



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA

MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

ANA MARIA TEIXEIRA GARFEJO

Crescimento Moral e Religioso do Adolescente
Reflexão ético-teológica da Unidade Letiva 3:
“Riqueza e sentido dos Afetos” do 7ºano

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada
sob orientação de:
Prof. Doutor Jorge Teixeira da Cunha

Porto
2020

“O desespero mais comum é não escolhermos ou não podermos ser nós mesmos, mas a forma mais profunda de desespero é escolhermos ser outra pessoa ao invés de nós mesmos.”

Kierkegaard, Soren

ÍNDICE

SIGLÁRIO	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I – A ADOLESCÊNCIA	9
1.1 A adolescência.....	9
1.2 O grupo e a escola.....	11
1.3 A Família.....	12
1.4 A Fé e a Religião.....	13
1.5 Conclusão do capítulo	16
CAPÍTULO II – A ADOLESCÊNCIA E A MORAL	17
2.1 A adolescência e a moral.....	17
2.2 O desenvolvimento moral segundo Piaget.....	18
2.3 O desenvolvimento moral segundo Kohlberg.....	20
Capítulo III - O desenvolvimento moral: Perspetiva filósfica e teológica	23
3.1 Soren Kierkegaard: O seu contexto.....	23
3.2 Soren Kierkegaard: Pensamento	23
3.3 Marciano Vidal: O Desenvolvimento Moral.....	30
CAPÍTULO IV – ADOLESCÊNCIA, MORAL E EMRC	35
4.1 A educação moral na escola.....	35
4.2 A especificidade da aula de EMRC	36
4.3 Análise da unidade didática ‘riqueza e sentido dos afetos’	38
4.3.1. Considerações gerais programáticas	38
4.3.2. Pertinência do tema e adequação à faixa etária.....	39
4.3.3. Competências Específicas.....	40
4.3.4. Operacionalização das competências e conteúdos da unidade.....	42
4.3.5. Propostas de Interdisciplinaridade	46
4.4. Proposta de reformulação da unidade didática ‘Riqueza e sentido dos afetos ’	46
4.4.1. Competências essenciais	47
4.4.2. Conteúdos.....	47
4.4.3. Propostas pedagógico-didáticas para promover a educação moral na Unidade.....	49
4.4.4. Conclusão do capítulo	50
CONCLUSÃO.....	51
REFERÊNCIAS	54

SIGLÁRIO

AMI – Assistência Médica Internacional

CDFUE – Carta dos direitos fundamentais de União Europeia

CDC – Código de Direito Canônico

CEP – Conferência Episcopal Portuguesa

CEC – Congregação para a educação Católica

CRP – Constituição da República Portuguesa

CVII – Concílio Vaticano II

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EMRC – Educação Moral Religiosa Católica

EMC – Educação Moral Civil

LBSE – Lei de bases do sistema educativo

ONU – Organização das Nações Unidas

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAA – Plano Anual de Atividades

PCEDH - Protocolo à Convenção Europeia dos Direitos do Homem

PES – Prática de ensino supervisionada

PE – Projeto Educativo

PIDESC – Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais

PIDCP – Pacto Internacional sobre os Direitos Cívicos e Políticos

UL1 – Unidade Letiva 1

UL2 – Unidade Letiva 2

UL3 – Unidade Letiva 3

SNEC – Secretariado Nacional da Educação Cristã

SDEIE – Secretariado Nacional de Ensino da Igreja nas Escolas

RI – Regulamento Interno

RESUMO

Com base nos estudos didático-científicos de diversas áreas, tais como, Psicologia, Filosofia, Teologia e Didática proponho-me refletir sobre o “Crescimento Moral e Religioso” no âmbito da Unidade Letiva 3 da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica do 7º ano de escolaridade do ensino básico - “Riqueza e sentido dos Afetos”.

Sendo a adolescência uma etapa muito importante do crescimento humano, a aula de EMRC constitui, de entre vários interlocutores sociais, um espaço e um tempo fulcrais, no sentido de promover a educação moral, através da consciência moral, que é fundante e transversal à educação integral dos adolescentes e jovens.

Utilizando metodologias ativas, a descentração, questionamento, respeito opinativo, justiça, igualdade, solidariedade e diálogo, professor e alunos, indivíduos portadores de riquíssimos **backgrounds** existenciais; vivendo, absorvidos e repletos por realidades, factos, circunstâncias e situações pessoais e sociais encontram-se (espaço-tempo) na aula de EMRC (formal e informal) para que possam crescer ou continuar a crescer moral e espiritualmente.

A disciplina de EMRC, fazendo parte do sistema educativo nacional, é uma disciplina confiada à Igreja Católica. A sua presença na Escola Pública e programa com metas, objetivos e conteúdos, alguns dos quais redutores, herméticos e catequéticos originam fraca adesão e contestação dos alunos e famílias. Torna-se necessário analisar criticamente e reformular o programa da disciplina; nomeadamente esta unidade letiva, para que a disciplina de EMRC passe a incluir todos os alunos num único currículo e não só os alunos que se identificam a nível religioso.

Palavras Chaves: EMRC; Adolescência; Crescimento Moral; Subjetivismo e Catequese

ABSTRACT

Based on didactic-scientific studies from different areas, such as Psychology, Philosophy, Theology and Didactics, I propose to reflect on the “Moral and Religious Growth” within the scope of the Teaching Unit 3 of the discipline of Catholic Moral and Religious Education basic education level - “Wealth and sense of affection”.

Being adolescence is a very important stage of human growth, the EMRC class constitutes, among several social interlocutors, a central space and time, in order to promote moral education, through moral awareness, which is fundamental and transversal to educate adolescents and young people.

Using active methodologies, decentralization, questioning, opinionated respect, justice, equality, solidarity and dialogue, teacher and students, individuals with very rich existential histories; living, absorbed and replete with realities, facts, circumstances, personal and personal situations (space-time) in the EMRC class (formal and informal) so they can grow or continue to grow morally and spiritually.

EMRC discipline, as part of the national education system, is a discipline entrusted to the Catholic Church. Its presence in the Public School and a program with goals, objectives and contents, some of which are reducing, hermetic and catechetical, cause poor adherence and challenge from students and families. It becomes necessary to critically analyze and reformulate the discipline's program; namely this teaching unit, so that the EMRC subject starts to include all students in a single curriculum and not only students who identify themselves at a religious level.

Key words: EMRC; Adolescence; Moral Growth; Subjectivism and Catechesis

INTRODUÇÃO

A adolescência é uma fase de transição, em que termina a infância e se prepara a vida adulta, caracterizada por dúvidas e por grandes mudanças em todos os setores e áreas da vida: social, mental, espiritual e físico. O adolescente vive uma diversidade de experiências e relacionamentos.

É um período de questionamento em relação a experiências e ideias pré-concebidas (nomeadamente de regras morais, fé, religião e religiosidade) veiculadas pela família e sociedade; de desconstrução-construção dos valores sociais, com a procura constante da autonomia pelo adolescente. É a fase ideal para intervir na formação da identidade e contribuir para o crescimento moral. O meio social e o meio escolar em que o adolescente se insere são determinantes para o seu desenvolvimento.

A disciplina de EMRC é importante na vida dos adolescentes enquanto espaço e tempo de transmissão e vivência de princípios morais, assim como, de afetos fundamentais ao crescimento equilibrado da personalidade. Neste segmento, a disciplina também é coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os valores ético-morais apreendidos na aula são transversais a todo o processo educativo.

Na sociedade hodierna, caracterizada pelo poder abusivo das tecnologias e redes sociais (por exemplo *facebook*, *instagram*, *twitter*, *tiktok*, etc), pela digitalização, pelo consumo excessivo, pela geração *fast*, que buscam a satisfação plena no imediato, pelo superficial, numa procura incessante pelo corpo e beleza perfeitos, em detrimento de outros valores/objetivos equilibradores da felicidade humana, a disciplina de EMRC constitui uma mais-valia na vida e no desenvolvimento moral dos adolescentes.

Deste modo, a presente dissertação é organizada em quatro capítulos: no primeiro capítulo é abordado a temática da adolescência nos seus aspetos gerais - social, escolar, familiar, qualidade de vida, fé, religiosidade, entre outros.

No segundo capítulo apresento uma perspetiva psicológica conducente à formação e desenvolvimento moral dos adolescentes, tendo como referentes Piaget e Kohlberg.

No terceiro capítulo realizarei uma reflexão filosófica e teológica, a primeira partindo do pensamento de Kierkegaard e a outra seguindo o pensamento de Marciano Vidal.

No quarto capítulo é o ensino da EMRC (como ponto de encontro entre adolescentes e moral) e a sua função na educação moral dos jovens. Neste ponto, apresentam-se os dois programas, o de 2007 e o de 2014; este último manteve a unidade, e até com maior desenvolvimento, estando atualmente em vigor. Finalmente, faremos uma breve conclusão em que procuramos evidenciar

a importância e a necessidade intrínseca que o do Homem tem de Deus para o orientar e dar sentido à sua existência.

CAPÍTULO I – A ADOLESCÊNCIA

1.1 A adolescência

A adolescência é caracterizada como uma etapa de vida humana de transição entre o ser criança e o vir a ser adulto, coincidindo com a escolarização que constitui a preparação para o mundo do trabalho. Começou a ser estudada por volta de 1890, sendo caracterizada por um conjunto de fatores de ordem individual, relacionados com a maturidade biológica, e de ordem histórico-social, por estar relacionada com as condições específicas culturais em que o adolescente vive.

Com a evolução das sociedades o conceito foi-se alterando (sociedade mutável) englobando para o seu estudo mais áreas do saber. Sendo unânime o início desta etapa (biológico), já o seu fim não é consensual, porque é caracterizado por comportamentos complexos, problemáticas e paradoxais.

Neste sentido, concordamos com Osório (1991) que defende que a adolescência é um período de mudança, onde a separação e a busca da sua individualidade são uma constante e onde o grupo e a sexualidade têm um papel notório. Coll (1995) adianta que se trata de uma fase de experimentação e de ambiguidade entre o ser criança e o ser adulto (em termos de valores, de papéis sociais e de identidades). Medeiros (2000, p.253) refere, por este motivo, a elasticidade que os adolescentes têm que manifestar e que poderá estar na génese da sua fragilidade e vulnerabilidade aos problemas internos e externos.

Sendo uma fase transitória, tende a ser nos tempos modernos, cada vez mais dilatada no tempo, atendendo às dificuldades cada vez maiores na procura de trabalho, ao facto dos estudos se prolongarem e da entrada tardia e precária no mundo do trabalho. Também por estes motivos não se pode estabelecer as etapas precisas finais da adolescência.

Outro elemento a ponderar, na caracterização da adolescência atual, é o paradigma de educação que os pais e a escola proporcionam aos adolescentes: uma educação frágil e não autoritária, descurando o discernimento entre o bem/certo do mal/errado.

Esta falta de discernimento, aliada à falta de imposição de regras e padrões, acutila a ambiguidade, promove hesitações e cultiva vulnerabilidades. Por consequência, estas vivências suscitam períodos de crise e fragilidade psico-afetiva, flutuações emocionais e/ou

comportamentais que tanto encorajam como impedem o amadurecimento normal da adolescência.

A antropologia cultural reforça a agudização da adolescência pelos fatores externos ambientais. Contribui na sua formação e identidade de personalidade os fatores ligados ao autoconceito e à percepção da qualidade de vida que os adolescentes idealizam e/ou vivenciam.

A Organização Mundial de Saúde (OMS) baseou a aferição da QV em quatro pontos: saúde física, aspetos psicológicos, sociabilidade e relações com o ambiente, além da avaliação global da qualidade de vida.

Apesar de ser um conceito problemático e multidimensional, é unânime que implica bem-estar material, físico, social, emocional.

No caso dos adolescentes existe a cultura de consumo, que fomenta a disputa material como sinónimo de felicidade e realização pessoal. O estatuto social varia na proporção da quantidade de bens elegíveis que possuem, contribuindo para definir posições, relacionamentos e grupos identitários sociais e exclusões de outras franjas sociais. Neste sentido, o consumo é um ato simbólico, uma vez que os produtos deixaram, de valerem *de per se* e assumirem a função de satisfação pessoal, mas pelo que simbolizam, pelo que significam na sociedade, adquirindo, neste caso, a função específica de distinção social. Neste segmento, Sirgy (1982) refere que os indivíduos escolhem os produtos em conformidade com a sua identidade e com a sua auto-imagem.

Solomon (1983) refere que, muitas vezes, o sujeito exponencialmente aproveita o simbolismo social do produto que adquire para construir a sua auto-imagem, o que acontece, mais do que seria expectável com os adolescentes, que se debatem na relação entre o eu real (autoconceito) e o eu social (heteroconceito).

De notar que estes aspetos do consumismo, acima referidos, manifestam-se quase antitéticos à temática dos valores morais cristãos. É necessário, pois, termos consciência do mundo em que o adolescente vive para poder adotar uma educação moral consistente, mas não hermética ou proibitiva, sem qualquer justificação ou fundamentação.

Relacionado com a QV aparece outro aspeto significativo, o autoconceito. A literatura demonstra imprecisão na definição de autoconceito (autoimagem, autodescrição, auto-estima), devido à influência do meio social no processo de estruturação do autoconceito (influência genética) havendo, todavia, uma concordância relativa em torno da definição geral do autoconceito, ao aceitar-se que este é a percepção que o indivíduo tem de si próprio (Burns, 1982; Byrne, 1986).

Partilhamos da opinião de Vaz Serra (1986), que resume a problemática de modo conciliador, dizendo que o autoconceito desvenda o modo como o indivíduo interage consigo e com os outros.

Segundo a ideia de Damon (1983, p. 13) o autoconceito do sujeito, apesar de ser influenciado pelo meio, é principalmente construído a nível consciente, por atitudes, ações, valores pessoais.

Relativamente às dimensões do autoconceito, Vaz Serra (1988) enumera: a autoestima, a autoimagem, a autoeficácia, o autoconceito real (o sujeito avalia-se de modo verosímil) e ideal (como o sujeito gostaria de ser). Dá relevo à autoestima, ligando-a à apreciação negativa ou positiva que o sujeito faz de si. Realça, ainda, que embora diferentes, identidade e autoconceito estão muito ligados, afirmando que tendo a identidade importância, a autoestima é a mais importante para a construção do autoconceito.

1.2 O grupo e a escola

Chegados à adolescência, a família deixa de ser a companhia preferida e sentem necessidade de se juntar e estar com os amigos, constituindo ou integrando-se em grupos sociais, que lhes facultam a autonomia (característica desta fase de desenvolvimento) tão ansiada e procurada, como afirma Sampaio (1997).

Nesta procura de autonomia e independência, há conflitos novos, devido à experimentação de papéis, oposta à fixação de um papel, e a aprendizagem, oposta à paralisia da ação (Alves, 2002, p. 45). Na experimentação, na repressão/negação (pais), na indecisão de estatuto ou identidade, o adolescente sente-se perdido e pode enveredar por situações dúbias, que poderão ter consequências nefastas, ou, contrariamente, refugia-se no grupo, uma vez que este lhe proporciona boas experiências de conhecimento e integração social. O grupo, é assim, muito importante na formação e reformulação do autoconceito do adolescente.

Jenkins (1997 citado por Frazão e colaboradores, 2003, p. 32) defende a ideia de que a escola, como instrumento de socialização, desempenha um papel muito importante na prevenção de comportamentos delinquentes, realçando a necessidade de se reforçar a ligação dos jovens à escola, tendo ambição no futuro escolar, objetivos e gosto pela aprendizagem. A escolha de um rumo e a inserção em grupos conduz o adolescente, por vezes, a comportamentos de risco e a comportamentos antissociais. Ainda no tema do grupo, é de salientar a convivência com os pares do sexo oposto. Nesta fase, constatamos o despertar da sexualidade adolescente, consequência da puberdade, sendo a beleza física um atributo muito valorizado. No dizer de (Lipovetsky, 2003), estando nós numa sociedade “pós-moralista”, que não é sinónimo de sociedade “pós-moral”, é uma sociedade que “exalta mais os desejos, o ego, a felicidade, o bem-estar individual, do que o ideal de abnegação”. É uma sociedade em que “no campo da

sexualidade cada um está livre para fazer o que bem entender, sem que a sociedade possa condená-lo. Nada está errado se há consentimento entre adultos” (Lipovetsky, 2003, p.27).

Por isso, é necessária uma educação sexual com vista à reflexão e formação sobre comportamentos e práticas relacionadas com a sexualidade, erradicar preconceitos, evitar e repudiar a banalização do sexo, trabalhando, para criar comportamentos e uma ética de responsabilidade, bem com construir uma saudável identidade sexual.

Os adolescentes estão bastante expostos às inúmeras influências sociais e de modo agressivo estão sujeitos a estímulos eróticos. As suas características específicas de ânsia de descoberta, de antagonismo, a falta de uma educação sexual pode levar a uma deformação, a uma distorção de conceitos e a uma superficialidade deste domínio e conduzir a comportamentos de risco, como referem adequadamente Miguel e Tonelli (2007).

Se não existir uma educação sexual com formadores e instituições qualificadas, o acesso à informação faz-se de modo informal, entre amigos, na internet, nas séries televisivas menos adequadas e às escondidas, uma vez que o assunto ainda é visto como tabu e preconceito (Camargo & Ferrari, 2009).

A identidade sexual é importante no desenvolvimento global equilibrado do adolescente envolvendo fatores de ordem biológica, psicológica e social e como Vidal (1978, p.484-485) diz: “a sexualidade é linguagem de comunicação entre pessoas na sua dimensão mais profunda de intersubjetividade”.

1.3 A Família

A família constitui uma temática multidisciplinar significativa para a educação moral do adolescente. Impõe-se, por isso, desde já, uma tentativa de definição, sendo, todavia, quase impossível uma definição universal pelo motivo apresentado.

Sampaio (1997) defende a família como um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificada.

Alarcão (2000, p. 42) realça que, apesar de a família poder ser considerada um sistema, não a podemos reduzir à soma dos seus elementos nem dos seus atributos. A vida da família é algo mais do que a soma das vidas individuais dos seus componentes. Assim, a OMS, em 1994 explicita esses componentes, realçando que “o conceito de família não pode ser limitado a laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção. Família é o grupo cujas relações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum”. A família insere-se numa sociedade e numa cultura da qual é produto e simultaneamente produtora, isto é, é condicionada por ela, influenciando ela própria a sociedade, realizando constantes movimentos, nas suas interações, de acordo com as suas necessidades e as suas características (Alarcão, 2000, p.46).

Nesta troca de influências, há que atender às linhas divisórias (Alarcão, 2000, p.46), reguladoras dessa interação de modo a que seja salutar. Neste contexto, como a mesma autora amplia, as famílias desestruturadas apresentam linhas divisórias muito rígidas (no seio familiar), o que provoca falta de comunicação e interação, instabilidade das funções do núcleo parental, fatores fragilizantes da família. Por consequência, os membros destas famílias funcionam de forma individualista, num registo que não é de verdadeira autonomia, mas antes de cut-off emocional (Alarcão, 2000, p.59), o que leva, amiúde, a comportamentos não adequados e até de risco.

A família está, pois, ainda de acordo com Alarcão (2000) sujeita a dois tipos de pressão: a interna, que decorre do desenvolvimento das relações dentro dos subsistemas da família e a externa, que decorre da inserção e interação com o meio social.

O adolescente vive, nesta dualidade, e tenta adaptar-se e construir a sua identidade e autonomia (moral); no entanto, não é fácil, atendendo a toda a conjuntura da sociedade em que vivemos atualmente, em que o adolescente dilata a sua estadia em casa dos pais, tornando-se mais demorada a passagem à idade adulta, por vários motivos, inúmeras vezes, pelo fator económico. Na moratória psicossocial (Erikson, 1976), o adolescente experiencia vivências, modos de estar e atitudes, onde a sua interação com a família nuclear assume crucial importância para essa identidade e autonomia eficazes, havendo frequentemente o chamado conflito de gerações (Fleming, 2005), originado, não só, mas também, pela falta de alicerces sólidos de comunicação e apoio familiares. Os pais têm de funcionar com regras, claras, coerentes e informadas como um sistema executivo forte, persistente e esclarecedor; mas com flexibilidade, amor e segurança para orientar e formar os filhos a chegar a porto salvo e não ficarem envoltos em tempestades (Alarcão, 2000, p.168). No entender de Bento (1997), a família tem um papel preponderante na formação do autoconceito do adolescente pois é a primeira grande instituição avaliadora dos seus desempenhos, performances, competências, progressos ou retrocessos e, essas apreciações influenciam o modo de se ver.

1.4 A Fé e a Religião

Ao falar de adolescência temos de falar da fé, faculdade manifestada pelo ser humano, sendo uma das que mais contribuiu para a sua unicidade, ocupando, por essa razão, um lugar de destaque em inúmeros discursos, trabalhos opiniões e estudos. Todavia, coloca-se a questão: o que é a fé? A esta pergunta o Homem continua a ter dificuldades de dar uma resposta plenamente objetiva, o que constitui, à partida, um obstáculo para a sua aceitação.

Segundo Carvalho (2010, p. 412): para um número crescente de pessoas, a fé é estranha por duas razões: primeiro é incapaz de conferir sentido à existência e às leituras possíveis das suas várias realidades e segundo no sentido de não experimentado, como algo relativamente importante, mas que permanece exterior à vida das pessoas. Por isso se diz que estamos perante

uma crise de fé na sociedade em geral e nas crianças e adolescentes, em particular. Há sinais nítidos, como por exemplo, “menor pedido de sacramentos (batismo e matrimônio), menos crianças inscritas na catequese e na educação religiosa escolar” (Sá Carvalho, 2010, p. 412). O autor continua dizendo que um dos muitos fatores dessa crise é o desprezo pela tradição no geral e, por consequência, pelo cristianismo e os seus valores, em prol do imediato, do novo, da moda, da tecnologia: “A ‘tradição’ perde a sua autoridade para passar a ser vista como um fenómeno ultrapassado, antiquado e descredibilizado pelas novas formas de pensamento” (Sá Carvalho, 2010, p. 413).

Sendo a adolescência uma fase de questionamento em relação a experiências e conceitos, nomeadamente de fé, transmitidos pela família, é imperativo que se aproveite este espaço-tempo da aula de moral, para se desconstruir /construir conceitos de modo a contribuir para um desenvolvimento total equilibrado, inclusive na fé e na religião. Campbell (cf. Sá Carvalho, 2010, p. 420) diz que “a adolescência é uma crise de fé” e sendo uma fase de crise, é necessário intervir porque o jovem está aberto a novas experiências, sentimentos e emoções, precisa de referências seguras. Além disso, ao nível cognitivo está a mudar a sua perspectiva do mundo com diferentes mecanismos de interpretação da realidade (mudança de estágio de desenvolvimento), usando a abstração e o raciocínio por hipóteses, o que lhe permite aceder a conceitos não palpáveis como a fé e a religiosidade. A moralidade está também em transformação, a passar de uma abordagem heterónoma para uma leitura autónoma das realidades morais, construindo a sua identidade (Sá Carvalho, 2010).

A escola, em geral, e a aula de EMRC, em particular, podem assumir-se como contextos importantes de reflexão e do desenvolvimento / esclarecimento de fé e de religião, não esquecendo que “a dúvida não é o oposto da fé; é um elemento da fé” (Tillich, 1957, Cf. Sá Carvalho, 2010, p. 429).

Para Fowler (1992), a aprendizagem só ocorre quando o aluno aprende a relacionar-se. Nesta aprendizagem, global e aprofundada, o aluno passa também pelo questionamento da fé, da religião, do sentido da vida e da morte. Ao desvalorizar estes aspetos, as escolas estão a pôr em risco a própria individualidade do Homem, na sua múltipla diversidade religiosa, étnica, cultural, social, que tem de estabelecer relações com o seu semelhante. Continuando com Fowler (1992, p.17), “procuramos algo para amar e que nos ame, algo para valorizar, e que nos dê valor, algo para honrar e respeitar e que tenha o poder desustentar o nosso ser”. Esta necessidade de segurança, de confiança e de fé é tão forte que se desenvolve ao longo de toda a nossa vida.

Fowler (1992) propôs vários estádios de fé que acompanham o desenvolvimento humano que são interdependentes, realçando que a fé é dom de Deus (Ef 2.8), sendo Ele quem dá o crescimento (1Co 3.7).

Expomos então os estádios até à adolescência.

O primeiro estágio é denominado de 'fé indiferenciada': o bebê tem necessidade extrema de proteção e de segurança de alguém poderoso, geralmente são os pais, porque é completamente dependente, nascendo a fé em Deus nesta fase, de modo inconsciente. Sendo a relação com os pais equilibrada e saudável (salutar) a relação com o Superior também o é, e influencia positivamente os outros estágio posteriores, nomeadamente o segundo: a 'fé intuitivo-projetiva', em que a criança age por imitação de modelos, e em que Deus é visto de forma muito concreta, sobretudo associado a felicidade; embora, numa segunda fase do estágio, já Deus apareça associado com aspetos negativos: a morte, os problemas, o medo, o castigo relacionados com Deus.

O terceiro estágio: 'a fé mítico-literal', Deus está mais próximo da criança e da sua lógica infantil. Apesar de 'estar no céu', está com ela e age através dos pais e catequistas, (adultos significativos para a criança) sabendo o que se deve fazer e como se deve fazer, o que a leva a partilhar as suas vivências, encarando a relação com Deus como um dar e receber (reciprocidade). É nesta fase que os valores éticos e morais, as regras e a justiça começam a ter força.

A última fase dá-se na adolescência: a 'fé sintético-convencional' permite construir, de forma salutar, a identidade do Eu. A relação com Deus torna-se profunda, é um Amigo onde se busca o sentido da vida e a felicidade absoluta. É aqui e agora que os valores se tornam fundamentais pois os jovens estão a construir a sua identidade e a tornarem-se autónomos. Assim, acreditamos, como Fowler (1992, p. 16-17) que o desenvolvimento da religiosidade é crucial nesta fase para o adolescente continuar na sua comunidade de fé ou identificar-se com outras comunidades, tendo a possibilidade de conhecer e escolher o melhor caminho religioso.

A religião e a religiosidade, a par da família e da escola, esta entre os fatores que influenciam positivamente o comportamento e as atitudes dos adolescentes, até na prevenção de comportamentos de risco relacionados com a atividade sexual precoce.

Para Whitehead e colaboradores (2001), dos estudos realizados entre 1980 e 2000, apuraram que o adiamento da atividade sexual era tanto maior quanto a sua ligação a uma religião e, portanto, à religiosidade vivida.

A sexualidade "constitui um eixo axiológico fundamental na dimensão moral da convivência social" (Vidal, 1979, p.391).

Nesta temática, Smith (2003) acrescenta que existem vários agentes diretos ou indiretos ligados à religião que podem influenciar esse adiamento da atividade sexual em adolescentes e em jovens antes do casamento: os *role models* que transmitem as tradições morais a serem seguidas, o background de apoio em termos de relações (nomeadamente religiosas) que podem influenciar as oportunidades sociais e organizacionais das pessoas e os saberes culturais e pragmáticos que contribuem para a sua melhoria de vida.

Sendo, então, a adolescência um período tão complexo (como tentámos demonstrar), é urgente uma orientação ético-moral aliada à afetividade, religiosidade e fé, alicerces de uma passagem com sucesso para o mundo adulto.

1.5 Conclusão do capítulo

Foram apresentados alguns conceitos relacionados com a adolescência. Escolhemos alguns fatores que influenciam positivamente e / ou negativamente, de forma direta ou indireta, os jovens a desenvolverem a sua identidade e a sua autonomia, nomeadamente moral, na liberdade que caracteriza todo o ser humano.

Na verdade, a adolescência é a fase em que se desconstroem e constroem conceitos, valores, regras, em que a família é substituída pelo grupo de amigos e em que a identidade, o autoconceito e a autonomia se delineiam. Atendendo a estes aspetos e à ânsia de experimentação e de conflitos, é uma etapa que é adequada a intervenção e a orientação moral.

CAPÍTULO II – A ADOLESCÊNCIA E A MORAL

2.1 A adolescência e a moral

Chegam às escolas alunos com diversas perspectivas, vidas, posições, visões e opiniões: posicionamentos religiosos, ora herméticos, ora descomprometidos; com imagens de violência, seduzidos por anseios, desejos, modelos de felicidade relacionados com o mercado, do consumo e do lucro. (Goergen, 2007, p. 748)

Gozando da liberdade própria dos seres humanos, os jovens podem ser influenciados, positivamente ou negativamente pela sociedade em que vivemos, que transmite valores relacionados com o consumismo, que não dignificam o ser humano, pelo que se devem promover os meios adequados para se defenderem, como a reflexão e o diálogo.

Na mesma linha de ideias, Puig (1988, p. 8), alerta que “a sociedade contemporânea vive uma ‘crise de valores’” e esse é um dos maiores desafios que os professores têm de enfrentar, sendo pertinente insistir na educação moral que respeita a autonomia dos sujeitos, partindo do diálogo e tendo em consideração os interesses pessoais e coletivos em relação aos valores de cada cultura e aos direitos humanos.

Neste sentido, a educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade e as normas, valores morais, aproximando os alunos de condutas e hábitos mais coerentes com os princípios e normas que vão construindo.

Os valores, que têm “como base servirem de guias para a ação” (Vaz de Andrade, 1992, p. 23), são transversais, e portanto, da responsabilidade de todos os professores, mas, na nossa opinião, a aula de EMRC é, indubitavelmente, um espaço e um tempo privilegiado para refletir e desenvolver uma educação moral cristã.

Falar de moral, conceito multidimensional, não é fácil, essencialmente quando estamos inseridos em sociedades pluriculturais, onde a cultura se constrói de muitas culturas e histórias. A moral está no cruzamento de variadas áreas de estudo, como a psicologia do desenvolvimento, a filosofia, a metafísica, a antropologia, a sociologia, entre muitas outras,

umas mais focalizadas no interior do indivíduo, outras no exterior (Araújo, 2003). Todas estas áreas são necessárias a compreensão do Ser Humano.

Além deste aspeto, é crucial tomar consciência da passagem da heteronomia, em que “há predomínio de uma moral imposta pelo exterior e se caracteriza pelo respeito unilateral à autoridade provinda do mundo adulto” (Araújo, 2008), à autonomia moral, “a fase em que há interiorização de regras sociais necessárias para o respeito e a cooperação mútua entre as pessoas” (Araújo, 2008), que se dá precisamente na adolescência.

Neste sentido, é indispensável uma disciplina educativa na escola que ajude os adolescentes a serem autónomos, pela reflexão de situações e interações (Tognetta e Vinha, 2014) a construírem a sua moral.

O mesmo autor afirma que a escola se apresenta como um espaço social propício para o desenvolvimento moral pois “[...] é preciso que a criança possa ter experiências de vida social para aprender a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essa vivência” (Vinha, 2009, p. 39) Puig (1998) complementa:

A abordagem dos problemas morais deve ser orientada por guias de valor que ajudem a considerar os conflitos, não que tragam soluções acabadas. Analisar pessoalmente e coletivamente os problemas morais permite-nos entendê-los melhor e, às vezes, controlá-los ou resolvê-los. Porém, mais que isso, esse trabalho contribui para a formação dos procedimentos de deliberação e direção moral, e reconstrói, para cada indivíduo e para cada comunidade, o sentido dos valores. (p. 74)

2.2 O desenvolvimento moral segundo Piaget

Para Piaget, a moral desenvolve-se a par da inteligência e, tal como esta, também passa por alguns estádios, que ocorrem a partir da maturação do sujeito e das suas relações sociais, sendo a sociedade encarada como um meio importante.

Para este construtivista, no desenvolvimento e construção da moral, não há conhecimentos inatos, mas também não os há dependentes somente da experiência pois as teorias extremistas só encaram dois polos - o sujeito que conhece e o objeto que é conhecido:

Por outro lado, e por consequência, se não existe no começo nem sujeito, no sentido epistémico do termo, nem objetos concebidos como tais, nem, sobretudo, instrumentos invariantes de troca, o problema inicial do conhecimento será, portanto, o de construir tais mediadores. (Piaget, 1970,1990, p.8)

Neste sentido, para o interacionista, não há moral sem educação moral e para que a realidade moral se edifique, é necessário que as pessoas se relacionem umas com as outras, sendo que nessas interações interpessoais é que se firmam as regras:

Na medida em que a elaboração das realidades espirituais depende das relações que o indivíduo tem com seus semelhantes, não há uma única moral e nem haverá tantos tipos de reações morais

quanto as formas de relações sociais ou interindividuais que ocorrem entre a criança e seu meio ambiente. (Piaget, 1930,1996, p. 3)

De realçar que Piaget se preocupou essencialmente com o mecanismo racional inerente à ação moral, isto é, com os juízos que as crianças / jovens faziam perante diversas situações fictícias, menosprezando como elas agiam na prática.

Deste modo, depois dos seus estudos, Piaget (1932) assume que a moral se desenvolve em três estádios: a) como egocêntrica que é, até aos três anos, a criança dita as suas próprias regras, joga de qualquer maneira sem perceber nem se preocupar com o sentido exato do jogo; depois, até aos oito ou nove anos, segue as regras e imita os mais velhos, pensando que as regras nunca mudam; a partir desta idade, o pré-adolescente e mais tarde adolescente interessa-se pelas regras, questiona a sua correção, justiça e, por estes motivos, podem mesmo modificá-las.

Por volta dos 12 anos, começa o pensamento formal e, conseqüentemente, a construção dos esquemas da adolescência. "As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo do real, permitindo-lhe, assim, construir à sua maneira reflexões e teorias. Esta é uma das novidades essenciais que opõe a adolescência à infância: a livre atividade da reflexão espontânea" (Piaget, 1967,1976, p.64), que leva à autonomia intelectual.

O adolescente é curioso e inconformado, não se satisfazendo com respostas prontas e tentando construir a sua própria explicação dos factos, não se cingindo ao concreto, mas também ao abstrato, à hipótese, à possibilidade. É precisamente o que Piaget denomina de 'metafísica adolescente'. Não sendo o juízo moral inato, Piaget assume que é determinado pelos fatores da evolução cognitiva: maturação, experiência, interação social e regulação. Neste sentido, a educação moral nas escolas deve acompanhar esse crescimento e adaptar os conteúdos e conceitos a cada fase de crescimento. Se na fase de pré autonomia moral, o agir corretamente ao nível moral significa obedecer a ordens de alguém considerado 'superior' como pai, mãe, professor, Deus, na fase da autonomia moral, o adolescente tenta ser o dono do seu próprio juízo moral, o que implica a aceitação de pontos de vista diferentes do seu e o respeito pelos outros: "à heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo é resultado de uma livre decisão, e digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida" (Piaget, 1932,1994, p.60).

A autonomia moral implica também a responsabilidade, a intenção ao fazer algo (independentemente das conseqüências negativas que possa ter) e a justiça. Esta já não é aceite somente em função do bem /mal e recompensa / castigo. O adolescente tem em conta as circunstâncias particulares de cada situação: "vemos esboçar uma nova atitude, que podemos caracterizar pelo sentimento de equidade, e que é apenas um desenvolvimento do igualitarismo no sentido da relatividade" (Piaget, 1932, 1994, p.237). Continuando, o autor refere que "podemos opor a cooperação, fonte de compreensão mútua, à coação, fonte de verbalismo moral" (Piaget, 1932,1994, p. 203).

A educação moral é, então, fundamental para orientar as consciências e consoante a sua concretização e o modo de agir do professor, adulto, determinará diferentes comportamentos.

Esta educação é ainda mais importante já que os alunos estão na segunda ou terceira fase da evolução do conceito de justiça que irá afetar toda a sua vida. Nestas fases, a justiça já não está subjugada ao poder do adulto, a justiça distributiva ou de igualdade surge e consolida-se. Esta etapa, acentua Piaget, desenvolve-se fundamentalmente na interação entre pares: “a regra coletiva, em consequência, surgirá como produto tanto da aprovação recíproca de dois indivíduos como da autoridade de um sobre o outro” (Piaget, 1932,1994, p. 52).

Enfim, a educação moral torna-se crucial na teoria piagetiana.

2.3 O desenvolvimento moral segundo Kohlberg

Para Kohlberg (1950, 1992), o desenvolvimento da moral está relacionado, sobretudo, com o progresso cognitivo e afetivo e com as interações sociais. Kohlberg analisou essencialmente a capacidade de julgamento moral e respetivos processos cognitivos.

Kohlberg afirmava que os debates de dilemas morais ajudavam as pessoas a progredir de um estágio moral para o outro.

Este investigador utilizou um instrumento designado *Moral Judgment Interview* (MJJ), que integra uma sequência de dilemas morais, para construir a sua teoria do desenvolvimento moral e visando a avaliação do juízo moral e a definição de perfis morais. Esta entrevista integra três supostos dilemas morais em três versões em que entram vários valores em conflito, como vida / lei, vida (qualidade) / vida (quantidade), moralidade / consciência / castigo e contrato / autoridade (Díaz-Aguado & Medrano, 1999).

Assim, as estruturas de pensamento e ação morais formam-se ao longo do desenvolvimento, passando por três graus consecutivos: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional. Cada grau é constituído por dois estádios sucessivos, derivando o segundo do processo reflexivo sobre o anterior. Neste sentido, as estruturas de cada estágio estão em permanente reorganização e o processo de perceber, criticar, julgar e resolver problemas morais está em permanente mutação e aperfeiçoamento. Esses problemas morais são denominados dilemas que são, então, problemas complexos para os quais não há respostas corretas únicas, interessando, essencialmente, os argumentos usados nas respostas que situam os sujeitos num determinado estágio de desenvolvimento moral.

De realçar que Kohlberg estudou o raciocínio moral e não a ação ou conduta moral, havendo, no entanto, uma correlação entre os níveis de raciocínio moral e o comportamento moral. Efetivamente, os sujeitos que se inserem em níveis mais altos apresentam comportamentos morais melhores do que os de níveis mais baixos, embora se possa raciocinar em termos morais sem ter atitude moral ou sem seguir os princípios morais (Kohlberg, 1984).

No seguimento, o nível pré-convencional ou pré-moral, verifica-se na generalidade das crianças até aos nove anos (e também em alguns adolescentes e até adultos excecionalmente).

Neste nível, a criança tem consciência da existência de regras sociais (coisas que se podem fazer ou não), mas estas regras conservam-se exteriores, fora dela. As crianças obedecem às regras para obterem recompensa ou impedirem castigos. Este nível inclui dois estádios: a moral heterónoma em que se resume à obediência das regras sociais para evitar castigo; o individualismo em que predomina o interesse na satisfação de desejos e necessidades individuais e a moral é uma questão de troca utilitária no sentido individualista.

No nível seguinte, no nível convencional (presente na globalidade dos adolescentes e também adultos), as regras sociomorais deixam de existir somente fora do sujeito, são interiorizadas, sendo interpretadas como lei social à qual os interesses individuais se subordinam. No primeiro estádio deste nível, é nítida a preocupação com as regras sociomorais, no sentido de ser bem aceite na comunidade. No quarto estádio (o segundo deste nível), continua, de modo, mais acentuado, a importância do ser membro de uma comunidade e de ser importante manter o bem-estar comum e a ordem social, tendo sido interiorizadas as regras morais.

O último nível, o pós-convencional, só é atingido por uma minoria de adultos e, em geral, só depois dos vinte ou vinte e cinco anos. Neste nível, a moral é encarada como subordinada à ética universal, aos seus princípios. Assim, no estádio quinto (o primeiro deste nível), reconhece-se a relatividade das regras sociomorais, respeitantes a uma cultura, mas o mais importante são os valores éticos universais, potenciadores de construir uma sociedade melhor. O último estádio, o sexto, é o auge do desenvolvimento moral, em que a ética universal é um ideal assimilado.

Independentemente das ações dos outros, o sujeito deste nível trata todas as pessoas com respeito, justiça, igualdade, estando a dignidade de todos, em cada a lei por que se rege. Enfim, para Kohlberg, mais importante do que o respeito pelas normas sociais, na construção da moral, é o respeito, o sentido de justiça (princípio moral básico), de igualdade e mutualidade das relações humanas, nunca perdendo de vista a dignidade do ser humano. Além disso, defende que a sequência dos estádios é universal e o raciocínio moral é independente de crenças, culturas ou religiões. Lourenço (2006) reforça que a existência destes níveis distintos foi encontrada em sujeitos de culturas muito diferenciadas.

Kohlberg (1966) salienta que é possível potenciar o desenvolvimento moral na escola, tendo como objetivo o progresso do raciocínio e julgamento morais para estádios mais elevados, a partir da apresentação de dilemas morais, em vários suportes, como documentários, filmes, dramatizações.

Além disso, os professores devem ter cuidado para não transmitirem somente valores relativos a padrões de comportamento conformista, mas promoverem as interações sociais em vários

contextos para permitirem aos alunos porem-se no lugar de outros e equacionarem vários julgamentos morais. Os conflitos sociocognitivos

(confrontação de perspectivas entre sujeitos), ao provocarem o desequilíbrio, motivarão os alunos a procurarem níveis mais elevados de desenvolvimento e estados de equilíbrio mais refinados pela procura de argumentos cada vez mais complexos e ambiciosos, tornando-se uma excelente metodologia metacognitiva. Neste sentido é importante, na educação, ter em conta esta relação entre moral e afetividade de modo a promover um salutar desenvolvimento moral e a mobilização de atividades e tarefas conducentes a este. Como Piaget referiu, “não há atos de inteligência, mesmo de inteligência prática, sem interesse no ponto de partida e regulação afetiva durante todo o processo de uma ação, sem prazer do sucesso ou tristeza no caso do fracasso” (1962, p. 3).

Habermas (1990), tomando como referência a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, associa-lhe um conceito mais vasto, o da identidade do Eu:” o desenvolvimento moral é parte do desenvolvimento da personalidade, o qual, por sua vez, é decisivo para a identidade do Eu” (p. 55). Para este autor, no cerne do desenvolvimento moral, está a consciência moral que é “a capacidade de usar a competência interativa para elaborar conscientemente conflitos de ação moral relevantes” (1990, p. 67) e esta é “um indicador do grau de estabilidade da competência geral na interação” (1990, p. 71).

Na opinião de Habermas (1990, p. 16), o desenvolvimento do Eu realiza-se pela passagem por quatro estádios sucessivos: o simbiótico (em que ainda não se pode falar de consciência moral), o egocêntrico, o sociocêntrico-objetivista e o universalista que se diferenciam quanto à reflexão, abstração, diferenciação e generalização. Na fase egocêntrica, já existe correção da ação moral que é avaliada pelas consequências dessa ação, ou seja, pelo prémio ou pela punição que dela possam ocorrer. No período sociocêntrico-objetivista, a ação moral correta é a que condiz com as expectativas relacionadas com funções sociais, com as suas regras e normas, associando-se valores como lealdade, bondade e gratidão. De realçar que a ação moral correta se legitima no cumprimento do dever ou lei social, isto é, as forças exteriores é que impulsionam a ação moral. Com a adolescência e o desenvolvimento da autonomia na forma de pensar e agir, os jovens deixam de associar a sua identidade a papéis e normas sociais preexistentes, questionando as verdades e as normas morais até então aceites. É o estádio universalista, em que “a identidade de papel é substituída pela identidade do Eu”. Pelo pensamento hipotético, o adolescente já se consegue pôr no lugar do outro e julgar e questionar as ações morais. O questionamento pode originar conflitos morais, transformação e reconstrução de valores. É nesta fase que a escola, segundo Habermas (1990), deve facultar aos alunos diversas ocasiões de diálogo crítico e argumentativo, no sentido de as orientar e reinterpretar no que concerne os valores, como responsabilidade, respeito, solidariedade e cooperação, rumo à autonomia nas decisões morais, fundamentadas em princípios e valores (justiça, vida e liberdade, por exemplo). Um pouco mais tarde, mas ainda neste estádio, são os valores universais de justiça que apoiam as decisões

morais. Atinge uma maturidade que lhe permite obter um equilíbrio entre a satisfação dos seus interesses e a dos outros, bem como a competência de experienciar e avaliar uma situação de acordo com valores que a ultrapassam, reorganizando toda uma teia de valores, julgamentos e decisões morais, onde o universal e o particular, a ética e a moral, se interrelacionam constante e equilibradamente.

Capítulo III - O desenvolvimento moral: Perspetiva filósfica e teológica

3.1 Soren Kierkegaard: O seu contexto

Soren Kierkegaard (1813-1855) foi um filósofo dinamarquês, precursor da Filosofia Existencial. Nasceu em Copenhaga, Dinamarca, a 5 de maio de 1813 e cresceu num ambiente de devoção religiosa luterana. Michael Pedersen Kierkegaard, o pai de Soren, era um homem de vontade forte, argumentativo, autodidata por meio de muitas leituras, e muito voltado para questões espirituais. De origem humilde, enriqueceu e tornou-se influente no seu meio social. A sua casa era local de reunião de líderes religiosos e políticos do seu tempo. Sofria ataques periódicos de depressão porque, devido a uma blasfémia proferida quando jovem, não acreditava na salvação da sua alma.

Kierkegaard, o mais novo de 7 filhos, auto-intitulava-se “o filho da velhice” pois o seu pai Michael Kierkegaard tinha 56 anos e a mãe Ana Srensdatter 45 anos de idade.

A relação com o seu pai marcou profundamente a sua personalidade e criou alicerces para muitas das suas obras.

Em 1830, Kierkegaard ingressou no curso de Teologia na Universidade de Copenhague, mas abandonou o curso e seguiu para a Filosofia. Com a morte do pai em 1838, herdou uma grande fortuna que lhe permitiu dedicar-se plenamente aos estudos. Concluiu o Doutoramento em Teologia em 1841 quando defendeu a tese intitulada “O Conceito da Ironia Constantemente Referida a Sócrates”.

Segundo relatos, Kierkegaard após romper um noivado, escolheu a solidão e a retidão, pois era a única maneira de lidar com a fé religiosa e ultrapassar o fracasso que assolou sua família.

3.2 Soren Kierkegaard: Pensamento

Para Kierkegaard, na vida há várias opções possíveis. Este pensamento é incompatível com a lógica Hegeliana. Este pensador, no seguimento de Aristoteles, afirma que a história do universo obedece a uma lógica absoluta, que o homem não tem liberdade porque ele está já, previamente, preso a essa lógica absoluta racional.

No citado "Post-scriptum", com o pseudónimo de Johannes Climacus (1846), Kierkegaard sustentou que uma sistematização lógica para a existência era impossível, uma vez que a existência é incompleta e está evoluindo constantemente. Isto implicaria um erro, que seria a tentativa de introduzir mobilidade na Lógica.

Para o filósofo a verdade é encontrada através do nosso modo único e peculiar de apreender as coisas (paixão), ou seja, a verdade é encontrada através da subjetividade individual.

Quanto maior a paixão ou o ardor com que se acredita, mais verdadeiro é o objeto do conhecimento. Isto evidentemente equivale a fazer da verdade a expressão da fé. É ao colocar maior ou menor fé em algo, que construímos nossa verdade, portanto é uma posição de vida “a verdade é subjetividade”.

- Paixão

Segundo o filósofo a paixão é um processo de vir a ser, é a vontade de se submeter a sofrer as mudanças do vir a ser. Estas mudanças são um sofrimento, são temporárias e a procura é idealizada como perfeita e completa. Nesta procura acentua-se a condição limitada e finita da existência humana.

- Fé e Paradoxos

O filósofo considera que as verdades essenciais aparecem para nós sob a forma de paradoxos. O paradoxo é uma tensão entre dois focos: por exemplo em termos de paradoxo religioso, podemos citar a doutrina cristã de ser Jesus inteiramente divino e inteiramente humano. Ninguém pode entender como tal coisa seja possível. No entanto, não há aí contradição evidente, de modo que essa afirmação pudesse ser logicamente falsa.

- Fenomenologia

Não podemos conhecer de modo absoluto, na medida em que, “a verdade que é verdadeira para mim”. O pensamento não corresponde à coisa que pensamos, porque no mínimo, intervêm influências na mediação dos sentidos e, como tal, a verdade é prejudicada. O pensamento não

corresponde ao ser. Portanto, Kierkegaard conclui que quando alegamos conhecer uma coisa, só podemos dizer isto como um ato de fé.

- Existencialismo

O filósofo considera o indivíduo como único e subjetivo. A verdade está na subjetividade e a verdadeira existência é alcançada através da intensidade dos sentimentos. Sem paixão não há movimento. Existir, em contraste com simplesmente ser, envolve um relacionamento infinito consigo mesmo e uma ligação apaixonada com a vida. A verdade só é possível de ser encontrada através de um profundo envolvimento com o mundo.

O indivíduo realmente existe quando:

- (a) está numa relação infinita consigo mesmo e tem um interesse infinito em si e no destino;
- (b) Constantemente sente a si mesmo num "vir a ser", como uma tarefa diante de si;
- (c) Está apaixonado e inspirado com um pensamento apaixonado.

Ele chama a isto "paixão de liberdade"

Com este pensamento Kierkegaard abre as portas do Existencialismo.

- Liberdade

Se a verdade é subjetiva, decorre daí uma liberdade ilimitada. Esta é também uma das permissas mais estudadas do filósofo. Qualquer forma de absoluto que não seja a liberdade, contraria a liberdade. Esta não pode ser provada filosoficamente porque qualquer prova implicaria uma necessidade lógica, o que é o oposto de liberdade (lógica \neq liberdade).

Por isso, qualquer projeto para o homem representaria uma limitação à sua liberdade não existindo existe uma essência definidora do homem (nenhum projeto básico). Neste sentido, cabe ao indivíduo fazer a sua própria escolha, consciente e responsável.

- Angústia

Na obra "O conceito de angústia", Kierkegaard refere que a liberdade gera no homem profunda insegurança, medo e angústia. Esta angústia é o medo do indefinido, do desconhecido, diferente do medo e do terror diante de um perigo conhecido, de uma ameaça objetiva (por exemplo, um animal, um assaltante, etc.).

A liberdade pressupõe possibilidades, e as possibilidades criam a angústia, seja porque são escassas, ou, no outro extremo, porque existe um leque vasto de opções.

Em "Risco e incerteza" diz que cada decisão é um risco. A pessoa sente a si mesma rodeada e plena de incertezas. No entanto, ela decide. Existem possibilidades reais, - reconhece -, e qualquer filosofia que as negue é opressiva, sufocante.

A angústia e o pavor diante da liberdade em relação às possibilidades, o que ele considera uma doença do espírito, têm três origens:

- Uma é a materialidade, a inconsciência de que se é tanto um ser espiritual quanto físico. Falta de espiritualidade: Estar inconsciente de que se tem um Eu - de que se é um ser espiritual e não meramente um ser físico ou físico-mental.
- Outra origem é a consciência do Eu interior, quando o homem tem consciência do seu Eu, mas não o aceita, e desespera-se por ser esse Eu, por ser de um certo modo, sem conseguir modificar-se. Na verdade, desespera com respeito a si mesmo e por isso quer se livrar de si próprio.
- A terceira origem é o desespero do desafio, da provocação, da rebeldia, da oposição: consciente do eu interior e desejando afirmar esse Eu, o homem desespera-se pelas suas limitações. Não reconhece a relatividade e a dependência última do Eu humano perante Deus.

Passar da ignorância confortável para a autoconsciência leva ao pavor, ou ansiedade. Perguntando que estilo e estratégia uma pessoa usa para evitar a ansiedade, Kierkegaard pergunta como essa pessoa está escravizada por suas mentiras sobre ela mesma e para ela mesma. Uma forma de fuga é ignorar o próprio eu, tornar-se um autômato, apegar-se a um papel.

O caráter é uma estrutura construída para evitar a percepção do terror da perdição e da aniquilação que todos nós enfrentamos.

- Crianças/Adolescentes/Jovens

Tem raízes também no pensamento de Kierkegaard o postulado da psicanálise existencial de que as mentiras do caráter são construídas pela criança e pelo adolescente para ajustar-se aos seus pais, ao seu mundo, além de aos seus próprios dilemas existenciais. Essas defesas do

caráter tornam-se automáticas e inconscientes. Essas mentiras negam nossas possibilidades. Conduzem as pessoas a ter medo de pensar por si mesmas. Deixar a criança e o adolescente explorar o mundo e desenvolver os seus próprios poderes dará a elas uma "sustentação interna", uma autoconfiança diante da experiência.

- Angústia e Pecado

A angústia é o caminho para a fé.

O homem pode escapar da angústia pela fé. Kierkegaard insiste que o homem está em pecado e não pode compreender o bem porque não quer compreender, e precisa da revelação de Deus para mostrar que está em pecado. A ansiedade não é em si mesma um pecado, diz ele, pois é a reação natural da alma face ao abismo da liberdade.

Na obra "A doença para a morte" diz que, experimentando o pavor, alguém salta para o pecado, mas, se o desafio do cristianismo é aceite, passa da culpa à fé. Assim o pavor é o prelúdio do pecado e não a sua consequência.

O homem pode escolher o pecado na sua fuga da angústia, e o pecado a certa altura, trará mais angústia. O próprio pecado traz ansiedade, um componente da ansiedade de liberdade.

Sem a fé, a angústia leva ao desespero. O pavor é a ansiedade em face do eterno. Esta ansiedade pode levar o pecador de volta a Deus que o criou e lhe deu a liberdade, e assim a ansiedade pode ser salvadora pela fé. A angústia foi, então, o caminho para a fé.

- Ética

Kierkegaard aborda uma questão ética polêmica, ao indagar se um julgamento moral pode ser suspenso em virtude de um poder maior. Ele exemplifica com o episódio em que Abraão recebe de Deus a ordem de matar Isaac. Assim ele vê o sacrifício de Abraão e Isaac: obediência a um dever, no caso a obediência a uma ordem de Deus que é a essência de tudo que é ético, mas que exigia dele um ato não ético. Kierkegaard buscava justificar-se por haver rompido seu noivado, o que ele considerava um ato não ético, porém o fez por um motivo que considerava eticamente superior, sua dedicação a Deus. Dos três modos de vida que ele considerava possíveis, o modo

de vida estético, o modo de vida ético e o modo de vida religioso, este último era superior aos demais.

- Estádios/Estágios

Na vida há várias direções, colocando-se em três categorias de escolha. Distingue três tipos de vida a escolher, três escolhas fundamentais do homem: a estética, a ética e a religiosa que não são três concepções teóricas do mundo, mas sim, três maneiras de viver. Inicialmente Kierkegaard apresenta apenas dois modos de vida, ou estágios, se tomados como etapas transitórias.

(a) Estágio Estético

O esteticista vive no instante e não conhece outro fim da vida senão gozar o instante que passa. Infiel, quer sempre provar novidades, foge permanentemente ao tédio, recusa envolver-se em relações duradouras, como por exemplo os Don Juans ou o intelectual cético e diletante.

(b) Estágio Ético

Neste estágio o homem encarna as regras universais do dever. Trabalhador consicente, marido e pai devotado, leva tudo a sério, é pouco flexível, prisioneiro de ideias acabadas, e cidadão exemplar.

(c) Estágio Religioso

Neste estágio o homem não está submetido a regras gerais, mas é um indivíduo diante de Deus. A sua relação com Deus não se traduz em conceitos e regras gerais, mas em inspiração fora do universo da razão, como no exemplo de Abraão que estava pronto para sacrificar o seu filho Isaac porque Deus lhe ordenou, mas esta ordem não é justificada por nenhuma finalidade ética.

Para onde vou? Será que estou no caminho certo? É na juventude que o projeto de vida começa a ser construído, despertando aptidões profissionais e estimulado na orientação vocacional. O fato das decisões serem sempre inseguras e permeadas de medo – às vezes fora da lógica dos adultos – justifica-se por ser a fase em que predominam inquietações perante o novo. Existe, portanto, uma angústia causada por inúmeras possibilidades dadas no mundo externo, gerando situações de desespero pelo fato de trazer aos jovens questionamentos sobre si mesmo, na procura de respostas alinhadas com as motivações do mundo interno. O desespero, na lógica Kierkegaardiana, consistia no fato do homem perceber-se com vacuidade, ou seja, não encontrar

razões que justifiquem os questionamentos da vida. Na mente dos jovens surgem incontáveis possibilidades, e no confronto com as possibilidades objetivas emerge um desespero de fazer tremer as motivações subjetivas.

Desenrola -se o teatro da angústia existencial entre as escolhas pessoais com o temor do abismo que se abre entre o ser e o dever ser. Esta linha tênue entre a angústia e o desespero, a dualidade das possibilidades externas frente às motivações internas, de certa forma, suscita no homem o desejo de encontrar-se diante do novo e daquilo que é possível.

Este é o cenário no qual o jovem, por vezes, se encontra quando passa da infância para a vida adulta. O medo e a insegurança passam a ser a porta de entrada para as possibilidades, é o momento de lançar-se, e fazer a síntese entre esses dois universos – infância e vida adulta.

As modificações sociais, a busca por valores humanos que acontecem no adolescente, são fatores predominantes na construção do caráter moral, próprio do estágio ético. Os valores que previamente se escolheu, ou que lhes foram apresentados, caracterizam os futuros adultos. Kierkegaard entendia que o indivíduo escolhe o mundo quer ver, a partir dos valores que previamente foram estabelecidos, e que fazem dele o que ele é. São os valores escolhidos que constroem o seu mundo. Nesse artigo buscaremos ressaltar a importância da subjetividade como um dado a priori na construção dos valores.

A subjetividade confundese com a verdade, interioridade, decisão, ardor, entusiasmo.² A vida subjetiva, na própria medida em que é vivida, não pode jamais ser objeto de um saber; ela escapa, em princípio, ao conhecimento. Essa interioridade que pretende afirmar-se contra toda a filosofia, na sua estreiteza e profundidade infinita, essa subjetividade reencontrada para além da linguagem, como a aventura pessoal de cada um em face dos outros e de Deus, eis que Kierkegaard chamou de existência. (KIERKEGAARD, 1979, p.7)

Assim, a subjetividade constrói-se pelo processo do autoconhecimento, não na direção do psicologismo, mas na interioridade; na busca de compreender o eu-subjetivo. É um profundo exame de si mesmo diante das condições do próprio existir.

Uma juventude mergulhada apenas no estético, comprometida e motivada para ‘curtir’ e pautada no “slogan da moda que é “viver sem obrigações e divertir-se sem limites”. (RAMIREZ, 2014, p.61) Se o homem não possuísse consciência eterna, se um poder selvagem e efervescente produtor de tudo, grandioso ou fútil, no torvelinho das paixões obscuras, existisse só no fundo de todas as coisas; se sob elas se escondesse infinito vazio que nada pudesse encher, que seria da vida senão o desespero? (KIERKEGAARD, 1979, p.117)

Para uma juventude que se encontra no nível estético, torna-se mais fácil e comodo assemelhar-se e conforma-se aos outros, do que fazer as suas próprias escolhas. Um dos pontos basilares no pensamento de Kierkegaard refere-se às escolhas que “constitui umas das ideias fundamentais de sua filosofia. Ela seria o próprio núcleo da existência humana” (KIERKEGAARD, 1979, p.10).

Será que escolhi os caminhos certos? Tudo gira em torno do risco, pois é um constante mergulho nas incertezas, visto que, não existe nexo lógico entre as opções que fazemos e a realização pessoal delas derivada. O grande desafio é despertar os jovens de nosso tempo para construir um projeto de vida, e levá-los a abraçar a dinâmica da decisão de escolher: O filósofo dinamarquês defendia a tese de que qualquer particular de conceitos constitui apenas uma possibilidade entre outras, cuja concretização não depende dos próprios conceitos, mas do indivíduo. E não buscar realizar aquilo que almejamos, asfixia inteiramente o “eu-subjetivo”. Por isso, escolher, mesmo em uma sociedade de infinitas possibilidades e ofertas múltiplas de valores. É aventurar-se na angustiante busca do ser e do existir, com o desígnio de preencher a vida de sentido e significado.

3.3 Marciano Vidal: O Desenvolvimento Moral

Já que “as grandes áreas significativas da realidade (mundo, homem, Deus) sofrem obscurecimento, é normal que apareça no horizonte humano a crise moral” (Vidal, 1985, p. 19). Efetivamente, essas áreas deixam o Homem sem referências de sentido na vida, nas palavras de Vidal (2003a, p. 53): o “homem encontra-se (...) sem lugar significativo”. Bento XVI (2007), na sua encíclica *Spe Salvi*, explica que, antigamente,

A recuperação daquilo que o homem, expulso do paraíso terrestre, tinha perdido esperava-se da fé em Jesus Cristo, e nisto se via a ‘redenção’. Agora, esta redenção’, a restauração do ‘paraíso’ perdido, já não se espera da fé, mas da ligação recém-descoberta entre ciência e prática. Com isto, não é que se negue simplesmente a fé; mas, esta acaba deslocada para outro nível – o das coisas somente privadas e ultraterrestres – e, simultaneamente, torna-se de algum modo irrelevante para o mundo. Esta visão programática determinou o caminho dos tempos modernos, e influencia inclusive a atual crise da fé que, concretamente, é sobretudo uma crise da esperança cristã. (Bento XVI, 2007, na sua encíclica *Spe Salvi*).

No seguimento, estamos perante uma “crise da moral atual” no geral na vida, mas em particular no campo da “ética sexual com implicações na bioética e na ética matrimonial” (Vidal, 1992, p. 23). Apesar desta constatação, o teólogo ressalva que “a nossa época não é pior do que outras,

talvez seja melhor que a maior parte das anteriores. O que acontece é que ela tem as suas próprias crises como aconteceu com as etapas precedentes” (Vidal, 2003b, p. 715).

A este propósito, é interessante e original a teoria de Vidal (1981) sobre as etapas da evolução moral da humanidade: etapa do tabu (que é comparada à conduta infantil, amoral e cautelosa); etapa legalista (assemelhada ao autoritarismo moral no qual se movem as crianças); etapa da reciprocidade (equiparada à moralidade recíproca do adolescente; etapa da moralidade social (comparada ao conformismo juvenil); etapa da autonomia moral (com correspondente à maturidade ética do indivíduo).

A crise moral em que vivemos atualmente é consequência da crise de autonomia que, sendo imprescindível, levada ao extremo, põe em causa o sentido da vida e as referências necessárias à sobrevivência do ser humano: Gera uma moral sem ‘limites’, isto é, sem a contrapartida dos fatores que a superam: a ‘graça’ e o ‘pecado’; origina inevitavelmente uma moral prometeica, insensível à ‘gratuidade’ do Dom e da promessa; propicia uma moral ‘hipotética’, isto é, sem referências absolutas; verifica-se, desse modo, a profecia trágica de Dostoievski: se Deus não existe, ‘tudo é permitido’; a estimativa moral moderna não encontrou ainda o eixo adequado para viver sã e criativamente sua condição autónoma; a crise moral atual é a febre (...) da razão autónoma. (Vidal, 2003a, p. 71)

Outro fator para a crise de valores atual é a suspeita, o descrédito, a falta de credibilidade, uma vez que as pessoas ainda seguem as ideologias dos “mestres da suspeita: Marx, Nietzsche e Freud” (Vidal, 2003a, p. 71-72). Neste contexto, Vidal considera também que a racionalidade excessiva é “pretensão criticismo”, inibidor de uma ética necessária ao sentido da vida.

Por fim, a crise da objetividade é o terceiro fator da crise moral atual, isto é a subjetividade extrema: Na apreciação da pluralidade cultural perante a união convergente supercultural; na ênfase dada à variação histórica diante da continuidade do que é permanente na condição humana; na exaltação da situação individual perante o que é comum e geral no humano; na prevalência do diferente perante a normalidade na maneira de viver a existência humana. (Vidal, 2003b, p. 731) Atendendo à crise da moral atual, o teólogo propõe uma teologia moral renovada com fundamento na já então moral renovada proposta pelo Concílio Vaticano II.

Esta renovação da Teologia Moral pretende: Recorrer à originalidade genuína do Evangelho e adaptar-se à nova situação do homem atual. À falta de uma denominação comumente aceite pode assinalar-se com o nome de Moral Renovada. Aludindo à sua configuração, o modelo de Teologia Moral poderia ser chamado modelo secular, modelo da autonomia teónoma, modelo de atitudes, modelo de ética cristianamente redimensionada, etc. (Vidal, 1991, p. 113)

Por outras palavras, e explicitando genericamente o termo supra referido, ‘teónoma’, nesta aceção renovada da moral, esta deve ser compreendida sob uma “perspetiva teocêntrica pois será precisamente o teocentrismo que dá garantia teológica à moral cristã” (Vidal, 1974, p.11). A teologia moral deve ser “nutrida mais intensamente pela doutrina da Sagrada Escritura” (Papa

Paulo VI, Decreto Optatum Totius). Todavia, essa moral é “enraizada no próprio homem” (Vidal, 1978, p. 222- 223).

A educação moral cristã, para este teólogo, deve ser baseada na vida de Cristo e nos seus ensinamentos com vista à salvação. Todavia, esta centralidade em Cristo não tira a primazia à pessoa, ao humano. Na verdade, a palavra central na sua teoria de educação moral é a pessoa, como se constata claramente nas afirmações: “o sujeito do trabalho moral é o homem integral” (Vidal, 1981, p. 243) e “o personalismo constitui o horizonte imprescindível para a reflexão moral de nosso tempo” (Vidal, 1992, p. 138).

O Homem está, pois, no cerne dos valores e da moral, como Kant, um dos mentores de Vidal, preconizava: “Não há absolutamente nada no mundo — e, mais ainda, nem é possível pensar que exista fora do mundo — que possa ser considerado bom sem limitações, sem uma boa vontade” (Kant, 1995, p. 27).

Quando falamos em ‘pessoa’, não podemos esquecer que O eu da pessoa unicamente é inteligível a partir de um “tu” e de um “nós”. Por isso mesmo a pessoa é o ser mais íntimo do homem, enquanto inteligível numa relação recíproca com o tu e, através do tu, com o nós. A relação interpessoal é um elemento constitutivo da pessoa enquanto pessoa. Não se pode pensar numa pessoa “isolada”. (Vidal, 1979, p. 119-120)

Neste sentido, Vidal (1966) acredita que outra fonte e campo de renovação para a educação moral é a sociologia. A moral, toda moral, e mais a cristã, tem uma dimensão social: tem uma perspectiva sociológica. Mais que em épocas anteriores, na atualidade, o moralista precisa da sociologia como ciência coadjuvante da moral.

Deste modo, há a conciliação entre a Bíblia, “a alma de toda a teologia” (Papa Paulo VI, Constituição dogmática Dei Verbum sobre a revelação divina), e a realidade do Homem, sendo necessário que a moral atue pautada por “uma vida de diálogo, de abertura, de convivência” (Vidal, 1981, p. 122) e persiga o objetivo de ser “uma moral de vigilância e atenção perante os acontecimentos, diferente da moral encerrada em si mesma” (Vidal, 1999, p. 30).

A antropologia constitui, pois, o fundamento crítico da moral cristã. teocentrismo teológico e antropocentrismo axiológico ou moral não se contrapõem nem se contradizem na compreensão cristã da moral, contanto que não caiamos na tentação de uma consideração ‘heterónoma’ de Deus nem fechemos o homem numa falaz e inumana ‘autonomia’. (p. 13)

Deste modo, “o novo modelo de moral situa no centro do sistema ético a pessoa. O homem é ‘sujeito’ da moral e ‘objeto’ das avaliações éticas” (Vidal, 1981, v.1, p.120) já que, como relembra o mesmo autor (1966), Cristo é uma pessoa divina, porém encarnada: pelo elemento de Encarnação, Cristo conecta com toda a família humana. Cristo viveu numa época e numa determinada cultura; porém o seu sentido de encarnação projeta-se ao largo de toda a história para assumir todos os valores humanos. (p.89).

Na educação moral, Vidal (1966) não esquece o papel essencial dos sacramentos como “iniciativas do Pai” (p.89), negando o seu esquecimento: Na sistematização e ensinamento da

moral (...) o aspeto mistério-litúrgico ficava quase totalmente abandonado. Uma amostra: os sacramentos. São vistos e considerados ‘como um campo a mais de obrigações’; obrigações que, por outro lado, são vistas de um ponto de vista excessivamente jurídico. O que mais se admite é uma conexão extrínseca dos sacramentos com a moral: neles se nos dá a Graça para cumprir as obrigações cristãs. (p. 86)

Nesta ordem de ideias, Vidal (1981) postula a educação moral por conaturalidade (movendo-se num ambiente com valores morais), pelo exemplo (a vida de Cristo, a sagrada escritura, o testemunho), pela recusa (reação contra as atitudes ignóbeis) e pela razão e cognição (processos lógico-discursivos).

A educação moral existe para formar a consciência moral. A consciência moral é entendida por Marciano Vidal, tal como a educação moral, sob uma visão personalista, como já referimos, pois deve ser considerada como referência à totalidade da pessoa humana e cristã, seguindo o pensamento de Paulo VI (1965), na *Gaudium et Spes*. Para Vidal, a consciência moral é uma função da pessoa e para a pessoa e não é resultado da ciência, mas da unidade e da clareza dentro da pessoa. A consciência é a própria pessoa referida (ou enquanto se sente referida ou em referência a Deus). A consciência como luz é a claridade da pessoa em referência a Deus e sendo assim, a pessoa recebe a sua dignidade da consciência já que “a abre ao diálogo com Deus” (Vidal, 1981, p. 300).

Na verdade, a consciência não é uma estrutura adicionada à pessoa, “é a própria pessoa no seu dinamismo essencial em direção à plenitude do seu ser” (Vidal, 1981, p. 300). Em consonância com as teorias desenvolvimentistas já explanadas ao longo do trabalho, Marciano Vidal afirma que nunca existe uma consciência moral definitiva pois a consciência é uma realidade dinâmica que está relacionada com o crescimento.

Todavia, o autor divide a consciência moral em três graus: subconsciência, consciência e supraconsciência.

A subconsciência é constituída por aspetos que se dão na consciência moral, mas que não formam o núcleo consciente da mesma. É a consciência como eco da sociedade, a consciência como voz do inconsciente, a consciência como máscara diante os outros, a consciência como ideal do ego. A subconsciência moral é uma etapa imperfeita na origem da consciência, sendo encarada como pseudomoral, pré-moral e a iniciação à vida moral. De realçar que nem todas as pessoas conseguem agregar harmoniosamente a subconsciência e a consciência. Aliás, “normalmente, a maioria das pessoas normais costumam viver neste grau de consciência moral” (Vidal, 1981, p. 321), não atingindo maturidade da consciência moral.

A consciência é o grau consciente da consciência moral que se manifesta quando a pessoa é responsável pelo seu próprio desenvolvimento, sendo a voz do próprio eu.

Este grau (a consciência) é “a norma interiorizada de moralidade” (Vidal, 1981, p. 325) e pressupõe que devemos agir sempre com consciência reta, verdadeira e certa de modo a contribuir para a dignidade da pessoa humana (Vidal, 1981, p. 330).

Por fim, a supraconsciência é composta pelos “aspectos cristãos do fenómeno da consciência” (Vidal, 1981, p. 323). Atua em conjunto com a subconsciência e com a consciência, sendo “a palavra de Deus através da natureza racional, que é obra sua e como que uma espécie de prolongamento da sua palavra eterna” (Vidal, 1981, p. 324).

Enfim, “a ética teológica encontra-se perante um desafio de grande significado histórico: afrontar as crises da civilização e propor um horizonte axiológico que devolva a ilusão à desmoralizada existência humana” (Vidal, 1985, p.100), não esquecendo que “a vida cristã é viver o Mistério de Cristo Morto e Ressuscitado” (1966, p.88) e seguindo a moral da misericórdia. Lembra, assim, que “o melhor confessor não é aquele que sabe julgar, mas aquele que sabe ajudar o penitente a dar o seguinte passo no caminho da perfeição” (Vidal, 1966, p. 101). Só percorrendo este caminho, poderemos ultrapassar o “pensamento débil” (ou pós-moderno), que anuncia a “fugacidade”, a “leviandade” e a finitude do ser humano (Vidal, 1992, p. 83).

Não podemos deixar de acrescentar neste ponto e em jeito de complemento destes pensamentos, as palavras do papa Francisco que defende que a pregação deve ser fiel ao Evangelho e este Convida, a responder a Deus que nos ama e salva, reconhecendo O nos outros e saindo de nós mesmos para procurar o bem de todos. Este convite não há de ser obscurecido em nenhuma circunstância! Todas as virtudes estão ao serviço desta resposta de amor. Se tal convite não refulge com vigor e fascínio, o edifício moral da Igreja corre o risco de se tornar um castelo de cartas, sendo este o nosso pior perigo; é que, então, não estaremos propriamente a anunciar o Evangelho, mas algumas acentuações doutrinárias ou morais, que derivam de certas opções ideológicas. (Papa Francisco, 2013, *Evangelii Gaudium*)

3.4. Conclusão do capítulo

Neste capítulo, explorámos vários conceitos relacionados com a Moral, como educação moral, consciência moral, autonomia moral e estádios de desenvolvimento moral. Estes conceitos foram apresentados por Piaget e Kohlberg, pesquisadores da área da psicologia cognitivista, no segundo, inserimos essencialmente Marciano Vidal, estudioso de teologia, pela componente religiosa que também fundamenta o nosso estudo. Mais uma vez, realçamos que os autores pesquisa teórica foram escolhidos por assumirem uma perspectiva cognitivo-construtivista-desenvolvimentista em relação à temática.

Salientamos a visão desenvolvimentista dos autores referidos e o facto de cada etapa da vida, neste caso, a adolescência, ser permeável a determinadas aprendizagens, nomeadamente morais, de acordo com o estádio cognitivo respetivo. É essencial conhecer os vários estádios de desenvolvimento para poder associar as aprendizagens adequadas. Por exemplo, saber que o adolescente já está apto a construir a sua explicação dos factos e que lida com o abstrato (‘a

metafísica adolescente’) é importantíssimo para podermos abordar a fé, a religião e os valores cristãos.

Quer Piaget, quer Kohlberg enfatizam a justiça (a ‘comunidade justa’ de Kohlberg) a cooperação e as interações sociais como forma privilegiada de desenvolvimento e de educação moral. Habermas realça também o diálogo crítico e argumentativo nessa educação moral. Blatt defende o uso de dilemas morais reais controversos para promover o conflito sociocognitivo entre os alunos. Marciano Vidal, perante a crise de valores existente na sociedade, preconiza uma educação moral renovada mais próxima da vida de Cristo e da Bíblia, bem como a sua dimensão social. Na verdade, todas as perspectivas apresentadas mostram a complexidade do desenvolvimento moral e como este é importante na construção da identidade do adolescente e na passagem equilibrada para o mundo adulto.

CAPÍTULO IV – ADOLESCÊNCIA, MORAL E EMRC

4.1 A educação moral na escola

De tudo o que expusemos verificámos que os valores morais não são inatos, mas derivam de um processo sociocognitivo de construção que se dá entre pessoas, sendo, portanto, o ambiente onde decorre essa relação determinante, num contexto de liberdade individual.

No entender de Vinha (2000), a educação moral, é obrigação de todos os professores, estes deveriam conhecer o processo da sua construção, de acordo com cada faixa etária, o que não se verifica:

Mais especificamente na área do desenvolvimento moral, é comum encontrarmos adultos que por desconhecem essa construção, confundem por exemplo, egocentrismo com exclusivismo ou voluntariedade. Tais pessoas ensinam os valores, impõem regras, criticam, sempre com boa intenção procurando oferecer o melhor, mas baseando-se apenas no senso comum. (p.165)

No mesmo sentido, os estudos de Aiello (2011) vieram confirmar que a maior parte dos professores não tiveram formação inicial nem contínua sobre educação moral o que mostra que esta não estava nas prioridades educativas. Deste modo, é importante refletir e compreender como se desenvolve a educação moral nas escolas e qual o ambiente adequado à construção saudável da moral dos nossos adolescentes com vista à sua autonomia, tendo como base as teorias referidas ao longo do capítulo anterior e não esquecendo, como Piaget (1932, 1994) refere, que as regras morais se constroem primeiramente no campo da prática e só depois se interiorizam. A educação moral, para Piaget, pode ser desenvolvida de três modos essenciais:

- a) autoridade (em que só existe respeito unilateral e o adulto é a autoridade absoluta) ou liberdade absoluta (em que não há qualquer tipo de imposição e orientação adultas);
- b) os procedimentos verbais (lições morais sem preocupação, no geral da sua compreensão

por parte do aluno);

c) metodologia ativa (experiências morais, discussão dos valores sociomorais, troca de opiniões e trabalho de grupo). Wrege (2012), baseada nas suas pesquisas e em outros estudos, afirma que as escolas são contextos sociomorais onde predomina o ambiente coercivo, embora haja espaço para o ambiente cooperativo, que, na nossa perspetiva, é essencialmente a aula de EMRC.

Contextualizada, pois, na escola, a EMRC insere-se nas suas finalidades, utiliza os seus métodos, mas tem uma especificidade própria que é relacionar-se com os vários saberes: "O que confere ao ensino religioso escolar a sua característica peculiar é o facto de ser chamado a penetrar no âmbito da cultura e de se relacionar com os outros saberes". É esta especificidade que a distingue da catequese (Congregação para o Clero, 1998). Na verdade, a EMRC propõe-se ajudar os alunos a fazer o percurso do seu crescimento e da sua formação pessoal. Para isso, promove o conhecimento e o encontro com a experiência e a vivência da fé cristã católica, respeitando, porém, quer o processo educativo específico da escola, quer a consciência e liberdade dos alunos. Para alcançar este objetivo a EMRC propõe um caminho de indagação e busca, e não um caminho de endoutrinamento. (Ambrosio, 2001, p. 449) Como a EMRC objetiva a formação global do aluno, é uma disciplina cujos conteúdos são transversais e que se desenvolvem também a partir do diálogo / debate dos saberes das outras disciplinas, imbuídos e acrescidos com a mensagem e os valores cristãos. Por outro lado, a escola precisa destes valores e dimensões para se conseguir afirmar como construtora do futuro cidadão. Efetivamente, a moral e a ética aparecem em qualquer projeto educativo, o que torna a aula de EMRC importante na concretização dos objetivos dos referidos projetos, quer através de instrumentos relacionados com a cognição quer pela sólida formação cristã, (Congregação da Educação Católica -dos Seminários e dos Institutos de Estudos, 1998). Sendo assim, a Congregação para o Clero (1998) e Queirós Ribeiro (2005) realçam a exigência de sistematização e rigor que têm as demais disciplinas na transmissão dos seus conteúdos.

Fazendo parte do currículo escolar, a disciplina de EMRC deve adotar uma atitude de "solidariedade crítica com a escola" que implica a procura de uma escola melhor (Boebel, 1995, p. 11). Deste modo, o ensino religioso escolar, como salienta o programa de EMRC (2014), é um contributo que "responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho" (LBSE).

4.2 A especificidade da aula de EMRC

Concordo com Nunes (2006) quando afirma que a EMRC tem como finalidade primária a formação global do aluno que permita o reconhecimento da sua identidade e, progressivamente, a construção de um projeto pessoal de vida.

Promove-a a partir do diálogo da cultura e dos saberes adquiridos nas outras disciplinas com a mensagem e os valores cristãos enraizados na tradição cultural portuguesa.

Entendemos, tal como Marciano Vidal, que a educação moral deve ser feita com base na vida de Cristo e à luz das sagradas escrituras, uma vez que a disciplina tem a designação de Católica, mas sempre imbuídos do contato com a realidade atual e com o Homem do século XXI.

O professor de EMRC deve proporcionar situações de debate crítico em torno de conceitos e valores fundamentais, levando a que os alunos sejam cidadãos participantes, reflexivos e responsáveis, tal como nos sugere Parrat-Dayan (2008):

O exercício do pensamento crítico na escola deverá ser bem conduzido pelos professores.

É evidente que, se quisermos que os alunos avancem no sentido da cidadania, é necessário prepará-los para pensar e resolver conflitos.

A aula de EMRC é um espaço-tempo onde há trocas de experiências e construção de conceitos num procedimento entre iguais e onde o respeito deve imperar.

Havendo respeito, existem as condições necessárias para a interação e discussão de situações, valores e sentimentos, sendo o professor um orientador da discussão temática.

De salientar, com Tognetta e Vinha (2014), a importância dos trabalhos de grupo na construção e no desenvolvimento da moral devido à eficácia do confronto de opiniões e pelo relacionamento interpessoal que se deve basear na solidariedade, na cooperação e na reciprocidade entre adolescentes, como acentuava Piaget.

A metodologia da disciplina de EMRC centra-se, então, essencialmente, na cooperação e na pesquisa, com vista à partilha e comentário sobre experiências da vida, à reintegração destes conhecimentos na personalidade e estilo de vida moralmente orientados. É assim evidente a "componente religiosa como fator insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade" (João Paulo II, 1991) dos nossos adolescentes pois "o Evangelho de Cristo oferece uma verdadeira e plena resposta, cuja fecundidade inesgotável manifesta-se nos valores de fé e de humanidade.

A EMRC é, pois, necessária para "formar personalidades ricas de interioridade, dotadas de força moral e abertas aos valores da justiça, da solidariedade e da paz, capazes de usar bem a própria liberdade" (João Paulo II, 1991).

Na verdade, corroboramos Tillich (1980, pp. 7-8) quando diz que a EMRC e as perguntas equacionadas relacionadas com o sentido da vida dizem respeito ao ser humano integral. E como relembra Marciano Vidal, na esteira de S. Tomás de Aquino, o núcleo da moral é o Homem na sua totalidade.

Deste modo, os professores de Educação Moral e Religiosa Católica devem estar cientes da sua missão em ajudar os alunos a serem adolescentes praticantes da moral, na perspectiva abrangente preconizada pela Declaração Gravissimum Educationis, do Concílio Vaticano II, sobre a educação cristã, em que se expressa que a verdadeira educação visa a formação da pessoa humana para o bem da sociedade de que faz parte,

inclusive, obviamente, o seu próprio bem.

Neste contexto, a religião deve ser a referência moral para os adolescentes de modo a conferir-lhes um sentido ao agir e uma orientação de crença e fé pois, como afirma Hervieu-Léger (2005, p.48), “o aspeto mais decisivo da desregulação aparece sobretudo na liberdade que os indivíduos se concedem de ‘recompôr’ o seu próprio sistema crente, fora de qualquer referência a um corpo de crenças institucionalmente válido”.

Esta orientação contribui para a construção da identidade (incluindo a religiosa) do adolescente e da sua moral, pois, como Carvalho (2010) menciona, as estratégias utilizadas na aula de EMRC:

São sempre processos de construção da identidade quando esta ocorre perante experiências de vinculação afetiva, de modelação moral, em processos de uma socialização de proximidade e de progressivo desenvolvimento intelectual, essencialmente feito em torno da resolução dos problemas que a realidade circundante coloca à criança e ao adolescente (p. 416).

É, então, importante saber se a aula de EMRC realmente dá essa orientação, a referência moral aos adolescentes e, em particular, a unidade didática ‘Riqueza e sentido dos afetos’, ministrada no sétimo ano de escolaridade.

4.3 Análise da unidade didática ‘riqueza e sentido dos afetos’

4.3.1. Considerações gerais programáticas

Esta unidade que estamos a analisar, pertence ao programa anterior (2007) que ainda trabalhava por competências ao que se seguiu o atual programa (2014) que inclui as metas curriculares para esta disciplina.

No geral entre os dois programas não existem diferenças muito significativas em relação aos conteúdos e objetivos (independentemente das terminologias usadas). No que concerne a unidade em causa (‘Riqueza e sentido dos afetos’), constatámos que, no novo programa, os conteúdos estão muito mais detalhados e são muito pertinentes. Apresentam uma coerência e coesão adequadas e uma sequência adequada. Apurámos que a formulação dos vários itens (metas, objetivos e conteúdos) também se encontra com maior correção.

Ainda nesta nova versão do programa, os princípios básicos subjacentes de progressão, gradualidade continuam e a interdisciplinaridade é mais explorada. O estudo das religiões (cristãs e não cristãs) estende-se ao longo dos três anos do terceiro ciclo, o que mostra a

importância atribuída à temática. Procuraremos, de seguida, desconstruir, numa perspetiva construtiva, a unidade

(do programa de 2007), de modo a salientar os seus pontos fortes, mas também os seus pontos fracos. Pretendemos também apurar a importância atribuída à moral na adolescência nesta unidade, bem como eventuais formas de a fomentar.

Em termos gerais, o programa assinala que há uma relação entre todas as unidades e em todos os anos: “Há uma relação dialógica entre todas elas.” (Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Ensinos Básico e Secundário, 2007). Alguns dos critérios utilizados para a escolha das unidades consoante o ano escolar prendem-se com a adequação dos vários temas à faixa etária dos alunos, os seus interesses e necessidades, a sua adaptação pedagógica, uma certa continuidade em relação aos anteriores programas, a adequação às características e problemáticas da atualidade, a possibilidade de se estabelecerem relações de interdisciplinaridade e a diversificação dos temas face aos temas propostos para a catequese nas mesmas faixas etárias.

Na nossa opinião, apesar de, no geral, se poder estabelecer algumas relações entre as unidades, há outras em que a ligação é fraca ou inexistente como entre a área temática do “Diálogo ecuménico e inter-religioso” e a do “Amor, amizade e sexualidade”.

Relativamente ao mapa organizacional proposto para o 3.º ciclo, arranjar um fio condutor, um itinerário claro para cada um dos três anos não é tarefa fácil.

Neste sentido, por exemplo, que relação estabelecer entre o tema d” “As Origens” ou d” “As Religiões Abraâmicas com o tema “Riqueza e Sentido dos Afetos”? ou entre “As religiões Orientais” e “Projeto de Vida”?

Podemos, contudo, seguindo a ideia da pedagogia em espiral encontrar alguma ligação entre os temas “Riqueza e Sentido dos Afetos”, proposto para o 7.º ano, e os temas “O Amor Humano” (8.º ano) bem como com as unidades letivas “Dignidade da vida humana” e “Projeto de Vida” (ambas do 9.º ano).

Existe, pois, uma sequência lógica entre a unidade “Riqueza e sentido dos afetos” que se debruça sobre as questões das mudanças físicas, cognitivas e afetivas que ocorrem na adolescência e a unidade “O amor humano” onde está implícita a questão da fecundidade humana, do planeamento familiar e da maternidade/paternidade responsáveis e dos métodos anticoncecionais. Uma relação entre estas unidades e a unidade “A dignidade da vida humana” passa pelo facto de encontrarmos nesta uma reflexão sobre o valor da vida humana, com especial atenção dada à questão da parentalidade, do aborto e do conflito de valores subjacente. Por implicarem também questões no âmbito do planeamento familiar e da parentalidade, parece oportuno enquadrar-se aqui também a unidade “Projeto de Vida”.

4.3.2. Pertinência do tema e adequação à faixa etária

A presente unidade letiva, ao abordar as mudanças físicas, cognitivas, psicológicas, sociais, afetivas e morais, que se verificam no adolescente, não poderia, teoricamente, estar mais adequada à faixa etária a que se destina. Com efeito, os alunos que frequentam o sétimo ano de escolaridade têm idades que rondam os doze e treze anos, e como tal, encontram-se na primeira fase da adolescência. Nesta nova fase da sua vida, o adolescente debate-se constantemente com um novo corpo que ainda não entende, com uma nova maneira de pensar, com uma forte necessidade de independência e de autonomia, particularmente em relação aos adultos.

É a época do despontar dos primeiros amores e de um novo tipo de relacionamento com o outro. O adolescente começa a perceber-se diferente da criança que era, mas não conseguindo ainda descobrir a sua nova identidade e o seu novo lugar no mundo, o que muitas vezes se traduz em insegurança. É nesta altura que o adolescente começa a descobrir os valores morais, encarando-os com maior autonomia e a questionar a religião, levando-o a tomar uma posição muito pessoal face à religiosidade.

Neste sentido, a unidade trata assuntos que são muito próximos ao aluno que se encontra nesta fase de crescimento, assuntos em relação aos quais tem muitas dúvidas e para os quais procura respostas e a aula de EMRC pode muito bem configurar-se como lugar aberto à reflexão em relação às novas questões que surgem no seguimento destas transformações, ajudando-o a refletir e a decidir acerca dos princípios e valores que deverão orientar o seu comportamento e a sua vida, isto é, ajudando à construção da sua autonomia moral. Acreditamos que não só será pertinente abordar esta temática nestas idades como também o é fazê-lo na disciplina de EMRC.

4.3.3. Competências Específicas

As competências específicas (tal como os conteúdos) da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica seguem o princípio da gradualidade, estando implícitas nos vários ciclos e níveis de ensino, onde deverão ser contínua e progressivamente trabalhadas, promovendo-se, deste modo, a aquisição e desenvolvimento das competências dos alunos.

Em termos de organização, o programa divide as competências em cinco grandes domínios, sublinhando, no entanto, que as várias competências não são estanques entre si, há uma relação de implicação entre as competências propostas para os vários domínios. Assim, os cinco domínios em que se enquadram as competências específicas de EMRC são: Cultura e Visão Cristã; Ética e Moral; Religião e Experiência Religiosa; Cultura Bíblica e Património e Arte Cristã. De realçar que as competências específicas apresentadas para a disciplina contribuem para o desenvolvimento das competências gerais do ensino básico visto operacionalizarem estas competências.

Não analisaremos todas as competências específicas, mas apenas as propostas para a unidade letiva três, “Riqueza e sentido dos afetos”. Assim, das vinte e seis possíveis competências, o programa seleciona para esta unidade letiva um total de onze competências. Por mera

curiosidade, das várias unidades letivas propostas para o sétimo ano é a unidade que apresenta menos competências e, em relação ao terceiro ciclo, é a segunda unidade com menos competências.

As competências específicas desta unidade são:

2. Questionar-se sobre o sentido da realidade.
3. Equacionar respostas à questão do sentido da realidade, a partir da visão cristã do mundo.
4. Organizar uma visão coerente do mundo.
5. Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos.
6. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanistas e cristãos.
9. Organizar um universo de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
10. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.
12. Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.
14. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.
23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.
24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.

A análise das competências referidas suscitou-nos algumas questões: Fará sentido que esta unidade não contemple a competência um, “reconhecer à luz da mensagem cristã a dignidade da pessoa humana”, quando é a pessoa humana que está no cerne do tema? Fará sentido falar-se de adolescência e das transformações físicas, cognitivas, sociais e morais sem implicar os dados das ciências e, por consequência, a competência sete? Não importará aqui atender aos dados apresentados pela biologia, pela sociologia, pela psicologia, relacionando-os com a interpretação cristã? A competência onze (“propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã”) e treze (“reconhecer a relatividade das concepções pessoais, como simples aproximação à verdade”)?

Se esta unidade objetiva propiciar a reflexão acerca das várias transformações por que o adolescente passa, ajudando-o a refletir e a decidir acerca dos princípios e valores que deverão orientar o seu comportamento e a sua vida, não seria de esperar que a unidade contemplasse

essas competências? Como a unidade letiva tem como cerne a adolescência, altura em que é normal questionar-se o religioso e procurar a religiosidade individual, não seria pertinente trabalharem-se também estas competências? Como é evidente, as competências não devem estar sujeitas ao conteúdo, uma vez que poderão ser trabalhadas com qualquer um. No entanto, atendendo ao que debatemos, pensamos que seria pertinente trabalhar também as competências um, sete, onze e treze, a saber, respetivamente:

1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.
7. Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade.
11. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
13. Reconhecer a relatividade das conceções pessoais, como simples aproximação à verdade.

4.3.4. Operacionalização das competências e conteúdos da unidade

Por uma questão de organização e maior clareza de ideias, optámos por debater este assunto, mostrando a operacionalização e a respetiva competência e os conteúdos para cada competência /operacionalização, seguida dos nossos comentários críticos

Operacionalização das Competências:

- 1 Interpretar produções culturais sobre a adolescência. (competência 5)
- 2 Questionar-se sobre o sentido da realidade, equacionando respostas adequadas que integrem uma visão coerente do mundo. (competências 2, 3, 4)

Respetivos conteúdos:

- O que é a adolescência?
- Adolescência: momento em que se questiona o sentido da realidade.
- As mudanças de referência social: a família e os amigos.
- Experimentar novas formas de pensar: do pensamento concreto ao abstrato.

Análise crítica:

A primeira operacionalização de competências mais não parece ser que a simples redução da competência 5 (“interpretar produções culturais que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos.”) ao tema em estudo. Esta operacionalização está vaga e pouco explícita:

Qual a perspetiva religiosa ou valor ético-moral que corresponde à adolescência, como é que é suposto fazer-se tal interpretação e sob que critérios? A segunda operacionalização, por sua vez, faz questionar quais as respostas entendidas como adequadas e qual a visão coerente do mundo a que se refere, bem como os critérios a aplicar.

No que diz respeito aos conteúdos, a definição de adolescência parece descurar as transformações físicas. Qualquer definição de adolescência não pode deixar de fazer referência à puberdade. Além disso, o último conteúdo ('experimentar novas formas de pensar') não o é mas sim uma estratégia e operacionalização de um conteúdo.

3 Organizar um universo coerente de valores, fundado na autonomia moral.(competência 9)

Respetivo conteúdo:

- Passagem da heteronomia à autonomia moral.

Análise Crítica:

A operacionalização da competência proposta implica a organização de um universo coerente de valores fundado na autonomia moral. Esta questão não explica como falar de valores, coerência e autonomia moral aos adolescentes? Em relação ao conteúdo, tal como está formulado, não o é, é sim uma competência a desenvolver.

4 Mobilizar o valor da igualdade entre géneros, da aceitação da diversidade criadora e da complementaridade, interpretando criticamente os papéis sociais tradicionalmente atribuídos a cada sexo. (competências 6, 9 e 10)

Respetivos Conteúdos:

- Ser masculino e ser feminino: duas formas complementares do ser humano.
- Problematização da questão dos papéis tradicionalmente atribuídos a cada sexo.

Análise Crítica:

Põe o foco na problematização da questão dos papéis atribuídos tradicionalmente a cada sexo e não na questão da igualdade e da complementaridade; pode levar ao contrário do que se pretende, ou seja, ao reforço da diferença de papéis em vez da proclamação da igualdade?

O conteúdo "problematização" é erróneo e o conteúdo não o é mas sim uma estratégia, devendo o conteúdo ser os "papéis tradicionalmente atribuídos a cada sexo".

5 Questionar-se sobre o sentido da realidade e do universo, equacionando respostas adequadas que integrem uma visão coerente do mundo. (competências 2, 3 e 4)

Respetivos Conteúdos:

- Dimensão física do crescimento: o efeito simbólico do acesso à sexualidade ativa.
- Questionar o religioso e ser por ele questionado.

Análise Crítica:

A descrição desta competência é ambígua e vaga quando diz “questionar-se”, “respostas adequadas” e “visão coerente do mundo”, atendendo à complexidade dos conceitos envolvidos. O primeiro conteúdo parece-nos redutor, na medida em que reduz o acesso à sexualidade à dimensão física do crescimento.

A relação lógica entre os dois primeiros conteúdos também é fraca:

Que relação podemos desvendar entre a dimensão física do crescimento e o efeito simbólico do acesso à sexualidade ativa com o ‘questionar religioso e ser por ele questionado’? Pensamos que este último conteúdo se ajustaria melhor com o conteúdo ‘Passagem da heteronomia à autonomia moral’.

6 Relacionar-se com os outros com base nos valores da solidariedade, da amizade e do amor. (competências 9, 10 e 12)

Respetivos Conteúdos:

- O medo, angústias e integração social no processo de crescimento.
- Identificação de sentimentos: amizade, amor e desejo sexual.
- A linguagem do amor: ultrapassar o egocentrismo infantil:
 - Relação pessoal não possessiva nem centrada só no prazer;
 - Linguagem da doação e aceitação do outro, estando disposto a aceitar o seu ponto de vista;
 - Construção da comunhão.

Análise Crítica:

Os sentimentos referidos nos conteúdos são escassos. O leque de sentimentos negativos e positivos e até opostos é que torna a integração social complexa dos adolescentes, apesar de fazer parte do seu processo de crescimento.

O segundo conteúdo apresentado parece mais uma estratégia do que propriamente um conteúdo.

7 Interpretar textos bíblicos sobre o amor, reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana. (competências 14, 23 e 24)

Respetivos Conteúdos:

- O Cântico dos Cânticos: um hino ao amor humano.
- 1Cor 12,31-13,8a: Hino ao amor.

Análise Crítica:

Os textos bíblicos não são conteúdos, mas recursos e a sua inclusão parece-nos forçada, tendo o único objetivo de trabalhar as competências 14, 23 e 24. A competência 14 surge pela primeira e única vez relacionada com este “conteúdo” que são os textos bíblicos. Será que é apenas nestes textos que podemos encontrar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo e do Catolicismo?

8 Mobilizar o valor da liberdade responsável para a orientação do comportamento em situações vitais. (competências 9 e 10)

Respetivo conteúdo:

- Crescer é assumir novas responsabilidades.

Análise Crítica:

Esta operacionalização remete para a mobilização do valor da liberdade responsável para a orientação do comportamento em situações vitais, mas em nenhum outro ponto anterior se encontra mencionado o conceito de liberdade responsável. Como podem então os alunos mobilizar conhecimentos que ainda não adquiriram? Será que o valor da liberdade responsável será o único valor que importa tratar quando falamos de crescimento e das responsabilidades daí decorrentes? Quanto ao conteúdo não será muito redutor afirmar que crescer é assumir novas

responsabilidades? Crescer implica realmente novas responsabilidades, mas não se reduz isso, implica também a parte biológica, afetiva, relacional, entre outros domínios que vão muito além da responsabilidade. A título de conclusão deste tópico, devemos mencionar que verificámos que não parece existir um vínculo lógico entre as várias unidades letivas dentro do programa do sétimo ano e os temas e os conteúdos aparecem aleatoriamente sem lógica interna e sem progressão. Inclusive, a nível dos conteúdos desta unidade, os temas são pouco explorados e até redutores, sendo uma unidade tão rica e tão importante para a faixa etária da adolescência. O mesmo se aplica a orientações relativamente ao desenvolvimento moral. Embora todo o programa potencie o desenvolvimento moral, não há indicações claras ao longo do programa, o que já não acontece no novo programa.

4.3.5. Propostas de Interdisciplinaridade

No que diz respeito à interdisciplinaridade, podemos ler no programa da disciplina que “o esforço de interdisciplinaridade deve constituir elemento essencial na função de cada disciplina”, esforço ao qual a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica não se deverá furtar, até porque ao estabelecer-se pontes entre os variados saberes, contribui para a formação verdadeiramente integral do aluno. Acrescenta ainda o programa que “os programas de Educação Moral e Religiosa Católica foram construídos a partir de uma leitura atenta das orientações programáticas das outras áreas curriculares”. Note-se, ainda, que a questão da interdisciplinaridade é um dos critérios apresentados para a organização dos conteúdos proposta pelo programa. Leia-se, na página trinta e cinco, a respeito dos critérios de escolha para os assuntos concretos de cada unidade temática, “possibilidade de estabelecer relações interdisciplinares no mesmo nível de escolaridade, atendendo às problemáticas, relevantes do ponto de vista ético ou religioso, propostas pelas outras disciplinas”. Contudo, e apesar do que acabámos de referir, as propostas de interdisciplinaridade propostas para a unidade letiva em estudo não fazem grande sentido. Com efeito, a primeira proposta de interdisciplinaridade é com a disciplina de alemão, disciplina não lecionada neste nível de ensino na grande generalidade dos estabelecimentos de ensino.

A segunda proposta diz respeito à disciplina de francês, nomeadamente no tema das relações familiares, caminho de autonomia, amizades/tempos livres. No entanto, uma leitura atenta dos manuais de francês não deixa desvendar grandes possibilidades de interdisciplinaridade.

4.4. Proposta de reformulação da unidade didática ‘Riqueza e sentido dos afetos’

Após a análise anterior, propomos uma breve reformulação da unidade didática ‘Riqueza e sentido dos afetos’, baseados na revisão da literatura apresentada até ao momento.

4.4.1. Competências essenciais

Como fomos referindo, as competências essenciais para esta unidade seriam:

1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.
2. Questionar-se sobre o sentido da realidade.
3. Equacionar respostas à questão do sentido da realidade, a partir da visão cristã do mundo.
4. Organizar uma visão coerente do mundo.
5. Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos.
6. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanistas e cristãos.
7. Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade.
9. Organizar um universo de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
10. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.
11. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
12. Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.
13. Reconhecer a relatividade das concepções pessoais, como simples aproximação à verdade.
14. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.
17. Posicionar-se pessoalmente frente ao fenómeno religioso e à identidade das confissões religiosas.
18. Agir em conformidade com as posições assumidas em relação ao fenómeno religioso, no respeito pelos valores fundamentais do diálogo e da tolerância.
23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.
24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.

4.4.2. Conteúdos

Os conteúdos que propomos dividem-se em seis temas organizados:

1. A puberdade e a adolescência

Respetivos Conteúdos:

- Conceitos de puberdade e adolescência.
- Etapas da adolescência.
- Mudanças na adolescência (físicas, sociais, psicológicas, afetivas...).

- A adolescência no mundo.
2. O sentido dos afetos (no processo de crescimento)
Respetivos Conteúdos:
 - O Eu: Dúvidas e angústias VS sentimentos de entusiasmo, descoberta, confiança na adolescência ao nível físico, afetivo e social.
 - A relação entre o eu e os outros.
 3. A sexualidade e o amor
Respetivos Conteúdos:
 - Conceitos de sexualidade, genitalidade e sexo.
 - A diferença e complementaridade de géneros.
 - Conceitos de amizade, amor, desejo e atração.
 - O enamoramento.
 - A sexualidade com e sem amor (o amor humaniza a sexualidade).
 4. O Amor na mensagem bíblica
Respetivos Conteúdos:
 - Relação homem/mulher enquanto metáfora da relação de Deus com o povo de Israel - Aliança
 - O amor único e exclusivo.
 - A bondade, o respeito e a dignidade.
 - O amor genuíno enquanto encontro, entrega e doação da totalidade do ser humano.
 - Os conceitos de Eros, Philia e Ágape
 5. O crescimento moral e religioso
Respetivos Conteúdos:
 - A passagem do pensamento concreto ao pensamento abstrato e lógico.
 - O conceito de Moral / Consciência moral.
 - Religião / religiosidade.
 - Adolescência / valores /Moral / Religião / Religiosidade.
 - A maturação da consciência moral e religiosa
 6. Heteronímia/ Autonomia
Respetivos Conteúdos:

- A construção da personalidade, da identidade e da autonomia:
 - os rituais de passagem;
 - a procura de (novos) valores.
- Conceitos de heteronomia e autonomia

4.4.3. Propostas pedagógico-didáticas para promover a educação moral na Unidade

Com base em todas as leituras explicitadas ao longo deste trabalho, essencialmente nas teorias de Piaget, Kohlberg, Marciano Vidal e Kierkegaard propomos uma abordagem metodológica integrada destes quatro autores, aliando, assim, perspectivas complementares e enriquecendo a disciplina de EMRC.

Deste modo, propomos a utilização de uma metodologia ativa, preconizada por Piaget, bem como por Kohlberg, que pressupõe experiências morais por parte dos alunos, privilegiando-se o trabalho em grupo e a discussão dos valores sociomorais, a troca de opiniões e a tomada de iniciativa.

O interacionismo (com o meio envolvente, físico e humano) e o construtivismo são dois conceitos que devem estar sempre presentes, sendo o aluno o construtor da sua moral no sentido de atingir a autonomia moral e o professor, um orientador e mediador de conhecimentos e práticas no sentido de fornecer os melhores materiais para esse desenvolvimento moral.

Como mediador, o professor deve promover o diálogo, o respeito e o equilíbrio, a conciliação de conflitos e opiniões diversas de modo a que os alunos resolvam os seus problemas, arranjem soluções e ganhem autoconfiança por terem conseguido resolvê-los como salienta Vinha (2000). Na aula de EMRC, os exercícios práticos são essenciais para o desenvolvimento moral. Assim, corroboramos Piaget quando refere que as regras morais se constroem primeiramente na prática e só depois se interiorizam: “o pensamento, de facto, está sempre atrasado em relação à ação e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que as suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão” (1932, p. 60).

Atendendo a estas orientações didáticas referentes à metodologia a usar na unidade, incluindo modalidade de trabalho, ambiente de trabalho, função e atitude dos alunos e do professor, tipologia de exercícios e trabalhos, esquematizamos, de seguida, algumas orientações metodológicas mais específicas que incluem estratégias e materiais.

De realçar que todas estas propostas se adequam a qualquer unidade da disciplina de EMRC, respeitando também as competências referidas no programa anterior ou no atual, seguindo as metas curriculares. Optámos por não especificar as estratégias por cada conteúdo pois iria precisamente contra a nossa ideia de metodologia ativa que inclui a liberdade de escolha do professor (e em certos casos dos alunos) e a não esquematização rígida de ação e atitudes.

Todas as propostas pedagógico-didáticas, orientações metodológicas e atitudinais apresentadas baseiam-se no princípio pedagógico do construtivismo em que “a aprendizagem é vista como um processo autorregulado de resolver conflitos cognitivos que frequentemente se tornam aparentes através da experiência concreta, do discurso colaborativo e da reflexão” (Brooks & Brooks, 1997, p. 9). Segundo Brooks e Brooks (1997) na esteira dos autores apresentados ao longo desta dissertação, o princípio pedagógico construtivista pressupõe cinco ações essenciais: propor problemas significativos para os alunos; estruturar a aprendizagem em torno de conceitos primários; procurar e valorizar o ponto de vista do aluno; adaptar o currículo para atingir as suposições dos estudantes; avaliar a aprendizagem do aluno no contexto de ensino.

4.4.4. Conclusão do capítulo

A unidade analisada potencia a educação moral dos jovens, mas encontramos algumas discrepâncias e falhas nas competências, conteúdos e operacionalização, faltando maior coerência, coesão e profundidade nos assuntos abordados. Fizemos uma (des)construção da unidade na tentativa de lhe conferir uma maior coerência estrutural, nomeadamente ao nível da educação moral. Deste modo, ao longo do trabalho, fomos procurando orientações metodológicas nos autores estudados e, neste capítulo, clarificámos algumas propostas pedagógicas a utilizar na unidade didática analisada e em outras, mesmo do atual programa orientado para as metas curriculares, das quais realçamos a prática de exercícios baseados na realidade, do quotidiano, os trabalhos de grupo, de debate, discussão crítica e de cooperação em torno de dilemas morais oriundos das várias áreas do saber (interdisciplinaridade).

No final deste capítulo, podemos constatar que na aula de EMRC podemos contribuir, para o desenvolvimento moral dos adolescentes, atendendo aos materiais, à relação pedagógica, às suas estratégias, à metodologia ativa e prática pressuposta, baseada nas características da adolescência, e essencialmente ao teor dos seus conteúdos.

CONCLUSÃO

Depois de todas as leituras efetuadas, e depois da (des)construção de uma unidade didática de EMRC, constatámos que a moral está presente em todos os conteúdos, sendo o desenvolvimento moral uma constante, desde que a metodologia e os conhecimentos teóricos dos professores o possibilitem. Por estas razões, a disciplina de EMRC contribui, seguramente, para o desenvolvimento moral dos adolescentes pois, na verdade, todos os seus conteúdos, no geral, são propícios a fomentar e incrementar a educação moral, uma vez que estão sempre entrelaçados com Cristo, um dos raros humanos que atingiu o nível moral seis do desenvolvimento moral de Kohlberg. Iríamos mesmo mais longe: a moral é o ‘conteúdo’ por excelência do programa da disciplina, sendo a moral transversal a todos os conteúdos do programa. Todavia, devemos realçar que, se a moral é ubíqua, o professor de EMRC deve ser um profissional esclarecido quanto ao modo de orientar essa educação moral.

Neste sentido, os dois primeiros capítulos de revisão da literatura tiveram como duplo objetivo aprofundar as temáticas mais diretamente relacionadas com o nosso cerne semântico e beber a prática na teoria, isto é, encontrar propostas pedagógico-didáticas fundamentadas em estudiosos e autores científicos.

Na sociedade hodierna em que se valoriza a relatividade e o relativismo e se faz apanágio do fugaz, imediato, superficial e o contra relógio digital, o espaço e o tempo (espaço-tempo) da aula de EMRC desempenha um papel preponderante, porque estruturante, na construção e/ou desenvolvimento da educação moral dos adolescentes, utilizando as metodologias atrás referidas, abertura, questionamento, confronto de ideias, opiniões, professor orientador e mediador com respeito, solidariedade, equidade, justiça e partilha.

Aliás, fazemos nossas as palavras de Cunha (2001, p. 215) quando diz: “entendemos o desafio de defender a identidade da moral cristã, no limiar de novos tempos, numa aceção construtiva. O desafio para a teologia moral é pensar-se em contexto pluralista, a exigir o pluralismo, e contribuir para pensar corretamente o pluralismo”. Só assim teremos respeito pela liberdade individual: “A tolerância e o pluralismo propõem um reforço das convicções morais dentro do mais estrito respeito pela liberdade do que pensa de forma diferente” (Cunha, 2001, p. 227).

Neste trabalho, defendemos que a educação moral da adolescência em EMRC deve ser de cariz cognitivo-desenvolvimentista.

Consequentemente, é obrigação dos professores de EMRC conhecer o processo da construção da moral, clarificada pelos estudos das várias áreas do conhecimento (psicologia, teologia, didática, entre outras), alienando-se do senso-comum. Enfim, deve ter um perfil adequado como Nunes (2005) explicita: quanto à personalidade, entre outros aspetos, deve ter uma postura ética correta, ser sensível à problemática sociocultural e estabelecer com facilidade relações

interpessoais; relativamente ao aspeto profissional, deve ter dom para o ensino e para a liderança, competência científico-pedagógica e gosto pela formação contínua; em relação à fé, é essencial a capacidade de transmitir o seu testemunho de fé, e ajudá-los no caminho da autonomia, da descoberta e das opções relativas ao sentido da vida e para a vida.

O professor de EMRC deverá ter um papel bastante interventivo na escola e na sociedade, atendendo à falta de tempo das famílias, à opinião sem consistência do grupo de amigos e a uma escola-sistema a quem só interessa rankings de resultados, o cumprimento de programas e “ a escola só por si não é capaz de desempenhar funções sociais que lhe são exigidas” (Marques, 2003, p. 13).

Concordamos com Morin (2005) quando afirma que um dos sete “buracos negros” da educação está relacionado com a moral e com a ética. Logo, é natural que um dos ‘sete saberes necessários à educação’ seja a moral. O que é premente, segundo o autor e na nossa opinião, é orientar e guiar as tomadas de consciência social que leva à cidadania, para que o indivíduo possa exercer a sua responsabilidade.

Neste sentido, acabámos ainda mais convictos do que quando começámos de que a disciplina de EMRC é importante na vida dos adolescentes enquanto promotora de educação moral e do desenvolvimento da autonomia moral.

Consideramos, pois, este estudo uma mais-valia, quer em termos pessoais e profissionais, quer em termos de investigação académica, uma vez que aponta caminhos, orientações práticas bem assentes em teorias de reconhecido mérito para os docentes de EMRC poderem promover o desenvolvimento moral tendo em conta as especificidades da adolescência.

A educação moral é um tema profícuo cuja importância educativa é inquestionável para os jovens e para toda a humanidade e é tão fascinante como complexo e moroso. É, pois, premente semear com arte e sabedoria para colher frutos, tendo presente que “o homem tem necessidade de Deus; de contrário, fica privado de esperança” (Bento XVI, 2007).

Não poderia deixar de concluir o tema da presente dissertação sem realçar a perspetiva de Kierkegaard. Para este autor, a subjetividade é fruto de uma interioridade, leva o homem a estabelecer os valores a partir das experiências pessoais e hábitos, que ajudam a construir o seu projeto. A sociedade dificulta a interioridade do homem-subjetivo e as escolhas vão se perdendo, prevalecendo a sociedade capitalista e de exploração. Percebemos que somos “escravos” de um sistema que não dá tempo para refletir sobre o ser, e muito menos sobre o querer ser. A liberdade está comprometida, as angústias e os desesperos, são frequentes para muitos jovens, imersos num mar de possibilidades, não sabem o que escolher, ou o que é pior, são induzidos a não querer escolher. A liberdade ofuscada, instala-os numa vida despreocupada, descomprometida, em que predomina a vontade e as paixões. O cenário de muitos jovens no século XXI, diz não ao sacrifício, como recusa ao estádio ético. O relativismo aplicado nos valores humanos, éticos e morais são meios de ofuscar o estádio ético, fio condutor por onde

perpassa a subjetividade e as opções de vida. E assim não encontramos estabilidade nas escolhas.

É possível construir um projeto pessoal de vida, numa sociedade que apregoa o estético e silencia o ético? Levar os jovens/adolescentes a uma tomada de consciência, pode ser um dos caminhos para encontrar as verdades subjetivas; para construir o mundo que se quer habitar. Afinal, escolher é uma angustiante forma de vida, e quem se deixa angustiar, torna-se capaz de clarear e estabelecer metas para a sua subjetividade. No pensamento existencialista de Kierkegaard, a importância da subjetividade, da interioridade, da tomada de consciência, e de modo muito particular, a dinâmica existencial de fazer escolhas para a construção de um projeto de vida. Mostrar que escolher é existir e existir é uma escolha permanente. Escolha construída a partir da liberdade subjetiva. Permitir-se, segundo o próprio Kierkegaard, viver uma aventura angustiante na busca de compreender o ser e o que queremos ser dentro da infinitude: o maior enigma da vida está no entendimento que o homem faz de sua singularidade.

REFERÊNCIAS

- Abramo, H.W. (1994). *Cenas juvenis - punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Ed. Página Aberta, Lda.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Altmann, H. (2009). Educação sexual numa escola: da reprodução à prevenção. In *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.136, p.175-200, jan./abr. 2009.
- Alves, P. (2002). *O desenvolvimento moral do adolescente. Contributos da psicopedagogia*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Araújo, U. F. (2008). Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições*, 19 (2), pp. 193-204.
- Araújo, U. F. (2003). A dimensão afetiva na psique humana e a educação em valores. In Arantes, V. (Ed.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 153-169). São Paulo: Summus.
- Ariès, P. (1986). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bachman, J.; O' Malley, P. (1986). Self-concepts, self-esteem and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, N.º I, pp. 35-46.
- Baudrillard, J. (1995). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bento, M. F. (1997). *Auto-conceito e participação social de estudantes do ensino superior*. Coimbra: Universidade de Coimbra, faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. In *Journal of Moral Education*, 4, pp. 129-161.
- Blum, R. W.; Halcón, L.; Beuhring, T.; Pate, E.; Campell-Forrester, S.; Venema, A. (2003). Adolescent health in the Caribbean: risk and protective factors. In *American Journal of Public Health*, 93 (3), pp. 456-460, 2003.
- Brooks, J. G.; Brooks, M. G. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Burns, R. B. (1982). *Self-concept: Development and education*. London: Holt, Rinehardt and Winston. Byrne, B. M. & Shavelson R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), pp. 474-481.

Camargo, E. Á. I. & Ferrari, R. A. P. (2009). Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. In *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (3), pp. 937-946.

Campbell, C. (2006). Eu compro, logo sei que existo: as bases metafísicas do consumo moderno. In Barbosa, L.; Campbell, C. (Org.). *Cultura, consumo e identidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV. pp. 47-64.

Campos, R., Suarez, M. & Casotti, L. (2005). Possibilidades de contribuição da sociologia ao marketing: itinerários de consumo. *Anais do II EMA (Encontro de Marketing da ANPAD)*. Rio de Janeiro.

Carvalho, M. J. L. (2010). *Do Outro Lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Castro, L. R. de (1997) *Gender Issues in Consumer Culture*. In *Journal of Social Sciences* 2 (1), pp. 13-26.

Coleman, J. C. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. V.1. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cordeiro, M. (1997). *Dos 10 aos 15 anos - Adolescentes e Adolescência*. Lisboa: Quatro Margens.

Damon, W. (1983). *Social and personality development. Infancy through Adolescence*. New York: W. W. Norton.

DeVries, R. e Zan, B. (1999). Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young Children*, V. 51, n.º 1, pp. 4-13.

Díaz-Aguado, M. J. & Medrano, C. (1999). *Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais*. Bauru: Edusc.

Dinis, N. & Assinelli-Luz, A. (2006). Educação Sexual na perspetiva histórico-cultural. *Educar*, 30, pp. 77-87.

Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.

Faria, L. (2002). A importância do auto-conceito em contexto escolar. In C. Pires, P. Costa, S. Brites, & S. Ferreira (Orgs.). *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp.87-98). Leiria: Editorial Diferença.

Ferros, L. (2003). *Jovens, drogas e famílias. Uma breve revisão da literatura*. In

Toxicodependências, 2 (9), pp. 71-83.

Fleming, M. (2005). Entre o medo e o desejo de crescer. Psicologia da adolescência. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, pp. 13-31.

Frazão et al. (2003). Doze histórias de vida de consumidores de drogas: percurso escolar. *Toxicodependências*, 9, (2), pp. 31-44.

Freud, S. (1895). Projeto para uma psicologia científica. In: Freud, S., Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V.1. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

Frick, L. T. (2011). As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying. Um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas. São Paulo: Universidade estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.

Gilligan, C. (1994). La moral y la teoría – Psicología del desarrollo femenino. México: Fondo de Cultura Económica.

Goergen, P. (2007). Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n.100, out. 2007.

Habermas, J. (1990). Para a reconstrução do materialismo histórico. São Paulo: Brasiliense.

Hall, S. (2002). A identidade cultural na pós-modernidade (7.^a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.

Hirschman, E. & Holbrook, M. (1982). Hedonic consumption: emerging concepts, methods and propositions. *Journal of Marketing*.

Hoffman, J. e La Taille, Y. (2002). Cognição, afeto e moralidade. In: Oliveira, M. K.;

Souza, D. T. R.; Rego, T. C.; (Orgs.) Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea. São Paulo: Moderna, pp. 135-158.

Holbrook, M.; Block, L. & Fitzsimons, G. (1996). Personal Appearance and Consumption: a framework for descriptive and prescriptive analysis. *Consumption, Markets and Culture*, 2, (1), pp. 1-55.

Kant, I. (1995). Fundamentação da metafísica dos costumes. Coimbra: Edições 70.

Kierkegaard, Sören Acabe (1979) , Diário de um sedutor, Temor e tremor; o Desespero humano/ Soren Acabe Kierkegaard; traduções de Carlos Grifo, Maria Jose ‘Marinho, Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Abril Cultural

Kierkegaard Soren Acabe (1979). Diário de um sedutor; Temor e tremos; O desespero humano/Soren Aabey Kierkegaard; traduções de Carlos Grifo, Maria José Marinho, Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Abril Cultural.

Kierkegaard, Soren Acabe (1979). O desespero humano. 6º edição. Trad. Adolfo Casais Monteiro. Porto.

Kohlberg, L. (1950). Psicologia del Desarrollo Mental. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

Kohlberg, L. (1966). Moral Education in the Schools: A Development View. In The School Review, vol. 74, n.º 1, pp. 1-30.

Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. Essays on Moral Development, V. 2. Cambridge: Harper & Row.

La Taille, Y. (2006). Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed.

Lacroix, X. (2009). O corpo de carne: as dimensões ética, estética e espiritual do amor. São Paulo: Loyola.

Lasch, C. (1991). Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada? Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lind, G. (1999). An introduction to the Moral Judgment Test (MJT). Consultado em <http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm> em 13 de junho de 2015.

Lipovetsky, G. (2003). Metamorfoses da cultura liberal: ética-media-empresa. Porto Alegre: Sulina.

Puig, J. M. (1998). A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática.
Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Rocha, E. (1995). Sociedade do sonho: comunicação, cultura e consumo. Rio de Janeiro: Mauad.

Sampaio, D. (1997). Ninguém morre sozinho. O adolescente e o suicídio. Lisboa: Ed. Caminho.

Shimizu, A. M.; Gomes, A. A.; Zechi, J. A. M.; Menin, M. S. S.; & Leite, Y. U. F. (2008).

Tognetta, L. R. P. e Vinha, T. P. (2007). Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras.

- Tognetta e Vinha (2014). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Tortella, J. C. B. (1996). *Amizade no contexto escolar*. Campinas: Unicamp.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. In *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), pp. 57-66.
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. In *Análise Psicológica*, 2 (VI), pp. 101-110.
- Vinha, T. P. (2000). *O Educador e a Moralidade Infantil: uma Visão Construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.
- Vinha, T. (2009). O conflito essencial. In *Revista Educação*, ano 12, n.º 141. São Paulo: Segmento, 2009.
- Boebel, F. (1995). *Ensino Religioso hoje: objetivos, dificuldades, chances e auxílios*. Tradução de Lúcio Fleck. Campinas: IECLB.
- Cunha, P. (1993). Objetivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social. In *Inovação*, VI, pp. 287-308.
- Cunha, J. T. da (2001). A teologia moral, a tolerância e o pluralismo ético. *Humanística e Teologia: Separata*. N.º 22, p. 215-228.
- Fowler, J. (1992). *Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*. São Leopoldo: Sinodal.
- Hervieu-Léger, D. (2005). *O peregrino e o convertido. A religião em movimento*. Lisboa: Gradiva.
- Nunes, T. S. (2005). O perfil do docente de educação Moral Religiosa Católica. In *Fórum de EMRC*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Nunes, T. S. (2006). Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica. *Pastoral Catequética*, n.º 5, Ano 2, Maio - Ago 2006, pp.75-80. Lisboa: SNEC.
- Pereira, J. A. (2005). Questões Fundamentais da Didática de Educação Moral e Religiosa Católica. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, D.L.
- Pereira, J. A. P. (2007). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Queirós Ribeiro, J. A. (2005). A Situação Atual do Ensino Escolar da Religião na Europa. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC; D.L.
- Sá Carvalho, C. de; Pereira, J. A. (2005). *A formação de professores vocacionada para a*

Educação Moral e Religiosa Católica. In Forum de Educação Moral e Religiosa Católica, SNEC, D.L.

Sá Carvalho, C. (2010). A experiência religiosa dos adolescentes. In *Theologica*, 2.^a Série, 45, 2 (2010) pp. 411-433.

Sá Carvalho, C. de et al. (2014). Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Ensinos Básico e Secundário. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.

Serralheiro, D. (1993). O Ato Educativo Religioso e Moral. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação.

Smith, C. (2003). Theorizing religious effects among American adolescents. *Journal for the Scientific Study of Religion*, v. 42, n. 1, pp. 17-30, mar. 2003.

Tillich, P. (1980). Dinâmica da fé. São Leopoldo: Sinodal.

Van der Vloet, J. (2006). Religião, espiritualidade e educação. In *Communio* 4 (2006), pp. 411-423.

Vaz de Andrade, J. (1992). Os valores na formação pessoal e social. Lisboa: Texto editora.

Verona, A. P. A.; Dias Júnior, C. S. (2012). Religião e fecundidade entre adolescentes no Brasil. In *Pan American Journal of Public Health*, v. 31, pp. 25-31, 2012.

Vidal, M. (1966). Renovación de la teología moral. Congreso de Madrid, 13-16 de octubre de 1965. In *Pentecostés*, n.10, pp. 76-102, Madrid.

Vidal, M. (1974). Antropología teológica y moral. In *Pentecostés*, n. 36, pp. 5-23, 1. Madrid.

Vidal, M. (1978). Moral do amor e da sexualidade. São Paulo: Paulinas.

Vidal, M. (1979). Moral de actitudes: moral social. Madrid: Editorial Perpetuo Socorro.

Vidal, M. (1981). Moral de actitudes: moral fundamental. Madrid: Editorial Perpetuo Socorro.

Vidal, M. (1985). El camino de la ética cristiana. Madrid: Paulinas.

Vidal, M. (1999). Moral de opção fundamental e atitudes. São Paulo: Paulus.

Vidal, M. (2003a). Dez palavras-chave em moral do futuro. São Paulo: Paulinas.

Vidal, M. (2003b). Nova moral fundamental: o lar teológico da ética. São Paulo: Santuário/Paulinas.

Vidal, M. (2007). Orientaciones éticas para tiempos inciertos. Bilbao: Desclée de

Brouwer.

Vinha, T. P. (2000). *O Educador e a Moralidade Infantil: uma Visão Construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.

Vinha, T. (2009). O conflito essencial. In *Revista Educação*, ano 12, n.º 141. São Paulo: Segmento, 2009.

Documentos da igreja:

Bento XVI, Papa (2007). Carta Encíclica *Spe Salvi*. Encíclicas. Consultado em 24 outubro de 2015 em <http://w2.vatican.va/content/benedictxvi/pt/encyclicals/documents/>

Bíblia Sagrada (2000). Lisboa: Difusora Bíblica.
Congregação da Educação Católica (dos Seminários e dos Institutos de Estudos) (1998).

A Escola Católica no limiar do terceiro milénio. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

Congregação para o Clero (1998). *Diretório Geral da Catequese*. N.º 73. Coimbra: Gráfica de Coimbra, Lda.

Francisco, Papa (2013). Exortação apostólica *Evangelii Gaudium*. Consultado em 5 de outubro de 2015 em https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papafrancesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

João Paulo II, Papa (1991). Conhecer o património do cristianismo e transmiti-lo de maneira autêntica. Discurso aos participantes no Simpósio Europeu sobre o Ensino da Religião Católica na Escola Pública. In *L'Observatore Romano*, ed. semanal em português, n. 16.

Paulo VI, Papa (1965). Declaração *Gravissimum Educationis* sobre a educação cristã. Consultada em 13 de novembro de 2015 em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html

Paulo VI, Papa (1965). Decreto *Optatam Totius*. Consultado em 3 de março de 2015 em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decree_19651028_optatam-totius_po.html

Paulo VI, Papa (1965). Constituição dogmática *Dei Verbum* sobre a revelação divina. Consultado em 23 de abril de 2015 em http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19651118_dei-verbum_po.html

Paulo VI, Papa (1965). Constituição pastoral *Gaudium et Spes* sobre a igreja no mundo atual. Consultado em 20 de abril de 2015 em

http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html

Paulo VI, Papa (1969). Carta Encíclica *Humanae Vitae* e outros documentos sobre a regulação da natalidade. *Documentos Pontíficos*, 176. Petrópolis: Vozes