



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
FACULDADE DE TEOLOGIA
Instituto Universitário de Ciências Religiosas

Mestrado em Ciências Religiosas
Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica

CARLA CRISTINA CRUZ DOS SANTOS ANILEIRO

O Amor Humano - a responsabilidade da família no amadurecimento da pessoa

Análise filosófico-teológica e pedagógico-didática à primeira unidade letiva do oitavo ano do ensino básico da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

sob orientação de:

Prof.^a Doutora Maria Guilhermina Castro

Prof. Doutor Jorge Teixeira da Cunha

Porto
2016

CARLA CRISTINA CRUZ DOS SANTOS ANILEIRO

O Amor Humano - a responsabilidade da família no amadurecimento da pessoa

Análise filosófico-teológica e pedagógico-didática à primeira unidade letiva do oitavo ano do ensino básico da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

sob orientação de:

Prof.^a Doutora Maria Guilhermina Castro

Prof. Doutor Jorge Teixeira da Cunha

*Aos meus alunos,
que me ensinam a ser professora e mãe.*

*Aos meus filhos,
que me ensinam a ser mãe e professora.*

A vida é-nos dada sem instruções.

Crescer é um duro caminho.

Anne Bacus-Lindroth (Baccus-Lindroth, 2000)

Índice

Resumo.....	6
Abstract	6
Introdução.....	7
1. Enquadramento teórico segundo a Psicologia.....	12
1.1 A primeira infância e a sua importância na estruturação da personalidade e das relações interpessoais	14
1.2 A adolescência: o amadurecimento da personalidade e das relações interpessoais.....	25
1.3 Contributo da abordagem da psicologia na leção do conteúdo da unidade letiva “O Amor Humano”	33
1.4 Contributos da psicologia no papel do professor	37
2. Enquadramento teológico-moral.....	41
2.1 Uma leitura da exortação apostólica <i>Familiaris Consortio</i> no contexto do conteúdo da unidade letiva “O Amor Humano”	43
2.2 O direito e o dever de educar	50
2.3 A família e a sociedade.....	52
2.4 O quarto mandamento: “Honrar pai e mãe”	55
2.5 Contributo da leitura da Exortação Apostólica <i>Familiaris Consortio</i> na leção da unidade letiva “O Amor Humano”	57
3. Análise da unidade letiva “O Amor Humano”	59
3.1 Metas Curriculares e Objetivos	60
3.2 Conteúdos	63
3.3 Proposta de reajuste da unidade letiva “O Amor Humano”	67
Conclusão	69
Referências Bibliográficas	73
Anexos.....	75

Resumo

Abraçar a docência de Educação Moral e Religiosa Católica é aceitar o desafio de, mais do que transmitir conhecimentos em prol do desenvolvimento acadêmico, olhar para o aluno como um ser com uma história de vida que procura o seu caminho, mesmo que ainda não tenha plena consciência de tal, e fazermo-nos presentes nessa procura.

Neste sentido, o presente trabalho procura aprofundar o conhecimento acerca do processo de estruturação da relação com o outro que o aluno vai desenvolvendo e as suas implicações na interpretação da realidade, de modo a adequar a interação com os alunos a uma forma de docência significativa capaz de levar o jovem a predispor-se a reinterpretar as suas vivências e os seus modelos de relacionamento interpessoal, especialmente no âmbito da temática da paternidade e da maternidade responsável.

Num momento em que os adolescentes, alunos do oitavo ano de escolaridade, vivenciam transformações que afetam todo o seu ser, do ponto de vista afetivo redimensionam as suas relações interpessoais, encontrando-se, por isso, numa fase de incontornável importância para a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica se assumir de forma segura no papel subsidiário de transmissão de valores cristãos, capaz de levar o jovem a equacionar diferentes caminhos de vida.

Palavras-chave: adolescência, relações interpessoais, paternidade e maternidade responsáveis, EMRC

Abstract

Embrace the teaching of Catholic Religious and Moral Education is to accept the challenge of more than impart knowledge for the sake of academic development, look at the student as a being with a life story that seeks its way, even if not yet full awareness of this, and make ourselves present in this search.

In this sense, this study sought to deepen the knowledge of the structuring process of the relationship with each other that the student develops and its implications for interpretation of reality in order to adapt interaction with students a meaningful way of teaching capable to take the teenagers to predispose to reinterpret their experiences and their models of interpersonal relationship, especially under the theme of responsible parenthood.

At a time when teenagers, students of the eighth grade, experience changes that affect your whole being, the emotional point of view resize their interpersonal relationships, meeting, so a phase of undeniable importance to the discipline Catholic Religious and Moral Education be assumed safely in the subsidiary role of transmission of christian values, able to lead the young to equate different ways of life.

Keywords: adolescence, interpersonal relationships, responsible parenthood, EMRC

Introdução

Iniciar um trabalho final de mestrado, numa área de especialização direcionada em absoluto para o ensino de Educação Moral e Religiosa Católica, apresentou-se como concebível na medida em que contribuiria para a melhoria da missão de ser professor. Deste modo, e tendo em conta o ano de escolaridade em que a prática pedagógica observada foi realizada (oitavo ano), surgiu a necessidade e a vontade de explorar, a partir de uma temática específica - “a paternidade e a maternidade responsáveis” -, a responsabilidade da família no amadurecimento da pessoa. Além de se interligar com outras unidades letivas¹, exige uma especial sensibilidade dado relacionar-se com as vivências familiares do jovem. De facto, a sensação de não ser capaz de dar resposta significativa aos desafios e às preocupações colocados pelo aluno reforçou a necessidade de compreender melhor a dificuldade por si evidenciada em aceitar interpretações e propostas divergentes da sua realidade. Esta sensação constitui, na realidade, o verdadeiro ponto de partida deste trabalho.

O conteúdo “O valor da paternidade / maternidade responsável” aparecia no Programa de Educação Moral e Religiosa Católica publicado em 2007 como um dos conteúdos propostos para clarificar a “Perspetiva ética da Igreja”², bem como permitiria a operacionalização das competências específicas 1 (“Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.”) e 9 (“Organizar um universo coerente de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.”). Surgindo enunciadas de forma articulada na Operacionalização das Competências 5 da Unidade Letiva 1, “O Amor Humano”, do 8º ano, sobre a qual se debruça o presente trabalho, pretendia-se que o aluno, no final da leção da referida unidade, fosse capaz de “Organizar um universo de valores

¹ Por exemplo, Unidade Letiva 3, do 1ºano, “Crescer em Família”; Unidade Letiva 3, do 5ºano, “A família, Comunidade de Amor”; Unidade Letiva 3, do 7ºano, “Riqueza e Sentido dos Afetos”; Unidade Letiva 3, do 9ºano, “O Projeto de Vida”.

²Cf. anexo 1, alínea c) dos conteúdos relativos à operacionalização das competências 5

fundado na liberdade responsável de cada pessoa e na dignidade humana.”³ Não se pode ignorar o facto de a “paternidade / maternidade responsável” ter sido já referenciada no conjunto de conteúdos anteriores, no âmbito da abordagem do tópico “Planeamento familiar”, ao abrigo das operacionalizações das competências 3 e 4⁴, e cujo domínio, maioritariamente, se limitava a uma perspetiva procriadora, ou não fosse seguida de uma proposta de análise dos métodos anticoncepcionais. Na verdade, segundo a moral cristã, o conceito de paternidade e maternidade responsáveis remete para a regulação da natalidade, contudo, parece importante que o mesmo seja tratado de um ponto de vista mais abrangente e inserido num projeto de vida.

No desenho curricular revisto, tendo como fim a atualização do programa da disciplina sob a forma de Metas Curriculares, de 2014, “A Paternidade e a Maternidade responsáveis” mantém-se como um conteúdo a trabalhar ao abrigo da Meta Curricular H – “Articular uma perspetiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica”⁵. O objetivo 3, associado a esta meta e ao conteúdo referido anteriormente, perspetiva um resultado em tudo semelhante à proposta curricular inicial: “Organizar um universo de valores fundado na perspetiva cristã e na liberdade responsável de cada pessoa e na dignidade humana”.⁶

Deste modo, e tendo em conta que as revisões dos documentos terão entre os seus objetivos a atualização e a melhoria dos mesmos, parece haver uma continuidade na decisão de vincar-se mais os fundamentos ético-cristãos relacionados com o período pré-natal (verificável através de conteúdos centrados nesta fase: “amor e fecundidade humana”,

³Cf. anexo 1, *Operacionalização das Competências 5*

⁴Cf. anexo 1, *Operacionalização das Competências 3* (Relacionar os dados das ciências sobre o planeamento familiar com a interpretação cristã da realidade.) e 4 (Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores, relacionadas com o planeamento familiar.)

⁵Cf. anexo 2, Meta H: “Articular uma perspetiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica.”

⁶Cf. anexo 2, Objetivo 3: “Organizar um universo de valores fundado na perspetiva cristã e na liberdade responsável de cada pessoa.”

“fecundidade sexual”, “métodos anticoncepcionais”, por exemplo) do que com a focalização no complexo caminho pós-nascimento. Assim, e sem colocar em causa a importância de munir o indivíduo de valores de defesa da vida, vislumbra-se, para esta faixa etária, demasiado redutor cingir a abordagem da referida unidade letiva a um momento de decisão que se opta por ter ou não ter filhos, e quantos, ou que escolhe a vida ou a morte, mesmo que tal resulte de um sustentado e fundamentado exercício de discussão ética. Contudo, e quando a decisão recai sobre o valor primordial da vida, estará o indivíduo sensibilizado para missão que abraça e consciente dos obstáculos que lhe serão colocados ao ponto de permanecer firme na decisão tomada?

A sensação que surge ao analisar as propostas induz a que o bem estar da família biológica é um dado adquirido, inquestionável e seguro, sendo quase levado por uma visão romântica de que todas as famílias se formam e formam para o bem comum, pois não se propõe uma discussão acerca das dificuldades que a “participação na construção da sociedade”⁷ oferece. Com certeza que esta participação não poderá restringir-se à manutenção da sociedade em número, mas, sobretudo, em qualidade, através da função educativa da família.

Não será, contudo, objetivo deste trabalho discorrer sobre as dificuldades que tal desafio coloca no dia a dia de quem tem entre mãos a maioria da responsabilidade de preparar o futuro do ponto de vista humano. Sem que se possa desagregar em absoluto deste domínio, a presente dissertação pretende focar especialmente a centralidade dos papéis paternal e maternal na promoção do crescimento assente em valores que permitam a felicidade e realização dos jovens, bem como a felicidade e realização dos adultos enquanto elementos ativos nesse processo, sem esquecer a participação de todos na construção de uma sociedade fraterna. Na verdade, abordar temáticas relacionadas com vivências familiares é sempre um

⁷Cf. anexo 2: Unidade Letiva 1 – “O Amor Humano”, conteúdo articulado com o objetivo 1.

desafio sensível que, muitas vezes, transporta insegurança para a missão do docente, gerindo com dificuldade as diversas interpretações que os alunos revelam. Desenvolver uma abordagem mais segura e assertiva desta temática é, por isso, o grande objetivo deste trabalho: compreender de que modo a aula de Educação Moral e Religiosa Católica pode ser um instrumento capaz de levar o jovem a equacionar novos modelos de relacionamento interpessoal, especificamente a partir da temática da paternidade e da maternidade responsável.

Neste sentido, a partir de uma abordagem assente em pressupostos defendidos pela Psicologia e pela Teologia Moral, procurar-se-á compreender de que modo a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica poderá, não só desenvolver esforços no sentido de facilitar a relação intergeracional, como procurar abraçar a missão de promover um sentido lato da paternidade responsável. Assim, sensibilizar os jovens em plena “crise da adolescência”⁸ (porque é nesta faixa etária que os alunos do 8º ano se encontram, público da unidade letiva a trabalhar) para a compreensão das iniciativas e decisões dos pais, limitadas pela própria humanidade, bem como a tomada de consciência da importância do seu próprio desempenho nessas mesmas decisões, seria um contributo válido, se não precioso, para a tentativa de harmonização de um processo que recorrentemente é caracterizado como difícil. Numa perspetiva social a longo prazo, o contributo da disciplina espelhar-se-ia, deste modo, no desempenho dos jovens enquanto futuros pais responsáveis.

Na abordagem ao “Enquadramento Geral” do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, de 2007, pode ler-se que “o enquadramento moral e religioso da vida é estruturante para o crescimento das crianças e dos jovens, constituindo um universo de referência a partir do qual se estrutura a personalidade e se adquire uma visão do mundo equilibrada e aberta ao diálogo com mundividências alternativas.” (Programa de Educação

⁸ Expressão atribuída a Erik Erikson no âmbito dos seus estudos sobre a adolescência.

Moral e Religiosa Católica, 2007, p. 13) Será com esta preocupação que o presente trabalho se desenvolverá, na tentativa de conseguir propor alternativas fundamentadas e significativas aos dilemas dos alunos, inerentes à sua realidade, bem como às interpelações que, neste âmbito, a experiência da docência coloca continuamente ao professor, indo além da reação subjetiva e intuitiva assente em vivências pessoais, nas quais é fácil enredar-se quando estão em causa emoções que poderão ser comuns aos diferentes intervenientes do processo educativo.

1. Enquadramento teórico segundo a Psicologia

Apesar de se encontrarem registos que remontam à Antiguidade Clássica sobre a especificidade dos jovens, sobretudo com Platão, Aristóteles e Sócrates, foi necessário chegar ao século XX para que a Psicologia tomasse a adolescência como um objeto de estudo sistemático. De qualquer modo, já lá vai o tempo em que, nos países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, a passagem da infância para a idade adulta se fazia de forma direta, sem tempo intermédio: tanto se era criança livre e despreocupada, como logo se era jovem com responsabilidades e tarefas a cumprir. As alterações associadas aos fatores biológicos, concretos e universais, logo simples de verificar, deixaram de ser suficientes para definir a faixa onde o indivíduo se insere. As transformações advindas da evolução científica, tecnológica, económica e social permitiram, contudo, considerar incontestável a existência de um período da vida que se distancia gradualmente das características da infância, mas que leva o seu tempo até atingir o perfil da idade adulta. Tal foi o caminho percorrido que se passou da crença no despropósito de uma fase de desenvolvimento intermédia (ou indiferença relativamente a ela), para a afirmação não só da sua existência como da sua importância no processo de amadurecimento do indivíduo, constituindo um objeto de estudo que encerra múltiplos desafios e questões pela complexidade de influências biogenéticas e socioculturais que implica.

Considerar que o “adolescente é aquele que está a crescer, a amadurecer do ponto de vista orgânico, psicológico [e] social” (Tavares & Alarcão, *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*, 1999, p. 39) é, atualmente, um pressuposto indiscutível no meio científico que gera as mais profundas paixões e pesquisas científicas. Consensual é, também, a natureza gradual da evolução da adolescência, caracterizada pela vivência e pela aquisição de diversas competências, ao longo da qual se vai verificando “um determinado estágio de transição da

criança para a idade adulta.” (Tavares & Alarcão, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, 1999, p. 39) Deste modo, não é possível isolar este período do desenvolvimento humano e analisá-lo de forma independente, autónoma, abstraindo-se das experiências infantis que moldam o “ser adolescente”, tal como acontecerá com o “ser adulto” relativamente às fases anteriores. Na verdade, o percurso de desenvolvimento humano que se inicia na fecundação e termina no momento da morte é um processo contínuo, onde cada alteração e experiência afeta a(s) experiência(s) seguinte(s), formando uma malha cada vez mais alargada e complexa de ações, raciocínios, emoções e relações onde assenta a vida, que é necessário robustecer a cada momento para que não desabe sobre o incerto. A teoria psicanalítica desenvolve-se, aliás, segundo este pressuposto, tentando explicar o funcionamento da personalidade de forma retrospectiva, quer nos seus aspetos saudáveis quer patológicos, recuando o máximo possível, de modo a perceber o que deu origem a toda a malha para explicar o “ser” de um indivíduo.

1.1 A primeira infância e a sua importância na estruturação da personalidade e das relações interpessoais

O psicólogo, psiquiatra e psicanalista britânico Edward John Mostyn Bowlby terá sido, no século XX, um dos grandes responsáveis pelo interesse no estudo da importância dos vínculos familiares, desde o nascimento, e a influência das vivências da infância no desenvolvimento do indivíduo. Bowlby centrou-se na tentativa de descoberta de padrões de interação familiar envolvidos no desenvolvimento saudável, ou patológico, do ser humano, propondo um modelo de desenvolvimento e de funcionamento da personalidade. É, por isso, um nome incontornável no âmbito dos estudos que apontam como fundamentais, no processo de desenvolvimento humano, os laços afetivos entre a família, especialmente a mãe, e a criança desde o nascimento, dando, deste modo, origem à Teoria da Vinculação.

Segundo esta teoria, na sua vertente mais etológica, o comportamento instintivo vincutivo entre mãe e filho seria, sobretudo, uma estratégia de sobrevivência, ou seja, de proteção e segurança, de forma a garantir a continuidade da espécie. Restringindo a sua teoria a esta dimensão, Bowlby aproximou-se da Teoria do Impulso defendido por Sigmund Freud. Segundo este psicanalista, o vínculo infantil seria instituído quando a criança vê satisfeitas as suas necessidades de segurança e conforto, começando pela nutrição; ou seja, por experiência, a criança pressente que o afastamento da progenitora poria em causa o seu bem-estar. Ao satisfazer-se organicamente, e por uma questão básica de lógica, desenvolver-se-ia a afetividade. Contudo, Bowlby acrescenta que “há provas claras que o bebê humano é feito de modo a responder prontamente aos estímulos sociais e a entrar rapidamente em interação social” (Bowlby, 1990, p. 232), não se limitando, por isso, a interagir com o outro apenas enquanto este lhe pode satisfazer um desejo, mas sim com o objetivo de procurar a proximidade. Este aspeto é verificável, por exemplo, quando uma criança, tanto quanto a sua autonomia lhe permitir, num contexto desconfortável, se movimenta para alcançar a sua mãe.

Este “comportamento de vinculação” foi definido por Bowlby como uma reação integrada nos sistemas comportamentais que visa a restituição da segurança pessoal, resultando estes da interação da criança com o seu meio ambiente e, especialmente, com a figura que lhe é mais cara, a mãe ou o cuidador.

Por outro lado, o comportamento de vinculação evidenciado por uma criança não tem como alvo exclusivo um cuidador mais velho que garanta a satisfação das suas necessidades, pois tal reação também pode ser verificada em relação a outro indivíduo da mesma faixa etária ou aproximada. Este facto revela, assim, que aquele comportamento pode surgir e desenvolver-se relativamente a uma figura que nunca lhe tenha satisfeito qualquer necessidade fisiológica.

Ainda assim, a partir de estudos que aprofundam a Teoria da Vinculação, é possível afirmar que aos três meses, em contexto familiar, um bebé revela reações distintas na presença da sua mãe em comparação com outras pessoas, embora ainda não se possa afirmar a existência de um “comportamento de apego enquanto não houver provas evidentes de que o bebê não só reconhece a mãe mas também tende a comportar-se de modo a manter a proximidade com ela”⁹ (Bowlby, 1990, p. 214), o que acontecerá nitidamente por volta dos seis meses de vida, manifestando-se tanto pelo choro, quando a mãe se afasta, como pela alegria do acolhimento, quando regressa, visível no sorriso ou na agitação de braços e pernas. Estes comportamentos tendem, aliás, a uma maior regularidade e a um maior vigor, “como se o apego à mãe estivesse ficando mais forte e mais consolidado” (Bowlby, 1990, p. 215), à medida que se caminha para os nove meses. Atingida esta idade, o bebé já será capaz de seguir a mãe com grande eficiência, procurando obstinadamente a sua proteção numa situação

⁹ Têm sido propostas três características principais para distinguir o vínculo mãe-filho de outros vínculos relacionais: busca de proximidade, efeito de base segura e protesto de separação. Contudo, outras condições são também indicadas como ativadoras do vínculo mãe-filho: eliciação por ameaça, especificidade da figura de vinculação, inacessibilidade do controlo consciente, persistência e insensibilidade às experiências com a figura de vinculação.

de ameaça. Apesar deste comportamento também se fazer notar com outros elementos familiares, torna-se visível e sistemático mais cedo com a mãe ou com o cuidador mais significativo.

Sem que as observações estejam tão bem documentadas quanto as que dizem respeito ao primeiro ano de vida, Bowlby regista que,

“(…) durante o segundo e a maior parte do terceiro ano, o comportamento de apego não revela menos intensidade nem menos freqüência do que no final do primeiro ano. O aumento da capacidade perceptiva da criança e de sua aptidão para compreender os acontecimentos no mundo à sua volta acarretam, porém, mudanças nas circunstâncias que o eliciam.

Uma mudança consiste em que a criança passa a estar cada vez mais consciente de uma partida *iminente*. Durante o seu primeiro ano, um bebê protesta especialmente quando é posto em seu berço e, um pouco mais tarde, ao notar que sua mãe desapareceu de vista. Subseqüentemente, um bebê que, quando a mãe o deixa, está absorto em alguma coisa, começa a notar que ela saiu e protesta. Daí em diante, ele torna-se profundamente atento ao paradeiro da mãe; passa a maior parte do tempo vigiando-a ou, se ela estiver longe da vista, escutando o som dos seus movimentos. Aos onze ou doze meses torna-se apto, ao notar o comportamento da mãe, a prever a partida iminente dela e começa a protestar antes que ela saia. (…)

O comportamento de apego é exibido pela maioria das crianças de um modo vigoroso e regular até perto do final do terceiro ano. (…) Entretanto, depois de as crianças completarem seu terceiro aniversário, elas são muito mais capazes de aceitar a ausência temporária da mãe (…).” (Bowlby, 1990, pp. 219-220)

Contudo, esta aceitação não é inocente, pois, tolerando a ausência da mãe, exige a presença de uma figura subordinada de vinculação (ama, familiar, professor, etc.) que lhe garanta a segurança em caso de alarme, confiando que o contacto com a mãe será reatado a curto prazo. À medida que a criança cresce, o comportamento de apego será progressivamente menos urgente e frequente, logo menos visível, continuando, contudo, a fazer parte da dimensão comportamental e um traço dominante da sua vida. Dito de outra forma, o vínculo, que inicialmente exige proximidade física para garantir segurança e satisfação, vai evoluindo

para uma natureza emocional que tolera a distância, ou inclusivamente desvaloriza a negligência, sem que o mesmo seja colocado em causa. Bowlby defende, aliás, que são diversas as evidências que revelam que os seres humanos, não importa a idade, experimentarão a felicidade e sentir-se-ão mais capazes de desenvolver os seus talentos quando estiverem seguros de que existe uma ou mais pessoas que virão em seu auxílio caso surjam dificuldades. (Bowlby, 1990)

Na verdade, é a adolescência que opera a grande alteração neste domínio comportamental face à mãe ou ao cuidador:

“Durante a adolescência o apego de uma criança a seus pais sofre uma mudança. Outros adultos podem então assumir uma importância igual ou maior do que a dos pais, e a atração sexual por companheiros da mesma idade e sexo oposto começa a ampliar o quadro. Conseqüentemente, a variação individual, já grande, torna-se ainda maior. Num extremo, estão os adolescentes que se desligam inteiramente dos pais; no outro estão aqueles que permanecem intensamente apegados e são incapazes ou relutantes em dirigir seu comportamento de apego para outras pessoas; entre os extremos situa-se a grande maioria dos adolescentes cujo apego aos pais permanece mas cujos vínculos com outras pessoas tornam-se também muito importantes. Para a maioria dos indivíduos, o vínculo com os pais prossegue na vida adulta e afeta o comportamento de inúmeras maneiras.” (Bowlby, 1990, p. 222)

Assim, para Bowlby, é inquestionável a relação direta entre os laços de proximidade cultivados desde o nascimento e os comportamentos experimentados ao longo da vida, sejam eles saudáveis e construtivos ou patológicos e preocupantes.

Importa referir um ponto comum entre a teoria de John Bowlby com a que o seu contemporâneo americano Abraham Maslow desenvolveu: ambos partem de pressupostos básicos para a sobrevivência, ambos consideram vital a existência de condições primárias para que um indivíduo possa desencadear o seu processo de desenvolvimento de forma saudável. Ambos referem os domínios das necessidades fisiológicas básicas e do sentimento de

segurança como motores de um processo estruturado de crescimento. No entanto, enquanto para Maslow não há um limite temporal nem uma fase de desenvolvimento específica para ascender na sua *Pirâmide das Necessidades*, podendo esse percurso ser atualizado em qualquer momento sem prejuízos irremediáveis, para Bowlby os primeiros anos de vida são cruciais para a história de qualquer ser humano, constituindo uma fase de desenvolvimento insubstituível e irreparável, cujas repercussões se fazem sentir, direta ou indiretamente, ao longo de toda a sua existência, sem possibilidade de recomeço isento de influências das estruturas interpretativas entretanto já fixadas na sua mente. De acordo com este psicólogo, os modelos de relacionamento desenvolvidos com os cuidadores ao longo da história de vida do indivíduo são integrados na estrutura de personalidade na forma de modelos internos e gerais de funcionamento que determinarão as características do *self* perante as diferentes situações de vida. (Bowlby, 1990)

Entre as múltiplas “situações de vida” possíveis encontra-se a assunção do papel de cuidador, no qual, durante o seu desempenho, serão inevitavelmente projetadas as “características do *self*”. Assim, não é possível olhar para o processo de vinculação, seja ele bem sucedido ou patológico, à distância de uma só geração porque, defendendo-se que o sucesso, ou insucesso, do vínculo depende também da estrutura de personalidade dos cuidadores, o padrão de relacionamento criado ou, por outras palavras, o modelo de vinculação, será sucessivamente integrado na estrutura mental da geração seguinte. Seria desejável, por isso, que nas vivências primárias onde se verifica dificuldade de criação de vínculo estável, capaz de alicerçar um processo de personalização consistente e favorecer a criação de uma autoimagem positiva, surgissem figuras secundárias de vinculação que evitassem a cristalização de estruturas emocionais e interpretativas disfuncionais, papel no qual o professor se poderá encaixar. Contudo, é lícito surgir aqui a discussão do que será ou não disfuncional, pois tal conceito oscilará à luz da subjetividade do contexto onde o

amadurecimento da personalidade se realiza. Importante seria mesmo não perder de vista o objetivo essencial de qualquer projeto de vida, sem o qual dificilmente se atingirá a realização pessoal, a felicidade, tendo sempre presente o desejo de realização do outro.

Segundo os contributos de Mary Ainsworth para o aprofundamento da Teoria da Vinculação, especificamente a partir da experiência que levou a cabo com crianças de cerca de doze meses e respetivas mães, conhecida como *Procedimento da Situação Estranha*, na qual expôs alternadamente as crianças à presença e à ausência da progenitora e de indivíduos que lhes eram estranhos, o tipo de vínculo desenvolvido entre ambas seria bastante influenciado pela personalidade da mãe. Na verdade, a ação da mãe também não estará imune aos traços de personalidade em desenvolvimento do seu filho¹⁰, estabelecendo-se uma dinâmica de influência mútua que dará origem aos diferentes padrões de vínculo identificados¹¹, muito embora, pelo grau de maturidade e consciência, a personalidade da mãe possa assumir uma posição mais determinante.

Segundo alguns autores, existem algumas condições que privilegiam o desenvolvimento de um padrão de apego seguro, entre elas uma mãe sensível aos sinais emitidos pelo filho e com um sentido de oportunidade de intervenção apurado, bem como um filho que consegue prever resultados positivos a partir das próprias iniciativas, o que se traduz

¹⁰Bowlby regista que“(…) um bebê apático tem menos iniciativa e gratifica menos a mãe, e tende por isso a ser negligenciado, ao passo que um bebê super-reativo e imprevisível pode levar a mãe à exasperação. Ela pode então tornar-se extremamente ansiosa em seus esforços para cuidar do bebê ou então desesperar-se por não fazer as coisas certas e, neste caso, tenderá a rejeitá-lo.” (Bowlby, 1990, p. 362)

¹¹Mary Ainsworth descreveu três padrões de vínculo que denominou de *ansiosamente apegados à mãe e esquivos* (Padrão A), *seguramente apegados à mãe* (Padrão B) e *ansiosamente apegados à mãe e resistentes* (Padrão C) (Bowlby, 1990, p.358). Um quarto padrão foi acrescentado por Mary Main e aceite por Mary Ainsworth: *inseguro desorganizado* (insecure disorganized attachment style). Uma criança seguramente apegada explorará o meio na presença da mãe, mas evitará os estranhos na sua ausência, situação que a deixará irritada, embora evidencie felicidade aquando do seu retorno; habitualmente são crianças cooperativas, acatando os pedidos e ordens da mãe. Por outro lado, uma criança que se insira no padrão C revela ansiedade no momento da exploração, mesmo na presença da mãe, e angústia quando esta se afasta, a qual se converterá em ressentimento e resistência ao conforto da mãe quando ela retorna. A criança ansiosamente apegada à mãe e esquiva, além de pouco exploradora, poderá assumir uma atitude de quase indiferença face à presença ou à ausência da sua progenitora, recusando mesmo o contacto físico com ela, tal como fará com pessoas estranhas. Quando uma criança chora durante a separação da mãe e evita um contacto muito cúmplice após o retorno, poder-se-á afirmar que se incluirá no quarto padrão proposto por Mary Main.

na sensação de um elevado grau de segurança. Quando esta dinâmica gera alguma insatisfação, não importa em que ponto do processo, poderá conduzir ao surgimento de um vínculo menos seguro, que será tanto menos seguro quanto maior a insatisfação experienciada. (Bowlby, 1990)

“Assim como as características iniciais de um bebê podem influenciar o modo como a mãe cuida dele, também as características iniciais da mãe podem influenciar o modo como o bebê lhe responde. Entretanto, a participação da mãe na situação é muito mais complexa: deriva não só de sua dotação inata mas também de uma longa história de relações interpessoais em sua família de origem (e também, talvez, no seio de outras famílias), assim como da longa absorção dos valores e práticas de sua própria cultura. (...) [Contudo,] sejam quais forem as causas para uma mãe comportar-se deste ou daquele modo em relação ao bebê, existem numerosas provas sugerindo que, seja qual for esse modo, ele desempenha um papel destacado na determinação do padrão de comportamento de apego que o bebê finalmente desenvolverá.” (Bowlby, 1990, p. 363 e 365)

Há indícios que permitem afirmar, por exemplo, que uma criança que desenvolve um vínculo com as características do Padrão C tem dificuldade em ajustar a sua mente ao objetivo que pretende atingir, pois a suas ações raramente permitem obter um resultado idêntico de experiência para experiência. Isto significa que as necessidades da criança são, por vezes, ignoradas ou satisfeitas mais por interesse do cuidador do que da criança. Este facto poderá ser indicativo de cuidados paternos desajustados, criando-se condições para experiências afetivas negativas no futuro. Do mesmo modo, um vínculo que se insira no Padrão A é normalmente resultado de um estilo cuidador desprendido que leva a criança a acreditar, de forma mais ou menos rápida, que os seus sinais não influenciam o cuidador a satisfazer as suas necessidades. Os estudos de Mary Main também sugerem que o padrão Inseguro Desorganizado pode ter origem nos cuidados administrados por mães que sofreram perdas ou

traumas significativos pouco antes ou depois do nascimento do seu filho, levando-o a estados igualmente depressivos.

Por esta linha de ideias, poderá deduzir-se que a mãe ou o cuidador próximo, pelo convívio que estabelece com o seu filho, exerce uma enorme influência no desenvolvimento do “estilo relacional” deste. Sejam quais forem as causas que levam uma mãe, ou cuidador, a comportar-se de determinada maneira, tal relação desempenhará um papel primordial na determinação do modelo de interação que a criança demonstrará na sua vida presente e futura.

Assim, segundo Bowlby, existirão muitas evidências da forte correlação entre o padrão de vínculo observado num bebé ou numa criança mais velha e o padrão de cuidados maternos que receberam; portanto, o mesmo seria afirmar que existem evidências fortemente sugestivas que levam a acreditar que o padrão do vínculo de uma criança com a sua mãe ou com o seu cuidador será muito devida ao padrão que ela recebeu de cuidados maternos. (Bowlby, 1990)

Na sua obra, Bowlby sugere que os aspetos emocionais da vinculação se transformam em matizes afetivas que, por sua vez, constituirão a base da consciência da criança. Este processo realizar-se-á a partir de sucessivas interpretações internas da(s) figura(s) de vinculação, relativamente à qual ou quais a criança amadurece uma identificação emocional que favorecerá a edificação da imagem de si e de compreensão do mundo. Deste modo, a(s) figura(s) de vinculação será(ão) um elemento não só central, mas também capaz de ligar as vivências mais variadas, logo, um fator incontornável no desenvolvimento da personalidade, com o poder de determinar o modo de sentir, pensar e agir no dia-a-dia. Este psicólogo defende, ainda, que seria possível enriquecer o conceito designado por “base segura” estabelecendo-se que o modelo de interação familiar vivenciado na infância terá um papel decisivo no desenvolvimento da personalidade adulta. Indivíduos que se sintam apoiados e seguros no seu percurso de amadurecimento tenderão a ser mais autoconfiantes, capazes de

enfrentar com maior habilidade as tarefas e as situações mais desafiantes, bem como os seus alicerces de personalidade lhes facilitarão o relacionamento afetivo com os demais. Este traço relacional tenderá a permanecer ao longo das múltiplas vivências, manifestando-se como um reflexo condicionado de vinculação que, de forma sistemática, marcará presença durante a vida adulta. (Bowlby, 1990)

Neste momento, a partir do que foi descrito anteriormente, pareceria ser possível considerar que a impossibilidade ou deficiência de criação de vínculos seguros na infância determinaria a dificuldade de amadurecimento de laços emocionais vinculativos positivos no futuro, consequência de uma construção desorganizada da personalidade. Contudo, mais do que a natureza do vínculo existente, é determinante a interpretação que o indivíduo faz das suas múltiplas experiências de vida. Essa interpretação é que será o ponto de partida da construção da sua autoimagem e dos significados advindos da sensação de ter sido, ou não, amado e apoiado e, por consequência, determinará o seu perfil emocional. De facto, pela interpretação da realidade e consequente possibilidade de moldagem da personalidade, as interações experienciadas e as vinculações iniciais, quer resultem em satisfação ou insatisfação, não estão predestinadas a manterem-se inalteradas. O padrão emocional onde a criança se insere poderá estabelecer-se de forma definitiva ou evoluir para um quadro diferente consoante os acontecimentos posteriores, a interpretação que deles se fizer e conforme a influência que as figuras de vinculação secundárias exercerem.

Segundo Bowlby, as experiências da primeira infância com as figuras de vinculação criarão condições para a criança elaborar uma linha de raciocínio algo primitiva que, com o decorrer do processo de amadurecimento, estruturar-se-á à luz dos modelos apresentados e constituirá o alicerce para as abstrações futuras. Esses modelos tendem a definir as emoções da criança relativamente às figuras de vinculação, a si mesma, à forma como espera ser tratada pelos outros, bem como ao modo como perspectiva o seu comportamento em relação a

eles, gerindo assim os seus receios e expectativas. Será esta a justificação da enorme capacidade que os relacionamentos interpessoais parecem ter, desde o nascimento, para circunscrever aquilo que um indivíduo será durante toda a sua vida. Assim, descobrir os padrões de interação desenvolvidos por uma criança com seus cuidadores é deparar-se com a coluna vertebral do que potencialmente se tornará na sua vida adulta. (Bowlby, 1990)

Este mecanismo permite acreditar que para a essência do ser humano contribuirá a interinfluência de todas as relações que o indivíduo estabelece durante toda a sua vida, criando-se assim condições para que uma experiência dê origem a outra de carga emocional semelhante, seja ela positiva ou negativa. Deste modo, também será pertinente supor que qualquer comportamento, mesmo que muito específico e aparentemente isolado, possa ser interpretado de forma independente do historial das relações do indivíduo. Por este motivo, não será possível compreender o indivíduo ignorando a sua rede relacional.

Erik Erikson, psiquiatra responsável pela Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, defende que as sociedades proporcionam o surgimento de mecanismos, variáveis de sociedade para sociedade, que propiciam e enquadram o desenvolvimento da personalidade. Isto significa que os fatores que exercem influência sobre o amadurecimento de estruturas interpretativas, e da personalidade em geral, são múltiplos e complexos, entre eles a(s) figura(s) de vinculação, originando um dinamismo ininterrupto entre os estímulos do meio e o potencial genético do indivíduo¹².

Erikson propõe que cada ser humano percorre uma sequência de oito estádios psicossociais, abrangendo estes toda a vida do indivíduo, desde o nascimento até à morte¹³. Em cada estágio estarão em confronto conceitos antagónicos (confiança *versus* desconfiança

¹² Princípio Epigenético.

¹³ Os oito estádios psicossociais perspetivam oito idades, pertencendo as quatro primeiras ao período de bebé e infância, a quinta à adolescência e as três últimas à fase adulta e de velhice.

ou autonomia *versus* vergonha, por exemplo) onde assenta uma crise que, depois de resolvida em meio propício, permite ao indivíduo progredir para o estágio seguinte.

Nos estádios da primeira infância, que se estendem do nascimento até aos seis anos, Erikson insiste na importância da presença da mãe que, mais do que garantir o bem estar biológico, assume a função de intermediária entre a criança e o mundo e proporciona um ambiente interessante e estimulante capaz de impulsionar o seu desenvolvimento saudável. É, por isso, possível encontrar aqui nuances comuns a Bowlby, contudo, para Erikson a figura da progenitora poderá não ser insubstituível, desde que assumida por um cuidador dotado para tal, ou seja, que vigie o contexto de amadurecimento, garantindo que este ofereça à criança um ambiente favorável ao crescimento harmonioso. A segunda infância, que se estende até aos doze anos, representará um momento muito mais dirigido para o exterior, tanto ao nível do desenvolvimento pessoal como emocional. Na verdade, apesar de a família continuar a ter a função de âncora, o que permite manter estável a dimensão emocional, outros meios conquistam uma importância crescente. Gradualmente, a interação com os pares centraliza as iniciativas de socialização, constituindo a escola um meio promotor do desenvolvimento pessoal e emocional da criança. Trata-se de uma fase que exige do(s) cuidador(es) um especial investimento na motivação da criança para o envolvimento ativo no meio, pois “é nesta altura que a necessidade de a criança funcionar e adquirir activamente múltiplas competências afecta ao máximo o seu sentido de mestria pessoal.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993)

1.2 A adolescência: o amadurecimento da personalidade e das relações interpessoais

A partir dos treze anos, sensivelmente, a considerável estabilidade emocional e a objetividade da realidade vivenciadas na infância dão lugar a um período de enorme relativismo e subjetividade fácil, comumente associados à adolescência. As mudanças que se operam ao nível fisiológico, associadas ao desenvolvimento cognitivo, desencadeiam um processo que separará definitivamente o indivíduo da fase da infância e o lançará nas estruturas de um ser adulto. Contudo, a novidade que o jovem experimenta ao perceber as capacidades de pensamento e compreensão que então amadurece resulta numa ambiguidade de sentimentos nem sempre fácil de descodificar, inclusivamente para o próprio, mas é também essa novidade que torna possível ao adolescente desenvolver a

“capacidade de perceber sentimentos e emoções tanto em si próprio como nos outros e ainda, a capacidade de adotar o ponto de vista de outrem (em termos figurativos: de se colocar na pele do outro). Finalmente, consegue agora compreender situações «como-se» e distinguir entre o significado simbólico e literal. Em suma, o sistema de pensamento que se começa a desenvolver neste período oferece ao adolescente um novo mecanismo sofisticado para dar significado à sua própria experiência, particularmente no que se refere à compreensão da sua identidade enquanto pessoa.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, pp. 151-152)

No âmbito desta última referência - *compreensão da sua identidade enquanto pessoa*-, surge uma marcada tendência para o pensamento egocêntrico, que relativiza a realidade e centraliza a sua própria pessoa, levando ao extremo a crença de que o mundo o controla e que apenas o próprio perceberá o que sente.

Terá sido por esta dificuldade em compreender a sua singularidade e o seu papel no mundo ou, pelas suas próprias palavras, pela crise psicossocial que se instala na adolescência, que Erikson identificou a 5ª idade como uma fase fulcral da construção da identidade,

focalizando a respetiva tarefa, precisamente, na resolução da crise da identidade pessoal. Este psicanalista considerava a adolescência o período que maiores contributos outorgaria à consolidação da personalidade adulta, apesar de reconhecer a influência dos estádios anteriores não só na forma como se vivencia a dicotomia Identidade *versus* Confusão, como na formação da personalidade total, através de um processo cumulativo de desenvolvimento. Na sua perspetiva, e partindo do pressuposto que a adolescência constitui uma etapa singular no caminho de crescimento, é este o momento que estrutura a identidade pessoal, que define a imagem do *self*, seja ela sólida ou difusa. Enquanto um indivíduo que amadurece uma identidade pessoal sólida consegue encontrar-se e perceber-se no mundo que o rodeia, independentemente da complexidade das realidades que vive, aquele que se move alicerçado numa personalidade difusa sentir-se-á desenraizado e incapaz de estabilizar o seu ser no contexto onde se insere. Contudo, nem sempre este estado de difusão é-o de facto. Segundo James Marcia, a determinada altura do processo de crescimento, o indivíduo sente necessidade de se afastar algum tempo das pressões que lhe são impostas, dando-se o direito de usufruir de um espaço de autoexploração a que este psicólogo do desenvolvimento denominou *Moratória da Identidade*. (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 155)

“Na moratória existe uma procura genuína de alternativa, não se trata simplesmente de deixar correr o tempo. Existe uma grande necessidade de se testar a si próprio numa variedade de experiências a fim de aumentar o conhecimento profundo que se tem de si próprio. (...)

Este tipo de moratórias não consistem simplesmente em fugir à responsabilidade e andar à deriva. Em vez disso, constituem um processo activo de busca, cujo objectivo principal é a preparação para o compromisso.” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 155)

Trata-se, por isso, de uma fase essencial de maturação da identidade que possibilitará a passagem para uma situação adulta mais estável e definida, fruto de uma evolução natural das formas iniciais da identificação sucessiva da infância.

A rebeldia pura, socialmente identificada neste processo, não o é de facto; é sim, uma estratégia de defesa para o indivíduo que vivencia inúmeras e ainda incompreensíveis mudanças rumo à idade adulta. Para Anna Freud, aliás, anormal será a ausência de sinais de inquietação durante a adolescência.

Por estes aspetos, e lembrando que a teoria da vinculação se estende a todo o ciclo vital do ser humano e que o(s) vínculo(s) se desenvolve(m) relativamente a outras figuras significativas, para além da primeira figura de vinculação, a adolescência é, por excelência, um momento, não de rutura, mas de transição, que impulsiona o jovem para a atualização dos padrões interiorizados, para a construção de novas relações significativas, ou ainda, e pelo contrário, para um processo de rigidificação dos padrões existentes, essencial à conquista da sua autonomia.

Segundo as teorias da psicologia clássica ou convencional do desenvolvimento na adolescência, esse processo de conquista de autonomia seria favorecido por uma distanciação física, ou mesmo por uma oposição, aos pais, uma vez que os vínculos primários enfraqueceriam, possibilitando assim o desenvolvimento de outros. Contudo, estes fatores (autonomia e vínculo primário) não se esgrimam por objetivos opostos, mas antes se complementam, oferecendo uma vinculação segura aos pais e a oportunidade de desenvolver e explorar a autonomia (cognitiva, social e emocional) sem sobressaltos significativos. Neste caso, o papel dos pais não se limita à idade da infância, permanecendo incondicionalmente disponíveis para cada “regresso”, uma vez que a dicotomia separação – dependência é uma constante no adolescente, paradoxo este difícil de harmonizar, apesar do enorme desejo de o conseguir.

Na verdade, as famílias onde se constroem padrões seguros de vinculação viabilizam a necessária iniciativa de exploração sem receio de rutura ou fragilização dos vínculos existentes. Quando os pais constituem uma base segura é frequente, aliás, que a uma

separação física corresponda uma intensificação do laço emocional, logo, do vínculo. De facto, o laço emocional não se dissipa, é constante, sofrendo apenas oscilações do ponto de vista da intensidade, pois o sistema de vinculação permanece operativo.

A capacidade, cada vez mais desenvolvida, do raciocínio lógico e abstrato permite uma gradual construção de um entendimento global da vinculação a partir das diversas experiências de vida e a conclusão que os pais já não preenchem todas as necessidades de vinculação não tarda no caminho da adolescência. A integração de novas e diversas relações significativas torna-se incontornável, sendo mais fácil ao jovem amadurecer a consciência de si fora do círculo vincutivo primário para, ele próprio, explorar, além de outras vivências, o seu iminente papel de figura de vinculação (Machado & Oliveira, 2007). Contudo, agora a reciprocidade surge como uma característica fundamental, pois as novas diversas figuras de vinculação procuram, do mesmo modo, uma “base segura”, cuja proximidade emocional, e não necessariamente física, represente uma fonte de segurança. É pela existência de uma figura significativa, ou de diversas figuras, que o adolescente, e ao longo de todo o ciclo vital, se percebe pertença de outrem, afastando o sentimento de solidão.

É desta forma que a mais recente abordagem da adolescência refere que a autonomia no jovem se conquista pela paulatina reestruturação das relações com as figuras primárias de vinculação. Não é, por isso, um processo de substituição doloroso para ambas as partes, pois ninguém ocupará um lugar que se extingue por rutura.

Importa ainda referir que nem só o adolescente vivencia um período difícil aquando da redefinição dos papéis familiares. Na verdade, não é raro que sejam os pais a imprimir obstáculos acrescidos a este processo, porque eles próprios, enquanto pais, se sentem incapazes de reestruturar a relação com os seus filhos e aceitar que a dependência filial assenta agora em critérios distintos. Se até a esta fase os pais centralizaram o poder em si próprios, permanecendo líderes zelosamente controladores e amorosamente inflexíveis,

recorrendo aos mais variados meios para manter esse temporário, ou até mesmo ilusório, controle, parece então terrífico reconhecer a competência decisória que agora os filhos revelam. Delegar esta competência parece tão difícil de gerir como aprender a fazer uso dela. Pais e filhos partilham, portanto, um conjunto de preocupações e conquistas que apenas se harmonizam com aquilo a que Carl Rogers denominou por «relação de ajuda: “Entendo por esta expressão as relações nas quais pelo menos uma das partes procura promover na outra o crescimento, o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida.”» (Rogers, 1985, p. 43)

Segundo as teorias educacionais mais recentes em geral, a palavra-chave neste âmbito será *democrático/a*. Crê-se que vivenciar a possibilidade de crescer com apoio emocional aliado ao controlo paternal permite desenvolver uma atitude positiva relativamente a si e à vida. Será neste sentido que os designados pais democráticos atuarão, exercendo controlo sobre os filhos, mas sem ignorar os seus pontos de vista e desejando compreendê-los. As sensações implícitas que chegarão ao jovem serão as de confiança e de respeito integral pelo seu ser, renovando simultânea e continuamente a vontade de corresponder ao mesmo nível, que para tanto contribuirão as qualidades e as experiências pessoais. Carl Rogers denomina este quadro atitudinal de *aceitação democrática* e sublinha que parece ser o que melhor favorecerá o crescimento e o enriquecimento mútuo, pois todos os indícios sugerem que a capacidade de criar relações facilitadoras do crescimento do outro será proporcional ao desenvolvimento que o próprio atinja. (Rogers, 1985) O mesmo se entenderá para a missão do professor.

Segundo este mesmo autor, este processo contínuo de transformação pessoal será tanto mais promissor quanto o elemento facilitador do crescimento seja autêntico e congruente na relação, isto é, que seja e comunique o que é, atingindo um estado de empatia que permita considerar e apreender o outro sem reservas. É inequívoco que as figuras primárias de

vinculação assumem especial destaque nesta dinâmica, mas o leque de figuras significativas abrir-se-á progressivamente à medida que a socialização de cada indivíduo se desenvolve. Inevitável é que a figura do professor esteja contemplada desde cedo e que também ele participe mais ou menos ativamente no processo de maturação da personalidade do jovem. Na verdade, qualquer professor terá de reinventar a sua missão a cada dia se ambicionar ser mais do que um transmissor de conteúdos ancorado às exigências lineares emanadas de instâncias superiores. Não que tenha de ignorar tais dimensões, mas o profissional que assim permanecer jamais se tornará uma figura significativa para os seus alunos, deixando-lhes apenas um espaço em branco no percurso escolar em termos emocionais.

Quando um aluno tem a felicidade de aliar conhecimento a crescimento jamais deixará de propagar essa forma de entendimento pela sua vida, pois a aprendizagem é significativa.

Carl Rogers regista que

“Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem significativa que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência.” (Rogers, 1985, p. 253)

Parece pertinente destacar o poder e a responsabilidade que o professor tem nas mãos. A par da preocupação e da obrigação institucional de avaliar a quantidade de conteúdos que o aluno memoriza em determinado momento, importaria estimar o alcance da própria ação no projeto de vida do aluno. Como já foi referido anteriormente, cada professor desempenhará o seu papel conforme lhe permitam os seus conhecimentos, as suas vivências e o grau de desenvolvimento da sua personalidade.

Pela especificidade da disciplina que leciona, e sem colocar em causa o saber académico, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica ocupará um lugar cuja exigência o encaminhará para uma atenção redobrada relativamente à pessoa que o seu aluno é, pois, tal como consta no primeiro ponto dos pressupostos teóricos das metas curriculares da referida disciplina, citando D. Tomaz Silva Nunes,¹⁴

“O currículo programa-se, tendo por base a articulação orgânica de três fatores fundamentais: a sociedade, que tem uma história, instituições, valores dominantes, necessidades próprias e opções económicas, culturais e políticas; os conhecimentos científicos (conteúdos) de toda a ordem, que se transmitem ou se utilizam a partir das disciplinas científicas ligadas ao currículo, das ciências da educação e das diversas áreas da psicologia; o aluno, com as suas características próprias, no estágio de desenvolvimento físico e psicológico em que se encontra, inserido num determinado ambiente sociocultural.” (Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, 2014, p. 3)

Assim, o sentido ideal para o professor seguir parece que deveria ser aquele que possibilitasse criar um clima nas aulas que facilitasse a ocorrência de uma aprendizagem significativa, isto é, que fosse funcional, que provocasse modificações no comportamento, que invadisse a personalidade do aluno. (Rogers, 1985) Aliás, supor-se-á o desejo íntimo de alcançar tal desempenho, porque provavelmente será o clímax da missão docente e o motor da vontade de nela permanecer. A partir do momento em que se instale a dupla felicidade de ser aluno e de ser professor, a aprendizagem não poderá ser outra que a significativa. Sobre esta base de confiança e aceitação, o professor tornar-se-á uma figura capaz de propor ao aluno releituras das suas vivências, impedindo que outras menos positivas se cristalizem e transmitam à geração seguinte.

¹⁴ D. Tomaz Silva Nunes, “Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica” (2006). in Pastoral Catequética (nº5, Ano 2, p. 75). SNEC: Lisboa.

Qualquer professor poderá fazê-lo, contudo, como atrás foi referido, o professor de Educação Moral e Religiosa Católica desenvolverá o seu trabalho com base em algumas unidades letivas que favorecerão, de forma especial, o cultivo de um clima de empatia relativamente a todo o contexto de sala de aula, mas sobretudo tendo em conta a história e a pessoa que o seu aluno é. As condições de aprendizagem renascerão cada vez que o aluno se identificar, se sentir incluído e compreendido, quase descodificado, quando a sensação mais frequente no jovem é a de incompreendido e deslocado na sociedade.

1.3 Contributo da abordagem da psicologia na leção do conteúdo da unidade letiva “O Amor Humano”

Procurando aproximar a abordagem da psicologia ao tema que está na base do presente trabalho (O amor humano: a responsabilidade da família no amadurecimento da pessoa), ocorre considerar duas dimensões a ter em conta no momento de olhar para o jovem: o presente e o futuro. Não que o passado deva ser ignorado, o que, mesmo desejando, não seria possível, pois na verdade é um tempo que se faz presente por via da acumulação de experiências que estruturam a personalidade e alimentam os padrões relacionais. Trata-se de um período de tempo imutável, impresso no presente, apenas capaz de ser sujeito a reinterpretções facilitadoras do percurso futuro.

Na aula de Educação Moral e Religiosa Católica, a abordagem de conteúdos que se focam na vivência pessoal constitui um desafio permanente para o professor. De facto, a sensibilidade de cada aluno para determinadas temáticas é quase sempre uma incógnita, sendo, por isso, absolutamente obrigatório revestir a sua abordagem de um cuidado extremo, prevenindo reações feridas ou, em casos mais limite, reabrindo chagas interiores que, uma vez exteriorizadas, durante a adolescência, com muita facilidade, proliferam entre os pares e agudizam a dor de quem as procura esquecer.

Perceber que em determinados momentos de discussão alguns jovens desejariam ser invisíveis, ou evitantes, segundo Mary Ainsworth, preferindo refugiarem-se no silêncio da sua mágoa, tornou claro que seria essencial aprofundar conhecimentos que de algum modo fortalecessem a angústia da falta de resposta necessária no momento do encontro com as desarmonias afetivas do aluno consigo e com o mundo e, deste modo, constituíssem uma base de apoio ao caminho a percorrer em direção a uma aprendizagem o mais possível significativa. O domínio da família será, talvez, das realidades mais suscetíveis de, na média de idades em que se encontram os alunos do oitavo ano de escolaridade, aflorar tensões

aprisionadas, revoltas desejadas, realidades incompreendidas, sobretudo pelos próprios, causadoras de desarmonia no processo de crescimento. Saber que estas reações terão na sua génese modelos relacionais que determinam a leitura da realidade, ajudará o professor a gerir o momento de modo mais significativo. Assim, apresenta-se como coerente que o professor se prepare o mais eficazmente possível para trabalhar um assunto delicado que ele próprio propõe aos alunos. Pelo senso comum, moldado pelas experiências de vida pessoais, percebe-se que existem ambientes facilitadores do processo de amadurecimento da pessoa e outros desestabilizadores deste caminho. Contudo, não constitui um saber sistematizado e capaz de, por si só, satisfazer as exigências de âmbito pedagógico.

O sentido eclético do desenvolvimento social, que a comunidade humana tem vindo a seguir, abre oportunidade para que se instalem tendências cada vez abrangentes e diversas no que diz respeito ao que se considera harmonioso para que uma criança se possa tornar um adulto equilibrado nas diferentes áreas da sua vida. Este aspeto, de onde sobressaem as novas tipologias de família, conjugado com a defesa acérrima e em massa desse mesmo ecletismo, leva os jovens a descobrirem-se numa teia de possibilidades, aparentemente num mesmo patamar de valores, que lhes transmite uma sensação ilusória de liberdade de escolha, cujos resultados serão, deduzem eles, de variação irrelevante. Ou seja, todas as soluções se apresentam como válidas e tão eficazes como as demais para percorrer o caminho da felicidade.

Neste sentido, no trabalho do professor cai, muitas vezes, a única oportunidade de se abrir um espaço empático, como defenderia Rogers, de discussão fundamentada capaz de analisar as propostas sociais e fazer refletir sobre os modelos que melhor defenderão o desenvolvimento de uma estrutura harmoniosa de pessoa e família.

De facto, pelo que foi sendo referido nas páginas anteriores, a ação da figura significativa primária, em particular, e das figuras significativas secundárias, em geral, nos

primeiros anos de vida poderá, por si só, moldar a personalidade do indivíduo e determinar os padrões de relacionamento interpessoal, sem que aquelas tenham consciência do alcance do seu poder. Percebe-se, assim, que as eventuais modificações estimuladas por novas figuras de vinculação no âmbito da interpretação da sua realidade encontrarão sempre a base herdada da infância. Nuns casos, poderá constituir uma mais-valia, noutros casos, um obstáculo à (re)descoberta de si no mundo. Na primeira situação há que reforçar o caminho percorrido até então, na segunda, o desafio de reinterpretar e de propor alternativas impõe-se. Não alternativas de vida, mas alternativas de leitura da vida que permitam encetar uma reestruturação da visão de si, do outro e do mundo, de modo a aproximar-se do sentimento de realização e felicidade.

Quando se aborda o tema da família em contexto de aula, há que ter consciência que, nesse momento, surgirão tantos conceitos dessa realidade, quantos os alunos que se olha, acrescentando-se o do próprio professor. Todos os elementos envolvidos experimentam vivências familiares distintas e será no seio de cada uma que os vínculos filiais e parentais tomarão forma. Por isso, numa fase inicial, mais do que apresentar um suposto ideal de relação pais-filho, será obrigatório partir das reações e leituras de cada jovem, integrando-o verdadeiramente na situação de aula, mais uma vez à luz do que defende Rogers, pois, identificado com a questão a discutir, sentindo-se alvo de interesse e compreensão, uma aprendizagem significativa será mais expectável.

Relembrando o que foi referido inicialmente, o conteúdo “a paternidade e a maternidade responsáveis” dirige-se a alunos com uma média de idades de treze anos. Nesta fase parece importante ter em conta duas perspetivas para a sua abordagem: a dos jovens enquanto filhos e a dos jovens enquanto futuros pais. Dito de outra forma, a perspetiva de presente e a perspetiva de futuro.

A perspectiva de presente revelar-se-á paulatinamente, devendo ser respeitado o tempo necessário para se desenvolver uma relação de aceitação e confiança capaz de levar o jovem a sentir-se confortável no momento em que exprime as suas interpretações e os seus sentimentos. Por sua vez, o professor colocar-se-á à sua disposição, de forma compreensiva e recetiva, para ajudar o jovem a descobrir-se, a estabelecer um contacto efetivo com os problemas da sua existência, a discernir sobre quais pretende resolver, compreender, redirecionar, recorrendo à experiência e aos conhecimentos do professor como um meio para o atingir, sem que este lhe imponha o seu próprio ponto de vista. (Rogers, 1985) Desta forma, em pleno início da inconstância característica da adolescência, o jovem “dá consigo, a pouco e pouco, a exprimir os seus sentimentos no momento em que os experimenta, e não mais tarde, quando o corroeram e o envenenaram.” (Rogers, 1985, p. 272) Sem que a sua consciência lhe revele, o processo facilitado pelo professor poderá constituir uma forma de catarse que impeça a cristalização das leituras negativas das experiências da infância. Perante tal aprendizagem significativa, capaz de operar modificações comportamentais, além de se abrir uma porta à possibilidade de harmonização da relação pais-filho, isto é, focando a aprendizagem no presente, poderá estar encetado um eventual projeto de parentalidade responsável, lançando-se a semente para o futuro. Na idade adulta, tendo sido habilitado a discernir sobre questões relacionadas com a parentalidade, mais valiosa será a herança a deixar à nova geração, pois mais sensível estará face à nova realidade que experienciará. Afinal, o que se aprende no presente acaba por se tornar essencial no futuro. E se tal é verdade em termos de conhecimentos e de competências técnicas e profissionais, mais o será no âmbito da relação interpessoal, da cidadania, do cultivo de valores, dimensões capazes de participar na construção e humanização da sociedade que tanto se procura. Desenvolver a competência de (re)ler e (re)interpretar a sua realidade será, provavelmente, um bom legado que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica pode deixar ao jovem.

1.4 Contributos da psicologia no papel do professor

Iniciar a exploração do presente trabalho pelos contributos da psicologia pareceu uma opção capaz de responder aos anseios que trouxeram até aqui, uma vez que permite aprofundar a perceção dos mecanismos de formação da personalidade, bem como a importância dos outros ao longo deste processo contínuo.

Inequivocamente, as figuras parentais (ou outras que as substituem de forma significativa) assumem um lugar determinante, e quase cristalizador, na visão do mundo que o jovem desenvolve, seja no sentido positivo seja no sentido negativo. O modelo (ou os modelos) que tacitamente lhe é apresentado constitui a referência de maior relevância, de tal modo que se torna difícil projetar a própria vida assente em princípios distintos dos que objetivamente experiencia. É este o contexto que o professor descobre junto dos seus alunos e, consciente desta certeza, saberá que não bastaria descrever o projeto de família ideal; esta opção ficaria, na melhor das hipóteses, na esfera do mundo encantado da ficção, inacessível ao comum dos mortais.

Estando em alerta para este aspeto e afastado da sensação que muitas vezes o assalta de inutilidade do momento, será com maior segurança que o docente procurará ajudar a desconstruir as diversas histórias de vida. Colocando-se no lugar do outro, tal como defende Carl Rogers, o professor abrirá espaço para que, gradualmente, cada aluno se sinta ouvido, compreendido, parte essencial e fundamento da aula, capaz de se expor e expressar a sua leitura das vivências que vai acumulando, sem que tal extravase a sensatez e o faça sentir à mercê do juízo de valor dos pares. Ao atingir esta espécie de catarse, no seio de uma relação pedagógica significativa, estariam encontradas as condições necessárias para, mais do que propor um caminho, levar o jovem a interpretar e descodificar o seu próprio caminho, projetando as suas ilações no rumo de vida ideal para si e para o outro. Só nesse momento é

que o seu mecanismo interpretativo conseguirá conscientemente aceitar propostas alternativas, pois também será capaz de as descodificar e avaliar à luz tanto da sua experiência de vida como do seu projeto de vida.

A missão do professor conhecerá o seu verdadeiro sentido de cada vez que este processo se tornar realidade, uma vez que, assumindo um papel significativo, implicará a livre redefinição do peso das angústias do passado, das quais se retira incontornavelmente aprendizagem, e, por consequência, a abertura a uma reestruturação consciente do futuro.

Não raras vezes, o sentimento vivenciado pelo professor é o de incompreensão perante a dificuldade que os alunos demonstram em perceber e aceitar determinado modelo social como sendo um dos que melhor serviria a estruturação harmoniosa da personalidade e dos modelos relacionais; e tanto mais angústia surge no docente quanto mais procura justificar a sua proposta, desejando que o aluno a veja com a mesma clareza e nitidez, mas observando apenas a devolução de uma reação contestatária e fechada às suas interpretações. Uma estratégia que poderá revestir-se de sucesso será a gestão da turma como se de um grupo de encontro se tratasse, indo ao encontro das metodologias defendidas por Carl Rogers. Partindo das diversas experiências de vida que se vão expressando num grupo turma, e sabendo que, na maioria das vezes, um jovem em estado de defesa se identifica mais rapidamente com uma interpretação distinta da sua vinda dos seus pares do que de um adulto, é possível que o professor descubra um caminho que permita cruzar-se com o aluno evitante.

Ora, parece ser neste ponto que reside toda a vantagem em procurar perceber o processo de formação da personalidade e das estruturas interpretativas, assim como a importância das figuras de vinculação enquanto elementos essenciais no sistema de conexão das várias experiências. De outro modo afigurar-se-á difícil ao professor dar e dar-se espaço de confiança e compreensão capaz de deixar todos os intervenientes na relação pedagógica libertos e abertos a distintas interpretações da sua realidade, num esforço de abandono do

sistema de reação de defesa do aluno. O mesmo será dizer que tanto o aluno como o professor, mas especialmente este pela sua maturidade e pela consciência da importância de o alcançar, terão de atingir um estado de empatia capaz de levar ambos sair do próprio referencial de valores para compreender e aceitar o outro.

Assim, ter presente que os primeiros anos de vida são cruciais para a história de vida de todo e qualquer ser humano, constituindo um período de tempo com implicações permanentes do ponto de vista da leitura do passado, da compreensão do presente e da projeção do futuro, contribui para a serenidade e discernimento necessários para atingir o objetivo último delineado: levar o aluno a equacionar diferentes estruturas de modelo familiar que permita não perpetuar o modelo que não o realiza familiarmente, nem replicar a carga emocional instável criada ou, no sentido oposto, aperfeiçoar aquele modelo que possibilitou crescer em harmonia, originando uma carga emocional positiva semelhante.

Para atingir este objetivo, e de modo a encetar esforços que permitam estabelecer uma “relação de ajuda”, como define de Rogers, não é possível descurar a preocupação com as estratégias, tal como já se sugeriu anteriormente. Apresentar exemplos concretos de pessoas que transformaram a sua vida, cujas histórias se iniciaram em contextos adversos a um crescimento harmonioso, sejam públicos ou privados, de iniciativa do professor ou do jovem, será, por certo, uma forma de aproximação de realidades, ou mesmo de identificação, que poderá apelar à resiliência do jovem. Com base nos mesmos exemplos seria igualmente possível explorar a capacidade para aprender com o erro, a destreza para resolver situações problemáticas e difíceis, a coragem para lidar com frustração, ou seja, adquirir a competência de ultrapassar obstáculos tirando daí ensinamento e mudança.

Sabendo não haver possibilidade de interpretar a realidade senão à luz da história do indivíduo e que os vínculos secundários (no entender de Bowlby) ou a relação empática (segundo Rogers), que o professor poderá e deverá dar origem, favorecem o impulso do

jovem para a atualização dos padrões interiorizados, na tentativa de impedir a sua rigidificação, transporta para a missão do professor uma consciência acrescida relativamente ao seu papel enquanto também responsável pela modelação do perfil parental do jovem. Deixar em aberto a aceitação de equacionar as aparentes certezas constituirá, por si só, um enorme contributo para o crescimento do indivíduo e da sociedade, seja este objetivo atingido pelo apoio incondicional de Rogers, pela segurança de Bowlby ou pela confiança de Erikson. , Provavelmente, cada um a seu modo, fariam os três da mesma realidade.

2. Enquadramento teológico-moral

A família tem sido ao longo dos tempos tema de reflexão por parte da Igreja, sempre atenta à importância do seu papel nos diversos contextos da sua história. Ou não estivesse a família intimamente ligada à história da Igreja.

Tempos houve que a teologia moral se focou na descrição e na demonstração do modo como a vida familiar se deveria organizar, de forma a orientar a sua atuação no sentido dos princípios da ética cristã e com a imagem da Sagrada Família como modelo. Justificar a necessidade da família apresentava-se como um conteúdo destituído de interesse, uma vez que esta realidade era entendida como um elemento basilar inquestionável, isento de controvérsia. O desenvolvimento das sociedades veio desfazer esta segurança, não se deixando ficar apenas pela instalação de uma crença numa crise na e da família, mas estendendo-se à defesa da sua inutilidade ou mesmo prejuízo que poderá acarretar para a pessoa e para a sociedade, funcionando como um travão à liberdade de cada ser humano. Este fenómeno reorientou o foco da reflexão inicial, dirigindo-o então para a pessoa, para a sua essência e para a origem da necessidade e do desejo de ter uma família. (Leone, Privitera, & Cunha, 2001)

Na verdade, mesmo querendo olhar para a família como facto cultural, há que sentir na sua base, não um simples e passageiro apelo extrínseco, mas um chamamento intrínseco único que não só participa como sustenta a realização do indivíduo. Se assim não fosse, uma percentagem significativa da população, por opção, afastar-se-ia da sua família, não se aproximaria do outro à procura do suporte perdido, não ficaria angustiada quando se sentisse sozinha. Mas a realidade é oposta. O que acontece, muitas vezes, é o impulso inicial de fugir de experiências dolorosas, com feridas abertas e ausências amargas, mas para logo ressurgir o desejo de realizar o sonho amoroso de formar a família que sempre se idealizou, capaz e eficaz, almofada do projeto divino da felicidade humana. Apenas o amor do e ao outro

permite o cultivo da autoconfiança necessária para a organização de um projeto de vida alicerçado “sobre a rocha” (cf. Lc 6, 48). Teologicamente, aliás, aquilo que a psicologia denomina de “vínculo”, poder-se-ia designar apenas por “amor”.

Pelo que tem sido referido ao longo deste trabalho, parece demasiado redutor afunilar a abordagem da unidade letiva “O Amor Humano” no conceito teológico de maternidade e paternidade responsáveis, que se refere especificamente à regulação da natalidade. A pertinência de abordar este conteúdo num contexto alargado a um projeto de vida apresenta-se, por isso, mais adequado aos alunos do oitavo ano.

2.1 Uma leitura da exortação apostólica *Familiaris Consortio* no contexto do conteúdo da unidade letiva “O Amor Humano”

Nas palavras de João Paulo II, “o futuro da humanidade passa pela família!” (FC, conclusão). Não será porque a família constitui a figura coletiva de vinculação que permite ao indivíduo crescer em identidade e caráter, bem como participar na humanização progressiva do ser e da sociedade?

Tal como João Paulo II se dirigiu especialmente a jovens nubentes, pois são estes que representam cada recomeço da família, também os professores têm à sua frente seres em formação que serão o tronco da comunidade familiar que deles ramificará. Trata-se, portanto, de um terreno prodigioso, ideal para lançar a semente, mas que exige muita sensibilidade.

Tanto na psicologia como na teologia, embora na primeira como ideal e na segunda inequivocamente, a família é apontada como a comunidade pioneira na integração do novo ser em todas as dimensões da sua existência, formando-o desde logo para relações interpessoais, até atingir, tanto quanto possível, a plenitude da maturidade humana. (cf. FC 2) Ambas também estão atentas à realidade e entendem que são numerosas as variáveis que influenciam a sociedade, a família e a pessoa. Muito recentemente foi reafirmado pela Igreja, à semelhança do que tinha sido defendido na década de 80 (cf. FC, primeira parte), que é imperiosa a “escuta, para olhar para a realidade da família de hoje, na complexidade das suas luzes e das suas sombras.” (Os desafios pastorais sobre a família no contexto da evangelização, 2014, 4)

Encontrando aqui uma aproximação à empatia defendida por Carl Rogers, o documento *Familiaris Consortio* lança aos leigos o desafio de interpretar à luz de Cristo a história deste mundo, iluminando e dirigindo as realidades temporais. (cf. FC 5)

No âmbito do presente trabalho, não é possível separar este desafio do papel do professor de Educação Moral e Religiosa Católica e da sua missão de contribuir para a

formação integral dos jovens, que serão os futuros pais, o que muitas vezes acontece tendo de “remar contra a maré”. Conciliar as imagens sociais, as interpretações das massas, com uma proposta de análise ponderada e fundamentada com vista a um projeto pessoal de vida é a realidade desafiante que o professor enfrenta sistematicamente.

Contudo, este desafio não tem de ser encarado como um pressuposto negativo, mas sim como uma oportunidade. A possibilidade de discutir diversos pontos de vista e apresentar uma proposta coerente acerca de um assunto crucial para um projeto de felicidade é, por si só, um enorme avanço relativamente ao risco de não se oferecer alternativa. Prover as escolhas de qualidade é, por isso, um enriquecimento que se pode oferecer às gerações futuras. Só pelo “caminho pedagógico de crescimento” (FC 9) será possível tentar prevenir aquilo que João Paulo II aponta como aspetos negativos na família, enfatizando-se aqui a “errada concepção teórica e prática da independência dos conjugues entre si; as graves ambiguidades acerca da relação de autoridade entre pais e filhos; as dificuldades concretas, que a família muitas vezes experimenta na transmissão de valores (...).” (FC 6) Propor um desenho familiar onde liberdade não signifique a afirmação egoística do eu, mas a possibilidade de participar num projeto inatingível quando no centro permanece apenas um; onde se compreende que pais e filhos não se opõem, complementam-se com desempenhos específicos; onde não prevalecem valores próprios ou irrefletidos, mas onde se constrói um humanismo familiar autêntico, sustentado pelo amor. Desta forma, a escola poderá responder ao dever de reflexão, agregando diferentes domínios do saber e contribuindo para a construção da nova cultura (cf. FC 8), na qual se possam reconhecer valores capazes de renovar humanamente a sociedade.

No âmbito de um trabalho que visa o aperfeiçoamento da abordagem do tema da “paternidade e a maternidade responsáveis”, na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, não é concebível que a mesma subvalorize a opção pelo casamento e, especialmente, pelo matrimónio, enquanto vínculo de amor que excede a instituição humana, elevando-o à

dimensão divina, indissolúvel, de dádiva mútua e para a família que aí se constitui. Esta proposta madura deverá ser reacesa no leque de opções de cada jovem cujo projeto de vida inclui a edificação de uma família, percebendo que

“o amor é essencialmente dom e o amor conjugal (...) não se esgota no interior do próprio casal, já que os habilita para a máxima doação possível, pela qual se tornam cooperadores com Deus no dom da vida a uma nova pessoa humana. Deste modo os cônjuges, enquanto se doam entre si, doam para além de si mesmo a realidade do filho, reflexo vivo do seu amor, sinal permanente da unidade conjugal e síntese viva e indissociável do ser pai e mãe.” (FC 14)

Descobrimo a vocação do amor conjugal e optando pelo caminho do matrimónio, através do qual se complexificam as relações interpessoais, os jovens futuros pais terão de estar conscientes que se abrem à missão de gerar e introduzir novos seres na comunidade humana e na Igreja, missão esta que lhes é confiada e poderá traduzir um entendimento de parentalidade responsável: guardar, revelar e comunicar o amor. (cf. FC 17) Talvez seja possível afirmar que assumir o matrimónio (e tudo o que este sacramento comporta) como uma missão o faz elevar à sua essência radical, superando infinitamente o sentimento de obrigação instalado relativamente a um compromisso que, muitas vezes, apenas exige ir permanecendo. Por outras palavras, a autêntica decisão pelo matrimónio transforma os obstáculos em constantes provas de amor, enquanto numa união não vocacional os obstáculos colocam constantemente o amor à prova.

Apesar da decisão pelo matrimónio dever assentar numa escolha consciente, não significa que tal união atinja o seu auge nesse momento. A verdadeira maturidade revelar-se-á no caminho de uma comunhão cada vez mais profunda (cf. FC 18), incorporada num “projeto de vida integral” (FC 19), indissolúvel. Será, porventura, a esta perspectiva de definitivo que a sociedade atual oferece resistência, pois, cada vez mais, a vida se apresenta a prazo, com limite de validade, que do consumismo passou para as vivências humanas. Muitas vezes, mais

do que não perspetivar o matrimónio, os jovens afirmam sentirem-se assoberbados perante a ideia de “para sempre”, sentindo que tal ideal se restringe à esfera do inatingível. É necessário, por isso, ajudar os jovens a encontrar “modos para crescer” e motivá-los a não se deixarem permanecer nas “fases primárias da vida emocional” (Os desafios pastorais sobre a família no contexto da evangelização, 2014, 10), de modo a reforçar a importância da estabilidade amorosa que o matrimónio oferece aos esposos e, a partir daí, aos filhos, uma vez que o bem destes assim o exige. (cf. FC 20) Tal como foi referido no recente Sínodo dos Bispos,

“Neste contexto, a Igreja [, que se faz presente na escola através da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica,] sente a necessidade de dizer uma palavra de verdade e de esperança. Há que partir da convicção de que o homem vem de Deus e que, portanto, uma reflexão capaz de repropor as grandes perguntas sobre o ser humanos pode encontrar um terreno fértil nas expectativas mais profundas da humanidade. Os grandes valores do matrimónio e da família cristã correspondem à procura que atravessa a existência humana, mesmo num tempo marcado pelo individualismo e pelo hedonismo. Há que acolher as pessoas com a sua existência concreta, saber apoiar essa procura (...).” (Os desafios pastorais sobre a família no contexto da evangelização, 2014, 11)

Deste modo, reconhecendo e compreendendo a realidade de cada indivíduo, oferece-se a oportunidade de entender o matrimónio como “comunidade de amor e vida” (cf. GS 48), radicado “nos laços naturais da carne e do sangue”, aperfeiçoando-se na instauração e maturação de laços mais profundos do espírito, o amor, que cuida, serve reciprocamente, coparticipa nos bens, nas alegrias e nos sofrimentos. (cf. FC 21)

Pela sua complexidade, as relações interpessoais, nas quais se inserem os laços familiares, nem sempre são simples de gerir e seria ilusório apresentar o matrimónio como a fórmula infalível do sucesso. O abandono do sistema de vida da família original, a construção de um novo sistema, a assunção dos papéis de marido e mulher, também de pais (cf. Vidal,

1997, pp. 209-210), leva a que a realidade nem sempre corresponda à imagem criada para aquele projeto e, por isso, torna-se incontornável a necessidade de focar a importância de uma decisão refletida e madura, capaz de abraçar os desvios inesperados. Tal como é referido no número 21 da exortação apostólica *Familiaris Consortio*,

“A comunhão familiar só pode ser conservada e aperfeiçoada com grande espírito de sacrifício. Exige, de facto, de todos e de cada um, pronta e generosa disponibilidade à compreensão, à tolerância, ao perdão, à reconciliação. Nenhuma família ignora como o egoísmo, o desacordo, as tensões, os conflitos agridem, de forma violenta e às vezes mortal, a comunhão: daqui as múltiplas e variadas formas de divisão da vida familiar.”

O valor da dignidade, de cada um e da família, deverá, assim, suportar as palavras e os atos, de modo a que nada se esvazie de sentido, nem ao outro seja dirigido um tratamento de objeto.

O matrimónio constitui, aliás, uma das formas mais profundas de encontro interpessoal, estando subjacente a este encontro uma moral que, segundo Marciano Vidal, exige a descoberta do outro como um “tu” e a manifestação do “eu”. Só quando o “tu” é tratado como pessoa (aceitação do outro tal como é, pela amizade) e o “eu” se manifesta de forma autêntica (consciente, que responde por si, que sai de si para se abrir ao outro), é que estão reunidas condições para a criação do “nós”. A *nosidade*, apesar de constituir uma dimensão nova e distinta, é dependente da existência de um “eu” e de um “tu”, acontecendo apenas com a reciprocidade das pessoas. O inverso também não deixa de ser verdade: o “eu” e o “tu” também só o são na realidade do “nós”. É esta realidade básica e dinâmica que edifica a relação a conjugal, à semelhança do “nós” trinitário. (Vidal, 1997, pp. 115-118)

Há que olhar para o amor conjugal como um acontecimento livre, nascido, precisamente, de um encontro casual, fundamentado na decisão e na promessa. Através dele, a

pessoa doa-se voluntária, total e definitivamente e perpetua-se pela possibilidade de dar vida. (Vidal, 1997, p. 206)

Este dom de cooperar no projeto divino (dar vida) origina uma outra forma de amor: o amor paterno-filial. Ao contrário do amor conjugal, que surgirá de um encontro gratuito, o amor que une pais e filhos deverá ser, precisamente, um fruto do amor conjugal.

O alargamento da família suscita uma reflexão sobre a sua razão de ser na atualidade. Os jovens necessitam de perceber as vantagens de crescer e permitir crescer nessa instituição matrimonial e familiar face a outras soluções que se afiguram.

Por um lado, a primeira dimensão (instituição matrimonial), como já foi referido, nutre a comunidade familiar com um sentimento de pertença a um projeto superior, que fortalece espiritualmente as relações interpessoais. É porque o amor dos cônjuges representa uma participação única no mistério da vida e no amor divino que a Igreja abraça a missão de proteger a dignidade do matrimónio e a responsabilidade da transmissão da vida humana. (cf. FC 29) Por outro, a instituição familiar encerra em si a função humanizadora, tanto do ponto de vista personalizador como pela capacidade socializadora, pois a transmissão da vida não se restringe à geração de uma vida, mas a todo um processo de construção integral do homem. A função personalizadora advém do ambiente adequado para a integração do “eu” a partir da presença e dos modelos complementares das figuras do pai e da mãe, o vínculo do afeto que estes cultivam, o clima de confiança, intimidade, respeito e liberdade que os pais proporcionam, segundo uma hierarquia natural capaz de originar personalidades fortes, equilibradas e afetivamente estáveis, que conduzem ao humanismo e à concretização de um projeto de vida. Esta função personalista da família completa-se com a realização da função socializadora, sempre que esta se apresenta como exemplo e estímulo à implementação de um sistema de relações sociais com base nos valores do respeito, da justiça, do diálogo e do amor, capaz de superar os modelos sociais massificados e despersonalizados. Assim, a família só

pode ser um bem da condição humana (Vidal, 1997, pp. 227-228) que nenhuma outra instituição poderá substituir de modo pleno e original.

Apesar da Igreja depositar na família a função procriativa, é importante esclarecer que esta não deverá seguir apenas o instinto de manutenção da espécie, precisamente porque os afetos que subjazem à sexualidade dos esposos revestem esta relação de traços distintivos, únicos da espécie humana. Ou seja, a geração de novas vidas deverá ser regulada com responsabilidade, sendo ideal acontecer quando estão reunidas condições que possibilitem uma vida plenamente humana: ser amado de tal forma que a sua humanização não seja colocada em causa. (Vidal, 1997, p. 232) E, deste modo e por consequência, a sociedade cresce em humanidade. Este pressuposto encerra em si o sentido radical do princípio da paternidade / maternidade responsável. (cf. GS 50)

Segundo uma análise levada a cabo por Marciano Vidal a partir de documentos da Doutrina Social da Igreja¹⁵, são elencados alguns aspetos que os esposos deverão observar no âmbito da respetiva fecundidade responsável e que percorrem alicerces físicos, emocionais, afetivos, sociais, económicos e materiais. Desde logo se indica o bem-estar geral do futuro pai e da futura mãe (que devem sentir-se saudáveis e capazes), bem como do casal (um filho merece nascer de uma decisão e não como uma hipotética solução); condições materiais dignas também devem ser tidas em conta, assim como o bem-estar de todos os elementos que constituem ou poderão vir a constituir a família; as condições oferecidas pela sociedade onde o novo ser crescerá não deverão ser ignoradas. Com certeza, e acima de tudo, a decisão dos esposos, além de respeitada, deverá ser iluminada pelo amor que os encaminhou até esse momento. (Vidal, 1997, pp. 232-233)

¹⁵ Constituição *Gaudium et Spes*, nº30 (Vaticano II); Encíclica *Humanae Vitae*, nº10 (Paulo VI); Exortação Apostólica *Familiaris Consortio*, nº28-36 (João Paulo II)

2.2 O direito e o dever de educar

Tal como é referido no número 36 da exortação apostólica *Familiaris Consortio*, “o dever de educar mergulha as raízes na vocação primordial dos cônjuges à participação na obra criadora de Deus: gerando no amor e por amor uma nova pessoa, que traz em si a vocação ao crescimento e ao desenvolvimento, os pais assumem por isso mesmo o dever de a ajudar eficazmente a viver uma vida plenamente humana”. Por este motivo é-lhes reconhecida a grave missão de principais educadores, constituindo a família a primeira escola das virtudes sociais, sem as quais nenhuma sociedade subsiste mantendo o seu carácter humanizado e humanizador. É possível que o grau de responsabilidade de ser pai e de ser mãe se realize e transpareça na arte de educar, a qual se encoraja e fortalece no amor que a fundamenta.

Nesta sua exortação apostólica, João Paulo II apresenta a educação, simultaneamente, como um direito e um dever dos pais: um direito porque se lhes reserva a oportunidade de escolher os valores segundo os quais querem ver os seus filhos crescer; um dever na medida em que é nesta dimensão, como atrás se referiu, que a sua responsabilidade enquanto pais se realiza. Mais acrescenta que esta dicotomia, pela importância que encerra, se qualifica como *essencial*, pois a decisão dos pais liga-se intimamente à transmissão da vida humana; como *original e primária*, por se sobrepor ao dever de educar dos demais e pelo vínculo amoroso radical que une pais e filhos; e como *insubstituível e inalienável*, ou seja, não passível de delegar completamente ou usurpar. (cf. FC 36) Será provavelmente por toda esta responsabilidade e beleza que a decisão pela paternidade e pela maternidade guarda em si a decisão mais definitiva e transformadora que o ser humano poderá experimentar. Na realidade não são apenas os filhos que crescem e se humanizam, pois também os pais acompanham o mesmo processo, embora a partir de estádios de desenvolvimento distintos e funções próprias. E nem será fácil para uns nem para os outros. Assim como também não será por acaso que a

Igreja apresenta “a missão educativa da família cristã como um verdadeiro ministério”. (FC 39)

Sabe-se, contudo, que a missão de educar não é um dever exclusivo dos pais, apesar de todas as considerações registadas anteriormente. A sociedade em geral e algumas instituições em particular devem o seu contributo educativo às famílias, de forma a que tal processo resulte o mais integrador, articulado e amplo possível. A escola, em especial, coloca-se num lugar reconhecido por todos como espaço privilegiado de formação, muito embora muito dos resultados espelhem mais a preocupação com o “saber” ou com o “saber fazer”, do que com “saber ser”. Na escola, enquanto disciplina e presença da Igreja, Educação Moral e Religiosa Católica coloca-se ao serviço das três dimensões, atuando no âmbito do direito educativo que se reconhece aos pais. É seu dever enriquecer, reforçar e esclarecer todo o esforço levado a cabo por estes, resultando como um apoio com formação específica que complementa a sua visão amorosa, respeitando sempre o princípio da subsidiariedade. A vontade e a decisão dos pais, coerentes e válidas, deverão ocupar sempre um lugar legitimador, essencial para que outras figuras educativas possam exercer a sua missão de forma plena.

2.3 A família e a sociedade

É consensual reconhecer a família como célula primordial da sociedade. A Doutrina Social da Igreja subscreve este entendimento, reconhecendo-lhe a primazia na união entre o desenvolvimento pessoal e a vida social, estando a dinâmica familiar intimamente ligada ao desenvolvimento da própria sociedade. Daqui resulta que, cada vez que a realidade familiar se distancia dos valores humanizadores, não só perde a pessoa e a família como toda a humanidade.

Sem dúvida que a família se revela a porta de entrada na vida e na comunidade humana. Sabemos, tal como João Paulo II defendeu, que

“a família possui vínculos vitais e orgânicos com a sociedade, porque constitui o seu fundamento e alimento contínuo mediante o dever de serviço à vida: saem, de facto, da família os cidadãos e na família encontram a primeira escola daquelas virtudes sociais, que são a alma da vida e do desenvolvimento da mesma sociedade.” (FC 42)

Esta missão, quando exercida numa base de generosa comunhão e participação, que deverão ser característica da vida diária da família, transforma-se num modelo de sociabilidade positivo, exemplo a replicar em relações cada vez mais amplas que formam a teia de relações sociais, transformando-se em instrumento capaz de continuar a humanização e a personalização da sociedade. (cf. FC 43) A ética familiar defende, aliás, que cada família cristã viva os valores positivos do seu tempo, sem contudo perder o discernimento de questionar os modelos que se afastam dos princípios da generosidade, da fidelidade e da abertura à vida. Deste modo, a família constitui o lugar natural e o instrumento mais eficaz de humanização e personalização do mundo, o qual vai construindo e reconstruindo para que seja possível desenvolver uma vida propriamente humana, rica em virtudes e valores. Trata-se, pois, da via mais generosa e natural para prevenir a massificação, a despersonalização e a

desumanização da sociedade que, não raras vezes, conduz os jovens para caminhos evasivos ilusórios de felicidades.

O número 44 da exortação em análise estabelece precisamente que a participação no desenvolvimento da sociedade é uma tarefa própria da família, não se podendo restringir a sua ação à procriação e à educação, ainda que esta seja a sua primeira e radical forma de expressão. Caso esta dinâmica não se objetive, será a família a primeira entidade a sofrer o retorno negativo resultante da indiferença que muitas vezes se instala face a diversos males sociais. (cf. CF 44)

Assim, o número seguinte do documento reflete sobre a íntima conexão entre a família e a sociedade, a qual auxilia um duplo movimento: por um lado, a participação da família na sociedade e no seu desenvolvimento, por outro, a obrigação da sociedade respeitar e promover a comunidade familiar. E porque “A família e a sociedade têm certamente uma função complementar na defesa e na promoção do bem de todos homens e de cada homem.” (CF 45), não será lícito depositar todas as esperanças e responsabilidades na construção de uma sociedade cada vez mais humanizada apenas na família, pois ambos os lados deverão contribuir com o desempenho que lhe compete.

Do mesmo modo que a família oferece o seu dom à sociedade, também esta, colhendo os frutos do empenho familiar, deve apoiar a missão da família, num “ideal de uma ação recíproca de auxílio e desenvolvimento entre a família e a sociedade” (FC 46). De facto, o Estado deverá servir a família, pois este constitui um direito próprio e primordial, sem que tal signifique subtrair à comunidade familiar as funções que esta poderá realizar por si ou em associação livre; pelo contrário, o Estado estará a exercer a sua função quando favorece e estimula a iniciativa responsável da família, convicto que o bem desta constitui um valor indispensável e irrenunciável da comunidade civil.

João Paulo II relacionou de forma sublime estas duas dimensões (família e sociedade), simultaneamente autónomas e indissociáveis, designando a sua articulação como “civilização do amor”. Neste âmbito, a paternidade e a maternidade responsáveis aparecem como a primeira expressão do valor e da dignidade da pessoa, ou seja, do bem comum (cf. CF 12), assumindo a família a função de base e coração desta civilização (cf. CF 13). Será, na realidade, o exigente amor familiar a alavanca necessária para superar o individualismo e o utilitarismo (cf. CF 14) amplamente enraizados na sociedade atual, cuja força se alimentará no amor matrimonial, também causa da coesão interna e da solidariedade entre os membros da família (cf. CF 15). Por fim, aponta a dádiva do amor conjugal como dádiva na educação dos filhos (cf. CF 16). Daqui se conclui que sempre que uma família cumpre a sua missão, contribui para a construção da “civilização do amor”.

2.4 O quarto mandamento: “Honrar pai e mãe”

Pela fidelidade à Bíblia e de acordo com o exemplo de Jesus Cristo, a Tradição da Igreja perfilhou o Decálogo e reconheceu-lhe importância e significado primordiais, constituindo a base e o fundamento da moral católica. Os Dez Mandamentos expressam as exigências do amor de Deus (os três primeiros) e ao próximo (os restantes sete).

Os Dez Mandamentos integram a revelação de Deus, mas, simultaneamente, ensinam a verdadeira humanidade do homem. Dado que expressam os deveres fundamentais para com Deus e para com o próximo, ninguém deveria alhear-se deles, sobretudo porque, mais do que gravados na pedra, foram gravados por Deus no coração do ser humano. (Catecismo da Igreja Católica, 1999, pp. 514-515)

Como se referiu anteriormente, as três primeiras orientações do Decálogo¹⁶ dizem respeito à relação entre Deus e o homem, encaminhando este para uma postura que permite estreitar a relação com o Pai. Não será um acaso o facto de o primeiro mandamento que não se dirige especificamente a esta dimensão (focando-se, por isso, no amor ao próximo), se volte para a realidade da família. Na verdade, e apesar de enquadrado no domínio das relações interpessoais, o quarto mandamento - “Honrar pai e mãe” (Dt 5, 16; Mc 7, 10) - encerra em si um duplo aspeto: um social e outro religioso. Esta qualidade, por conseguinte, permite que as duas partes do Decálogo não surjam quebradas e independentes, pois pai e mãe, enquanto responsáveis pela transmissão da vida e de valores, garantirão a continuidade entre ambas: pelo amor e pela educação que oferecem aos filhos, tanto cultivam a relação do homem com Deus (aspeto religioso), como introduzem os novos seres em todas as relações sociais (aspeto social).

¹⁶ 1. Amar a Deus sobre todas as coisas.
2. Não usar o Santo nome de Deus em vão.
3. Santificar domingo e festas de guarda.

De acordo com este mandamento, Deus quis que, depois Dele, fossem honrados (entendendo o termo “honrar” como a manifestação da estima que se nutre por uma pessoa e que abrange valores como o respeito, a obediência, a gratidão, a ajuda, entre outros) os pais e todos os que Ele, para o bem de cada um, investiu de autoridade. Assim, e aparentemente, este mandamento terá um sentido unidirecional, tratando apenas da atitude ideal a adotar pelos filhos em relação aos pais, estendendo-se, ainda, a outras figuras que de algum modo exerçam autoridade sobre eles e favoreçam o equilíbrio e a riqueza do seu crescimento. Não deixando de ser legítima, essencial e radical esta orientação, uma vez que o respeito filial promove a harmonia de todas as vivências familiares, bem como de todas as outras que se estruturam a partir deste modelo, para que se torne uma realidade, os pais também deverão manter o discernimento que lhes permita respeitar e favorecer a vocação dos seus filhos. Será, por isso, apenas com a observância bidirecional e ampla deste mandamento que ele resultará de forma efetiva e afetiva, dando frutos não só pessoais, como sociais e espirituais.

Segundo o Catecismo da Igreja Católica, “a paternidade divina é a fonte da paternidade humana; nela se fundamenta a honra devida aos pais. O respeito dos filhos (...) pelo seu pai e pela sua mãe nutre-se do afecto natural nascido dos laços que os unem.” (n.2214). Assim, assumindo, enquanto filhos divinos, que o amor incondicional do Pai precede todas as formas de manifestação amorosa relativamente a Si e ao próximo, também desta forma os filhos devem sentir que, mesmo antes da honra que dirigem aos pais, eles próprios já eram amados antes da própria existência, enquanto seres desejados e criados para a felicidade.

2.5 Contributo da leitura da Exortação Apostólica *Familiaris Consortio* na lecionação da unidade letiva “O Amor Humano”

A leitura da Exortação Apostólica *Familiaris Consortio* não permite ficar indiferente à profundidade com que a importância da família é abordada, tendo o texto a capacidade de, a todo o momento, transportar o leitor para a realidade, para a atualidade. A imagem da família que se vai desenhando, com toda a sua beleza e com todos os seus desafios, desperta para a responsabilidade de a (re)tornar mais presente, mais viva, mais real, indissociável da missão de uma escola que pretende construir uma sociedade cada vez mais humanizada e humanizadora.

Num primeiro momento, este documento aborda a problemática da família no mundo atual, apresentando um diagnóstico profundo que apela à responsabilidade moral de todos e de cada um como sendo o caminho capaz de reverter o sentido do obscurantismo e da perda dos valores fundamentais da família, com repercussões desfavoráveis à construção de uma autêntica cultura familiar.

Ora, sabendo-se que os alunos de hoje são já os filhos de uma geração crescida na fuga das supostas amarras limitadoras da família, fácil será concluir que o desafio do professor estará em auxiliar a reinterpretação da família entre a amálgama de interpretações entretanto anarquicamente concebidas. Apela-se, por isso, à sensibilidade necessária para perceber a complexidade da família, mas também para a (re)descobrir como uma necessidade intrínseca do ser humano, que a deseja radicalmente como ser familiar que é.

Neste sentido, João Paulo II recorda nesta sua exortação apostólica o matrimónio como o caminho mais fortalecido para originar uma nova família, pois, enquanto desígnio de Deus, fundamenta o amor gratuito, a caridade, com que os cônjuges se unem, guardando, revelando e comunicando esse amor aos filhos e, por eles, à sociedade.

A família surge, assim, com uma missão bem definida e insubstituível que deverá fazer-se entender aos jovens para que a equacionem no âmbito do seu projeto de vida. Perceber a família como uma comunidade de pessoas que se forma a partir do amor que une o núcleo conjugal, que cultiva o pleno respeito pelos direitos dos demais membros que integram a comunidade familiar, será dos primeiros passos deste caminho. Formada a esta comunidade, um outro domínio da missão da família será, de uma forma lógica, o serviço à vida, tanto através da própria transmissão da vida, como do direito e do dever de educar à luz dos valores parentais capazes de humanizar o novo ser. E, desta forma, participará a família no desenvolvimento da sociedade e na missão da Igreja.

É possível resumir, então, a missão da família a quatro ações: formar, gerar, educar e participar. Estas ações, que formarão um ciclo de renovação do homem e da sociedade, deverá chegar aos jovens de tal forma que os inquiete até à descoberta de que será nessa verdade que desejarão (re)encontrar-se e oferecer à humanidade.

3. Análise da unidade letiva “O Amor Humano”

A opção por analisar a unidade letiva, destinada aos alunos do oitavo ano de escolaridade, que tem por título “O Amor Humano”, deve-se ao facto de, entre os conteúdos abordados no referido ano letivo, no qual se realizou o estágio pedagógico, ser aquela que no âmbito da experiência humana mais foca as vivências familiares. Uma vez que esta temática, enquanto docente de Educação Moral e Religiosa Católica, constitui um dos desafios mais sensíveis, e não só na referida unidade letiva, apresentou-se como uma decisão natural procurar fundamentos mais sólidos capazes de colmatar inseguranças aquando da sua abordagem.

3.1 Metas Curriculares e Objetivos

A unidade letiva 1 do oitavo ano está estruturada a partir de cinco metas curriculares inseridas nos domínios “Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida” (Conhecer a mensagem e cultura bíblicas; Articular uma perspectiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica) e “Ética e Moral” (Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano; Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo; Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana)¹⁷. Exclui-se, por isso, o domínio “Religião e Experiência Religiosa” desta unidade, opção possível pela hipótese que o programa de Educação Moral e Religiosa Católica oferece de desenvolver os diferentes domínios, não por unidade, mas por ciclo. Por outro lado, tanto o domínio “Cultura Cristã e Visão Cristã da Vida”, contemplado na unidade a analisar, como o domínio “Religião e Experiência Religiosa” são caracterizados como sendo “de natureza essencialmente intelectual” (Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, 2014, p.11), pelo que a dimensão a desenvolver pelo aluno não sairá beliscado. Pelo contrário, poderá colocar-se a questão de se estar perante uma aposta redutora do nível das competências a trabalhar. Os dois domínios indicados agregam doze das dezassete metas curriculares definidas, significando que apenas cinco metas curriculares, associadas ao domínio “Ética e Moral”, se centram “no desenvolvimento social e moral, isto é, na aquisição de competências que facilitem e permitam um maduro agir moral”. (ibidem) Para uma disciplina cujos objetivos programáticos são redigidos com a preocupação no “desenvolvimento e (...) mudança pretendidos no aluno” (ibidem, p.9), parecerá manifestamente reduzido o ênfase que se coloca nas competências que se pretende que o aluno desenvolva, para valorizar os campos de conhecimento de cariz teórico. (cf. ibidem, p.8)

¹⁷ Cf. anexo 2

Esta valorização reforça-se com a formulação dos objetivos definidos a partir das metas curriculares, senão vejamos:

METAS	OBJETIVOS
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	1. Reconhecer a sexualidade, a fecundidade e o amor humano como essenciais à realização da pessoa.
M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	2. Relacionar os dados das ciências sobre o planeamento familiar com a interpretação cristã da realidade e da pessoa humana.
H. Articular uma perspectiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica.	3. Organizar um universo de valores fundado na perspectiva cristã e na liberdade responsável de cada pessoa.
F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.	4. Descobrir a mensagem cristã sobre o amor e a fecundidade, reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana.
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.	5. Desenvolver uma atitude responsável perante a sexualidade.

As metas curriculares Q., M. e O. pertencem ao domínio da “Ética e Moral”, ou seja, visam a aquisição de competências, o que parece adequado para o tema a desenvolver, contudo as duas primeiras metas estão formuladas a partir de um verbo que remete para a natureza intelectual, para o saber: “reconhecer”. Esta propensão encontra-se igualmente no objetivo 1, de cariz cognitivo, e no objetivo 2, que alia a dimensão cognitiva à procedimental (“relacionar”). Apenas a meta curricular O. se mantém formulada de forma coerente relativamente à abrangência do seu domínio - “amadurecer” implicará a aquisição de competências -, tendência que se prolonga na ação do objetivo definido - “desenvolver” – de índole atitudinal.

Relativamente às metas curriculares H. e F., de natureza intelectual, verifica-se que a segunda foi redigida respeitando este princípio (“conhecer”), intenção que se estende até ao objetivo (“descobrir”), enquanto a primeira implicará não só o saber como a vertente procedimental (“articular”), o que se encontra igualmente na formulação do objetivo correspondente introduzido pelo verbo “organizar”.

Verifica-se, desta forma, uma grande presença da natureza intelectual, em detrimento do âmbito atitudinal, na maioria das metas curriculares que se pretende desenvolver junto dos alunos.

3.2 Conteúdos

Os conteúdos definidos na unidade letiva “O Amor Humano”, a partir dos quais se procurará atingir os objetivos traçados, tendo em conta a abordagem feita anteriormente no âmbito da psicologia, estarão adequados à faixa etária a que se destinam, embora as repercussões na pessoa do jovem dependam da sensibilidade de como serão trabalhados. Por outro lado, parecem centrar-se demasiado no conceito teológico restrito de “paternidade e maternidade responsáveis”, quando seria mais pertinente abordar o tema de modo mais abrangente, como projeto de vida e, por isso, olhando para o futuro.

Tal como foi referido, a adolescência caracteriza-se por ser um período de tempo que concentra uma sucessão de transformações que transporta a criança para a idade adulta. Este complexo processo de crescimento, que afeta todos os domínios da pessoa, não deixa, por isso, de ir modelando o conceito de “amor humano”, habitualmente mais permeável a uma tendência inconstante do que disposta a procurar a estabilidade. De qualquer modo, neste contexto, é incontornável a necessidade de abordar o tema da sexualidade, para a qual o jovem desperta com uma sequiosa curiosidade e, na maioria das vezes, um ingénuo (des)conhecimento. Assim, respeitando o que defende o Diretório Geral da Catequese¹⁸, será imprescindível formar consciências críticas, para que, devidamente esclarecido e fruto de uma reflexão amadurecida, o jovem possa fazer opções fundamentadas e livres, assumindo valores e atitudes na sua própria vida.

A orientação para manter a seriedade e o rigor das demais disciplinas escolares deveria manter o rumo da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica num sentido não tão confessional, o que, na verdade, não se verifica na unidade didáctica “O Amor Humano”. A

¹⁸ O ensino religioso deve mostrar-se “como uma disciplina escolar, com a mesma exigência de sistema e rigor que requerem as demais disciplinas. Deve apresentar a mensagem e o evento cristão com a mesma seriedade e profundidade com a qual as demais disciplinas apresentam seus ensinamentos.” (Directório Geral de Catequese, 1975)

sequência dos conteúdos a desenvolver reveste-se de características típicas de um ensino religioso de tipo confessional, reconhecendo-se uma maior preocupação com a transmissão de uma tradição religiosa particular e a adoção dos seus valores, do que com o contributo para uma opção esclarecida.

Vejamos então os conteúdos propostos:

CONTEÚDOS
<p>*Amor e fecundidade humana: -Fecundidade é sinal e fruto do amor, todo o amor é fecundo e criativo; -O amor abre a família à relação com os outros (a família, a adoção, a opção por ideais e causas); -A fecundidade sexual é um bem social de: -Realização pessoal; -Sobrevivência da espécie; -Participação na construção da sociedade.</p>
<p>*Noção de planeamento familiar; *Os métodos anticoncepcionais: -sua eficácia; -suas vantagens e desvantagens; -suas limitações éticas.</p>
<p>*A paternidade e a maternidade responsáveis. *A proposta da Igreja Católica sobre o controlo da natalidade, uma perspetiva ética que defende o bem da pessoa: -O respeito pela vida humana; -A abertura à vida; -A aprendizagem do controlo do desejo sexual, para que o ato sexual não seja um egoísmo a dois; -O respeito do Estado pelas decisões do casal (não pode impor medidas de controlo da natalidade); -A vivência da plenitude do ato sexual: união, relação pessoal e procriação; -O discernimento responsável do casal.</p>
<p>*A fecundidade como bênção de Deus: Sl 127 (126), 3-5. *Os filhos como dádivas de Deus: Sl 128 (127), 3. *A aceitação da vontade de Deus e o amor edificam a família universal: Mc 3, 31-35.</p>
<p>*Ser responsável, antecipando as consequências dos próprios atos. *O respeito pelo corpo, os sentimentos próprios e os dos outros. *A importância da fidelidade e da doação no amor e na sexualidade. *Podemos sempre adotar uma posição mais responsável, mesmo quando anteriormente agimos sem uma boa reflexão.</p>

Mesmo de um modo superficial, a simples leitura dos conteúdos deixa uma sensação de apologia da procriação, à luz da mensagem bíblica e literal do Livro do Génesis: “Crescei e

multiplicai-vos.” (Gn1, 28). Parece prevalecer uma preocupação exclusiva em orientar o amor humano apenas para a dimensão da fecundidade, no sentido reprodutivo, descurando a dimensão relacional, a abertura e a doação ao outro, o que não exige necessariamente procriação, sem deixar de ser tão fecunda quanto o amor conjugal/matrimonial que origina novas vidas.

Relativamente ao primeiro grupo de conteúdos, regido pelo “amor e fecundidade humana”, este carecerá da clarificação inicial de alguns conceitos, como os de amor, fecundidade, sexualidade ou mesmo de família, muito embora se conclua que a intenção principal se centrará no núcleo familiar matrimonial gerador de vida, sugerido como a opção quase exclusiva orientadora do projeto de vida. A opção pelo simples celibato ou pela vida consagrada não constituirá igualmente um bem social fecundo, capaz de realizar a pessoa? Deste modo, tal como está apresentado, este conjunto de conteúdos não poderá ser entendido nem como escolar nem como catequético, pois circunscreve-se a um limite demasiado redutor da fecundidade.

A temática a explorar de seguida parte de um conceito que poderia e deveria ser amplo, podendo constituir o princípio orientador da gestão de qualquer família – “planeamento familiar” -, logo afunila unicamente nos métodos anticoncepcionais e remete, mais uma vez, para a procriação. Salva-se a discussão positiva das “limitações éticas” de cada possibilidade à disposição do casal.

Os conteúdos associados ao terceiro objetivo introduzem a discussão em torno do que se deverá entender por “paternidade e maternidade responsáveis”. Por uma lógica de amadurecimento da consciência do projeto familiar, este conteúdo deveria representar o culminar de um percurso, assumindo um cariz comportamental de assunção de valores. Por outro lado, a enumeração das propostas da Igreja Católica sobre o controlo da natalidade reforçam a tendência catequética da presente unidade, pois é a defesa da finalidade

procriadora do casal que continua a prevalecer, embora revestida pela questão ética relacionada com “o bem da pessoa”.

O quarto conjunto de conteúdos, não o são na totalidade. Além do seu perfil absolutamente catequético, os textos bíblicos propostos apenas poderão ser assinalados como recursos que apelam à fecundidade matrimonial. O foco nesta temática subalterniza o Amor enquanto capacidade de sair de si em benefício do outro, à semelhança do exemplo de Cristo.

O quinto conjunto de conteúdos encerra as temáticas direcionadas para o amadurecimento do jovem enquanto pessoa, que apela para a concretização do “Amor” num sentido mais abrangente do que a constituição de família e que poderia assumir a função de ponte entre a presente unidade letiva e a terceira – “A Liberdade”. Na verdade, o ser responsável pelos próprios atos, o respeito por si e pelos outros ou o reajustamento do seu “ser” serão, aparentemente, de natural enquadramento na temática da unidade letiva 3 referida.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, parece ser importante reforçar a vertente da adoção de valores, tornando-os visíveis nas respetivas vivências numa perspetiva de futuro. Embora soe a lugar comum, o jovem que hoje tem oportunidade de se esclarecer e refletir, será o adulto capaz de contribuir positivamente para a humanização crescente da sociedade, por sua vez também humanizadora.

3.3 Proposta de reajuste da unidade letiva “O Amor Humano”

Partindo das considerações registadas anteriormente e da proposta original de planificação da unidade letiva analisada, propõem-se os seguintes ajustamentos:

8º ANO – Unidade Letiva 1 – O Amor Humano		
METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.</p>	<p>1. Reconhecer a sexualidade, a fecundidade e o amor humano como essenciais à realização da pessoa.</p>	<p>*Conceito de: - amor, - sexualidade, - fecundidade; *Amor e fecundidade humana: -Fecundidade é sinal e fruto do amor, todo o amor é fecundo e criativo; -O amor abre a família à relação com os outros (a família, a adoção, a opção por ideais e causas); -A fecundidade pessoal e social enquanto: -Realização pessoal; -Participação na construção da sociedade; -A fecundidade sexual é um bem social de: -Realização pessoal; -Sobrevivência da espécie; -Participação na construção da sociedade.</p>
<p>M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.</p>	<p>2. Relacionar os dados das ciências sobre o planeamento familiar com a interpretação cristã da realidade e da pessoa humana.</p>	<p>*Noção alargada de planeamento familiar; *Os métodos anticoncecionais: -sua eficácia; -suas vantagens e desvantagens; -suas limitações éticas.</p>
<p>H. Articular uma perspectiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica.</p>	<p>3. Organizar um universo de valores fundado na perspectiva cristã e na liberdade responsável de cada pessoa.</p>	<p>*A paternidade e a maternidade responsáveis. *A proposta da Igreja Católica sobre o controlo da natalidade, uma perspectiva ética que defende o bem da pessoa: -O respeito pela vida humana; -A abertura à vida; -A aprendizagem do controlo do desejo sexual, para que o ato sexual não seja um egoísmo a dois; -O respeito do Estado pelas decisões do casal (não pode impor medidas de controlo da natalidade); -A vivência da plenitude do ato sexual: união, relação pessoal e procriação; -O discernimento responsável do casal no âmbito das decisões familiares.</p>
<p>F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.</p>	<p>4. Descobrir a mensagem cristã sobre o amor e a fecundidade, reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana.</p>	<p>*A fecundidade pessoal, social e sexual como bênção de Deus: Sl 127 (126), 3-5. *Os filhos como dádivas de Deus: Sl 128 (127), 3. *A aceitação da vontade de Deus e o amor edificam a família universal: Mc 3, 31-35. *A proposta cristã de família.</p>

<p>O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.</p>	<p>5. Desenvolver uma atitude responsável perante a sexualidade <i>si e os outros.</i></p>	<p>*Ser responsável, antecipando as consequências dos próprios atos. *O respeito pelo corpo, os sentimentos próprios e os dos outros. *A importância da fidelidade e da doação no amor e na sexualidade. *Podemos sempre adotar <i>Adoção de</i> uma posição mais responsável, mesmo quando anteriormente agimos sem uma boa reflexão.</p>
<p>N. Promover o bem comum e o cuidado do outro.</p>	<p>6. Mobilizar-se no sentido da <i>humanização da sociedade.</i></p>	<p>*<i>As limitações de ser pai e de ser filho: a importância do diálogo;</i> *<i>A paternidade e a maternidade responsáveis:</i> -<i>conceito de paternidade e maternidade responsáveis;</i> -<i>a importância do discernimento do casal no âmbito das decisões familiares em relação aos filhos;</i> -<i>as dificuldades como forma de crescimento.</i></p>

Legenda: Proposta inalterada

Proposta de alteração

~~Proposta de eliminação ou reposicionamento~~

Conclusão

Compreender como é que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica pode ser um instrumento capaz de levar o jovem a equacionar novos modos relacionais, aperfeiçoando a abordagem da temática “a paternidade e a maternidade responsáveis” num contexto de projeto de vida, é o objetivo central do presente trabalho, tendo, por isso, permanecido como orientador ao longo de todo o processo de elaboração do mesmo. O desconforto de não conseguir motivar os alunos para a discussão do tema, a ansiedade de não encontrar uma resposta capaz de suscitar curiosidade ou a incapacidade de alterar a atitude de negação do jovem, foram, entre outros, os estímulos que determinaram a referida opção. Enquanto docente, é essencial procurar a aproximação ao aluno, o esmero que permita o cumprimento da missão, sempre na convicção que um professor melhor preparado também será um professor mais motivado e, por sua vez, mais significativo para os seus alunos.

Um dos primeiros propósitos a alcançar seria a compreensão dos mecanismos que levam os jovens a reagir de forma tão diversificada perante um tema que envolve experiências familiares. Neste aspeto foi de enorme importância a abordagem da Teoria da Vinculação, a qual estabelece uma relação direta entre as experiências relacionais primárias e a estruturação da interpretação da realidade, levando o docente a perceber que não basta crescer e adquirir competências cognitivas mais complexas para que o jovem consiga distanciar-se e reinterpretar a sua realidade. Do mesmo modo, o professor terá de concluir que a sua própria interpretação da realidade também poderá constituir um obstáculo à compreensão do aluno, sendo, por isso, essencial um exercício interior de afastamento do seu referencial interpretativo.

Face a resistências recorrentes, superficiais ou absolutas, a uma mensagem de valorização da família, a sensação que o docente experimenta é, muitas vezes, de incapacidade para transmitir significativamente um conteúdo. Estando seguro que há um

tempo próprio para conquistar esse desejo e um processo facilitador do mesmo, como recomenda Carl Rogers, o docente sente depositar-se em si a sensibilidade e a resiliência necessárias para provocar nos discentes a atitude de abertura à mensagem, primeiro, e à mudança, mais tarde, na maioria das vezes em fases de amadurecimento não observáveis pelo professor. A busca de segurança por parte deste agente educativo não será mais do que a procura do caminho que permite realizar um dos grandes objetivos da educação cristã: “A diferença entre a educação cristã e a educação secular em termos de objetivo, poderíamos dizer que uma está preocupada em transmitir informações e a outra em mudar as nossas vidas.” (Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, 2014, Apresentação, I)

É importante, sem dúvida, compreender a profundidade da influência da história de vida de cada jovem no desenvolvimento da sua personalidade e na sua capacidade interpretativa da realidade. Com o alerta dado neste sentido, será possível continuar a lutar pela conquista da empatia crucial para que o aluno se predisponha a ouvir e avaliar diferentes perspetivas de vida. Nenhuma mensagem se tornará significativa se este caminho for descurado. O mesmo será dizer que, à semelhança do vínculo seguro que se origina entre mãe e filho, facilitador da exploração do mundo por parte deste, também o padrão de vínculo criado entre professor e aluno fará, por certo, toda a diferença: um professor que evidencie um padrão docente seguro levará, por certo, o jovem a sentir-se igualmente seguro para explorar, do ponto de vista interpretativo, propostas distanciadas das suas.

Conquistada a abertura a novas propostas, é então possível apresentar um projeto de vida assente numa estrutura familiar estável, com modelos bem definidos, mesmo que essa experiência não faça parte da sua história. Para esta finalidade concorre o facto de cada um se conseguir reconhecer como um ser familiar, cujo amadurecimento advém de uma vontade intrínseca, tal como defende a Igreja Católica.

Na verdade, o jovem exterioriza frequentemente que a proteção e a compreensão que necessita para crescer feliz apenas estão ao alcance no seio da família, mas não consegue, demasiadas vezes, descodificar essas atitudes nas figuras parentais, interpretando-as como limitadoras. É, deste modo, um contributo precioso que um agente exterior à família, neste caso o professor de Educação Moral e Religiosa Católica, clarifique que o amor paternal e maternal não pode revelar-se de uma forma libertina, pois tal atitude seria de todo contrária ao que se espera de uma parentalidade responsável.

Por outro lado, é imprescindível cultivar o desejo de formar a sua própria família, sem se deixar escorregar pelos apelos fáceis do provisório. No documento “Os desafios pastorais sobre a família no contexto da evangelização”, reflete-se sobre “a desconfiança que tantos jovens têm no empenho conjugal”. (p. 26) Partindo da experiência pessoal enquanto docente, quando se lança aos jovens uma questão muito objetiva - Ser pai/mãe ou ser esposo/a: qual dos vínculos se apresenta como mais definitivo?- De uma forma muito rápida e esperada surge a resposta: ser pai/mãe. Na realidade, é difícil encontrar uma reação diferente da que defende que se é pai/mãe para toda a vida. Colocando-se, então, nova questão – Se ser pai/mãe é mais definitivo do que ser esposo/a, por que motivo se decide mais facilmente ser pai/mãe do que esposo/a? A resposta torna-se mais demorada e discutível. E nesta discussão, aliando a psicologia à teologia, encontra-se uma porta de abordagem do tema da parentalidade responsável no sentido de projeto de vida. Contudo, pela complexidade dos seus contornos e pela necessidade de um estudo sociológico, este seria um domínio que poderia constituir tema de uma pesquisa mais aprofundada.

Do mesmo modo, um professor que trata temáticas relacionadas com a família sabe que a maioria dos alunos manifesta a alegria de fazer parte de uma família estável e com modelos paternal e maternal ou, noutros casos, o desejo de que a sua família fosse estável e

completa. Que outra motivação serviria melhor para lançar o desafio de oferecer essa realidade ou esse sonho aos seus próprios filhos?

Percebendo que a sociedade são as famílias, o jovem compreenderá o alcance das suas decisões, que, de facto, irão muito além do restrito domínio familiar. Numa base relacional segura e empática, levá-lo a este raciocínio e fazer nascer no seu íntimo a motivação para se abrir a propostas diferentes das suas vivências, é elevar a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica a um patamar significativo da relação pedagógica, a um instrumento de mudança dos modelos de relacionamento interpessoal, a um meio de humanização da sociedade.

É cativar o aluno para a sociedade ganhar a pessoa.

Referências Bibliográficas

Documentos da Igreja

Bíblia Sagrada

Congregação para o Clero. (1997). *Directório Geral da Catequese*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.

João Paulo II (22 de novembro de 1981). *Familiaris Consortio*, Exortação Apostólica. Roma.

Paulo VI (7 de dezembro de 1965). *Gaudium et Spes*, Constituição Pastoral sobre a Igreja no mundo atual. Roma.

Paulo VI (25 de julho de 1968). *Humanae Vitae*, Encíclica. Roma.

Santa Sé. (1999) *Catecismo da Igreja Católica* (2ª edição). Gráfica de Coimbra.

III Assembleia Geral Extraordinária do Sínodo dos Bispos (outubro de 2014). *Os desafios pastorais sobre a família no contexto da evangelização*. Relatio Synodi. Roma.

Programas de Educação Moral e Religiosa Católica

Programa de Educação Moral e Religiosa Católica - ensinos básico e secundário. (2007). Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã.

Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. (2014). Lisboa: Secretariado Nacional de Educação Cristã

Bibliografia Geral

Baccus-Lindroth, A. (2000). *Murmúrios sobre o essencial - conselhos de vida, de uma mãe a seus filhos*. (P. Cerejeiro, Trad.) Livros Horizonte.

Bowlby, J. (1990). *Apego, a natureza do vínculo* (2ª edição ed., Vol. Volume 1). (Á. Cabral, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

Campos, A. M. (2000). *Psicologia da Adolescência, normalidade e psicopatologia* (17ª edição ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

Leone, S., Privitera, S., & Cunha, J. T. (agosto de 2001). *Dicionário de Bioética*. (A. M. Rocha, Trad.) Editorial Prepétuo Socorro.

Lopez, F. G. (1997). *O Decálogo* (1ª edição ed., Vol. 58). (J. P. Lopes, Trad.) Lisboa: Difusora Bíblica.

- Machado, T. S., & Oliveira, M. (2007). Vinculação aos pais em adolescentes portugueses: o estudo de Coimbra. In *Psicologia e Educação* (Vol. VI, pp. 97 - 115).
- Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se Pessoa* (7ª edição ed.). (M. J. Ferreira, Trad.) Lisboa: Moraes Editores.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional, uma abordagem desenvolvimentista*. (S. Bahla, A. M. Pinto, J. Moreira, & M. Rafael, Trads.) Lisboa: McGraw-Hill.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Vidal, M. (1997). *Para conhecer a ética cristã*. Editorial Perpétuo Socorro.

Anexos

Anexo 1

O Amor Humano

8º ano – Unidade Lectiva 1

Competências Específicas:

1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.
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.
7. Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade.
9. Organizar um universo coerente 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.
23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.
24. Reconhecer implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.

<i>Operacionalização das Competências</i>	<i>Conteúdos</i>
1. Interpretar produções culturais sobre o amor. (Comp. 5)	*Amor e fecundidade humana: -Fecundidade é sinal e fruto do amor. Todo o amor é fecundo e criativo -O amor abre a família à relação com os outros (cf. as crianças sem família e a adopção) -A fecundidade sexual é um bem social, o maior bem social (permanência da espécie, participação na construção da sociedade)
2. Organizar um universo coerente de valores sobre a fecundidade e o amor humanos. (Comp. 4 e 9)	
3. Relacionar os dados das ciências sobre o planeamento familiar com a interpretação cristã da realidade. (Comp. 7)	*Planeamento familiar -Noção de planeamento familiar -Paternidade / maternidade responsável -Métodos anticoncepcionais: interceptivos, esterilizantes, anticoncepcionais propriamente ditos (métodos naturais, barreiras mecânicas, barreiras químicas, métodos hormonais), métodos abortivos. Sua eficácia, suas vantagens e desvantagens.
4. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores, relacionadas com o planeamento familiar. (Comp. 11)	
5. Organizar um universo de valores fundado na liberdade responsável de cada pessoa e na dignidade humana. (Comp. 1 e 9)	*Perspectiva ética da Igreja: a) O respeito pela vida humana; b) Abertura à vida; c) O valor da paternidade / maternidade responsável; d) A aprendizagem do controlo do desejo sexual, para que o acto sexual não seja um egoísmo a dois; e) O respeito do Estado pelas decisões do casal (não pode impor medidas de controlo da natalidade sem o consentimento dos casais); f) Respeito pelos dois significados do acto sexual: união e procriação; g) Discernimento responsável do casal...
6. Interpretar textos bíblicos sobre o valor da fecundidade do amor, reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana. (Comp. 23 e 24)	*A fecundidade como bênção de Deus e os filhos como dádivas de Deus: Sl 127 (126), 3-5; Sl 128 (127), 3 *Jesus veio fundar uma família universal, baseada na aceitação da vontade de Deus que se expressa no amor: Mc 3, 31-35
7. Mobilizar os valores da liberdade responsável, do amor e do respeito pelo outro para a orientação do comportamento sexual em situações do quotidiano. (Comp. 9 e 10)	* Ser responsável, equacionando o significado e as consequências dos próprios actos e opções.

Anexo 2

8º ANO – Unidade Letiva 1 – O Amor Humano		
METAS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.	1. Reconhecer a sexualidade, a fecundidade e o amor humano como essenciais à realização da pessoa.	*Amor e fecundidade humana: -Fecundidade é sinal e fruto do amor, todo o amor é fecundo e criativo; -O amor abre a família à relação com os outros (a família, a adoção, a opção por ideais e causas); -A fecundidade sexual é um bem social de: -Realização pessoal; -Sobrevivência da espécie; -Participação na construção da sociedade.
M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano.	2. Relacionar os dados das ciências sobre o planeamento familiar com a interpretação cristã da realidade e da pessoa humana.	*Noção de planeamento familiar; *Os métodos anticoncecionais: -sua eficácia; -suas vantagens e desvantagens; -suas limitações éticas.
H. Articular uma perspectiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica.	3. Organizar um universo de valores fundado na perspectiva cristã e na liberdade responsável de cada pessoa.	*A paternidade e a maternidade responsáveis. *A proposta da Igreja Católica sobre o controlo da natalidade, uma perspectiva ética que defende o bem da pessoa: -O respeito pela vida humana; -A abertura à vida; -A aprendizagem do controlo do desejo sexual, para que o ato sexual não seja um egoísmo a dois; -O respeito do Estado pelas decisões do casal (não pode impor medidas de controlo da natalidade); -A vivência da plenitude do ato sexual: união, relação pessoal e procriação; -O discernimento responsável do casal.
F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas.	4. Descobrir a mensagem cristã sobre o amor e a fecundidade, reconhecendo as suas implicações na prática da vida quotidiana.	*A fecundidade como bênção de Deus: Sl 127 (126), 3-5. *Os filhos como dádivas de Deus: Sl 128 (127), 3. *A aceitação da vontade de Deus e o amor edificam a família universal: Mc 3, 31-35.
O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo.	5. Desenvolver uma atitude responsável perante a sexualidade.	*Ser responsável, antecipando as consequências dos próprios atos. *O respeito pelo corpo, os sentimentos próprios e os dos outros. *A importância da fidelidade e da doação no amor e na sexualidade. *Podemos sempre adotar uma posição mais responsável, mesmo quando anteriormente agimos sem uma boa reflexão.

Anexo 3

DOMÍNIOS	METAS CURRICULARES
RELIGIÃO E EXPERIÊNCIA RELIGIOSA	A. Compreender o que são o fenómeno religioso e a experiência religiosa. B. Construir uma chave de leitura religiosa da pessoa, da vida e da história. C. Identificar o núcleo central das várias tradições religiosas. D. Promover o diálogo inter-religioso como suporte para a construção da paz e a colaboração entre os povos.
CULTURA CRISTÃ E VISÃO CRISTÃ DA VIDA	E. Identificar o núcleo central do cristianismo e do catolicismo. F. Conhecer a mensagem e cultura bíblicas. G. Identificar os valores evangélicos. H. Articular uma perspetiva sobre as principais propostas doutrinárias da Igreja Católica. I. Conhecer o percurso da Igreja no tempo e o seu contributo para a construção da sociedade. J. Descobrir a simbólica cristã. K. Reconhecer exemplos relevantes do património artístico criados com um fundamento religioso. L. Estabelecer um diálogo entre cultura e fé.
ÉTICA E MORAL	M. Reconhecer a proposta do agir ético cristão em situações vitais do quotidiano. N. Promover o bem comum e o cuidado do outro. O. Amadurecer a sua responsabilidade perante a pessoa, a comunidade e o mundo. P. Identificar o fundamento religioso da moral cristã. Q. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.