



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**FACULDADE DE TEOLOGIA**  
**Instituto Universitário de Ciências Religiosas**

**MESTRADO EM CIÊNCIAS RELIGIOSAS**  
**Especialização: Educação Moral e Religiosa Católica**

**MARIANA DA SILVA FERREIRA**

## **O Contributo da Disciplina de EMRC para o Desenvolvimento Moral do Adolescente**

**Análise da unidade letiva ‘Riqueza e sentido dos  
afetos’ do 7.º ano de escolaridade do programa do  
ensino básico de EMRC**

**Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada sob  
orientação da Prof.ª Doutora Maria Guilhermina Castro e de co-  
-orientação do Prof. Doutor Jorge Teixeira da Cunha**

**Porto  
2016**

“Na adolescência, a relação com Deus torna-se profunda e Ele é um Amigo onde se busca o sentido da vida e a felicidade absoluta. É agora que os valores se tornam cruciais pois os jovens estão a construir a sua identidade e a tornarem-se autónomos.

O desenvolvimento da religiosidade também é crucial nesta fase para o adolescente continuar na sua comunidade de fé ou identificar-se com outras comunidades, tendo a possibilidade de conhecer e escolher o melhor caminho religioso e axiológico” (Fowler, 1992, p. 16-17).

“A crise moral dos cristãos depende dos fatores gerais que estão na origem da crise moral geral do momento atual” (Vidal, 2003a, p.78).

“A aula de religião insere-se na estrutura escolar para se tornar o lugar da procura existencial própria ao crescimento humano, em ordem ao desenvolvimento harmonioso e integral da pessoa” (Serralheiro, 1993, p. 53).

## Índice

RESUMO .....	5
ABSTRACT .....	5
INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1 – A ADOLESCÊNCIA.....	10
1. A ADOLESCÊNCIA.....	10
1.1. O GRUPO E A ESCOLA .....	16
1.2. A FAMÍLIA .....	18
1.3. A FÉ E A RELIGIÃO.....	21
1.4. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	26
CAPÍTULO 2 – A ADOLESCÊNCIA E A MORAL .....	28
2. A ADOLESCÊNCIA E A MORAL .....	28
2.1. O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO PIAGET .....	31
2.2. O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO KOHLBERG.....	35
2.3. O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO MARCIANO VIDAL .....	42
2.4. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	51
CAPÍTULO 3 – ADOLESCÊNCIA, MORAL E EMRC .....	53
3. O CONTRIBUTO DA EMRC PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL DOS ADOLESCENTES .....	53
3.1. A EDUCAÇÃO MORAL NA ESCOLA .....	53
3.2. A ESPECIFICIDADE DA AULA DE EMRC.....	56
3.3. ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA ‘RIQUEZA E SENTIDO DOS AFETOS’ .....	61
3.3.1. <i>Considerações gerais programáticas</i> .....	61
3.3.2. <i>Pertinência do tema e adequação à faixa etária</i> .....	63
3.3.3. <i>Competências Específicas</i> .....	64
3.3.4. <i>Operacionalização das competências e conteúdos da unidade</i> .....	68
3.3.5. <i>Propostas de Interdisciplinaridade</i> .....	73
3.4. PROPOSTA DE REFORMULAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA ‘RIQUEZA E SENTIDO DOS AFETOS’.....	74
3.4.1. <i>Competências essenciais</i> .....	74
3.4.2. <i>Conteúdos</i> .....	76
3.4.3. <i>Propostas pedagógico-didáticas para promover a educação moral na unidade</i> .....	78
3.5. CONCLUSÃO DO CAPÍTULO.....	83
CONCLUSÃO.....	85
REFERÊNCIAS.....	89

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1</b> - Análise crítica da operacionalização de competências e conteúdos .....	68
<b>Tabela 2</b> – Proposta de conteúdos e Eixos temáticos .....	76
<b>Tabela 3</b> – Propostas pedagógicas .....	81

## Resumo

Num tempo em que os valores e a moral estão em crise, o espaço-tempo da aula de Educação Moral e Religiosa Católica aparece como oportunidade de promover a educação moral, sendo uma aliada da educação dos adolescentes.

Esta educação moral, longe de transmitir somente valores relativos a padrões de comportamento conformista, promove as interações sociais em vários contextos para permitir aos alunos porem-se no lugar de outros e equacionarem vários julgamentos morais, utilizando uma metodologia ativa.

Neste trabalho, defendemos que a educação moral da adolescência em EMRC deve ser de cariz cognitivo-desenvolvimental, instruída pela moral cristã. Nesse sentido, é importante para os professores de EMRC conhecer o processo da construção da moral, clarificada pelos estudos das várias áreas do conhecimento (Psicologia, Teologia, Didática, entre outras), alienando-se do senso-comum.

Pretendemos responder à questão ‘Em que medida a disciplina de EMRC pode contribuir para o desenvolvimento moral dos adolescentes?’ Depois da (des)construção de uma unidade didática de EMRC, verificámos que a moral é omnipresente em todos os conteúdos, sendo o desenvolvimento moral uma constante, desde que a metodologia e os conhecimentos teóricos dos professores o possibilitem.

**Palavras-chave:** Adolescência, Desenvolvimento Moral, EMRC.

## Abstract

At a time when values and moral are in crisis, the space-time of Catholic Religious and Moral Education lesson appears as an opportunity to promote moral education, being an ally of teenagers' education.

This moral education, far from only transmitting values related to conformist behavior patterns, promotes social interactions in various contexts in order to allow students to put themselves in the place of others and equate diverse moral judgments through an active methodology.

In this paper, we argue that moral education of adolescence in EMRC should be of cognitive-developmental nature, instructed by christian morality. Therefore, it is important that EMRC teachers to know the process of construction of morality, in the light of various fields of knowledge such as psychology, theology, teaching, among others, which are alienated from the common sense.

We intend to answer the question 'To what extent can the subject of EMRC contribute to the moral development of adolescents?' After the (de)construction of a teaching unit of EMRC, we can found out that moral is omnipresent in all contente and moral development is a constant as long as teachers use the methodology and theoretical knowledge to enable the development of moral.

**Keywords:** Adolescence, Moral Development, EMRC.

## INTRODUÇÃO

Um dos pressupostos deste estudo é que a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) é importante na vida dos adolescentes enquanto espaço-tempo de interseção de princípios morais e de afetos cruciais ao desenvolvimento equilibrado da personalidade dos jovens e futuros adultos, nomeadamente no seu desenvolvimento moral.

Outro pressuposto interligado com o primeiro é que a EMRC é uma aliada fundamental e, portanto, coadjuvante da educação e do ensino-aprendizagem, uma vez que, para ter uma vida escolar salutar, o aluno necessita de equilíbrio moral, cujos valores transversais são desenvolvidos na aula de EMRC pela análise frequente de situações e atitudes que se refletem na vida em geral e na escola em particular.

Na verdade, a adolescência é uma fase de transição, marcada por dúvidas e incertezas e por grandes transformações em todos os quadrantes da vida, havendo uma diversidade de experiências e de relacionamentos essenciais para a formação da personalidade. O meio social e o meio escolar em que o adolescente se move são decisivos e determinam o seu desenvolvimento total, inclusive na fé, na religião e na moral, até porque se trata de um período de questionamento em relação a experiências e conceitos (nomeadamente de regras morais, fé, religião e religiosidade) transmitidos pela família. É uma fase de desconstrução-construção de valores e convenções sociais, numa busca pela autonomia, em que a desobediência e a obediência se enfrentam constantemente. Logo, é um tempo ideal para intervir na formação da identidade e contribuir para o desenvolvimento moral.

É neste contexto que surge a disciplina de EMRC como espaço-tempo de afetos e valores ético-morais que acreditamos ser uma mais-valia na vida e no desenvolvimento moral dos adolescentes, sobretudo se pensarmos que a sociedade atual subvaloriza os valores éticos e morais do Homem e se caracteriza pelo reinado das tecnologias da informação, pela realidade virtual, pela interação homem-máquina, pelo consumismo, pela valorização do presente, do imediato, do hedonismo imediato, do *light*, do superficial (associado ao imediato), do sexo, da juventude (a beleza, a aparência, o corpo e, mesmo, a erotização) e da necessidade de a conservar em detrimento das outras etapas da vida (Baudrillard, 1995; Bauman, 2008; Campbell, 2006). Aliás, a sociedade, como Bauman refere,

Avalia – recompensa e penaliza – os seus membros segundo a prontidão e adequação da resposta deles à interpelação. A ‘sociedade de consumidores’, por outras palavras, representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e de uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas. (Bauman, 2008, p.71)

Acreditamos, pois, que a disciplina de EMRC é de grande importância no currículo escolar por ajudar a nortear axiologicamente e afetivamente os alunos, desde a infância e sobretudo durante a adolescência, período em que o consumismo impera.

Deste modo, a presente dissertação é organizada em três eixos que se inter cruzam e se complementam, seguindo um objetivo condutor: compreender em que medida a disciplina de EMRC pode contribuir para o desenvolvimento moral dos jovens. Atendendo aos seus conteúdos transversais e multifacetados e à vertente sócio-

afetivo-relacional aliada ao desenvolvimento axiológico, moral e ético, a disciplina é basilar para o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade.

Numa primeira parte, aprofundaremos a temática da adolescência em diversas áreas: social, escolar, familiar, autoconceito, qualidade de vida, fé e religiosidade. Optámos por desenvolver o autoconceito e a qualidade de vida na adolescência por os julgarmos pouco referidos nos estudos sobre adolescência e por os julgarmos importantes, tal como a sua relação com a fé, no modo como o adolescente encara a moral e desenvolve a sua consciência moral. Afinal, na sociedade marcadamente consumista, a qualidade de vida é vista segundo parâmetros equivalentes que podem influenciar o autoconceito na formação da identidade adolescente onde os valores morais parecem não ter espaço. De salientar que esta primeira parte ocupa uma parte relevante do nosso trabalho por observarmos que, enquanto docentes de adolescentes, precisamos de conhecer bem as características desta fase etária, além de serem mesmo conteúdos do programa da disciplina. Não se pode intervir em educação sem conhecer o nosso público-alvo, o que nem sempre acontece nas nossas escolas, não havendo conhecimento científico, mas apenas afirmações comumente conhecidas.

Numa segunda parte, centrar-nos-emos no desenvolvimento moral (sobretudo na adolescência), tendo como referência essencialmente Piaget, Kohlberg e Marciano Vidal.

Elegemos aprofundar Piaget (embora tenhamos abordado sumariamente outros autores cognitivistas) por ser uma grande referência ao nível do desenvolvimento cognitivo e por considerarmos a sua perspectiva moral de desenvolvimento interessante e em harmonia com os estádios de desenvolvimento por ele preconizados e internacionalmente conhecidos, embora os discípulos deste construtivista e interacionista tenham, posteriormente, enriquecido pertinentemente as suas teorias.



Também o aprofundámos por ser, na nossa opinião, um estudioso muito completo e que abordou outros aspetos fundamentais (como a moral) do desenvolvimento humano e não só os estádios de desenvolvimento cognitivo.

Selecionámos Kohlberg por ser um expoente de reconhecido mérito em matéria de desenvolvimento moral, na linha do cognitivismo, embora também tenhamos focado alguns dos seus seguidores.

Finalmente, adotámos Marciano Vidal, no domínio da moral cristã pelo interesse, pertinência, atualidade e originalidade dos seus escritos bem como pelos estudos ligados à ética da sexualidade e pela sua proposta pedagógica de desenvolvimento moral. A escolha deste estudioso também se deve ao facto da nossa unidade didática ter um cunho pedagógico-didático, religioso e moral associado ao tema da adolescência, afetos e sexualidade.

Numa terceira fase, o foco é o ensino da EMRC (como ponto de encontro entre adolescentes e moral) e a sua função na educação moral dos jovens. Perante tudo o que foi dito sobre a adolescência (na primeira e segunda partes), em que medida o ensino da EMRC pode contribuir para o desenvolvimento moral (cristão) dos adolescentes?

Nesta parte, faremos uma abordagem crítica a uma planificação de uma unidade didática subordinada ao tema global 'Riqueza e sentido dos afetos' do sétimo ano de escolaridade por já a termos trabalhado numa disciplina do mestrado com vista à realização do presente estudo. O trabalho foi elaborado com base no programa de 2007, mantendo-se a unidade, e até com maior desenvolvimento, no programa de 2014, atualmente em vigor.

Finalmente, faremos uma breve conclusão em que procuraremos dar resposta à nossa pergunta inicial: De que modo a disciplina de EMRC pode contribuir para o desenvolvimento moral dos adolescentes?

## CAPÍTULO 1 – A ADOLESCÊNCIA

---

### 1. A adolescência

A adolescência é caracterizada como uma etapa de vida considerada de transição entre o ser criança e o vir a ser adulto, como Ariès (1986) refere, começando a especificidade da adolescência a ser reconhecida com a escolarização, que supõe a separação entre seres adultos e seres em formação, e com a progressiva exclusão da criança do mundo do trabalho. A adolescência começou a ser tema frequente em diversos estudos a partir de 1890 e a ser caracterizada por uma teia de fatores de ordem individual, por estar associada com a maturidade biológica, e de ordem histórica e social, por estar relacionada com as condições específicas da cultura na qual o adolescente está inserido. O conceito foi evoluindo com o tempo e com os estudos realizados aumentando o emaranhado de fatores que caracterizam a adolescência oriundos de todas as áreas do saber.

Se o início da adolescência é comumente aceite como sendo biológico, já o seu *terminus* (intimamente ligado com a sociedade e cultura) não é consensual (Claes, 1990; Sprinthall & Collins, 1994).

Coleman (1994) sustém que, sendo difícil encontrar-se uma definição inequívoca e universal de adolescência (atendendo ao aspeto supramencionado), é indubitável a complexidade desta fase, caracterizada, amiúde, por comportamentos antagónicos e até paradoxais.

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

Freud (1895, 1990) acentua as transformações da puberdade, que determinam a passagem da sexualidade infantil à sexualidade adulta e, portanto a primazia da genitalidade e da descoberta do amor. No mesmo sentido, Hall (2002) refere a adolescência essencialmente como um fenómeno biológico (modificações do corpo e o aparecimento da maturidade genital).

Abramo (1994), por sua vez, afirma que o que define a adolescência e a juventude é a transitoriedade. Esta fase transitória tende a ser, nos tempos atuais, cada vez mais prolongada, atendendo às dificuldades cada vez maiores em conseguir emprego, ao facto de os estudos se prolongarem e a entrada no mundo do trabalho acontecer mais tardiamente e, por falta de autonomia financeira, adiar-se a constituição da família (Peralva, 1997), ao contrário do que se passava antigamente, o que leva a não se poder falar de etapas precisas.

Por outro lado, a liberalização dos costumes da sociedade atual reflete-se na educação dos filhos, que se torna menos rigorosa e menos autoritária. Esta falta de autoridade verifica-se igualmente na escola, existindo uma certa ambiguidade entre o que é certo e errado, uma hesitação entre normas, isto é, sobre a imposição de padrões morais (Cunha, 1993; Lasch, 1991). Talvez por este motivo, ao contrário do que

supúnhamos, o chamado conflito de gerações tende a esbater-se ao longo dos tempos (Fleming, 2005).

É comumente aceite o facto de o período da adolescência ser, na opinião de Cordeiro (1997), e na nossa, um momento de crise e, como tal, um período de fragilidade psicoafectiva, caracterizado por enormes flutuações, mas também de grande plasticidade, em que a ação do meio é particularmente importante, no sentido de encorajar ou impedir o processo maturativo normal.

Como pertinentemente Medeiros (2000, p. 21) acrescenta, os trabalhos de antropologia cultural, que dão mais ênfase à perspetiva ambientalista sobre a adolescência do que à perspetiva maturacionalista, desde a década de vinte, vieram dar mais um precioso contributo à reflexão da universalidade da adolescência como fase crítica, estendendo-se e agudizando-se, mesmo, ao longo dos tempos.

A mesma autora tenta desdramatizar a palavra “crise”, ressaltando que não se pode identificar crise com patologia, mas que essa associação acontece amiúde, havendo a patologização dos comportamentos normativos e o abuso de quadros sintomatológicos (conceitos clínicos ou expressões de carga semântica ligada à patologia, para descrever aspetos normativos) que têm contribuído para uma certa ligação patologizante com esta fase do desenvolvimento humano (Medeiros, 2000, p. 23).

Um dos fatores ligados à fase crítica é o autoconceito e a perceção da qualidade de vida, um fator mais interno e outro mais ligado ao exterior.

Atualmente, dirige-se especial atenção à Qualidade de Vida (QV) dos adolescentes por, como já supra referimos, ser a população mais falada quer pela positiva quer pela negativa e ser um período reconhecido como sendo prioritário para melhorar a ideia de QV.

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

No geral, apesar de ser um conceito problemático e multidimensional, é consensual que implica bem-estar material, físico, social, emocional, isto é, em várias áreas da vida.

No caso dos adolescentes, a sociedade de consumo, ou a cultura de consumo, é um dos fatores que mais contribui para a perceção da qualidade de vida, o que leva felicidade e aquisição de bens materiais a serem expressões sinónimas. As posses refletem a imagem, o estatuto do adolescente, definindo, neste sentido, posições e relações sociais, associando ou discriminando grupos (Castro, 1997).

Com efeito, o consumismo é um processo extremamente complexo (Campos e colaboradores, 2005), envolvendo questões como emoções, sentimentos, desejos, entre outras motivações (Holbrook e colaboradores, 1996). Daí que se fale que o consumo seja um ato simbólico, uma vez que os produtos deixaram, frequentemente, de valerem por si só e assumirem a função de satisfação pessoal, mas pelo que simbolizam, significam no grupo, na sociedade, adquirindo, neste caso, a função distinção social (Rocha, 1995). A este propósito, Sirgy (1982) refere que os indivíduos escolhem os produtos de acordo com a sua identidade e com a sua auto-imagem. Contrariamente, Solomon (1983) vai mais longe, dizendo que o sujeito, por vezes, aproveita o simbolismo social do produto que compra para poder construir a sua auto-imagem, o que acontece, mais do que seria preferível, com os adolescentes que se debatem na relação entre o eu real (autoconceito) e o eu social (heteroconceito, ou seja, o conceito que o grupo faz dele).

Devido a esta heteropercepção, os adolescentes, como referem Vigneron e Johnson (2004), tendem a fazer compras que estejam em sintonia com um padrão de vida mais alto. Na verdade, como alerta Richins (1991, p. 28), os consumidores materialistas podem perspetivar o consumo de luxo como uma forma de alcançar a felicidade e podem usar esse mesmo critério para avaliar o seu sucesso e o dos outros. Pensámos que este aspeto seria interessante uma vez que o consumismo, como vimos, é quase antitético à temática de valores morais cristãos. É necessário, pois, termos consciência do mundo em que o adolescente vive para poder adotar uma educação moral consistente.

Relacionado com a QV aparece outro conceito, o autoconceito. A revisão da literatura caracteriza-se por uma grande imprecisão na definição de autoconceito (auto-imagem, autodescrição, auto-estima), havendo, todavia, uma concordância relativa em torno da definição geral do autoconceito, ao aceitar-se que este é a percepção que o indivíduo tem de si próprio (Burns, 1982; Byrne, 1986). Veiga (1988) sublinha que, para essa imprecisão da definição, contribui o facto de alguns autores salientarem a influência do meio social no processo de estruturação do autoconceito e outros porem a tónica no carácter genético.

Corroboramos Vaz Serra (1986), entre outros autores (como Shavelson e Bulus, 1982), que resume a problemática de modo conciliador, dizendo que o autoconceito desvenda o modo como o indivíduo interage consigo (sentimentos, necessidades, emoções, ...) e com os outros (Vaz Serra, 1986).

Neste contexto, partilhamos a ideia de Damon (1983, p. 13) quando sustenta que o autoconceito do sujeito, podendo ser influenciado pelo meio, sociedade, é essencialmente construído conscientemente (embora com uma dimensão inconsciente)

por atitudes, ações, valores pessoais. É essencialmente por este motivo que incluímos esta temática no nosso estudo.

Relativamente às dimensões do autoconceito, Vaz Serra (1988) aponta-as: a autoestima, a autoimagem (resultado da auto-observação), a autoeficácia (confiança nas suas competências para ultrapassar dificuldades), o autoconceito real (o sujeito avalia-se de modo verosímil) e ideal (como o sujeito gostaria de ser). Dá relevo à autoestima, ligando-a à apreciação negativa ou positiva que o sujeito faz de si. Realça, ainda, que embora diferentes, identidade e autoconceito estão muito ligados, afirmando que tendo a identidade importância, a autoestima é a mais importante para a construção do autoconceito. Neste ponto, impõe-se a distinção entre identidade e a autoestima: a identidade dá um significado ao Eu como objeto de observação, contribui para a estrutura e conteúdo do autoconceito, liga o Eu aos sistemas sociais (Vaz Serra, 1986, p. 62) e a autoestima (parte afetiva do conceito) deriva dos processos de avaliação que o indivíduo faz das suas qualidades, desempenhos ou virtudes (Vaz Serra, 1988, p. 109).

Nesta linha de ideias, Gecas (1982) indica o *status* social, o aspeto físico, a escola, o grau de inteligência, os padrões culturais, a família, entre outros como possíveis influenciadores, intervenientes na formação do autoconceito, acrescentando que uma autoestima fraca requer mais estratégias de auto manutenção do que estratégias de auto saliência (autoeficácia).

A conceção dinâmica do autoconceito implica que haja mudança que advém de comparações sociais das suas experiências (Simões e Vaz Serra, 1987; Fontaine, 1991; Veiga, 1995).

Relativamente a esta comparação social, nomeadamente em termos de resultados académicos de acordo com o nível socioeconómico, não existem opiniões consensuais, pois alguns autores como Richman e colaboradores (1985), Veiga (1988) e Fontaine

(1991) advogam que o autoconceito varia em modo decrescente, seguindo o nível socioeconómico (do mais alto para o mais baixo), enquanto outros autores suportam que a variável socioeconómica não influencia o autoconceito (Bachman e O'Malley, 1986).

A importância do estudo do autoconceito prende-se, de acordo com Faria (2002), com o seu carácter preditivo quanto à realização dos indivíduos nos diversos domínios da existência, entre eles o académico, o físico e o social.

### **1.1. O grupo e a escola**

Se, até à adolescência, a família era a companhia preferida das crianças, os jovens começam a preferir estar com os amigos, criando ou integrando-se em grupos sociais, facultando-lhes a autonomia (característica desta fase de desenvolvimento) tão ansiada e procurada, como abona Sampaio (1997).

Nesta busca de autonomia e independência, há conflitos novos, como a experimentação de papéis, oposta à fixação de um papel, e a aprendizagem, oposta à paralisia da ação (Alves, 2002, p. 45).

Contudo, o adolescente, nesta experimentação e também na repressão (muitas vezes, encontrada por parte dos pais), na indecisão do seu estatuto (já não é criança e ainda não é adulto) e identidade, sente-se à deriva e, por vezes, toma atalhos em vez de ruas ou avenidas ou, então, refugia-se no grupo, uma vez que este lhe proporciona, como defende Lutte (1998) e Bento (1997), a identidade, o estatuto, o sentido, a projeção de influências, a autonomia que procura em relação à família. Sendo assim, o grupo também é muito importante na formação e reformulação do autoconceito do adolescente, tendo impacto bastante positivo se for aceite pelo grupo.



Nesta linha de ideias, o estudo de Matos (2002, p. 37) vem realçar que as relações pessoais e com a escola podem mesmo influenciar positiva ou negativamente os hábitos de consumo de drogas nos adolescentes. A escola é, pois, nas palavras da mesma autora (Matos, 2002, p. 44) um cenário muito especial na vida dos adolescentes. Sendo assim, Jenkins (1997 citado por Frazão e colaboradores, 2003, p. 32) apoia a ideia de que a escola, como instrumento de socialização, pode desempenhar um papel muito importante na prevenção de comportamentos delinquentes, realçando a necessidade de se reforçar a ligação dos jovens à escola, tendo ambição no futuro escolar, objetivos e gosto pela aprendizagem (Naia e Matos, 2007).

A escolha de um rumo e a inserção em grupos leva o adolescente, por vezes, como já referimos, a comportamentos de risco, a comportamentos antissociais e até de destabilização e delinquência sociais, como Coleman (1994) tão pertinentemente explanou.

Dentro do grande tema do grupo, há a salientar a convivência com os pares do sexo oposto. Na verdade, nesta fase, há o despoletar da sexualidade adolescente devido ao emergir da puberdade, sendo a beleza física um atributo muito valorizado. Todavia, estando nós numa sociedade “pós-moralista” (Lipovetsky, 2003), que não é sinónimo de sociedade “pós-moral”, é uma sociedade que “exalta mais os desejos, o ego, a felicidade, o bem-estar individual, do que o ideal de abnegação”. É uma sociedade em que “no campo da sexualidade cada um está livre para fazer o que bem entender, sem que a sociedade possa condená-lo. Nada está errado se há consentimento entre adultos” (Lipovetsky, 2003, p.27).

Sendo assim, é necessária uma educação sexual com vista à reflexão e formação sobre comportamentos e práticas relacionadas com a sexualidade de modo a desmistificar crenças e preconceitos que foram criados ao longo da história (Dinis &

Assinelli-Luz, 2006) e também desfazer dúvidas, evitar a banalização do sexo e levar a uma ética da responsabilidade (Altmann, 2009), bem como construir de modo salutar a sua identidade sexual.

Na verdade, este grupo etário está bastante exposto a inúmeras influências sociais e de modo agressivo está sujeito a estímulos eróticos. Devido às suas características específicas de ânsia de descoberta, de antagonismo, a falta de uma educação sexual poderá levar a uma deformação, a uma distorção de conceitos e a uma superficialidade do tema e conduzir a comportamentos de risco, como referem adequadamente Miguel e Tonelli (2007).

Se não existir uma educação sexual formal com formadores qualificados (Silva & Neto, 2006), o acesso à informação faz-se de modo informal, entre amigos, na internet, nas séries televisivas menos adequadas e às escondidas, uma vez que o assunto ainda é visto como tabu e preconceito (Camargo & Ferrari, 2009).

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

## **1.2. A família**

A família, estabelecendo uma teia de relações com várias áreas de estudo, é uma temática multidisciplinar que é muito significativa para a educação moral da criança e do adolescente. Impõe-se, por isso, desde já, uma tentativa de definição, sendo, todavia, quase impossível uma definição consensual pelo motivo supracitado. Assim, pareceu-

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

Alarcão (2000, p. 42) pormenoriza esta definição, realçando que, apesar de a família poder ser considerada um sistema, não a podemos reduzir à soma dos seus elementos (ou componentes) nem dos seus atributos (ou características). A vida da família é algo mais do que a soma das vidas individuais dos seus componentes.

Assim, a Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1994 explicita essas componentes, realçando que “o conceito de família não pode ser limitado a laços de sangue, casamento, parceria sexual ou adoção. Família é o grupo cujas relações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e um destino comum”.

A família insere-se numa sociedade e numa cultura da qual é produto e simultaneamente produtora, isto é, é condicionada por ela, influenciando ela própria a sociedade, realizando movimentos centrípetos e centrífugos de acordo com as suas necessidades e as suas características (Alarcão, 2000, p.46). De referir, neste contexto, o modelo de família centrípeto (demasiado virado para dentro) e o modelo centrífugo (demasiado virado para fora) que correspondem a radicalismos a evitar, devendo procurar-se o justo equilíbrio entre um e outro modelo (Fleming, 2005, p.37).

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

verdadeira autonomia mas antes de *cut-off* emocional (Alarcão, 2000, p.59), o que leva, amiúde, a comportamentos não adequados e até de risco. É neste contexto que Fleming (2005, p. 43-45) atesta o poder tóxico das interações familiares, no caso por exemplo da fagocitose familiar. Pelo contrário, Ferros (2003, p.72) acrescenta que a família também tem influência no consumo de substâncias ilícitas, tendo as boas relações familiares um efeito protetor.

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

É nesta dialética que o adolescente vive e se tenta adaptar e construir a sua identidade e autonomia (moral), o que, na nossa opinião, não é fácil, atendendo a toda a conjuntura da sociedade em que vivemos atualmente, em que o adolescente fica mais tempo em casa dos pais, tornando-se mais demorada a passagem à idade adulta (por vários motivos, inclusive, pelo fator de dependência económica).

Neste período de transição, a moratória psicossocial (Erikson, 1976), o adolescente experiencia vivências, modos de estar e agir, onde a sua interação com a família nuclear assume crucial importância para essa identidade e autonomia eficazes, havendo frequentemente o chamado conflito de gerações (Fleming, 2005), originado, não só, mas também, pela falta de alicerces sólidos de comunicação e apoio familiares. Existem receios quer de pais (alcooolismo, droga, indisciplina, violência, ...) quer dos próprios filhos adolescentes que procuram orientar-se num mar envolto em tempestades e chegar a bom porto, precisando, contudo, de regras claras, precisas e coerentes; consequentemente, necessitam de um sistema executivo forte ainda que flexível. Têm

de ser os pais, na realidade, a assumir esse papel e essas funções, com persistência, com amor, com segurança e com flexibilidade (Alarcão, 2000, p.168).

Por outro lado, como abona Bento (1997), a família tem um papel muito relevante na formação do autoconceito do adolescente pois surge como primeira grande instituição avaliadora dos seus desempenhos, performances, competências, progressos ou retrocessos e, efetivamente, essas apreciações influenciam o modo de se ver.

### **1.3. A Fé e a religião**

Não se pode falar de adolescência sem falar da fé, faculdade manifestada pelo ser humano, sendo uma das que mais contribuiu para a sua unicidade, ocupando, por essa razão, um lugar de destaque na pesquisa e reflexão, originando inúmeros discursos, opiniões e estudos. Todavia, perante a questão: o que é a fé?, o Homem continua a ter dificuldades de dar uma resposta plenamente objetiva, o que constitui, à partida, um obstáculo para a sua aceitação.

Carvalho (2010, p. 412) afirma pertinentemente:

Para um número crescente de pessoas, a fé é algo duplamente estranho: estranho, irrelevante, incapaz de conferir sentido à existência e às leituras possíveis das suas várias realidades; estranho, também, no sentido de não experimentado, como algo relativamente importante mas que permanece extrínseco à vida das pessoas.

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

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

A escola, em geral, e a aula de EMRC, em particular, podem assumir-se como contextos importantes de reflexão e do desenvolvimento / esclarecimento de fé e de

religião, não esquecendo que “a dúvida não é o oposto da fé; é um elemento da fé” (Tillich, 1957, Cf. Sá Carvalho, 2010, p. 429).

Acreditamos, como Fowler (1992), que a aprendizagem só ocorre quando o aluno aprende a relacionar-se. Esta aprendizagem, que deve ser global e aprofundada, passa também pelo questionamento da fé, da religião, do sentido da vida e da morte, aspetos intrínsecos a todo o Homem.

Ao menosprezar estes aspetos, as escolas estão a pôr em risco a própria individualidade do Homem. Este, na sua diversidade, quer religiosa, étnica, cultural, social, tem de estabelecer relações com o seu semelhante, já que é o animal social por excelência. É da prática e reflexão destas experiências relacionais que os adolescentes desenvolvem a sua fé e o seu Eu, precisando de se sentir seguros.

Segundo Fowler (1992, p.17), “procuramos algo para amar e que nos ame, algo para valorizar, e que nos dê valor, algo para honrar e respeitar e que tenha o poder de sustentar o nosso ser”. Esta necessidade de segurança e de fé é tão forte que se desenvolve ao longo de toda a nossa vida.

Partilhamos com Erikson (1976) a tese que a religião possui uma profunda relação com a segurança e com a confiança, começando com o nascimento até atingir um ano e seis meses aproximadamente. Se ela vivenciar este período de forma positiva, poderá incrementar, mais tarde, uma fé sadia, o que não acontecerá se ela sair desta fase com desconfiança, insegurança e sem esperança.

Ao nível teológico, Fowler (1992) propôs vários estádios de fé que acompanham o desenvolvimento humano e que não são estanques mas interdependentes, realçando que a fé é dom de Deus (Ef 2.8), sendo Ele quem dá o crescimento (1Co 3.7). Apresentamos somente os estádios até à adolescência, por ser o cerne do nosso trabalho.

O primeiro estágio é o denominado de ‘fé indiferenciada’ em que o bebé tem uma necessidade extrema de proteção e de segurança de alguém poderoso (pais, por exemplo) já que é completamente dependente, nascendo a fé em Deus nesta fase, de modo inconsciente. É, pois, essencial que a relação com os pais seja equilibrada e salutar para que a relação com o Superior também o seja e influencie positivamente os outros estágios, nomeadamente o segundo, a ‘fé intuitivo-projetiva’, em que a criança age por imitação de modelos e em que Deus é visto de forma muito concreta e sobretudo associado a felicidade, embora, numa segunda fase do estágio, já apareçam os aspetos negativos: a morte, os problemas, o medo, a repressão relacionados com Deus.

Na fase seguinte, ‘a fé mítico-literal’, Deus está mais próximo da criança e da sua lógica infantil. Apesar de ‘estar no céu’, está com ela e age através dos pais e catequistas, sabendo o que se deve fazer e como se deve fazer, o que a leva a partilhar as suas vivências, encarando a relação com Deus como um dar e receber (reciprocidade). É neste espaço que os valores éticos e morais começam a ter força e influência, bem como as regras e a justiça.

Por fim, a fase da ‘fé sintético-convencional’, na adolescência, permite construir, de forma salutar, a identidade do Eu. A relação com Deus torna-se profunda e Ele é um Amigo onde se busca o sentido da vida e a felicidade absoluta. É agora que os valores se tornam cruciais pois os jovens estão a construir a sua identidade e a tornarem-se autónomos.

Neste sentido, acreditamos, tal como Fowler (1992, p. 16-17) que o desenvolvimento da religiosidade também é crucial nesta fase para o adolescente continuar na sua comunidade de fé ou identificar-se com outras comunidades, tendo a possibilidade de conhecer e escolher o melhor caminho religioso e axiológico.



A religião e a religiosidade encontram-se, tal como a família e a escola, entre os fatores que podem influenciar positivamente o comportamento dos adolescentes, nomeadamente na prevenção de comportamentos de risco relacionados com a atividade sexual precoce.

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

Um estudo (em 2006) com adolescentes brasileiras de Ogland e colaboradores (2011) conclui que as jovens ligadas à religião tinham mais probabilidades de não ter filhos na adolescência, bem como o estudo comparativo (entre 1996 e 2006) de Verona e Dias Júnior (2012) que demonstrou essa correlação positiva entre religião e menor ausência de gravidez antes do casamento.

Estes resultados são, sem dúvida, consequência do rigor da ética teológica em relação a tudo o que diz respeito à sexualidade humana e à promoção da sua proteção (Lacroix, 2009). Aliás, a ética da sexualidade é um tema premente para vários teólogos uma vez que a sexualidade faz parte do Ser Humano, enquanto ser individual e em relação com os outros. Por outras palavras, a sexualidade “constitui um eixo axiológico fundamental na dimensão moral da convivência social” (Vidal, 1979, p.391).

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

De realçar que a afinidade com uma religião ou a religiosidade vivida é também força inibidora de comportamentos de risco relacionada com o consumo inicial de substâncias ilícitas (Blum e colaboradores, 2003; Wills e colaboradores, 2003) e também como fator adjuvante no tratamento e recuperação de dependência de drogas (Arnold e colaboradores, 2002).

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

#### **1.4. Conclusão do capítulo**

Este capítulo pretendeu clarificar alguns conceitos relacionados com a adolescência, o nosso público-alvo, enquanto professores de EMRC. Seleccionámos alguns fatores que influenciam positivamente e / ou negativamente, de forma direta ou indireta, os jovens a desenvolverem a sua identidade e a sua autonomia, nomeadamente moral, sem menosprezar o fator liberdade que caracteriza todo o ser humano. Os autores desta pesquisa teórica foram escolhidos por assumirem uma perspetiva construtivo-desenvolvimentista da vida humana onde o período da adolescência assume relevância pelo seu carácter ‘de crise’, de mudança e transformação.

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

Sendo o nosso fio condutor a questão ‘A disciplina de EMRC pode contribuir para o desenvolvimento moral dos adolescentes?’, acreditamos que os professores devem conhecer fundamentadamente o mundo adolescente para poder prestar uma educação moral eficaz.

## CAPÍTULO 2 – A ADOLESCÊNCIA E A MORAL

---

### 2. A adolescência e a moral

Goergen (2007) afirma que o aluno que chega às escolas nos dias de hoje pode ser influenciado de diversas perspectivas e de várias formas:

Por uma diversidade muito grande de opiniões, de posicionamentos a respeito dos mais diferentes assuntos; chega influenciada por posicionamentos religiosos, ora herméticos e dogmáticos, ora soltos e descomprometidos; chega marcada por imagens de violência, de erotismo, de relações utilitaristas; chega, sobretudo, seduzida por anseios, desejos, modelos de felicidade relacionados às prioridades de mercado, do consumo, do lucro. (Goergen, 2007, p. 748)

Deste modo, na liberdade que os caracteriza como seres humanos, os jovens podem ser influenciados, além de positivamente, também negativamente pela sociedade que transmite valores relacionados com o consumismo, entre outros que não dignificam o ser humano, pelo que se devem promover os meios adequados para se defenderem, como a reflexão e o diálogo.

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

individuais e coletivos em relação aos valores de cada cultura e aos direitos humanos. Neste sentido, a educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade e as normas, valores morais, aproximando os alunos de condutas e hábitos mais coerentes com os princípios e normas que vão construindo.

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

De salientar que, em termos de significação, La Taille (2006) refere que “moral e ética são conceitos habitualmente usados como sinónimos, referindo-se ambos a um conjunto de regras de conduta consideradas como obrigatórias” (p. 25). O mesmo autor acrescenta: “falar em moral é falar em deveres e falar em ética é falar em busca de uma ‘vida boa’, isto é, de uma vida que ‘vale a pena ser vivida’” (La Taille, 2006, p. 30).

Concordamos com Vidal (1981) quando diz:

Acreditamos que os dois grupos de termos devam ser utilizados com idêntico conteúdo semântico. A diversa etimologia de ética e moral, grega e latina respetivamente, não é causa de diversidade semântica, mas de riqueza de significância. Os dois grupos de termos de ética e moral servem para introduzir a questão sobre o bom. (pp. 22-23)

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

entre muitas outras, umas mais focalizadas no interior do indivíduo, outras no exterior (Araújo, 2003). Todavia, é impossível negar uma destas vertentes, o que tornaria a compreensão do Ser Humano redutora e incompleta pois cada pessoa é resultado da interação de diferentes dimensões (cognitiva, afetiva, biológica e sociocultural) com as suas particularidades, mas que se interrelacionam, e que, conjuntamente, fazem parte de um sistema mais complicado que explica a identidade do sujeito (Araújo, 2003, p. 156).

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

Neste sentido, é premente uma disciplina educativa na escola que ajude os adolescentes a serem autónomos, analisando e discutindo relações, situações e interações (Tognetta e Vinha, 2014) e a construirem a sua moral pois é um construto bastante complexo. O mesmo autor reforça que a escola se apresenta como um espaço social propício para o desenvolvimento moral pois “[...] é preciso que a criança possa ter experiências de vida social para aprender a viver em grupo e a escola é um local muito apropriado para essa vivência” (Vinha, 2009, p. 39).

Puig (1998) complementa:

A abordagem dos problemas morais deve ser orientada por guias de valor que ajudem a considerar os conflitos, não que tragam soluções acabadas. Analisar pessoalmente e coletivamente os problemas morais permite-nos entendê-los melhor e, às vezes, controlá-los ou resolvê-los. Porém, mais que isso, esse

trabalho contribui para a formação dos procedimentos de deliberação e direção moral, e reconstrói, para cada indivíduo e para cada comunidade, o sentido dos valores. (p. 74)

O mesmo estudioso realça: “a formação moral é sempre o trabalho do educando realizado com a ajuda de especialistas para enfrentar problemas de valor” (Puig, 1998, p. 230).

## **2.1. O desenvolvimento moral segundo Piaget**

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

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

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

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

Na medida em que a elaboração das realidades espirituais depende das relações que o indivíduo tem com seus semelhantes, não há uma única moral e nem haverá tantos tipos de reações morais quanto as formas de relações sociais ou interindividuais que ocorrem entre a criança e seu meio ambiente. (Piaget, 1930,1996, p. 3)

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

Deste modo, depois dos seus estudos<sup>1</sup>, Piaget (1932) assume que a moral se desenvolve em três estádios: a) como egocêntrica que é, até aos três anos, a criança dita as suas próprias regras, joga de qualquer maneira sem perceber nem se preocupar com o sentido exato do jogo; depois, até aos oito ou nove anos, segue as regras e imita os mais velhos, pensando que as regras nunca mudam; a partir desta idade, o pré adolescente e mais tarde adolescente interessa-se pelas regras, questiona a sua correção, justiça e, por estes motivos, podem mesmo modificá-las.

Por volta dos 12 anos, começa o pensamento formal e, conseqüentemente, a construção dos esquemas da adolescência. "As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo do real, permitindo-lhe, assim, construir à sua maneira reflexões e teorias. Esta é uma das novidades essenciais que

---

<sup>1</sup> Os seus estudos centraram-se nas reações de crianças de idades diferentes perante regras de brincadeiras e jogos - descritas no seu livro 'O Julgamento Moral da Criança' (1932).



opõe a adolescência à infância: a livre atividade da reflexão espontânea" (Piaget, 1967,1976, p.64), que leva à autonomia intelectual.

O adolescente é curioso e inconformado, não se satisfazendo com respostas prontas e tentando construir a sua própria explicação dos factos, não se cingindo ao concreto, mas também ao abstrato, à hipótese, à possibilidade. É precisamente o que Piaget denomina de 'metafísica adolescente'.

Um aspeto curioso e muito importante, mas pouco salientado da teoria construtivista, preocupada essencialmente com o aspeto cognitivo, é a importância atribuída à afetividade e a sua relação com a moral:

Na medida em que a cooperação entre os indivíduos coordena os pontos de vista numa reciprocidade que assegura tanto a autonomia como a coesão, e na medida em que, paralelamente, o agrupamento das operações intelectuais situa os diversos pontos de vista intuitivos num conjunto reversível, desprovido de contradições, a afetividade [...] caracteriza-se pela aparição de novos sentimentos morais e, sobretudo, por uma organização da vontade, que leva a uma melhor integração do eu e a uma regulação da vida afetiva. (Piaget,1967,1976, p.56)

Não sendo o juízo moral inato, Piaget assume que é determinado pelos fatores da evolução cognitiva: maturação, experiência, interação social e regulação. Neste sentido, a educação moral nas escolas deve acompanhar esse crescimento e adaptar os conteúdos e conceitos a cada fase de crescimento. Se na fase de pré autonomia moral, o agir corretamente ao nível moral significa obedecer a ordens de alguém considerado 'superior' como pai, mãe, professor, Deus, na fase da autonomia moral, o adolescente

tenta ser o seu próprio dono no que concerne o juízo moral, o que implica a aceitação de pontos de vista diferentes do seu e o respeito pelos outros: “à heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo apresenta-se à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida” (Piaget, 1932,1994, p.60).

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

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

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

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

## 2.2. O desenvolvimento moral segundo Kohlberg

Para Kohlberg (1950, 1992), tal como para Piaget (1932), o desenvolvimento da moral está relacionado, sobretudo, com o progresso cognitivo e afetivo e com as interações sociais.

Kohlberg analisou essencialmente a capacidade de julgamento moral e respetivos processos cognitivos. Baseado em Piaget e Dewey, também encara a educação moral como um desenvolvimento e é o defensor do conceito “comunidade justa” como um dos procedimentos de educação moral. Neste conceito, existe uma comunidade, um conjunto de pessoas, numa aula, por exemplo, em que todos participam, se sentem iguais em termos de autoridade e decidem quais os exercícios ou temas sociomorais a serem discutidos em cada sessão. Kohlberg afirmava que o debate de dilemas morais ajudavam as pessoas a progredir de um estágio moral para o outro.

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

Assim, as estruturas de pensamento e ação morais formam-se ao longo do desenvolvimento, passando por três graus consecutivos: o pré-convencional, o convencional e o pós-convencional.

Cada grau é constituído por dois estádios sucessivos, derivando o segundo do processo reflexivo sobre o anterior. Neste sentido, as estruturas de cada estádio estão em permanente reorganização e o processo de perceber, criticar, julgar e resolver problemas morais está em permanente mutação e aperfeiçoamento. Esses problemas morais são denominados dilemas que são, então, problemas complexos para os quais não há respostas corretas únicas, interessando, essencialmente, os argumentos usados nas respostas que situam os sujeitos num determinado estádio de desenvolvimento moral.

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

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

Neste nível, a criança tem consciência da existência de regras sociais (coisas que se podem fazer ou não), mas estas regras conservam-se exteriores, fora dela. As crianças obedecem às regras para obterem recompensa ou impedirem castigos. Este nível inclui dois estádios: a moral heterónoma em que se resume à obediência das regras sociais para evitar castigo; o individualismo em que predomina o interesse na satisfação de

desejos e necessidades individuais e a moral é uma questão de troca utilitária no sentido individualista.

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

O último nível, o pós-convencional, só é atingido por uma minoria de adultos e, em geral, só depois dos vinte ou vinte e cinco anos. Neste nível, a moral é encarada como subordinada à ética universal, aos seus princípios. Assim, no estágio quinto (o primeiro deste nível), reconhece-se a relatividade das regras sociomorais, respeitantes a uma cultura, mas o mais importante são os valores éticos universais, potenciadores de construir uma sociedade melhor. O último estágio, o sexto, é o auge do desenvolvimento moral, em que a ética universal é um ideal assimilado. Independentemente das ações dos outros, o sujeito deste nível trata todas as pessoas com respeito, justiça, igualdade, estando a dignidade de todos, em cada a lei por que se rege. Este último estágio foi, no final da sua vida, abandonado como realidade empírica, mas continuando como ideal supremo de desenvolvimento moral (Lourenço, 2006).

Enfim, para Kohlberg, mais importante do que o respeito pelas normas sociais, na construção da moral, é o respeito, o sentido de justiça (princípio moral básico), de igualdade e mutualidade das relações humanas, nunca perdendo de vista a dignidade do ser humano. Além disso, defende que a sequência dos estágios é universal e o raciocínio

moral é independente de crenças, culturas ou religiões. Lourenço (2006) reforça que a existência destes níveis distintos foi encontrada em sujeitos de culturas muito diferenciadas.

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

Além disso, os professores devem ter cuidado para não transmitirem somente valores relativos a padrões de comportamento conformista, mas promoverem as interações sociais em vários contextos para permitirem aos alunos porem-se no lugar de outros e equacionarem vários julgamentos morais. Os conflitos sociocognitivos (confrontação de perspetivas entre sujeitos), ao provocarem o desequilíbrio, motivarão os alunos a procurarem níveis mais elevados de desenvolvimento e estados de equilíbrio mais refinados pela procura de argumentos cada vez mais complexos e ambiciosos, tornando-se uma excelente metodologia metacognitiva.

Aluno de Kohlberg, Blatt, em 1968, desenvolveu um programa de debates numa escola dominical judia, também baseado em dilemas morais. O professor dizia o dilema aos alunos de diferentes estágios de desenvolvimento moral e coordenava o debate de prováveis soluções até à exaustão do tema, passando somente neste ponto para outro dilema (Blatt & Kohlberg, 1975). Moshe Blatt acrescentou alguns aspetos ao programa de Kohlberg: utilização do interrogatório socrático e a apresentação de dilemas morais controversos para promover o conflito sociocognitivo entre os alunos em diferentes estádios de desenvolvimento moral (existência de turmas heterogéneas).

Mais tarde, Rest e colaboradores (1999), neokohlberguianos, dão novos contornos à teoria e ao instrumento da entrevista (MJI) de Kohlberg, já atrás referido, e

apresentam o *Defining Issues Test* (DIT), um novo instrumento com mais objetividade e rigor baseado em seis dilemas morais que teve duas versões, o DIT-1 e o mais abreviado, mas menos testado, o DIT-2, com cinco dilemas.

Um outro instrumento originário da teoria de Kohlberg é o *Moral Judgment Test* (MJT), elaborado em 1977 por Georg Lind, com o objetivo de avaliar a competência do juízo moral em situações antagónicas, avaliando argumentos favoráveis e desfavoráveis à sua própria ideia (Lind, 1999). De salientar que este instrumento é ainda muito utilizado em pesquisas académicas.

O pôr os sujeitos em situações antagónicas chama a atenção para o papel da afetividade na cognição e, neste caso específico, no desenvolvimento moral. Muitos são os estudiosos como Hoffman e La Taille (2002) que realçam a importância das questões afetivas, sobretudo da empatia e da simpatia, no comportamento e julgamento morais, bem como no seu desenvolvimento.

Neste sentido é importante, na educação, ter em conta esta relação entre moral e afetividade de modo a promover um salutar desenvolvimento moral e a mobilização de atividades e tarefas conducentes a este. Como Piaget referiu, “não há atos de inteligência, mesmo de inteligência prática, sem interesse no ponto de partida e regulação afetiva durante todo o processo de uma ação, sem prazer do sucesso ou tristeza no caso do fracasso” (1962, p. 3).

Gilligan (1994), uma discípula de Kohlberg, incrementa a teoria deste estudioso, introduzindo alguns itens nomeadamente o género e o enfoque psicanalítico pois considerou o modelo insuficiente para explicar a diferença entre homens e mulheres no modo como se desenvolvem e atuam em questões morais.

O progresso do julgamento moral feminino difere do masculino pois está conexo a uma “ética de cuidados” e aos “relacionamentos”. A mulher precisa de ultrapassar o

conflito entre o egoísmo (o cuidar de si mesma) e a responsabilidade (o cuidar de outros) e construir relações de interdependência, em que as pessoas cuidam e são responsáveis umas pelas outras (Gilligan, 1994, p. 86-91).

Deste modo, a investigadora propõe três níveis de desenvolvimento moral: orientação para a sobrevivência individual, bondade como autossacrifício e responsabilidade pelas consequências da escolha. O desafio para mudar de nível é a resolução de um conflito entre a responsabilidade e a satisfação do Eu e a responsabilidade e a satisfação dos Outros, levando ao equilíbrio.

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

Na opinião de Habermas (1990, p. 16), o desenvolvimento do Eu realiza-se pela passagem por quatro estádios sucessivos: o simbiótico (em que ainda não se pode falar de consciência moral), o egocêntrico, o sociocêntrico-objetivista e o universalista que se diferenciam quanto à reflexão, abstração, diferenciação e generalização. Na fase egocêntrica, já existe correção da ação moral que é avaliada pelas consequências dessa ação, ou seja, pelo prémio ou pela punição que dela possam ocorrer. No período sociocêntrico-objetivista, a ação moral correta é a que condiz com as expectativas relacionadas com funções sociais, com as suas regras e normas, associando-se valores como lealdade, bondade e gratidão. De realçar que a ação moral correta legitima-se no



cumprimento do dever ou lei social, isto é, as forças exteriores é que impulsionam a ação moral.

Com a adolescência e o desenvolvimento da autonomia na forma de pensar e agir, os jovens deixam de associar a sua identidade a papéis e normas sociais preexistentes, questionando as verdades e as normas morais até então aceites. É o estágio universalista, em que “a identidade de papel é substituída pela identidade do Eu”. Pelo pensamento hipotético, o adolescente já se consegue pôr no lugar do outro e julgar e questionar as ações morais. O questionamento pode originar conflitos morais, transformação e reconstrução de valores.

É nesta fase que a escola, segundo Habermas (1990), deve facultar aos alunos diversas ocasiões de diálogo crítico e argumentativo, no sentido de as orientar e reinterpretar no que concerne os valores, como responsabilidade, respeito, solidariedade e cooperação, rumo à autonomia nas decisões morais, fundamentadas em princípios e valores (justiça, vida e liberdade, por exemplo). Um pouco mais tarde, mas ainda neste estágio, são os valores universais de justiça que apoiam as decisões morais. Atinge uma maturidade que lhe permite obter um equilíbrio entre a satisfação dos seus interesses e a dos outros, bem como a competência de experienciar e avaliar uma situação de acordo com valores que a ultrapassam, reorganizando toda uma teia de valores, julgamentos e decisões morais, onde o universal e o particular, a ética e a moral, se interrelacionam constante e equilibradamente.

### 2.3. O desenvolvimento moral segundo Marciano Vidal

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

Na mesma linha de pensamento, Bento XVI (2007), na sua encíclica *Spe Salvi*, explica que, antigamente,

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

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

anteriores. O que acontece é que ela tem as suas próprias crises como aconteceu com as etapas precedentes” (Vidal, 2003b, p. 715).

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

Para o teólogo, a crise moral em que vivemos atualmente é consequência da crise de autonomia que, sendo imprescindível, levada ao extremo, põe em causa o sentido da vida e as referências necessárias à sobrevivência do ser humano:

Gera uma moral sem ‘limites’, isto é, sem a contrapartida dos fatores que a superam: a ‘graça’ e o ‘pecado’; origina inevitavelmente uma moral prometeica, insensível à ‘gratuidade’ do Dom e da promessa; propicia uma moral ‘hipotética’, isto é, sem referências absolutas; verifica-se, desse modo, a profecia trágica de Dostoievski: se Deus não existe, ‘tudo é permitido’; a estimativa moral moderna não encontrou ainda o eixo adequado para viver sã e criativamente sua condição autónoma; a crise moral atual é a febre (...) da razão autónoma. (Vidal, 2003a, p. 71)

Outro fator para a crise de valores atual é a suspeita, o descrédito, a falta de credibilidade, uma vez que as pessoas ainda seguem as ideologias dos “mestres da suspeita: Marx, Nietzsche e Freud” (Vidal, 2003a, p. 71-72). Neste contexto, Vidal

considera também que a racionalidade excessiva é “pretensão criticismo”, inibidor de uma ética necessária ao sentido da vida.

Por fim, a crise da objetividade é o terceiro fator da crise moral atual, isto é a subjetividade extrema:

Na apreciação da pluralidade cultural perante a união convergente supracultural; na ênfase dada à variação histórica diante da continuidade do que é permanente na condição humana; na exaltação da situação individual perante o que é comum e geral no humano; na prevalência do diferente perante a normalidade na maneira de viver a existência humana. (Vidal, 2003b, p. 731)

Atendendo à crise da moral atual, o teólogo propõe uma teologia moral renovada<sup>2</sup> com fundamento na já então moral renovada proposta pelo Concílio Vaticano II.

Esta renovação da Teologia Moral pretende:

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

---

<sup>2</sup> Para teorizar o seu pensamento teológico-moral, Marciano Vidal baseia-se em S. Tomás de Aquino, Santo Afonso Maria de Ligório e Bernardo Häring, bem como em Kant.

Por outras palavras, e explicitando genericamente o termo supra referido, ‘teónoma’, nesta aceção renovada da moral, esta deve ser compreendida sob uma “perspetiva teocêntrica pois será precisamente o teocentrismo que dá garantia teológica à moral cristã” (Vidal, 1974, p.11). A teologia moral deve ser “nutrida mais intensamente pela doutrina da Sagrada Escritura” (Papa Paulo VI, Decreto *Optatam Totius*). Todavia, essa moral é “enraizada no próprio homem” (Vidal, 1978, p. 222-223).

A educação moral cristã, para este teólogo, deve ser baseada na vida de Cristo e nos seus ensinamentos com vista à salvação. Todavia, esta centralidade em Cristo não tira a primazia à pessoa, ao humano. Na verdade, a palavra central na sua teoria de educação moral é a pessoa, como se constata claramente nas afirmações: “o sujeito do trabalho moral é o homem integral” (Vidal, 1981, p. 243) e “o personalismo constitui o horizonte imprescindível para a reflexão moral de nosso tempo” (Vidal, 1992, p. 138). O Homem está, pois, no cerne dos valores e da moral, como Kant, um dos mentores de Vidal, preconizava: “Não há absolutamente nada no mundo — e, mais ainda, nem é possível pensar que exista fora do mundo — que possa ser considerado bom sem limitações, sem uma boa vontade” (Kant, 1995, p. 27).

Quando falamos em ‘pessoa’, não podemos esquecer que

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

Neste sentido, Vidal (1966) acredita que

Outra fonte e campo de renovação para a educação moral é a sociologia. A moral, toda moral, e mais a cristã, tem uma dimensão social: tem uma perspectiva sociológica. Mais que em épocas anteriores, na atualidade, o moralista precisa da sociologia como ciência coadjuvante da moral. Numa sociedade dinâmica, em vias de grandes mudanças, o sociólogo tem que ser consultado frequentemente; de outra sorte, a nossa moral carecerá de mensagem para o momento atual. (p. 89)

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

Esta educação moral, como já referimos, tem como fio condutor Cristo mas em consonância com as limitações e os problemas do ser humano, como não poderia deixar de ser, pois, como dizia Paulo VI (1969), a igreja é uma “perita em humanidade”. É então “uma moral com ampla e profunda cosmovisão, garantida pelo universo da Palavra de Deus, de onde deriva o *ethos* cristão, uma moral com larga tradição, em que se tem decantado a sabedoria que não engana” (Vidal, 2007, p. 26).

Esse *ethos* cristão existe precisamente por Cristo, sendo ele o fundamento da moral, qualquer que seja o tempo, qualquer que seja o espaço (Tomás de Aquino, *Summa* contra gentios). Se o *ethos* cristão existe devido a Cristo, ele existe para o

Homem. Vidal (1974) esclarece esta ‘dualidade una’, afirmando que a moral renovada tem como cerne a compreensão antropológica do Homem na sua totalidade, corpo e alma:

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

Deste modo, “o novo modelo de moral situa no centro do sistema ético a pessoa. O homem é ‘sujeito’ da moral e ‘objeto’ das valorações éticas” (Vidal, 1981, v.1, p.120) já que, como relembra o mesmo autor (1966),

Cristo é uma pessoa divina, porém encarnada: pelo elemento de Encarnação, Cristo conecta com toda a família humana. Cristo viveu numa época e numa determinada cultura; porém o seu sentido de encarnação projeta-se ao largo de toda a história para assumir todos os valores humanos. (p.89).

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

Na sistematização e ensinamento da moral (...) o aspeto mistério-litúrgico ficava quase totalmente abandonado. Uma amostra: os sacramentos. São vistos e considerados ‘como um campo a mais de obrigações’; obrigações que, por outro

lado, são vistas de um ponto de vista excessivamente jurídico. O que mais se admite é uma conexão extrínseca dos sacramentos com a moral: neles se nos dá a Graça para cumprir as obrigações cristãs. (p. 86)

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

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

Na verdade, a consciência não é uma estrutura adicionada à pessoa, “é a própria pessoa no seu dinamismo essencial em direção à plenitude do seu ser” (Vidal, 1981, p. 300). A consciência constrói-se no interior da pessoa por meio de mecanismos externos: a identificação (inserção dos valores dos pais e da sociedade na vida psíquica da criança), rejeição ou oposição a tudo o que é estranho e idealização do eu (projeção de um eu ideal). Existe também um mecanismo interno que é a competência de personalizar os três mecanismos externos.



Em consonância com as teorias desenvolvimentistas já explanadas ao longo do trabalho, Marciano Vidal afirma que nunca existe uma consciência moral definitiva pois a consciência é uma realidade dinâmica que está relacionada com o crescimento. Todavia, o autor divide a consciência moral em três graus: subconsciência, consciência e supraconsciência.

A subconsciência é constituída por aspetos que se dão na consciência moral, mas que não formam o núcleo consciente da mesma. É a consciência como eco da sociedade, a consciência como voz do inconsciente, a consciência como máscara diante os outros, a consciência como ideal do ego. A subconsciência moral é uma etapa imperfeita na origem da consciência, sendo encarada como pseudomoral, pré-moral e a iniciação à vida moral. Todavia, a subconsciência é muito importante na formação da consciência e, durante a infância e a adolescência, funciona como uma primeira etapa no seu desenvolvimento. De realçar que nem todas as pessoas conseguem agregar harmoniosamente a subconsciência e a consciência. Aliás, “normalmente, a maioria das pessoas normais costuma viver neste grau de consciência moral” (Vidal, 1981, p. 321), sinal de que não alcançaram a maturidade da consciência moral.

A consciência é o grau consciente da consciência moral que se manifesta quando a pessoa é responsável pelo seu próprio desenvolvimento, sendo a voz do próprio eu. Este grau (a consciência) é “a norma interiorizada de moralidade” (Vidal, 1981, p. 325) e pressupõe que devemos agir sempre com consciência reta, verdadeira e certa de modo a contribuir para a dignidade da pessoa humana (Vidal, 1981, p. 330).

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

Enfim, “a ética teológica encontra-se perante um desafio de grande significado histórico: afrontar as crises da civilização e propor um horizonte axiológico que devolva a ilusão à desmoralizada existência humana” (Vidal, 1985, p.100), não esquecendo que “a vida cristã é viver o Mistério de Cristo Morto e Ressuscitado” (1966, p.88) e seguindo a moral da misericórdia. Lembra, assim, que “o melhor confessor não é aquele que sabe julgar, mas aquele que sabe ajudar o penitente a dar o seguinte passo no caminho da perfeição” (Vidal, 1966, p. 101).

Só percorrendo este caminho, poderemos ultrapassar o “pensamento débil” (ou pós moderno), que anuncia a “fugacidade”, a “leviandade” e a finitude do ser humano (Vidal, 1992, p. 83).

Não podemos deixar de acrescentar neste ponto e em jeito de complemento destes pensamentos, as palavras do papa Francisco que defende que a pregação deve ser fiel ao Evangelho e este

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

## 2.4. Conclusão do capítulo

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

Seguindo uma organização do trabalho do geral para o particular, depois de caracterizar a população central da nossa unidade didática (adolescência), explorámos o objeto de relação com a população (o desenvolvimento moral), tendo sempre presente a nossa questão inicial e ficando ainda mais cientes da importância do nosso trabalho: a adolescência é um momento fundamental para haver educação moral, atendendo à turbulência desta fase.

Salientamos a visão desenvolvimentista dos autores referidos e o facto de cada etapa da vida, neste caso, a adolescência, ser permeável a determinadas aprendizagens, nomeadamente morais, de acordo com o estágio cognitivo respetivo. É essencial conhecer os vários estádios de desenvolvimento para poder associar as aprendizagens adequadas. Por exemplo, saber que o adolescente já está apto a construir a sua explicação dos factos e que lida com o abstrato ('a metafísica adolescente') é importantíssimo para podermos abordar a fé, a religião e os valores cristãos. Esta questão ainda se torna mais pertinente, ao percebermos, com Piaget, que, na

adolescência, os alunos estão na terceira fase de evolução do conceito de justiça e que este influenciará toda a sua vida.

Quer Piaget, quer Kohlberg enfatizam a justiça (a ‘comunidade justa’ de Kohlberg) a cooperação e as interações sociais como forma privilegiada de desenvolvimento e de educação moral. Habermas realça também o diálogo crítico e argumentativo nessa educação moral. Blatt defende o uso de dilemas morais reais controversos para promover o conflito sociocognitivo entre os alunos.

Marciano Vidal, perante a crise de valores existente na sociedade, preconiza uma educação moral renovada mais próxima da vida de Cristo e da Bíblia, bem como a sua dimensão social.

Sendo o nosso fio condutor a questão ‘em que medida a disciplina de EMRC pode contribuir para o desenvolvimento moral dos adolescentes?’, este capítulo é de grande importância para o conhecimento esclarecido à luz da teoria, sem perder de vista a prática. Na verdade, todas as perspetivas apresentadas mostram a complexidade do desenvolvimento moral e como este é importante na construção da identidade do adolescente e na sua passagem salutar para o mundo adulto. Além disso, recolhemos propostas pedagógico-didáticas pertinentes para aplicar no capítulo três, aquando da proposta de reformulação da unidade didática.

## CAPÍTULO 3 – ADOLESCÊNCIA, MORAL E EMRC

---

### 3. O contributo da EMRC para o desenvolvimento moral dos adolescentes

#### 3.1. A educação moral na escola

De tudo o que expusemos no capítulo anterior, verificámos que os valores morais não são inatos mas derivam de um processo sociocognitivo de construção que se dá entre pessoas, sendo, portanto, o ambiente onde decorre essa relação determinante, não menosprezando o papel da liberdade individual.

Shimizu e colaboradores (2008) realçam que há professores que efetuam um bom trabalho construtivo em educação moral e em valores, baseados em temas éticos e morais, num ambiente de cooperação, respeito e valorização das opiniões uns dos outros.

Todavia, no geral, como Vinha (2000) exemplifica, a educação moral, sendo obrigação de todos os professores, estes deveriam conhecer o processo da sua construção, de acordo com cada faixa etária, o que não se verifica:

Mais especificamente na área do desenvolvimento moral, é comum encontrarmos adultos que por desconhecerem essa construção, confundem por exemplo, egocentrismo com exclusivismo ou voluntariedade. Tais pessoas ensinam os valores, impõem regras, criticam, sempre com boa intenção

procurando oferecer o melhor, mas baseando-se apenas no senso comum.  
(p.165)

No mesmo sentido, os estudos de Aiello (2011) vieram confirmar que a maior parte dos professores não tiveram formação inicial nem contínua sobre educação moral o que mostra que esta não estava nas prioridades educativas.

Deste modo, é, pois, fulcral refletir e compreender como se desenvolve a educação moral nas escolas e qual o ambiente adequado à construção saudável da moral dos nossos adolescentes com vista à sua autonomia, tendo como base as teorias referidas ao longo do capítulo anterior e não esquecendo, como Piaget (1932, 1994) refere, que as regras morais se constroem primeiramente no campo da prática e só depois se interiorizam.

A educação moral, para Piaget, pode ser desenvolvida de três modos essenciais: a) autoridade (em que só existe respeito unilateral e o adulto é a autoridade absoluta) ou liberdade absoluta (em que não há qualquer tipo de imposição e orientação adultas); b) os procedimentos verbais (lições morais sem preocupação, no geral da sua compreensão por parte do aluno); c) metodologia ativa (experiências morais, discussão dos valores sociomorais, troca de opiniões e trabalho de grupo).

A este propósito, Frick (2011) fez um estudo em dois contextos educativos diferentes: no coercivo com um professor autoritário, verificou-se que os alunos eram agressivos (ou submissos, no sentido de não enfrentarem as situações) na resolução dos conflitos entre eles, estando mais sujeitos a situações de *bullying*; no ambiente cooperativo, com um professor mediador de conflitos através do diálogo e reflexão, os alunos discutiam e resolviam os problemas tendo em conta as orientações do professor, não havendo tendência a comportamentos de *bullying*.

Wrege (2012), baseada nas suas pesquisas e em outros estudos, afirma que as escolas são contextos sociomorais onde predomina o ambiente coercivo, embora haja espaço para o ambiente cooperativo, que, na nossa perspetiva, é essencialmente a aula de EMRC.

Contextualizada, pois, na escola, a EMRC insere-se nas suas finalidades, utiliza os seus métodos, mas tem uma especificidade própria que é relacionar-se com os vários saberes: "O que confere ao ensino religioso escolar a sua característica peculiar é o facto de ser chamado a penetrar no âmbito da cultura e de se relacionar com os outros saberes". É esta especificidade que a distingue da catequese (Congregação para o Clero, 1998). Na verdade, a EMRC propõe-se

Ajudar os alunos a fazer o percurso do seu crescimento e da sua formação pessoal. Para isso, promove o conhecimento e o encontro com a experiência e a vivência da fé cristã católica, respeitando, porém, quer o processo educativo específico da escola, quer a consciência e liberdade dos alunos. Para alcançar este objetivo a EMRC propõe um caminho de indagação e busca, e não um caminho de endoutrinação. (Ambrosio, 2001, p. 449)

Como a EMRC objetiva a formação global do aluno, é uma disciplina cujos conteúdos são transversais e que se desenvolvem também a partir do diálogo / debate dos saberes das outras disciplinas, imbuídos e acrescidos com a mensagem e os valores cristãos. Por outro lado, a escola precisa destes valores e dimensões para se conseguir afirmar como construtora do futuro cidadão. Efetivamente, a moral e a ética aparecem em qualquer projeto educativo, o que torna a aula de EMRC importante na concretização dos objetivos dos referidos projetos, quer através de instrumentos

relacionados com a cognição quer pela sólida formação cristã, (Congregação da Educação Católica -dos Seminários e dos Institutos de Estudos, 1998).

Sendo assim, a Congregação para o Clero (1998) e Queirós Ribeiro (2005) realçam a exigência de sistematização e rigor que têm as demais disciplinas na transmissão dos seus conteúdos.

Já que é uma disciplina que faz parte dos *curricula* do ensino público e privado, a EMRC deve adotar uma atitude de “solidariedade crítica com a escola” que implica a procura de uma escola melhor (Boebel, 1995, p. 11). Deste modo, o ensino religioso escolar, como salienta o programa de EMRC (2007), desenvolve os seus objetivos em meio escolar, no seio de uma comunidade que pretende assegurar às crianças e aos jovens a consecução de objetivos de natureza científica, cultural e humana.

### **3.2. A especificidade da aula de EMRC**

Por tudo o que temos vindo a dizer ao longo do trabalho, defendemos que a aula de EMRC é um espaço-tempo por excelência para se promover o desenvolvimento, a educação moral dos adolescentes, embora, em todas as aulas de modo transversal, a moral possa ser abordada e desenvolvida. Todavia, quase todos os conteúdos dos programas de EMRC são potenciadores de desenvolvimento moral, o que atendendo à natureza da disciplina não causa espanto.

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



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

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

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

O exercício do pensamento crítico na escola pode tomar a forma de condutas de rebelião e criar situações de conflito com os quais os professores não estão suficientemente preparados para lidar. Além do mais, nesse caso, podemos perguntar-nos se estamos diante de uma indisciplina ou de uma consciência social em formação. É evidente que, se quisermos que os alunos avancem no sentido da cidadania, é necessário prepará-los para pensar e resolver conflitos. Se eles não se sentirem capazes de elaborar e participar na solução de problemas que, em última instância, podem ir além dos problemas escolares, as condutas de indisciplina serão inevitáveis. (p. 22)

A aula de EMRC é um espaço-tempo onde há trocas de experiências e construção de conceitos num procedimento entre iguais e onde o respeito deve imperar. A este propósito, Piaget (1930, p. 4) afirma que “o respeito constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais”.

Tortella (1996) acrescenta:

O respeito mútuo vai ser o ponto-chave das interações. Para se chegar a este tipo de respeito, o sujeito necessita passar por muitas construções advindas de sua interação com o meio. Portanto, a maneira com que o indivíduo vai interagir com outras pessoas depende muito do meio em que estiver inserido. (p.54)

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

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

A metodologia da disciplina de EMRC centra-se, então, essencialmente, na cooperação e na pesquisa, com vista à partilha e comentário sobre experiências da vida, à fundamentação teórica cristã e à reintegração destes conhecimentos na personalidade e estilo de vida. É assim evidente a "componente religiosa como fator insubstituível para o crescimento em humanidade e em liberdade" (João Paulo II, 1991) dos nossos adolescentes pois "o Evangelho de Cristo oferece uma verdadeira e plena resposta, cuja fecundidade inexaurível se manifesta nos valores de fé e de humanidade, expressos pela comunidade crente e arraigados no tecido histórico e cultural das populações da Europa" (João Paulo II, 1991).

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

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

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

Como se pode constatar pelas reflexões anteriores, o professor de EMRC tem uma especificidade em relação aos outros professores: a religiosidade e a pertença a uma igreja, bem como a crença em Deus. Não esqueçamos que, na Constituição Dogmática *Gaudium et Spes* (Papa Paulo VI), o Concílio aponta como uma das fontes da descrença o ténue testemunho dos crentes:

“Na génese do ateísmo, os próprios crentes podem ter uma parte não pequena, na medida em que, pela negligência na educação da fé, pela exposição defeituosa da doutrina ou ainda por defeitos na sua vida religiosa, moral e social, se pode dizer que ocultam, mais do que revelam, o autêntico rosto de Deus e da religião”.

Todavia, como refere Van der Vloet (2006):

O adolescente encontra-se perante o desafio de saber se Deus existe ou não, ou, mais exatamente: se Deus tem alguma relação com o mundo e com o homem, ou

não. Uma solução para estas questões é a de separar Deus do domínio do mundo e do homem. Podemos designar este estágio de deísmo, visto que Deus deixou de exercer qualquer função [...] o verdadeiro desafio do religioso é pois oferecer uma educação que convide os alunos (e os seus educadores) a atingirem os mais altos estádios do desenvolvimento religioso. (pp. 418-419)

O mesmo autor (p.419) acrescenta que “é preciso que o mundo escolar se dê conta de que o religioso e o espiritual fazem parte integrante da pessoa e que favorecer o desenvolvimento religioso através de uma educação religiosa apropriada é um serviço pedagógico”.

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

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

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

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

### **3.3. Análise da unidade didática ‘riqueza e sentido dos afetos’**

#### **3.3.1. Considerações gerais programáticas**

Uma das unidades didáticas do programa de EMRC é a ‘Riqueza e sentido dos afetos’. Esta unidade, tal como a analisámos, pertence ao programa anterior (2007) que ainda trabalhava por competências ao que se seguiu o atual programa (2014) que inclui as metas curriculares para esta disciplina.

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

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

Procuraremos, de seguida, desconstruir, numa perspetiva construtiva, a unidade (do programa de 2007), de modo a salientar os seus pontos fortes, mas também os seus pontos fracos, dando o nosso modesto contributo para o aperfeiçoamento do currículo e operacionalização desta disciplina vital no seio educativo. Pretendemos também apurar a importância atribuída à moral na adolescência nesta unidade, bem como eventuais formas de a fomentar.

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

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

Relativamente ao mapa organizacional proposto para o 3.º ciclo, arranjar um fio condutor, um itinerário claro para cada um dos três anos não é tarefa fácil. Com efeito, o programa anterior ao de 2007 parecia ter este aspeto muito melhor definido, havendo inclusivamente uma temática que estava subjacente a todo o percurso. Neste sentido, por exemplo, que relação estabelecer entre o tema d’”As Origens” ou d’”As Religiões Abraâmicas com o tema “Riqueza e Sentido dos Afetos”? ou entre “As religiões

Orientais” e “Projeto de Vida”? Podemos, contudo, seguindo a ideia da pedagogia em espiral encontrar alguma ligação entre os temas “Riqueza e Sentido dos Afetos”, proposto para o 7.º ano, e os temas “O Amor Humano” (8.º ano) bem como com as unidades letivas “Dignidade da vida humana” e “Projeto de Vida” (ambas do 9.º ano). Existe, pois, uma sequência lógica entre a unidade “Riqueza e sentido dos afetos” que se debruça sobre as questões das mudanças físicas, cognitivas e afetivas que ocorrem na adolescência e a unidade “O amor humano” onde está implícita a questão da fecundidade humana, do planeamento familiar e da maternidade/paternidade responsáveis e dos métodos anticoncepcionais. Uma relação entre estas unidades e a unidade “A dignidade da vida humana” passa pelo facto de encontrarmos nesta uma reflexão sobre o valor da vida humana, com especial atenção dada à questão da parentalidade, do aborto e do conflito de valores subjacente. Por implicarem também questões no âmbito do planeamento familiar e da parentalidade, parece oportuno enquadrar-se aqui também a unidade “Projeto de Vida”.

### **3.3.2. Pertinência do tema e adequação à faixa etária**

A unidade letiva “Riqueza e sentido dos afetos”, ao abordar as mudanças físicas, cognitivas, psicológicas, sociais, afetivas e morais, que se verificam no adolescente, não poderia, teoricamente, estar mais adequada à faixa etária a que se destina. Com efeito, os alunos que frequentam o sétimo ano de escolaridade têm idades que rondam os doze e treze anos, e como tal, encontram-se na primeira fase da adolescência.

Nesta nova fase da sua vida, o adolescente debate-se constantemente com um novo corpo que ainda não entende, com uma nova maneira de pensar, com uma forte

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

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

### **3.3.3. Competências Específicas**

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



Em termos de organização, o programa divide as competências em cinco grandes domínios, sublinhando, no entanto, que as várias competências não são estanques entre si, há uma relação de implicação entre as competências propostas para os vários domínios. Assim, os cinco domínios em que se enquadram as competências específicas de Educação Moral e Religiosa Católica são: Cultura e Visão Cristã; Ética e Moral; Religião e Experiência Religiosa; Cultura Bíblica e Património e Arte Cristã.

De realçar que as competências específicas apresentadas para a disciplina contribuem para o desenvolvimento das competências gerais do ensino básico visto operacionalizarem estas competências.

Não analisaremos todas as competências específicas, mas apenas as propostas para a unidade letiva três, “Riqueza e sentido dos afetos”. Assim, das vinte e seis possíveis competências, o programa seleciona para esta unidade letiva um total de onze competências. Por mera curiosidade, das várias unidades letivas propostas para o sétimo ano é a unidade que apresenta menos competências e, em relação ao terceiro ciclo, é a segunda unidade com menos competências. As competências específicas desta unidade são:

2. Questionar-se sobre o sentido da realidade.
3. Equacionar respostas à questão do sentido da realidade, a partir da visão cristã do mundo.
4. Organizar uma visão coerente do mundo.
5. Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos.
6. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanistas e cristãos.

9. Organizar um universo de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.

10. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.

12. Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.

14. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.

23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraíndo significados adequados e relevantes.

24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.

A análise das competências referidas suscitou-nos algumas questões:

Fará sentido que esta unidade não contemple a competência um, “reconhecer à luz da mensagem cristã a dignidade da pessoa humana”, quando é a pessoa humana que está no cerne do tema? Fará sentido falar-se de adolescência e das transformações físicas, cognitivas, sociais e morais sem implicar os dados das ciências e, por consequência, a competência sete? Não importará aqui atender aos dados apresentados pela biologia, pela sociologia, pela psicologia, relacionando-os com a interpretação cristã? Questionamos, do mesmo modo, a ausência das competências oito (“relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja”), onze (“propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética

humanista e cristã”) e treze (“reconhecer a relatividade das concepções pessoais, como simples aproximação à verdade”)?

Se esta unidade letiva objetiva propiciar a reflexão acerca das várias transformações por que o adolescente passa, ajudando-o a refletir e a decidir acerca dos princípios e valores que deverão orientar o seu comportamento e a sua vida, não seria de esperar que a unidade contemplasse essas competências? Ou será que não estão contempladas por respeito ao princípio da gradualidade, sendo intenção do legislador trabalhá-las mais tarde?

De igual modo, as competências dezassete (“posicionar-se pessoalmente face ao fenómeno religioso e à identidade das confissões cristãs”) e dezoito (“agir em conformidade com as posições assumidas em relação ao fenómeno religioso, no respeito pelos valores fundamentais do diálogo e da tolerância”) não surgem entre as competências específicas apresentadas na unidade letiva “Riqueza e sentido dos afetos”. Como a unidade letiva tem como cerne a adolescência, altura em que é normal questionar-se o religioso e procurar a religiosidade individual, não seria pertinente trabalharem-se também estas competências?

Como é evidente, as competências não devem estar sujeitas ao conteúdo, uma vez que poderão ser trabalhadas com qualquer um. No entanto, atendendo ao que debatemos, pensamos que seria pertinente trabalhar também as competências um, sete, oito, onze, treze, dezassete e dezoito, a saber, respetivamente:

1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.
7. Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade.
8. Relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja.

11. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.

13. Reconhecer a relatividade das concepções pessoais, como simples aproximação à verdade.

17. Posicionar-se pessoalmente frente ao fenómeno religioso e à identidade das confissões religiosas.

18. Agir em conformidade com as posições assumidas em relação ao fenómeno religioso, no respeito pelos valores fundamentais do diálogo e da tolerância.

### 3.3.4. Operacionalização das competências e conteúdos da unidade

Por uma questão de organização e maior clareza de ideias, optámos por debater este assunto em forma de tabela, mostrando a operacionalização e a respetiva competência e os conteúdos para cada competência /operacionalização, seguida dos nossos comentários críticos (Tabela 2).

*Tabela 1 - Análise crítica da operacionalização de competências e conteúdos*

<b>Operacionalização das Competências</b>	<b>Conteúdos</b>
<b>1 Interpretar produções culturais sobre a adolescência. (competência 5)</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>O que é a adolescência?</b></li><li>• <b>Adolescência: momento em que se questiona o sentido da realidade.</b></li><li>• <b>As mudanças de referência social: a família e os amigos.</b></li><li>• <b>Experimentar novas formas de pensar: do pensamento concreto ao abstrato.</b></li></ul>
<b>2 Questionar-se sobre o sentido da realidade, equacionando respostas adequadas que integrem uma visão coerente do mundo. (competências 2, 3, 4)</b>	

A primeira operacionalização de competências mais não parece ser que a simples redução da competência 5 (“interpretar produções culturais que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos.”) ao tema em estudo. Esta operacionalização está vaga e pouco explícita, tornando-se mesmo ambígua e confusa: a que perspectiva religiosa ou valor ético-moral corresponde a adolescência, como é que é suposto fazer-se tal interpretação e sob que critérios?

A segunda operacionalização, por sua vez, faz questionar quais as respostas entendidas como adequadas e qual a visão coerente do mundo a que se refere, bem como os critérios a aplicar.

No que diz respeito aos conteúdos, a definição de adolescência parece limitar, reduzir a adolescência às mudanças sociais, cognitivas e psicológicas, não fazendo qualquer referência às transformações físicas. Com efeito, se a puberdade implica apenas as transformações físicas, uma qualquer definição de adolescência não pode deixar de fazer referência a este aspeto. Além disso, o último conteúdo (‘experimentar novas formas de pensar’) não o é mas sim uma estratégia e operacionalização de um conteúdo.

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

**• Passagem da heteronomia à autonomia moral.**

A operacionalização da competência proposta implica a organização de um universo coerente de valores fundado na autonomia moral. Todavia, a questão fundamental não é explicitada: como é suposto fazê-lo uma vez que falar de valores, coerência e autonomia moral associado à adolescência é demasiado complexo?

Em relação ao conteúdo, o que é que realmente se pretende? Apenas informar da

<p>passagem da heteronomia à autonomia moral, sem especificar os conceitos? Será que os alunos neste nível de ensino já têm este conhecimento? Mais uma vez, este conteúdo, tal como está formulado, não o é e sim uma competência a desenvolver.</p>	
<p><b>4 Mobilizar o valor da igualdade entre géneros, da aceitação da diversidade criadora e da complementaridade, interpretando criticamente os papéis sociais tradicionalmente atribuídos a cada sexo. (competências 6, 9 e 10)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ser masculino e ser feminino: duas formas complementares do ser humano.</b></li> <li>• <b>Problematização da questão dos papéis tradicionalmente atribuídos a cada sexo.</b></li> </ul>
<p>A questão da complementaridade de géneros é uma abordagem pertinente. No entanto, a incidência na problematização da questão dos papéis atribuídos tradicionalmente a cada sexo e não na questão da igualdade e da complementaridade pode levar ao contrário do que se pretende, ou seja, no reforço da diferença de papéis em vez da exaltação da igualdade?</p> <p>Novamente, a formulação do conteúdo “problematização” é errónea e o conteúdo não o é mas sim uma estratégia, devendo o conteúdo ser os “papéis tradicionalmente atribuídos a cada sexo”.</p>	
<p><b>5 Questionar-se sobre o sentido da realidade e do universo, equacionando respostas adequadas que integrem uma visão coerente do mundo. (competências 2, 3 e 4)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dimensão física do crescimento: o efeito simbólico do acesso à sexualidade ativa.</b></li> <li>• <b>Questionar o religioso e ser por ele questionado.</b></li> </ul>
<p>Mais uma vez nos questionamos acerca do que se entende, ou deve ser entendido, por “respostas adequadas” e “visão coerente do mundo”, atendendo a toda a complexidade inerente dos conceitos envolvidos.</p> <p>Em relação aos conteúdos, questionamos a formulação redutora do primeiro:</p>	

será que o efeito simbólico do acesso à sexualidade é o único ponto que importa em relação à dimensão física do crescimento, será que esta se reduz a isso? Além deste aspeto, este tópico, por uma questão de coerência e coesão do programa, deveria estar com o conteúdo da adolescência.

A relação lógica entre os dois primeiros conteúdos também é muitíssimo fraca: que relação podemos desvendar entre a dimensão física do crescimento e o efeito simbólico do acesso à sexualidade ativa com o ‘questionar religioso e ser por ele questionado’? Pensamos que este último conteúdo se ajustaria melhor com o conteúdo ‘Passagem da heteronomia à autonomia moral’.

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

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

Os sentimentos referidos, ‘medo, angústias’, além de negativos somente, são apenas dois... A panóplia de sentimentos negativos e positivos e até opostos é que torna a integração social complexa dos adolescentes, apesar de fazer parte do seu processo de crescimento.

O segundo conteúdo apresentado parece mais uma estratégia do que propriamente um conteúdo. Além disso, para que se proceda a tal identificação não será necessário primeiro definir e diferenciar, até porque a confusão terminológica

<p>destes conceitos é comum nesta faixa etária. Por outro lado, antes de falar de desejo sexual, há que fazer compreender a diferença entre sexualidade e sexo, atendendo à explosão da puberdade e todas as implicações psicológicas e sociais que esta acarreta.</p>	
<p><b>7 Interpretar textos bíblicos sobre o amor, reconhecendo as suas implicações na vida quotidiana. (competências 14, 23 e 24)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>O Cântico dos Cânticos: um hino ao amor humano.</b></li><li>• <b>1Cor 12,31-13,8a: Hino ao amor.</b></li></ul>
<p>Os textos bíblicos não são conteúdos, mas recursos e a sua inclusão parece-nos um pouco forçada, tendo o único objetivo de trabalhar as competências 14, 23 e 24.</p> <p>A competência 14 surge pela primeira e única vez relacionada com este “conteúdo” que são os textos bíblicos. Será que é apenas nestes textos que podemos encontrar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo e do Catolicismo?</p>	
<p><b>8 Mobilizar o valor da liberdade responsável para a orientação do comportamento em situações vitais. (competências 9 e 10)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Crescer é assumir novas responsabilidades.</b></li></ul>
<p>A última operacionalização remete para a mobilização do valor da liberdade responsável para a orientação do comportamento em situações vitais, mas em nenhum outro ponto anterior se encontra mencionado o conceito de liberdade responsável. Como podem então os alunos mobilizar conhecimentos que ainda não adquiriram?</p> <p>Será que o valor da liberdade responsável será o único valor que importa tratar quando falamos de crescimento e das responsabilidades daí decorrentes?</p> <p>Quanto ao conteúdo não será muito redutor afirmar que crescer é assumir novas responsabilidades? Crescer implica realmente novas responsabilidades, mas não se reduz isso, implica também a parte biológica, afetiva, relacional, entre outros domínios que vão muito além da responsabilidade.</p>	



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

### **3.3.5. Propostas de Interdisciplinaridade**

No que diz respeito à interdisciplinaridade, podemos ler no programa da disciplina que “o esforço de interdisciplinaridade deve constituir elemento essencial na função de cada disciplina”, esforço ao qual a disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica não se deverá furtar, até porque ao estabelecer-se pontes entre os variados saberes, contribui para a formação verdadeiramente integral do aluno. Acrescenta ainda o programa que “os programas de Educação Moral e Religiosa Católica foram construídos a partir de uma leitura atenta das orientações programáticas dos das outras áreas curriculares”. Note-se, ainda, que a questão da interdisciplinaridade é um dos critérios apresentados para a organização dos conteúdos proposta pelo programa. Leia-se, na página trinta e cinco, a respeito dos critérios de escolha para os assuntos concretos de cada unidade temática, “possibilidade de estabelecer relações interdisciplinares no mesmo nível de escolaridade, atendendo às problemáticas,

relevantes do ponto de vista ético ou religioso, propostas pelas outras disciplinas”. Contudo, e apesar do que acabámos de referir, as propostas de interdisciplinaridade propostas para a unidade letiva em estudo não fazem grande sentido. Com efeito, a primeira proposta de interdisciplinaridade é com a disciplina de alemão, disciplina não lecionada neste nível de ensino na grande generalidade dos estabelecimentos de ensino. A segunda proposta diz respeito à disciplina de francês, nomeadamente no tema das relações familiares, caminho de autonomia, amizades/tempos livres. No entanto, uma leitura atenta dos manuais de francês não deixa desvendar grandes possibilidades de interdisciplinaridade.

### **3.4. Proposta de reformulação da unidade didática ‘Riqueza e sentido dos afetos’**

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

#### **3.4.1. Competências essenciais**

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

- 1. Reconhecer, à luz da mensagem cristã, a dignidade da pessoa humana.**
2. Questionar-se sobre o sentido da realidade.
3. Equacionar respostas à questão do sentido da realidade, a partir da visão cristã do mundo.

4. Organizar uma visão coerente do mundo.
5. Interpretar produções culturais (literárias, pictóricas, musicais ou outras que utilizam ou aludem a perspectivas religiosas ou a valores éticos.
6. Interpretar criticamente episódios históricos e factos sociais, a partir de uma leitura da vida fundada em valores humanistas e cristãos.
- 7. Relacionar os dados das ciências com a interpretação cristã da realidade.**
- 8. Relacionar o fundamento religioso da moral cristã com os princípios, valores e orientações para o agir humano, propostos pela Igreja.**
9. Organizar um universo de valores, a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.
10. Mobilizar princípios e valores éticos para a orientação do comportamento em situações vitais do quotidiano.
- 11. Propor soluções fundamentadas para situações de conflito de valores morais a partir de um quadro de interpretação ética humanista e cristã.**
12. Relacionar-se com os outros com base nos princípios de cooperação e solidariedade, assumindo a alteridade e diversidade como fator de enriquecimento mútuo.
- 13. Reconhecer a relatividade das conceções pessoais, como simples aproximação à verdade.**
14. Identificar o núcleo central constitutivo da identidade do Cristianismo, particularmente do Catolicismo.
- 17. Posicionar-se pessoalmente frente ao fenómeno religioso e à identidade das confissões religiosas.**
- 18. Agir em conformidade com as posições assumidas em relação ao fenómeno religioso, no respeito pelos valores fundamentais do diálogo e da tolerância.**

23. Interpretar textos fundamentais da Bíblia, extraindo significados adequados e relevantes.

24. Reconhecer as implicações da mensagem bíblica nas práticas de vida quotidiana.

### 3.4.2. Conteúdos

Os conteúdos que propomos dividem-se por seis eixos temáticos, organizadores, a saber:



Na tabela seguinte, expomos os conteúdos propostos depois da análise da unidade letiva e da pesquisa efetuada nesta dissertação (Tabela 2).

**Tabela 2** – Proposta de conteúdos e Eixos temáticos

Eixos temáticos	Conteúdos
1. A puberdade e a adolescência	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Conceitos de puberdade e adolescência.</li><li>➤ Etapas da adolescência.</li><li>➤ Mudanças na adolescência (físicas, sociais, psicológicas, afetivas...).</li><li>➤ A adolescência no mundo.</li></ul>

➤ O *Eu*:

2. O sentido dos afetos (os sentimentos e os afetos no processo de crescimento)

Dúvidas e angústias VS sentimentos de entusiasmo, descoberta, confiança na adolescência ao nível físico, afetivo e social.

- A relação entre o *eu* e os outros.

3. A sexualidade e o amor

- Conceitos de sexualidade, genitalidade e sexo.
- A diferença e complementaridade de géneros.
- Conceitos de amizade, amor, desejo e atração.
- O enamoramento.
- A sexualidade com e sem amor (o amor humaniza a sexualidade).

4. O Amor na mensagem bíblica

- Relação homem/mulher enquanto metáfora da relação de Deus com o povo de Israel - Aliança
- O amor único e exclusivo.
- A bondade, o respeito e a dignidade.
- O amor genuíno enquanto encontro, entrega e doação da totalidade do ser humano.
- Os conceitos de *Eros*, *Philia* e *Ágape*.

- A passagem do pensamento concreto ao pensamento abstrato e lógico.

- 5. O crescimento moral e religioso
  - O conceito de Moral / Consciência moral.
  - Religião / religiosidade.
  - Adolescência / valores /Moral / Religião / Religiosidade.
  - A maturação da consciência moral e religiosa.
  
- 6. Heteronímia/Autonomia
  - A construção da personalidade, da identidade e da autonomia:
    - os rituais de passagem;
    - a procura de (novos) valores.
  - Conceitos de heteronomia e autonomia.

### **3.4.3. Propostas pedagógico-didáticas para promover a educação moral na unidade**

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

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

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

Como mediador da interação, o professor deve promover o respeito e o equilíbrio, a conciliação de conflitos e opiniões diversas de modo a que os alunos resolvam os seus problemas, arranjem soluções e ganhem autoconfiança por terem conseguido resolvê-los como salienta Vinha (2000).

Neste processo, o diálogo é essencial como Tognetta e Vinha (2008, p. 220) acrescentam pois, pelo diálogo, “as regras são constantemente elaboradas e revistas, os conflitos são discutidos e é possível que se pense em diferentes possibilidades de resolução”. Na verdade, a situação de conflito sociomoral é, pois, vista como um adjuvante no desenvolvimento moral, permitindo a evolução da moral autónoma.

Piaget também defende a discussão e a crítica temática entre os alunos pois tais atitudes levarão à cooperação:

Ora, a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar. [...] Em suma, para socializar realmente o espírito, a cooperação é necessária, porque somente ela conseguirá liberar a criança da mística da palavra adulta. (Piaget, 1932,1994, p. 298-299)

Na aula de EMRC, os exercícios práticos são essenciais para o desenvolvimento moral. Assim, corroboramos Piaget quando refere que as regras morais se constroem

primeiramente no campo da prática e só depois se interiorizam: “o pensamento, de facto, está sempre atrasado em relação à ação e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que as suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão” (1932, p. 60).

Na mesma linha de ideias, isto é, pondo a tónica na prática, Puig (1988) menciona que esses exercícios devem ser realizados com exemplos reais, do quotidiano dos alunos:

A educação moral deve ajudar a analisar criticamente a realidade quotidiana e as normas sociomorais vigentes, de modo que contribua para idealizar formas mais justas e adequadas de convivência. Também pretende aproximar os educandos de condutas e hábitos mais coerentes com os princípios e normas que vão construindo. E finalmente, a educação moral quer formar hábitos de convivência que reforcem valores como justiça, a solidariedade, a cooperação ou o cuidado com os demais. (p. 15)

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

De realçar que todas estas propostas se adequam a qualquer unidade da disciplina de EMRC, respeitando também as competências referidas no programa quer no atual quer no seguinte, seguindo as metas curriculares. Optámos por não especificar as estratégias por cada conteúdo pois iria precisamente contra a nossa ideia de



metodologia ativa que inclui a liberdade de escolha do professor (e em certos casos dos alunos) e a não formatação rígida de ação e atitudes.

*Tabela 3 – Propostas pedagógicas*

<b>Propostas pedagógicas</b>	<b>Autor de referência</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>Dilemas morais, conflitos sociocognitivos</li><li>Conflitos sociomorais</li></ul>	Kohlberg Piaget
<ul style="list-style-type: none"><li>Debates baseados em dilemas morais</li></ul>	Blatt, Kohlberg
<ul style="list-style-type: none"><li>Dilemas morais baseados nos sacramentos e na vida de Cristo (utilização de textos dilemáticos da bíblia), bem como do sentido da vida</li></ul>	Marciano Vidal
<ul style="list-style-type: none"><li>Partilha e comentário de experiências dos alunos (conteúdos significativos)</li></ul>	Piaget
<ul style="list-style-type: none"><li>Utilização de materiais reais e atuais do mundo: documentários, notícias, filmes, dramatizações... atendendo à “moral de vigilância e atenção perante os acontecimentos, diferente da moral encerrada em si mesma”</li></ul>	Kohlberg Marciano Vidal
<ul style="list-style-type: none"><li>Elaboração de regras, regulamentos, para eventos, jogos, atividades diversas, por exemplo de solidariedade</li></ul>	Piaget
<ul style="list-style-type: none"><li>Participação de todos os alunos, iguais em autoridade (‘Comunidade justa’), no sentido de decidir, por exemplo, quais os exercícios ou temas sociomorais a serem discutidos em cada sessão</li></ul>	Kohlberg
<ul style="list-style-type: none"><li>Uso da regra coletiva (aprovação recíproca de dois ou mais indivíduos da autoridade de</li></ul>	Kohlberg

<p>uns sobre os outros)</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhos em grupo - relacionamento interpessoal baseado na solidariedade, na cooperação e na reciprocidade entre adolescentes</li> <li>• O fazer da relação interpessoal um elemento constitutivo da pessoa enquanto pessoa. Não se pode pensar numa pessoa “isolada”</li> </ul>	<p>Piaget Kohlberg</p> <p>Marciano Vidal</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confronto de perspetivas diferentes - Aceitação do outro e das suas ideias</li> <li>• Prática de ‘<i>role plays</i>’ para permitir aos alunos porem-se no lugar de outros e equacionarem vários julgamentos morais</li> <li>• O pôr-se no lugar do outro e julgar e questionar as ações morais, usando diversas ocasiões de diálogo crítico e argumentativo, no sentido de as orientar e reinterpretar no que concerne os valores</li> <li>• Uso da afetividade na cognição em situações antagónicas</li> <li>• Comparação entre homens e mulheres no modo como se desenvolvem e atuam em questões morais, bem como entre pessoas de gerações diferentes e de culturas diversas</li> </ul>	<p>Kohlberg</p> <p>Habermas</p> <p>Neokohlberguianos</p> <p>Gilligan</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interdisciplinaridade</li> <li>• Diálogo / debate dos saberes das outras disciplinas, imbuídos e acrescidos com a mensagem e os valores cristãos</li> <li>• Descoberta de valores, dilemas morais em vários textos das diversas disciplinas e reflexão crítica</li> </ul>	<p>Piaget</p> <p>Marciano Vidal</p>

Todas as propostas pedagógico-didáticas, orientações metodológicas e atitudinais apresentadas baseiam-se no princípio pedagógico do construtivismo em que “a aprendizagem é vista como um processo autorregulado de resolver conflitos cognitivos que frequentemente se tornam aparentes através da experiência concreta, do discurso colaborativo e da reflexão” (Brooks & Brooks, 1997, p. 9).

O conhecimento é, pois, construído através da interação, da ação do sujeito com o objeto e o desenvolvimento cognitivo dá-se pela assimilação do objeto de conhecimento a estruturas anteriores do sujeito e pela acomodação destas estruturas. O sujeito é ativo e construtor do seu sistema de significação, da sua aprendizagem. O professor é um orientador, facilitador dessa aprendizagem onde uma das palavras-chave é a discussão.

Segundo Brooks e Brooks (1997) que corroboramos e, na esteira dos autores apresentados ao longo desta dissertação, o princípio pedagógico construtivista pressupõe cinco ações essenciais: propor problemas significativos para os alunos; estruturar a aprendizagem em torno de conceitos primários; procurar e valorizar o ponto de vista do aluno; adaptar o currículo para atingir as suposições dos estudantes; avaliar a aprendizagem do aluno no contexto de ensino.

### **3.5. Conclusão do capítulo**

A unidade analisada potencia a educação moral dos jovens, mas encontramos algumas discrepâncias e falhas nas competências, conteúdos e operacionalização, faltando maior coerência, coesão e profundidade nos assuntos abordados. Fizemos uma

(des)construção da unidade na tentativa de lhe conferir uma maior coerência estrutural, nomeadamente ao nível da educação moral.

Deste modo, ao longo do trabalho, fomos procurando orientações metodológicas nos autores estudados e, neste capítulo, clarificámos algumas propostas pedagógicas a utilizar na unidade didática analisada e em outras, mesmo do atual programa orientado para as metas curriculares, das quais realçamos a prática de exercícios baseados na realidade, do quotidiano, os trabalhos de grupo, de debate, discussão crítica e de cooperação em torno de dilemas morais oriundos das várias áreas do saber (interdisciplinaridade) e dos textos bíblicos. Todas as propostas e orientações têm subjacente o princípio pedagógico do construtivismo.

No final deste capítulo, podemos já responder à questão inicial e afirmar com maior certeza e fundamentação teórica que a disciplina de EMRC pode contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento moral dos adolescentes, atendendo aos materiais, à relação pedagógica, às suas estratégias, à metodologia ativa e prática pressuposta, baseada nas características da adolescência, e essencialmente ao teor dos seus conteúdos sempre sob o véu do cristianismo.

## CONCLUSÃO

O nosso objetivo ao desenvolver este trabalho era responder à pergunta ‘Em que medida a disciplina de EMRC pode contribuir para o desenvolvimento moral dos adolescentes?’ Depois de todas as leituras efetuadas, e depois da (des)construção de uma unidade didática de EMRC, constatámos que a moral é omnipresente em todos os conteúdos, sendo o desenvolvimento moral uma constante, desde que a metodologia e os conhecimentos teóricos dos professores o possibilitem. Assim, podemos afirmar com segurança que a disciplina de EMRC pode contribuir para o desenvolvimento moral dos adolescentes pois, na verdade, todos os seus conteúdos, no geral, são propícios a fomentar a educação moral, uma vez que estão sempre entrelaçados com Cristo, um dos raros humanos que atingiu o nível moral seis do desenvolvimento moral de Kohlberg. Iríamos mesmo mais longe: a moral é o ‘conteúdo’ por excelência do programa da disciplina, sendo a moral transversal a todos os conteúdos do programa.

Todavia, devemos realçar que, se a moral é ubíqua, o professor de EMRC deve ser um profissional esclarecido quanto ao modo de como orientar essa educação moral. Por este motivo, os nossos dois primeiros capítulos de revisão da literatura tiveram como duplo objetivo aprofundar as temáticas mais diretamente relacionadas com o nosso cerne semântico e beber a prática na teoria, isto é, encontrar propostas pedagógico-didáticas fundamentadas em estudiosos de renome com os quais nos identificamos cientificamente.

Num tempo em que os valores e a moral estão em crise, o espaço-tempo da aula de Educação Moral e Religiosa Católica aparece como uma oportunidade de promover a educação moral, podendo ser uma aliada na educação dos adolescentes.

Esta educação moral, longe de transmitir somente valores relativos a padrões de comportamento conformista, deve promover interações sociais em vários contextos para

permitir aos alunos porem-se no lugar de outros e equacionarem vários julgamentos morais, utilizando uma metodologia ativa.

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

Neste trabalho, defendemos que a educação moral da adolescência em EMRC deve ser de cariz cognitivo-desenvolvimentista, instruída pela moral cristã. Nesse sentido, é obrigação dos professores de EMRC conhecer o processo da construção da moral, clarificada pelos estudos das várias áreas do conhecimento (psicologia, teologia, didática, entre outras), alienando-se do senso-comum. Enfim, deve ter um perfil adequado como Nunes (2005) explicita: quanto à personalidade, entre outros aspetos, deve ter uma postura ética correta, ser sensível à problemática sociocultural e estabelecer com facilidade relações interpessoais; relativamente ao aspeto profissional, deve ter dom para o ensino e para a liderança, competência científico-pedagógica e gosto pela formação contínua; em relação à fé, é essencial a capacidade de transmitir o seu testemunho de fé, despoletar e / ou aprofundar nos alunos a dimensão religiosa e ajudá-los no caminho da autonomia, da descoberta e das opções relativas ao sentido da vida e para a vida.

Defendemos, devido a este perfil complexo, tal como Carvalho e Pereira (2005) a necessidade de formação contínua dos professores de EMRC em teologia cristã,

religiões, ética e moral, história do Cristianismo, inserida na história universal, e até em língua portuguesa, atendendo à complexa interpretação dos textos bíblicos.

Foi também nosso objetivo chamar a atenção para a metodologia cognitiva e sociocognitiva que desencadeia a construção moral, o seu desenvolvimento e a autonomia moral dos adolescentes na aula de EMRC, uma vez que pensamos que o professor de EMRC deveria ter um papel mais ativo na escola e na sociedade, atendendo à falta de tempo das famílias, à opinião sem consistência do grupo de amigos e a uma escola-sistema a quem só interessa *rankings* de resultados, o cumprimento de programas e “ a escola só por si não é capaz de desempenhar funções sociais que lhe são exigidas” (Marques, 2003, p. 13).

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

Neste sentido, acabámos ainda mais convictos do que quando começámos de que a disciplina de EMRC é importante na vida dos adolescentes enquanto promotora de educação moral (cristã) e do desenvolvimento da autonomia moral pois, como diz pertinentemente Serralheiro (1993, p. 57), “a importância educativa do fenómeno religioso baseia-se no facto da problemática religiosa levantar necessariamente as questões essenciais da existência humana e oferecer grelhas de leitura em profundidade da vida e da história”. Com efeito, “o facto religioso tem uma importância educativa e sociocultural que faz sentido mesmo entre os descrentes. Por esta razão este pode ser o principal fundamento da educação religiosa escolar” (Serralheiro, 1993, p. 57).

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

Num futuro estudo seria importante levar a cabo um trabalho empírico, uma investigação, num agrupamento ou em vários, para aferir a opinião dos professores de EMRC sobre esta temática: em que medida o desenvolvimento moral dos adolescentes pode ser potenciado na aula de EMRC e quais as práticas pedagógicas mais eficazes para o fazer. Um outro aspeto que poderá ser desenvolvido é a perspetiva dos alunos para verificar se o desenvolvimento moral é mais visível com uma metodologia ativa, segundo os autores que serviram de base ao nosso trabalho, o que implicaria um estudo experimental ou quase experimental com grupo de controlo.

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



## REFERÊNCIAS

### ESTUDOS GERAIS:

- Abramo, H.W. (1994). *Cenas juvenis - punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Ed. Página Aberta, Lda.
- Alarcão, M. (2000). *(Des) equilíbrios familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Altmann, H. (2009). Educação sexual numa escola: da reprodução à prevenção. In *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.136, p.175-200, jan./abr. 2009.
- Alves, P. (2002). *O desenvolvimento moral do adolescente. Contributos da psicopedagogia*. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Araújo, U. F. (2008). Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições*, 19 (2), pp. 193-204.
- Araújo, U. F. (2003). *A dimensão afetiva na psique humana e a educação em valores*. In Arantes, V. (Ed.) *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas* (pp. 153-169). São Paulo: Summus.
- Ariès, P. (1986). *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- Bachman, J.; O' Malley, P. (1986). Self-concepts, self-esteem and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, N.º I, pp. 35-46.
- Baudrillard, J. (1995). *A sociedade de consumo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bento, M. F. (1997). *Auto-conceito e participação social de estudantes do ensino superior*. Coimbra: Universidade de Coimbra, faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. In *Journal of Moral Education*, 4, pp. 129-161.
- Blum, R. W.; Halcón, L.; Beuhring, T.; Pate, E.; Campell-Forrester, S.; Venema, A. (2003). Adolescent health in the Caribbean: risk and protective factors. In *American Journal of Public Health*, 93 (3), pp. 456-460, 2003.
- Brooks, J. G.; Brooks, M. G. (1997). *Construtivismo em sala de aula*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept: Development and education*. London: Holt, Rinehardt and Winston.
- Byrne, B. M. & Shavelson R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), pp. 474-481.
- Camargo, E. Á. I. & Ferrari, R. A. P. (2009). Adolescentes: conhecimentos sobre sexualidade antes e após a participação em oficinas de prevenção. In *Ciência & Saúde Coletiva*, 14 (3), pp. 937-946.
- Campbell, C. (2006). *Eu compro, logo sei que existo: as bases metafísicas do consumo moderno*. In Barbosa, L.; Campbell, C. (Org.). *Cultura, consumo e identidade*. Rio de Janeiro: Ed. FGV. pp. 47-64.
- Campos, R., Suarez, M. & Casotti, L. (2005). *Possibilidades de contribuição da sociologia ao marketing: itinerários de consumo*. Anais do II EMA (Encontro de Marketing da ANPAD). Rio de Janeiro.
- Carvalho, M. J. L. (2010). *Do Outro Lado da Cidade. Crianças, Socialização e Delinquência em Bairros de Realojamento*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Castro, L. R. de (1997) Gender Issues in Consumer Culture. In *Journal of Social Sciences* 2 (1), pp. 13-26.
- Coleman, J. C. (1994). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.

- Coll, C.; Palácios, J.; Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. V.1. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cordeiro, M. (1997). *Dos 10 aos 15 anos - Adolescentes e Adolescência*. Lisboa: Quatro Margens.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development. Infancy through Adolescence*. New York: W. W. Norton.
- DeVries, R. e Zan, B. (1999). Creating a constructivist classroom atmosphere. *Young Children*, V. 51, n.º 1, pp. 4-13.
- Díaz-Aguado, M. J. & Medrano, C. (1999). *Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais*. Bauru: Edusc.
- Dinis, N. & Assinelli-Luz, A. (2006). Educação Sexual na perspetiva histórico-cultural. *Educar*, 30, pp. 77-87.
- Erikson, E. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Faria, L. (2002). *A importância do auto-conceito em contexto escolar*. In C. Pires, P. Costa, S. Brites, & S. Ferreira (Orgs.). *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- Ferros, L. (2003). Jovens, drogas e famílias. Uma breve revisão da literatura. In *Toxicodependências*, 2 (9), pp. 71-83.
- Fleming, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer. Psicologia da adolescência*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Fontaine, A. M. (1991). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica*, 5, pp. 13-31.
- Frazão *et al.* (2003). Doze histórias de vida de consumidores de drogas: percurso escolar. *Toxicodependências*, 9, (2), pp. 31-44.
- Freud, S. (1895). *Projeto para uma psicologia científica*. In: Freud, S., Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. V.1. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

- Frick, L. T. (2011). *As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying. Um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas*. São Paulo: Universidade estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gilligan, C. (1994). *La moral y la teoría – Psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Goergen, P. (2007). Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n.100, out. 2007.
- Habermas, J. (1990). *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo: Brasiliense.
- Hall, S. (2002). *A identidade cultural na pós-modernidade* (7.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hirschman, E. & Holbrook, M. (1982). Hedonic consumption: emerging concepts, methods and propositions. *Journal of Marketing*.
- Hoffman, J. e La Taille, Y. (2002). *Cognição, afeto e moralidade*. In: Oliveira, M. K.; Souza, D. T. R.; Rego, T. C.; (Orgs.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, pp. 135-158.
- Holbrook, M.; Block, L. & Fitzsimons, G. (1996). Personal Appearance and Consumption: a framework for descriptive and prescriptive analysis. *Consumption, Markets and Culture*, 2, (1), pp. 1-55.
- Kant, I. (1995). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Edições 70.
- Kohlberg, L. (1950). *Psicologia del Desarrollo Mental*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- Kohlberg, L. (1966). Moral Education in the Schools: A Development View. In *The School Review*, vol. 74, n.º 1, pp. 1-30.
- Kohlberg, L. (1984). The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. *Essays on Moral Development*, V. 2. Cambridge: Harper & Row.

- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Lacroix, X. (2009). *O corpo de carne: as dimensões ética, estética e espiritual do amor*. São Paulo: Loyola.
- Lasch, C. (1991). *Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lind, G. (1999). *An introduction to the Moral Judgment Test (MJT)*. Consultado em <http://www.unikonstanz.de/ag-moral/mut/mjt-intro.htm> em 13 de junho de 2015.
- Lipovetsky, G. (2003). *Metamorfoses da cultura liberal: ética-media-empresa*. Porto Alegre: Sulina.
- Lipovetsky, G. (2007). *A Era do Vazio. Ensaio sobre o individualismo contemporâneo*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, Lda.
- Lourenço, O. (2006). *Psicologia de Desenvolvimento Moral. Teoria, dados e implicações*. Reimpressão da 3.<sup>a</sup> ed. Coimbra: Almedina.
- Lutte, G. (1998). *Libérer l'adolescence*. Liège: Mardaga.
- Marques, R. (2003). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Matos, M. G. (2002). O uso de substâncias ilícitas nos adolescentes portugueses: modelo compreensivo. *Toxicodependências*, 8, (3), pp. 37-46.
- Medeiros, M. T. (2000). *Adolescência: Abordagens, investigações e contextos de desenvolvimento*. Lisboa: DRE.
- Miguel, R. B. P.; Toneli, M. J. F. (2007). Adolescência, sexualidade e Mídia: uma breve revisão da Literatura nacional e internacional. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), pp. 285-293.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Trad. Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez.
- Naia, A., Simões, C., & Matos, M. (2007). Consumo de substâncias na adolescência. *Toxicodependências*, 13, 3, pp. 23-30.
- Osório, L. C. (1991). *Adolescentes hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Parrat-Dayan, S. (2008). *Como enfrentar a indisciplina na escola*. São Paulo: Contexto.
- Peralva, A. T. (1997). O jovem como modelo cultural. *Juventude e Contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação*, 5/6, pp. 15-24.
- Piaget, J. (1930). *Os Procedimentos da Educação Moral*. In: Macedo, L. de (org.). *Cinco Estudos de Educação Moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- Piaget, J. (1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus Editorial, 1994.
- Puig, J. M. (1988). *Ética e Valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Puig, J. M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: a neo-kohlbergian approach*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richins, M. L. (1991). Social comparison and the idealized images of advertising. *Journal of Consumer Research*, 18.
- Richman, C. L.; Clark, M. L.; & Kathryn, p. B. (1985). General and specific self-esteem in late adolescent students: Race, gender and SES effects. In *Adolescence*, 79, pp. 555- 566.
- Rocha, E. (1995). *Sociedade do sonho: comunicação, cultura e consumo*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Sampaio, D. (1997). *Ninguém morre sozinho. O adolescente e o suicídio*. Lisboa: Ed. Caminho.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. In *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), pp. 3-17.
- Shimizu, A. M.; Gomes, A. A.; Zechi, J. A. M.; Menin, M. S. S.; & Leite, Y. U. F. (2008). *Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: A formação inicial em foco*. In *Anais da Reunião Anual da Anped*, Caxambu, MG, Brasil.
- Silva, R. C. P.; & Neto, J. M. (2006). Formação de professores e educadores para abordagem da educação sexual na escola: o que mostram as pesquisas. In *Ciência & Educação*, 12 (2), pp. 185-197.

- Simões, M. e Vaz Serra, A. (1987). A importância do autoconceito na aprendizagem escolar. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, pp. 233-252.
- Sirgy, M. J. (1982). Self-concept in consumer behavior: a critical review. In *Journal of Consumer Research*, 9, (3).
- Solomon, M. (1983). The role of products as social stimuli: a symbolic interactionism perspective. In *Journal of Consumer Research*, 10, (3).
- Solomon, M. (2002). *O comportamento do consumidor: comprando, possuindo, sendo*. Porto Alegre: Bookman.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1994). *Psicologia do adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tognetta, L. R. P. e Vinha, T. P. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Tognetta e Vinha (2014). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil.
- Tortella, J. C. B. (1996). *Amizade no contexto escolar*. Campinas: Unicamp.
- Vaz Serra, A. (1986). A importância do auto-conceito. In *Psiquiatria Clínica*, 7 (2), pp. 57-66.
- Vaz Serra, A. (1988). O auto-conceito. In *Análise Psicológica*, 2 (VI), pp. 101-110.
- Veiga, F. H. (1988). Disciplina materna, auto-conceito e rendimento escolar. In *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, pp. 47-56.
- Vigneron, F. & Johnson, L. (2004). Measuring perceptions of brand luxury. *Journal of Brand Management*, 11, (6), pp. 484-506.
- Vinha, T. P. (2000). *O Educador e a Moralidade Infantil: uma Visão Construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.
- Vinha, T. (2009). O conflito essencial. In *Revista Educação*, ano 12, n.º 141. São Paulo: Segmento, 2009.

Wrege, M. G. (2012). *Escolas democráticas: um olhar construtivista*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.

**Estudos relacionados com religião, moral cristã e teologia:**

Aiello, S. S. (2011). *Educação moral na escola – Formação de professores*. Campinas: Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

Ambrosio, J. F. (2001). A Educação Moral e Religiosa Católica na Escola Pública. *Communio*; XVIII.

Arnold, R. M.; Avants, S. K.; Margolin, A.; Marcotte, D. (2002). Patient attitudes concerning the inclusion of spirituality into addiction treatment. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 23, pp. 319-326.

Boebel, F. (1995). *Ensino Religioso hoje: objetivos, dificuldades, chances e auxílios*. Tradução de Lúcio Fleck. Campinas: IECLB.

Cunha, P. (1993). Objetivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social. In *Inovação*, VI, pp. 287-308.

Cunha, J. T. da (2001). A teologia moral, a tolerância e o pluralismo ético. *Humanística e Teologia: Separata*. N.º 22, p. 215-228.

Fowler, J. (1992). *Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*. São Leopoldo: Sinodal.

Hervieu-Léger, D. (2005). *O peregrino e o convertido. A religião em movimento*. Lisboa: Gradiva.

Nunes, T. S. (2005). O perfil do docente de educação Moral Religiosa Católica. In *Fórum de EMRC*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.

Nunes, T. S. (2006). Sobre as finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica. *Pastoral Catequética*, n.º 5, Ano 2, Maio - Ago 2006, pp.75-80. Lisboa: SNEC.



- Ogland C.; Xu, X.; Bartowski, J. P.; Ogland, E. G. (2011). The association of religion and virginity status among Brazilian adolescents. *Journal of Adolescent Health*, v. 48, n. 6, pp. 651-653.
- Pereira, J. A. (2005). Questões Fundamentais da Didática de Educação Moral e Religiosa Católica. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, D.L.
- Pereira, J. A. P. (2007). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Queirós Ribeiro, J. A. (2005). A Situação Atual do Ensino Escolar da Religião na Europa. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*; SNEC; D.L.
- Sá Carvalho, C. de; Pereira, J. A. (2005). A formação de professores vocacionada para a Educação Moral e Religiosa Católica. In *Forum de Educação Moral e Religiosa Católica*, SNEC, D.L.
- Sá Carvalho, C. (2010). A experiência religiosa dos adolescentes. In *Theologica*, 2.<sup>a</sup> Série, 45, 2 (2010) pp. 411-433.
- Sá Carvalho, C. de et al. (2014). *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação Cristã.
- Serralheiro, D. (1993). *O Ato Educativo Religioso e Moral*. Lisboa: Secretariado Nacional da Educação.
- Smith, C. (2003). Theorizing religious effects among American adolescents. *Journal for the Scientific Study of Religion*, v. 42, n. 1, pp. 17-30, mar. 2003.
- Tillich, P. (1980). *Dinâmica da fé*. São Leopoldo: Sinodal.
- Van der Vloet, J. (2006). Religião, espiritualidade e educação. In *Communio* 4 (2006), pp. 411-423.
- Vaz de Andrade, J. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto editora.
- Verona, A. P. A.; Dias Júnior, C. S. (2012). Religião e fecundidade entre adolescentes no Brasil. In *Pan American Journal of Public Health*, v. 31, pp. 25-31, 2012.

- Vidal, M. (1966). Renovación de la teología moral. Congreso de Madrid, 13-16 de octubre de 1965. In *Pentecostés*, n.10, pp. 76-102, Madrid.
- Vidal, M. (1974). Antropología teológica y moral. In *Pentecostés*, n. 36, pp. 5-23, 1. Madrid.
- Vidal, M. (1978). *Moral do amor e da sexualidade*. São Paulo: Paulinas.
- Vidal, M. (1979). *Moral de actitudes: moral social*. Madrid: Editorial Perpetuo Socorro.
- Vidal, M. (1981). *Moral de actitudes: moral fundamental*. Madrid: Editorial Perpetuo Socorro.
- Vidal, M. (1985). *El camino de la ética cristiana*. Madrid: Paulinas.
- Vidal, M. (1992). *Retos morales en la sociedad y en la iglesia*. Navarra: Verbo Divino.
- Vidal, M. (1999). *Moral de opção fundamental e atitudes*. São Paulo: Paulus.
- Vidal, M. (2003a). *Dez palavras-chave em moral do futuro*. São Paulo: Paulinas.
- Vidal, M. (2003b). *Nova moral fundamental: o lar teológico da ética*. São Paulo: Santuário/Paulinas.
- Vidal, M. (2007). *Orientaciones éticas para tiempos inciertos*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Vinha, T. P. (2000). *O Educador e a Moralidade Infantil: uma Visão Construtivista*. Campinas: Mercado de Letras.
- Vinha, T. (2009). O conflito essencial. In *Revista Educação*, ano 12, n.º 141. São Paulo: Segmento, 2009.
- Whitehead, B. D.; Wilcox, B. L. et al. (2001). *Keeping the faith: the role of religion and faith communities in preventing teen pregnancy*. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.
- Wills, T.A.; Sandy, J.M.; Yaeger, A.M. (2003). Buffering effect of religiosity for adolescent substance use. In *Psychology of Addictive Behaviors* 17(1), pp. 24-31, 2003.

**Documentos da igreja:**

Aquino, Tomás de. *Summa contra gentios*. Consultado em 15 de maio de 2015 em <https://sumateologica.wordpress.com/fragmentos/>

Bento XVI, Papa (2007). *Carta Encíclica Spe Salvi*. Encíclicas. Consultado em 24 outubro de 2015 em [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20071130\\_spe-salvi.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/pt/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20071130_spe-salvi.html)

Bíblia Sagrada (2000). Lisboa: Difusora Bíblica.

Congregação da Educação Católica (dos Seminários e dos Institutos de Estudos) (1998). *A Escola Católica no limiar do terceiro milénio*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.

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

Francisco, Papa (2013). *Exortação apostólica Evangelii Gaudium*. Consultado em 5 de outubro de 2015 em [https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html)

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

Paulo VI, Papa (1965). *Declaração Gravissimum Educationis sobre a educação cristã*. Consultada em 13 de novembro de 2015 em [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html)

Paulo VI, Papa (1965). *Decreto Optatam Totius*. Consultado em 3 de março de 2015 em [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decree\\_19651028\\_optatam-totius\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651028_optatam-totius_po.html)

Paulo VI, Papa (1965). *Constituição dogmática Dei Verbum sobre a revelação divina.*

Consultado em 23 de abril de 2015 em  
[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651118\\_dei-verbun\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbun_po.html)

Paulo VI, Papa (1965). *Constituição pastoral Gaudium et Spes sobre a igreja no mundo*

*atual.* Consultado em 20 de abril de 2015 em  
[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_po.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_po.html)

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