

Edição e Propriedade

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Contribuinte: 501104038

Quinta do Cabeço, Porta D 1885-076 MOSCAVIDE

Telef.: 21 885 12 85 / 21 886 35 11 Fax: 21 885 13 55

E-Mail: snec@snec.pt; educacao-crista@sapo.pt

Diretor

Acácio José Pereira Lopes

Conselho de Redação

Anacleto Oliveira, António Francisco dos Santos, António Marcelino,
Maria Helena Pereira, Cristina Sá Carvalho.

Sede da Redação

Quinta do Cabeço, Porta D 1885-076 MOSCAVIDE

Paginação e Montagem

Ângela Baptista

Tiragem

XXXXX exemplares

Condições de assinatura

Número Avulso: 5 Euros

Assinatura Anual (3 números): 15 Euros

Ideografia

Aristides Dourado

Nº de Registo

124627

Impressão

GRÁFICA ALMONDINA

Zona Industrial

2354-909 Torres Novas

Depósito legal

221 724/05

Esta revista encontra-se à venda em Livrarias Religiosas

Pastoral Catequética

revista de catequese e educação

21 / 22

EDUCAÇÃO CRISTÃ

O professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional [9-19]

D. ANTÓNIO FRANCISCO DOS SANTOS

Competência científica e competência educativa do professor de EMRC [21-36]

DIMAS OLIVEIRA PEDRINHO

Intencionalidade e pedagogia no Programa [37-58]

JORGE PAULO PEREIRA

A brecha social: a pobreza e as opções da Igreja [59-81]

A brecha ideológica: a sexualidade no contexto da antropologia cristã [83-101]

H. MIGUEL YÁÑEZ

A formação religiosa e espiritual dos professores no ensino católico [105-109]

ETIENNE VERACK

A interioridade como competência prioritária [111-126]

CARMEN PELLICER IBORRA

A família, lugar privilegiado de educação religiosa [129-145]

EMILIO ALBERICH

**A catequese dos adultos nas suas múltiplas relações
com a catequese da infância e adolescência [147-167]**

P. VASCO ANTÓNIO DA CRUZ GONÇALVES

Uma certa fé – como creem os adolescentes [169-234]

CRISTINA SÁ CARVALHO

Editorial

DIÁC. ACÁCIO JOSÉ PEREIRA LOPES (*)

Se, habitualmente, a revista «Pastoral Catequética», em cada um dos números que temos editado, se caracteriza por uma determinada unidade temática e/ou de contextualização, não é o caso deste número duplo que, ora, apresentamos aos nossos leitores.

De facto, o presente número da revista aborda problemáticas educativas e pastorais diversificadas e resulta da compilação de textos redigidos e conferências proferidas em ocasiões diferentes e respondendo a objetivos formativos distintos. Porventura, poderá abranger um universo mais amplo de interesses pastorais.

Os primeiros cinco textos resultam de outras tantas conferências proferidas no “Fórum EMRC 2011”, cujos objetivos visavam, prioritariamente, a formação específica dos professores de Educação Moral e Religiosa Católica. Sem que se possa falar, propriamente, de falta de unidade, os textos em referência contemplam distintas preocupações formativas, que vão desde a tentativa de caracterização de um perfil humano e profissional do professor de EMRC e da definição das respetivas competências científicas e educativas à apresentação de alguns conteúdos programáticos a desenvolver curricularmente, mormente numa altura em que as questões sociais e ideológicas, ditas “fraturantes” (daí o termo “brecha” que aparece no título de duas das conferências), como são os casos da pobreza e da sexualidade, se tornaram culturalmente relevantes no tempo e no espaço em que vivemos, o mesmo em que as nossas crianças e jovens constroem as suas aprendizagens e desenvolvem a sua personalidade e os seus professores lhes propõem caminhos de desenvolvimento pessoal e de aperfeiçoamento ético e religioso.

Os dois textos do segundo conjunto foram, ambos, apresentados, ainda que em diferentes ocasiões, em encontros de formação de dirigentes e professores das escolas católicas. O primeiro representa mais um contributo

(*) Diretor.

para o desenvolvimento do tema que tem preocupado os dirigentes europeus do ensino católico desde há vários anos: a formação religiosa e espiritual dos professores que lecionam as mais distintas matérias curriculares em escolas católicas. O segundo texto aponta a interioridade como competência prioritária a desenvolver pelos alunos das nossas escolas, designadamente as católicas, exigindo que os seus professores tomem a sério a “inteligência espiritual” como faculdade a desenvolver, o que só poderá ocorrer se as aulas (todas as aulas, independentemente das matérias lecionadas) tiverem “alma”, isto é, se abram ao mundo interior do ser humano a educar, reconheçam o mistério que penetra a materialidade cultural das aprendizagens a desenvolver, se transcendam na compreensão da sacralidade da pessoa, e procurem o sentido profundo da vida, por meio do autoconhecimento e da construção de relações interpessoais intensas e comprometidas axiologicamente nos dinamismos do perdão, da gratidão e da compaixão.

O terceiro conjunto de textos aborda a problemática catequética, percorrendo-a nas suas múltiplas dimensões e desenvolvimentos etários e sociais. Tomando a família como referência nuclear de todo o percurso catequético, ambos os textos procuram encontrar caminhos possíveis para uma renovação consequente e eficaz da catequese, questionando o paradigma tradicional duma catequese virada quase exclusivamente para a infância e adolescência, de características doutrinárias e escolares, porventura infantilizante, e virando a aposta, preferentemente, para uma catequese cuja finalidade é a formação de uma fé adulta, logicamente intergeracional, único caminho para a construção de autênticas e verdadeiras comunidades de fé, lugares de referência de todo um povo em marcha para Deus (crianças, jovens e adultos).

O último texto representa uma tentativa de pensar topologicamente a adolescência como um tempo, fisiológica, psicológica, social, moral e culturalmente balizado, de construção, apropriação, consciencialização, personalização, interiorização e afirmação da fé, que merece ser levado a sério na sua identidade própria e específica, como condição incontornável da construção duma fé adulta e comprometida.

Devido à grande densidade intelectual e científica dos textos, não será um número de leitura fácil e desvolta. Constituirá certamente, porém, um bom contributo para uma reflexão rigorosa das questões pastorais envolvidas em qualquer percurso sério de educação cristã, tendo em conta a complexidade da problemática que envolve o ser humano no tempo que nos é dado atualmente viver.

**FORUM
EDUCAÇÃO MORAL E
RELIGIOSA CATÓLICA 2011**

**«Pelos seus atos os
reconhecereis»**

**Fátima, Seminário do Verbo Divino
28 a 30 de janeiro de 2011**

O Professor de EMRC: para a definição de um perfil humano e profissional

D. ANTÓNIO FRANCISCO DOS SANTOS (*)

1. Introdução

No livro do Apocalipse, S. João, quando refere as cartas escritas às sete Igrejas, diz-nos na mensagem dirigida à Igreja de Éfeso: “ *Conheço as tuas ações, as tuas fadigas e a tua paciência*”.¹

Caríssimos Professores (as) de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC):

Saúdo-vos com esta comum convicção, firmada na palavra de S. João: conheço as vossas ações, fadigas e paciência, porque as senti e partilhei em anos felizes de vida e de missão no terreno educativo onde vejo germinar hoje as sementes nessa hora abundantemente lançadas à terra.

Senti desde criança, de olhos voltados para os meus professores, o fascínio pela missão de ensinar e cultivei desde pequenino a admiração diante daqueles que ensinavam. Para mim continuavam a missão e o dom das mães.

Foi com um misto de surpresa e de alegria que aprendi, anos mais tarde, que Sócrates se sentia mestre porque ajudava a que a verdade nascesse e recorria à arte maiêutica para falar das coisas novas e das coisas últimas a que a filosofia nos chama.

Aprendi também com a história que nem sempre foi pacífico este entendimento das coisas nem serena esta relação entre mestre e discípulo. Houve de tudo ao longo do tempo e hoje encontramos-nos em tempos novos, em que é necessário refundar aquilo que há muito parecia definitivamente adquirido.

(*) Bispo de Aveiro. Presidente da Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé.

¹ Apocalipse, 2, 2.

Preocupa-me e inquieta-me chegar a este tempo, no limiar do terceiro milénio, e deparar-me com questionamentos dispensáveis diante da legitimidade da própria missão de ensinar.

Parecemos situados no espaço vacilante “entre uma forma de vida rotineira e desencantada e um elevado sentido de vocação”²

Passados tantos séculos de ensino e depois de tantas tentativas de legislação sobre educação, de novas experiências didáticas e de ousadas práticas pedagógicas, estamos sempre no começo, à procura de melhores caminhos e seduzidos por buscas apenas iniciadas.

Andamos todos à procura do melhor para os nossos alunos e para as nossas escolas e, oxalá, o melhor também para nós professores.

O professor é um ouvinte e um mensageiro que comenta e às vezes ousa interpretar aquilo que ele próprio recebe e apreende no *logos* revelado. O seu estudo é incontornável para quem caminha nesta busca da arte de ensinar.

Nos antípodas da arte serena e encantadora de ensinar estão aqueles, que também os há, que nunca encontram discípulos à altura e se remetem para a fantasia da sua solidão ou para o azedume da sua revolta. Se não fosse a paciência de Deus não teríamos os mandamentos do Sinai, porque Moisés partiu as primeiras Tábuas que Deus, que amava o povo, lhe entregou para que ele, mestre e condutor do povo, lhas explicasse.

Estamos aqui para falar de nós. Estamos aqui à busca do nosso perfil humano e profissional. Estamos aqui porque naquilo que somos e fazemos sentimos que no *ser professor* não está apenas o nosso saber, nem o nosso agir, nem apenas o nosso acreditar. Está todo o nosso «*ser*», que não se fragmenta nem divide.

Contudo, como já antecipou, num anterior Fórum, o senhor D. Tomaz Nunes – para quem esta memória das suas palavras quer ser uma homenagem – «nenhum docente nasce acabado».

Para nos compreendermos a nós próprios façamos uma rápida abordagem da educação no seu todo e da EMRC em concreto.

2. A educação hoje

“O principal objetivo da educação é suscitar e favorecer a autonomia pessoal, a verdadeira autonomia, a construção progressiva dos aspetos

² Steiner, George – *As lições dos Mestres*, pág. 11, Gradiva, Lisboa.

racional e volitivo, afetivo e emocional, moral e espiritual. Desta harmonia pessoal decorre a participação social e feliz, cooperante e solidária, que resulta na harmonia social “³

“A educação exige por isso um quadro de valores abrangentes e de critérios éticos radicados na dignidade da pessoa humana, que constroem e caracterizam a cultura de cada povo, dão qualidade às relações interpessoais e comunitárias, são a chave para o desenvolvimento do sentido crítico perante a vida e o mundo concreto, e estruturam personalidades responsáveis e comprometidas na construção de uma sociedade livre, justa e fraterna”, afirma D. Tomaz Nunes.⁴

No atual contexto da cultura e da sociedade sinto que o quadro de valores a que me reporto não suscita uma comum aceitação. Vivemos numa sociedade fragmentada. Estamos todos condicionados pelo peso da economia, motor bem fragilizado da vida social, das relações internacionais e das preocupações diárias das casas de todos nós.

Apercebe-se muitas vezes uma sensação de vazio e de ausência de valores a provocar uma conseqüente visão redutora da pessoa e da sua dignidade.

Parece-me, por outro lado, que o Estado se tem preocupado mais com uma visão centralizadora da sua missão de proporcionar a todos o direito ao ensino e à educação do que com a visão alargada do respeito por este direito e pela consubstanciação de espaços de liberdade e oportunidades de formação aos docentes.

Como estamos longe das “Avenidas de Liberdade” que deram tema e título a um livro sobre educação nascido da experiência e da reflexão de um anterior Secretário de Estado, Doutor Joaquim Moreira de Azevedo!

Temos perdido tempo em debates estéreis e mediocres e gasto energias em propostas caídas no esquecimento e desmoronadas pela simples inércia do tempo. A quantas reformas já assistimos e que pequena recordação delas guardamos!

A educação, na perspetiva cristã, centra-se na pessoa. Na pessoa que habita a alma de cada um dos nossos alunos. E é, também, aqui que a Igreja sustenta e afirma a razão pela qual se preocupa e ocupa tanto com a educação.

³ CEP (Conferência Episcopal Portuguesa) Carta Pastoral Educação: Direito e Dever – missão nobre ao serviço de todos, n.º 3.

⁴ Nunes, D. Tomaz, Perfil do Professor de EMRC, Encontro de Professores de EMRC, Guarda.

A Igreja sente que é sua missão servir a educação dando sentido e interpretação à vida e contribuindo com a antropologia e a mundividência que a fé cristã ilumina. No tripé desta antropologia estão valores inspiradores da nossa cultura como sejam a verdade, a bondade e a beleza. “O homem não é dono nem fonte da verdade, mas peregrino da verdade”⁵

Talvez possamos começar aqui a desenhar o nosso perfil. Ser um humilde peregrino da verdade.

3. A Educação Moral e Religiosa Católica

A existência e a qualidade do Ensino Religioso Escolar depende dos cidadãos cristãos, muito mais do que do Estado, da Hierarquia da Igreja e dos próprios professores. Depende sobretudo dos pais cristãos.

Num Estado laico não há Concordata que resista, nem voz dos bispos que se ouça nem tão pouco a competência dos professores que se imponha, se não houver pais cristãos, cidadãos conscientes, uma sociedade esclarecida e adulta, também na fé, que afirme, defenda e promova o Ensino Religioso Escolar.

“Num Estado laico o primeiro interlocutor do Estado não é a Hierarquia mas os cidadãos”⁶. A eles se deve a primeira palavra na educação dos filhos. Assim o afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O Estado não se pode esquecer que está ao serviço dos cidadãos. A Escola é paga pelos cidadãos e o seu projeto educativo deveria ser decidido por eles. Ao Estado pertence organizar e administrar. Ajudemos os pais a lutar por esta causa.

4. Os trilhos do caminho e os traços do perfil do professor de EMRC

Definir o perfil humano e profissional do professor de EMRC pode constituir desafio semelhante ao de um artista que, no seu atelier, se propõe a transpor para a tela as marcas definidoras de alguém que se dispõe a ser retratado. Com a nota diferenciadora de aquele, o artista, ter um modelo diante de si, como um facto presente, enquanto a nossa tarefa é a de preannunciar um retrato futuro. Bem certo que também para nós o modelo deverá ser

⁵ Policarpo, D. José, A Escola Católica ao serviço da missão da Igreja, Fórum: O risco da Educação, Lúmen, n.º 1, pág. 9, 2007.

⁶ Pascual Mayni Pons, Pedagogia de la Fe, catequesis, pág. 191,1990

considerado bem presente, enquanto o mestre deverá prenunciar os traços com que se matizará, com as notas pessoais, cada rosto concreto.

O próprio Ministério da Educação vem reconhecendo, na última década, a pertinência de esboçar o perfil do docente, perfil que deverá ser tomado como pressuposto, mas a que, na hora de esboçar o perfil do docente de EMRC, haverá que trazer um acréscimo de qualidade, decorrente da sua própria missão.

Na verdade, no decreto-lei 240/2001, de 30 de agosto, são delineadas quatro dimensões, que serão reiteradamente recuperadas, como veio a ocorrer, no recente despacho n.º 16034/2010. No referido decreto são enumeradas, como dimensões de um perfil geral de desempenhos as seguintes:

- dimensão profissional, social e ética;
- dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem;
- dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade;
- dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Ao lermos, com detenção, os diplomas legais emanados do Ministério da Educação sobre esta matéria não se pode deixar de reconhecer pertinência, oportunidade e, até, concordância com o perfil que ali se estrutura, devendo considerar-se como pressuposto para um perfil a definir para o docente de EMRC.

Na verdade, uma procura de definição do que seja o perfil do professor de EMRC não poderá esquecer a natureza, o fim e a condição específica do docente de EMRC, no contexto escolar.

Antes de qualquer passo de reflexão e na base de toda a reflexão estão sempre alguns elementos prévios, que enumero em jeito de apelos que parecem consensuais e que fazem a diferença. Apelos quase triviais, convicções comuns, certezas inabaláveis! Perdoai-me que aí regresso também hoje para nos lembrar que é por aqui que passa o nosso esforço diário e o nosso testemunho que mais permanece.

Pede-se aos professores de EMRC:

- Identificação com a disciplina de EMRC, conhecimento hermenêutico do programa, capacidade de planificar conteúdos em função do essencial e dos alunos;

- Dedicção a cada aluno, identificando neles o rosto de Cristo e vivendo com eles e por eles os desafios do Reino e os valores do Evangelho;
- Inserção ativa e entusiasta na comunidade educativa e criatividade no estabelecer de pontes entre a comunidade educativa e a comunidade cristã. Isto exige uma identificação com o magistério da Igreja e implica uma maturidade cristã que se revela na vida e se afirma na escola. Às vezes, para muitos alunos e professores, o professor de EMRC é o único rosto da Igreja na escola e até na vida;
- Empenhamento na comunidade eclesial e colaboração com o Secretariado Diocesano. É essencial este duplo vínculo, à Paróquia e ao Secretariado, a que deve acrescer a capacidade de trabalhar em conjunto e de partilhar com os outros professores de EMRC de escolas mais próximas;
- Disponibilidade para ser, no quadro da escola e no ambiente dos pais, instrumento de diálogo entre a Igreja e o mundo, entre a razão e a fé;
- Atitude de serenidade, de esperança e de alegria – mesmo em tempos difíceis e em circunstâncias adversas.

5. A escola – ressonância da voz da realidade

5.1 Na busca da verdade

É impossível definir um perfil de professor de EMRC sem compreender que a escola, pela sua própria natureza de comunidade educativa, repercute a realidade da qual se faz a cultura em que vivem os membros dessa mesma comunidade. Como muito bem recordava Guy Coq, no Fórum «Pensar a Escola, Preparar o Futuro», já Charles Péguy reconhecia que a tão propalada «crise de educação não é uma crise de educação; não há crise da educação; nunca houve crise da educação; as crises da educação não são crises da educação; são crises de vida; elas são crises de vida parciais, eminentes, que anunciam e acusam as crises da vida em geral; ou, se quisermos, as crises de vida gerais, as crises de vida sociais agravam-se, acumulam-se, culminam em crises do ensino que parecem particulares ou parciais mas que, na realidade, são totais porque representam o todo da vida social.»

Continua Bento XVI: «O fenómeno curioso do nosso tempo é que, no preciso momento em que se consuma o sistema do pensamento moderno,

nesse mesmo momento tornar-se-á patente a sua insuficiência, por incorrer necessariamente no relativismo.»⁷

Uma tal nota definidora coloca um desafio particular, no âmbito da educação, que parece sumido do perfil traçado pelos diplomas ministeriais: o da procura da verdade.

Será, muito provavelmente, para este ponto que confluirá muita da incomodidade que a própria disciplina de EMRC constitui no seio de um sistema educativo para o qual pode constituir-se como uma autocrítica: perante o relativismo e neutralidade que preconiza um quase «não rumo», esta disciplina propõe uma busca comprometida de sentido para a existência, para a cultura e para o próprio saber.

Tal natureza da disciplina não pode, de modo algum, ser alheia ao próprio docente nela envolvido, constituindo-se como um primeiro traço específico do seu perfil: ousar situar os saberes na senda da verdade, tornando o homem capaz de compreender-se num ambiente de pluralismo.

5.2 Comprometer-se diante da realidade concreta

Tal só é possível por uma outra ordem de razão que o Cristianismo recolhe daquilo a que poderemos designar como o «princípio da encarnação»: a verdade do humano é situada. Não há verdade, tal como não há liberdade, não situada. E é a partir da sua situação que o homem se encaminha em direção à Verdade. Uma tal constatação, profundamente enraizada na fé cristã, é uma interpelação contra as éticas neutras, não situadas, puramente abstratas, ditas laicas. Esta é uma nota que sublinha a pertinência e oportunidade da existência de uma disciplina que educa num registo de diálogo e abertura, mas sempre a partir de um registo confessional e, por isso, situado.

O segundo repto que aqui se engendra para a formulação de um perfil do docente de EMRC é o de se compreender a si mesmo a partir da situação real da comunidade em que se encontra situado, na medida em que, como afirmava Terêncio (séc. II a.C.), «sou humano. Nada do que é humano me é estranho».

As suas dores terão de ser aquelas de que padecem os seus alunos.

⁷ Ratzinger, Joseph, Fé e futuro, pág. 23.

5.3 Não temer a verdade da história do cristianismo

Uma tal atitude constituir-se-á, necessariamente, como inquietante, na medida em que o contexto de escola, hoje marcado pelo já mencionado pluralismo que, em muitos momentos, redundando num extremado relativismo, interpela o cristão ali presente com a recordação da marca nem sempre construtiva do Cristianismo. Este é um desafio bem presente no pensamento da Igreja dos últimos decénios, recuperado de forma premente, por altura do Jubileu do ano 2000, mas que já na época do Concílio, em Múnster, Joseph Ratzinger recordava com acutilância: «Foi afirmado que o nosso século se caracteriza por um fenómeno inteiramente novo: pelo aparecimento da incapacidade de o ser humano se relacionar com Deus. Através do desenvolvimento social e espiritual, atingiu-se um ponto em que surgiu um tipo de ser humano no qual já não existe ponto de partida para a percepção de Deus. Quer isto seja verdade ou não, temos de admitir que a distância em relação a Deus, que a escuridão e a questionabilidade em torno Dele são, hoje em dia, maiores do que alguma vez já tinham sido. Afinal onde é que Ele está no silêncio deste mundo?»⁸

5.4 Ser testemunha que humaniza

O que conduz a um novo passo. Eu penso que a verdadeira tentação dos cristãos, tal como hoje somos confrontados com ela, não está na pergunta teórica sobre se Deus existe, ou sequer na pergunta sobre se Ele é um ser único ou uma Trindade; também não está na pergunta sobre se Cristo é simultaneamente Deus e Homem. Aquilo que hoje realmente nos atormenta e inquieta é muito mais o facto de o cristianismo ser muitas vezes acusado de ineficaz: depois de dois mil anos de história cristã, deparamo-nos com um mundo caracterizado pelas mesmas atrocidades, dúvidas e esperanças de sempre.

No contexto escolar, espera-se do professor de EMRC, como aliás, poderia ser esperado de um qualquer cristão ali presente, a capacidade de tornar o cristianismo atuante enquanto humanização da comunidade, tantas vezes esgotada no desempenho de funções e esvaziada na aridez da burocracia.

Mas, mais, ainda, como força capaz de relativizar o que é relativo e conduzir a um só absoluto que não pode ser substituído.

⁸ Ratzinger, Do sentido de ser cristão (Homilias 1965), pág. 22, 23.

Cabe-lhe ousar desafiar e tudo fazer para que a própria escola se coloque em dinamismo de esperança e expectativa permanente, uma força que contribuirá, de forma decisiva, em nosso entender, para que as comunidades educativasousem superar-se. Do mesmo modo, na relação pessoal com cada aluno, este será um dinamismo capaz de o encaminhar para além das cargas de pessimismo, tristeza e desespero de que tantos provêm. Apetece interrogar sobre se mais alguém restará para levar uma chama de esperança quando a realização humana parece esgotar-se na ideia de sucesso e do lucro possível por se estar encaminhado para uma profissão rentável.

Se não houver uma voz de esperança, em nome da fé e como experiência de caridade, propondo um discurso marcado pela gratuidade, estruturando relações que se baseiem no amor que olha o rosto do outro como presença que interpela e a que não se é indiferente, porque já toda a diferença esteja atenuada, quem terão para lhes falar de que outro mundo é possível?

«Cristo é o ser humano que não faz contas, mas que faz o que é gratuito. [...] Pelo contrário, Cristo é aquele que procura simplesmente o bem, sem qualquer tipo de cálculos»⁹.

5.5. A radicalidade da educação está em amar

O discurso não está esgotado. É pela força do amor, pelo sentido da gratuidade que a educação faz gerar homens e mulheres realizados. Pela ausência desta realidade se poderá explicar muita da angústia tão visível entre os alunos das nossas anónimas escolas. Como dizia Hans Urs Von Balthasar, «só o amor é digno de fé».

Chegados aqui, emerge, naturalmente, um repto para a composição de mais um traço do nosso perfil: o professor de EMRC não poderá, senão, ser um entusiasmado, no sentido etimológico e prático do termo. O entusiasmo é a «condição daquele que está em Deus», daquele que sente Deus presente em si.

Seria concebível um professor de Matemática que detestasse números ou que alguém se propusesse ensinar arte dramática quando «dotado» de uma timidez aprisionante? Na resposta retórica à pergunta se vislumbram implicações para um perfil ousado do que deva esboçar-se como um professor de EMRC: alguém apaixonado pelo que de melhor o humano tem por nele se refletir o divino.

⁹ Idem, pág. 23.

O professor de EMRC será, ainda, em tempos de crise e de aparente ausência de rumo, a presença de uma notória afirmação de que educar é encaminhar para algures, é construir, sempre, sem se bastar com o já conquistado, porque se está em caminho.

Já recordava, em 1965, numa das homilias proclamadas na Catedral de Münster, Joseph Ratzinger: «O nosso século força-nos a reaprender a verdade do Advento de uma maneira inteiramente nova: nomeadamente, a verdade de que sempre foi Advento, mas também de que ainda continua a ser Advento. De que toda a humanidade é uma perante o rosto de Deus. De que toda a humanidade se encontra nas trevas, mas simultaneamente, de que toda a humanidade é iluminada pela luz de Deus.»¹⁰

De todas as pinceladas lançadas sobre a tela, resultará a compreensão do que Sebastião da Gama recordava ser a nota fundamental da educação: o amor.

Pela consistência do seu testemunho de centramento no aluno e de, com este, percorrer o caminho da verdade, o professor de EMRC deverá sentir sempre a inquietude de ousar partir ao encontro do outro. Ao encontro do aluno, dos demais docentes, das famílias, dos demais membros da comunidade educativa.

“O amor só pode significar uma única coisa: que deixamos de olhar, de forma restritiva, para nós próprios, para estarmos disponíveis para os outros. No fim de tudo, o movimento essencial da cristandade não é mais do que o movimento essencial do amor, no qual participamos no amor criador do próprio Deus.»¹¹

Pelas suas notas, pelas suas cores, esta mensagem tem plena oportunidade na referência ao docente de EMRC. Contém, em si, a ousadia do sonho que não é fruto do desejo humano, mas da esperança fundada na antecipação do sentido definitivo. E nenhuma outra disciplina permite contribuir com esta nota tão escassa no sistema educativo que deveria ser um formador de homens e não apenas um forjador de profissões.

«À luz do que foi dito, «tornar-se cristão [aproprio-me do discurso de Bento XVI e digo-o ajustando ao professor de EMRC] [ser professor de EMRC] é, pois, algo de muito simples. É precisamente isso, deixarmos de nos encarar como o centro do universo, em torno do qual os outros têm de girar, porque, em vez disso, começámos a aceitar verdadeiramente que somos

¹⁰ Idem, pág. 26.

¹¹ Idem, pág. 55.

uma das muitas criaturas de Deus que, em conjunto, giram em torno do centro que é Deus.»¹²

É contribuirmos para a transformação de alunos - função por relação com a do docente - em pessoas, colocando-os no dinamismo da descoberta de que as suas vidas, a cultura que a escola os ajuda a construir, só ganham sentido no Sentido, que é Deus.

Como afirmava a Sagrada Congregação para a Educação Católica, em documento de 15 de outubro de 1982 sobre o «Leigo Católico – testemunha da fé na escola», «toda a escola e todo o educador devem procurar formar personalidades fortes e responsáveis, capazes de opções livres e acertadas», preparando os jovens «a abrirem-se progressivamente à realidade e a formarem-se numa determinada conceção da vida».

É porque não há conceções não condicionadas, indeterminadas, que a EMRC tem um lugar legítimo no sistema educativo português e que o professor de EMRC deve sentir-se identificado com uma conceção integral do humano, que quanto mais humano mais se diviniza. O papel do docente de EMRC não poderá ser senão o de garantir que o humano seja verdadeiramente humano. E não menos do que isso. E aí afirmamos a beleza da nossa fé cristã e nos encontramos com a nossa vocação e a nossa missão de professores de EMRC.

*D. António Francisco dos Santos
Bispo de Aveiro, Presidente da Comissão Episcopal
da Educação Cristã e Doutrina da Fé*

¹² Idem, pág.68.

Competência científica e competência educativa do professor de Educação Moral e Religiosa Católica

DIMAS OLIVEIRA PEDRINHO (*)

Introdução

O tema desta reflexão é a Competência científica e competência educativa do professor de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC).

Começamos por clarificar o conceito de competência, de forma muito breve.

O termo tem sido amplamente utilizado, sobretudo a partir da reorganização curricular consubstanciada no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro. Da mesma forma tem o seu significado sido explicitado, vezes sem conta. Não poderia também o autor do programa de Educação Moral e Religiosa Católica, deixar de clarificar o conceito de competência, absolutamente fundamental para a conceção desse trabalho (SNEC, 2007: 15). Da leitura do texto, retivemos a ideia de que o conceito de competência supõe a assimilação de um determinado conhecimento traduzida na sua mobilização para alguma dimensão prática da vida quotidiana. É com esse significado que aqui o utilizaremos, embora aplicado aos professores.

Assim, ao falarmos de competência do professor de EMRC, estaremos a referir-nos a um desempenho que denota a assimilação que o próprio fez acerca de um conjunto de conhecimentos e habilidades, no âmbito da EMRC.

Embora, à luz do que foi dito, parece difícil separar ambas as competências – a científica e a educativa – na ação do professor de EMRC, falaremos das duas em separado.

¹ Licenciado em Teologia. Docente de EMRC na diocese de Lisboa. Responsável do Departamento de Educação Moral e Religiosa Católica no Secretariado Nacional da Educação Cristã.

1. Competência científica do professor de EMRC

Em rigor, e face ao conceito de competência que aqui se utiliza, parece-nos mais adequado falar de “competências científicas” do que de “competência científica” do professor de EMRC. Este pressuposto leva-nos a abordar o tema de modo plural, fazendo o exercício de identificar no desempenho do professor desta disciplina as diferentes práticas que remetem para o seu campo específico do saber.

1.1. O domínio científico específico da EMRC

Tal como acontece com as demais áreas do currículo, a disciplina de EMRC reporta-se a um determinado domínio do conhecimento, que delimita o seu campo científico e confere consistência, coerência e sentido à sua conceção e implementação.

Como se encontra explícito na sua designação, o domínio do conhecimento da *Educação Moral e Religiosa Católica* abrange duas áreas do conhecimento: A Moral e a Religião. Sendo que uma e outra podem ser abordadas em diferentes contextos e a partir de diferentes sensibilidades e orientações, a mesma designação explicita que ambas são consideradas na perspetiva da Igreja Católica, ficando assim claramente definido o domínio do conhecimento abrangido por esta disciplina. Como se depreende, trata-se de um domínio que abrange três saberes, sobre os quais se estruturam os conhecimentos do professor de EMRC: A Moral, a Religião e a visão que de ambas apresenta a Igreja Católica.

Um conhecimento multidisciplinar

Enquanto “conceção de vida em ação, em realização continuada e renovada de ideias, de saberes, de valores, de critérios, de atitudes, de comportamentos” (CEP, 2008: 7), a Escola não pode alhear-se aos diferentes pensamentos, onde se inclui o religioso.

É esta perceção de Escola que lhe abre as portas à disciplina de EMRC, possibilitando a sua inclusão no seu projeto educativo.

A finalidade desta disciplina justifica-o, de igual modo. Em primeiro lugar, porque é uma finalidade partilhada com outros pensamentos presentes na escola, como seja a transmissão de memórias e a promoção valores que edificam e sustentam a sociedade; em segundo lugar, porque é uma finalidade que vai ao encontro de aspetos importantes do crescimento dos alunos, em

especial dos que contribuem para a construção de uma interioridade capaz de encontrar o sentido mais profundo para a sua existência.¹

Para estas finalidades muito tem para oferecer a Igreja, quer pela profunda marca que dela tem a história e a tradição portuguesas, quer pelo alcance dos seus princípios na defesa e na promoção da dignidade da pessoa humana.

São, pois, múltiplos os modos, os lugares e os contextos que propiciam e até reclamam da Igreja o seu contributo para a formação dos indivíduos e para a construção do tecido social. No entanto, acontecendo ele na Escola, tal intervenção utiliza os seus métodos e toma lugar no seio da sua cultura.

Ora, a cultura da Escola é plural, como sabemos. Plural, não só porque muitos e diferentes são os atores que a habitam e a constituem, mas também porque múltiplos são os saberes que aí se encontram. Esse encontro de atores e de saberes não acontece de forma inerte e estanque. Eles intercomunicam-se, estabelecendo diferentes modos de relação entre si e abrindo campo ao debate e até mesmo ao confronto.

A EMRC não poderia ficar à margem desse debate, pois, na sua forma de atuar também não pode ignorar os outros saberes. Pelo contrário, procurará alcançá-los e compreendê-los, para que o diálogo com eles seja fecundo, em ordem à formação integral dos alunos, tendo em vista a promoção da dignidade de cada ser humano, à luz do projeto criador de Deus.

É este o contexto onde a EMRC faz o constante exercício de compreender a cultura (ou as culturas) da Escola e penetrar nela. Interpretando-a à luz do da fé e do pensamento da Igreja, procurará imbui-la com os valores do Evangelho.

Esta relação da EMRC com a cultura (a da Escola em particular), acrescenta-lhe uma dimensão multidisciplinar. O seu propósito de apreender e iluminar a cultura, leva-a a interessar-se por campos de saber diversos, sobretudo entre os que se afiguram como sendo mais significativos para a compreensão da vida e da pessoa humanas e os que maior expressão têm no meio escolar.

Resta um breve olhar para o conceito de “Educação”, também utilizado na designação da disciplina.

A introdução deste conceito no nome da disciplina – que até finais dos anos 80 se chamava apenas “Religião e Moral Católicas”² – traduz a ideia

¹ Cf. João Paulo II, XIV Congresso Internacional do Ensino Católico (OIEC), 5 de março de 1994.

² O Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto (que aprovou os planos curriculares para os ensinos básico e secundário) adotou a designação de *Educação Moral e Religiosa Católica*, em substituição de *Religião e Moral Católicas*, assim referida até então, nos normativos emanados do Ministério da Educação, aplicados ao ensino não superior.

de dinamismo e de caminho feito com os educandos, a partir do interior deles mesmos, na abordagem das matérias que lhe são próprias. O acento colocado nesse procedimento, agora explicitamente esperado por parte do professor, coloca a ênfase na valorização que este dará à componente educativa/pedagógica na hora de olhar para as temáticas a apresentar aos alunos.

Isto significa que, de modo explícito e assumido, um novo campo científico se abre perante si: o das Ciências da Educação. Sabemo-lo vasto, abrangente, sempre novo e inacabado. Este domínio, comum a todos os que desempenham funções educativas, passou, assim, a constituir um desafio tão aliciante como necessário na investigação científica e na formação realizada para e pelos professores de EMRC.

Sendo a dimensão moral e a dimensão religiosa constitutivas de ser humano, não poderiam deixar de estar conectadas com as demais dimensões da pessoa, nem deixar de ter a correspondente expressão na sua vida quotidiana.

Por isso mesmo, ao refletir a Moral e a Religião, tal como as enquadra a Igreja, o professor de EMRC será naturalmente conduzido a interessar-se pelos diferentes domínios do conhecimento, sobretudo pelos que mais expressão encontram na vida concreta das pessoas.

A sua competência científica será, pois, inevitavelmente multidisciplinar, embora os contactos que estabeleça com os diferentes saberes tomem como referência o pensamento da Igreja, uma vez que é a partir deste que é estruturado todo o conhecimento considerado relevante para o desenvolvimento das temáticas no âmbito da EMRC.

Aliás, tal percepção está visivelmente patente no atual programa da disciplina, como facilmente se poderá constatar ao observar a designação dos “Domínios”, das “áreas temáticas”, dos “Modelos de orientação ética e religiosa” assim como o modo como se encontram formuladas as “competências a desenvolver” (SNEC, idem: 29-42).

1.2. Competências científicas do professor de EMRC

Antes de proceder a um exercício de formulação de competências científicas para o docente de EMRC, importa ainda considerar, por um lado, o carácter confessional desta disciplina e, por outro, a consciente e livre adesão à fé, que a Igreja professa.

Isto significa que o olhar que a mesma disciplina apresenta sobre as diversas realidades, assume-se como tendo por base a fé e as orientações

da Igreja. Ao contrário de outras formas de encarar a realidade, pretensamente neutras, mas que o não sendo, mais não fazem do que gerar a erroneidade, o pensamento da Igreja apresenta-se definido, com objetividade e clareza, embora aberto ao diálogo com outras sensibilidades. Tal postura importa à procura da Verdade para o ser Humano, tarefa na qual a Igreja participa com naturalidade, anunciando a Boa-Nova Cristo, aquele que conhece o coração do homem, aquele que revela ao Homem a verdade sobre si mesmo – aquele que revela o Homem ao próprio Homem.³

Faria, pois, pouco sentido que a sua participação na formação dos indivíduos, das crianças e dos jovens em particular, se limitasse a uma abordagem da religião apenas no campo da fenomenologia, única perspectiva que alguns admitem como legitimadora do estudo do facto religioso no meio escolar.

Sendo de natureza confessional, o exercício da EMRC é, pois, um ato de fé. Só pode, portanto, ser desempenhado por quem crê, segundo a fé da Igreja. E essa adesão à fé, feita em liberdade e consciência, supõe não só o seguimento de Cristo mas também o anúncio da sua mensagem, também num ato livre e responsável.

Feitas estas considerações, resta esclarecer que, na nossa ótica, ser competente no campo científico da EMRC, dirá respeito ao modo como este se manifesta identificado com o mesmo campo.

Face ao que formulámos, julgamos ser possível identificar tais manifestações através dos seguintes indicadores:

1 - O professor revela possuir os conhecimentos próprios do seu campo científico

Após os primeiros contactos com o seu campo do saber, o professor de EMRC, aprende a identificá-lo, percebendo-o distinto dos demais saberes, embora tocando-os e cruzando-se com eles.

Apesar dessa relação entre os múltiplos saberes, incluindo o seu, ele aprende a delimitar o seu campo científico, tomando consciência das suas linhas e princípios estruturantes.

Por isso mesmo, na posição que toma no debate entre saberes, ele tem presentes os princípios que o regem e deixa-se conduzir por eles.

³ Cf. Concílio Vaticano II, Constituição Pastoral *Gaudium Et Spes* - Sobre A Igreja No Mundo Atual, N° 22.

Em suma: nos diferentes modos e circunstâncias, no âmbito da sua profissão, apresenta com propriedade, clareza e rigor os conceitos do domínio da moral, da religião, da doutrina e da fé da Igreja, assim como os do domínio da pedagogia, específicos da profissão docente.

2 - O professor revela amor pela sua ciência

O exercício do ensino da moral e da religião católica, não resulta apenas de um mandato, ou de uma simples opção no domínio profissional. Como se depreende, resulta antes de tudo de uma livre adesão à fé da Igreja, e do compromisso assumido de dela dar testemunho. Tal pressuposto indica que o ato de ensinar não consiste na simples repetição de alguma coisa que se aprendeu, mas na afirmação daquilo em se acredita; não consiste em relatar apenas o que se ouviu a outros, mas acima de tudo no ato de se **testemunhar com a própria vida aquilo em que se crê.**

Isto significa que existe uma conexão entre o que se conhece e o que se pratica. A prática do professor revela, por isso, a sua identificação com aquilo que conhece e ensina.

Essa identificação é percebida por diferentes procedimentos que denotam empatia, interesse, entusiasmo, etc., por aquilo que se conhece e se revela aos outros. E como ninguém se identifica com aquilo de que não gosta, é legítimo dizer que um professor competente do ponto de vista científico é aquele que ama a sua ciência, à semelhança, aliás do que se diz de um filósofo – um amigo da sabedoria.

Tal apreço pela sua ciência traduz-se em atitudes concretas: procurá-la, cultivá-la, produzi-la, dignificá-la...

O amor responsável pela ciência afigura-se especialmente importante no caso do professor de EMRC, pois ele sabe que participa da nobre tarefa de procurar a verdade sobre si próprio e sobre o mundo que o rodeia, em especial as outras pessoas – os seus alunos, em concreto.

Não pode, por isso, deixar de procurar aperfeiçoar os seus conhecimentos, recorrendo a todos os instrumentos ao seu alcance, quer na formação pessoal, quer na formação participada, no seio da sua comunidade científica – como é o caso da formação profissional contínua.

3 - O professor assume-se como portador de ciência – a sua ciência

Convencido da importância dos conhecimentos específicos do seu domínio científico, ele procura afirmá-los e difundi-los, quer aproveitando as oportunidades que a isso se propiciam, quer criando ele próprio as circunstâncias que o possibilitem.

Aqueles a quem é chamado a fazer partícipes da sua ciência são os seus alunos, em primeiro lugar. No entanto, no contexto específico da Escola, ele é colocado em contacto com os outros professores, que o interpelam e a quem também interpelará. Esse encontro, e até confronto de ideias, é ocasião oportuna para afirmar a sua ciência.

Toda a comunidade educativa é, ao fim de contas, **destinatária da ciência que transporta o professor de EMRC**. Para cada um dos que a compõem, saberá adaptar momentos e métodos, para que essa mensagem seja portadora de sentido a quantos com ele habitam o mundo da Escola.

4 - O professor revela sentido de pertença à sua comunidade científica

O conhecimento e o interesse que demonstra perante a sua ciência possibilitam que a identifique no discurso e nas práticas de outros. A partilha dos mesmos pressupostos leva-o à interação e à construção de laços com eles, o que resulta na constituição de uma espécie de rede mais ou menos alargada de pensadores, que se perfilham em temáticas que giram em torno de ideias congêneres.

O professor passa assim a sentir-se pertença de um certo grupo de pensadores, cuja amplitude nunca será fácil de determinar e ao que se pode chamar de comunidade científica.

Essa comunidade legitima o conhecimento de cada um dos seus pensadores, reconhecendo-o válido, na medida em que se enquadra no conhecimento, nos critérios, e nos métodos já tomados como consistentes pela mesma comunidade.

No âmbito da EMRC, compreende-se que essa comunidade seja constituída em grande medida pelos que, no interior da Igreja, produzem um conhecimento que contribua para transportar em cada tempo os elementos estruturantes da religião e da moral cristãs. O carácter confessional da sua ação a isso leva, com naturalidade.

No âmbito deste conhecimento tem especial relevância a literatura emanada pelo Magistério da Igreja. É ela que define a visão com que os pensadores e investigadores cristãos encaram a vida e o modo com que procedem à hermenêutica do tempo em que vivem.

A dimensão pluridisciplinar do domínio científico da EMRC leva-o também ao necessário contacto com muitos outros pensadores fora da comunidade eclesial. No entanto, será esta a sua referência, uma vez que é ela a que se sente ligado, em virtude da sua livre e responsável adesão à fé da Igreja.

1.3. A importância da competência científica do professor de EMRC no contexto atual

Na perda de relevância de diversas instituições tradicionalmente preponderantes nas sociedades ocidentais atuais, situam-se também os sistemas religiosos.

No entanto, tais fenômenos nem sempre têm significado maior liberdade, autodeterminação e clarividência para os povos e para os indivíduos.

No que à religião diz respeito, tem-se assistido a uma procura desnorteada e errática de respostas, que parecem nunca ser satisfatórias. Essa procura não poderia deixar de acontecer, uma vez que seria absurdo procurar entender “os enigmas essenciais da pessoa humana” (Querubim, 2005: 23), excluindo a compreensão da sua dimensão religiosa.

Com efeito, a exclusão de Deus do eterno exercício de procura de sentido para as diferentes dimensões da existência humana, tornaria absurda e totalmente infrutífera a mesma procura, pois, como lembra Bento XVI, “Sem Deus, o ser humano não sabe para onde ir e não sabe sequer compreender quem seja.” (Bento XVI, 2009: 121)

O vazio causado pela ausência de sistemas de crença coerentes e de orientações ético-religiosas cabalmente conhecedoras do gênero humano provoca o desnorte e deixa vulneráveis indivíduos e grupos, à mercê de correntes que não só deturpam a verdade como desestruturam a própria pessoa.

Por outro lado, ou em consequência disso, os atentados à vida e à dignidade humanas não se esbateram, pelo contrário, em certos casos foram até legalizados, como tem acontecido com o aborto e a eutanásia, só para citar os que têm sido mais referenciados. Tais situações acentuam aquilo a que João Paulo II chamou de “cultura de morte”, dada a sua preponderância para a desvalorização da vida humana e para a causa declarada da morte, morte do corpo ou das dimensões que constituem a interioridade da pessoa.

Estas referências bastariam para realçar os enormes desafios que se colocam à disciplina de EMRC, nomeadamente ao seu contributo para a procura da verdade sobre o homem, interpretando e questionando outros campos do saber, em ordem à promoção da dignidade da pessoa humana.

Mas outros fenômenos apelam à consistência do seu saber e à pertinência das suas propostas para o Homem de hoje. Basta-nos recordar as múltiplas correntes e “disciplinas” (pseudo-ciências) que se agrupam no movimento “nova era”, por exemplo. Estas propostas, afiguram-se muitas vezes como a mistura entre o trigo e o joio, exigindo vigilância, prudência e

discernimento para separar o que é legítimo para as aspirações humanas daquilo que o não é, por promover pensamentos e métodos que desvirtuam o papel do Homem perante Deus, perante a criação e perante si mesmo.

Este género de movimentos é um desafio e uma exigência à competência científica do professor de EMRC. Colocado em permanência perante eles, terá de fazer um esforço constante para não perder as suas referências e para reforçar as bases do seu saber, ao mesmo tempo que adapta discursos e procedimentos de acordo com as mutações que velhas questões sempre vão adquirindo, parecendo novas.

Estes apontamentos, embora breves, reforçam a importância da disciplina de EMRC, cuja consistência e rigor científico constituem os fatores de confiança que sustentam o esforço do reto espírito humano em busca da verdadeira luz, para si e para os outros.

2. Competência educativa do professor de EMRC

Do professor de EMRC não se espera apenas competência científica. Espera-se de igual modo competência educativa, sendo que ambas estão interligadas.

É abundante e rica a literatura que, de diferentes modos, aponta os traços da identidade educativa do professor de EMRC nomeadamente a produzida pelo Magistério da Igreja⁴. No entanto, não cabe aqui uma referência exaustiva a essa literatura.

Uma vez que os princípios enunciados pelo programa de EMRC têm por base o que nesse domínio tem sido produzido e se rege pelas orientações emanadas pelo Magistério da Igreja, nomeadamente a Conferência Episcopal Portuguesa, as considerações que se seguem assentam na leitura que dele fizemos.

2.1. Capacidades do professor preconizadas pelo programa de EMRC

Após a leitura do programa de EMRC, entendemos que, de acordo com os princípios que o orientam, espera-se do professor um determinado tipo de aptidões e capacidades, que sintetizámos deste modo:

⁴ Para os propósitos da presente reflexão, atribuímos especial relevo ao documento *Educação Moral e Religiosa Católica – Um valioso contributo para a formação da personalidade*, emanado pelo Conferência Episcopal Portuguesa, em 2006.

– Ser capaz de proceder à hermenêutica da vida, à luz da mensagem cristã

É o campo do agir humano que interessa ao estudo desenvolvido pela disciplina de EMRC. Esse campo é encarado e interpretado segundo a perspectiva cristã e católica, em particular.

Esta ação requer do professor a capacidade de olhar e compreender o mundo que o rodeia, à luz da mensagem cristã. Esse exercício permitirá formular propostas relevantes, veiculadoras de princípios e valores que contribuam para um enquadramento do agir no quotidiano, em ordem à realização plena de cada ser humano.

– Ser capaz de ensinar por competências

A reorganização curricular para o ensino básico, preconizada pelo Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de janeiro, e as suas posteriores redações, alterou a conceção das metas esperadas quanto aos resultados obtidos pelos alunos.

Com estes normativos, passou a dar-se relevância ao conceito de competência, entendida como saber mobilizado para a aplicação em determinadas dimensões práticas da vida, como já se observou.

Assim, o que se pede ao professor, é que seja capaz de criar situações de aprendizagem que se adequem não apenas à aquisição de conhecimentos, mas também à sua mobilização para as práticas dos alunos, em diferentes domínios. Isso implica que a aprendizagem seja concebida como um processo no qual o saber é permanentemente provado e colocado em ação.

Esta conceção de aprendizagem requer dele um elevado nível de criatividade, a par com uma grande capacidade de acompanhar os seus alunos, por forma a monitorizar todo o processo educativo, introduzindo-lhe os ajustes necessários, no sentido de que cada um deles se encontre envolvido no desenvolvimento das competências de que carece a sua formação.

– Ser capaz de proceder à gestão flexível do programa, na fidelidade às suas linhas orientadoras

A programação do ensino com vista à aquisição de competências pede uma gestão criteriosa do programa, ajustando-o às necessidades dos alunos. Uma capacidade que desde logo se exige ao professor é a flexibilização na

sua gestão, sem deixar de o encarar como roteiro orientador, indispensável para conferir lógica, coerência e consistência às situações de aprendizagem, proporcionadas aos alunos ao longo dos diferentes níveis de ensino, e aos conhecimentos por elas veiculados.

A flexibilidade na gestão do programa dá liberdade ao docente para selecionar os conteúdos e criar as situações de aprendizagem que entender mais adequadas, gozando assim de um elevado grau de autonomia. Como se depreende, a autonomia supõe a existência de qualidades indispensáveis ao seu correto exercício como a ponderação, a responsabilidade, a clarividência, a assertividade, entre muitas outras.

2.2. Competências educativas do professor de EMRC

As capacidades que se requerem do professor de EMRC apontam para diversos tipos de competências, que ele procurará adquirir e desenvolver no exercício da sua função.

Neste contexto, entendemos por *competência educativa* aquele modo de pensar e de agir que permite ao professor aproximar os alunos dos saberes e colocar os saberes ao alcance dos alunos. Na aprendizagem por competências, tal aproximação tornar-se-á efetiva na medida em que suscitar reações por parte dos alunos consentâneas com aos saberes veiculados, como já se referiu.

Sendo a EMRC uma área disciplinar, espera-se do professor a adoção de procedimentos pedagógicos adequados ao tratamento da informação, com o rigor e a sistematização correspondente a esse estatuto, à semelhança do que sucede com as demais áreas disciplinares.

No entanto, a sua especificidade, que enfatiza a importância da educação integral do aluno, segundo a visão da Igreja, aponta para a relevância de competências específicas que deverão ser tidas em conta quando se pensam as qualidades próprias do professor de EMRC.

Assim, parece-nos que tais competências educativas se poderiam agrupar nos seguintes domínios:

1 - Técnicas – Podemos considerar aqui aquelas competências que acentuam a importância de um programa e da sua correta implementação.

De acordo com este pensamento, o professor é encarado como hábil planificador, gestor metódico do tempo, com vista ao tratamento dos

conteúdos e ao desenvolvimento das competências contemplados no programa.

Esta habilidade é notada também na criação, seleção e utilização de recursos pedagógicos e de instrumentos de avaliação, domínios onde aplica com rigor modelos e conceitos de que se apropriou no âmbito da sua formação profissional.

Preza a correspondência entre o que se planifica e o que de facto se realiza.

2 - Pedagógicas – Este domínio abrange competências que acentuam a importância de um ensino centrado no aluno e a partir dele. De acordo com este raciocínio, encara-se a pedagogia como um caminho que o pedagogo/professor se dispõe a percorrer com o aluno, colocando-se no ponto de partida onde este se encontra colocado.

De acordo com esta perspectiva, o cumprimento de um programa pré estabelecido perde alguma relevância, uma vez que as respostas dadas e as situações vividas pelos alunos, podem conduzir a ajustamentos significativos e, no limite, à criação de programas alternativos.

Neste contexto, o professor é encarado como um agente educativo voluntarioso e imaginativo na criação de recursos e de situações de aprendizagem, revelando-se exímio na utilização de uma estratégia educativa pautada pela chamada pedagogia diferenciada.

3 - Humanas – Aqui cabem aquelas competências que acentuam a dimensão humana dos diferentes intervenientes no ato educativo.

Segundo esta perspectiva o professor estabelece relações de grande proximidade com os seus alunos, procurando conhecer profundamente a cada um deles. Interessa-se pela sua vida pessoal, pelos seus sucessos e fracassos, pelos seus estados de espírito e demonstra solidariedade nas diferentes situações por eles vivenciadas. Assume atitudes que revelam companheirismo e proximidade, e promove com docilidade e paciência o bem-estar dos que lhe são confiados. Valoriza os conhecimentos a transmitir aos alunos, na medida em que estes contribuem para a sua felicidade, enquanto seres humanos.

4 - Cristãs – Consideram-se aqui as competências que revelam modos de pensar e de agir que tomam a Cristo como modelo.

De acordo com esta perspectiva, o professor assume a atitude de quem vai ao encontro do outro para lhe revelar o rosto amoroso de Deus Pai. No exercício da sua função educativa pensa e atua, procurando fazer em tudo a vontade do Pai. Propõe princípios e valores cristãos, segundo a orientação da Igreja, à qual sabe pertencer e pela qual se sente enviado. O seu modo de ensinar é testemunhal, na medida em que afirma e pratica a adesão pessoal à pessoa e à mensagem de Jesus Cristo.

Embora aqui se apresentem em separado, estas diferentes competências educativas adivinham-se presentes em simultâneo, em maior ou menor grau, na atuação dos professores de EMRC, de forma híbrida, uma vez que para a construção do seu perfil profissional concorrem fatores semelhantes, como por exemplo, a influência da cultura da escola, a proveniência da comunidade eclesial, os normativos emanados pelo Ministério da Educação, a idêntica exigência de formação requerida para a docência, etc.

A preponderância de umas ou de outras na pessoa e na ação do professor pode ser explicada pelo contacto e pela aprendizagem com outros, nomeadamente o trabalho em parceria, onde dois ou mais professores partilham experiências e saberes, contribuindo para o mútuo enriquecimento. O contexto dessa partilha tanto pode ser o ambiente espontâneo de uma simples conversa ou reunião informal de trabalho, como o de uma sessão de formação, propositadamente concebida para desenvolver determinado tipo de competências necessárias à obtenção de melhores resultados no ato educativo.

2.3. Competência educativa e recurso às tecnologias na EMRC

Pela importância que hoje se tem dado, no discurso e na prática, à utilização das tecnologias no processo educativo, parece-nos oportuno fazer aqui umas breves considerações, quanto à sua utilização no âmbito da EMRC.

Entenda-se por tecnologia, o conjunto de instrumentos e mecanismos que o professor utiliza para o desenvolvimento das competências apontadas pelo programa.

Sendo a EMRC uma disciplina que integra o currículo dos alunos e que se desenvolve no singular contexto da escola, o professor não pode deixar de utilizar métodos e instrumentos semelhantes aos das demais disciplinas.

Na planificação das suas atividades, ele seleciona os recursos que entende mais adequados, tendo em conta, por um lado, as características dos alunos, e, por outro, as competências a desenvolver.

Recursos privilegiados são o manual e o caderno do aluno, uma vez que aí se encontram apresentados os conteúdos do programa, devidamente sistematizados e documentados, assim como propostas concretas de trabalho a realizar com os alunos. Encontrando-se em suporte de papel, são facilmente manuseados e encontram-se acessíveis a todos.

No entanto, as circunstâncias de cada ato educativo apelam à criatividade do professor, levando-o a recorrer por vezes a outros recursos auxiliares, no sentido de permitir aos alunos uma maior interação com os conteúdos aí apresentados.

As chamadas “novas tecnologias” são as que se afiguram como mais atrativas e com maior número de possibilidades para esse efeito.

A este propósito convém precisar que sempre existiram e sempre existirão “novas tecnologias”, pois o que hoje já não é válido já o foi, e que hoje é tomado com inovador, amanhã será considerado ultrapassado.

No fim de contas, trata-se de procurar em cada tempo e lugar aquilo que melhor serve a concretização da missão educativa.

Nos tempos que correm, muitas e diversas são as possibilidades que se apresentam como possíveis meios de transmissão de mensagens significativas. O professor deve conhecê-las, pois só poderá escolher entre aquilo que conhece. O seu posicionamento no seio de uma comunidade composta por outros professores não lhe permite ficar à margem daquilo que eles tomam como válido para a concretização dos seus propósitos.

Por isso mesmo, o professor de EMRC tirará o máximo partido dos recursos que se apresentam com maiores e melhores performances, fazendo deles veículos de transmissão de conhecimentos, de valores e de princípios.

Mas, antes de ser especialista em tecnologias, a escola espera que o professor de EMRC seja um especialista em humanidade. Os meios, mais modernos ou mais antiquados, terão a função auxiliar de revelar o humanismo que ele transporta; mais: terão a função auxiliar de revelar o projeto de humanidade que Deus tem para cada um dos seus alunos, através do testemunho de vida passado pela pessoa do professor.

Se as tecnologias ocultarem a essência da pessoa do professor estarão a prejudicar, mais de que a ajudar na realização da sua missão. Hoje, como sempre, a melhor tecnologia é a própria pessoa do professor. O seu testemunho, vivo e alegre, de vida unida a Cristo e à sua Igreja, será sempre o argumento decisivo na educação dos seus alunos. As tecnologias serão utilizadas na perspectiva de tornar esse testemunho mais visível, mais belo e mais apelativo.

Competência científica e competência educativa são duas componentes que se articulam numa mesma identidade: a de ser professor, neste caso de Educação Moral e Religiosa Católica. Que uma e outra sejam cultivadas, para que o anúncio do Evangelho continue a ser feito no âmbito concreto da escola, com clareza e alegria, de modo a constituir uma proposta com sentido para quantos vivem e convivem com o “professor de Moral”.

Que Maria Santíssima, “a maior educadora da história”, nas palavras de Augusto Cury (Cury, 2007), nos acompanhe e nos assista, ela que ensina a predispor o coração do Homem para acolher a Jesus, seu Filho. Escutamos e guardamos ainda as suas palavras: “fazei tudo o que Ele vos disser.” (Jo. 2,5)

CITAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

BENTO XVI. 2009. *Caridade na Verdade*. Carta Encíclica. Paulinas. Prior Velho.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA. 2008. *A escola em Portugal – Educação integral da pessoa humana*. Carta Pastoral. Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa. Lisboa.

CURY Augusto Jorge. 2007. *Maria, a maior educadora da história – Dez princípios que Maria utilizou para educar o menino Jesus*. Livros d’ Hoje Publicações Dom Quixote. Lisboa.

QUERUBIM José Pereira da Silva. 2005. *O Saber religioso, fator de cultura e educação*. In *Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*: 201-210. Secretariado Nacional da Educação Cristã. Lisboa.

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ. 2007. *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica – Ensino Básico e Secundário*. SNEC. Lisboa.

BIBLIOGRAFIA

- BENTO XVI. 2009. *Caridade na Verdade*. Carta Encíclica. Paulinas. Prior Velho.
- CARVALHO Cristina Sá e PEREIRA Jorge Paulo. 2005. *A formação de professores vocacionada para a Educação Moral e Religiosa Católica*. In *Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*: 89-113. Secretariado Nacional da Educação Cristã. Lisboa.
- COELHO Juan Souto. 2005. *Os Direitos Humanos no contexto da Educação Moral e Religiosa Católica*. In *Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*: 201-210. Secretariado Nacional da Educação Cristã. Lisboa.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA. 2006. *Educação Moral e Religiosa Católica. Um Valioso Contributo para a Formação da Personalidade*. Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa. Lisboa.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA. 2002. *EDUCAÇÃO Direito e dever – missão nobre ao serviço de todos*. Carta Pastoral. Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa. Lisboa.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA. 2008. *A escola em Portugal – Educação integral da pessoa humana*. Carta Pastoral. Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa. Lisboa.
- CURY Augusto Jorge. 2003. *Escola Católica - Jesus Cristo Paradigma – A psicopedagogia do Mestre dos mestres*. In *Atas do I Congresso Nacional da Escola Católica*: 67-83. Associação Portuguesa de Escolas católicas. Fátima.
- FOSSION André. 2006. *Uma sociedade em que a fé se abre à livre escolha – uma oportunidade para o Evangelho*. In *Revista Pastoral Catequética. Revista de Catequese e Educação*. Nº 6: 95-111. Secretariado Nacional da Educação Cristã. Lisboa.
- NUNES Tomaz Silva. 2005. *O Perfil do Docente de Educação Moral e Religiosa Católica*. In *Fórum de Educação Moral e Religiosa Católica*: 83-88. Secretariado Nacional da Educação Cristã. Lisboa.

Intencionalidade e Pedagogia no Programa

JORGE PAULO PEREIRA (*)

Gostaria de iniciar a minha comunicação agradecendo o facto de me terem convidado para este Fórum. É com o maior prazer que aqui estou para partilhar com todos os colegas as minhas ideias e, ao mesmo tempo, as minhas inquietações sobre o ensino religioso escolar.

Ao longo da minha comunicação vou procurar explorar o tema que me foi proposto – «Intencionalidade e pedagogia no Programa de Educação Moral e Religiosa Católica (EMRC) –, mas antes gostaria de começar levantando algumas questões que constituem provocações a nós próprios e a todos os intervenientes no processo educativo, porque as considero merecedoras de reflexão.

1. Algumas provocações

A primeira provocação seria a seguinte: Que utilidade poderá ter uma disciplina ou área curricular cuja relevância não parece ser reconhecida pelo sistema nem pela escola?

Vamos apenas tornar presentes alguns sinais dessa ausência de reconhecimento. Têm-se sucedido vários atropelos aos direitos dos professores de EMRC, em contraste com a forma como o sistema se comporta em relação aos professores das outras disciplinas. Trata-se, pois, de uma atitude claramente discriminatória. Por exemplo, quando se pretende que estes docentes fiquem confinados às aulas da sua disciplina, não podendo exercer cargos e funções ou lecionar disciplinas para as quais têm habilitação, em pé de igualdade com os docentes de outros grupos disciplinares. Mas é também profundamente lesivo dos interesses da

(*) Licenciado em Teologia e em Línguas e Literaturas Modernas; Mestre em Linguística; professor de EMRC no Ensino Básico; docente de Didática de EMRC e coordenador de estágio no Instituto de Ciências Religiosas, Faculdade de Teologia da UCP, Lisboa.

disciplina a forma como foi catapultada para as margens dos horários no 1.º ciclo, tal como tinha já sido feito com os outros ciclos, como consequência da não existência de uma disciplina alternativa para os alunos cujos encarregados de educação não escolhem EMRC.

A sua relevância é também posta em causa pelos pais quando inscrevem os seus filhos em EMRC e os «desinscrevem» apenas porque outras atividades se sobrepõem, dando claramente prevalência a essas atividades. E não se trata apenas de pais que não têm qualquer relação com a fé cristã. Trata-se de pais cristãos, alguns deles com intervenção direta na paróquia. Observa-se, por isso, uma desvalorização do ensino religioso escolar que decorre de algum desconhecimento da matéria, mas talvez também da prática de alguns docentes. Muitas vezes, acredita-se que catequese e ensino religioso escolar tenham as mesmas finalidades e os mesmos conteúdos. E como o ensino religioso escolar não dá acesso à primeira comunhão ou a qualquer dos outros sacramentos, é considerado uma redundância de que se pode facilmente prescindir quando o aluno já tem a sua formação religiosa no âmbito da paróquia. É tarefa dos párocos e eventualmente dos catequistas, bem como dos professores de EMRC, mostrar que uma e a outra formação não se excluem, mas são complementares.

A segunda questão poderia ser formulada do seguinte modo: Que utilidade terá uma disciplina ou área curricular que tenha como principal finalidade «angariar» alunos? Ou, se preferirmos: Que utilidade terá uma disciplina ou área curricular que se esgote numa «agência de viagens»?

Sem pôr em causa o enorme esforço dos professores na planificação e realização de atividades que sejam atrativas para os alunos e os levem a inscrever-se, há que perguntar se a finalidade de EMRC pode ser apenas ou quase exclusivamente aumentar o número de inscritos, a expensas de todo o trabalho pedagógico que pode parecer aos alunos menos interessante ou demasiado laborioso. Assim, prescinde-se das finalidades centrais da disciplina para se reinventar um «ensino escolar» que de religioso já não tem nada e de moral muito pouco. Perguntamo-nos se os docentes têm legitimidade para o fazer, tal como nos perguntaríamos se os docentes de matemática teriam legitimidade para recriar um programa mais consentâneo com os interesses e os gostos dos alunos, excluindo o penoso e difícil trabalho que o programa oficial impõe. É que a escola não é, simplesmente, um lugar de lazer. É certo que tem de haver na escola momentos de lazer. E esta teimosia em ocupar todos os tempos dos alunos com atividades pedagógicas vigiadas por adultos vem retirar a vertente relacional entre pares

que é tão importante para o seu crescimento. Mas o tempo pedagógico das aulas não pode ser constantemente preenchido com as chamadas atividades lúdicas de duvidoso interesse pedagógico, pelo menos se tivermos em conta os princípios que os programas enunciam. A escola é, sobretudo, um espaço de aprendizagem. É para esse fim que está organizada e que o Estado gasta uma parcela importante do erário público. E não corresponder a este desígnio é pôr em causa o futuro dos nossos alunos. Porque ao deixarem o sistema de ensino ninguém lhes vai perguntar se o tempo da escola foi subjetivamente gratificante, mas todos vão exigir que sejam competentes no trabalho que serão chamados a realizar. O dever de os preparar para essa realidade incumbe aos professores. E não pensemos que a EMRC está fora deste desígnio geral. Se acreditamos que podemos dar um contributo sério para a educação dos nossos alunos, temos de assumir que aquilo que aprendem nas aulas será decerto útil ao longo da vida.

A terceira questão é a seguinte: Que utilidade terá uma disciplina ou área curricular cujo Programa seja um mero documento para valorização da disciplina perante o sistema?

O Programa é o ponto de orientação, uma espécie de bússola, de uma viagem que se prolonga pelo ano letivo. Ignorá-lo é caminhar à deriva, sem um cais onde aportar. Seria interessante fazer um levantamento do número de professores que já o leram de fio a pavio. Ou, pelo menos, que já leram o seu núcleo central e o utilizaram na planificação das suas aulas. Se não se usa o Programa no trabalho com os alunos, ele transforma-se num documento sem vida que serve apenas para garantir a existência de uma disciplina face às investidas de algum poder político que a pretende exterminar. E se alguns estão francamente empenhados em eliminar o ensino religioso escolar do sistema, a exclusão do Programa da nossa atividade pedagógica oferece a ocasião para fortalecer essa perspetiva demolidora. Não sejamos, por isso, nós a oferecer de bandeja as razões para tal exclusão que não só não queremos, como achamos profundamente lesiva dos interesses dos alunos.

A quarta provocação é a seguinte: Para que serve uma disciplina ou área curricular cujos materiais de apoio sejam sistematicamente ignorados?

No passado recente, não se usavam os materiais porque, segundo se dizia, não eram suficientemente apelativos, estavam ultrapassados, já não correspondiam, tanto gráfica como do ponto de vista do conteúdo, às exigências atuais. Hoje, alguns encontram motivos mais do que suficientes para excluir do processo de aprendizagem os materiais que acabaram de ser publicados: ou são demasiado pesados, ou têm demasiada informação

– como se não coubesse aos professores o esforço de selecionar a informação mais pertinente, tendo em conta as competências a desenvolver e a especificidade do grupo de alunos. Não há materiais didáticos perfeitos. Nunca haverá. A perfeição só se atinge, como todos sabemos, no Reino dos céus. É sempre possível descortinar imperfeição e aspetos menos felizes nos novos materiais. E ao fazê-lo teremos certamente razão. Mas isso não nos dá o direito de excluir de forma taxativa o seu uso no processo ensino-aprendizagem. A pergunta que nos devemos fazer é a seguinte: que materiais temos nós que possam substituir com qualidade aqueles que rejeitámos? Ou será que simplesmente não usamos nenhuns, deixando as aulas correrem ao sabor das conversas que os alunos quiserem, em cada momento, estabelecer? Será que os alunos não gostarão mesmo de nenhum dos temas que o Programa propõe? A Igreja em Portugal despendeu nos últimos anos uma soma avultada na reforma dos materiais didáticos. Esse investimento, embora com anos de atraso em relação ao que teria sido desejável, veio colocar a disciplina, do ponto de vista dos seus materiais, a par com qualquer das outras que estão no centro do sistema educativo. É, por isso, urgente rentabilizar esses recursos. A minha experiência diz-me que, se o docente souber gerir os conteúdos e os materiais, tem neste momento à sua disposição um manancial de informação que interessa aos alunos e através do qual eles poderão desenvolver competências essenciais.

A quinta questão que aqui desejamos propor é a seguinte: Que utilidade tem uma disciplina ou área curricular cuja identidade é «moral e religiosa» mas cuja prática se move nos chamados «interesses dos alunos»?

Já aflorámos este tema. Importa agora reforçá-lo. Direcionar as aulas exclusivamente para os interesses dos alunos é transformar a turma numa espécie de grupos de amigos que se encontram para discutir, sem finalidade definida e ao sabor das circunstâncias, os mais variados temas. Serão discussões de café. E como as discussões de café não devem ter lugar no espaço da sala de aula (exatamente por isso é que são de café), tal pode significar a morte da disciplina. Não haverá argumento para manter uma disciplina que não se orienta para os fins que a identificam. Por outro lado, aquilo que parece ser os interesses dos alunos transforma-se rapidamente, aos olhos deles, numa inutilidade. Eles bem sabem que estão na escola para aprender. Se uma disciplina não se configura como uma mais-valia para as suas aprendizagens, a médio prazo, não lhe reconhecem pertinência. Ora a identidade da EMRC é religiosa e moral. Apagar todos os indícios do religioso a pretexto de que os alunos o consideram desinteressante é eliminar

a própria face identitária da disciplina. As críticas dos alunos deverão decerto ser tidas em conta, mas no sentido em que constituem outros tantos desafios aos professores. Dever-se-ão perguntar como é que poderão abordar a questão religiosa de maneira a interessar os alunos. E o Programa aponta para uma diversidade de abordagens que permitirá esse objetivo: o religioso observado a partir das grandes obras de arte, o religioso lido a partir de textos bíblicos centrais que poderão ser dramatizados ou explorados das mais variadas formas, etc. O que me parece indispensável é não prescindir daquilo que é o fundamento da existência da EMRC no sistema educativo.

A sexta provocação poderia soar desta maneira: Que utilidade pode ter uma disciplina ou área curricular que gasta ao erário público somas avultadas em ordenados para turmas com poucos alunos?

Este problema pode ser levantado pelos detratores do ensino religioso escolar, como motivação para a sua exclusão do sistema. E cabe-nos a nós propor algumas soluções viáveis. Num período de crise económica, este problema coloca-se com maior acuidade. O resultado desta diminuição de alunos tem de ser analisado de diferentes perspetivas e a partir de diferentes razões. De uma forma geral, sem atendermos a este ou àquele caso particular, insere-se na secularização da sociedade que tem efeitos não apenas na escola como também na frequência à eucaristia dominical, aos outros sacramentos e à participação na vida paroquial. A religião, sobretudo o rito religioso e o ensino religioso, transformaram-se num objeto dispensável. O que não significa que muitas pessoas não continuem a ser religiosas. Mas a sua religião é interpretada como um facto meramente privado, do âmbito da emoção momentânea. Não se trata já de uma convicção de fundo que decerto inclui igualmente uma vertente emotiva, uma vertente racional e uma vertente volitiva, mas esgota-se num epidérmico sentimento pessoal e intransmissível que prescinde da inclusão social numa comunidade e das suas manifestações. É claro que a ação dos professores tem repercussões sobre o número de alunos, mas não é, de modo nenhum, o único fator. As pessoas afastam-se de uma religião demasiado institucionalizada, cujas diretrizes não se encaixam no pensamento moderno. E o professor de EMRC, quer queira quer não, é o rosto na escola de uma Igreja identificada, por muitos, com o passado, severamente conservadora, com a qual já se não identificam. Talvez a Igreja tenha perdido o momento adequado para fazer as reformas necessárias, apesar de nunca ser tarde para as realizar.

2. Que soluções?

As soluções dependem obviamente dos problemas detetados. Já realçámos alguns deles, mas certamente não os enunciámos todos. Vejamos que soluções poderão ser avançadas para alguns desses problemas.

A secularização avança com a diminuição da credibilidade da Igreja enquanto instituição (apesar de haver outros fatores). Parece, pois, essencial, que a Igreja proceda a uma **reforma estrutural** dos seus ritos, da sua organização, tanto ao nível das cúpulas como das bases, da forma como a sua doutrina é expressa, muitas vezes através de fórmulas oriundas do século IV ou da Idade Média, perfeitamente opacas para o ser humano contemporâneo. Decerto que uma reforma da Igreja torná-la-ia mais credível face ao ser humano atual e poderia ter alguma influência na reconciliação da Europa com a Igreja. E uma visão mais positiva da Igreja poderia trazer uma maior afluência à prática religiosa. As reformas não podem evidentemente ser feitas com o intuito de aumentar o número de participantes na missa dominical, mas a diminuição da sua participação deve fazer-nos pensar se a Igreja está a corresponder à finalidade para a qual foi fundada. É claro que a questão da reforma da Igreja não está ao alcance dos professores de EMRC, que só muito remotamente intervêm junto das estruturas eclesiais.

O sistema parece não reconhecer justamente a pertinência do ensino religioso escolar. Tolera apenas a sua existência provavelmente por causa da influência da Igreja na sociedade e talvez por reconhecer que os pais têm o direito de escolher para os seus filhos o ensino religioso no espaço da escola pública. E exatamente porque as estruturas do sistema educativo parecem não estar convencidas da relevância do ensino religioso escolar, não lhe atribui **condições favoráveis** para a sua implementação concreta. Desde logo a posição da disciplina nos horários dos alunos, bem como a inexistência de uma área ou disciplina alternativa para aqueles que não se inscrevem no ensino religioso confessional. A formação cívica de que tanto se fala pode e deve ser reconhecida como dimensão presente no Programa de EMRC. Porque não aceitar que o ensino religioso escolar possa ser uma alternativa a esta área? Provavelmente porque se pretende revestir a formação cívica de uma dimensão ideologicamente diferente e universalmente uniforme, não admitindo às famílias crentes (católicas, evangélicas ou de outra confissão religiosa) a escolha de uma formação cívica enquadrada religiosamente. Uma segunda possibilidade poderia consubstanciar-se numa área de ensino religioso meramente informativo, para os alunos que não estão inscritos

ensino religioso confessional. Mas isso incluiria gastos que, por ora, o sistema não parece estar disposto a pagar.

Também nos debatemos, como dito acima, com o problema das prioridades dos encarregados de educação. Neste ponto, sobretudo os **párocos** poderiam dar o seu contributo. Muitos pais cristãos prescindem da inscrição dos filhos na disciplina de EMRC por causa da incompatibilidade de horários com outras atividades. Outros fazem-no porque os filhos já têm catequese (a confusão entre as duas áreas mantém-se). E a relativa inação dos párocos talvez se deva a algum receio de que a relação entre catequese e ensino religioso escolar se transforme numa concorrência com efeitos negativos para a catequese paroquial.

Mas a solução dos problemas com que se debate o ensino religioso escolar passa inevitavelmente pela **competência** dos seus agentes, cujo profissionalismo se mede pela forma como as aulas são preparadas, como conhece o Programa e o gere, no modo como se informa e procura formação em áreas que não domina mas que estão presentes no Programa, na forma como conhece o funcionamento da escola e o essencial da legislação, na maneira como se relaciona com os colegas, com os alunos e restante comunidade educativa, como prepara as atividades do plano anual, como dá sugestões para o melhoramento das condições pedagógicas da escola, como intervém junto da comunidade escolar, etc.

A **relação pedagógica** é o pano de fundo e condição de possibilidade da eficácia do processo ensino-aprendizagem. Sem empatia entre professores e alunos não haverá predisposição para estes investirem na disciplina e na mensagem que ela pretende veicular. As atividades transformam-se em atos obrigatórios e penosos; as indicações dos professores são sentidas como imposições intoleráveis; as experiências de aprendizagem passam a ser dispensáveis; a tensão na sala de aula sobe até níveis, por vezes, inaceitáveis; o conflito corrói a relação. Está, portanto, criado um ambiente adverso a qualquer aprendizagem. Daí a importância do investimento por parte dos professores em relações positivas com os alunos, que criem sintonia. Mas relação positiva não significa que o professor se coloque ao mesmo nível do aluno ou permita que o aluno se coloque ao seu nível. Os alunos hão de tentar que tal aconteça, mas sabem muito bem que os papéis são diferentes e acabarão por não respeitar o professor que se não faça respeitar e que se transforme numa espécie de amigo, numa relação simétrica. O professor é e deve permanecer o orientador das atividades educativas. A sua relação com os alunos é inerentemente assimétrica e, por isso, as suas ordens devem ser respeitadas. Há que distinguir entre

autoritarismo e formas de autoridade democráticas que são reconhecidas pelos outros em virtude da função exercida e sobretudo pela maneira como é exercido o poder: em benefício dos alunos e não como mera imposição ou demonstração de força. E, em geral, os alunos reconhecem a diferença. Criar afinidades não é fugir a qualquer preço a uma certa tensão, que pode transformar-se por vezes em conflito pontual, na relação com os alunos. Estes, porém, também sabem quando o professor tem razão, apesar de nem sempre o quererem admitir abertamente. Exercer autoridade implica, quando necessário, não ser sempre agradável, mas fazê-lo, ainda assim, em prol da educação e do crescimento dos alunos.

Hoje, mais do que nunca, a formação de base não responde às necessidades de conhecimento que o contexto profissional nos vai exigindo ao longo do nosso percurso. Precisamos de **formação contínua**. E eu acredito que a principal formação contínua é a que deriva das nossas leituras, orientadas para necessidades decorrentes de determinados conteúdos programáticos que não dominamos. Infelizmente, muita da formação contínua que se ministra em Centros de Formação e até mesmo em Universidades não responde às necessidades dos professores. A escolha criteriosa da formação que possa constituir uma mais-valia para o desenvolvimento da nossa profissão é determinante. Lamentavelmente, há cada vez menos oferta de formação contínua gratuita, porque o Estado tomou consciência da indigência em que se encontra. E muitos escolhem as formações que estão no mercado apenas porque são subsidiadas, apesar de não corresponderem a necessidades sentidas pelos próprios. Contudo, um professor não deveria apresentar-se perante uma turma sem conhecer minimamente a matéria científica que vai explorar. Na sua autonomia (e o que seria um professor sem autonomia?) vai à procura da informação necessária, adquire os materiais científicos que possam servir de apoio ao desenvolvimento das suas tarefas como professor e estuda os assuntos que não domina. Só assim parece ser possível responder a certas perspetivas que o Programa de EMRC apresenta e que as licenciaturas de base não exploraram.

O contributo do professor de EMRC para a elaboração e consecução do **plano anual de atividades** deve ser uma aposta importante. As atividades propostas devem enquadrar-se nos objetivos da disciplina e proporcionar aos alunos momentos positivos de convívio. Podem ser um ótimo contributo para o estabelecimento de uma maior empatia, facilitando uma relação pedagógica positiva. E é neste âmbito que se pode enquadrar também a interdisciplinaridade. Atividades que envolvam mais do que uma disciplina tendem a criar nos alunos a noção de que o conhecimento não é

compartimentado, mas cada área tem corredores de encontro com as demais. Para além disso, fortalece ainda a relação com os colegas, já tão desgastada pelos novos problemas criados pela avaliação de desempenho, e torna mais eficaz a aprendizagem dos alunos.

Na medida do possível e sempre que as estruturas o permitam, o professor de EMRC deve **intervir na vida da escola**. E essa participação pode ocorrer a vários níveis. A intervenção na elaboração dos documentos orientadores da escola (o projeto educativo de escola, o projeto curricular de escola e o regulamento interno), mas também nos órgãos e funções a que tem acesso, dão visibilidade ao docente de EMRC e aumentam a sua autoridade na escola. Infelizmente, hoje, os estabelecimentos de ensino – chamados em documentos oficiais «unidades de gestão» ou «unidades orgânicas», como se de empresas se tratassem – tornaram-se espaços menos democráticos; e isso significa que o acesso a funções e órgãos depende quase exclusivamente de uma oligarquia restrita ou mesmo apenas do diretor. O caso dos professores de EMRC é ainda mais gritante. Os diretores tendem a não atribuir a este docente nenhum cargo ou função enquanto houver horas de EMRC remanescentes. Fica assim claramente impedido de aceder a cargos e funções que outros assumem, de participar mais ativamente na vida da escola e de valorizar o seu currículo, contribuindo ao mesmo tempo, com a sua competência, para a prossecução dos objetivos da escola a que pertence.

3. Intencionalidade do Programa de EMRC

O Programa surgiu a partir da identificação de necessidades prementes. De uma forma sucinta, a intencionalidade do Programa pode resumir-se a três finalidades:

- a) Responder a um novo contexto social, educativo e religioso;
- b) Integrar os vetores estruturantes da chamada reorganização curricular de 2001;
- c) Ser ponto de partida viável para uma revisão profunda dos materiais didáticos.

De facto, vivemos num contexto social em permanente mutação que ocorre a ritmos perfeitamente alucinantes, tornando-nos, por vezes, incapazes de assimilar e acompanhar as alterações daí decorrentes. O Programa veio procurar responder a este desafio: identificar as questões prioritárias no plano do ensino religioso escolar e torná-las centrais na ação educativa.

Em 2001, com a chamada gestão flexível do currículo, fomos confrontados com alterações que tornaram obsoletos todos os Programas das várias disciplinas. Era, por isso, urgente, integrar esta nova reforma, sem, todavia, perdermos a nossa identidade.

Pelos motivos enunciados nos dois parágrafos anteriores, não teria feito sentido tomar em consideração o Programa anterior para refazer apenas os materiais didáticos. Era necessário reformular o documento programático para o enquadrar na nova situação e servir de ponto de apoio para os materiais que fossem produzidos posteriormente.

Vamos, de seguida, analisar alguns aspetos relativos a cada uma das três finalidades enunciadas.

3.1. Um novo contexto

Vivemos numa **sociedade secularizada**. É um dado de facto. Religião e Estado tornaram-se entidades autónomas com as suas próprias formas de funcionamento. Isso trouxe à Igreja uma maior liberdade de ação ao mesmo tempo que lhe retirou privilégios ancestrais. Mas a Igreja não precisa de privilégios, precisa apenas de não ser ignorada pelo Estado, como uma grande organização que é, com repercussões sociais evidentes. O **secularismo** a que se assiste tende a reduzir a religião a um facto privado, íntimo, que tem a sua morada exclusiva na consciência do indivíduo. Tal facto, enquanto privado, é inteiramente desconhecido do Estado e da sua ação. Nega-se, assim, a vertente pública e social da religião. Na verdade, um Estado que tenha em conta o peso social da religião não significa de modo nenhum um Estado que toma partido por uma religião, um Estado confessional. Equidistante das várias manifestações religiosas, o Estado não pode, contudo, tratar de igual modo aquilo que é diferente. E esta confusão entre laicidade e desconhecimento consciente da influência social das religiões, conduz à exclusão do religioso dos espaços públicos como é o caso da escola pública. Mas esta mentalidade difusa que minoriza a dimensão religiosa tem evidentes repercussões sobre a maneira como os alunos, os encarregados de educação, os professores e o sistema educativo encaram a disciplina de EMRC. A privatização do religioso significa, pouco a pouco, a morte lenta da dimensão religiosa numa sociedade inteiramente centrada em outros valores.

Um desses valores é exatamente a **ciência**. Indiscutivelmente, a ciência adquiriu, por mérito próprio, um lugar central nas sociedades modernas. E adquiriu-o porque afirmou a eficácia do seu método submetendo-o a crítica

continuada, abriu fronteiras sobre o funcionamento do mundo, desvendando o que era antes impensável. Uma religião que assuma uma atitude de desprezo pelas conquistas científicas será tão ignorada como uma que pretenda adotar os seus métodos internamente, como se tudo fosse analisável e compreensível cientificamente. O **diálogo** com as ciências é, pois, uma questão central. Mas para dialogar é preciso conhecer os problemas científicos que se colocam na fronteira da relação com a religião, enunciá-los com clareza e correção e apresentar soluções para eventuais conflitos que possam surgir com a visão científica do mundo. Já não estamos num mundo em que a ciência possa ser facultativa e os seus resultados negados. A ciência deu provas de que a sua visão do mundo corresponde a uma explicação válida da realidade, apesar de estar em constante evolução. Não é, pois, possível continuar a negar a origem do ser humano por via da evolução das espécies, ou a origem do universo atual por via do *big-bang*, ou a ideia de que o comportamento humano pode ser, pelo menos em parte, explicado por processos de análise neurofisiológica, etc. O crente vê no ser humano uma obra de Deus, ou melhor: a obra-prima de Deus. Mas é preciso conjugar esta visão com a perspetiva da ciência, inegavelmente dominante.

A redução do ser humano à vertente **tecnológica** como fim em si mesmo tem transformado profundamente a sociedade. A tecnologia está, sem dúvida, ao serviço da humanidade e tem libertado o ser humano de tarefas rotineiras e menos interessantes. Mas há que perceber igualmente os efeitos negativos desta viragem. Desde logo o aumento do desemprego, ao tornar supérfluos milhares de pessoas que até há bem pouco tempo tinham lugar assegurado no mundo do trabalho, ainda que mais ou menos mal pago, mais ou menos desinteressante. Para além disso, o ser humano crê cada vez mais que o produto tecnológico é um bem em si mesmo e não um meio que se usa, quando necessário, para atingir outros fins. Os nossos alunos passam horas diante de um ecrã de televisão ou de computador e usam toda a parafernália tecnológica para próprio gáudio, retirando assim tempo à comunicação com os outros, à socialização em presença. Já para não falar de todas as armadilhas que se escondem atrás da comunicação à distância, por vezes com consequências gravíssimas. De qualquer forma, os valores humanistas cedem lugar à materialidade tecnológica. A leitura deixa de ser um ato gratificante. Tudo se resume à decifração de mensagens sem grande conteúdo cultural que os mecanismos tecnológicos usados pelos jovens veiculam, numa espécie de círculo vicioso que os não eleva a um conhecimento do mundo mais profundo, porque exclui os bens culturais de mais elevado valor que constituem o gigantesco património da humanidade.

A palavra de ordem parece ser, hoje, a **concorrência**. Preparamos os nossos jovens para concorrerem uns com os outros numa sociedade em que só há lugar para os melhores. É o capitalismo na sua ação perfeitamente desumanizante. As pessoas deixam de valer em si mesmas, para valerem apenas enquanto portadoras de competências intelectuais, práticas, sociais, etc. E como a tecnologia diminui drasticamente o número de postos de trabalho, assiste-se a uma luta desenfreada que deixa pelo caminho os menos habilitados¹ ou até os que sendo mais habilitados não participam de uma rede de conhecimentos que os colocam mais bem posicionados para obter os poucos lugares disponíveis. É mais um sinal da doença da nossa sociedade: a corrupção que subverte os critérios oficiais para privilegiar alguns. Mas mesmo sem termos em conta este fator, já de si frustrante, o que faz a sociedade em relação a milhares de pessoas que não correspondem aos padrões considerados necessários? Vivemos numa selva onde o mais adaptado, o mais habilitado leva a melhor sobre os outros. É preciso reinventar uma sociedade fundada na **cooperação** e não na concorrência desmedida. E como educar os jovens? Se os queremos preparar para a vida, para esta vida em concreto, temos de os preparar para a concorrência. Se queremos que sejam seres humanos plenamente formados, educamo-los para a cooperação. É este o dilema atual! Será a escola capaz de mudar a sociedade, através da educação dos jovens? Estará a escola interessada em fazê-lo ou prefere inserir-se no meio e deixar-se levar pela onda de um suposto progresso a que têm acesso apenas alguns, sendo outros vergonhosamente excluídos?

«O homem *light*» é o título de um livro publicado já há alguns anos. É certo que havia, naquela análise alguns exageros, mas eram propositados. O objetivo era chamar a atenção para uma certa experiência generalizada da **vida na superfície das coisas**. Os jovens parecem não ser educados para os valores do conhecimento e da competência que se adquirem através de muitas horas de estudo e de leitura. Enfim, sem alguma dose de sacrifício não se atinge jamais a excelência, ficamo-nos pela mediocridade. E é essa mediocridade que parece imperar nas escolas. Se os alunos não obtêm resultados é porque os professores não são eficazes, porque os programas são desadequados, porque a escola exige acima das possibilidades dos

¹ É o que se tem chamado «darwinismo social», ou seja, a aplicação, à relação entre pessoas, das leis biológicas descobertas por Darwin no processo de evolução das espécies, sobretudo a adaptação ao meio e, na luta pela existência, a sobrevivência apenas dos mais adaptados.

alunos, etc., etc., mas nunca porque os alunos não dedicam o mínimo de tempo a fazer os trabalhos de casa, a rever os conteúdos, a preparar as fichas de avaliação e os exames, a realizar os trabalhos propostos pelos professores. Criou-se a ideia de que é fácil subir os degraus do ensino. Há sempre uma maneira de dar a volta ao insucesso real para que o insucesso estatístico não lhe corresponda. Tudo menos exigir dos alunos o esforço de um tempo diário de estudo que o capacite para ultrapassar as várias metas. Mas o insucesso real há de eclodir com toda a sua veemência mais cedo ou mais tarde. E aí ficam batalhões de alunos a marcar passo no ensino secundário ou no ensino superior. Ou então até conseguem obter uma licenciatura, mas não sabem o que fazer com os conhecimentos básicos adquiridos porque lhes não corresponde uma visão holística das áreas do saber. O insucesso na vida marca a última etapa deste homem *light* que nunca leu um livro ou, se o fez, foi apenas para responder à premência de um qualquer exame, satisfeita numa leitura desencantada de algumas páginas de um manual escolar.

A palavra **crise** é outra palavra-chave do vocabulário moderno. A crise constitui-se como rutura com o passado, uma vez que o que nos foi transmitido pelos nossos antepassados parece não ser apto a resolver os problemas do país, dos cidadãos, da educação... Mas crise significa também projeção para um futuro que é um cadinho de oportunidades por planejar e realizar. É preciso analisar com lucidez essas oportunidades. Infelizmente, parece que não temos tradição neste campo. Não planeamos o futuro, arranhamos mezinhas para problemas imediatos, mas sem a carga terapêutica que nos salvaria da condição de pobres ou excluídos. «Desenrascamos» as situações problemáticas, mas deixamo-las em banho-maria até eclodirem de novo como bombas no centro da sociedade. E por isso, condenamos ao desemprego e à pobreza uma quantidade significativa de cidadãos, com evidentes repercussões no espaço da escola.

E como a manta é curta, mesmo que a puxemos para cima, hão de ficar os pés ao frio da noite. A solução neocapitalista satisfaz-se em atirar para os subúrbios da vida todos os que não são produtivos: os desempregados, os velhos, os deserdados... Provavelmente a destruição do **estado-social** será o último passo de um conjunto de ações que põem em relevo a nossa incapacidade ou talvez apenas falta de vontade em resolver problemas de fundo. A nossa hierarquia de valores parece encimada pelo poder económico, ocupando o ser humano enquanto tal o rés do chão da escala.

A realidade invade a nossa casa através dos meios de comunicação. As **tensões** no mundo são alarmantes. A queda dos dois blocos, em 1989,

trouxe novos conflitos que pré-existiam mas apenas num estado latente. E talvez o maior desafio atual à nossa mundividência e à nossa ação seja a **relação do Ocidente com o Islão**. Hans Küng não se cansa de avisar que não há paz entre as nações sem paz entre as religiões. Não há paz entre as religiões sem diálogo entre as religiões. Não há diálogo entre as religiões sem padrões éticos globais. Não há sobrevivência do nosso mundo sem uma ética global, uma ética universal (cf. Küng 1996: 187.241) O **diálogo** é a chave para todo o entendimento humano. Para dialogar é preciso que os interlocutores estejam de acordo quanto a um número mínimo de valores, sem os quais não é possível qualquer interação. É essa ética mínima universal que é hoje uma premissa essencial para a paz. Mas dialogar é também prescindir de toda a arrogância, de toda a afirmação *a priori* de que somos os donos da verdade. Pelo contrário, juntos percorremos o caminho da procura da verdade. E aquilo que separadamente não somos capazes de fazer, fá-lo-emos juntos.

A realidade do terrorismo internacional é a gestão do desespero. Certos de que não têm o arsenal de poder que o Ocidente conquistou, certos de que estão excluídos da mesa dos ricos, nada têm a perder quando se explodem numa praça pública eliminando igualmente aqueles que se configuram como inimigos porque, habitantes do outro lado da barricada, «vestem-se de púrpura e linho fino e fazem todos os dias esplêndidos banquetes», como na parábola do homem rico e do pobre Lázaro (Lc 16, 19-31). O que fazer quando, «cobertos de chagas», não lhes é permitido sequer «saciar-se das migalhas que caem da mesa do rico»?

O **anonimato** faz de nós seres estranhos aos outros e dos outros seres que pressentimos ameaçadores. O isolamento transforma-nos em reféns do medo e das suas nefastas consequências: a desconfiança e o conflito. Infelizmente, as sociedades urbanas tornaram-se cadinhos de violência também por causa do anonimato. É preciso quebrar esta maldição. Não podemos ignorar o outro por mais irrelevante que nos pareça. Mas ao olharmos as comunidades cristãs, observamos o mesmo anonimato que prospera em todo o tecido social. E sem quebrarmos esta muralha que nos afasta dos outros não podemos criar comunidades autênticas, onde o cuidado do outro decorre do nosso olhar atento e quotidiano.

Apesar das Declarações de direitos, a perda do sentido religioso da vida trouxe consigo a **fragmentação dos sistemas éticos de valores**. Se, por causa da morte de Deus, já não há um fundamento absoluto para os valores, cada indivíduo pode erguer-se a supremo construtor do seu universo ético. Apesar dos consensos, tão necessários quanto urgentes, os indivíduos

assumem hoje a sua escala de valores, normalmente direcionada para o seu próprio bem-estar, mesmo que em detrimento dos outros. Os limites da solidariedade passam a corresponder à felicidade individual. O outro não existe como ser autónomo com quem me identifico. O outro é simplesmente o instrumento do meu prazer, da minha felicidade, do meu bem-estar.

O **religioso** é por muitos encarado como um subproduto da **ignorância** humana, que a ciência há de aniquilar definitivamente, ou do **medo**, que a tecnologia, como multiplicadora do poder humano, há de apaziguar. E se é certo que a ignorância e o medo tiveram e ainda têm alguma relação com o sentimento religioso, devemos perguntar-nos que razões damos da nossa fé que possam ancorar a convicção religiosa em outros alicerces que não os do medo e da ignorância. Insistimos em milagres, em fenómenos extraordinários para sustentar a fé, esquecendo que a ciência se foi encarregando de diminuir o espaço do extraordinário ao longo do seu paciente trabalho de pesquisa. E se continuarmos a enveredar por esta via, ficar-nos-á uma mão cheia de nada quando aquilo que julgávamos ser intervenção do divino era apenas mais um fenómeno explicável dentro dos limites do mundo. Ou Deus se revela naquilo que é natural, na totalidade da criação, incluindo na história humana, ou teremos um deus que existe exclusivamente para responder à nossa ignorância sobre o funcionamento do mundo. E um deus assim tenderá a esfumar-se por força das circunstâncias.

As permanentes **mutações** a que está sujeita a nossa sociedade abraçam os mais variados âmbitos: os valores, os hábitos, as visões do mundo, a educação, etc. Infelizmente, muitas das mudanças na educação, que pretendem elas próprias responder às transformações sociais, não parecem obedecer a um rumo estabelecido, a uma finalidade planeada. Mais parecem transfigurações cosméticas e avulsas que pretendem fazer face a problemas imediatos, mas sem corresponderem a um planeamento a médio e longo prazo pré-estabelecido. Por esta via, havemos de dirigir-nos para o naufrágio do ensino.

No entanto, o contexto atual não tem apenas aspetos negativos. Está repleto de desafios que interpelam os Estados, as sociedades e os indivíduos. Um deles, de grande alcance, é a afirmação quase universal do reconhecimento dos **direitos humanos**. Sobretudo na versão sucinta da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, data em que foi promulgada pela Organização das Nações Unidas, mas também nos múltiplos documentos de carácter universal adotados posteriormente pela mesma organização sobre questões específicas de direitos humanos, como a prevenção da discriminação, os direitos da mulher,

os direitos da criança, a escravatura, os trabalhos forçados e situações similares, a liberdade de associação, os direitos no emprego, os direitos dos refugiados, o direito internacional humanitário que regula questões como a prevenção e repressão do crime de genocídio, o tratamento a prisioneiros de guerra e muitas outras questões (cf. GDDC). A defesa dos direitos humanos constitui uma retórica amplamente usada pelos vários governos, mas infelizmente tem poucos efeitos sobre a prática política. Fazem-se acordos com países cujos regimes infringem abertamente as normas mais elementares dos direitos humanos, quando isso é economicamente conveniente. Na verdade, os direitos humanos, ainda que quase universalmente aceites, são amplamente espezinhados mesmo em países que se apresentam perante os outros como garantes desses mesmos direitos.

Um segundo ponto positivo da atual situação é o interesse que tem despertado no mundo a **questão ecológica**. Sobretudo, tem-se notado uma maior consciencialização da importância destas temáticas e do alcance que têm na sobrevivência do planeta em que vivemos e, por conseguinte, na sobrevivência da humanidade. Contudo, os valores económicos continuam ainda a sobrepor-se aos valores ecológicos. E se assistimos à introdução de energias renováveis, tal acontece muito mais porque o preço do petróleo chegou a limites quase insuportáveis do que propriamente por motivos ecológicos, apesar de a retórica política o afirmar. Ainda assim, a pressão dos grupos de intervenção empenhados em salvar o nosso ambiente vital tem vindo a produzir os seus frutos. Principalmente quando denunciam atropelos à lei e ativam mecanismos legais para obrigar os intervenientes a reorientar a sua ação. É certo que também há exageros nos defensores do ambiente, sobretudo quando parecem defender uma espécie de estado natural anterior a qualquer intervenção humana. Sem um equilíbrio entre interesses económicos e salvaguarda dos bens naturais não é possível caminhar de forma segura. Mas este equilíbrio terá de ser conseguido com o contributo de todos. A escola é assim o lugar privilegiado para incrementar a consciência ecológica das futuras gerações.

A **arte** parece ser uma espécie de sucedâneo da religião. Na verdade, há qualquer coisa de verdadeiramente sagrado na expressão artística. A sua referência a mundos alternativos, a utopias que não têm ainda realização no mundo real, o uso sistemático de signos de valor profundamente simbólico, que remetem para realidades que não são diretamente visíveis, aproximam a linguagem artística da linguagem religiosa. O mundo estético é, portanto, um manancial de oportunidades de que o ensino religioso escolar não pode

prescindir. E foi assim que se introduziram obras de arte, sobretudo de conteúdo religioso, mas não só, nos novos materiais a partir de orientações explícitas do Programa. Aprender a ler a arte cristã é matéria essencial do ensino religioso escolar. Aqui temos um assunto que necessitaria de ações de formação contínua para professores, particularmente direcionadas para a interpretação competente das obras de arte concretas que os novos materiais propõem.

3.2. Reorganização curricular

A segunda finalidade a que o Programa pretendia responder reportava-se às novas orientações oriundas do Ministério da Educação em 2001. Não nos vamos alongar muito neste ponto, uma vez que é sobejamente conhecido. A alteração em questão resulta de estudos que mostravam claramente que as aprendizagens obtidas nas escolas não eram transferidas para a realização de um conjunto de tarefas com que as pessoas alfabetizadas se confrontavam na vida diária. Essa incapacidade de transferência dos saberes escolares para o seu uso social desencadeou um conjunto de reformas, sendo a principal a construção curricular por **competências**. A diferença substancial entre competência e objetivo é a seguinte: enquanto o objetivo, tal como era tradicionalmente definido, se orientava exclusivamente para o saber escolar, a competência pretendia transferir esse saber – que tinha evidentemente de ser aprendido – para situações reais do quotidiano, para o seu uso fora do âmbito estritamente escolar. E foi assim que o Programa de EMRC se estruturou, obedecendo às orientações oficiais das entidades competentes do Ministério da Educação. Podem muitos não concordar com esta orientação, mas certamente não seria benéfico para a disciplina apresentar um modelo inteiramente ao arrepio daquilo que se passava no contexto curricular geral do sistema educativo.

Por força da finalidade que pretende atingir, uma pedagogia centrada em competências tem de ser necessariamente **ativa, centrada no aluno**. Não se adquirem competências ouvindo alguém a «debitar matéria», mas mobilizando conhecimentos adquiridos para resolução de problemas através de determinadas experiências de aprendizagem. É evidente que seria totalmente destituído de sentido que se excluísse da ação pedagógica a exposição de conteúdos e o ato de explicar, levado a efeito pelo professor. Antes de adquirirem e desenvolverem competências, os alunos têm de apreender e assimilar determinados saberes, cuja utilidade é indiscutível quando são chamados a resolver problemas específicos. O equilíbrio entre

estes dois sistemas (o recurso à exposição e à explicação do professor e a colocação de problemas para os alunos resolverem a partir dos conhecimentos adquiridos) é essencial para um processo ensino-aprendizagem autenticamente eficaz.

3.3. Novos materiais didáticos

A terceira finalidade corresponde à necessidade de produzir, com base num documento orientador, novos materiais didáticos. Desde logo, manuais que correspondam a determinados padrões de qualidade terão de ter em conta várias vertentes. Em primeiro lugar, a sua estreita **relação com o Programa**. Não faria sentido que se tivesse produzido um documento orientador e posteriormente se produzissem materiais que nenhuma ou pouca relação tivessem com esse documento. Esta foi uma das principais preocupações.

A segunda vertente é a **qualidade científica e pedagógica** dos manuais. Tal como foi pensada, a disciplina de EMRC tem muitos pontos de contacto com disciplinas variadas, para além das disciplinas teológicas específicas. Há evidentes conexões com o direito, a história, a geografia, a física, a biologia, a literatura, a arte, etc. Não foi fácil manter o rigor científico em todas estas áreas. Foi preciso estudar as matérias, pedir conselhos a pessoas especializadas e ter a maior atenção na redação do texto. Também o rigor pedagógico, sobretudo no que se refere à linguagem adotada, foi uma das principais preocupações de todos os que estiveram envolvidos na produção dos materiais.

Uma terceira vertente, igualmente importante, foi a vertente **gráfica**. Pretendíamos que os manuais tivessem uma elevada qualidade neste domínio, nunca inferior à dos manuais das outras disciplinas. Isso implicou custos avultados. Mas a Comissão Episcopal da Educação Cristã e a Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã sempre apoiaram este desígnio. Sem materiais de qualidade não é possível que os alunos se sintam atraídos pelos conteúdos que a disciplina pretende veicular. E para além disso, há ainda outros efeitos decorrentes da qualidade: maior aceitação da disciplina pelas entidades oficiais do Ministério da Educação e sua valorização junto dos encarregados de educação. E estas não são questões de menor importância.

Os materiais tinham de recorrer a uma **linguagem religiosa nova**, que renunciasse a um certo pietismo sem correspondência com a realidade,

que nada diz à maior parte das crianças e dos jovens. Uma linguagem religiosa que, despida de um certo tom tradicionalista, se aventure por novos campos semânticos, novos signos, novas imagens, novas maneiras de dizer o indizível...

Pretendia-se igualmente assumir uma **nova perspectiva** na abordagem dos problemas éticos, doutrinários, inter-religiosos, ecumênicos, científico-religiosos, etc. Queríamos que fosse uma visão alternativa em relação à perspectiva que assume como verdade absoluta a visão tradicional e costuma recorrer a duas estratégias complementares: a primeira consiste em omitir as outras visões do mundo, a segunda em caricaturá-las para não ter de fazer as contas com os desafios que elas colocam à fé. O que se pretende agora é assumir uma atitude autenticamente **dialogante**, tanto em problemas como o aborto, os métodos anticoncepcionais, ou outras questões éticas, como ainda em relação ao ateísmo e às religiões não cristãs ou às igrejas cristãs não católicas. As duas preocupações centrais foram, em sentido negativo, a de não omitir a voz do outro, nem a caricaturar, e, em sentido positivo, apresentá-las com isenção, assumindo o papel do outro, e tomar em consideração as suas críticas e as suas maneiras de observar a vida. Também não se trata evidentemente de prescindir da nossa visão das coisas, da visão católica do mundo, mas de assumir a convicção de que somos todos peregrinos à procura da verdade, que está certamente muito para lá das nossas afirmações dogmáticas, éticas ou outras.

Conclusão

Não gostaria de concluir esta comunicação sem apresentar dois textos de Paulo Freire (1921-1997), um reputado pedagogo brasileiro, cujos textos são ainda hoje de uma atualidade límpida. Estas duas citações são outros tantos desafios a que não permaneçamos inativos perante a realidade. A nossa iniciativa pode e deve transformar o real. Temos de acreditar nisso.

A primeira citação é a seguinte: «Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para o transformar; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda a possibilidade que tenha para não apenas falar da minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.»

A segunda é um belo poema do mesmo autor:

Canção óbvia

Escolhi a Sombra desta árvore para
repousar do muito que farei,
enquanto esperarei por ti.
Quem espera na pura espera
vive um tempo de espera vã.
Por isto, enquanto te espero
trabalharei os campos e
conversarei com os homens.
Suarei meu corpo, que o Sol queimará;
minhas mãos ficarão calejadas;
meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;
meus ouvidos ouvirão mais;
meus olhos verão o que antes não viam,
enquanto esperarei por ti.
Não te esperarei na pura espera
Porque o meu tempo de espera é um
tempo de que fazer.
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,
em voz baixa e precavidos:
É perigoso agir
É perigoso falar
É perigoso andar
É perigoso esperar, na forma em que esperas,
porque esses recusam a alegria da tua chegada.
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,
com palavras fáceis, que já chegaste,
porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,
antes te denunciam.
Estarei preparando a tua chegada
como o jardineiro prepara o jardim
para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire
Genebra, março, 1971

Bibliografia

- COMISSÃO EPISCOPAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ. 2005. *Nota Pastoral: EMRC, um contributo para um novo humanismo*. In *Pastoral Catequética. Revista de Catequese e Educação*. N.º 6: 7-11. Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã. Lisboa.
- COMISSÃO NACIONAL JUSTIÇA E PAZ. 2008. *Contributo para uma estratégia de luta contra a pobreza*. CNJP. Lisboa.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA. 2006. *Educação Moral e Religiosa Católica. Um valioso contributo para a formação da personalidade*. Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa. Lisboa.
- CONFERÊNCIA EPISCOPAL PORTUGUESA. 2008. *Carta Pastoral: «A escola em Portugal. Educação integral da pessoa humana»*. Secretariado Geral da Conferência Episcopal. Moscavide.
- CONGAR Yves M.-J. [1963] 1967. *Santa Chiesa. Saggi ecclesiológicos*. Morcelliana. Brescia.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer n.º 2/2011, *Sobre metas de aprendizagem*. DR 2ª série, n.º 1, 3 de janeiro de 2011.
- FREIRE Paulo. 2000. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP. São Paulo.
- GABINETE DE DOCUMENTAÇÃO E DIREITO COMPARADO (GDDC), in <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/universais.html> (consultado em janeiro de 2011).
- KÜNG Hans. [1990] 1991. *Garder espoir. Écrits sur la réforme de l'Église*. Les éditions du Cerf. Paris.
- KÜNG Hans. [1990] 1996. *Projeto para uma ética mundial*. Instituto Piaget. Lisboa.
- PEREIRA Jorge (conceção e redação). 2007. *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica. Ensinos básico e secundário*. Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã. Lisboa.

Intencionalidade e pedagogia no Programa

ROJAS Henrique. 1994. *O homem light. Uma vida sem valores*. Gráfica de Coimbra. Coimbra.

ROLDÃO Maria do Céu. [2003] 2005. *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Editorial Presença. Lisboa.

A brecha social: a pobreza e as opções da Igreja

H. MIGUEL YÁÑEZ, S. J. (*)

Introdução

A procura da felicidade pessoal choca com a realidade de um mundo marcado pela injustiça e pela violência. *Podemos ser felizes quando a maioria das mulheres e homens sofrem por causa da injustiça humana? Por acaso a injustiça não é uma violência?*

Se dizemos que a moralidade pessoal se origina no conhecimento da realidade, aí encontramos o primeiro dilema que se apresenta na nossa consciência pessoal. Podemos interessar-nos pela nossa sociedade e pelos seus problemas, ou então podemos fechar-nos perante eles, apresentando todas as desculpas que tivermos à mão: procurar bodes expiatórios, descarregar a responsabilidade nos outros, olhar para outro lado, etc.

A injustiça

Como reagimos perante a realidade? O que é que estamos a fazer? Porque é que o fazemos?

O que significa o que fazemos?

No nosso mundo, à medida que o progresso técnico-científico e económico avança, a brecha entre ricos e pobres cresce enormemente. Este fenómeno vive-se de modo particular entre o Norte hiperdesenvolvido e o Sul com desigualdades agravantes, não só entre os poucos países mais ricos e a grande maioria mais pobres, mas também dentro de cada sociedade: a diferença do nível económico-cultural dos seus estratos cresce escandalosamente. Todos os dias os ricos são menos e mais ricos, e os pobres aumentam e são mais pobres.

(*) Teólogo, sacerdote da Companhia de Jesus. Doutorado em Teologia pela Pontifícia Universidade Comillas, Madrid, 1998; Licenciado em Filosofia pela Universidade de Salvador, Buenos Aires, 1995; Licenciado em Teologia, Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, 1989. Professor convidado da Pontifícia Universidade Urbaniana.

A questão da justiça está na base da organização de toda a sociedade. A sociedade contemporânea edificou a sua convivência assenta numa nova economia na era pós-industrial, a do capital financeiro, que entra em colisão com os interesses do trabalhador. A isso somam-se as novas tecnologias aplicadas à produção, que a aceleram, e poupam mão de obra, sobretudo a menos qualificada, produzindo-se a *desocupação estrutural*. Os grandes progressos técnico-científicos que caracterizaram a modernidade aceleraram-se, gerando grandes assimetrias e provocando imensos desequilíbrios na configuração social mundial. Aumenta-se a intensidade e a extensão da pobreza nas suas diversas formas: o abandono do campo e a migração para as grandes cidades, que se constituem em megalópoles com uma elevada proporção de excluídos do mercado laboral que acabam por viver em condições infra-humanas; os problemas de saúde, como a sida e as epidemias que se estenderam como consequência da alimentação insuficiente e das condições precárias de vida com necessidades básicas insatisfeitas; a desnutrição infantil que leva inclusive a índices elevados de mortalidade; o aumento de gente sem casa ou com sérios problemas habitacionais, de amontoamento e, inclusive, gente sem abrigo, entre os quais se encontram crianças e adolescentes, já para não falar de condições laborais infra-humanas, ou seja, de novas formas de escravidão, entre as quais estão o trabalho ilegal ou informal, a prostituição, inclusive infantojuvenil, e o grande problema das migrações e dos refugiados por diversas causas, que alimentam redes de trabalho «escravo».

Se a *justiça* é a virtude que regula as relações interpessoais, e a moralidade nasce da experiência interpessoal, a *injustiça* denota a crise moral de uma sociedade. Ou seja, se a moralidade pessoal nasce e se constrói no reconhecimento do outro como pessoa através do respeito e do amor, a *injustiça é fruto da sua negação*. Não reconhecer o outro como pessoa já é uma injustiça, dado que o reconhecimento não depende do que o outro faça, mas sim do que já é. Não se trata de fazer declarações formais ou de reconhecimentos teóricos, mas sim de *um reconhecimento prático*, ou seja, *através da minha ação concreta*, o outro é reconhecido como pessoa.

Reconhecê-lo como pessoa significa *apreciar o seu valor acima de qualquer outro valor intramundano*. Subordinar o valor de uma pessoa ao valor de uma coisa, ou ao valor da totalidade da sociedade ou do Estado, é rebaixar a dignidade do outro e a própria, renunciando a própria humanização e a humanização do outro, ou seja, criando um espaço inumano ou desumanizador que impossibilita a autêntica convivência interpessoal e social.

A justiça é a base da *solidariedade* entendida como a realidade pela qual todos os seres humanos participam da mesma dignidade e dos mesmos direitos e aspirações. Injusto seria negar na prática a dignidade e os direitos e aspirações a alguém neste mundo, nesta sociedade.

A solidariedade¹

Entende-se hoje por solidariedade comportamentos louváveis, mas talvez insuficientes:

- o mero *assistencialismo*, ou seja, socorrer necessidades básicas insatisfeitas dos pobres, mas sem maior compromisso pessoal, mantendo uma distância «estratégica»;
 - com atitude *paternalista* por parte do que dá talvez o que lhe sobra, instrumentalizando aquele que tem necessidade, julgando-se superior;
 - dar pelo simples facto de *se sentir gratificado*, ou para silenciar sentimentos de *culpabilidade*, ou o *desagrado* que provocam as pessoas em situação de extrema pobreza.
- Outras formas insuficientes de solidariedade:
 - *pontual*, ou seja, só desta vez ou de vez em quando;
 - *temporal*, enquanto dura uma situação de catástrofe.

* Há solidariedades *fechadas*, de grupos humanos que se convocam com fins lícitos ou com maus objetivos, e vivem uma espécie de solidariedade no interior do grupo, que se torna um tipo de autodefesa dos próprios interesses, inclusive espúrios.

A solidariedade pode ver-se como *uma realidade de facto*: quer gostemos quer não, fazemos parte de uma única espécie com características e aspirações peculiares. Reconhecer esta verdade é a base de trabalho para remover os obstáculos que nos impedem de viver como membros de um todo que nos transcende.

A solidariedade é *um modo de compreender* que a nossa responsabilidade pessoal não termina no âmbito dos nossos interesses individuais ou

¹ H. M. Yáñez (comp.), *La solidaridad como excelencia. VI Jornada de Reflexión Ético-Teológica*. Facultades de Filosofía y Teología. Universidad del Salvador (Área San Miguel). Ed. San Benito, Buenos Aires 2003; Id., *De la solidaridad a la justicia. VII Jornada de Reflexión Ético-Teológica*. Facultades de Filosofía y Teología. Universidad del Salvador (Área San Miguel). Ed. San Benito, Buenos Aires 2004.

corporativos, mas que engloba toda a família humana e o meio no qual vivemos na medida das nossas limitadas possibilidades.

Pelo princípio de solidariedade, *não devo projetar a minha vida à margem* da realidade social na qual vivo. Por isso, mais do que me queixar da sociedade ou das suas estruturas, devo *reconhecer* a minha dívida para com ela desde o momento em que fui concebido e em que nasci. A língua, os costumes e todo o acervo de valores e cultural me foram transmitidos pela sociedade e pelas suas instituições, e pelas mediações que moldaram o meu ser pessoal. Não seria bom cair numa visão maniqueísta da sociedade e ver apenas o seu influxo negativo, negando todo o positivo que recebi dela.

A solidariedade é *uma atitude* que expressa a sensibilidade pelo valor de toda a pessoa humana, através da qual se reconhece a sua dignidade e se promove a sua humanidade. Neste contexto, ser coerente consigo próprio é compreender que a riqueza pessoal que sou chamado a descobrir e potenciar em mim próprio também está presente em outros de maneira diversa e original. Embora seja belo cada um realizar as suas aspirações mais profundas, é ainda melhor partilhá-lo com outros que também aspiram a realização.

A solidariedade é a capacidade de *reconhecer e valorizar a dignidade comum* e, por isso, é um «estar com» o outro acarretando o mesmo destino, e chega a um viver no lugar do outro. Por isso, a auto-realização pessoal à margem dos outros é algo que não tem sentido, já que na sua raiz humana reside a contradição do «ser para os outros», negando na prática os seus direitos e aspirações. A solidariedade indica um caminho de personalização crescente, onde a tarefa será valorizar o humano-relacional, os valores que constroem e custodiam a relação pessoal: a veracidade, a honestidade, a fidelidade.

A solidariedade como virtude implica *uma lógica* que se deve cultivar e desenvolver em confronto com a lógica do individualismo. Ou seja, a solidariedade não é algo que convém em sentido utilitarista, mas sim em sentido moral. Consiste em compreender o sujeito e em compreender o organismo social; as suas diversas associações e a relação entre os seus estratos e com os sujeitos que se interrelacionam, constituindo diversas formas de socialidade, ou de ação comunitária. Como afirma João Paulo II na encíclica *Sollicitudo rei socialis* (1987): «É a determinação firme e perseverante em empenhar-se pelo bem comum» (n. 38).

De habitantes a cidadãos²

O exercício real da cidadania nos países da periferia encontra-se dificultado devido a uma acumulação de fenómenos que atuam entorpecendo-o ou impedindo-o. Antes de mais, a fragmentação social extrema produzida por vários fatores: a concentração económica sem precedentes que opera como aglutinante dos grandes capitais e fratura das sociedades, provocando a rutura das solidariedades comunitárias, a par de um crescente individualismo. Tudo isto provoca novas e abissais desigualdades e a violência urbana nas suas variadas formas: espontânea ou organizada. A atual fase do capitalismo tardio está acompanhada de uma redefinição da condição cidadã num contexto de globalização capitalista e de conflito social. Nesta sociedade de carácter capitalista e mercantilista, os que não possuem na prática não têm direitos.

A procura da felicidade através do sucesso económico

O ser humano caracteriza-se pela sua ânsia de felicidade. Muitas vezes, diz-se que o dinheiro não dá felicidade mas que ajuda a consegui-la. A frase é ambígua, e ninguém nega que o fator económico seja um valor fundamental na vida do homem, mas é-o em relação a outros valores superiores que são os que tornam humana a existência. Quando o valor material se absolutiza, em vez de tornar possível alcançar a felicidade, acaba por ser um obstáculo. A felicidade é o resultado de uma vida vivida com sentido e em comunidade. Ninguém pode ser feliz se se isola e muito menos quando a causa do isolamento é a luta por ter sempre mais, o que se pode transformar numa obsessão, numa finalidade em si própria, onde as pessoas se convertem inclusivamente em meros meios e instrumentos para acumular sempre mais.

A Doutrina Social da Igreja recebeu a grande tradição cristã que compreendia o uso dos bens com uma finalidade social. Ou seja, a comunhão é o fim principal intramundano da vida associada do ser humano, e não o mero desfrute egoísta, embora seja corporativo, do fruto do trabalho de outros que são despojados, pelo menos parcialmente, do que produzem.

A pobreza

No terceiro e quarto mundo afloram *os desníveis mais flagrantes* do desenvolvimento humano. As estatísticas são aterradoras: a FAO anunciou recentemente que, como consequência da crise económica mundial atual, a

² Cf. H. M. Yáñez (comp.), *El cristiano ante la responsabilidad ciudadana. VIII Jornada de Reflexión Ético-Teológica*. Facultades de Filosofía y Teología. Universidad del Salvador (Área San Miguel). Ed. San Benito, Buenos Aires 2005.

pobreza (pessoas que vivem com menos de um dólar por dia) superou os mil milhões de seres humanos; calcula-se que cerca de 850 milhões sofrem de desnutrição crónica, 1.100 milhões não têm acesso a água potável, etc.

O que nos vai restando das crises é sobretudo a *pobreza estrutural* que maioritariamente se dá nas periferias das grandes cidades, e que vai sendo a realidade na qual muitos nascem, crescem, se desenvolvem e morrem. Este facto indica *um estilo de vida que acontece na exclusão*, e que gera uma *cultura*, ou seja, uma forma de ver a vida marcada pela falta de bens básicos. Trata-se de um longo processo subterrâneo, profundo, de laceração do povo; a dimensão económica acaba por afetar a dimensão cultural e moral de uma sociedade, sobretudo nos seus estratos periféricos, marginais. A pobreza, nas suas diversas manifestações (estrutural, conjuntural, inercial; rural ou urbana)³ gera um novo tipo de ser humano cuja característica básica é a privação de bens fundamentais para viver dignamente e a sua incidência «tem lugar no interior dos indivíduos, nas suas motivações, no grau de interiorização dos seus valores»⁴.

Perante esta situação, perguntamo-nos o que significa para nós, como cristãos, esta nova realidade para a qual nem todos abriram os seus olhos, muito menos se implicaram, ou então deixaram-se interpelar por ela.

A pobreza é *uma violência latente* que afeta o tecido social e o fragmenta. No meio dos estímulos constantes dos meios de comunicação social que convidam ao consumismo, os pobres ficam fora da sociedade de consumo e do mercado laboral ao mesmo tempo que são estimulados a possuir e a consumir segundo standards de vida que, para eles, são de momento inalcançáveis, criando neles um sentido de frustração que várias vezes se expressa de modo também violento.

Livrarmo-nos da pobreza, ou abraçamo-la?

A primeira reação, suponho, será de fugir da realidade que se nos apresenta como pobreza, ou seja, miséria humana que impressiona mais do que qualquer outra deterioração. O ser humano, afetado na sua dignidade pessoal, aparece deteriorado, em franco declínio. Muitos, ao verem esta situação chegar, procuraram formas de se salvarem desta praga, procurando refúgios seguros em bairros fechados, clubes exclusivos, ambientes «climatizados». Não se

³ Cf., N. REDONDO, IV. *Pobreza y reproducción social a fines de la convertibilidad*, en *Pobreza urbana en Argentina desde un enfoque multidisciplinar hacia una praxis interdisciplinaria*. Relatório final: <http://www2.uca.edu.ar/esp/sec-universidad/docs-investigacion/pdsa/2002/or-sociologica/docs/03-car-din-sit-pob-arg.pdf>, 10

⁴ Editorial, *Valores en la Sociedad Industrial*, ano XXI, 56 (2003) 4.

querem contagiar com a pobreza que invade, desmoraliza, inquieta. No máximo, comprazer-se-ão ao vê-la através do ecrã, só digerível como realidade virtual que não magoa, na qual cada um se pode gratificar ao clicar com o “rato” em alguma página web onde, mediante um simples comando, algum miserável do planeta pode saciar a sua fome por um instante; e a sensação de onipotência para o cibernauta completa a sua autogratificação pela boa ação do dia facilmente realizada. Os meios massivos de comunicação virtual apresentam-nos certos aspetos dela quando os pobres podem ser notícia pela sua rebeldia, as suas lutas, ou então pelas catástrofes climáticas face às quais estão mais expostos. Mas, quando passa o momento da notícia, os meios esquecem a sua situação de marginalização quotidiana, a prostração à qual foram lançados.

Abrir a porta a esta crua realidade pode perturbar-nos a vida. É de tal magnitude que nos vulneraliza no mais íntimo do nosso ser, nos dilacera a alma, nos faz mudar o foco de atenção, não a podendo esquecer. A pobreza golpeia-nos o coração, fere-nos a alma, pede-nos compaixão. Não admite racionalização, é assim; ou lhe abrimos o coração, ou passamos ao lado dela, por cima dela, mas sempre estaremos nela. Na atual situação, não lutar contra ela é ser cúmplices da sua existência.

Culpados ou responsáveis?⁵

A *culpa* é um fenómeno psicológico que na maioria dos casos não soluciona os problemas, e até pode ser um refúgio perante eles. Face à realidade da pobreza, não se trata de nos sentirmos culpados, mas sim de *cultivar a nossa responsabilidade*. Ou seja, não fomos nós a gerar a pobreza diretamente, mas isso não significa que ela não nos interpele.

Então, *o que fazer para lutar contra ela?* Em primeiro lugar, teríamos de aprender a *não justificar* em nenhum caso a criação da pobreza por nenhum tipo de plano económico por mais bem sucedido que se proclame.

A existência da pobreza interpela-nos a não sermos seus cúmplices. Todos os nossos esforços devem ter como base a denúncia e a luta contra a pobreza. Só assim a nossa aspiração ao bem comum se tornará realidade, quando os pobres estiverem no centro da preocupação da sociedade, e não só marginalmente.

O desafio é educar cidadãos conscientes da pobreza e das suas causas, motivados a lutar contra ela, formados em atitudes e virtudes que geram

⁵ E. López Azpitarte, *Hacia una nueva visión de la ética cristiana*, Sal Terrae, Santander 2003, Cap 16.

autênticos vínculos sociais capazes de integrar os marginalizados, ou, pelo menos, com o cuidado de não gerar novas exclusões e marginalidades, consciencializando-os e fomentando uma nova consciência social: responsável, participativa, integradora.

Por isso, devemos ter em conta, antes de mais, que *a pobreza é um produto humano*, e, portanto, se existem pobres é porque há quem beneficie com determinadas políticas que geram pobres. Para poderem ser implementadas com aprovação social, estas políticas são acompanhadas de *um sustento ideológico*. Daí que seja necessário *cultivar uma atitude crítica* face à propaganda política e aos planos de governo que custodiam os interesses corporativos e não o bem comum da sociedade.

As estruturas de pecado

O aparecimento da categoria «estruturas de pecado» nos documentos oficiais da Igreja tem lugar primeiro nos documentos do Episcopado Latino-americano: fala-se de «estruturas injustas» (Medellín, Justicia n°2; Pastoral de conjunto, n°1; Puebla n°16, 573, 1155, 1257), «situação de injustiça» (Medellín, Paz, n°16), «situações de injustiça e de pobreza» (Puebla 437), «violência institucionalizada» (Medellín, Paz, n°16), «estruturas de dependência» (Medellín, Movimientos de laicos n°2), «estruturas de pecado» (Puebla 281, 452; Santo Domingo 243), «situação de pecado» (Puebla 328, 1032, 1269) e «pecado social» (Puebla 28, 487) ⁶.

Posteriormente, João Paulo II falou de estruturas de pecado na citada encíclica *Sollicitudo rei socialis* (n. 16c): «É necessário denunciar a existência de uns mecanismos económicos, financeiros e sociais, os quais, embora manejados pela vontade dos homens, funcionam de modo quase automático, tornando mais rígidas as situações de riqueza de uns e de pobreza de outros».

É preciso esclarecer que toda a vida social se apresenta *estruturada*: as nossas ações humanas tendem a estruturar-se, ou seja, criam vínculos ou, então, vinculamo-nos através delas a instituições nas quais acontece a vida em sociedade⁷.

Uma estrutura manifesta-se pecaminosa quando custodia o interesse de um grupo em detrimento do bem comum da sociedade. Geralmente uma estrutura pecaminosa baseia-se numa mentalidade que a justifica, a qual é partilhada por aqueles que sustêm ou participam da estrutura de pecado.

⁶ T. Mifsud, *Moral fundamental. El discernimiento cristiano*. CELAM, Bogotá 1996, 377.

⁷ S. Bastianel, «Strutture di peccato. Rifessione teologico-morale» em S. Bastianel (a cura di), *Strutture di peccato. Una sfida teologica e pastorale*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1981, 15-38.

A estrutura de pecado é gerada pelo pecado de pessoas concretas; manifesta-se como um estilo de atuação que tende a impor-se aos outros. O pecado estrutural seduz ou pressiona os sujeitos a atuar conforme a atuação pecaminosa que se estruturou em determinadas práticas que beneficiam os que as realizam e prejudicam o bem comum.

Se falamos de bem comum, temos necessariamente de pensar no único privilégio que o torna possível: *o privilégio dos mais pobres*. Uma política mostra-se justa se atende ao privilégio dos mais débeis, precisamente para que através das estratégias que se propugnam, existam menos condições de empobrecimento ou que impeçam os pobres a sair da pobreza.

Face às estruturas de pecado podemos sentir-nos *impotentes* e continuar o seu influxo. Muitas vezes, na vida quotidiana deparamo-nos com *situações de compromisso*, onde não há mais remédio do que realizar uma ação que não partilhamos.

A nossa responsabilidade face às estruturas de pecado começa com uma *atitude crítica* perante a mentalidade que a «justifica», continua na tarefa de nos associarmos a outros para criar *estruturas de solidariedade* onde os valores e o bem comum sejam promovidos, e chegue inclusive a gerar gestos heróicos de resistência perante elas.

A opção preferencial pelos pobres

Já João XXIII no começo do Concílio Vaticano II expressava o seu desejo de que a Igreja fosse «a Igreja de todos, particularmente a Igreja dos pobres»⁸. E foi a teologia da libertação a que propugnou *o imperativo da libertação do pobre* como ponto de partida da ética. O magistério latino-americano assumiu o desafio expressando a sua solidariedade para com os pobres e a sua opção preferencial por eles desde o documento de Medellín (1968) e confirmada nas sucessivas conferências até Aparecida (2007), e assumida pelo magistério universal. A opção pelos pobres foi a resposta à tomada de consciência da Igreja latino-americana perante a situação da América Latina marcada pela injustiça estrutural. Pelo seu carácter profético, teve uma ressonância tal que alcançou toda a Igreja. Em Medellín, a Igreja coloca-se claramente do lado das vítimas que são os pobres pronunciando-se *profeticamente* contra a pobreza e as estruturas que a geram e, ao mesmo tempo, assumindo ela própria a pobreza tal como fez o seu Senhor. A mesma Igreja

⁸ Giovanni XXIII, *Radiomessaggio dell'11 settembre 1962 i fedeli di tutto il mondo a un mese del Concilio Vaticano II*, n. 4. Ripreso da Giovanni Paolo II, *Lettera enciclica «Laborem exercens»*, n. 8.

quer desligar-se de qualquer vínculo temporal, de qualquer convivência com o poder para se apresentar ao mundo como sinal claro da pobreza do seu Senhor⁹. O que está em causa não é simplesmente a pobreza e a riqueza, mas sim a explicação desse facto em relação aos avanços técnicos da revolução industrial e da economia de mercado desenvolvida pelo capitalismo¹⁰. O Sínodo dos Bispos de 1971 sobre *a Justiça no mundo* reafirma o compromisso dos bispos do CELAM: «A ação em favor da justiça e a participação na transformação do mundo apresenta-se-nos claramente como *uma dimensão constitutiva* da pregação do Evangelho, ou seja, a missão da Igreja para a redenção do género humano e a libertação de qualquer situação opressiva» (*Introdução*). João Paulo II, na sua encíclica programática *Redemptor hominis*, reafirma claramente a pertença da promoção humana à missão evangelizadora da Igreja «como *um elemento essencial da sua missão*, indissolivelmente unido a ela» (15f). Na sua primeira encíclica social, *Laborem exercens* (1981), afirma que a Igreja está vivamente comprometida com a causa dos trabalhadores e dos pobres, «para poder ser verdadeiramente a “Igreja dos pobres”» (8), retomando a frase de João XXIII por ocasião da convocação do Concílio. Na sua segunda encíclica social, *Sollicitudo rei socialis* (1987), assume a «opção ou amor preferencial pelos pobres» realizada em Medellín (1968) e selada em Puebla (1979) e situa-a no âmbito teológico da caridade: «Esta é uma opção ou uma *forma especial* de primazia no exercício da caridade cristã» (42). Na sua terceira encíclica social, *Centesimus annus* (1991) retoma o tema «opção preferencial pelos pobres» situando-o no enquadramento da Doutrina social da Igreja, que tem como finalidade servir a causa dos pobres (11). A Igreja deve ser credível pelas obras, ou seja, pela concreção prática da opção que é expressão do amor da Igreja pelos pobres. No entanto, esclarece que não é «exclusiva nem discriminatória de outros grupos» (57). Finalmente afirma que o «amor pelo pobre» se concretiza «na *promoção da justiça*» superando a exclusão e a marginalização (58).

Na bula de convocação do Jubileu: *Incarnationis mysterium* (1998) pede atenção às «necessidades de quem vive na pobreza e na marginalização», aludindo à dívida externa que oprime muitas nações. Denuncia as «formas de escravidão novas e mais subtis» e «os atropelos que levam ao predomínio de uns sobre outros: são um pecado e uma injustiça». «A extrema pobreza

⁹ Medellín, XIV. Pobreza da Igreja.

¹⁰ R. Antoncich, «La enseñanza social de la Iglesia desde Medellín hasta nuestros días. Documentos del Magisterio Universal, de las Iglesias locales y el aporte de la teología», em P. Hünermann (Ed.), *Enseñanza social de la Iglesia en América Latina*. Promoción Popular Cristiana, Madrid 1991, 33.

é fonte de violências, rancores e escândalos.» Lembra que a Terra pertence a Deus e o destino universal dos bens (12).

Já no documento preparatório do Jubileu, na Carta apostólica *Tertio millennio adveniente*, (1994) o papa perguntava-se: «Como não sublinhar mais decididamente a opção preferencial da Igreja pelos pobres e os marginalizados?»... Convidava os cristãos a tornarem-se «voz de todos os pobres do mundo», propondo o Jubileu como um tempo oportuno para pensar, entre outras coisas, numa «notável redução, se não numa total dispensa do pagamento da dívida internacional, que pesa sobre o destino de muitas nações». (51)

E, posteriormente, no documento conclusivo do Jubileu, Carta apostólica *Novo millennio ineunte* (2001), partindo da contemplação de Cristo, convida a descobri-lo nos pobres, e a renovar a opção preferencial por eles na qual está em causa a fidelidade da Igreja a Cristo e se testemunha o estilo do amor de Deus (49). Por isso, pede que os pobres se sintam em cada comunidade cristã como «em sua casa» (50).

O documento conclusivo do sínodo pan-americano de bispos (1997) *Ecclesia in America* (1999), convocado como preparação do próprio Jubileu, afirma a necessidade de se enfrentarem «os problemas relativos à justiça e à solidariedade entre todas as Nações da América» (2)¹¹. «A Igreja na América deve encarnar... a solidariedade... para com os pobres e marginalizados de todo o género. A sua atitude deve incluir a assistência, promoção, libertação e aceitação fraterna... A atenção aos mais necessitados surge da opção de amar de maneira preferencial os pobres. Trata-se de um amor que não é exclusivo e, assim, não pode ser interpretado como sinal de particularismo ou de sectarismo (citação de LC 68)... A Igreja deve estar atenta ao clamor dos necessitados» (58).

Recentemente, tanto o Papa Bento XVI como o documento conclusivo da V Conferência Episcopal Latino-americana e do Caribe reunida em Aparecida (Brasil, 2007) reafirmaram a opção preferencial pelos pobres de toda a Igreja: «...a opção preferencial pelos pobres está implícita na fé cristológica naquele Deus que se tornou pobre por nós, para nos enriquecer com a sua pobreza.» (cf. 2 Co 8, 9)¹²

¹¹ Citação do *Discurso Inaugural en Santo Domingo*, 17 (AAS 85 (1993), 820).

¹² Bento XVI, *Discurso en la sesión inaugural de los trabajos de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*, Santuario de Aparecida 2007, n. 3.

Portanto, na opção preferencial pelos pobres há um núcleo evangélico e ético que a constitui como específica do cristianismo ao mesmo tempo que a torna comunicável a qualquer pessoa de boa vontade (é específica, mas não exclusiva dos cristãos).

A opção pelos pobres deve ser critério de discernimento de toda a consciência, de toda a comunidade cristã que deseje viver autêntica e radicalmente o Evangelho no mundo de hoje¹³.

O que significa a opção preferencial pelos pobres?

Antes de mais, surge da resposta à chamada de Jesus para segui-lo. A pobreza foi o modo de vida escolhido livremente por Jesus como consequência do reinado de Deus na sua pessoa. *Viver pobremente é a consequência da renúncia aos ídolos deste mundo*: o poder e a riqueza, e a sua correspondente lógica de posse e de domínio. Perante esta tentação, Jesus escolhe partilhar e servir como estilo de vida humanizante e humanizador, como forma de proclamar com a sua vida o reinado do seu Pai perante os poderes deste mundo. Daí a *sua proximidade com as vítimas* da lógica da posse e do domínio que instrumentaliza as pessoas para impor o privilégio de si próprio ou do próprio grupo, atropelando, se for necessário, os direitos e a dignidade dos mais débeis.

A solidariedade de Jesus para com os excluídos é o *sinal de que o Reino de Deus chegou* (Lc 4,18-19; 7,22). Deus coloca-se do lado dos empobrecidos, compadece-se deles. E os pobres de espírito anseiam ser libertos e reunidos pelo seu Redentor. Já o antigo Israel vivia Deus como aquele *parente próximo que é capaz de livrar de apuros*. A experiência de um Deus companheiro e solidário é a fonte da esperança do povo na libertação que Deus realizará na sua história para o conduzir à humanização plena.

Dimensão ética

A opção preferencial pelos pobres, na lógica do amor interpessoal, assume uma importância central na compreensão da moralidade pessoal. Se dermos o exemplo de uma família na qual um dos seus membros sofre uma incapacidade, doença ou qualquer carência grave, ele será então o objeto do amor preferencial de todos os membros da família. Uma criança acabada de nascer

¹³ H. M. YAÑEZ, «La opción preferencial por los pobres en el Magisterio Latinoamericano y su influencia en el Magisterio universal. A los cuarenta años de Medellín y a los cincuenta años de la creación del CELAM», em *Stromata* ano LXIV n. 3/4 (2008), 233-261.

é o centro das atenções de toda a família, já que não poderia viver se não graças ao cuidado de cada um e de todos de modo preferencial.

Se temos uma ideia orgânica da sociedade e da Humanidade, o exemplo pode ajudar a entender em que sentido o amor, por si só, é preferencial para que a sociedade chegue ao nível da humanização. Isto é ainda mais válido nas nossas sociedades do capitalismo pós-industrial, onde a marginalização, as enormes diferenças económicas e culturais, e ainda a exclusão são fenómenos muito estendidos por todo o lado.

Se realmente se reconhece o valor da justiça como valor central da vida em sociedade, então é necessário ter os mais débeis no centro da preocupação social, reconhecendo que só eles são verdadeiramente quem se deve privilegiar¹⁴. Desta forma, se se opta preferencialmente pelos pobres, a causa a favor dos oprimidos gerará uma determinada maneira de gestão do trabalho, de compromisso político, incluindo a espiritualidade pessoal. A opção preferencial pelos pobres conduzirá facilmente a decisões de sobriedade pessoal, a um modo de organizar o tempo livre e o trabalho, a experiências de solidariedade e voluntariado, sobretudo ao compromisso por conhecer as causas da pobreza e a ação eficaz para procurar a sua superação. Enfim, ajudará a tornar-se mais livre quem coloca os mais débeis no centro das suas preocupações. A nível social, deveria ser o critério fundamental das decisões políticas, económicas e culturais de uma sociedade que queira verdadeiramente viver na justiça.

O exercício da moralidade pessoal implica então o exercício de *uma racionalidade crítica* à luz da justiça. Esta abordagem questiona a própria racionalidade na sua capacidade de autojustificação de comportamentos viciados de egoísmo que se tornam sustento ideológico da injustiça tantas vezes institucionalizada.

Uma racionalidade crítica implica *uma responsabilidade ampliada*: ou seja, trata-se de analisar criticamente os pressupostos da atuação tantas vezes partilhada e aceite pela maioria e que está na origem da discriminação, marginalização e exclusão de muitos.

Não se trata de um «extra» de responsabilidade: a opção preferencial pelos pobres representa pelo contrário o seu verdadeiro sentido e o alcance autêntico da responsabilidade moral configurada justamente como *corresponsabilidade*, já que a responsabilidade do indivíduo não se reduz só à gestão do privado, mas também do público.

¹⁴ S. Bastianel, *Moralità personale nella storia*. Nuova edizione ampliata e rivista (a cura di Giulio Parnofiello, s.j.). Editrice Pontificia Università Gregoriana, Roma 2005, 83-86.

A opção preferencial pelos pobres ajuda-nos a entender a liberdade como liberdade pessoal. A pessoa humana é livre, mas no exercício da sua liberdade está implicada também a resolução de chegar a ser verdadeiramente livre. A liberdade mostra-se no sentido da projeção de si próprio, na autodeterminação nas relações fundamentais da existência humana perante os outros, a sociedade e perante o Absoluto pessoal e perante si próprio. Mas só existe projeção de si próprio através das relações fundamentais da existência humana, portanto, através do exercício de uma responsabilidade que partilha com outros a própria existência. Assim, a liberdade é a capacidade de se comprometer, de integração pessoal no viver social como um progressivo viver em comunhão baseado nas relações interpessoais e dos diversos grupos partilhando equitativa e solidariamente os bens da Terra.

Chamados a viver na pobreza

Qualquer cristão é chamado a viver na pobreza como o estilo de vida mais coerente com o Evangelho de Jesus. É uma forma de vida baseada na partilha como consequência da fé, como confiança total no poder de Deus. A consequência é a superação da violência e a instauração da paz, passando de inimigo e adversário, a amigo e companheiro.

A pobreza é o *requisito para a construção da comunidade*, como testemunha o livro dos Atos dos Apóstolos: 2, 42-47. É o sinal de que o coração se abriu ao Espírito de Jesus e do seu Pai, e por isso é possível a comunhão. Desta forma, a universalidade do amor torna-se carne nas estruturas de convivência humana chamadas a ser *estruturas de solidariedade*.

A pobreza, geradora de novas atitudes

Que postura tomar face a esta realidade? Como reagir num ambiente empobrecido, deteriorado, desmoralizado?

1. Nível ético

Caso decidamos assumi-la como a nossa realidade, isso deve criar no nosso ser íntimo uma laceração como profunda experiência do nosso ser comunitário ferido vivido pessoalmente. Temos de nos reconhecer nos pobres e marginalizados como parte de uma mesma Humanidade com os mesmos direitos e aspirações. Conhecer a sua realidade deve-nos levar a comprometer-nos com ela: «Não estamos com os pobres se não estamos contra a pobreza»¹⁵.

¹⁵ A frase é de Paul Ricoeur, citada por G. Gutiérrez, «Situación y tareas de la teología de la liberación»: *Revista Latinoamericana de Teología* 50 (2000), 101-116 (112).

Assim, a primeira atitude será a de *renúncia* voluntária perante o despojo injusto, o atropelo violento. Renúncia, em primeiro lugar, a privilégios que costumam acompanhar o papel profissional, a classe social, o status económico ou religioso; renúncia ao bem-estar que outorga o privilégio, para ajudar os que menos têm.

Esta renúncia adquire sentido na *partilha*. Não se trata apenas de partilhar bens materiais de que os pobres precisam para sobreviver, mas sim, antes de mais, da situação de desesperança de um povo, em especial dos seus setores mais castigados aos quais se usurpou a possibilidade de trabalhar, de poupar para possuir os bens fundamentais para suportar uma vida digna, a possibilidade de prever uma velhice sem angústias; por outro lado, são relegados a serem objeto de conquista nas disputas eleitorais, condenados a depender das estruturas partidárias tão benfeitoras como tirânicas com aqueles que professam a sua adesão, e discriminatórias dos que não pertencem aos seus seguidores. Estes setores são estimulados pela dependência em vez da liberdade, pela adulação dos seus dirigentes e a submissão em vez da crítica construtiva, e pela passividade em vez do protagonismo social.

Por isso, a terceira atitude perante a pobreza estrutural deve ser a do *compromisso pela mudança*, a denúncia da injustiça, o ativismo que sacuda a tentação de nos acostarmos ao novo fenómeno e justificá-lo como meio para alcançar, num futuro, um bem-estar que só chega a poucos.

Definitivamente, o que se deve fazer numa situação de indigência generalizada, é *reconhecer a nossa própria indigência* e a partir daí, *solidarizarmo-nos com a indigência estendida*, levada aos extremos de vida desumana, para nos reencontrarmos a partir de um vínculo comum que devemos expressar dizendo a nós próprios: «Precisamos uns dos outros». A ética assume assim não só as potencialidades do ser humano, a sua autoconsciência e liberdade, mas também os seus limites, a sua opacidade, o seu pecado, não só a nível pessoal mas também estrutural (SRS 36)¹⁶.

2. Nível espiritual

Julgo que, assim, a pobreza se pode viver como *um passo do Senhor* que «se fez pobre por vós, para vos enriquecer» (2 Cor 8, 9). Uma pobreza não desejada em si própria por Deus, mas veículo de salvação para aqueles que acreditam n'Ele e a abraçam como renúncia aos ídolos deste mundo, que

¹⁶ Sobre o pecado social pode ver-se: E. LÓPEZ AZPITARTE, *Fundamentación de la ética cristiana*, Madrid 1991, 393-423.

seduzem o coração humano levando-o à monopolização ilimitada de bens (SRS 37), a depositar a sua confiança neles, a gerar mais pobreza derivada dos seus corações de pedra: «têm boca, mas não falam; têm olhos, mas não veem; têm ouvidos, mas não ouvem; e nariz, mas não cheiram... Sejam como eles os que os fabricam e todos os que neles confiam.» (SI 115, 5-8).

Cristo abraçou a pobreza como estilo de vida: nasceu, viveu e morreu pobre¹⁷. Não se aliou ao poder político, nem ao religioso, muito menos ao económico. Viveu livre destas escravidões, mas tornou-se escravo dos mais débeis, aqueles que não contam, solidário com o seu destino, alentou a sua esperança, confirmou-os na sua fé. Uma das mensagens transversais e centrais do seu ensinamento é sobre a pobreza¹⁸: É a primeira bem-aventurança, a base da atitude cristã (Lc 6, 20). Daí as suas sérias advertências sobre as riquezas, a sua ambiguidade, a sua perigosidade para ser apto para o Reino (Lc 10, 23). As riquezas tendem a corromper o coração humano, inabilitam-no para o Reino: o rico não o compreende (Lc 16,19-31), muito menos pode vivê-lo (Lc 16,13)¹⁹.

Os pobres na sua opacidade são o Servo Sofredor de Isaías (Is 52,13-53,12), Cristo identifica-se com eles; eles são luz para as nações, neles habita a glória de Deus: eis o seu paradoxo²⁰.

Os Padres da Igreja (Basílio, Ambrósio, Agostinho) entenderam esta centralidade da mensagem sobre a pobreza. A teologia monástica (São Bernardo, São Boaventura) foi continuadora desta inspiração central na vida cristã, e no tratado de justiça São Tomás assume o pensamento patrístico sobre o destino universal dos bens (S. Th. II-II, q. 66 a.5), e a Escola de Salamanca (Francisco de Vitoria, Francisco Suárez) mantém viva esta inspiração. A doutrina social da Igreja, com o Papa Leão XIII (*Rerum Novarum*, 1891), resgata o eixo transversal social do Evangelho.

¹⁷ Tendo presente as causas da sua morte, tanto de carácter político, como religioso, há elementos para pensar que a situação de pobreza na qual viveu Jesus influenciou no seu final injusto, como o facto de não ser cidadão romano como no caso de Paulo, que apelou a César, se bem que também tenha sofrido o martírio. Cf. J. GNILKA *Jesús de Nazaret. Mensaje e historia.*, Barcelona 1995, 371-375. «¿Hay un verdadero tribunal que defienda la causa de los pobres, que los oiga al menos y, sobre todo, que les haga caso, que les haga justicia?» J. SOBRINO, *El principio-misericordia. Bajar de la cruz a los pueblos crucificados*, Santander 1992, 89.

¹⁸ «Jesús ha unido su palabra escatológica con su persona humana y su vulnerabilidad y, por tanto, con su destino». J. MOLTMANN, *El Dios crucificado*, Salamanca 1977, 174.

¹⁹ R. SCHNACKENBURG, *La persona de Jesucristo. Reflejada en los cuatro Evangelios*, Barcelona 1998, 280-291.

²⁰ J. SOBRINO, *El principio-misericordia*, Santander 1992, 83-95.

Na situação de falta de bens, de decepção dos poderes políticos, de defraudação dos poderes econômicos, de ausência dos poderes religiosos, os pobres estão mais aptos pela sua situação para o Reino. Mas ele não quer afirmar nenhum automatismo. Só pela fé se podem libertar de uma situação de sordidez e violência. A partir da fé vivem o despojo com resignação, o atropelo com paciência, o absurdo na autoafirmação da sua dignidade. Eles foram gerando nesta traumática situação uma solidariedade que se expressa em formas de se organizarem diante da carência, da exclusão, da marginalização, da violência. Os pobres vivem a sua esperança praticando a solidariedade²¹.

3. Nível eclesial

A Igreja deve acompanhar este processo de deterioração crescente da nossa sociedade com o seu magistério e a sua ação. A questão é se o fenômeno da pobreza emergente foi assumido de tal forma que transforme as mesmas comunidades em direção a uma clara opção pelos pobres com características concretas no momento de se autocompreender, de planificar a sua pastoral, de proclamar o Evangelho. O anúncio da boa nova deve estar inculturado na nova realidade da pobreza assumindo-a como matriz da experiência espiritual cristã²².

Na atual situação, a identidade da comunidade crente encontra luz na parábola do bom samaritano (Lc 10,29-37), que deixa de lado outras urgências (ao contrário do sacerdote e do levita) para se deter no seu caminho para socorrer o ferido. Uma Igreja samaritana que deve anunciar a boa nova com obras e, à luz da sua práxis evangélica, reformular a sua doutrina na nova situação de pobreza que vive como comunidade salvífica.

Educar numa sociedade empobrecida

A educação deve contribuir para a formação de uma consciência responsável e solidária, com capacidade crítica e informada; deve partir da realidade para preparar o educando para enfrentá-la, para mudá-la. Por isso, entendo que aqui se abre um novo desafio: educar cidadãos conscientes da pobreza e das suas causas, motivados para lutar contra ela, formados em

²¹ Como se pode viver esta tensão (esperança-solidariedade) foi apresentado em: H. M. Yáñez, *Existencia en esperanza como práctica de la solidaridad*, em XX Semana Argentina de Teología, *De la esperanza a la solidaridad*, Buenos Aires 2002, 141-172.

²² «...esta pobreza es un reto al materialismo y abre las puertas a soluciones alternativas de la sociedad de consumo» CONFERENCIA EPISCOPAL LATINOAMERICANA, *Documento de Puebla*, Buenos Aires 1979, 1152.

atitudes e virtudes que gerem autênticos vínculos sociais capazes de integrar os marginalizados, ou pelo menos cautelosos para não gerarem novas exclusões e marginalidades.

A educação deve formar as aptidões e motivar os futuros cidadãos, consciencializando-os e fomentando uma nova consciência social: responsável, participativa, integradora.

Ainda é possível sonhar?

Como equacionar uma utopia realista, possível, mobilizadora, transformadora?

O nosso povo está crucificado²³. Essa é a sua debilidade e essa é a sua força. Reflito desde a esperança que brota do deslumbramento do Filho de Deus na sua encarnação e na sua cruz. Mais além dos sonhos messiânicos do seu povo, e das necessidades urgentes dos mais débeis, Cristo funda de modo definitivo uma nova solidariedade, potenciando desta forma a vocação comunitária da Humanidade²⁴. Assim, o sonho que provém da fé que espera coincide com o sonho legítimo de superar situações de injustiça por mais difíceis que se apresentem, mas não se fica nele. A aspiração à unidade deve impregnar toda a realização legítima dos anseios pessoais. A vocação cristã é uma vocação comunitária, por isso insere-nos na construção da nação que queremos se realmente nos propomos viver a fé com coerência. E para isso, «assumir os interesses dos pobres como forma de moralidade»²⁵ será a área de testes de uma teologia e práxis que queiram ser verdadeiramente evangélicas. Contra a tentação de nos acostarmos, de julgá-lo inevitável ou inclusive de o justificar, a Igreja tem a missão profética de denunciar de múltiplas formas a pobreza como fruto do pecado social e individual. Deste modo, as consciências são chamadas a despertar para uma sensibilidade para com os pobres que as leve a comprometerem-se com a sua causa para levar a cabo a vocação comunitária perante a qual se encontra toda a pessoa humana que se queira realizar como tal. Diante de tal desafio, o caminho a transitar será o da solidariedade efetiva²⁶, através do discernimento como método de procura da vontade de Deus na história²⁷. E

²³ I. ELLACURÍA, «El pueblo crucificado. Ensayo de soteriología histórica»: *Revista Latinoamericana de Teología* 18 (1989), 305-333.

²⁴ J. ALFARO, *Cristología y antropología. Temas teológicos actuales*, Madrid 1973, 462

²⁵ M. VIDAL, «La preferencia por el pobre, criterio de moral»: *Studia Moralia* 20/2 (1982) 279-304.

²⁶ Cf. H. M. Yáñez, «Ahora urge educar la solidaridad»: *CIAS LII* 526 (2003) 431-444.

²⁷ T. Mifsud, *Moral de Discernimiento 1. Moral Fundamental. Libres para amar*. San Pablo, Santiago do Chile 2002⁶, 396-404.

se nós, os cristãos, somos chamados a comprometer-nos com a causa do Reino de Jesus, temos de deixar o último controlo da eficácia nas mãos do Pai: «Somos servos inúteis; fizemos o que devíamos fazer». (Lc 17,10).

«Onde está o teu irmão?» A responsabilidade social²⁸

Conhecemos o texto do Génesis no qual depois de Caim assassinar Abel, Deus lhe pede contas do sangue do seu irmão. Seguidamente ao projeto de Deus para o homem de filiação e de fraternidade, o Génesis apresenta a resposta do homem através do pecado que consiste precisamente na rutura das relações existenciais: rutura da alteridade («a mulher que trouxeste para junto de mim...» Gn 3, 12) e rutura da fraternidade: «Sou, porventura, guarda do meu irmão?» (Gn 4,9).

É curioso como um texto tão antigo possa refletir o contraste entre a dimensão de alteridade da existência humana e sua negação prática. A pós-modernidade caracteriza-se pela volatilização dos vínculos interpessoais e comunitários, a radicalização do sujeito num individualismo crasso.

Uma vez mais a Sagrada Escritura interpela o coração humano à abertura e doação ao outro como sentido mais profundo do viver humano. Não se trata de um «até onde», como expressa a pergunta de Pedro quando, falando do perdão, pede a Jesus uma medida (sete vezes), e Jesus responde com uma expressão que indica uma nova atitude (setenta vezes sete) (Mt 18,21-22). Não se trata de um «até onde», mas sim de um «desde onde», ou seja, de uma perspetiva nova, que é o ponto de vista do outro. É o que João Paulo II expressava com a palavra «solidariedade» como atitude e não como verniz ou moda com os quais nos «adornamos» mas não nos comprometemos realmente, como o modelo proposto no Evangelho no «Bom Samaritano» (Lc 10, 29-37). Por isso, para João Paulo II, a solidariedade fornece, como nova categoria ética, a «interdependência» (SRS 38), a qual é um facto que, assumido desde a liberdade, cria «obrigações», ou seja, abre uma nova perspetiva de responsabilidades éticas. Por isso, a solidariedade como princípio, lembra à sociedade a sua vocação originária.

Por isso, se falamos de solidariedade não é para nos desprendermos da roupa fora de moda e dessa forma poder seguir o imperativo consumista da moda, nem sequer dar o que sobra sem nos implicarmos nos problemas

²⁸ Cf. *La solidaridad, excelencia cristiana*, en H. M. YÁÑEZ (comp.), *La solidaridad como excelencia. VI Jornada de Reflexión Ético-Teológica*. Facultades de Filosofía y Teología. Universidad del Salvador (Área San Miguel). Ed. San Benito, Buenos Aires 2003, 55-92.

angustiosos de tantos irmãos e irmãs nossos desta cidade, do país ou do mundo, mas sim uma atitude de autêntica humanidade na qual nos vemos refletidos neles, nos excluídos da sociedade de produção e de consumo.

Ensinar a pensar, compreender o que se sente

Como se pode ver, a atuação pessoal não se pode dar à margem dos sentimentos nem sequer sem uma justificação racional e razoável, ao qual deve tender a educação ou formação da consciência.

1. Perante a realidade²⁹

Torna-se imprescindível assumir a situação real que temos de viver como país e como comunidade global. E aqui são os afetos que estimulam a criticidade de uma razão que não se resigna face ao pensamento único e à justificação de uma situação de flagrante injustiça. É necessário reconhecer que há situações que não se podem tolerar, necessidades básicas que não podem ser adiadas. Portanto, a educação ética deve mostrar o imperativo da inclusão social no projeto de humanização comunitária e universal. Uma inclusão real deve reconhecer os direitos humanos básicos: trabalho, casa, educação, saúde, etc. De outro modo, da liberdade só resta o seu enunciado formal: geraram-se novas formas de escravidão no mundo globalizado da pós-modernidade. Será necessário recuperar o relato, ou seja, articular um discurso sobre a realidade que seja transmitido a jovens e adolescentes, para que possamos entender a pobreza desde as suas causas estruturais e como mal ao qual, optando pelos que sofrem, nos comprometamos a lutar contra ela.

Precisamos de recuperar o ideal de «excelência», não como mero atributo pessoal, mas como expressão da vocação social à qual todo o cidadão está chamado³⁰. Assim, a autêntica excelência profissional será uma capacitação profissional com o horizonte solidário que tente captar as verdadeiras necessidades sociais e ajude a superar as dificuldades dos cidadãos na realização das suas aspirações humanas e na sua integração comunitária.

²⁹ M. Yáñez, «Ahora urge educar la solidaridad» em CIAS ano LII – nº 526 (2003), 431-444.

³⁰ Pode consultar-se a lúcida análise do conceito de excelência na nossa cultura e a sua história em F. Leocata, «La excelencia como paradigma», em H. M. Yáñez (comp.), *La solidaridad como excelencia*, 35-53.

2. O diálogo ético

Para poder levar a cabo uma autêntica tarefa educativa será necessário cultivar a nossa capacidade de diálogo e a dos nossos educandos como caminho de discernimento ético. Não basta a proposição por via da autoridade para que o projeto de valores seja eficaz. Chegar a um verdadeiro convencimento não se realiza a não ser através do diálogo ético que pressupõe a honestidade dos interlocutores. A própria ética encerra uma reserva utópica que lhe é característica e sinal da sua autenticidade. Não pertencem à sua condição os compromissos e meias palavras, por isso, uma autêntica proposta ética tem muito de ideal, mas esse ideal utópico não seria verdadeiramente ético se não fosse historicamente realizável. Por outras palavras, cabe à ética a proposta de uma vida melhor, e isto realiza-se mostrando a sua conveniência e a sua praticabilidade, embora também seja próprio da ética ser uma chamada, deixando o espaço aberto à própria liberdade enquanto responsabilidade e criatividade.

Algumas propostas

A superação da solidariedade sociológica meramente orgânica dar-se-á na medida em que saibamos individualizar a solidariedade como fenómeno ético e apresentar a sua especificidade³¹. Ou seja, em que medida a solidariedade é assumida pela liberdade; como se configura como «decisão» pessoal e como «projeto» de convivência comunitária³².

Por isso, não se trata de elucubrar em falso, mas sim de entender o fenómeno que envolve muitos cidadãos, crentes e não crentes, ricos e não tanto, jovens e adultos. A compreensão do fenómeno dar-se-á através da pergunta: *O que é que estamos a fazer?*

A reflexão sobre a experiência deve conduzir-nos a «uma ação consequente e coerente»³³. Por isso, uma segunda etapa conduz à pergunta *Porque é que o fazemos?* Chegar ao nível das motivações pode ajudar a dar espessura ética às ações que se realizam. Ou seja, deve-se partir de uma sinceridade consigo próprio para aspirar a motivações mais altruístas, ou seja, mais éticas, menos utilitaristas ou hedonistas. Daí, qualquer um poderá introduzir-se no campo da significação pessoal através da pergunta: *O que significa o*

³¹ A. Bondolfi, *Aspetti etico-sociali della solidarietà*, em A. Rizzi (a cura di), *Teologia ed etica della solidarietà*. Ed. Grupo Abele, Torino 1993, 118

³² M. Vidal, *Para comprender la solidaridad: virtud y principio ético*. EVD, Estella (Navarra) 1996, 18.

³³ T. Mifsud, *Agenda valórica en Chile. Sugerencias para el diálogo*. Santillana, Santiago do Chile 2002, 10.

que fazemos? Ou então *Que significado lhe dou ou lhe damos como grupo/associação?* O mundo dos significados liga-nos à dimensão transcendente da atuação ética. Assim, o crente encontrará uma significação mais profunda e universal ao ligar o seu compromisso à realidade na dimensão do seu compromisso com o Transcendente. Desta forma, a ética abre-se à dimensão de mistério, única capaz de a fundar de modo absoluto. Isso não significa renunciar às potencialidades da razão, mas a dimensão religiosa mostra uma abertura à qual a razão é incapaz de dar uma explicação lógica completa. Para além do mais, às vezes justificam-se racionalmente a indiferença e a falta de compromisso.

Talvez através de questionamentos semelhantes os grupos ou associações possam chegar a tomar consciência do que podem fazer quando há um motivo que encaminhe a criatividade e os esforços de grupos associados com fins altruístas.

A partir daí, pode considerar-se uma reflexão sobre *como o estamos a fazer*. Não se trata de mera teoria, mas sim de se dar conta das capacidades adormecidas que existem na sociedade apesar do imperante individualismo pós-moderno. As mudanças sociais não são mágicas, e embora demorem a chegar, não podemos escudar-nos na situação para não dar os passos em frente que a própria circunstância nos pede.

Por isso aventuro-me a propor algumas estratégias concretas:

- Analisar criticamente o fenómeno do consumismo considerado como meio para adquirir valores, e propor uma cultura da gratuidade na qual se estimule a perceção dos valores na sua justa escala, incentivando a procurar e cultivar os mais exímios.
- Analisar criticamente a cultura do sucesso pessoal, fomentar pelo contrário uma preparação para a vida austera, valorizando as funções modestas, o trabalho oculto, e ainda a possibilidade do fracasso; uma sociedade que não prepara os seus membros para o fracasso ou para os papéis secundários, descuida um aspeto fundamental da educação para a vida.
- Analisar criticamente a mentalidade especulativa baseada em economias financeiras, e estimular a responsabilidade pessoal, o espírito de laboriosidade e o sentido humano do trabalho.
- Recrear os espaços de encontro e diálogo, o valor da amizade e a relação interpessoal.

- Promover as atividades lúdicas e artísticas, onde se estimule a gratuidade e o cultivo de valores que gratificam o espírito e ajudam a crescer em liberdade interior.
- Promover e apoiar atividades de colaboração, ajuda mútua, assistência material e espiritual, cultivando a reciprocidade e o reconhecimento da dignidade em pessoas excluídas ou marginalizadas.

E, nesta tarefa, nós, os cristãos, estamos convidados a viver o desafio da reconstrução da sociedade a partir do horizonte da solidariedade apostando no melhor de nós próprios, afastando ora a tentação do cansaço, ora o regresso à passividade, ora a claudicação do compromisso. Por isso, o cultivo da interioridade numa sociedade onde o materialismo e a secularização entraram em cheio, é o ponto de apoio da criatividade e da generosidade pessoal³⁴.

³⁴ Cf. H. M. Yáñez, *La interioridad, génesis de la socialidad*, en Aa. Vv., *La ética del compromiso. Los principios en tiempos de desvergüenza*. Prólogo de Héctor Tizón. Fundación OSDE – Ed. Altamira, Buenos Aires 2002, 247-261.

A brecha ideológica: a sexualidade no contexto da antropologia Cristã

H. MIGUEL YÁÑEZ, S. J. (*)

Desafios

A problemática sobre a qual nos debruçamos nesta conferência poderia expressar-se com algumas perguntas que indicam os principais desafios aos quais a moral cristã tenta responder a partir da reflexão e da práxis:

- Vale a pena viver a sexualidade segundo a proposta da moral católica face a tantas propostas que encontramos na sociedade pluralista? Evidentemente nas nossas sociedades ocidentais já passou o tempo em que a Igreja católica exercia o monopólio do guia da moralidade na sociedade. Hoje é discutida e contradita em tantas formas, de maneira explícita e implícita, pacífica e até agressiva, pontual ou militante, frontal ou indireta. Hoje, na sociedade, ouvem-se outras vozes, no interior da própria comunidade católica encontram-se diversas posturas perante a compreensão e vivência da sexualidade. Portanto, o *pluralismo* é um dos grandes desafios que nós, os cristãos, os teólogos e a própria hierarquia temos de enfrentar como parte da nova realidade social na qual tentamos viver a nossa fé cristã.
- É possível viver a sexualidade de acordo com os valores e normas (*ethos*) propostos pela fé cristã num contexto de *despersonalização* própria das grandes cidades? A vida pós-moderna realiza-se em novos contextos sociológicos aos quais devemos estar atentos. O êxodo populacional do campo, das aldeias para as cidades, e o fenómeno crescente da migração não só no interior de um país, mas também de um país para outro, comporta uma mudança de época que afeta a configuração da família e das

(*) Teólogo, sacerdote da Companhia de Jesus. Doutorado em Teologia pela Pontifícia Universidade Comillas, Madrid, 1998; Licenciado em Filosofia pela Universidade de Salvador, Buenos Aires, 1995; Licenciado em Teologia, Pontifícia Universidade Gregoriana, Roma, 1989. Professor convidado da Pontifícia Universidade Urbaniana.

estruturas de convivência, onde o sujeito fica várias vezes desvinculado e à mercê de uma manipulação exercida através dos meios massivos de comunicação social. A isso soma-se o crescente *individualismo* que, por um lado, é fruto das condições socioeconômicas mencionadas e, por outro, se constitui numa ideologia própria do liberalismo moderno. O ponto crítico reside na *desvinculação* do sujeito que, por um lado, pode cair facilmente numa mentalidade egoísta e arbitrária e, por outro, ser por sua vez objeto de manipulação dos poderes que sub-repticiamente governam realmente a vida da sociedade.

- É ainda hoje plausível uma apresentação cristã da sexualidade perante os avanços científicos contemporâneos? A dimensão histórico-cultural do conhecimento humano reflete-se na mudança de compreensão do ser humano sobre si próprio e do seu lugar na sociedade e no mundo. Os avanços científicos permitiram superar conceitos e compressões atávicas e ingênuas, algumas com o correr do tempo ideologizadas, enfim, superar erros de precisão, mas também a superação de uma mentalidade estática e letárgica para se abrir ao dinamismo de um progresso que permitiu ao ser humano uma maior liberdade e autonomia pessoal, e progresso social. Mais além da difusão e assunção dos novos conhecimentos no campo científico, apresenta-se o desafio de uma *mentalidade científica* com a qual convivemos (e fazemos parte), que pede uma fundamentação séria, inclusive uma verificação empírica das propostas normativas que a teologia moral contemporânea está em posição de oferecer ao mundo contemporâneo.
- Como educar para uma vivência da sexualidade humanizante e plena no contexto da sociedade consumista? O fenómeno crescente do consumismo é o reverso da redução do sujeito a produtor na sociedade *capitalista* pós-industrial. A vinculação social realiza-se através do posto de trabalho, o qual é por sua vez promotor do «status» social baseado na capacidade de consumo. Fundamenta-se numa valorização do sujeito baseada no «ter» e não no «ser» (E. Fromm), criando-se no interior da sociedade uma concorrência desapiadada na qual obviamente os mais débeis são os perdedores. O convite ao consumo estabelece-se na capacidade de estimativa de valores através da propaganda (muitas vezes subliminar) que provoca a satisfação de necessidades afetivas através do consumo.
- Como apresentar um projeto formativo de autêntica consciencialização (libertação) num contexto de virtualidade real? Os nossos adolescentes e

jovens nasceram e estão a crescer na sociedade globalizada da virtualidade real. Qual é o influxo das TIC (Tecnologias da informação e da comunicação) na configuração do sujeito no século XXI? Uma nova consciência emerge caracterizada por uma nova conceção do espaço e do tempo através do influxo das TIC. Ainda não se estudou a fundo de que modo as novas formas de comunicação influenciam a consciência de si próprio e a sua relação com o contexto, nas novas possibilidades de relação em redes sociais através das TIC. As TIC apresentam-se como o grande desafio para a educação em todos os campos, mas em particular no campo da educação ética, onde as valorizações podem estar a mudar de maneira radical, abrindo a porta a possibilidades inéditas na história da Humanidade.

Perante estas perguntas (e as que vós próprios seguramente formulareis) as respostas não podem ser lineares, mas sim tentativas de responder a um desafio integral que afeta o nosso ser cristãos no século XXI. Por isso, esta exposição complementa-se com a seguinte, tem em comum a compreensão social da moralidade pessoal, sem a qual a apresentação da moral sexual ficaria incompleta, não seria realista, não ajudaria a vivê-la de maneira cabal.

Compreensão social da moralidade pessoal

Um dos eixos da renovação da teologia moral proposto pelo Concílio Vaticano II foi a superação de uma ética individualista (GS, 30). O próprio concílio já adota categorias de um personalismo social para apresentar os vínculos de uma moral social ao serviço da pessoa humana tentando superar uma visão individualista, racionalista e abstrata da teologia moral. Desta forma, redescobre-se o alcance da responsabilidade pessoal em todas as dimensões da sua existência. No entanto, e contemporaneamente, o concílio redescobre a interioridade pessoal como ponto de partida da socialidade (GS 16). As duas dimensões, pessoal-social, devem ser integradas numa visão antropológica que tende a ser reduzida a alguma das suas múltiplas dimensões¹.

¹ Cf. H. M. Yáñez, «La interioridad, génesis de la socialidad», en Aa. Vv., *La ética del compromiso. Los principios en tiempos de desvergüenza*. Prólogo de Héctor Tizón. Fundación OSDE – Ed. Altamira, Buenos Aires 2002, 247-261.

² S. Bastianel, *Teologia Morale Fondamentale. Moralità personale, ethos, etica cristiana*, PUG, Roma 2005, 23-34; 153-156; 201-204.

O subjetivismo hedonista

Quando falamos de «experiência de consciência»² não nos referimos ao que na nossa cultura subjetivista se costuma indicar como cada um dizer e fazer o que lhe apetece, de modo «acrítico», ou seja, «arbitrário». Neste caso, não estamos a falar de uma experiência subjetiva, ou seja, do sujeito enquanto tal, mas sim de uma experiência «subjetivista», de um sujeito desvinculado das suas relações fundamentais, de um sujeito «despersonalizado» que se nega a transitar por caminhos de integração e se deixa arrastar pelo que os outros dizem e fazem. A cultura pós-moderna, fruto do liberalismo tardio, é estimulada por grupos de poder que instrumentalizam o sujeito como engrenagem de produção e de consumo, estimulando a satisfação de todo o tipo de desejos, sobretudo os mais primitivos. Uma estratégia deste tipo dificulta o pensamento próprio às pessoas, que se deixam arrastar facilmente pelas modas e pelos costumes sociais manipulados pelos meios de comunicação massivos. Hoje em dia assistimos a uma grande instrumentalização das consciências às quais se faz acreditar que vivem uma liberdade autêntica porque podem satisfazer os seus desejos sem nenhum tipo de coação, quando na verdade as aspirações mais profundas do ser humano ficam muitas vezes frustradas, e então o desafogo compulsivo é o sucedâneo da autêntica auto-realização pessoal.

A experiência de consciência e a formação do sujeito

A tarefa educativa implica o fomento de uma racionalidade crítica capaz de descobrir o mecanismo distrativo e opressor das consciências angustiadas pela falta de oportunidades que, face à dificuldade de encontrar o caminho de realização pessoal, se evadem em comportamentos ilusórios que os alienam da dureza da realidade quotidiana.

O que queremos expor nesta comunicação é a necessidade de redescobrir a experiência de um sujeito enquanto pessoa, ou seja, em relação com o mundo e as pessoas, reconhecendo na sua capacidade de se relacionar a capacidade de se humanizar.

Ninguém chega à consciência de si próprio se não for através de um processo de reconhecimento de outros que o acolheram e chamaram pelo seu nome. Todos nascemos e crescemos num contexto relacional, e só nele podemos chegar a ser na verdade um sujeito verdadeiramente humano desde o ponto de vista da sua humanidade.

Se neste ponto referimos a Sagrada Escritura, não podemos deixar de lembrar o texto do Génesis no qual o homem é criado à imagem e semelhança de um Deus que se manifesta na relação, que cria o ser humano para a

relação consigo próprio (a aliança) e entre si («Esta é, realmente, osso dos meus ossos e carne da minha carne.» (Gn 2,23).

No reconhecimento de Eva por parte de Adão, vemos o núcleo originário da experiência ética: o reconhecimento do outro como pessoa. Não se diz que Eva é propriedade sua (como aparecerá noutros textos), nem sequer um ser inferior, mas sim «osso dos meus ossos e carne da minha carne», chamados a integrar-se na reciprocidade num projeto de humanidade partilhada: chegar a ser «uma só carne» (Gn 2,24). Ou seja, o ser humano não se pode realizar plenamente se não for em e através da relação interpessoal mediante a qual configura um projeto de vida partilhado que desemboca na comunhão interpessoal.

Sabemos que a cultura na qual estamos imersos propõe outros valores (contra-valores), que longe de facilitar o reconhecimento do outro como pessoa, o reduzem a objeto de instrumentalização, de produção e de consumo. Os valores materiais são propostos como superiores aos valores espirituais, sem os quais não é possível uma autêntica humanização do sujeito nem sequer uma convivência social baseada na justiça e na autêntica solidariedade.

É que não se trata de tomar como ponto de partida o valor económico (preço), mas sim a dignidade da pessoa humana (I. Kant). A experiência ética é precisamente aquela que compreende o valor do sujeito mais além das suas crenças religiosas, as quais também podem ser manipuladas para atuar contra a dignidade da pessoa, como se pode comprovar na atualidade em tantas considerações pseudo-religiosas que longe de promover a pessoa a escravizam ou negam o seu valor, ou a descartam.

A experiência de consciência «pessoal» é aquela experiência pela qual um sujeito experimenta a radical diferença de estar perante outra pessoa e a de estar perante as coisas³. Perante as coisas eu decido o seu sentido e uso-as de acordo com as minhas necessidades. Regressando ao texto do Génesis, Deus põe Adão perante as coisas para que lhes dê um nome, ou seja, indica o domínio que Deus adjudica ao homem perante a criação (Gn 2,19). Perante a pessoa, pelo contrário, eu descubro o seu sentido para a minha vida pessoal, a qual é uma experiência de relacionalidade intersubjetiva («Esta é, realmente, osso dos meus ossos e carne da minha carne.»). No reconhecimento do outro como pessoa eu próprio me torno pessoa, na medida em que me relaciono com outra pessoa reconhecendo a sua dignidade pessoal («serão uma só carne»). É que perante o outro, eu posso acolhê-lo na sua

³ M. Buber, *Yo y Tú* (trad. esp. Carlos Díaz). Caparrós, Madrid 1993, 9.

dignidade pessoal ou então instrumentalizá-lo. O reconhecimento da dignidade pessoal do outro também me dignifica, enquanto a minha liberdade pessoal atua no acolhimento e promoção de alguém que irrompe na minha existência pessoal. Eu não decido o seu sentido, sou interpelado por ele⁴. E nesta interpelação decido também o meu destino: o de ser autenticamente pessoa no reconhecimento do ser pessoal do outro, ou o de rebaixar a minha existência à utilização do outro como coisa, negando-me a mim próprio a possibilidade da comunhão.

Muitas vezes a ideia de liberdade se reduz a mera espontaneidade, e quer-se fazer acreditar que na espontaneidade a pessoa se realiza em autenticidade. Se por espontaneidade entendemos o deixar-nos arrastar pelas nossas pulsões e desejos sem realizar uma análise adequada das nossas motivações, estamos num nível infra-humano próprio do subjetivismo hedonista que não se propõe outras metas de realização que a satisfação de necessidades imediatas sem nenhum tipo de projeto pessoal nem muito menos comunitário. O que está na base desta ideologia é um egoísmo crasso muitas vezes hipócrita que se nega a reconhecer as verdadeiras motivações da sua atuação, para além do mais, nega-se a arriscar um sentido para a própria história, um projeto para a própria vida.

A liberdade, para ser autêntica, tem de nos levar a uma realização pessoal que implique a totalidade da nossa pessoa nas suas relações fundamentais face ao futuro. Para isso, a liberdade precisa do exercício da razão prática para chegar a compreender a sua finalidade principal e as suas realizações concretas assumindo um caminho de ascese pessoal que a leve a libertar-se de tudo aquilo que lhe impeça uma autêntica maturidade para compreender o rumo de uma vida que vale a pena ser vivida.

A liberdade é constitutivamente pessoal, e isso significa relacional, ou seja, é perante o outro que eu exercito a minha liberdade. Para além do mais, não posso ser livre se não for com o outro, com os outros, e não apesar dos outros. É que sem «os outros» a minha vida perde sentido, que só é encontrado na possibilidade e no desafio da comunhão.

O caminho de libertação pessoal é o amor autêntico cuja característica fundamental é a gratuidade. Isto significa que toda a amizade verdadeira se cultiva por ela própria e não por outros motivos. Ou seja, cultiva-se pelo valor da própria amizade, pelo valor do outro como pessoa, e pelas possibilidades de encontro e conhecimento recíprocos através dos quais nos humanizamos.

⁴ I. Levinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad* (Trad. esp. Daniel E. Guillot). Sígueme, Salamanca 1977.

Certamente, o «âmbito» de encontro e relação será o trabalho ou o ócio, mas a verdadeira amizade não é um meio para conseguir dinheiro ou uma posição social, não é algo para ser instrumentalizado, mas sim um fim em si, de todos os modos que a pessoa humana o for.

Sabemos que o amor tem diversas formas de se manifestar: o amor familiar, a amizade e o amor conjugal. Todas são formas de amizade⁵, ou seja, relações interpessoais nas quais não só me procuro a mim próprio, mas descubro no outro um ser para a comunhão. O modelo do amor conjugal pode-nos ajudar a compreender melhor a natureza das relações interpessoais. Quem se apaixona verdadeiramente por outra pessoa sente-se atraído pelo outro enquanto pessoa, para além da sua aparência, a qual se valoriza como aparência de alguém a quem se quer descobrir e conhecer não na mera periferia, mas sim na profundidade do seu ser pessoal. Quem transita no caminho do amor deixa-se invadir pela pessoa amada que passa a ser o seu centro das atenções. A experiência de se entregar sem reservas é uma experiência de plenificação da própria liberdade que se compromete com o outro num projeto de vida em comum. O modelo do amor conjugal aparece continuamente na Sagrada Escritura para explicar o amor de Deus pelo seu povo, e inclusive pela Humanidade inteira, sobretudo na predicação profética. Perante a infidelidade repetida do seu povo, Deus mostra um amor inquebrantável que se concretiza na realização da aliança, como estilo de relação na qual Deus se compromete inteiramente e pede ao homem um compromisso total: «Vós sereis o meu povo, e Eu serei o vosso Deus» (Jr 30, 22). Deus não escolheu Israel por ser um povo forte ou fiel, ou seja, não pelas suas qualidades humanas, mas sim pelo amor; por outras palavras, a escolha de Israel é totalmente gratuita por parte de Deus (Dt 6, 7-8) porque o amor é gratuito: «Se alguém desse toda a riqueza de sua casa para comprar o amor, seria ainda tratado com desprezo...» (Dt 8,7) Assim, a experiência ética é uma experiência gratuita porque nasce do profundo da liberdade pessoal e é chamada a desenvolver-se na gratuidade do amor como descobrimento do outro na sua originalidade e valor, e na entrega pessoal ao outro como sinal de amizade.

⁵ E. Fromm, *El arte de amar*. (Trad. esp. N. Rosenblatt). Paidós, Madrid 1994¹⁵.

⁶ Cf. Congregación para la Educación Católica, *Orientaciones educativas sobre el amor humano. Pautas de educación sexual*, Roma 1983; E. López Azpitarte, *Ética de la sexualidad y del matrimonio*, Sal Terrae, Santander 1992; *Simbolismo de la sexualidad humana*, Sal Terrae, Santander 2001.

Compreensão da moralidade sexual pessoal⁶

Trata-se de situar a sexualidade no contexto da antropologia cristã para entender a sua finalidade intrínseca e realizar uma tarefa de acompanhamento na descoberta e assunção da própria dimensão sexuada nos seus diversos níveis de compreensão e realização da moralidade pessoal.

Para isso será necessário superar tanto uma atitude *repressiva* como *permissiva* perante a sexualidade, para cultivar uma sexualidade verdadeiramente personalizadora. Isso dar-se-á na medida em que se reconheça o seu valor positivo e a sua dinâmica integradora, superando os reducionismos do passado e do presente, e assumindo o seu carácter ambíguo para lhe dar uma orientação adequada.

Por isso, é fundamental propor, em primeiro lugar, o valor humano e cristão da *corporeidade*, a sua dimensão simbólica e comunicativa. A propaganda tende a coisificá-la e a fazer dela um objeto de consumo. Pelo contrário, o corpo é a expressão do espírito humano no espaço e no tempo.

Dualismo⁷

Tradicionalmente, no ocidente falou-se do homem como um ser composto de alma e corpo, o que contribuiu para entender o humano de forma dualista, ou seja, como se o corpo e a alma fossem duas coisas diferentes, valorizando uma de modo positivo e a outra de modo negativo. Historicamente esta mentalidade arraiga-se no *maniqueísmo*, que explica a realidade afirmando a existência de um princípio do bem e outro do mal; o primeiro dá-se no *espírito*, o segundo na *matéria*. Lamentavelmente, o *cristianismo* contagiou-se desta mentalidade corrente no mundo greco-latino, e influenciou a nossa cultura ocidental até aos nossos dias. No passado recente, o jansenismo veiculou um espiritualismo rigorista negador da dimensão sensorial da corporeidade e reduziu a sexualidade a um uso instrumental da genitalidade ao serviço da fecundidade.

Assim, há toda uma corrente na civilização ocidental e cristã que *exaltou o espírito* em detrimento do corpo. Inspira-se também no *neoplatonismo*, para quem era necessário reprimir os impulsos corporais para se elevar à atividade espiritual e entrar em contacto com a divindade. Tudo o que era passional, sensual e apazível se olhava com desconfiança, e muito mais o prazer sexual.

⁷ Priego Martínez T. - C. Puerto Pascual, *Comprender la sexualidad*, Paulinas, Madrid 1995.

Neste contexto, podemos compreender como o pêndulo foi, hoje em dia, para o outro extremo na nossa cultura pós-moderna: a *exaltação do corpo* e tudo o que é passional, sensual e aprazível em detrimento do espiritual vivido como ameaça ou sem sentido.

No fundo, late o problema da *desintegração pessoal* como ferida que impede a pessoa de viver e de se realizar como tal. A sexualidade é reduzida a um mero fenômeno instintivo cujo determinismo não tem mais remédio do que secundar para dar satisfação às necessidades primárias que são as que regem o desenvolvimento da personalidade, caindo na absolutização do dado fisiológico, empobrecendo a vivência da sexualidade, perdendo a sua dimensão afetiva, comunicacional e personalizadora.

A corporeidade⁸

Quando a escolástica medieval utilizou o hilemorfismo para explicar a antropologia, tentava precisamente salvaguardar a unidade do ser humano: se o corpo pertencia ao âmbito da matéria, a forma, o seu princípio vital, é a alma.

Efetivamente, a experiência de nós próprios como seres amados e chamados a viver o amor interpessoal é vivida na nossa corporeidade. Tudo o que sentimos, pensamos, decidimos e fazemos, é realizado através da corporeidade. Hoje em dia, dizemos que a corporeidade é o núcleo pessoal do nosso ser espiritual. A corporeidade é a realidade mais profunda, mediante a qual se manifesta e opera a dimensão espiritual consciente e livre. É a forma visível do ser pessoal, na qual cada um se torna presente para o outro e se comunica consigo próprio. Por isso, o corpo não é um «objeto» que possuímos, mas sim a nossa própria subjetividade encarnada no tempo e no espaço, somos «espíritos corporais» ou então «corpos espiritualizados». Assim sendo, a corporeidade é sexuada, e o sexo é o modo de ser da pessoa não só a nível físico, mas sobretudo na sua dimensão psíquica e afetiva, cultural e social. Homens e mulheres são chamados a descobrir e a valorizar a masculinidade e a feminilidade num clima de respeito mútuo e de complementaridade tendo como base a igualdade comum em dignidade.

Integração pessoal

A *moralidade* consiste no caminho de realização pessoal através do conhecimento de si próprio e da integração do vivido no amor. Daí a necessidade

⁸ Cf. E. Fabbri, *Claves para descubrir el cuerpo, lenguaje del espíritu*. Guadalupe, Buenos Aires 2004.

da introspeção como caminho de *autoconhecimento* e de *reconciliação* com o mundo passional e a sua integração no próprio projeto de vida. Precisamos de *compreender o que nos acontece* para estarmos bem conosco próprios e para nos relacionarmos bem com os outros.

Neste ponto, é preciso entender que os dois extremos mencionados têm parte de razão, mas o limite está na *absolutização* de uma realidade em detrimento da outra, o que não responde à realidade humana pessoal.

Não se nasce pessoa do ponto de vista existencial, a pessoa constrói-se a si própria através da sua atuação. É um dos eixos essenciais da configuração pessoal é uma afetividade que se expressa corporalmente na sexualidade. Ou seja, a *sexualidade* é aquele comportamento corporal através do qual a pessoa expressa a sua inteligência e a sua afetividade de modo relacional.

Abertura relacional: homem-mulher⁹

O ser humano, como ser corpóreo-espiritual, não existe a não ser como homem ou como mulher. Acima da aparência, a *masculinidade* ou a *feminilidade* são as duas formas do viver humano pessoal-corporal. Cada uma fornece algo específico ao encontro interpessoal que se torna *reciprocidade* e *tensionalidade*. O homem vive-se como tal perante uma mulher, e vice-versa, a mulher experimenta-se como mulher perante o homem. Por outro lado, os dois vetores (masculinidade-feminilidade) estão presentes nos mesmos sujeitos configurando a própria identidade de modo original. O próprio do *homem* é a *iniciativa*, a *conquista* e o *cálculo racional*. Pelo contrário, a *mulher* desenvolve mais a *ternura*, o *cuidado protetor* e a *inteligência emocional*¹⁰. Estudos recentes comprovam também a diversa ponderação e preferência valorativa em homens e mulheres: é mais próprio dos homens o valor *justiça* e nas mulheres, por outro lado, a sensibilidade pela *solidariedade*. Reconhecer e integrar os componentes do sexo contrário em si próprio é parte do processo maturativo para conseguir um equilíbrio na própria identidade capaz de integrar diversos elementos que convergem para a riqueza pessoal.

Homens e mulheres encontram-se na vida com os seus desejos e aspirações, nem sempre realizados, muitas vezes malogrados. A *conflituosidade* é própria da relação interpessoal. A *competência*, o *desejo de posse* do outro e a sua *instrumentalização* são atitudes imaturas que atentam contra a autenticidade da relação.

⁹ Cf. E. Fabbri, *Alegría y trabajo de hacerse hombre. Ser persona*. Guadalupe, Buenos Aires 1992⁴, 89-104.

¹⁰ Cf. E. Fabbri, *Alegría y trabajo de hacerse hombre*, 89-104.

O desafio será uma relação na qual o homem ajude a mulher a ser mulher, e a mulher ajude o homem a ser homem. E isto não se realizará a não ser mediante a descoberta, a valorização e a promoção recíprocas. Desta forma, homens e mulheres são chamados a *reconhecer-se como pessoas*, a *relacionar-se respeitando-se e valorizando-se* mutuamente para que cada um possa realizar o seu projeto pessoal integrando o outro e respeitando-o na sua originalidade. É a experiência da *reciprocidade* que se vive de modo privilegiado no amor conjugal.

Para isso, o homem e a mulher devem aprender a *criticar* as imagens deles próprios transmitidas pelo ambiente familiar e social, e saber separar e assumir o real e o verdadeiro dos estereótipos sociais.

A imagem real da mulher e do homem não se deve procurar só no seu sexo e na sua estrutura psicológica, mas sim no sentido e no projeto de vida que sobre eles elaboram. Cada um, cada casal, tem perante si a tarefa de procurar e discernir o próprio modo de viver a masculinidade/feminilidade no projeto de vida em comum e na sociedade.

A moralidade pessoal sexual

Pode existir uma moral sexual? É necessária? Em que consistiria?

A procura da felicidade associa-se muitas vezes ao ter e ao desfrutar do prazer, esquecendo a dimensão espiritual da pessoa que se realiza no amor. O amor é a sua vocação mais profunda, a que empenha a liberdade no seu nível mais agudo e configura a personalidade psicológica e moral. A liberdade é uma capacidade que configura a pessoa como tal, e deve ser educada através do reconhecimento dos autênticos caminhos de auto-realização pessoal e social. Trata-se de compreender a afetividade em toda a sua riqueza e potencialidade, para viver a sexualidade de modo inteligente e criativo, integrando os diversos aspetos e superando a tendência a dissociá-los.

A sexualidade vive-se num contexto de valores que assume e expressa em todas as suas formas de manifestação. Para isso será fundamental a própria valorização pessoal e a do outro, o clima de confiança que favorece a comunicação interpessoal, o cultivo do diálogo em todas as suas formas, a gratuidade e o altruísmo, a solidariedade e o sentido de justiça. A importância da educação sexual reside na contribuição do sexo para a configuração pessoal. Não é um aspeto marginal mas sim constitutivo. O amor é uma capacidade que se exerce na sexualidade, por isso é expressão da pessoa que ama ou então que se procura a si própria de modo egoísta.

Costuma-se acreditar que a sexualidade, como é algo íntimo, é vivida individualmente por cada um como lhe apetece. No entanto, o influxo do

ambiente também se nota na forma de compreender e viver a sexualidade. A mentalidade que se adquire na vida quotidiana influencia todas as áreas da nossa existência, também a área da sexualidade, inclusive a da genitalidade. Quem tem uma mentalidade *utilitária* ou *consumista* viverá também a sua sexualidade de modo utilitário ou consumista. Quem for capaz de se abrir verdadeiramente ao amor viverá a sua sexualidade como expressão da sua *oblatividade*. Mas como seres humanos que somos, encontraremos certamente em nós próprios elementos tanto de uma postura como da outra.

A sexualidade em si própria é uma *força ambivalente*. Por isso, é fundamental que o ser humano se dê conta dos seus possíveis auto-enganos e descubra qual é a sua *verdade* para a assumir e orientar de acordo com a sua finalidade especificamente humana.

Afetividade e sexualidade

Trata-se de compreender a afetividade em toda a sua riqueza e potencialidade, para viver a sexualidade de modo inteligente e criativo, integrando os diversos aspetos e superando a tendência a dissociá-los.

Antes de mais, há que ter presente o reducionismo cultural da afetividade à mera *pulsão*, sob a aparência de autenticidade e de liberdade. Na origem há uma reação a outro reducionismo cultural, mais do passado, que consiste na negação da pulsão, com consequências negativas a nível psíquico e relacional. Perante os dois extremos, resta o difícil, árduo e paciente caminho do autoconhecimento do próprio mundo pulsional e passional que ajude o sujeito a um discernimento através de critérios fundados na contribuição das ciências, confrontados com a antropologia cristã, para conseguir uma autêntica liberdade pessoal e relacional baseada no amor como capacidade de acolhimento e entrega interpessoal.

Esta tarefa implica a educação da pessoa através do conhecimento de si própria. Neste aspeto é essencial o reconhecimento da *libido* e a sua integração mediante a *purificação* dos seus componentes *egoístas* e *agressivos*. Já desde a adolescência o sujeito se sente arrastado por ela, mas também experimenta o desafio de *encaminhá-la* para que seja um *instrumento de expressão pessoal e de socialização*. Desde a mais precoce infância verificou-se que, perante a *necessidade* perentória, existe o *limite* imposto por alguma autoridade (princípio de realidade), através do qual se aprende a postergar a satisfação, primeiro passo para a superação do egoísmo. Mais tarde encontrar-se-á o mesmo sujeito perante a tarefa de se impor um limite para *modular* a força intempestiva da pulsão. É aqui que se compreende a necessidade de uma *ascese* como caminho para conseguir a integração pessoal da libido

através do tempo. A atração pelo outro sexo, a descoberta do amor e o cultivo da relação interpessoal serão ocasiões privilegiadas para realizar a lenta tarefa de domar a força do impulso para que possa ser instrumento dócil da mente e do coração. Neste ponto devemos ter em conta a distinção entre *erotismo* e *pornografia*. Se, pelo primeiro, entendemos a dimensão atraente e cativante de uma determinada pessoa nas suas relações interpessoais, ou seja, o seu encanto pessoal que atrai e chama a uma relação pessoal, pelo contrário, a pornografia é a caricatura do erotismo, ao mesmo tempo que rebaixa a pessoa ao seu atrativo físico reduzindo-a a objeto de prazer. O erotismo é um dinamismo emotivo que leva à descoberta do outro enquanto pessoa e por isso conduz à relação de amizade; a pornografia, pelo contrário, exalta a dimensão física descartando a dimensão espiritual-pessoal, negando a relação. De todos modos, o caminho de humanização da libido deve transitar por etapas de maturação do amor interpessoal para chegar a um autêntico conhecimento intersubjetivo que conduza à comunhão interpessoal.

É interessante constatar como a Sagrada Escritura acolhe no Cântico dos Cânticos poemas de amor humano carregados de erotismo que conduzem ao encontro interpessoal, à emoção de um amor que se abre à transcendência:

O meu amado é para mim e eu para ele... (2,16)

Grava-me como selo em teu coração, como selo no teu braço, porque forte como a morte é o amor, implacável como o abismo e a paixão; os seus ardores são chamas de fogo, são labaredas divinas.

Nem as águas caudalosas conseguirão apagar o fogo do amor, nem as torrentes o podem submergir.

Se alguém desse toda a riqueza de sua casa para comprar o amor, seria ainda tratado com desprezo. (8,6-7)

Corre, meu amado! Sê como um gamo ou um filhote de gazela, pelos montes perfumados. (8,14)

«O que aqui aparece é um amor carregado de emoções e afetos, enraizados na beleza física da pessoa amada»¹¹, que deseja ardentemente perdurar até à eternidade.

Outro ponto ao qual devemos estar atentos é a diferença radical entre *felicidade* e *prazer*. A atração perentória do prazer pode fazer perder o horizonte histórico e relacional da felicidade. Enquanto que o prazer é causado pela

¹¹ E. LÓPEZ AZPITARTE, *Simbolismo de la sexualidad humana*, Sal Terrae, Santander 2001, cap. 3.

satisfação de necessidades provenientes dos níveis instintivos da pulsão, a felicidade é a finalidade que persegue o desejo ou anseio da pessoa na sua relação com os outros de conseguir a comunhão recíproca própria do amor¹². Muitas vezes, cola-se às nossas mentalidades a ideia hedonista de felicidade associada ao desfrute do prazer que ofusca o ideal de felicidade própria do amor. Por isso, o ponto crucial da educação sexual é a educação de uma afetividade inteligente. Compreender o mundo afetivo e a sua relação com o mundo pulsional é essencial para realizar um autêntico caminho de maturação pessoal e conjugal. Mas mais importante ainda será a compreensão da íntima relação entre a dimensão afetiva e a dimensão responsável da personalidade que deve assumir na sua consciência e liberdade a sua própria capacidade de escolher e de se projetar como modalidade de autêntica realização interpessoal. Para isso, um primeiro passo consiste em tornar-se consciente dos diversos níveis nos quais a pessoa se implica *afetivamente* nas suas relações interpessoais. A cultura atual infelizmente fomenta os níveis mais superficiais, o que impede de chegar a cultivar os mais profundos, capazes de promover atitudes de autêntica entrega e compromisso pessoal. Por outro lado, torna-se necessário conhecer a dinâmica da afetividade que é capaz de passar do nível emotivo ao sentimento, nível autoconsciente onde a liberdade é capaz de se comprometer e de se entregar ao ser que se escolhe para amá-lo e ser amado¹³. A felicidade, então, supera amplamente o mero prazer, já que se consegue na medida em que se é capaz de construir uma relação de amor recíproco através do qual as vidas se entrecem numa existência partilhada e, ao mesmo tempo, é capaz de dar ao prazer o autêntico lugar como expressão do carinho que se conseguiu muitas vezes através da renúncia, inclusive do próprio; pelo contrário, quem ainda não compreende a linguagem do amor instrumentaliza-o, com o risco de cair na banalização da sexualidade que tende a ficar num nível meramente genital.

Por isso, a educação sexual é muito mais do que *informação*. Quando já estão pressupostos os conhecimentos necessários, a tarefa deve-se centrar na *valorização* e *ponderação* dos *fins* e dos *meios* para conseguir um equilíbrio pessoal baseado na própria autoestima, e projetado para a empatia com os outros.

Não se trata de saber com precisão onde está o limite, mas sim de se conhecer a si próprio de modo a que a *palavra* e o *gesto* expressem o que o

¹² G. Zuanazzi, *Temi e simboli dell'eros*, Città Nuova Editrice, Roma 1991, 86-97.

¹³ R. de Monticelli, *L'ordine del cuore : etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milão 2003.

coração sente e procura. Tornar-se consciente dos próprios sentimentos ajudará a clarificar a própria conduta relativamente a si próprio e ao outro implicado na relação sentimental. Para isso, será necessário a renúncia à mera espontaneidade do desejo para se integrar ao serviço da comunicação afetiva e da doação pessoal. Aprender a comunicar-se é tarefa de toda a vida, e aí reside o êxito de uma relação amorosa cultivada nos pequenos gestos que condimentam a vida quotidiana. Por isso, os casais que se amam verdadeiramente terão como preocupação principal o cultivo da sua relação interpessoal através da comunicação verbal e não verbal, que os encaminhe para o conhecimento real do outro e de si próprios na experiência do amor como doação e não como mera posse. Compreender o noivado como um tempo de maturação e discernimento ajudará a conhecer-se e a compreender o desafio de uma relação que está chamada a transcender a mera emotividade para se estabelecer no mais profundo do ser pessoal.

A oblatividade

O amor é essencialmente uma *entrega* de si próprio à pessoa amada que precisa, por sua vez, de ser correspondida. É esta experiência a fonte da felicidade humana autêntica. A pessoa não ama até que, em certo sentido, não se esquece de si própria e se abre à pessoa amada¹⁴. «O verdadeiro amor não fica no prazer, mas persegue o gozo».

As palavras de Jesus recolhidas pelos Atos dos Apóstolos dão um claro testemunho do *dinamismo* próprio do amor: «A felicidade está mais em dar do que em receber». (Act 20, 35) Um egoísta não compreenderia o tesouro que encerram estas palavras, que não é mais do que a chave da felicidade. Mas, se uma pessoa as encarasse como instrumento para conseguir a sua felicidade individual, então estragaria o sentido mais profundo que permanecerá sempre inalcançável para ela, qual Rei Midas que convertia em ouro tudo aquilo em que tocava, e embora tenha conseguido ser rico, acabou por morrer de inanição.

A *castidade* seria então aquela *virtude* que capacita a pessoa para *transformar* a potência da sua sexualidade numa força disciplinada, integrada «criativamente» na promoção da sua vida humana e em função do plano de Deus. O sexo torna-se, desta forma, linguagem do amor cristão e aprende a desejar sensivelmente o outro no espírito, ou seja, como reflexo do amor de Deus. Deve-se aprender a pôr o desejo sensível do outro ao serviço de uma

¹⁴ Cf. M. Cabada Castro, *La vigencia del amor. Afectividad, hominización y religiosidad*. San Pablo, Madrid 1994, 121-170.

realização integral da pessoa e da Humanidade¹⁵. Trata-se da transformação da libido em instrumento de comunicação no amor.

Renúncia e ascese

Na dinâmica do amor, tanto esponsal como oblatoivo (vivido também como forma de sponsalidade), existe a contrapartida da *renúncia*. Aqui entra a dimensão da liberdade profunda. A renúncia não é uma componente acessória do amor, mas sim a sua consequência direta que o potencia quanto mais decidida for. Quanto mais intenso for o amor, mais efetiva é a renúncia. Quem ama de verdade, não se importa de renunciar àquilo que se contrapõe ao objeto do seu amor. E vice-versa: quanto mais se debilita o amor, menos firme é a renúncia, mais se vacila no momento de sacrificar o que é incompatível com o amado/a. Ou seja, a renúncia potencia o amor ao mesmo tempo que o amor motiva a renúncia. Dificilmente compreende isto quem não chegou a um amor maduro. Daí a importância de fomentar a dimensão de decisão própria do amor que não fica na mera espontaneidade, mas, sim, que é capaz de chegar ao momento da decisão vital, ou seja, ao compromisso pelo qual dois seres que se amam, se escolhem e prometem fidelidade perpétua não só a nível íntimo, mas também público e institucional. Um ato desta natureza não é inimigo do amor, mas sim a sua própria e adequada cristalização, não só pontual mas sobretudo dinâmica, sempre aberta a um maior aprofundamento de acordo com as diversas etapas de uma vida que se escolheu, de agora em diante baseada na convivência.

É justamente este o momento de falar de uma *disciplina* própria do amor como propõem Erik Fromm¹⁶ e outros autores; um estilo que possibilita o exercício e o crescimento do amor. Por outras palavras, poderíamos dizer que o amor é como uma semente que nasce, cresce e dá frutos; neste processo, haverá quem chegue a um crescimento mais ou menos frondoso, a uma frutificação mais ou menos abundante. E aqui não só intervém a intensidade do amor, mas sim «a arte» de amar; ou seja, não só é preciso querer amar, mas também é necessário saber «como» amar para potenciar o mais possível as suas possibilidades de humanização.

A disciplina própria do amor na tradição espiritual chamou-se «ascética», e foi o complemento imprescindível da «mística». Os grandes místicos, mestres do amor a Deus, também foram mestres de ascética. Não é possível um crescimento no misticismo sem uma adequada ascética. Por isso, a

¹⁵ Cf. E. Fabbri, *Alegría y trabajo de hacerse hombre*, 82-87.

¹⁶ *El arte de amar*, 106ss.

verdadeira ascese, a que possibilita e promove o amor a Deus, não se contrapõe à liberdade, mas possibilita-a e promove-a. O termo «ascese» significa «exercitar-se», «treinar-se»¹⁷. Da mesma forma que os desportistas se treinam duramente para poderem obter uma destreza no seu desporto, também em todos os âmbitos da vida humana precisamos de um certo treino para conseguir as metas a que nos propomos.

Entendendo desta forma a ascese, como meio para possibilitar e fomentar a mística, como disciplina própria do amor, é necessário repensar criativamente os aspetos concretos de uma ascese que, longe de limitar a nossa liberdade, a potencia na sua capacidade mais profunda que é o amor.

A própria experiência refletida e partilhada é o caminho de aprendizagem para propender dia a dia para a plenitude no amor através de decisões concretas nas quais o amor se põe em prática, se realiza e frutifica.

Sexualidade e projeto pessoal

A sexualidade, como forma de ser da pessoa, participa da sua vocação e é chamada a abrir-se à transcendência. A moralidade da sexualidade, como componente essencial da personalidade, apoia-se na integração no *projeto pessoal*. A sexualidade não pode ser vivida à margem daquele nem sequer pode ser relegada ou negada. A totalidade pessoal inclui a dimensão sexuada. O discernimento pessoal desemboca no compromisso com o outro e com a comunidade, já que o projeto pessoal tem validade ética quando é integrado num projeto comunitário.

A dimensão de decisão da liberdade pessoal é essencial para assumir um projeto de vida no interior do qual a pessoa ou as pessoas podem chegar a humanizar-se no caminho da sua plenitude. Não há humanização sem compromisso profundo por alguém, por uma causa, por algum valor. A vida vivida segundo a mera espontaneidade acaba rebaixada aos níveis infra-humanos, perde consistência e horizonte motivador.

Mas, todo o projeto de vida se pensa a partir dum contexto cultural concreto. Por isso, devemos perguntar-nos de que modo a nossa forma de viver a vida pessoal, familiar e social não está de alguma maneira viciada nos contra-valores que inundam a cultura contemporânea. A formação de sujeitos autoconscientes, livres e responsáveis, hoje, é tremendamente dificultada pelo influxo constante da propaganda mercantilista onde tudo se reduz à produção e ao consumo. A isso se soma o desvanecimento da experiência

¹⁷ A. Cencini, *Por amor, con amor, en el amor. Libertad y madurez afetiva en el celibato consagrado*. Atenas, Madrid 1996, 594.

do tempo na configuração pessoal e na estruturação da convivência interpessoal e social. O auge das redes sociais virtuais, a instantaneidade da comunicação virtual, e a prática abolição das distâncias facilitam a comunicação à distância e dificultam a comunicação com os mais próximos. No fundo, a importância dada à presença virtual tira força e importância à presença interpessoal, dando lugar a um tipo de relação superficial e com falta de compromisso que liquefaz o sujeito pessoal no anonimato subjacente no mar de identidades virtuais às quais se tende a habituar¹⁸.

Como enfrentar a tarefa educativa?

Os elementos que aqui se apresentam são para o discernimento pessoal, interpessoal e comunitário para ajudar a viver uma sexualidade mais personalizadora e humanizante face às novas sensibilidades do mundo juvenil para pensar estratégias de diálogo e proposta de uma sexualidade integrada no caminho para a maturidade afetiva pessoal, social e espiritual.

Algumas estratégias

1. *A análise da realidade*: tomar consciência das correntes massificadoras através da propaganda, ou da opinião pública, que exercem uma pressão sobre o indivíduo. A pergunta seria: Que imagem de sexualidade nos chega através dos meios de comunicação social? Como se associa esta determinada imagem a um estilo de vida? Quais são os valores que se transmitem nessa imagem de sexualidade e nesse estilo de vida?
2. Promover o conhecimento pessoal e a valorização das relações interpessoais. Cultivo da amizade, fomento do diálogo e da comunicação, conhecimento e educação da afetividade. O pior inimigo é a ignorância, o silêncio, no fundo, a cobardia.
3. Brindar um conhecimento dos dinamismos próprios da sexualidade humana, das suas potencialidades, e das suas limitações e riscos para suscitar o sentido de responsabilidade pessoal e conjugal, familiar e social da vida sexual.
4. Acompanhar e incitar a tomada de decisões sobre os diversos âmbitos da vida humana, inclusive no campo da sexualidade. Uma autêntica

¹⁸ J. L. Martínez, «Conciencia moral y globalización», en M. Rubio, V. Gómez Mier, V. García (eds.), *La ética cristiana hoy. Homenaje a Marciano Vidal*, PS, Madrid 2003, 481-500.

formação da consciência leva à tomada de decisões de um quadro de valores, de opções e atitudes de acordo com o que se julga melhor para levar para a frente um estilo de vida humanizante.

5. O aprofundamento numa antropologia unitária e solidária; os dois aspetos potenciam-se mutuamente. As dicotomias favorecem os individualismos; o projeto social amplia os horizontes do indivíduo, convidam-no a superar o seu autocentrismo. Daí a conveniência de fomentar o altruísmo através de tarefas de cooperação, voluntariado, etc., que ajudem a tomar contacto com os que estão à margem da sociedade de consumo e ampliem os estreitos horizontes da mera autogratificação.
6. A compreensão da vocação cristã do amor como realização plena da Humanidade, de realização integral a nível pessoal, interpessoal e social.
7. Criar espaços nos quais o adolescente e o jovem se possa expressar sem ser julgado, nos quais tenha oportunidade de debater as suas ideias com franqueza e de partilhar confiadamente as suas experiências; só assim será possível educar, ou seja, promover um crescimento em autoconsciência e liberdade. Por isso, de vez em quando algum exercício de tomada de decisão raciocinada sobre possíveis condutas e desafios que a sociedade contemporânea apresenta ao adolescente e ao jovem, pode ser pedagogicamente eficaz, de tal forma que a sua atuação possa chegar a ser o resultado de uma deliberação consciente e não dos variados modos de massificação para os quais nos costumam arrastar.
8. O diálogo não como simples estratégia de convencimento, mas como exercício ético comprometedor, já que se trata de uma proposta de valores cuja eficácia depende do respeito do interlocutor e do convencimento de que as propostas éticas valem pela sua capacidade de convencimento, pela sua intrínseca racionalidade.

ESCOLA CATÓLICA

Introdução ao novo tema de trabalho do CEEC

A formação religiosa e espiritual dos professores no ensino católico

ETIENNE VERACK (*)

A modernidade caracteriza-se pela pluralidade de propostas de sentido, todas elas relacionadas com relativismo e probabilismo. E a pluralidade das formas de habitar um mesmo mundo estimula ainda a experiência de cisão e de violência que aquela pode suscitar. Continua a existir frequentemente uma insatisfação ligada aos limites da vida, mas ela já não representa uma abertura à transcendência ou à «vida eterna», no sentido cristão do termo, o qual concede à nossa existência um peso único e decisivo. «*O mundo é para mim demasiado curto e o céu demasiado pequeno. Onde encontrarei ainda espaço para a minha alma?*» dizia Silesius.

O provisório invade todos os domínios da existência dos nossos contemporâneos. A vida já não é vivida como um todo, mas como uma série de episódios, cada um valendo por si próprio, à distância das grandes estruturas da sociedade e das sociedades.

Existe, por um lado, a desinstitucionalização (e não apenas das Igrejas) com um aumento da distância entre a existência comum e as ideologias ou mitos e as instituições que as veiculam. E, por outro lado, «*a realização do indivíduo torna-se o valor fundamental, mesmo que seja atravessado por uma acentuada consciência do risco (pensemos no risco associado à nossa alimentação, no risco ecológico, na fragilidade das relações, na solidão)*»¹.

(*) Secretário Geral do Comité Europeu do Ensino Católico.
Conferência apresentada na Assembleia Geral do Comité Europeu da Escola Católica, Praga, 7 de outubro de 2011.

¹ THEOBALD, Christophe, *Le Christianisme comme Style, Une manière de faire de la théologie en postmodernité*, Paris, Ed. du Cerf, 2008, tomo 1, p.148.

Todas as instituições que estavam destinadas à socialização dos indivíduos num universo definido por princípios e valores são envolvidas numa dinâmica de decomposição lenta. Entre o Ocidente e o Leste existe apenas uma diferença de ritmo e de intensidade.

O mundo escolar não está isolado nesta desordem. Os nossos professores e educadores, e inúmeros pais, encontram-se desarmados face à rápida evolução que tem lugar na Igreja. Quase todos foram educados na fé, foram formados em estabelecimentos de ensino católicos, em escolas superiores ou em universidades católicas. É como se as árvores que foram plantadas há trinta ou quarenta anos vissem o seu solo ser levado pela torrente e não encontrassem mais seiva numa realidade onde mal se aguentam de pé.

Um grande número dos nossos professores e pais não soube desenvolver-se na sua fé pessoal ao ritmo das evoluções complexas e muito rápidas deste mundo. *Grosso modo* existem três categorias de professores no seio do ensino católico: os indiferentes, os questionados e os comprometidos. Os três tipos rondam três terços equivalentes (inquérito em França, 2005). Neste contexto, a formação religiosa e espiritual e o acompanhamento pessoal dos professores serão determinantes e urgentes. A maioria dos gestores pertence a congregações religiosas ou a dioceses seriamente abaladas e preocupadas com o seu pessoal cada vez mais idoso. Também as nossas paróquias são visadas, e o problema aqui é ainda mais pungente pela diminuição das vocações em alguns países, mas sobretudo pelo lento desaparecimento do clero noutros países, acelerado ainda pelos assuntos de pedofilia e pela forma como são tratados. Por outro lado, constata-se a emergência de redes de crentes atraídos por um estilo de vida e uma reflexão adaptada à sua procura, que substituem as paróquias tradicionais. Encontram-se entre eles para partilhar a sua vida de fé, para celebrar e para orar. É como se a Igreja institucional estivesse anestesiada ou lhe faltasse criatividade perante estes problemas, ou, pior ainda, como se voltasse a uma certa forma de ser Igreja no passado. A isto acresce a crise da família que, por vezes, vai até à renúncia educativa e que proporciona uma diminuta colaboração para a educação integral, extremamente delicada. É necessário reconhecer que esta educação familiar não é facilitada pela nossa sociedade. Vivemos numa cultura do plural, do superficial e do acontecimento. As crianças formam-se ou deformam-se cada vez mais através dos média e através de subgrupos de pares. Somos confrontados com uma mundialização

desenfreada e com reflexos identitários, e vivemos na base de uma sociedade civil que tem dificuldade em criar para si um discurso ético realmente inserido no quotidiano. De qualquer forma, dois dos pontos essenciais do triângulo educativo «escola – família – paróquia» encontram-se bastante fragilizados.

Perante esta realidade que acabo de descrever de uma forma um pouco caricatural, resta a missão da Igreja para anunciar a Boa-Nova e a missão da escola católica.

O professor da escola católica reencontra, assim, a sua missão inalterada: *Gravissimum educationis*, n.º8! Releiamos-lhe o essencial. O que é próprio da escola católica, «*é criar para a comunidade escolar uma atmosfera animada por um espírito evangélico de liberdade e de caridade, ajudar os adolescentes a desenvolverem a sua personalidade fazendo, ao mesmo tempo, com que desenvolvam esta criatura nova em que se tornaram através do batismo e, por fim, ordenar a cultura humana ao anúncio da salvação, de modo a que o conhecimento gradual que os alunos adquirem sobre o mundo, sobre a vida e sobre o Homem, seja iluminado pela fé.*» E, mais adiante: os professores devem estar «*imbuídos de espírito apostólico para prestar homenagem, tanto pela sua vida como pelo seu ensinamento, ao Mestre único, Cristo*».

O nosso novo tema de trabalho será, então, encontrar, em conjunto, e alterar iniciativas adaptadas que permitam formar e preparar os nossos professores para a sua tarefa nos nossos estabelecimentos católicos.

- Há que estabelecer distinções entre um ensino da religião, um ensino moral ou ético e um ensino dos valores e das referências da democracia e da cidadania.
- A liberdade de consciência dos docentes é também requerida. Em todo o caso, esta liberdade exige da parte do docente um conhecimento de si próprio.
- Será necessário ter em conta a compreensão plural dos diversos pontos de vista que se cruzam no seio da sociedade: o pluralismo sociorreligioso que favorece o relativismo e a perturbação, por um lado, e a descoberta do diálogo inter-religioso pelos crentes, por outro.

Antes de vos conceder a palavra numa «mesa redonda», gostaria de indicar, a título pessoal, algumas características essenciais para uma formação religiosa bem refletida.

1. Constatamos que a situação das escolas católicas é semelhante à das paróquias. Face a uma tarefa de tal envergadura, um secretariado das escolas católicas não pode agir só. Será realmente necessário que as dioceses, as congregações religiosas, as universidades católicas, as abadias de contemplação, os secretariados do ensino católico e os pais criem um fórum, diria quase um concílio nacional, de reflexão comum e de planeamento regional acerca destas novas formas de presença pastoral!
2. A formação requer desde logo uma reflexão sólida e uma boa estrutura, requer tempo e regularidade. Só quando se alimenta a espiritualidade e a fé pessoais é que se está em condições de demonstrar solicitude espiritual para com os colegas e os alunos. Desejo sobretudo sublinhar neste segundo ponto que a formação e o acompanhamento pessoal deverão partir da experiência de vida e pessoal dos professores.
3. Impõe-se uma formação teológica de base. A formação religiosa não deverá ser reduzida ao ensino doutrinal mas deverá honrar o conjunto da vida cristã como forma de habitar o mundo.
4. Como reunir na formação dos professores:
 - O acesso ao conhecimento dos factos, acontecimentos e crenças
 - à sua compreensão cultural e sociológica?
 - à sua inteligência simbólica?
 - à sua influência sobre as representações e práticas das civilizações?
 - A consideração da formação pessoal dos mestres, da sua aptidão para receber estas questões também relativamente à própria psicologia, e à sua aptidão para uma clarificação das suas relações com os alunos?
5. Ensinar a ler o Evangelho relacionando Jesus e o leitor, por via das personagens dos relatos que são como relatos de conversão. É necessário insistir aqui naquilo em que Jesus se transforma para aqueles e aquelas cujo itinerário se cruza com o Seu.

6. É necessária uma reflexão interdisciplinar.
7. Se partimos da experiência de vida dos professores, deveríamos igualmente prever um acompanhamento espiritual quase «pedagógico». Tratar-se-á sobretudo de transmitir «regras de discernimento» ou uma «forma de compreender» por si a sua própria história pessoal. Isto permitirá uma transformação interior em direção ao amor divino e no interior do mesmo.
8. Mantém-se uma dificuldade considerável: quem pode explicar aos atores interessados estes procedimentos, sabendo que a aproximação aos fenómenos religiosos exige uma vasta cultura específica e, em certos aspetos, marginal aos olhos de uma sociedade apaixonada pela velocidade e por aquilo que é imediato, recusando o retrocesso e a distância? Podemos pelo menos assinalar alguns locais capazes de centralizar e transmitir as diversas aproximações tidas em conta? Por outras palavras: onde encontrar os formadores para estes atores?
9. Será necessário, em todo este processo, evitar perder a ligação com as comunidades de fé.
10. Pouco a pouco, deverá ser preparado em alguns países o pós-institucional. Ao nível dos crentes, anteriormente reagrupados em paróquias, assiste-se ao nascimento de novas comunidades que mostram uma eclesiologia «elementar». Encontros quotidianos, recebidos como fontes de energia, graças a uma leitura atenta das Escrituras e à celebração eucarística. Como prever tal possibilidade ao nível das escolas? Refletir, ao nível diocesano, para assegurar tais possibilidades em colaboração com alguns padres, congregações e leigos bem formados e preparados.

A interioridade como competência prioritária

CARMEN PELLICER IBORRA (*)

A procura da interioridade na tarefa pedagógica é uma constante que adquire muitas facetas segundo o contexto no qual nos desenvolvemos. Parte da necessidade de afastar os nossos alunos do trivial, do superficial, das vozes que os distanciam do seu eu interior e que os «desimplicam» da construção do seu projeto de vida livremente assumido. Na escola é uma preocupação constante nos planos pastorais e nos projetos educativos. Neste momento de mudança que afeta de forma especial o modelo curricular, o conceito de competência oferece uma ferramenta útil para gerar um modelo de estimulação e de desenvolvimento da dimensão espiritual de todo o ser humano, que coincide com esse anseio de chegar a tocar o seu eu mais profundo. As vantagens de incluir a competência espiritual no currículo centram-se na possibilidade de fazer uma reflexão sistemática sobre quais são os indicadores ou elementos que tornam possível em todas as idades e contextos o desenvolvimento dessa interioridade. O carácter interdisciplinar, a sua aplicação às experiências quotidianas não académicas, a interação com o resto das aprendizagens básicas e a possibilidade de graduar os desempenhos e traços concretos para cada movimento educativo são os eixos de uma boa programação por competências. Por isso, incluir a competência espiritual no trabalho ordinário das nossas aulas abre novas e sugestivas possibilidades para a didática e também é uma oportunidade de reflexão e criatividade para a nossa pastoral. Neste artigo reveremos alguns precedentes e fontes para o desenvolvimento desta competência que justifiquem a escolha dos cinco indicadores que proporemos para a reflexão durante esta jornada.

(*) Teóloga e pedagoga. Especialista em espiritualidade, pastoral e inovação educativa. Autora de livros didáticos e de divulgação em torno das competências básicas, Educação para a Cidadania, Avaliação de Pastoral e escritora em vários meios, conferencista internacional e diretora do Centro de Formação Trilema.

A. A Inteligência existencial/espiritual como fonte de trabalho

1. Origens: Porque é que nasce o interesse

Nos princípios do século XX, William James¹ situa a experiência individual como centro da investigação científica que desembocará no desenvolvimento de uma nova conceptualização da espiritualidade como um campo amplo ao qual a religião pertence como um componente importante, mas não exclusivo.

Mais tarde, a partir da sua experiência como teólogo e do seu conhecimento de múltiplas tradições religiosas, o alemão Ruldolf Otto refletiu amplamente sobre a experiência da questão espiritual. Baseando-se nos trabalhos, de princípios do século XVIII, de Zinzendorf, citou o termo «percepção do numinoso» que considera a essência do sagrado e o fundamento de toda a experiência religiosa. Para Otto, esta experiência é universal em todos os credos e confissões religiosas. Não é meramente um sentimento subjetivo nem um processo psicológico, nem é incompatível com a reflexão racional teológica. Não é uma experiência que se possa forçar nem impor, mas, segundo Otto, pode nascer e ser evocada. Embora se associe frequentemente à experiência de Deus, ocorre, em outros âmbitos da natureza humana, algo como um «sexto sentido» para perceber o mistério na realidade. Isto traduz-se inclusive em reações físicas relacionadas com as que narram os textos bíblicos ou os místicos, e são citadas experiências de Santo Agostinho e São João Crisóstomo, e uma sensação de paz indescritível². O autor alemão destaca também que estas experiências exercem um fascínio e uma atração no ser humano que o transportam frequentemente para a procura de Deus.

A influência do psiquiatra Carl Jung também foi determinante. O vínculo do ser humano com uma dimensão de mistério e o reconhecimento da importância da espiritualidade na construção da identidade pessoal e coletiva como algo que pertence à vida quotidiana é um passo importante para o reconhecimento científico da importância da questão espiritual.

Por último, o conceito de Maslow de autoatualização, ou seja, do eu que abandona o ego e constrói o eu próprio, e a importância das experiências

¹ JAMES, W. *The varieties of Religious Experience*. Harvard University Press, Cambridge, Ma, 1902.

² OTTO, R. *The idea of the holy*. Oxford University Press, Oxford, 1950.

culminantes do transcendente, de uma intensidade inusitada e de carácter voluntário, são expressões privilegiadas da procura da interioridade.

2. As inquietações do mundo científico

Nos últimos anos, a questão espiritual afasta-se ainda mais da tradição religiosa virando-se para uma ambiguidade semântica para se referir ao que há para além do que é material em nós. Refere-se a muitos matizes diferentes, inclusive às vezes contraditórios, mas que têm em comum a sua referência à experiência pessoal. As definições são múltiplas e situam-se em contextos teológicos, filosóficos, antropológicos, mas também no mundo da medicina ou da terapia. Especialmente nos EUA, multiplicam-se os estudos que propõem instrumentos de medição e de escalas que estabelecem descritores muito variados. Alguns deles são: *A Escala de Espiritualidade Transcendente* de Piedmont, a *Escala Multidimensional* do Instituto Fetzer para utilizar na assistência médica e o *Inventário de Expressões de Espiritualidade* de Macdonald. Estes inventários estão de acordo em diferenciar religiosidade de espiritualidade e associam a cada um dos âmbitos diferentes descritores tais como os seguintes:

- Espiritualidade: Significado, união, transcendência, subjetividade, propósito, experiência universal, compaixão, interioridade, experiência, integralidade, multidimensional. Ecumênico, existencial, esperança, individual, totalidade, plenitude interior, facilitadora de vida, natural, privado, espontâneo, limitação...
- Religiosidade: Institucional, crenças, organização, confessional, sistema de crenças, doutrina, externo, explicação do misticismo, ritual, público, social, tradição...

Basta observar o carácter dos descritores preponderantes no mundo académico, para se verificar como nos estudos recentes domina cada vez mais uma dicotomia um pouco estereotipada que opõe os dois termos e que é o resultado de um processo que começa na pós-modernidade. Maslow³, já nos anos 70, consolida essa polarização no âmbito da psicologia, que se relaciona com vários fatores: o questionamento individual sobre a verdade, a autonomia pessoal, o valor da experiência individual, a erosão da autonomia

³ MASLOW, A. *Religion, Values and Peak-experiences*. The Viking Press, Nova Iorque, 1970.

institucional, e a coexistência de sistemas de crenças e de cosmovisões legítimas e contraditórias numa sociedade multicultural e globalizada. A debilidade progressiva do âmbito religioso-institucional abre caminho ao fortalecimento do âmbito «espiritual» para preencher os seus vazios e confronta os dois conceitos na investigação dos países ocidentais em torno de três eixos:

- A religião organizada perante a espiritualidade pessoal.
- A religião do sujeito que se centra nas crenças e práticas em relação a um ser superior perante a espiritualidade que tem um carácter funcional e que confronta como essas crenças, valores e práticas ajudam a enfrentar problemas de sentido, morte, solidão, sofrimento ou injustiça.
- A negatividade da religiosidade relacionada com estruturas e dogmas, muitas vezes de carácter destrutivo, perante a positividade da espiritualidade que tem a ver com formas de ser e de crescer para a maturidade ou a plenitude.

3. As bases neurológicas da experiência espiritual

A discussão sobre se existe ou não um tipo de inteligência especificamente espiritual não está fechada. A aposta inicial de Howard Gardner deu um passo atrás perante a reação dos setores mais fundamentalistas que pretenderam usar esta definição para justificar a obrigatoriedade da experiência religiosa e, em todo o caso, de uma determinada experiência religiosa. A pressão sociológica fez com que Gardner redefinisse a possibilidade da existência de uma «inteligência existencial», cujas características são semelhantes às descritas nas suas primeiras obras, mas sem conotações explicitamente religiosas. Os critérios para que um conjunto de habilidades e capacidades possa ser considerado uma inteligência são fundamentalmente cinco:

- Incluir um conjunto de habilidades mentais inter-relacionadas, que não se identifiquem com experiências concretas.
- Que se desenvolva ao longo de toda a vida, desde o nascimento até à velhice.
- Que facilite a adaptação e a resolução de problemas em contextos variados de experiência.

- Que permita ao indivíduo raciocinar de forma abstrata e fazer juízos apropriados.
- Demonstrar uma base cerebral ou um componente biológico.

Que a Inteligência Espiritual cumpra todos os requisitos é o objetivo de numerosos artigos e investigações nos últimos anos. Desde o convencimento que a inteligência não se pode reduzir ao «coeficiente» que medíamos tradicionalmente nas escolas, nem se limita às capacidades linguística, espacial e matemática, o debate considera a sua inclusão juntamente com a inteligência emocional e social no modelo explicativo do cérebro humano.

4. As «vantagens evolutivas» da experiência religiosa

Um dos campos onde a experiência do âmbito espiritual foi descuidada é na psicologia evolutiva. Só recentemente se começou a apreciar a influência positiva da religiosidade e do bem-estar espiritual nos processos maturativos, especialmente dos adolescentes. Foram propostas muitas teorias evolutivas da espiritualidade, que reúnem evidências que indicam que desde idades muito precoces as crianças mostram traços de crescimento espiritual, e não é algo, como se julgava, vinculado apenas à maturidade e aos processos cognitivos. No entanto, há uma grande coincidência em como é no início da adolescência que se consolida esta dimensão já que está muito relacionada com a formação da identidade. Muitos estudos empíricos estão a recolher dados sobre a relação entre o bem-estar espiritual e o estado de vida ou grau de felicidade.

Holmer, Coleman e Wallace destacavam num estudo sobre a infância realizado no Canadá em 2008 como o significado e a valorização da própria vida, e a qualidade e profundidade das relações interpessoais influencia diretamente no estado de vida feliz das crianças entre os 8 e os 12 anos.

Em 2003 foi publicado um estudo sobre as influências nas atitudes e comportamentos dos adolescentes dos EUA, depois de uma investigação que durou dez anos. Cerca de 58% estavam conscientemente envolvidos numa vida espiritual ativa. E, para além disso, este grupo mostrava uma maior estabilidade emocional e social, um menor índice de delinquência, um maior grau de compromisso social e participação em atividades socialmente criativas. O que se considerou na psicologia como uma neurose e um elemento negativo para o desenvolvimento da personalidade durante o século passado, em parte devido ao discurso freudiano e aos preconceitos

para com a religião de muitos académicos, dá hoje uma volta copernicana. O estudo mundial de valores, que recolhe de cinco em cinco anos dados de cerca de 60 países, destacou que mais de 60% dos adolescentes e jovens até aos 24 anos se consideram religiosos, identificando-se com questões como «momentos» de reflexão e quietude pessoal ou crenças, bem-estar espiritual..., embora o vínculo com as religiões organizadas varie muito entre países e confissões.

B. Como se estrutura em diferentes sistemas educativos e autores relevantes

Propostas de indicadores:

1. OFSTED

Desde 1944, os diversos documentos oficiais da Grã-Bretanha reúnem o compromisso de impulsionar o desenvolvimento espiritual dos alunos nas suas escolas. Isto faz com que exista bastante bibliografia sobre as implicações teóricas e práticas, e a sua evolução ao longo dos anos. São de destacar os relatórios da Inspeção Escolar. O facto de que, apesar das reticências e dificuldades que provoca em alguns contextos, se mantenha mostra a vigência e a importância desta área numa sociedade multicultural, multirreligiosa, com uma problemática em muitas coisas comum à nossa. A evolução na mesma conceção de «dimensão espiritual» constitui uma possível resposta às necessidades educativas que se vão apresentando nas nossas escolas. A partir dessa trajetória e da experiência dos diferentes investigadores e escolas que desenvolveram materiais didáticos e, sobretudo, de avaliação, podemos encontrar uma fonte de inspiração de carácter sistemático e académico.

O Documento mais importante na consolidação da educação moral e espiritual até aos nossos dias foi publicado pelo Conselho do Currículo Nacional (NCC) em 1993: *Spiritual and Moral Development* (O Desenvolvimento Espiritual e Moral). Este documento converteu-se em normativo para o ensino desta área. Apresenta umas definições básicas, retomando a terminologia antropológica dos documentos anteriores, que serve de referência para toda a legislação publicada posteriormente. O documento identifica a existência de uma experiência universal do âmbito espiritual, que serve de base à procura do próprio sentido da vida.

O documento pretende, desde o princípio, demonstrar que estas dimensões não correspondem apenas à Educação Religiosa e ao «*culto coletivo*», ou seja, à assembleia obrigatória em todas as escolas que se realiza de manhã, e cuja natureza religiosa está muito questionada⁴, mas sim a todas as áreas do currículo e aspetos da vida escolar. Também reconhece que a maioria dos alunos das escolas multiculturais já não provém de famílias com uma prática religiosa regular, por isso define o potencial para o desenvolvimento espiritual como algo aberto a todos, sem estar cingido ou condicionado a nenhuma fé particular:

«O termo Desenvolvimento Espiritual precisa de se entender como aquilo que corresponde a algo fundamental na condição humana, que não se experimenta necessariamente através dos sentidos físicos e/ou se expressa com a linguagem quotidiana. Tem a ver com as relações com as outras pessoas e, para os crentes, com Deus. Tem a ver com a procura universal da identidade individual – com as nossas respostas a experiências desafiantes, como a morte, o sofrimento, a beleza, e os encontros com a bondade e a maldade. Tem a ver com a procura do significado e da finalidade da vida, e dos valores pelos quais viver.»⁵

O Documento legal reúne alguns aspetos deste desenvolvimento espiritual, que a maioria das pessoas está disposta a aceitar embora depois a interpretação dada por muitas delas varie, ou se atribuam a razões físicas, sociológicas, religiosas ou psicológicas:

- **Crenças:** O desenvolvimento de um sistema de crenças pessoais, que evidentemente inclui as crenças religiosas, mas também as respostas não religiosas às perguntas pelo sentido; o desenvolvimento de um certo apreço pela forma como as pessoas e os povos partilham essas crenças e baseiam as suas vidas e a sua convivência nelas; e uma crescente compreensão da forma como as crenças contribuem para a identidade pessoal.

- **Um sentido de admiração, maravilha e mistério:** Encontrar a inspiração no mundo natural, no mistério ou nos êxitos humanos.

⁴ NCC., *Spiritual and Moral Development*, lorque, 1993, p.1.

⁵ *Ibidem*.

- **Experimentar sentimentos de transcendência:** Sentimentos que podem provocar a crença num ser divino, ou a crença em que as próprias capacidades interiores possibilitam elevar-se mais além das experiências quotidianas.
- **A procura de significado e finalidade:** Perguntar-se «porquê eu» nos momentos difíceis ou de sofrimento; refletir sobre as origens e o sentido da vida; responder aos desafios das experiências da vida, como a beleza, o sofrimento e a morte.
- **Autoconhecimento:** A consciência de si próprio, em termos de pensamentos, sentimentos, emoções, responsabilidades e experiências; uma compreensão crescente e aceitação da identidade espiritual; o desenvolvimento do respeito por si próprio.
- **Relações humanas:** Reconhecer e valorizar o valor de cada pessoa; desenvolver um sentido comunitário; a capacidade de construir relações com os outros.
- **Criatividade:** Expressar os pensamentos e sentimentos mais íntimos e recônditos através, por exemplo, da arte, da música, da literatura ou dos trabalhos manuais; exercitar a imaginação, a inspiração; a intuição e a introspeção.
- **Sentimentos e emoções:** Sentir o ser comovido pela beleza ou pela bondade; ferido pela injustiça ou pela agressão; adquirir uma consciência crescente de quando é importante controlar os sentimentos e as emoções, e como aprender a utilizar esses sentimentos como fonte de crescimento pessoal.

O texto realça a importância do seu desenvolvimento no contexto educativo da seguinte forma:

«Sem curiosidade, sem a inclinação para questionar, e sem o exercício da imaginação, da introspeção e da intuição, os jovens sentiriam falta da motivação para aprender, e o seu desenvolvimento intelectual seria danificado. Privados da compreensão de si próprios e, potencialmente, da habilidade para compreender os outros, pode ser que experimentem dificuldades para coexistirem com os seus vizinhos e colegas em detrimento do seu desenvolvimento social. Se não fossem capazes de se comoverem com sentimentos

de admiração reverente e de se maravilharem perante a beleza do mundo em que vivemos, ou através do poder de artistas, músicos e escritores para manipularem o espaço, os sons ou a linguagem, viveriam num deserto interior espiritual e cultural.»⁶

O documento manifesta uma certa preocupação em como avaliar uma área tão complexa como o crescimento pessoal. Insiste no carácter escolar do desenvolvimento espiritual, sublinhando que é uma área onde os alunos podem progredir, não só de uma maneira linear mais tradicional, mas também crescendo em alguns aspetos concretos e observáveis.

- Como reconhecem o valor da existência dos outros, independentemente de eles próprios.
- Atingem a consciência e refletem sobre as experiências.
- Questionam e exploram o sentido das experiências.
- Compreendem e avaliam toda uma série de possíveis respostas e interpretações a essas experiências.
- Desenvolvem o discernimento e pontos de vista pessoais.
- Aplicam esse discernimento obtido com níveis cada vez mais profundos de percepção sobre a própria vida.

A última revisão do currículo foi publicada como documento de discussão em dezembro de 2009. Mantém a definição de dimensão espiritual que se arrasta desde a reforma de 2002, e destaca que a sua estimulação é importante não só como requisito legal, mas também porque enriquece os processos de ensino e de aprendizagem. Deve desenvolver-se em todo o currículo e relaciona-se também com a aprendizagem tecnológica, social, científica e económica, bem como com as artes, as línguas, as humanidades e o Ensino da Religião, de carácter obrigatório em todos os sistemas anglo-saxónicos. As perguntas que se apresentam aos professores do ensino secundário são interessantes para os ajudarem a valorizar até que ponto estimulam a dimensão espiritual:

- Estimulam e celebram atributos como a capacidade de se maravilhar, a sabedoria, a abertura e a renúncia de si próprio?
- Incentivam os alunos a considerar que existem alguns aspetos da existência que são difíceis de explicar?

⁶ *Ibidem*, p.3.

- Apresentam oportunidades para explorar o mundo interior de criatividade e imaginação como parte essencial do ser humano?⁷

Para o jardim de infância e o ensino primário as novas orientações sublinham que o desenvolvimento espiritual supõe o crescimento sendo conscientes de si próprios, do seu potencial único, da compreensão dos seus pontos fracos e fortes e do seu desejo de superação. À medida que a curiosidade por eles próprios vai crescendo e o seu lugar no mundo se consolida devem tentar responder às questões fundamentais da vida com autonomia. Desenvolvem o conhecimento, as habilidades, a compreensão, as qualidades e as atitudes de que precisam para tomarem decisões morais responsáveis e agirem de acordo com elas.

2. Rachel Kessler

Rachel Kessler⁸ parte da consideração da aula como centro de pertença e de desenvolvimento pessoal. A autora pergunta-se o que fazer para que algumas aulas tenham «alma», e como é que os docentes aprendem a discernir quando se acede ao coração dos alunos. A partir dessas experiências intensas de relação e de aprendizagem consolidam-se os padrões da motivação intrínseca e da estimulação espiritual. Propõe sete portas para aceder à interioridade dos alunos, desde a infância à adolescência:

- A necessidade de relações profundas.
- O desejo de silêncio e de solidão.
- A procura de significado e de propósito.
- A necessidade de alegria e de desfrute.
- O fluxo criativo.
- A urgência de transcendência.
- A necessidade de iniciação.

Estas portas, como lhes chama Kessler, permitem aceder a cada aluno de forma única e podem estimular-se através de muitas oportunidades na vida escolar, incentivando vozes interiores, criando regras em comum para

⁷ Qualifications and Curriculum Authority, National Curriculum. Spiritual and moral development. 2 de dezembro de 2009.

⁸ KESSLER, R. *The Soul of Education: Helping Students find Connection, Compassion and Character at School*. Ed. As. Supervision and Curriculum, Boulder, 2000.

a convivência, mediante jogos e metáforas, através de perguntas últimas de sentido e partilhando relatos sobre momentos significativos da vida pessoal.

3. Marshall e Zohar

No ano de 2000 o casal de Oxford, Ian Marshall e Danah Zohar, combina diferentes campos de investigação física, medicina, fisioterapia, filosofia e teologia na publicação do seu livro *Inteligência Espiritual*⁹. Apresentam oito características desta inteligência:

- Capacidade de ser flexível.
- Nível elevado de conhecimento pessoal e introspeção.
- Capacidade de enfrentar e de transcender a dor.
- Capacidade de aprender com o sofrimento.
- Capacidade de se inspirar em visões e valores.
- Tendência a ver as relações entre as coisas: ser holístico.
- Recusa a magoar os outros.
- Tendência a questionar as próprias ações e a pretender respostas fundamentais.
- Capacidade de ser coerente com as próprias ideias perante as convenções, sendo «independente de campo» e espontâneo.

No livro os autores descrevem a procura das ciências desse «ponto divino do cérebro»:

*porque a fé em Deus é útil à natureza ou à sociedade? Desenvolveram-se rituais e símbolos, escreveram-se poemas, dedicaram-se muitas vidas, travaram-se muitas guerras e construíram-se catedrais durante milhares de anos só por causa de certa atividade elétrica em algumas zonas do cérebro? A força da conversão de São Paulo no caminho de Damasco é apenas o efeito de um ataque epilético? Ou este ponto divino é um componente decisivo da nossa inteligência espiritual e a atividade no lóbulo temporal é apenas a forma que a natureza tem de permitir que o cérebro desempenhe um papel no conhecimento mais profundo de nós próprios e do universo?*¹⁰

Depois de percorrerem as investigações dos últimos anos os autores concluem que parece evidente o papel do âmbito biológico na experiência espiritual, em muitas das suas variantes. No entanto, possuir essa possibilidade cerebral, inclusive altamente desenvolvida, não garante o seu uso criativo

⁹ Cf. ZOHAR, D. e MARSHALL, I., *Inteligência Espiritual*. Sinais de Fogo, Lisboa, 2004.

¹⁰ *Op. cit.* p.96.

nem a experiência religiosa. Para que isto aconteça faz falta que toda a vida pessoal, as emoções, motivações e potencialidades, formas de conhecer e opções de vida estejam integradas e se exercitem. Propõem várias formas de «melhorar» essa potencialidade e de passar de uma espiritualidade doentia a uma espiritualidade inteligente¹¹:

- Tomar consciência de onde estou agora
- Sentir com força o que quero mudar
- Refletir sobre o que é o meu próprio centro e qual é a base das minhas motivações mais profundas
- Descobrir e ultrapassar obstáculos
- Explorar diversas possibilidades de avanço
- Comprometer-se num caminho
- Não esquecer que há muitos caminhos

4. David Hay e Rebecca Nye

James Fowler¹² e a equipa de David Hay e Rebecca Nye centraram as suas investigações na evolução das experiências espiritual e religiosa ao longo dos processos maturativos. Muitos estudos, críticas e contribuições posteriores reúnem um elenco de valores que diversos autores assinalam como valores espirituais no sentido amplo da palavra:

- Mistério
- Unicidade
- Vulnerabilidade
- Inquietação
- Intersubjetividade
- Racionalidade
- Liberdade
- Imaginação
- Comunicação
- Transcendência
- Contemplação
- Consciência finalística
- Consciência simbólica
- Sacrifício

¹¹ *Op. cit.* pp. 241-242.

¹² FOWLER, J. *Stages of Faith. The psychology of Human Development and the Quest for Meaning.* Harper One, Nova Iorque, 1976.

- Tempo
- Amor
- Questionamento do sentido
- Infinito

O trabalho destes autores centrou-se em analisar em que sentido cada um deles se pode considerar como valor espiritual, como é educável e qual é o carácter da sua presença nos processos educativos. A construção da identidade da criança, entendida como um processo de desenvolvimento para a maturidade, exige o crescimento em todos os espaços e tempos onde a criança se move: a família, a escola, o tempo livre e um «tempo subjetivo», que implica, segundo diversos autores, um tempo de procura interior, inseguranças, angústias, ansiedade, solidão, medos, desconfianças, amizade, desenganos, fantasia, ilusão, risco, procura da felicidade... A dimensão espiritual infantil projeta-se nos quatro espaços, mas no último requer de forma especial quatro atitudes básicas, que os autores consultados qualificam de espirituais: «*stillness*» (quietude), «*awareness*» (consciência), «*wise stewardship*» (controlar sabiamente a vida) e «*engagement*» (implicar-se na realidade-compromisso), tal como recolhe David Hay¹³.

5. Robert Emmons

É Robert Emmons¹⁴ quem, em polémica com Gardner, dá um passo mais ao definir, a partir das investigações dos neurólogos D'Aquili e Newberg¹⁵, a existência dos sistemas neuronais relacionados especificamente com as experiências místicas. Estes autores analisaram o que acontece no cérebro, por exemplo, durante as etapas de meditação, nas quais se criam uma espécie de «escudos» que protegem a mente da intrusão de estímulos supérfluos. Esse bloqueio afeta muitas áreas cerebrais e cria um estado a que chamam «deafferentação» no qual a mente tem um estado especial de consciência relacionado com o que os místicos descrevem como união espiritual. Algumas habilidades e manifestações específicas da conduta pertencem a essa inteligência ou capacidade, como refere Emmons. Não se trata, evidentemente, de reduzir o âmbito espiritual

¹³ HAY, D. e NYE, R. *The Spirit of The Child*. Kingsley Publi, London, 2006.

¹⁴ EMMONS, R. *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. Guilford, Nova Iorque, 1999.

¹⁵ D'AQUILI, E. e NEWBERG, A. *The mystical mind: Probing the biology of religious experience*. Fortress Press, Minneapolis, 1999.

ao biológico, mas sim, pelo contrário, de recolher a relevância da dimensão espiritual para enfrentar a vida quotidiana, e de assinalar que as diferenças individuais na vivência da espiritualidade constituem traços fundamentais do carácter. Segundo este autor os traços que constituem essa inteligência, e pelos quais se destacam os indivíduos que a têm especialmente desenvolvida, são cinco:

- Capacidade de transcendência que permite uma visão mais profunda de nós próprios e do que nos rodeia.
- A habilidade para entrar em estados de consciência intensa de espiritualidade ou misticismo.
- A habilidade de revestir os acontecimentos quotidianos, atividades diárias e relações pessoais de um sentido do sagrado ou do divino.
- A habilidade de utilizar recursos espirituais para resolver problemas da vida.
- A capacidade de levar uma vida virtuosa.

Emmons dá como exemplo a existência de indivíduos com uma espiritualidade excecional, entre os quais cita Teresa de Ávila, Juan de la Cruz e o mestre sufi Ibn Arabi. O próprio Gardner, quando fundamenta a inteligência, dá exemplos como Luther King, Gandhi ou Madre Teresa de Calcutá, todos, evidentemente, líderes religiosos.

C. O que fazer para que algumas aulas tenham «alma»?

Proposta de indicadores para a nona competência

Vimos as raízes e precedentes para a definição da competência espiritual. A partir da experiência educativa e da investigação, atrevemo-nos a propor cinco indicadores ou traços a desenvolver na nossa tarefa educativa. Cada um deles, como no resto das competências básicas que constituem o eixo do novo currículo, cavalga entre as capacidades e os domínios experienciais que as pessoas e os grupos humanos geram e desenvolvem ao longo da sua existência. Em cada idade e contexto de aprendizagem se poderá estimular o seu desenvolvimento de múltiplas formas e utilizando diferentes estratégias, mas estes cinco eixos são comuns à maturação da dimensão espiritual e são uma forma excecional de consolidar o caminho explicitamente pastoral.

1. Abertura ao mundo interior

Conhecer-se a si próprio em profundidade e ser consciente da identidade pessoal, sendo recetivos não só ao que vem de fora mas também aos pensamentos, às lembranças, emoções e sentimentos que vêm de dentro, explorando as diferentes matizes da vida pessoal para além das aparências. Ser «conscientemente consciente» de tudo isso, ou seja, estar alerta e utilizar de forma ativa toda essa bagagem para enfrentar as experiências vitais. Reconhecer a voz interior e ser capaz de se ouvir a si próprio em silêncio para depois expressar explicitamente o que se aprendeu.

2. Reconhecimento do Mistério

Identificar as dimensões transcendentais de si próprio, dos outros e do mundo natural, sendo capazes de descobrir, de se admirar e de contemplar o extraordinário, procurando para além do conhecido e do explorado, e estimulando a criatividade e a imaginação. Partindo da consciência da própria limitação e pequenez, abrir-se à possibilidade de crescer e ir mais além de si próprio e da questão material, apreendendo a realidade com toda a sua complexidade, independentemente dos condicionantes biológicos ou sociais.

3. Compreensão do sagrado e do valioso

Colocar-se e compreender as questões últimas da vida humana como o bem, o gozo ou a dor, e descobrir aquilo cujo valor é inviolável, como a dignidade do ser humano, a verdade, a vida ou a liberdade. Têm de ir gerando uma escala de valores e devem ser capazes de aplicar princípios universais às decisões e comportamentos pessoais ou coletivos, conseguindo renunciar a si próprio e ao imediato para ganhar algo superior.

4. Procura de significado e construção de um sistema de crenças

Dotar o quotidiano e qualquer tipo de acontecimento de significado e propósito, reconhecendo-o e tornando-o próprio. Em certas ocasiões pode ter um sentido transcendente, mas em muitas outras deve gerar um sistema coerente de crenças e princípios que deem sentido a todas as facetas da vida, e chegar a ser capaz de o contrastar e raciocinar perante os sistemas de crenças herdadas ou socialmente aceites, como as que se expressam

nos metarrelatos ou nas religiões, crescendo no discernimento e na sabedoria.

5. Gradualidade do vínculo afetivo

Desenvolver a gradualidade e a riqueza do vínculo afetivo para consigo próprio, para com as relações próximas, para com aqueles que estão mais afastados e para com a pertença global, sendo capazes de perceber, raciocinar e dominar os próprios estados emocionais e de serem sensíveis e influenciarem os estados dos outros para construir relações interpessoais intensas e comprometidas com valores como o perdão, a gratidão ou a compaixão.

**JORNADAS NACIONAIS DE
CATEQUISTAS 2010**

**JORNADAS NACIONAIS DE
CATEQUISTAS 2011**

A família, lugar privilegiado de educação religiosa

EMILIO ALBERICH, SDB (*)

1. A família, «Igreja doméstica», lugar privilegiado de catequese?

A família cristã, na sua condição de «Igreja doméstica», deve ser um lugar privilegiado de educação religiosa e, portanto, de catequese e de evangelização. Mas sabemos que hoje se fala, e não sem razão, de *crise da família*, de famílias irregulares, de situações problemáticas, às vezes dramáticas. E isto traz consigo a *crise da função educativa* e a quebra da transmissão de valores – humanos e cristãos – dos pais para os filhos.

1.1. A situação problemática da família na sociedade atual

Os estudos sociológicos apresentam hoje, geralmente, sobre a situação da família na Europa, juntamente com os seus aspetos positivos, vários motivos de preocupação e de crise:

- Aumenta ininterruptamente o número de **divórcios e separações** na nossa sociedade.
- Aumenta também o número de **abortos**. A linguagem politicamente correta, o eufemismo hipócrita, é «interrupção voluntária da gravidez», como relativamente ao «adultério» se utiliza «aventura extraconjugal».

(*) Sacerdote de Don Bosco, em Espanha, é professor emérito de Catequética na *Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Pontifícia Salesiana* de Roma. Iniciou a carreira docente em 1964, foi diretor do *Instituto de Catequese* da referida Universidade (1974-1977 e entre 1986-1989); reitor da *Faculdade de Ciências da Educação* (1989-1995). Foi Presidente da *Equipa Europeia de Catequese* entre 1974-1978 e entre 1994-1998, assim como exerceu vários mandatos como Presidente da *Associação Espanhola de Catequetas*, da qual ainda presentemente é membro.

Conferência apresentada nas JORNADAS DE CATEQUISTAS: «A catequese e a família», Fátima, 8 de outubro de 2011.

- Aumenta o número de **formas atípicas ou alternativas de convivência sexual**, às quais desde diversos setores da sociedade se pretende chamar famílias e conceder-lhes todos os direitos e privilégios que as sociedades sábias e prudentes, apesar dos seus erros, reservaram durante séculos para um casal heterossexual estável, seriamente comprometido, aberto aos filhos e consagrado a criá-los e a educá-los.
- O problema moral e social fundamenta-se sobretudo na maior propensão destes tipos de convivência sexual a converterem-se em **famílias desestruturadas**, prejudiciais desde todos os pontos de vista ao desenvolvimento humano integral do casal, incluindo a dimensão espiritual e religiosa.
- Há que mencionar como outra sombra que escurece a paisagem familiar espanhola um certo **menosprezo do matrimónio e da maternidade**. 7% dos jovens espanhóis do Relatório do FSM de 1999 manifestaram a sua intenção de não se casarem, e isso em plena idade do «amor romântico», fator essencial do matrimónio hoje em dia, de acordo com a maioria dos sociólogos.
- Subjaz a esta paisagem de sombras um fator político-económico: a **ridícula proteção estatal da maternidade e da família**. Num contexto mais amplo há que destacar que as prestações de proteção social em Espanha, em percentagem do PIB, eram de 19,6% em 2001, perante os 26,4% da UE-15. Na Suécia representavam 36%. (*El País*, 15-11-2005).

Os números são evidentes: em Espanha 42% das famílias estão desestruturadas. Em 2004 contavam-se 134.000 casais irregulares (para além das uniões de facto).

1.2. A crise da função educativa

Na raiz desta crise não encontramos apenas a situação problemática de muitas famílias, mas também, e isto ainda é mais grave, a *incapacidade da nossa sociedade moderna de transmitir cultura e valores*. Num período de grandes e aceleradas mudanças, que mais do que «época de mudança» merece o nome de «mudança de época», numa situação de pluralismo exasperado e de domínio dos meios de comunicação social, os homens e mulheres de hoje sentem a falta, em grande medida, de referências claras e seguras, de critérios convincentes a que agarrar-se, e isto acarreta a enorme dificuldade da função educativa. Tal como expressa a antropóloga Margaret

Mead, a «cultura pós-figurativa» (transmissão de pais para filhos) cede em grande parte perante a «cultura con-figurativa» (aprendizagem dos coetâneos) e inclusive às vezes perante a «cultura pré-figurativa» (transmissão dos jovens para os adultos).¹

Daí a existência de um «**silêncio educativo**», de um «**absentismo pedagógico**» preocupante.² Põe-se em causa, por parte de muitos, a eficácia educativa da família. Um dado expressivo: um inquérito demonstrou que, na Alemanha, a família média dedica apenas cerca de 8 minutos por semana ao diálogo significativo familiar (A. Biesinger). No jornal *El Mundo* de 15-11-2006 pode-se ler: «Um relatório evidencia que em quatro de cada dez famílias espanholas há “pouca ou nula comunicação”». Hoje em dia, é um facto constatado que muitos pais desistem, já com filhos de até 5 ou 6 anos. A isto não se opõe o facto de que a família continue a ser muito valorizada pelos jovens, como demonstram os inquéritos.

Um observador da situação, Gaspar Castaño,³ resume com estas expressões eloquentes a situação problemática da educação na família atual:

«Eu e a minha mãe fazemos com que o meu pai acredite que é ele quem manda em casa, mas na verdade quem manda somos nós as duas.» (uma adolescente)

«Dentro da família, os pais optaram pelo valor afetivo face a valores de tipo formativo.» Já não se usam palavras como ordem, autoridade, compromisso, esforço, trabalho...

«Deparamo-nos frequentemente com crianças e adolescentes aos quais lhe foram concedidos níveis de decisão antes reservados exclusivamente aos adultos.»

«O silêncio dos adultos, seja nos âmbitos familiares, escolares ou sociais, torna muito difícil a construção da identidade pessoal dos educandos porque a intervenção educativa não os arranca dos seus estados infantis marcados pelas exigências do seu próprio eu.»

¹ Cf J. A. PAGOLA, *La familia, «escuela de fe». Condiciones básicas*, «Sal Terrae» 85 (1997) 1005, 746.

² Cf J. MARTÍNEZ CORTÉS, *Posibilidades reales de educar en la fe por parte de las familias cristianas*, «Sinite» 35 (1994) 105, 55-85.

³ G. CASTAÑO, «*Silencio adulto*», em «Religión y Escuela» N.º 208, março 2007, 7.

No contexto da responsabilidade educativa da família, para além do setor propriamente religioso, não se deve perder de vista **outros deveres educativos** de primordial importância:

– **A educação sexual e a preparação para o amor de crianças e jovens.**

Temos de reconhecer que, no terreno da educação sexual, a nossa juventude demonstra uma falta de preparação alarmante. Nesta sociedade, na qual a informação sobre o sexo parece tão abundante e completa, constata-se, pelo contrário, um nível preocupante de ignorância e de ausência de princípios, o que faz com que seja necessária e urgente a tarefa de uma séria e responsável educação para o amor e a sexualidade.

– **A criação e fomento de modelos de espiritualidade conjugal e familiar.**

Perante uma situação bastante generalizada de crise de identidade cristã, sente-se a necessidade de cultivar e repensar a *espiritualidade do matrimónio e da família cristã*, para que esta possa cumprir a sua elevada missão e dar um convincente testemunho de fé. Hoje em dia, a tarefa apresenta-se delicada e comprometida, tendo sérias dificuldades, dadas as objeções e perplexidades que, aos olhos de muitos, suscita a doutrina oficial da Igreja neste terreno.

– **Uma renovada atenção pastoral à terceira idade.**

O problema ganhou especial relevância nos últimos tempos e está destinado a constituir um setor importante no programa pastoral da Igreja. A terceira idade constitui uma reserva humana de grande valor educativo e pastoral, e merece uma atenção solícita e grata por parte da comunidade eclesial.

Deixamos aqui uma série de reflexões e sugestões que, esperamos, possam ajudar a iluminar e a fomentar a nobre tarefa de dar à família, no contexto da ação pastoral e educativa da Igreja, o lugar e papel que lhe corresponde.

1.3. A quebra da transmissão religiosa

Existe hoje uma preocupante quebra da transmissão religiosa familiar: a fé e a religiosidade não passam de pais para filhos, de uma geração para outra. Ou pior: impede-se que se transmita.

O problema educativo complica-se se pensarmos no setor concreto da educação *religiosa* ou da comunicação da *fé*. O tradicional processo de socialização religiosa na família geralmente não funciona, a fé já não passa de pais para filhos.⁴ E isto acontece, não só porque cada vez mais os filhos tomam um caminho diferente do dos pais, mas também, com muita frequência, porque os próprios pais vivem afastados da fé e desinteressam-se do tema no ambiente familiar. A família é hoje, para muitas crianças e jovens, uma escola de indiferença e de silêncio religioso. Em muitos casos, o filho só respira na família hostilidade face à religião, inclusive crítica sistemática e troça.⁵

Em muitas situações resta apenas, quase exclusivamente, o papel decisivo dos **avós**. A contribuição dos avós é providencial, mas também delicada e não isenta de problemas. Mais concretamente, é preciso ter em conta a forte distância geracional entre avós e netos e o necessário «consenso» dos pais no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Entre as dificuldades que com frequência impedem uma eficaz influência educativa, no âmbito religioso, estão a falta de comunicação, o desacordo e as tensões entre os pais, ou entre estes e os filhos e, definitivamente, a crise de identidade cristã e de fé.

Por outro lado, sabemos que a Igreja perdeu em grande parte o seu poder de transmissão: entre os jovens espanhóis – por exemplo – não chega a 3% a percentagem dos que referem a Igreja como instituição digna de crédito nas coisas importantes para a vida.

2. Valências e recursos educativos da família

2.1. A família, *ambiente ideal* para a educação

Apesar das dificuldades, tanto a experiência como a reflexão pedagógica e sociológica atual continuam a considerar *a família como o ambiente ideal* mais capacitado para estabelecer as bases de uma autêntica educação, tanto geral como religiosa. Apesar da crise, a família continua a ser o **primeiro agente de socialização** de crianças e adolescentes.

⁴ Cf J. GEVAERT, *Primera evangelización. Aspectos catequéticos*. Madrid, CCS 1992, 2729; J. MARTÍN VELASCO, *La transmisión de la fe en la sociedad contemporánea*. Santander, Sal Terrae 2002.

⁵ Cf PAGOLA, *La familia, «escuela de fe»*, 744.

No que se refere em particular ao setor propriamente religioso, a família continua a ser um *lugar educativo privilegiado e indispensável*. Como afirma J. A. Pagola:

«A primeira coisa a lembrar é que praticamente todos os estudos apontam hoje para a conclusão de que, nestes tempos de crise religiosa, o acolhimento da fé depende basicamente de que o sujeito tenha desde o início uma experiência positiva do religioso. [...] A família é, em princípio, o grupo humano com maior capacidade para lhe oferecer uma experiência positiva, aprazível, profunda, da vida e também do religioso. [...] Nenhum grupo humano pode competir com a família no momento de oferecer à criança a “base religiosa e de valores” num clima de afeto.»⁶

Definitivamente, devemos estar convencidos de que a família **não só pode, mas deve** ser lugar de educação religiosa e deve estar convencida de poder ter, a esse respeito, um **papel imprescindível**, único.

2.2. O principal obstáculo: falta de consciência e de convicção

À realização concreta desta ação educativa opõem-se dois factos frequentes: a *falta de consciência* do dever de educar religiosamente os filhos, com o conseguinte costume de «delegar» nos outros esta função, e a *falta de convicção* sobre as suas reais possibilidades educativas. Daí que nunca se devam minimizar as possibilidades de incidência educativa dos pais, especialmente no que se refere à aquisição e interiorização das atitudes. A família continua a ter, apesar das crises, um *potencial educativo* imprescindível e providencial que se deve saber aproveitar e valorizar.

Não se deve esquecer que a situação de crise da família, hoje em dia, e o grave problema da **preparação para o matrimónio**, se encontra, em geral, num estado lamentável de descuido.

3. A família como lugar de educação religiosa: alguns aspetos principais

Uma tarefa preliminar indispensável: responsabilizar, motivar e acompanhar

É este o principal desafio que a pastoral catequética familiar tem de encarar: **conseguir que a família recupere a sua função educativa e a**

⁶ PAGOLA, *La familia, «escuela de fe»*, 747-748.

consciência da sua responsabilidade e capacidade na *educação religiosa* dos filhos.

Não é coisa fácil. Apresentam-se muitos obstáculos, de diversa índole: falta de motivação e de preparação, a tradição cultural e religiosa, a situação problemática de muitas famílias, a crise generalizada de identidade cristã e de fé. É preciso esforçar-se bastante para que a família assuma o seu papel e volte a ser um lugar efetivo e privilegiado de educação religiosa. Para isso será importante empreender, como elemento básico, uma tripla tarefa: *responsabilizar, motivar, acompanhar.*

RESPONSABILIZAR [tomar consciência da responsabilidade educativa]

É necessário, antes de mais, combater a fácil abdicação educativa, o costume de delegar nos outros a educação religiosa dos filhos e a iniciação nos sacramentos. Esta mentalidade, muito enraizada na tradição educativa e pastoral, não depende apenas da vontade dos pais, mas aprofunda também as suas raízes numa visão *clerical* da Igreja, numa conceção preferencialmente doutrinal da catequese (reduzida praticamente à aquisição de conhecimentos) e numa práxis pastoral de cunho paternalista-infantil. É preciso explicar aos pais que não se lhes pede que sejam tutores ou professores dos seus filhos, mas sim *pais cristãos*, capazes de inculcar atitudes e de fazer uma leitura cristã dos factos da vida, seguindo o fio condutor dos acontecimentos familiares.

Impõe-se a este respeito um esforço paciente *de iluminação e de convencimento*. Para superar a passividade e a falta de compromisso é preciso ajudar a interiorizar uma nova visão de Igreja, como comunhão e corresponsabilidade, e a consciência do papel e responsabilidade da família na educação religiosa dos filhos.

MOTIVAR [reforçar as motivações]

Na pastoral dos adultos o tema da motivação adquire uma enorme importância, já que é o fator mais importante no processo de aprendizagem e participação dos adultos.⁷ A experiência confirma-o: ***não há que ter medo de perder tempo no momento de convencer e motivar.***

⁷ Cf E. ALBERICH – A. BINZ, *Catequesis de adultos. Elementos de metodología*. Madrid, CCS 2005, cap. 3.

No nosso caso, a motivação mais convincente está ligada ao *dever da educação dos filhos* e à preocupação e interesse pelo seu futuro, pela sua felicidade e pela sua realização na vida. Sabemos que esta consideração possui uma *enorme força motivadora* para os adultos, e vale a pena apoiar-se nela e aproveitá-la adequadamente. Um catequista alemão costuma repetir aos pais: «Não privem os vossos filhos desta oferta»; «são vossos filhos, não filhos do pároco» (Albert Biesinger). Esta força motivante está presente também em famílias com dificuldades, em famílias de alguma forma «desestruturadas».

Com um paciente esforço para motivar é possível convencer os pais, por exemplo, da possibilidade de superar a crise da função educativa, de quebrar o «*silêncio educativo*» que incomoda muitas famílias. Esta penosa situação só se poderá corrigir com a tomada de consciência da própria responsabilidade como pais educadores, já que estamos convencidos de que *sem responsabilidade não há identidade, e sem identidade não há educação*.

A implicação dos adultos na educação religiosa dos filhos oferece também aos pais vantagens relevantes, como costuma dizer acertadamente o catequista holandês Wim Saris: «*Delegando nos outros a educação dos filhos, os pais perdem a melhor ocasião para se manterem jovens e caminharem com o tempo*». É preciso saber valorizar a importância e o enorme potencial educativo do diálogo e da colaboração entre jovens e adultos.

ACOMPANHAR E PARTILHAR [para não andarem sozinhos]

Certamente, e isto sabem bem os que se dedicam à catequese familiar, não se deve deixar sozinhos os pais perante a sua responsabilidade, abandonando-os à sua sorte. É importante saber oferecer-lhes *ocasiões e espaços de formação, de confronto, de acompanhamento* (às vezes inclusive de substituição). A experiência de pais que *partilham entre eles* os seus problemas e experiências educativas dá muitos bons resultados e é extremamente enriquecedora. A responsabilidade da educação religiosa dos filhos não está só incumbida aos pais, mas de certa maneira deve ser assumida por toda a comunidade, pelas outras famílias. A experiência concreta da catequese familiar demonstra com eloquência que é possível responder a esta urgência educativa com resultados muito positivos e promissores.

Tudo isto num clima de grande **liberdade** e **respeito**. Que cada um faça aquilo que realmente possa (talvez só 15% ou 40%...). Esta liberdade e respeito devem caracterizar também a *atitude dos pais na educação dos seus filhos*, sobretudo quando estes se vão tornando mais velhos. Não há que ignorar o perigo de que a catequese das crianças e adolescentes, tanto na família como na paróquia ou na escola, possa ser causa de incredulidade e de afastamento, sempre que constituir uma espécie de doutrinação, de algo forçado que provoca mais tarde a reação oposta.

No conjunto desta vasta problemática, quis deter-me e ter em consideração **três âmbitos educativos**: a *primeira infância*, a *iniciação cristã* na infância e a educação religiosa de *adolescentes e jovens*.

4. A educação religiosa na primeira infância

4.1. Uma situação paradoxal: *abdicação* educativa da família

Como se referiu, a família é o lugar ideal para proporcionar a primeira experiência, existencial e afetivamente intensa, que subjaz a toda a educação. Em linguagem informática, poderíamos dizer que a família garante uma sólida estrutura de base (uma espécie de «*hardware*»), mas que a sua efetiva eficácia dependerá do programa educativo que sabe aplicar (o «*software*»).⁸ Pode-se dizer que estamos hoje perante um autêntico paradoxo: *a incapacidade e a abdicação educativas de muitas famílias que no entanto possuem as condições de base para uma verdadeira ação educativa, humana e cristã*.⁹

A experiência convida a uma dupla constatação: «evangelizar a conduta de vida dos pais é evangelizar a conduta de vida dos filhos; despertar a fé dos pais permite despertar a fé dos filhos».¹⁰

Recordemos uma definição de educação, a de Fiódor Dostoiévski:

«Educar significa dar aos filhos boas lembranças, as quais, no momento oportuno, se acenderão como candelários e iluminarão o seu caminho.»

⁸ Cf MARTÍNEZ CORTÉS, *Posibilidades reales de educar en la fe*.

⁹ MARTÍNEZ CORTÉS, *ibid.*

¹⁰ H. DERROITTE, *La catéchèse décloisonnée*. Bruxelles, *Lumen Vitae* 2000, 98.

E o que dizia Santo Ambrósio:

«A educação dos filhos é uma empresa dos adultos dispostos a uma entrega que se esquece de si própria: e isto podê-lo-ão fazer o marido e a mulher que se amam o suficiente para não terem de mendigar em outro sítio o afeto necessário.»

É preciso aprender a todo o custo encontrar tempo para conversarem juntos, passarem horas com os filhos, deixá-los falar e dialogar sobre os seus problemas, que aumentam com a idade e mudam com os anos.

Pode-se observar que, geralmente, caímos sem nos darmos conta num sério **contra-senso pedagógico** da nossa prática educativa e pastoral. Um pedagogo alemão, Klemens Tilmann, repetia-o sempre: é paradoxal que, nos nossos processos catequéticos, deixemos as crianças abandonadas nos períodos mais decisivos do seu desenvolvimento: na primeira infância (0-6 anos) e na adolescência.

4.2. Algumas indicações concretas para a educação religiosa das crianças

- Com as crianças, a tarefa educativa tem um objetivo fundamental: suscitar o **despertar religioso** da criança, abri-la à transcendência, à presença providente e amorosa de Deus, ao sentido e relação com Deus.
- Com os mais pequenos, a educação religiosa deve ser, naturalmente, de **tipo ocasional e vital**, não sistemático ou doutrinal. Não se trata de ser tutores ou professores dos filhos, mas sim *pais cristãos*. O programa deste exercício educativo é a própria vida: família, doença, trabalho, festas, acontecimentos, etc.
[Na tradição salesiana conservam-se dois recursos de grande eficácia pedagógica: a chamada «*palavrinha ao ouvido*» e a «*boa noite*» (momento de reflexão e de oração quando a criança se vai deitar, sobre como foi o dia, coisas boas e coisas más, agradecimento, perdão...)]
- O mais importante é promover **atitudes**, antes de mais humanas, que estão na base da conduta religiosa: *confiança, pasmo, agradecimento, louvor, perdão, admiração...* Por exemplo: fazer ver a uma criança o que implica um só dia de vida, a quantidade de pessoas que trabalharam para ela, suscitar nela o sentido da gratidão e da generosidade com os outros...

- Na educação religiosa dos mais pequenos as *atitudes dos pais* têm um papel essencial. Uma educadora belga, Marie Carmel Plissart, propõe a sucessão de três atitudes: «antes de mais viver, depois contar o que se vive e contar o Evangelho, e de seguida rezar com as crianças». ¹¹ E o alemão Norbert Mette expressa assim as tarefas dos pais: pôr em evidência a experiência elementar de ser aceite e desejado sem reserva; desenvolver uma sensibilidade para a multidimensionalidade da realidade; ensinar a justiça. ¹² Por sua vez, Henri Derroitte fala de três tarefas fundamentais: ter uma relação filial com Deus; confiar na ação de Deus; proteger a criança com o exemplo e o testemunho. ¹³

- Naturalmente, na base de tudo está **o testemunho dos pais**, dos adultos representativos:

«Quando um adulto quer transmitir algo a uma criança, ele próprio fica implicado: ele confronta-se imediatamente com a questão de saber como se situa ele próprio perante o facto religioso. E as crianças captam de seguida a postura que o adulto assume. [...] Não se trata tanto de que o adulto saiba dizer o que é a religião; trata-se antes de o ajudar a dizer como se vive esta religião na sua própria vida.» ¹⁴

A melhor maneira de falar com as crianças sobre Deus é fazê-las ver que Deus é importante para nós. Realiza-se assim uma verdadeira pedagogia da *imersão, do contágio, da osmose*: «Despertar para a vida de fé é viver a vida com as crianças, experimentar, sentir, atuar, tocar [...] [a criança] experimenta sem necessidade de explicações. [...] É ao ver os seus pais viver, amar, perdoar... que a criança aprende a viver, a amar, a perdoar.» ¹⁵

- Uma advertência importante: é preciso **evitar a todo o custo infantilizar a religião**, sob o pretexto de a aproximar da criança, **ou falseá-la** com ideias e representações inadequadas (imagem de Deus, do inferno, das normas morais...).

¹¹ Cf DERROITTE, *La catéchèse décloisonnée*, 98.

¹² Cf N. METTE, *Vivre et apprendre à croire avec les enfants*, «Concilium» n. 264 (1996) 132. Cit. em DERROITTE, *La catéchèse décloisonnée*, 101-102.

¹³ Cf DERROITTE, *La catéchèse décloisonnée*, 118.

¹⁴ *Ibid.* 98-99.

¹⁵ DERROITTE, *La catéchèse décloisonnée*, 97.

5. A família e a iniciação cristã dos filhos

5.1. O paradoxo: o processo de «iniciação», convertido em processo de «conclusão»

Estamos perante uma constatação alarmante: a *crise* e o *fracasso* do processo tradicional de **iniciação cristã**, que para muitas crianças e adolescentes se converteu antes em «*processo de conclusão*» ou, frequentemente, num alarde de ostentação e superficialidade.

É um facto bem conhecido, que lamentamos continuamente: a «**iniciação**» cristã converteu-se, para muitas crianças e jovens, num verdadeiro processo de «**conclusão**» da prática religiosa. A primeira comunhão chega a ser, para muitas, a «última» comunhão. E a confirmação recebe o significativo apelativo de «*sacramento do adeus*», «*o último sacramento*», «*a solene celebração da saída da Igreja*».

No entanto, também a esse respeito é importante sublinhar o *potencial educativo e a responsabilidade* da família. Um exemplo esclarecedor e estimulante é-nos dado por uma experiência muito positiva de implicação dos pais na iniciação cristã dos filhos: a **catequese familiar de iniciação à Eucaristia**.

5.2. Uma experiência promissora: a «Catequese Familiar»

Pode-se dizer que – com a catequese familiar – estamos na presença de uma **experiência significativa e promissora**. Em termos gerais, sabemos que a implicação dos pais na iniciação cristã dos seus filhos adquire formas concretas muito diferentes. Às vezes consegue-se apenas a presença e participação das mães. Ou então não se vai mais além de um interesse genérico pela preparação da celebração, onde primam quase sempre os aspetos mais externos e marginais: a cerimónia, a roupa, as fotos, as prendas, etc. Muitos pastores têm a impressão de não conseguirem mais do que fazer com que os pais não estraguem em casa o que se tenta construir com as crianças na catequese. Em todos estes casos, os resultados são antes mais pobres e dececionantes: tudo fica em apenas mais uma ocasião emotiva de celebração e de festa, mas sem profundidade e sem futuro.

Mas nem sempre é assim: graças a Deus estão a multiplicar-se as experiências nas quais a participação dos pais alcança níveis de grande intensidade e eficácia. E não é raro que se consiga inclusive realizar um

verdadeiro *salto qualitativo*, quando o centro de gravidade *passa dos filhos para os pais*; quando os pais compreendem que não se trata apenas de ajudar os filhos na sua educação religiosa, mas sim que são eles quem precisa de esclarecer a sua situação e empreender um caminho de maturação na fé. Afirma-se assim a convicção de que o processo não interessa aos adultos só para colaborar com a pastoral das crianças, mas que se deve chegar a viver uma experiência de autêntica *catequese de adultos*, já que estamos convencidos de que esta é a melhor forma de garantir ao mesmo tempo o sucesso da educação religiosa dos filhos.

A este respeito contamos hoje em dia com vários modelos e experiências positivas de *catequese familiar*. Alguns destes modelos gozam de merecida fama a nível internacional, como por exemplo: a *catequese sacramental* de Christiane Brusselmans, especialmente nos Estados Unidos;¹⁶ a rica experiência de *catequese comunitária* de Wim Saris, na Holanda e noutros países;¹⁷ a mais conhecida *catequese familiar* de origem chilena, que se difundiu sobretudo em diversos países da América Latina, e também na Europa.¹⁸

Uma menção muito especial merece a «**Catequese Familiar de Iniciação Eucarística**» **latino-americana**, uma experiência muito positiva que, procedente do Chile, se estendeu por muitos países da América Latina e em parte também na Europa. Destaca-se nesta experiência o seu carácter popular, a seriedade da sua programação e a ampla difusão que está a obter.

A «**Catequese Familiar de Iniciação Eucarística**» (CF) nasceu no Chile, em finais dos anos 60, no fervor do pós-concílio e após o impulso da Assembleia Episcopal de Medellín (1968), como desenvolvimento e

¹⁶ Cf C. BRUSSELMANS – B. A. HAGGERTY, *We celebrate the Eucharist*. Morristown, NJ, Silver Burdett 1984; ID., *We celebrate Reconciliation*. Morristown, NJ, Silver Burdett 1984.

¹⁷ Cf W. SARIS, *Towards a Living Church. Family and Community Catechesis*. London, Collins 1980; ID., *Living the Faith Together. Relationship Catechesis*. Londres, Collins 1985.

¹⁸ Cf CONSEJO EPISCOPAL LATINOAMERICANO - CELAM, *Catequesis familiar*. Bogotá, Departamento de Catequesis 1987; C. DECKER, *Catequesis familiar. Su metodología*. Santiago, Arquidiócesis de Santiago 1982; E. GARCIAAHUMADA, «Catequesis familiar en América Latina», em: V.M. PEDROSA ARES - M. NAVARRO - R. LÁZARO - J. SASTRE (Eds), *Nuevo Diccionario de Catequética*. Madrid, San Pablo 1999, 374-384. Merece particular referência a série «*El Señor sale a nuestro encuentro*», do Instituto Pastoral Apóstol Santiago del Arzobispado de Santiago (7 volumes: Santiago, INPAS 2009-2011).

aprofundamento de uma experiência inicial de catequese na qual as mães preparavam os seus filhos para a primeira comunhão. Rapidamente se viu a conveniência de envolver também os pais, os jovens da comunidade e os próprios sacerdotes, religiosos e religiosas da paróquia.

Nos anos 70 teve lugar uma mudança muito significativa, quando os bispos chilenos decidiram que a preparação para a primeira comunhão ocupasse um período de dois anos e que os pais de família (pais e mães) fossem os seus principais animadores e catequistas. Já em 1971 estabeleceu-se que a CF, nascida como ajuda à catequese infantil, olhasse em frente para os *adultos como sujeitos principais* do processo de evangelização e catequese.

A CF consiste substancialmente num *processo de evangelização* oferecido pela comunidade cristã às *famílias* para que possam percorrer um caminho de crescimento na fé como ocasião da preparação dos seus filhos para a primeira comunhão. Os pais são convidados a formar *grupos* com outros casais para continuarem juntos um itinerário formativo – ordinariamente de dois anos – que os faça tomar consciência da sua própria identidade cristã e serem capazes de evangelizar e catequizar os seus filhos. Estes grupos são animados por «*guias*», geralmente casais, e integrados com a ajuda de jovens catequistas ou «*animadores*», que reúnem as crianças semanalmente para aprofundar e celebrar o que viveram e aprenderam em casa com os seus pais.

A CF conta com uma rica mobilização de agentes nos seus diferentes níveis de realização e de responsabilidade. Mais concretamente:

- Os **guias** dos grupos de adultos. São preferencialmente *casais* comprometidos na animação dos grupos de pais. A sua formação faz-se mediante cursos teórico-práticos em instituições apropriadas.
- Os **pais e mães** que, nas reuniões de grupo e com a ajuda dos guias, se vão formando como testemunhas e catequistas dos seus filhos dentro da vida familiar.
- Os **animadores**, geralmente jovens (18-25 anos), encarregados de reunir semanalmente as crianças para a iniciação na celebração, no jogo e na expressão comunitária.
- Também – e isto é o mais importante – têm um papel indispensável os **coordenadores** da CF nas paróquias e comunidades, encarregados –

sob a direção dos bispos e dos párocos – da coordenação geral dos guias e do controlo geral da experiência. Com frequência, esta função é desempenhada pelas **religiosas**.

Uma vez por semana, geralmente aos domingos, as crianças reúnem-se com os animadores para as **celebrações**, seguindo uma metodologia ativa e participativa de louvor, expressão corporal, trabalho em equipa, oração e compromisso de vida.

Esta experiência, difundida por vários países, já apresentou **resultados surpreendentes**.

Também na Europa

Hoje em dia, já contamos com algumas experiências positivas de CF em alguns países europeus. Por exemplo, o modelo latino-americano foi adaptado na **Alemanha** pelo professor universitário Albert Biesinger, com resultados muito positivos.¹⁹

Em **Itália**, são várias as dioceses que estão a aplicar ao processo de iniciação cristã o estilo e o modelo da catequese familiar.²⁰ Merece especial menção o caso significativo de modalidade original de catequese familiar.²¹

Também em **Espanha** existem diversas propostas e modelos de catequese familiar.²² Um dos mais conhecidos é o de **Julia Muñoz Ferrer** e colaboradores²³ que, inspirados na experiência chilena, quiseram adaptar à situação e mentalidade espanholas as suas linhas metodológicas. Na Catalunha e nas Ilhas Baleares teve ampla difusão o modelo de *catequese*

¹⁹ Cf A. BIESINGER et al., *Gott mit neuen Augen sehen. Wege zur Erstkommunion*. 4 vols. München, Kösel 2004.

²⁰ Mais concretamente, as dioceses de Trento, Verona, Brescia, Vicenza, Pisa, Milão, Florença, Cremona: cf S. GIUSTI, *La via italiana alla catechesi familiare*. Milão, Paoline 2008, 81-133.

²¹ Cf M. VIVIANI, «Cambiar la iniciación cristiana a un estilo de primer anuncio. La experiencia del método “a cuatro tiempos” de la diócesis de Verona (Italia)», em: EQUIPO EUROPEO DE CATEQUESIS (EEC), *La conversión misionera de la catequesis. Relación entre fe y primer anuncio en Europa*. Madrid, PPC 2009, 125-143.

²² Para uma visão de conjunto veja-se: E. CARBONELL SALA, «Catequesis familiar en España», em: V. M. PEDROSAARES - M. NAVARRO - R. LÁZARO - J. SASTRE (Eds), *Nuevo Diccionario de Catequética*. Madrid, San Pablo 1999, 384-398.

²³ Cf J. MUÑOZ FERRER - P. ZUGARRAMURDIAPEZTEGUÍA - M. MARTÍ VILAR, *Metodología de la catequesis familiar*. Madrid, Editorial CCS 2003 (com CD); J. MUÑOZ FERRER et al., Coleção «*Catequesis Familiar*» (25 fascículos e cassete e partituras ou CD). Madrid, Editorial CCS 2003-2006. 7 etapas: Alba, Brisa, Luz, Vida, Caminho, Manancial e Verdade.

familiar de **Sebastià Taltavull**,²⁴ e outro modelo digno de ser citado é o de **Emeterio Sorazu**.²⁵ Em Sevilha foi **Enrique Aguiló** quem promoveu a CF através de materiais inspirados no modelo latino-americano.²⁶ É de desejar que se multipliquem e difundam estas experiências e propostas pastorais, já que estamos convencidos da sua eficácia e da necessidade de abrir com decisão uma nova fronteira pastoral.

6. A família e a educação religiosa dos adolescentes e jovens

Hoje em dia está muito presente a preocupação em restabelecer a relação educativa eficaz entre jovens e adultos, superando uma situação alarmante de distância geracional, de «*silêncio e absentismo educativo*» por parte dos adultos, com tantas consequências negativas de ordem pedagógica e pastoral. Entre os aspetos problemáticos encontra-se o perigo sempre à espreita do «*eterno adolescente*» e a necessidade de fomentar e estabelecer um diálogo sincero entre jovens e adultos.

6.1. O risco do «eterno adolescente»

É o perigo de uma atividade setorial que frequentemente afasta e separa os jovens do contexto da vida e dos problemas reais, entretendo-os de certa forma com experiências certamente gratificantes mas também problemáticas e até alienantes, se são contempladas com vista à futura inserção na sociedade e na Igreja. Consta por experiência que existem muitas iniciativas interessantes e belas entre os jovens que são a longo prazo contraproducentes face ao futuro e ao amadurecimento educativo dos próprios jovens.

²⁴ Cf S. TALTAVULL ANGLADA, *Catequesis familiar*. 2 vols, Barcelona, Secretariat Interdiocesà de Catequesi de Catalunya i les Illes Balears (SIC), 2002, ID., *Iniciación cristiana y familia: la catequesis familiar*, «Actualidad Catequética» (2001)189, 109-121.

²⁵ Cf E. SORAZU, *Qué es, qué debe y qué puede ser la catequesis familiar*, «Catequética» (1995)2, 266-270; ID., *Despertar / 1. Libro de los padres. Despertar / 2. Cuaderno de los niños y niñas (6 a 7 años); Acompañar / 1. Libro de padres. Acompañar / 2. Cuaderno de los niños y niñas; Crecer y celebrar / 1. Libro de padres. Crecer y celebrar / 2. Cuaderno de niños y niñas de 8 a 9 años*. Madrid, Editorial CCS 2003-2005.

²⁶ Cf E. AGUILÓ, «El método de catequesis familiar de iniciación eucarística en Sevilla», em: E. GARCÍA AHUMADA - J. SILVA SOLER (Eds), *Congreso Internacional de Catequesis Familiar de iniciación eucarística*. Santiago de Chile, Facultad de Teología Católica de la Universidad deTübingen, Alemanha - Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica de Chile - Instituto Superior de Pastoral Catequética de Chile «Catecheticum» 2005, 245-253. Para a experiência de CF em Tenerife, cf: A. PÉREZ MORALES, *La Catequesis Familiar chilena en la experiencia de la Diócesis de Tenerife, España*, «Catecheticum» 3 (2000), 81-101.

6.2. Diálogo entre jovens e adultos

Hoje em dia, insiste-se na necessidade do diálogo entre as gerações no âmbito da eficácia educativa, já que estamos convencidos de que **os jovens precisam dos adultos**, da mesma forma que **os adultos precisam dos jovens**. Os jovens, sem referências do mundo dos adultos, correm o perigo de perder o sentido da realidade e dos problemas reais da vida. Da mesma forma, se os adultos não se mantiverem em contacto e diálogo com o mundo juvenil, fecham-se necessariamente no seu próprio reduto geracional e na lamentação nostálgica de supostos tempos passados melhores, demonstrando assim que não compreendem os jovens e que não sabem apreciar o dinamismo das transformações atuais.

Temos perante nós as tristes consequências do abandono educativo dos pais relativamente aos seus filhos adolescentes. Recordo mais concretamente um caso em Granada, Espanha, em que o juiz atribuiu a culpa aos pais pelos desmandos dos seus filhos (há casos de violações, vexações, formas de sadismo, de violência gratuita, de vandalismo, condutas impróprias...). É impressionante que alguns pais desistam, inclusive com filhos de 6 anos...

Apesar das aparências contrárias, hoje os jovens sentem uma imperiosa necessidade de *encontro educativo com os adultos*, como demonstra a lembrança positiva que com frequência dizem ter de adultos significativos para eles (pais, sacerdotes, catequistas, professores...). Pode-se dizer que, hoje, o adulto *não tem de pedir autorização* para entrar em contacto com os jovens. E não devem agir de forma autoritária ou impositiva, mas sim num clima de verdadeiro *diálogo*, como o que se sente a caminho, «desarmado» também perante os jovens.

São considerações que sublinham **a necessidade de recuperar o compromisso educativo**. São bem conhecidas as graves consequências de uma atitude de renúncia ou de negligência por parte de muitos adultos. Esta é, sem dúvida, uma das causas mais graves da desorientação, da ausência de valores, da crise de sentido de tantos jovens de hoje. E, neste contexto, evidencia-se com clareza a importância dos ambientes comunitários, e, sobretudo, o papel da família, da escola, bem como a necessidade de uma atuação dialogante e problematizadora em relação com o mundo fascinante e sugestivo da sociedade mediática.

A catequese dos adultos nas suas múltiplas relações com a catequese da infância e adolescência

P. VASCO ANTÓNIO DA CRUZ GONÇALVES (*)

«A humanidade passa (...) duma conceção predominantemente estática da ordem das coisas para uma outra, preferentemente dinâmica e evolutiva; daqui nasce uma nova e imensa problemática, a qual está a exigir novas análises e novas sínteses» (GS 5)

Os horizontes da globalização são vários e complexos. Terminou a época de um cristianismo «de maioria» e abre-se o novo, mas recorrente, tempo de um cristianismo de «qualidade», que não se fia no número, nem nas estatísticas, mas na força difusora de uma fé autêntica, robusta e incarnada na vida de todos os dias. É neste contexto que a catequese é provocada a sair de si e a encontrar-se, a si própria, fora de si. O presente artigo assume a problemática da CA e a questão da catequese da infância e da adolescência como dois aspetos de uma única realidade a conjugar: toda a catequese e a catequese toda nas sendas de um novo paradigma, onde inevitavelmente a catequese da infância e adolescência se deve articular com a CA, porque esta é a forma típica.

(*) Sacerdote da diocese de Viana do Castelo; licenciado em Teologia, pela Faculdade de Teologia de Braga e mestre em Literatura Portuguesa, moderna e contemporânea, pela Faculdade de Filosofia de Braga, da Universidade Católica Portuguesa; doutorado em Teologia Pastoral, especialização em Teologia da Evangelização, pelo Instituto Pastoral «*Redemptor Hominis*» da Pontifícia Universidade Lateranense, em Roma; Chefe de Gabinete do Bispo diocesano; Vigário Episcopal para a Evangelização, Catequese e Doutrina da Fé; Diretor Adjunto e professor de Teologia e Ciências Humanas do Instituto Católico de Viana do Castelo.
Conferência proferida nas Jornadas Nacionais de Catequistas 2010, «A Catequese dos Adolescentes».

1. Pensar a catequese num novo paradigma pastoral e catequético

A catequese tem, como função principal, não o transmitir um mero conhecimento acerca de Jesus Cristo e das verdades da fé, mas despertar em cada pessoa concreta a beleza da comunhão e da intimidade com Jesus Cristo (cf. CT 5). Porém, hoje, a catequese encontra-se numa situação muito problemática, porque, num tempo de mudança, a pastoral tradicional entra inevitavelmente em crise, assim como a transmissão da mensagem cristã aos homens do nosso tempo. Perante a realidade que nos envolve, a catequese tem dificuldades, cada vez maiores, em ser credível, atraente e significativa. É mais que evidente que o sistema tradicional de catequese faliu, e a fé é irrelevante e, muitas vezes, alheia à vida e cultura do nosso tempo. Daí o desafio de se repensar a ação pastoral da Igreja numa perspetiva evangelizadora, procurando passar de uma pastoral de manutenção a uma pastoral missionária¹. É no contexto desta preocupação que, nos últimos anos, se vem afirmando o interesse sempre crescente pela CA, por parte da Igreja, considerando-a uma urgente e importante *prioridade pastoral*, no contexto da missão evangelizadora da Igreja de hoje.

Tal como referimos, o sistema tradicional de catequese terminou. Evidentemente, não significa o fim da catequese, mas que a sua postura pastoral pode não responder às exigências e condições da mudança que acontece constantemente; que a passagem da «doutrina» para a «catequese» realizada a partir dos anos 70/80 não responde adequadamente às transformações deste mundo, que muda, rápida e radicalmente.

Todos somos desafiados a uma conversão pastoral, apostando numa *nova evangelização*, como o grande desafio da ação pastoral². Esta mudança de perspetiva pastoral implica uma renovação na *conceção e atuação* da catequese, investindo numa catequese missionária³, afirmando-se como instrumento de *nova evangelização*⁴, ao serviço da conversão e da personalização da fé.

¹ É de referir a proposta de caminhada sinodal da CEP, em discernimento, cujo início está previsto para 2011: *Repensar juntos a Pastoral em Portugal*.

² Cf. D. JOSÉ POLICARPO, «Nova Evangelização». *Um desafio pastoral*. Carta Pastoral do Cardeal-Patriarca à Igreja de Lisboa (14 de setembro de 2010).

³ Cf. DGC 29.

⁴ «Torna-se indispensável uma catequese evangelizadora, ou seja, “uma catequese cheia de seiva evangélica e servida por uma linguagem adaptada ao tempo e às pessoas”(EN 54)» (DGC 194).

A catequese, eivada desse «paradigma» pastoral tradicional que teima em não sair de si e recusa descer ao pequeno mundo vital das pessoas, foi pensando e ousando uma renovação que traz consigo laivos de ineficácia. Renovaram-se os catecismos, apostou-se no conteúdo, com a ajuda da psicologia e da pedagogia; propuseram-se novos itinerários e, contudo, um sentimento de ineficácia vai crescendo no coração dos agentes pastorais. Talvez as novas formas e os novos métodos não sejam suficientes para uma catequese que persiste, apesar de ter perdido, quase por completo, o contexto necessário para a sua subsistência. Se, tradicionalmente, apesar das limitações de métodos e conteúdos, tal contexto era garantido pela família, pela comunidade, pela escola e também pelo próprio ambiente envolvente, hoje, à catequese, sozinha, isolada nas suas pretensões, só lhe restaria, resignadamente, aceitar a sua certidão de óbito.

A descontextualização da catequese é, sem dúvida, um problema central e, simultaneamente, um desafio. O que o contexto de cristandade homogénea oferecia como ambiente «natural», congénito à fé, deve agora ser reproduzido e, muitas vezes, duramente conquistado. Todavia, no contexto de uma ação pastoral articulada de forma orgânica e idónea, capaz de voltar a dar contexto e pertinência à catequese, enquanto ação essencial para o crescimento na fé. Para contextualizar a catequese, proporcionando-lhe os suportes necessários para a sua eficácia, é importante investir em duas frentes⁵:

Primeira evangelização e catequese

A catequese é convocada a renovar-se para uma ação eficaz, onde não deve pressupor, mas considerar uma necessária ação de primeira evangelização. Claro que a catequese, num primeiro momento, deve assumir esta tarefa, mas não dispensa a promoção de uma ação institucionalizada de primeira evangelização. Digamos, um projeto cultural, não entendido de um modo elitista, mas no sentido de chegar à vida concreta das pessoas, incarnado na sua mentalidade e apontando caminhos de vida. A renovação catequética deve basear-se nesta prévia evangelização missionária. Um desafio que passa, primeiramente, pelo mundo universitário, da cultura, da comunicação; mas também tem que estar presente no tecido vivo das nossas paróquias, como espaços de acolhimento do homem e de promoção dos possíveis encontros com Deus. Trata-se de uma página ainda por escrever

⁵ Cf. S. LANZA, *La catechesi strumento della nuova evangelizzazione*, in T. STENICO (a cura), *Evangelizzazione Catechesi Catechisti. Una nuova tappa per la Chiesa del Terzo Millennio*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1999, p. 219.

na pastoral da nossa Igreja, que não deve estar fora ou em alternativa à pastoral ordinária, mas no seu próprio centro pulsante.

Catequese e educação cristã

«É indo além da catequese que a catequese se encontra a si própria no nosso tempo»⁶. Portanto, uma catequese articulada numa conexão íntima com a educação cristã, investindo em dois sentidos:

- *Articulação intraeclesial*, atenta à renovação da comunidade cristã, como sujeito, meio e fim da catequese. A comunidade eclesial ganha um papel muito importante, assim como, nesta, a família.
- *A conexão extraeclesial ou cultural*, tendo em conta a mentalidade envolvente, deve levar a catequese a uma valorização do indivíduo, numa articulação atenta à vivência social dele, na família, na escola, assim como à sua relação com os meios de comunicação social, os espaços de lazer, etc.

O caminho é produzir um modelo pastoral adequado, não apenas acrescentar e modificar qualquer coisa, mas recentrar o processo de fazer cristãos, reconfigurando-o segundo o quadro sociocultural e «laico» que caracteriza o nosso tempo. A inculturação da catequese deve pressupor não só uma adaptação das técnicas, das linguagens e a configuração operativa do ato catequético, mas também a sua reposição no âmbito da ação eclesial que a salve do isolamento que a aflige, e a restitua a uma autêntica capacidade formadora da pessoa⁷. Para a sua eficácia, a catequese terá de ser repensada de um forma radical, que a coloque num *amplo projeto de evangelização e de educação cristã*, não dispensando a obra de *primeira evangelização*, que a precede e a ela conduz. É neste novo contexto que se devem acentuar e promover as relações entre CA e catequese da infância e adolescência.

⁶ «A catequese corre o risco de fechar-se sobre si própria quando não se auto-compreende dentro da perspetiva geral da educação cristã, em relação ao problema da identidade cristã da pessoa e da sua postura existencial e histórica no amplo campo da vida. Também a renovação da catequese – tão meritória – corre o risco da anemia da hipertrofia se não se torna capaz de pensar mais além e em maior dimensão: **é indo além da catequese que a catequese se encontra a si própria no nosso tempo**» (S. LANZA, *La parrocchia in un mondo che cambia, Situazione e prospettive*, ed. OCD, Roma 2003, p. 123).

⁷ Cf. *ib.*, p. 224.

1.1. Algumas linhas de uma catequese do futuro capaz de promover as múltiplas relações entre adultos, crianças e adolescentes.

No contexto atual, a transmissão da fé e toda a ação pastoral da Igreja encontram-se perante um novo e árduo desafio. A reflexão catequética atual insiste sobre a necessidade de um novo paradigma para a catequese, e é significativo o relevo que o tema recebe nos documentos recentes do Magistério.

D. José Policarpo, perante a mudança da realidade sociocultural portuguesa, sublinha que a reforma catequética em Portugal não pode simplesmente ficar pelo reestruturação do plano de catequese da infância e adolescência, em 10 anos, mas implica tomar algumas opções fundamentais no contexto de uma *nova evangelização*, entre as quais⁸: apostar na CA como ponto de referência inspirador de todo o processo catequético; é necessária a convergência harmoniosa entre uma pastoral kerigmática e a catequese; o processo catequético deve ser concebido como uma verdadeira iniciação cristã, integrando a experiência cristã; prioridade à dimensão comunitária da fé; continuidade das etapas do processo catequético (adultos, jovens e crianças); preparação e formação contínua dos catequistas como tarefa crucial e decisiva; o processo catequético deve respeitar e valorizar a pluralidade da Igreja, guardando a sua unidade.

A reflexão catequética atual aponta um conjunto de mudanças para a transformação da catequese: passar de uma catequese *infantil* a uma catequese *para todos*; de uma catequese *por idade* a uma catequese *intergeracional*⁹; de uma catequese «*sacramental*» a uma catequese como *caminho permanente*; de uma catequese *expositiva* a uma catequese *mistagógica*; de uma catequese *temática* a uma catequese *orgânica e sistemática*; da responsabilidade exclusiva de *alguns catequistas* para a catequese de *responsabilidade comunitária*; de uma catequese *obrigatória* a uma catequese *opcional permanente*¹⁰. Uma catequese *diversificada*, que

⁸ Cf. D. JOSÉ POLICARPO, *Reforma Catequética em Portugal*, in «Pastoral Catequética», 1 (2005), pp. 69-71.

⁹ Cf. H. DERROITTE, *La catéchèse décloisonée. Jalons pour un nouveau projet catéchétique*, ed. Lumen Vitae, Bruxelles 2000. Tradução italiana: *La catechesi Liberata. Fondamenti per un nuovo progetto catechistico*, ed. Elledici, Leumann (Torino) 2002, pp. 56-57.

¹⁰ Cf. E. ALBERICH e A. BINZ, *Adulti e Catechesi. Elementi di metodologia catechetica dell'età adulta*, ed. Elledici, Leumann (Torino) 1993; cf. E. ALBERICH, *La catechesi della Chiesa*, ed. Elledici, Leumann (Torino) 1995; cf. L. SORAVITO, *Rievangelizzare gli adulti. In margine alla 3ª nota pastorale della CEI*, ed. Elledici, Leumann (Torino), pp. 129-138; ID., *Rinnovare la parrocchia a partire dagli adulti. Riflessioni e schede di lavoro per operatori pastorali*, ed. Paoline, Milano 2004, pp. 57-89.

oferece às pessoas e aos grupos possibilidades variadas; uma catequese daqueles que começam e dos que recomeçam na fé, aberta ao contexto social; e uma catequese inicial para as crianças e adolescentes de tipo *iniciático*¹¹.

Portanto, investir numa catequese que, como «momento essencial no processo evangelizador»¹², é capaz de promover verdadeiros crentes, de fé personalizada, suscitando a conversão, a opção pelo Evangelho, a decisão e a alegria de ser cristão. As coordenadas fundamentais, a ter presente para este novo paradigma da catequese, que promova as múltiplas relações entre adultos, crianças e adolescentes, são:

- Considerar uma ação de primeira evangelização, já referida anteriormente;
- Catequese iniciática ou de iniciação, valorizando o *primeiro anúncio* e inspirando-se no *modelo catecumenal*;
- Catequese que valoriza a centralidade dos adultos;
- *Catequese aberta, permanente, em movimento*, porque a aposta nos adultos não significa abandonar a catequese infantil, mas inseri-la decididamente na pastoral da comunidade adulta, onde a catequese assuma cada vez mais um perfil «intergeracional», aberta à livre participação de todos, sem separação de idade e condição, numa dinâmica de escuta da palavra e de reflexão comunitária sobre o caminho da fé.
- *Catequese inserida no contexto global da ação pastoral*, pois a ação catequética não pode estar isolada. Hoje, a catequese não pode ser só catequese, mas deve estar inserida no projeto pastoral da comunidade cristã.

Os lugares privilegiados para a catequese:

- *A comunidade cristã* deve permanecer o primeiro e principal sujeito da catequese. As várias e concretas articulações da catequese acontecem na comunidade, porque a catequese deve envolver todos, só assim se torna verdadeiramente significativa¹³.

¹¹ Cf. A. FOSSION, *Vers des communautés catéchisées et catéchisantes. Une reconstruction de la catéchèse en un temps de crise*, in «Nouvelle Revue Théologique», 126 (2004), pp. 598-613.

¹² DGC 63-64.

¹³ «A pedagogia catequética torna-se eficaz à medida que a comunidade cristã se torna referência concreta e exemplar para o caminho da fé de cada pessoa. Isto acontece na mediada em que a comunidade se propõe como fonte, lugar e meta da catequese» (DGC 158).

- *A família, lugar da transmissão da fé*¹⁴. Far-lhe-emos referência quando abordarmos a questão da Catequese Familiar.
- *O diálogo da fé com a cultura*, porque o desafio da *inculturação* da fé tornou-se um tema prioritário no nosso tempo, perante a urgência de uma nova incarnação do cristianismo no contexto concreto da sociedade atual. Hoje, há uma trágica distância entre a fé e a cultura, perante os valores da modernidade (e pós-modernidade) e o relevo da cultura mediática, verdadeira revolução cultural. Portanto, trata-se de uma fé que procura um diálogo com uma nova mentalidade, tantas vezes alheia ao evangelho. Neste contexto, surge o *problema da escola como lugar de catequese*, articulado com a família e a comunidade.
- *As novas linguagens da comunicação*, porque a catequese é essencialmente uma *comunicação*. O problema da linguagem e das linguagens da catequese é um problema sempre aberto numa cultura onde a comunicação é uma das realidades mais determinantes.

2. A centralidade dos adultos na catequese

«*A catequese dos adultos, uma vez que é dirigida a pessoas capazes de uma adesão e de um compromisso realmente responsáveis, deve ser considerada como a principal forma de catequese, para a qual todas as demais, nem por isso menos necessárias, estão orientadas*» (DCG (1971) 20). *Isto implica que a catequese das outras idades deve tê-la como ponto de referência e deve articular-se com ela, num projeto catequético de pastoral diocesana que seja coerente*»¹⁵.

No centro das reflexões sobre a catequese, encontramos sempre a urgência da CA, onde a centralidade é dada ao mundo dos adultos. A comunidade cristã aparece como o ambiente legítimo, ao centro de tudo, com a sua rede de relações intergeracionais, mas constituída prevalentemente por pessoas adultas. Portanto, o discurso sobre a CA não deve ser setorial, mas tornar-se extensivo à reflexão geral sobre a catequese na Igreja de hoje.

¹⁴ A propósito, ver BENTO XVI, *A Família e a transmissão da fé*, ed. Paulinas, Prior Velho 2007.

¹⁵ DGC 59.

Os textos oficiais não só afirmam a absoluta necessidade da CA como também a apresentam como a forma principal de toda a catequese, constituindo-a como a referência para a catequese das outras idades.

A partir dos anos 80, a *formação dos adultos* começou, progressivamente, a constituir um dos principais pontos de atenção para a Igreja portuguesa, levando à elaboração de documentos¹⁶ e catecismos¹⁷ e a iniciativas interessantes em algumas comunidades. De entre os motivos fundamentais que transportam a CA para o centro da preocupação evangelizadora e catequética da Igreja lusitana, destacamos dois:

- O fim do modelo tradicional de «catequese» que se faz sentir e exige uma nova perspetiva de abordagem, tanto na sua programação no seio da comunidade eclesial, quanto na sua relação com a aventura de primeira evangelização na cidade do mundo.
- A não correspondência entre as boas intenções e as realizações concretas. Um simples olhar à catequese em Portugal, e apercebemo-nos de que só uma pequena percentagem de catequistas se encontra preparada para um acompanhamento dos adultos. Nesse pequeno número, a maior parte são padres e catequistas dos movimentos eclesiais. Perante este cenário, é evidente que, no centro da catequese, encontramos a preocupação pela infância e a adolescência, onde a CA ainda é entendida como uma extensão desta última.

A reforma catequética em Portugal¹⁸ – que levou à aprovação, nos anos 80, pela CEP, de um plano de catequese para todo o país – aponta para uma catequese concebida para as crianças e adolescentes (com duração de 10 anos), e não como um esforço contínuo, dirigido a toda a gente, de

¹⁶ *Sacramentos da Iniciação Cristã* (1982); *Carta Pastoral sobre a Renovação da Igreja em Portugal* (1984), apostando na Pastoral da Fé; *Carta Pastoral «Os cristãos leigos na comunhão e missão da Igreja em Portugal»* (1989), dando a prioridade aos leigos; *Linhas de força de uma ação pastoral conjunta em Portugal* (1993), apontando uma pastoral de conjunto; *Instrução Pastoral sobre a formação cristã de base dos adultos* (1994).

¹⁷ O catecismo para adultos com maior repercussão nacional: M. PELINO; A. MARTO, *Esta é a nossa fé. Catequese para o Povo de Deus 1*, ed. Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa 1990; *Id.*, *Caminho para a vida 2*, ed. Secretariado Nacional da Educação Cristã, Lisboa s.d..

¹⁸ António Moiteiro faz uma exposição sobre a catequese em Portugal, depois do Concílio Vaticano II, na sua obra: A.M. RAMOS, *Os catecismos portugueses. Notas de história*, ed. Paulinas, Lisboa 1988, pp. 119-316.

todas as idades, onde a rutura entre o fim da catequese e a idade adulta não deixa de ser uma realidade.

Hoje cresce a consciência da importância da revisão do processo catequético no quadro do desafio de uma *nova evangelização*. A catequese é concebida como um processo de formação contínua do cristão e da comunidade eclesial. Porém, a perspectiva do DGC – considerando a CA como ponto de referência e inspirador de todo o processo catequético – ainda não está devidamente interiorizada e longe de ser uma realidade.

O inquérito feito pelo Secretariado Nacional da Educação Cristã, em janeiro de 2009, a todas as diocese manifesta a convicção de que a grande renovação da catequese nacional se deve situar ao nível da CA, na sua pluralidade metodológica. O mesmo inquérito deixa transparecer a necessidade de um projeto catequético nacional, onde se procure a continuidade harmoniosa das etapas do processo catequético, assim como uma convergência entre catequese dos adultos, dos jovens, dos adolescentes e das crianças.

Evidentemente, abordar a CA é uma temática tão complexa como o é o mundo dos adultos. Na expressão CA pressupomos os mais diversos, possíveis e imaginários, itinerários. Portanto, trata-se de «as catequese dos adultos», capazes de responderem, com propostas diferenciadas, às experiências de vida concreta dos adultos. Os contextos intergeracionais são aqueles que abrem caminho para um encontro dos adultos com as crianças e adolescentes e permitem a «transição» para um novo paradigma catequético.

3. Propostas de catequese intergeracional

«É importante também que a catequese das crianças e dos jovens, a catequese permanente e a catequese dos adultos não sejam domínios estanques e sem comunicação. É importante mais ainda que entre elas não haja rutura. Muito pelo contrário, é necessário favorecer a sua perfeita complementaridade: os adultos têm muito que dar aos jovens e às crianças em matéria de catequese, mas também eles podem receber muito pela catequese, em ordem ao incremento da sua própria vida cristã»¹⁹.

Atualmente, a catequese realiza-se quase exclusivamente por etapas de idade e concentrando-se demasiado na infância e adolescência. Contudo,

¹⁹ CT 45.

já são significativas as propostas que apostam numa catequese com uma dimensão «intergeracional», na qual as diversas idades se envolvem para se ajudarem reciprocamente a crescer²⁰.

A fundamentação teológica está no facto de a Igreja ser uma comunidade de batizados de igual dignidade, não sendo ninguém excluído, quer por raça, quer por sexo ou idade. Portanto, a catequese não pode organizar-se definitivamente segundo uma subdivisão rígida por idades, mas deve ser também aberta e formar um único corpo, uma só coisa em Jesus Cristo.

Outro aspeto é o facto de já ter sido ultrapassado o modelo pedagógico segundo o qual os adultos sabem tudo e as crianças são como recipientes vazios que é preciso encher de conhecimentos. Também as crianças podem contagiar e ajudar na evangelização dos adultos.

A catequese intergeracional, no coração da comunidade cristã, torna-se um lugar de socialização: cada um descobre como escutar e discutir no respeito pelo outro. O desenvolvimento da personalidade espiritual pode ser melhor e de fácil apreensão pelo simples facto de se estar perante uma grande variedade de caminhos possíveis.

Segundo H. Derroitte, «a instância intergeracional obriga a repensar a tradicional sectorização da catequese em função da idade ou das condições de vida: catequese para crianças, jovens, adultos, intelectuais, ambientes populares, etc. (...) A catequese intergeracional induz a evitar que se volte toda a atenção apenas para a catequese de infância, tendo presente as necessidades permanentes do conjunto da comunidade»²¹.

A catequese intergeracional promove a comunidade e, nesta, a liturgia como espaços de encontro e crescimento na fé, porque a comunidade «é, por natureza, intergeracional». É neste desafio, do «crescer juntos», que surgiram algumas experiências e propostas de catequese intergeracional valorizando **o contexto comunitário e litúrgico**. Apresentamos três experiências (missões populares): «Dimanches d'Emmaus»; «Dimanches de la Bible» e «Catequese comunitária»²² – formas diversas de envolver a inteira comunidade, num clima de intensa participação e corresponsabilidade e, para alguns, também como integração vital no contexto da celebração eucarística dominical.

²⁰ Cf. I. AZEVEDO DE OLIVEIRA, *Catequese intergeracional. Desafios e propostas para comunidades e famílias*, ed. Salesianas, Porto 2009. A nível nacional, trata-se de uma primeira proposta.

²¹ H. DERROITTE, *La catechesi liberata...*, p. 65.

²² Cf. E. ALBERICH; A. BINZ, *Forme e modelli di catechesi com gli adulti*, ed. Elledici, Leumann (Torino), pp. 111-127.

«Dimanches d'Emmaus», em Lyon

É um modelo de renovação da comunidade paroquial através de uma forma original de celebração dominical. Surge na paróquia de Bron, na periferia Oeste de Lyon. O projeto foi apresentado em setembro de 1977 e chamaram-lhe «Dimanches d'Emmaus», porque, como os discípulos, tratava de deixar-se tocar pelo Senhor que interpreta a vida à luz da Escritura, para depois partir o pão eucarístico antes do compromisso de testemunho.

Os objetivos desta experiência concreta são: ligação estreita entre celebração litúrgica e formação bíblica; proporcionar uma formação para todos os paroquianos e no próprio âmbito paroquial; estimular a vida comunitária, envolvendo nas iniciativas o maior número de pessoas; preocupação em que as pessoas participem e falem, como caminho para entrar em contacto com a Palavra de Deus; são previstos sete encontros durante o ano e um argumento central e unificador escolhido por toda a assembleia.

Desenvolvimento concreto de um «Dimanche d'Emmaus»

Reúnem-se na Igreja paroquial, pois trata-se de um momento formativo e celebrativo. Depois do ensaio dos cânticos, começa com o rito introdutório do presidente (cântico, rito penitencial, oração). Neste momento saem as crianças para desenvolverem a sua atividade numa sala paroquial vizinha. A assembleia de adultos vive a *liturgia da Palavra* como um momento de formação (as leituras bíblicas e três reflexões dos membros do grupo de preparação, seguindo-se a reflexão em grupos com vista à partilha comum). Voltam as crianças para a assembleia, depois de também elas terem preparado um contributo. Este momento comunitário de partilha com toda a assembleia conclui-se com a profissão de fé e a oração dos fiéis, em relação com o tema abordado. Segue-se a celebração da Eucaristia e, depois dos avisos paroquiais e da bênção final, encontram-se, frente à Igreja ou dentro, para um aperitivo.

Breve balanço

Constatou-se que a experiência dos «Dimanches d'Emmaus» revela alguns aspetos extremamente positivos como uma notável presença de homens; criaram-se grupos heterogéneos e intergeracionais, onde a mistura de classes sociais e faixas etárias foi desejada expressamente pelos próprios

participantes; uma catequese que influenciou a catequese da infância e adolescência, pois alguns meses depois as crianças e adolescentes pediam aos catequistas para fazer a catequese «como os grandes no Domingo», discutindo a partir dos textos bíblicos e no âmbito de uma celebração, com cânticos e orações; a pouco e pouco formaram-se espontaneamente grupos para continuarem a discussão e o aprofundamento do tema.

«Dimanches de la Bible», na Suíça

Os «Dimanches de la Bible» foram promovidos pelo «Centre Catholique Romand de Formation Permanente» e inspirados no modelo «Dimanches d'Emmaus», tendo como finalidade tornar concreta a escuta da Palavra de Deus no coração da vida e na celebração da comunidade paroquial, reforçando, assim, o tecido eclesial e instaurando um método habitual de leitura da Bíblia.

Esta catequese desenrola-se durante uma missa, em vez da homilia, no curso de três domingos sucessivos. Inicialmente cada um lê pessoalmente o texto bíblico, guiado por uma ou duas perguntas. Depois é proposta a partilha, em pequenos grupos, partindo de algumas perguntas que acompanham o texto bíblico. Seguidamente, o animador faz perguntas a cada um dos grupos com a ajuda de um microfone móbil e apresenta uma síntese baseando-se nos dados apresentados pelos grupos.

Os «Dimanches de la Bible» são uma experiência de animação mais ocasional e menos sustentada que os «Dimanches d'Emmaus», pois são só três domingos, portanto menos tempo: uma organização menos comprometida e um menor envolvimento dos participantes.

A organização dos «Dimanches de la Bible» pode também dar gosto e estímulo a muitas comunidades paroquiais para formas mais regulares de CA no contexto litúrgico e paroquial.

«Catequese Comunitária», de Wim Saris

Promovida na Holanda e, depois, difundida em vários países pelo salesiano W. Saris. Partindo de um modelo de pastoral com os pais para a preparação da Primeira Comunhão dos filhos, a experiência desenvolve-se como processo de crescimento e amadurecimento da comunidade eclesial.

É uma experiência de encontro e de colaboração entre vários membros da comunidade, com a participação integral das famílias: pais, filhos, pessoas

idosas, pessoas que vivem sós²³. Os membros da família não ficam juntos, mas misturam-se com as outras pessoas e famílias. Aqui se revela o aspeto comunitário da experiência. Os filhos devem ver e sentir como alguns adultos, que não são os pais, vivem e acreditam.

Desenvolvimento dos encontros

Normalmente, a «catequese da comunidade» realiza-se através de encontros mensais, de setembro até maio, participando pessoas de diversas condições e estados, até uma centena de pessoas, não se aconselhando um número maior.

Cada encontro inicia com a *abertura*, onde se dá o acolhimento inicial, introdução ao tema e à discussão e se formam os grupos de idades diversas (crianças, jovens e adultos); segue-se o *estudo do tema* em pequenos grupos; depois vem uma *pausa*, também para convívio; finalmente, a *partilha dos resultados* dos trabalhos dos grupos; o encontro *encerra com uma celebração*, onde a presença do sacerdote é útil, mas não necessária. Contudo, frequentemente, conclui-se com a celebração da Eucaristia.

Os encontros têm normalmente a duração de duas horas numa tarde da semana, no sábado à tarde ou na manhã de Domingo. Com o envolvimento dos participantes até se pode estender a uma tarde inteira, um dia inteiro, ou até mesmo um fim de semana.

Os temas dos encontros surgem da partilha comum, quer de preocupações, quer de interesses. E os temas centrais não são as questões internas da Igreja, mas o vasto campo da *diaconia* e *compromisso* no mundo.

Breve balanço

O balanço que se pode fazer desta experiência de CI é positivo, porque todos são chamados a fazer, ativa e reciprocamente, uma catequese, pois só assim se justifica chamar «catequese da comunidade». Até os próprios encontros preparatórios constituem uma CA em sentido próprio.

²³ Saris define-a assim: «A catequese familiar e comunitária é uma forma nova de colaboração entre famílias que, em relação com os problemas da vida de fé, se encontram a desenvolver a mesma função. Nesta missão a comunidade de fé oferece-lhe ajuda, solidariedade e guia» (W. SARIS, *Living the Faith together. Relationship Catechesis*, ed. Collins, London 1985, p. 189).

Depois de um certo período de tempo nasce o desejo de uma *formação religiosa* mais aprofundada e também de um maior conhecimento da Bíblia. É usual que se comece a frequentar cursos de formação teológica e bíblica, e que se pense num serviço de compromisso ministerial na comunidade.

Pode-se falar também, nesta experiência, de *Catequese familiar*, devido à importância que se dá à presença e participação da família, onde a catequese pode constituir uma boa base para a educação – geral e religiosa – em família.

Sintetizando

Estas experiências de CI no contexto comunitário e litúrgico revelam-nos algumas potencialidades significativas, mas também alguns limites:

- Trata-se de uma catequese que olha a comunidade, cujo objetivo é promover a comunhão e participação na vida da comunidade. Nesta perspectiva é determinante a sua ligação e inserção na liturgia, como espaço de catequese, mas também onde esta estimula a preparação da liturgia e promove a sua vivência com dignidade.
- Estamos perante experiências de CI, onde a CA é o modelo que inspira a catequese da infância e não o contrário.

Eis algumas limitações:

- Acerca dos «Dimanches d'Emmaus» constatou-se que tais experiências não parecem ser capazes de durar muito tempo. Os motivos podem ser diversos: insuficiente sensibilidade para com as exigências dos adultos por parte dos responsáveis pastorais; falta de criatividade; a pouca homogeneidade das paróquias urbanas compostas de pessoas de classe social, idade e carências muito diversas.
- Outra limitação é o facto que a CI inserida na celebração não permite valorizar suficientemente o aspeto catequético. Investe-se mais no amadurecimento da comunidade e menos na educação à fé em modo contínuo: é o caso específico dos «Dimanches d'Emmaus». Se, por um lado, é necessário distinguir entre os objetivos relativos à construção da comunidade dos que olham a apreensão da fé, por outro lado, frequentemente, pensa-se que basta organizar bons percursos de CI para que seja formada, quase automaticamente, uma comunidade viva.

3.1. «Catequese do Caminho»

É inovador o projeto diocesano de Liège, apresentado por Henri Derroitte, do Centro «Lumen Vitae» de Bruxelas. Tal estudo foi prefaciado por G. Adler que afirma tratar-se de um novo «paradigma» que se distancia, cada vez mais, daquele «tridentino», em vigor há mais de quatro séculos, dos seus esquemas implícitos de pensamento, das suas categorizações. O próprio título, em francês, é por si sugestivo: a catequese não pode ser «cloisonnée», separada, impedida de comunicar. Daí a pergunta: pode-se pensar uma catequese como se fosse um espaço protegido na vida intraeclesial, sem qualquer tipo de relações com o mundo exterior, o mundo onde se joga a vida? O título – *La catéchèse décloisonnée* – aponta o objetivo a ter em conta na perspetiva de uma renovação. O subtítulo – *Jalons pour un nouveau projet catéchétique* – precisa a intenção do autor.

Finalmente, seguindo o desafio do DGC 274 de um *projeto diocesano* de catequese que envolva todos, do bispo aos catequistas e aos fiéis, procura indicar uma direção, orientar para um itinerário, apontando seis fundamentos prioritários que determinam o bom sucesso do caminho catequético, sendo os seis indispensáveis para o projeto.

Primeira prioridade: *oferecer a cada um a possibilidade de descobrir a Palavra de Deus dentro de uma comunidade paroquial numa «catequese do caminho» (de cheminement).*

Essa é concebida como aberta a todos: adultos (em primeiro lugar), jovens, adolescentes e crianças. É uma catequese que se define como comunitária, propositiva, bíblica, permanente e intergeracional. Não há inscrições. Cada um é livre de vir ou não, de suspender a participação quantas vezes quiser, de retomar quando quer, de participar no grupo dos adultos, dos jovens ou adolescentes (só para as crianças, antes da idade de entrada na escola primária, está prevista uma catequese à parte), etc. O serviço é oferecido de forma permanente, de muitos modos diferentes e a paróquia é o lugar normal dos encontros semanais. Conjuntamente com a «descoberta de Deus na Bíblia» são oferecidas outras atividades que olham a Eucaristia, a educação litúrgica, o serviço caritativo. Quanto à primeira comunhão, ao crisma e à profissão de fé (podem-se fazer diversas) são previstas celebrações cada mês. Tem acesso quem se acha preparado, quando o desejar, sem data e idade fixa.

Esta *primeira prioridade* é a substância da proposta, que se apresenta original e sugestiva. Sendo, depois, completada por outras cinco prioridades pastorais, sobre vários pontos, com particular acento nos espaços de primeira

evangelização, formação dos operadores e, especialmente, de uma equipa de coordenadores a nível diocesano.

Segunda prioridade: *acompanhar as práticas de fé nas famílias que o desejam*; Terceira prioridade: *criar em alguns lugares simbólicos um lugar-espço para aprofundar o sentido*; Quarta prioridade: *desenvolver o catecumenado batismal*; Quinta prioridade: *criar um grupo diocesano para ativar o novo projeto catequético diocesano e de o orientar no dia a dia*; Sexta prioridade: *umentar as funções do Instituto diocesano de pastoral em matéria de catequese*.

Potencialidades e limites da proposta

A «catequese do caminho» é uma proposta profundamente inovadora que repensa uma forma de fazer catequese exigida pelo contexto sociocultural atual, assim como por uma nova visão da Igreja testemunhada pelos documentos do magistério e das reflexões teológico-pastorais. Sinteticamente enumeramos as potencialidades desta proposta:

- Oferece a qualquer homem a possibilidade de descobrir e conhecer Cristo;
- Valoriza o papel da comunidade cristã na educação da fé e ajuda-a a renovar-se, através da Boa Notícia, e a ser sinal da presença de Deus num mundo em mudança;
- Orienta a sua ação para o homem adulto e a família e é proposta a todas as idades, promovendo a catequese intergeracional;
- Suprime a inscrição obrigatória, valorizando a catequese como proposta e não como itinerário obrigatório. Procura-se superar o modelo escolar que é preponderante na nossa realidade pastoral;
- O calendário da catequese está ligado ao Ano Litúrgico;
- A centralidade da proposta bíblica, porque é uma catequese que se esforça por temperar com a Palavra de Deus a vida das pessoas;
- Desafia a um novo diálogo entre catequese e liturgia, catequese e iniciação bíblica, catequese e compromisso solidário.
- Presta atenção ao vocabulário, à linguagem e à pedagogia;
- A catequese, mais atenta à infância e à adolescência, representa um lugar bem preciso entre a família e a escola;

- Catequese atenta aos catecúmenos e aos que começam, de qualquer idade, criando uma relação forte com a comunidade e aberta ao acolhimento do irmão – «vem ver o que se passa na minha comunidade» – valorizando os espaços simbólicos, de primeira evangelização.

4. A Catequese Familiar permite uma «transição» e realiza um novo paradigma de catequese

«A catequese familiar, portanto, precede, acompanha e enriquece todas as outras formas de catequese.» (CT 68)

A família lugar da comunicação da fé, tantas vezes marginalizada por uma tradição que «delegou» noutros a educação da fé, deve retomar o seu papel insubstituível e transformar-se naquele lugar privilegiado – qual «Igreja doméstica» –, onde os pais honram a sua condição de «primeiros catequistas». O caminho não é fácil, mas já vão surgindo algumas experiências de Catequese Familiar (CF) como passos dados na valorização da rica virtualidade da família como lugar de educação da fé²⁴.

Este modelo de CF permite um salto qualitativo, apontando uma nova perspetiva pastoral, onde o centro da atenção passa dos filhos para os pais, onde se percebe que os pais não estão somente para ajudar os filhos na sua iniciação cristã, mas sentem necessidade de amadurecer e aprofundar a sua própria fé. Não é somente uma proposta para os adultos colaborarem na pastoral das crianças, mas um verdadeiro processo de CA, na convicção que esta garante, ao mesmo tempo, uma melhor eficácia no processo da iniciação cristã dos filhos. São inúmeras as experiências e modelos deste

²⁴ De referência é a CF chilena. Nasceu na arquidiocese de Santiago do Chile, estendendo-se progressivamente às outras dioceses chilenas, logo após o Concílio, tendo o mérito de ser uma das primeiras experiências deste tipo de catequese a transformar-se em atividade pastoral prioritária, a nível nacional. O seu carácter popular, os efeitos que produziu e a sua vasta difusão, tornaram-na uma referência incontornável na abordagem da CF.

Surgindo, inicialmente, como apoio à catequese infantil, a CF passou a centrar-se nos adultos como os primeiros sujeitos do itinerário de evangelização e catequese. Esta CF tem fundamentalmente três objetivos, sendo progressivamente desenvolvidos ao longo de dois anos: evangelizar os pais, aproveitando a preparação dos filhos para a Primeira Comunhão; orientar as famílias para uma integração ativa nas suas paróquias, de preferência em CEBs; despertar e promover o compromisso social nos pais e nos filhos como fruto da sua adesão a Cristo.

O próprio CELAM assumiu a promoção desta CF a nível da América Latina.

tipo de catequese, porém, procuraremos propor para a catequese da infância e adolescência a «forma fundamental que é a catequese “familiar”, isto é, a catequese dos pais aos seus próprios filhos»²⁵. Porque «a catequese familiar precede, acompanha e enriquece as outras formas de ensinamento da fé. Os pais têm a missão de ensinar os filhos a rezar e a descobrir a sua vocação de filhos de Deus. A paróquia é a comunidade eucarística e o coração da vida litúrgica das famílias cristãs; é o lugar privilegiado da catequese dos filhos e dos pais»²⁶.

Por ocasião da preparação para os Sacramentos

Fora de quase todos os ambientes, à Igreja só lhe resta um caminho para formar os seus filhos. Esse caminho foi apontado pelo Papa João Paulo II: a CF, porque a futura evangelização depende, em grande parte, da Igreja doméstica²⁷ que é o lugar privilegiado para a formação da pessoa. Neste sentido, não se pode dar por adquirida a fé dos pais. A proposta de CF torna possível realizar em família uma catequese mais sistemática e específica de iniciação cristã segundo um programa já estabelecido e em conjunto com a paróquia. Desta forma, poderá transformar-se naquela vivência capaz de dar entusiasmo e força à catequese paroquial que, voltada para a infância e a adolescência, vive uma morte anunciada, dada a falta do suporte familiar.

Partindo da importância que alguns pais dão, ainda, à Primeira Comunhão de seus filhos, assim como à Profissão de fé e ao Sacramento da Confirmação (Crisma), torna-se urgente aproveitar essas circunstâncias para proporcionar a pais e filhos um período de formação cristã intensiva. Os pais, na sua maioria, apresentam os filhos para se prepararem para os sacramentos, porém nós pretendemos mais: *um caminho de iniciação cristã*. Neste sentido, a nossa proposta é começar por acompanhar os pais, juntamente com os filhos, do primeiro ao terceiro anos de catequese, primeira etapa da iniciação cristã, que termina com a celebração da Eucaristia. Depois, paulatinamente, estender-se-ia aos outros blocos.

Tendo em conta a diversidade de famílias, devemos considerar que esta escolha ou proposta não é exclusiva e não dispensa uma variedade de propostas segundo as situações concretas.

²⁵ RH 19.

²⁶ *Catecismo da Igreja Católica*, n. 2226.

²⁷ Cf. FC 52.

Estruturada em quatro tempos

Esta proposta permite reformular a iniciação cristã das crianças, saindo do esquema escolar, envolvendo os pais e valorizando o Domingo. É um itinerário articulado em quatro momentos semanais:

- *Encontro dos pais*: tem como objetivo a descoberta da fé dos adultos, que acontece num grupo de pais orientado por um catequista ou casal animador. Neste encontro, são também fornecidas aos pais sugestões para comunicar em família o que foi amadurecido no grupo. É proposto aos pais um itinerário de CA, mas ao ritmo das etapas do catecismo dos seus filhos. Extremamente útil será um subsídio para esta CA com os pais, podendo-se chamar livro ou «catecismo» dos pais.
- *Diálogo em família*: no encontro dos pais, oferecem-se-lhes algumas propostas simples, assim como materiais, ajudando-os na sua missão de testemunhar a fé aos filhos, também com momentos próprios de diálogo, de oração e de confronto com a vida. **O diálogo em família, entre pais e filhos, é o momento central de toda a CF.** Aliás, esta está estruturada de forma a potencializar e tornar o diálogo familiar verdadeiramente fecundo.
- *Encontro das crianças*: acontece numa altura onde seja possível ter, pelo menos, um par de horas e sempre sucessivo ao diálogo em família. Deve ser possível um digno acolhimento, para dar a possibilidade de as crianças partilharem o que viveram em família, assim como para a animação levada a cabo pelo catequista e para a oração. Neste encontro, podem estar presentes e intervir o pároco, pais voluntários, jovens, ministros da Eucaristia, os avós ou outras pessoas que possam fazer equipa com o catequista e possam levar o seu contributo «carismático» específico (caritativo, musical, lúdico, etc.). Este encontro é frutuoso, depois de um bom diálogo em família, e deve ser seguido por outro momento, em que a criança escreve no seu caderno, ou no «Diário de Bordo» a sua vivência. Tal caderno não deve deixar de ser o atual catecismo das crianças, embora com algumas adaptações.
- *O Domingo*: os pais encontram-se, guiados pelo pároco/catequista/casal animador, para uma avaliação da experiência feita em família e para aprofundar as questões abertas. Entretanto, as crianças preparam uma oração, um gesto, ou um sinal para manifestar na Missa alguma coisa do caminho feito e envolvendo a assembleia. Este encontro acontece ao

Domingo cerca de uma hora antes da celebração da Eucaristia. Previamente combinado com os pais, pode ser no sábado à tarde ou no domingo à tarde.

Para que se realize eficazmente esta catequese semanal, em quatro tempos diferentes, são indispensáveis catequistas dotados de competência para este tipo de catequese. E, com certeza, a formação de catequistas tem de ser o primeiro grande passo desta proposta. Portanto, catequistas ou casal animador para o grupo de pais e um catequista para o grupo das crianças, sendo fundamental a coordenação entre um e outros para que o trabalho em família seja frutuoso.

Tal como fomos referindo são, também indispensáveis para este trabalho os subsídios, tais como: o livro dos pais, o guia do catequista e o caderno ou catecismo da criança.

O critério de fundo é colocar no centro a família e não só as crianças, privilegiando os adultos, a partir do seu papel de pais. É-lhes proposto um caminho ritmado pela iniciação cristã dos filhos, mantendo-se, assim, o percurso da catequese tradicional (infantil, mas não infantilizante), permitindo, todavia, a abordagem de questões fundamentais que os próprios pais formulam enquanto adultos. Para tal, é necessária uma reformulação do itinerário segundo a dinâmica dos quatro tempos. Portanto, esta perspetiva faz com que se vá deslocando a objetiva dos filhos para os pais, das crianças para os adultos, colocando ao centro do projeto catequético uma CA.

A CF aposta numa autêntica renovação da catequese, porque é uma ação de grande relevância cultural, incidindo na mentalidade dos pais, tantas vezes alheia ao evangelho, consciente de que «uma fé que não se torne cultura é uma fé não plenamente acolhida, internamente pensada e fielmente vivida»²⁸. Portanto, esta proposta requer coragem e decisão: a coragem de um exame de consciência e a interpretação dos novos caminhos, não tanto para «recompôr-se de posições perdidas», mas por «profecia cristã».

²⁸ JOÃO PAULO II, *Ai partecipanti al Congresso Nazionale del Movimento Ecclesiale di Impegno Culturale. Fede e cultura elevano a valore di salvezza Cristiana (16 gennaio)*, in «Insegnamenti di Giovanni Paolo II», V, 1 (1982), ed. Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 1982, p. 685.

Concluindo

Quanto mais se acentua a distância, entre Evangelho e vida, no coração dos indivíduos, tanto mais é evidente a incapacidade, por parte da ação da Igreja, de tornar a Evangelho significativo para a vida das pessoas. Eis um primeiro desafio pastoral ou o desafio de toda a pastoral: fazer com que a fé cristã seja dita de maneira significativa, capaz de iluminar a vida concreta das pessoas. E é aqui que se inscreve a pertinência da CI, e, nesta, da CF, como um novo modelo capaz não só de proporcionar múltiplas relações entre as crianças, os adolescentes e os adultos, no seio da comunidade, mas também de incidir sobre a mentalidade das nossas famílias que, cada vez mais, vivem alheadas do evangelho.

Talvez tenha chegado o tempo da transição de uma catequese, predominantemente centrada nas crianças e nos adolescentes, para uma catequese pensada e projetada para todos, onde a CF, não excluída a multiplicidade de propostas, é verdadeiramente o fermento de um novo rosto de Igreja, onde a família é por excelência o lugar da intergeracionalidade.

Uma certa fé – como creem os adolescentes

CRISTINA SÁ CARVALHO (*)

Introdução

Quando olhamos para a evolução recente da sociedade ocidental, um grupo social acaba por se destacar ou, pelo menos, por chamar a atenção: falamos dos adolescentes e da forma como crescem, simultaneamente tão próxima de nós, adultos – nas nossas famílias, nas nossas escolas, nas nossas comunidades de fé, nas nossas ruas – mas também tão distante, um grupo de pessoas em desenvolvimento que nos custa entender, que fala sob outras linguagens, estranhas para nós, e que já quase desistimos de educar.

A adolescência é a única idade do ciclo de vida que não corresponde a uma etapa de desenvolvimento biológico, embora por vezes seja confundida com o início da puberdade. Historicamente, a adolescência, como idade em que, após a infância, o indivíduo prepara a entrada na vida adulta e o desempenho dos respetivos papéis, decorre da complexificação das sociedades e das tarefas que estas impõem, quando um ritual iniciático já não é suficiente para assegurar o desempenho maduro da pessoa nem a sua integração plena na sociedade adulta, e resultou, como estádio da vida, da transformação da sociedade rural do século XIX na sociedade industrializada e urbana do século XX. Essa complexificação decorre, em primeiro lugar, da evolução do trabalho e dos meios de produção, quando se tornou necessário preparar os indivíduos para tarefas mecanizadas, nomeadamente alongando significativamente os anos de escolaridade a que os jovens são sujeitos. Acabou altamente reforçada quando foi necessário diminuir as taxas de desemprego, substituir a vigilância que as mães trabalhadoras já não

(*) Psicóloga educacional, docente de Psicologia e pedagogia da religião na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. Responsável do Departamento de Catequese no Secretariado Nacional da Educação Cristã.

dão e retirá-los da rua, tarefas para as quais a escola foi de novo chamada. Hoje, faz-se um longo e lento caminho até à vida adulta pois uma sociedade em mutação e, depois, em crise, acabou por criar maiores obstáculos aos processos de identificação e de construção da identidade dos indivíduos mais jovens.

Mas a adolescência, apesar de tudo, vive-se individualmente, na «pele de cada um», ou melhor, no cerne da formação da sua personalidade. Gleitman et.al.¹, por exemplo, considera que «as mudanças neuro-endocrinológicas universais da puberdade forçam os adolescentes a enfrentar uma aparência física nova e idêntica à do adulto». E que essa nova aparência altera as expectativas do meio circundante, passando este a esperar um comportamento mais maduro, de acordo com a aparência mais adulta. Assim, viver-se a adolescência em crise é consequência de «uma maior tensão resultante das tentativas de ajustamento a estas novas reações e expectativas», o que varia de sujeito para sujeito, pois embora marcadas pela crise da mudança brusca e profunda, nem todas as adolescências são necessariamente perturbadas ou perturbadoras.

No entanto, aumenta o número de investigadores que afirmam, ainda como Gleitman, que uma transição suave na adolescência «é especialmente difícil nas sociedades tecnológicas. Devido às complexidades do mundo moderno, as rotinas dos adultos são com frequência muito diferentes das rotinas das crianças, sem pontos de contacto fáceis entre elas. Por consequência, podemos esperar um razoável nível de perturbação».² Embora possamos manter o otimismo no sentido em que muitos adolescentes amadurecem sem evidenciar sinais de desajustamento, é importante compreendermos que grande número de adolescentes vive uma vida de grande isolamento dos adultos, sem modelos, sem intimidade com os pais ou proximidade com os professores, imersos num mundo criado com e por outros adolescentes. Esta é a nova característica do hiato geracional, que está a aumentar: crianças e adolescentes entregues a si mesmos e aos seus pares.

Assim, se a adolescência resulta da transformação da própria sociedade é expectável que a sua evolução e resolução, tanto a nível individual como coletivo, dependa, em grande parte, das variáveis sociais a que os sujeitos estão expostos. E se essas variáveis se encontram, agora, em constante mutação, o que é que se passa com os adolescentes?

¹ Gleitman, H.;Fridlund, A.J.;Reisberg, D.; (2011) *Psicologia*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 9ªedição, p.842.

² Ibid.

Este artigo procura, modesta e limitadamente, dar algum contributo para a construção de uma leitura sobre os adolescentes que nos rodeiam. Fá-lo parcialmente e motivado por uma questão precisa: é, ou não, possível transmitir uma fé aos adolescentes de hoje? Vamos, pois, à procura de *uma certa fé*, da forma, religiosa, *como creem os adolescentes*, e tal como estão condicionados no seu desenvolvimento pela vida que se vive neste início de século. Algumas propostas pedagógicas também têm o seu lugar, concluindo a exposição do nosso argumento.

1ª Parte – Os adolescentes

«Nenhuma sociedade que alienou a sua juventude e a marginalizou pode continuar a existir, porque está em estado de colapso.»

W. Mahedy e J. Bernardi³

1. Pela emergência de um grupo social e do seu crer

Nas últimas décadas, os adolescentes tornaram-se produtores de cultura e são, cada vez mais, um grupo social autónomo. Como é sabido, um grupo social define-se como o conjunto de pessoas que, no contexto de uma mesma sociedade, se relacionam com o fim de alcançar objetivos comuns e que, numa interdependência funcional, partilham os mesmos interesses, aceitam as mesmas expectativas e obrigações, associando-se numa identidade comum. Esta interdependência possibilita a forte influência do grupo sobre a conduta dos seus membros e emerge na análise dos espaços significantes (onde decorre a interação), da descrição das atividades levadas a cabo em conjunto e da avaliação do impacto que o produto dessas interações sociais tem na sociedade como um todo.

O surgimento dos adolescentes como produtores de cultura constitui uma nova marca das sociedades ocidentais, a de «pela primeira vez, existir um espaço para uma geração intermédia que tem poder para modelar novas formas de conduta. O seu poder vem, precisamente, penso, do facto de oferecer novas formas de jogo profundo⁴», conforme alerta Jerome Bruner.

³ Mahedy, W., Bernardi, J. (1994) *A generation alone*, Downers Grove, Illinois, InterVarsity Press, p. 32.

⁴ Jogo profundo: conceito introduzido por Jeremy Bentham em *The Theory of Legislation* e relativo a uma forma de jogo em que os custos são tão elevados que se torna irracional (e segundo o autor, imoral) para o ser humano participar nele, uma vez que a utilidade marginal daquilo que se pretende ganhar é menor do que a inutilidade

É prossegue: «a grande questão é se esta geração intermédia consegue reduzir a incerteza de crescer em condições de imprevisível mudança, consegue servir de mentor assim como de fornecedores carismáticos do jogo profundo, tanto como fornecedores de efetividade como de compromisso»⁵, ou seja, que utilidade social, que função estruturante têm os adolescentes enquanto proponentes de novas formas de habitar a realidade e que capacidade desenvolveram de cuidar das gerações futuras.

Hoje, a sociedade que partilhamos com os adolescentes é uma sociedade *juvenilizada*, em que se comprova que os adultos – pela complexidade das suas tarefas e abstração crescente das suas funções – são cada vez mais incapazes de fornecer modelos de conduta indetificatórios para as crianças e, por isso, o seu lugar educativo e formador foi tomado pelos pares. Mas os modelos adultos são necessários para a construção de um sistema de valores que considere as mudanças sociais e culturais permanentes, ou, como refere dramaticamente Mead, «a nossa geração conhecerá um fim curioso no sentido em que não terá sucessores. ... os jovens devem enfrentar um mundo sem modelos, sem precedentes ... Não há um pai, um professor, um homem de leis, um médico, um operário tão hábil quanto sejam que possa servir de modelo a indivíduos que conheceram uma infância tão diferente da sua. A solidão dos jovens não tem igual na história».⁶ De facto, pela primeira vez, assistimos a uma inversão radical de perspetiva na construção e transmissão da cultura quando a adolescência é tomada como padrão de comportamento.

No entanto, e do ponto de vista do comportamento social e do seu contributo para a construção das identidades, a conduta social dos adolescentes destaca-se, globalmente, pela sua fragilidade pois até a função crítica face aos valores e práticas dos adultos deixou de assumir a estrutura

marginal daquilo que se pode perder, ou seja, o potencial de perda é superior ao de ganho. Como refere Bruner, trata-se de «brincar com o fogo»; Geertz (Geertz, C. (1989) *A Interpretação das Culturas*, Rio de Janeiro, LTC, p. 300) indica, a propósito, que «chegando juntos em busca do prazer, eles [jogadores] entram numa relação que trará aos participantes considerados coletivamente, mais dor do que prazer». Podemos entender como formas de jogo profundo não apenas as lutas de galos que Geertz descreve no Bali mas, por exemplo, o consumo coletivo de álcool ou drogas, ou os comportamentos delinquentes perpetrados em grupo, como o vandalismo. Sobre este tipo de «jogo» diz Galimberti que se trata de rituais de iniciação quando as oportunidades iniciáticas não são facultadas pelos adultos. Galimberti, U. (2007) *L'ospite inquitante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Giacomo Feltrinelli.

⁵ Bruner, J. S. (1974) «Nature and Uses of Immaturity», In: Bruner, J.; Connolly, K.; *The Growth of Competence*, London, Academic Press, p. 44.

⁶ Mead, M. (1971) *La Fossé des Générations*, Paris, Denoël-Gonthier.

da contestação, portanto, da reconstrução social, mas funciona, sobretudo, como desafio da autoridade e como estratégia de conquista da liberdade individual. Esta sociabilidade faz-se para além dos contornos das relações familiares, que se mantêm relevantes⁷, apesar da ausência dos adultos e da multiplicação das suas formas, e funciona como um pano de fundo, depauperado, é certo, pela partilha de influência ou de peso com os hábitos de consumo, a abertura ao mundo globalizado e as problemáticas estruturais de identificação, assim como a «crise» que afeta o mundo ocidental: uma crise de autoridade, moral, material, geradora de incerteza, quando, apesar de tudo, é preciso aprender a ser.

Entender a cultura adolescente é relevante para mapear as suas crenças uma vez que esta primeira inspira e limita as escolhas dos indivíduos. Depois, porque, tratando-se de uma fase da vida em intenso processo desenvolvimental, é crucial entender como a cultura condiciona o desenvolvimento psicológico da pessoa. Esta influência ocorre tanto na perspetiva das ofertas que cada ambiente cultural faz, por exemplo, de estímulos e recompensas, de regras e punições, como pelos modelos que oferece para observação e imitação. De um ponto de vista da formação e desenvolvimento das estruturas intrapsíquicas, é igualmente relevante considerar que cada espaço cultural propõe determinadas soluções interpretativas da realidade – conceitos, categorias e estratégias de resolução de problemas, por exemplo – e influencia poderosamente os processos de construção do sentido que resultam em, e promovem, o crescimento emocional, social, cognitivo, moral e religioso, isto é, a atividade simbólica e a exploração da realidade que permitirão a internalização da realidade externa.

Além disso, as culturas promovem tempos e espaços formais de aprendizagem, como as escolas e os grupos religiosos, que representam modos específicos de ser e estar que as sociedades, e os seus diversos grupos, manuseiam no sentido de perseguir as finalidades que antes determinaram através do investimento nos jovens. «O modo como se concebe a educação, acabámos por reconhecer, é função de como se reconhece a cultura e os seus desafios, professados ou não»⁸.

⁷ Veja-se Alberich, E. (2011) *A família, lugar de educação na fé?*, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, pp. 65-70.

⁸ Bruner, J. (1996) *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, ix-x.

2. Uma cultura de tédio e de lazer

Como Edgar Morin tão bem explicou, a cultura adolescente tem a qualidade única de emergir a partir de um aglomerado de *grupos que não têm papel na inserção social* e, por isso, é uma cultura que se caracteriza pela aniquilação da vontade de entrar na vida da sociedade «adulta». Morin, num artigo de 1969, regista a década de 55 do século XX como o início do aparecimento de um grupo de indivíduos jovens que se mostram revoltados contra o mundo adulto e à procura de uma nova autenticidade, exposto no cinema e, mais geralmente, na vaga do *rock* e do *jerk*. À volta do gosto juvenil pela música e pela dança, cristalizou-se uma cultura que cobre um domínio, não só musical, mas uma certa forma de ser, quase uma atitude perante a vida⁹. Assim se constroem núcleos semiparasitas, semiemancipados, em relação à sociedade adulta, em que se regista um esforço por viver no afloramento do eu e da comunidade.

Estes são os primórdios de uma cultura que emergirá como ambivalente no sentido em que é uma cultura de massas, ou seja, do conjunto da sociedade e, ao mesmo tempo diferenciada. Da cultura de massas assimila o capitalismo e a sua lei do mercado, feita do sistema de produção-distribuição-consumo, pelo que vemos os adolescentes, ainda hoje ou, sobretudo, cada vez mais, consumir produtos materiais e produtos espirituais e adotar, através deles, os valores da modernidade, da felicidade, do lazer, do amor¹⁰.

Nas décadas de 60 e de 70 do século passado, este comportamento evoluiu para alguns núcleos de dissidência e a revolta, de um modo particular entre os jovens mimados da classe média afluente, criada pelo esforço do pós-guerra, com grupos emergindo em torno da recusa do consumo, como os *beatniks* e os *hippies*. Estávamos perante uma nova classe de idade «criada pela adolescência, produzida pela sociedade»¹¹ que delineou as condições do seu surgimento e proliferação: depois da rádio e do cinema, a televisão, o vídeo, o walkman, o telemóvel... a escolaridade obrigatória, o desemprego...

⁹ Morin, E. «Culture adolescente et révolte étudiante», *Annales*, Année 1969, Volume 24, número 3, pp. 765-776.

¹⁰ Veja-se, por exemplo, o consumo dos gadgets eletrónicos que permitem e fomentam a cultura de autonomização face à família e a dependência da relação com os amigos: «estar ligado ao que é importante», como dita uma operadora de telemóveis.

¹¹ *Ibid.*

Ligada à conquista da autonomia nas famílias e na sociedade, é uma cultura de relativa independência monetária (as semanadas, os empregos «à hora» no retalho contribuirão para lhe criar condições de reprodução e garantem a sua manutenção) e relativa liberdade, uma autonomia que se centra no lazer, na liberdade de evasão e de encontro. Este modo de agir condiciona toda a estrutura desta cultura: «afirma-se no jovem uma tendência à emancipação, não uma emancipação que lhe permitirá tornar-se adulto, mas uma emancipação que lhe permitirá tornar-se como os adultos, isto é, tornar-se igual a eles em direitos e em liberdade». Morin prossegue: «Pode-se dizer que a cultura adolescente é um fenómeno que determinou a constituição de uma classe de idade adulto-juvenil? Não no sentido em que uma classe pudesse nascer somente pela segregação de um campo cultural, mas no sentido em que esta cultura cristaliza as virtualidades provocadas pelo conjunto do processo social, o qual abriu esta zona tanto de instabilidade e também de intensidade antropológica que é a adolescência»¹².

Além disso, não só a adolescência se tem prolongado, sociologicamente, pelo aumento da escolaridade e do desemprego, atirando os jovens para a “reforma social”, mas psicologicamente, pela dificuldade que, hoje, supõe fazer as necessárias escolhas identitárias quando a cultura é globalizada e, portanto, as possibilidades de opção ocupacional, ideológica, de estilos de vida, é praticamente infundável mas chega a todas as casas de maneira cómoda e insegura. E como estes processos ocorrem paralelamente a estruturas sociais já de si fragilizadas, sem contacto profundo nem identificação funcional, como as famílias e as escolas, os adolescentes são constrangidos a construir núcleos de sociabilidade, famílias substitutas que se recriam em relações e rituais (alimentares, vestuário, linguagem) e que funcionam como espaços de ancoragem e proteção.

Esta necessidade de proteção parece tornar-se imperiosa também por algumas outras razões, mais complexas. Por um lado, a cultura de consumo criada para abastecer as legiões de adolescentes atrai também as crianças em idade pré-pubertária, pela imagem fascinante e excitante que divulga, por exemplo, através da televisão, da qual são consumidoras persistentes e massivas. Depois, também os novos pais querem que os filhos amadureçam depressa, num registo angustiado de reduzir as responsabilidades e de conseguir nos filhos novos «companheiros». No entanto, como também não querem envelhecer, pois o padrão de felicidade e realização da sociedade

¹² Op. cit., p.768.

juvenilizada é a manutenção da frescura primaveril, as crianças estão condenadas a funcionar como os adolescentes que não são junto de pais que as imitam sem as compreender.

Sem modelos e sem diferenciação não há capacidade para proporcionar ritos de passagem, anteriormente fornecidos pela sociedade adulta, o que também tem consequências significativas numa adolescência que, agora, realmente não se sabe quando tem um fim. A essa perda está associada, diretamente, o aumento significativo dos riscos tomados pelo indivíduo, instado a apreciar as suas capacidades e o seu impacto nos outros, a exprimir um desejo de reconhecimento do «eu» que está a mudar. De facto, as condutas desviantes são, muitas vezes, e apenas, uma procura de substitutos iniciáticos, que os adultos já não impõem, mas é sempre complexo e arriscado procurar no exterior os indícios de mudança interior. Os adolescentes, assim, fazem-se «despistar» pela transgressão, o risco, o consumo do álcool, a marginalidade escolar, ou então, «deixam-se ir», mas sempre à procura.

Sempre à procura, pois, porque apesar das mudanças culturais e sociais, *as necessidades psicológicas humanas no processo de adolecer e se tornar adultos permanecem as mesmas*: o que faço com um corpo novo? Como lido com a capacidade de me reproduzir? Como integro o desejo sexual e agressivo? Porque penso o que penso sobre as coisas? Quem sou? O que varia é a forma como cada pessoa vai encontrar possibilidades de realização, suportáveis por si e pelos outros, aquele processo de crise (porque mudança brusca e profunda) que leva ao confronto geracional, mascarado pela oposição e que é, essencialmente, movimento de procura de uma diferenciação clara em que basear a individuação. O que mudou não foi este esquema motivacional, mas ter-se chegado a um ponto nevrálgico de *perda de referências e de modelos*.

Morin explica, ainda, que «o carácter mais perturbador da cultura juvenil é a sua irradiação intergeracional em nações de regimes políticos diferentes e desenvolvimentos económicos desiguais». A difusão da cultura faz-se, certamente, de modo eficiente e em tempo quase real, pelas tecnologias da informação, hoje massificadas tanto pela estratégia do capitalismo como, em muitos casos, pela intervenção do Estado. Mas, refere Morin, tal também é possível porque esta cultura é uma realidade no seio de cada sociedade: cada sociedade conhece, à sua maneira, ruturas no *continuum* hierárquico das gerações. «A desvalorização da cultura passada está ligada à desinte-

gração das civilizações tradicionais, isto é, do mesmo golpe do sistema integrante das novas gerações com as antigas»¹³.

Mas, numa evolução do fenómeno identificado por Morin, a adolescência é, hoje, não apenas um movimento gerado pela incapacidade de integração da cultura dos antepassados nos novos valores, e do valor, quase supremo, da vontade de autonomia, mas um mundo autónomo. Exprime-se esta realidade, de profunda influência nas perspectivas educativas do presente e do futuro, em todos os traços de segregação, defesa, agressão, face ao mundo adulto, na recusa de um estatuto menor que conduz à reivindicação dos direitos até agora reservados à hierarquia dos adultos e porque «os adolescentes de hoje habitam um mundo largamente inabitado pelos adultos»¹⁴. Trata-se daquilo que Clark define como “*the world beneath*”¹⁵, um mundo que existe e se desenvolve sob a superfície das sociedades afluentes, um conceito mais amplo do que cultura juvenil ou hiato geracional. Trata-se de um mundo que progride há décadas mas que mais recentemente evoluiu, de uma alternativa razoavelmente inócua e inocente, para um sistema social único e defensivo: «enquanto os adolescentes de então formavam “casas na árvore” – esotéricas mas largamente conspícuas expressões de separação – o mundo sob a superfície, dos adolescentes de hoje, é muito mais uma sociedade underground: sofisticada, penetrante, e feita para não ser vista. Não é diferente do sistema social de qualquer cultura de um subgrupo oprimido: tal como os seus membros sabem que devem viver no mundo maioritário, também têm um mundo distintamente diferente que está reservado apenas para eles, e em que poucos “outsiders” são bem vindos. Tem as suas próprias regras de relacionamento, código moral e defesas estratégicas, que são bem conhecidos pelos adolescentes e que são apertadamente mantidas em segredo pela sua comunidade. ... a razão fundacional por detrás desta separação entre o mundo adulto e o mundo dos adolescentes é que a sociedade abdicou da responsabilidade de educar os jovens em função da vida adulta»¹⁶.

Assim, se os adolescentes de hoje gozam de maior liberdade e beneficiam de tantas novas oportunidades, como a escola para todos, as novas tecnologias e formas de comunicação, imensas possibilidades de lazer e entretenimento, também são um grupo social com profundo sentido

¹³ Op.cit. p. 770.

¹⁴ Herch A Tribe Apart,

¹⁵ Clark, C. (2011) *Hurt 2.0 Inside the world of today's teenagers*, Grand Rapids, Michigan, Baker Academic, p. 44.

¹⁶ Clark, op.cit. p.44, 45.

de isolamento e vulnerabilidade, expostos a inúmeros riscos, mesmo quando comodamente sentados ao computador, no seu quarto bem equipado. Em contrapartida, quando observados mais de perto, percebe-se-lhes a menor reflexividade, a contração em si mesmos, a maior dificuldade em integrar os múltiplos self que são chamados a desenvolver, sem coesão, ou como refere Levine, «involuntariamente privados da oportunidade de desenvolver um interior»¹⁷.

Por outro lado, e tal como Galimberti¹⁸ alerta, o facto de a referência, para os próprios adultos, ser a «cultura técnica», que hoje tanto se apresenta como a portadora das soluções, quando esta não tem um fim, não produz um sentido, não revela a verdade, reforça a incapacidade de os adultos promoverem identificação e individuação. A técnica só faz uma coisa: funcionar. Desse modo, contribui para o ressurgimento, o reforço, da crise adolescente, porque nega ao indivíduo, através de modelos adultos empobrecidos, a identidade, a liberdade, o sentido, mas também a natureza, a ética, a política, a religião, a história: tudo aquilo de que se nutre a sustentação do futuro. Assim, afirma, os jovens, contagiados profundamente na sua insegurança, estão condenados à deriva existencial e desistem de viver porque já não há um «nós» motivacional. Então, as formas de produção da consciência tornam-se ritos de crueldade e violência.

Clark aponta três motivações centrais para o *world beneath*: 1) Os adolescentes intuitivamente acreditam que não têm escolha se não criar o seu próprio mundo e se unir, como medida de sobrevivência, criando um espaço de segurança; 2) Porque os adolescentes sentem uma enorme fome emocional e relacional, baseada essencialmente na falência da capacidade educativa da família mas, também, da escola; 3) Os adolescentes têm uma incrível capacidade para criar bandos e de um modo que estes satisfazem a sua necessidade de estabelecer relações com outras pessoas e navegar os desafios da sua jornada de crescimento e emancipação¹⁹.

David Elkind chama a atenção para a necessidade que a formação da identidade tem de um tipo de envelope de padrões adultos, valores e crenças com que os adolescentes se possam confrontar e desafiar em ordem à construção e teste dos seus próprios padrões, valores e crença. Mas os próprios adultos possuem-nos menos e menos claros, com menor firmeza

¹⁷ Levine, M. (2006) *The Price of Privilege; How Parental pressure and Material Advantage Are Creating a Generation of Disconnected and Unhappy Kids*, New York, Harper and Collins, p.8.

¹⁸ Op.cit.

¹⁹ Clark, op. cit., p. 46.

do que no passado e, como os adolescentes continuam a lutar por encontrar uma identidade, por não terem o benefício deste suporte, encontram-se perdidos e desorientados²⁰. E continua: «Como todos aqueles cujas necessidades não são preenchidas por um longo período de tempo, as crianças e os adolescentes pós-modernos sentem-se vitimizados. Acreditam que podem suprimir as suas necessidades de segurança e proteção para se acomodar aos pais e às expectativas da sociedade, de serem independentes e autónomos. Como as mães modernas, os jovens pós-modernos ou viram a sua zanga para si mesmos (por se deixar usar) ou para o mundo à sua volta ... A família pós-moderna está frequentemente tão ocupada com as necessidades, problemas e lutas dos pais que as necessidades emocionais e o desenvolvimento das crianças são largamente não atendidos»²¹.

Parece, pois, que pais e professores, tendo-os abandonado e entregue ao consumo de uma multiplicidade insana de atividades, que os impede de uma vida interior, não conseguem compreender esta geração, e são apenas os publicitários que percebem os seus interesses, conquistando-os, criando-lhes mais necessidades, oferecendo soluções de consumo, naturalmente. Assim manipulados, a afirmação central destes adolescentes não é existencial, mas um incómodo cultural que resulta de um vazio cultural interno: os jovens hospedam um niilismo que esvazia o existir e anula o futuro. Privados de verdadeiros percursos de iniciação são tentados a procurar uma lógica iniciática com experiências tentação: o absentismo escolar, a delinquência, o consumo de álcool e a droga, a prática sexual deixada á sorte. «A ausência de normas positivas, associações comunitárias, informais relações de amizade com os adultos e redes familiares deixa os adolescentes entregues aos seus próprios recursos. É nestes contextos que os jovens são mais inclinados a atuar com falta de visão ou por impulsos autodestrutivos. É nestes contextos que os jovens são mais levados a criar o seu próprio capital social na forma de gangs ou de grupos de vizinhança»²².

Trata-se de um grupo que emergiu em reação á rejeição dos adultos, sempre à espera, perpetuamente a preparar uma «saída da idade» e, entretanto, a maior parte do tempo sendo socialmente supérfluos. Deste

²⁰ Elkind, D. (1994) *A Sympathetic Understanding of the Child: Birth to Sixteen*, Needham Heights, MA, Allyn and Bacon, p. 197.

²¹ Elkind, D. (1994) *Ties that Stress: The New family Imbalance*, Cambridge, MA, Harvard University Press, pp. 10-11, 34.

²² Putnam, R.D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, Simon & Schuster, p. 312, cit. Clark p. 46.

modo experimentam uma total falta de ligação com o mundo adulto não só pelas rotinas ou atividades deste – como já referia Bruner – mas pelos anos de suspensão e de limbo a que são votados, até se tornarem adultos, tantos anos depois da infância. Trata-se de um fenómeno muito mais perturbador do que o hiato geracional ou a diferença de expressão e linguagem. Clark identifica-lhe a marca dominante: a indiferença. «Quer esta indiferença advenha de uma defensividade geral ou de um esforço para proclamar poder e identidade coletiva num mundo percebido como hostil, os adultos frequentemente percebem esta concha como a indicação de uma cultura juvenil separada e resistente. Os adultos têm, francamente, medo da maioria dos adolescentes e estão demasiado intimidados para perceber quão profundas são as camadas de dureza.»²³ Como os adolescentes interpretam este comportamento como indiferença, o ciclo do isolamento e do abandono vai continuando.

3. Projeto adolescente: «Onde é que está o mal?»

Os adolescentes de hoje, lembram os especialistas, habitam um mundo largamente desconhecido para os adultos. Assim se explica como este novo grupo social parece ter-se encaminhado para poder participar na cultura juvenil mas sem desempenhar um verdadeiro papel social, de reivindicação da mudança ou construção de uma sociedade melhor, e sem que os adultos se tenham disso dado conta. E porquê? Tudo indica que parte do isolamento da cultura adolescente se deve ao próprio facto de ter surgido como resposta aos laços sociais em défice, ao vazio de sentido coletivo da sociedade globalizada. O *individualismo* adulto empurra os jovens para a necessidade de recriar um lugar comunitário num tecido social que não para de se desagregar. Por isso mesmo se constitui em pequenas comunidades fechadas, que funcionam sob um princípio protetor e que respondem a um sistema social que os não insere: *brothers* numa família de órfãos.

Estas comunidades adolescentes, que replicam entre si os traços de uma organização familiar e que são produto da falência da família alargada e, depois, da própria família nuclear, são altamente competitivas (baseadas numa liderança que decorre de uma autoridade moral conseguida pelo prestígio e admiração) e globalmente urbanas: *visto na TV*. São também lúdicas e hedonistas (vivem para a procura do prazer e da sensação – presente, imediato, provavelmente uma resposta que procura ter contornos

²³ Clark, op.cit., p. 53.

adaptativos perante um futuro incerto e um mundo adverso), pelo que alguns sociólogos as designam de *festivas*. Aparentemente parecem ser grupos mais democráticos, uma vez que o isolamento social e racial, que marcou as gerações precedentes, parece atenuado e a exclusão faz-se a partir de dados mais superficiais, como os estilos e o consumo que os permite e forja.

Estas comunidades funcionam, também, como um meio para partilhar reconhecimento público, fazer-se ouvir mas, tal como já se referiu, sem nenhuma intensão séria e estruturada de intervenção; o objetivo é a notoriedade, «ser famoso», a única coisa que a sociedade parece reconhecer e recompensar.

No contexto deste novo fenómeno descobrem-se novos traços identitários que não são apenas evoluções de formas anteriores, ultrapassadas, mas que representam riscos individuais e sociais de monta. Epicentro desses riscos, ou desvios, é a centralização desta sociabilidade, e do comportamento que a conforma, numa visão da realidade marcada pelo egocentrismo moral, em que se manifesta uma extrema ausência de sentido da responsabilidade. A atitude «*onde é que está o mal?*» atinge gravemente o ponto nevrálgico da formação da pessoa, porque esse egocentrismo, sendo gerado pelas estruturas cognitivas, e evoluindo pela descentração do indivíduo, quando permanece para além da infância, arruína a possibilidade de se atingir um pensamento formal. Assim, sem correta relação entre a liberdade individual e um modo de operar de acordo com o Princípio da Realidade, o adolescente cresce mantendo uma onipotência infantil e uma orientação segundo o Princípio do Prazer²⁴. No mínimo, o que se pode esperar é um choque com

²⁴ Segundo Freud, o funcionamento psicológico segundo o Princípio da Realidade caracteriza-se pela aprendizagem do adiamento da gratificação, de modo a obter-se um bem ainda maior. Tal princípio opõe-se ao Princípio do Prazer, o qual leva o indivíduo a procurar o prazer e evitar a dor, sem restrições, tal como acontece nas crianças pequenas. Faz parte do amadurecimento do indivíduo aprender a suportar a dor e adiar a gratificação. Assim, o indivíduo passa a reger-se menos pelo Princípio de Prazer e mais pelo Princípio de Realidade. Respeitar o Princípio de Realidade consiste em dar conta das exigências do mundo real e das consequências dos próprios atos. A pessoa entra em contacto com a realidade física e social, escassa em bens e ordenada segundo normas e regras sociais. Essa realidade é dominada pela necessidade, a escassez e a luta pela sobrevivência. A complexidade evolutiva do Princípio da Realidade é demonstrada pela necessidade de passar a agir segundo um novo padrão motivacional que leva em consideração os elementos conflituais presentes na vida social: o eu e os outros; a vida individual e a vida coletiva; o prazer e o trabalho; a escassez e a saciedade; a espontaneidade e a pressão social. Este princípio permite à pessoa, consciente e amadurecida, um nível mais avançado de adaptação à realidade e, por isso, maior êxito de sobrevivência e realização pessoal.

as regras, uma reivindicação de direitos sem consciência social, com a consequente interrupção da transmissão de valores. Essa interrupção é observável, por exemplo, na alteração das emoções morais, que evoluíram de uma moralidade da culpa, presente nas gerações anteriores (sentir que se provocou dano e dor em alguém) para a moralidade da vergonha (sentir que não se está á altura dos padrões estabelecidos). Importa, ainda, sublinhar como hoje esses padrões são estabelecidos, não em referência à Regra de Ouro de uma religião ou património filosófico, mas pelos padrões de consumo²⁵ impostos pela economia de mercado e veiculados pela publicidade posta a circular, sobretudo, nas televisões e na internet, os grandes «educadores das massas».

Assim, verificamos que o Projeto Adolescente consiste, basicamente, em usar modos de pensar, de se exprimir oralmente e corporalmente, de ser e de sentir, de gestos e de posturas, de formas de apropriação do mundo e de abordar a vida que, sendo-lhe próprios, reduzem a sua finalidade ao poder participar na cultura juvenil sem desempenhar um verdadeiro papel social. Alguns dados corroboram esta leitura, como poderemos verificar de seguida. Dos muitos possíveis escolhemos aqueles comportamentos que maior consequência parecem ter na formação da identidade adulta e, por isso, funcionam como variáveis determinantes na formação da identidade crente.

I. Geração «prazer imediato»

Numa sociedade hípererotizada, o estereótipo dominante sobre a adolescência consiste em confundi-la com a maturação pubertária das gónadas e o acesso à atividade sexual genital, pressionando os adolescentes no sentido de iniciação precoce da atividade sexual. Esta inicia-se, e repete-se, no quadro de uma *sexualidade* caracterizada, essencialmente, pela separação

²⁵ Tenha-se presente, por exemplo, a problemática dos distúrbios alimentares, em grande parte surgida e reforçada pela necessidade de impor modelos de baixo peso, sentida nas marcas de roupa, que funcionam nas passerelles e nas produções de moda como meros cabides – tão magras que podem caminhar quase despidas mantendo um mínimo de *allure* e elegância –, e que inspiram as jovens a atingir os níveis de precariedade alimentar que permitem essa nova representação da mulher «bela», desejável, na moda. Ou então, o efeito das campanhas de consumo de contraceptivos químicos e preservativos que, não tornando a sexualidade dos adolescentes mais planeada nem responsável, como reivindicam, conseguem que os produtos sejam adquiridos. Apesar de não os usarem para o fim a que se destinam, os adolescentes, colateralmente, assumem uma atividade sexual precoce para a qual não estão psicologicamente preparados e ainda se sentem sancionados pelas operações de marketing.

entre o corpo e o sentimento, uma incapacidade para estabelecer laços entre a pulsão biológica, o desejo e o afeto, da qual resulta um aumento da violência sexual (afinal, *a posteriori*, percebe-se que se tem sentimentos e que estes contam, mas essa percepção faz-se em ferida e dor): abuso, pressão, violência em grupo. O afeto é visto como sinónimo de inquietação, de perda de controlo. Parece, também, que as relações amorosas são submetidas ao grupo e que se desenvolvem níveis mínimos de comunicação entre os membros do par amoroso ou sexual. Esta situação será explicada, em grande parte, pela referida erotização da cultura, sobretudo a que é fornecida pelos meios de comunicação de massas (ou pela sua pornificação, como alguns autores acentuam) e por os conteúdos da pornografia, hoje, de fácil acesso, serem a grande fonte de informação sobre sexualidade. Também pela dificuldade que os pais sentem em comunicar e em falar de sexualidade com os filhos e pelo facto de a educação sexual que tem lugar nas escolas se basear, sobretudo, no corpo.

Segundo um estudo de Margarida Gaspar de Matos²⁶, em 2003, com adolescentes portugueses entre os 11 e os 15 anos, 33,5% dos rapazes e 15% das raparigas já tinham tido relações sexuais, sendo que 38,6% parece começar a ter relações sexuais antes dos 16 anos. O estudo mostra que 40% não tem nenhuma percepção do risco, 48,7% confia no parceiro e só 11,9% parece reconhecer risco para a saúde no contacto com o seu parceiro. Segundo o estudo APF/ICS «A Educação sexual dos Jovens Portugueses», apresentado em 2010, os rapazes portugueses iniciam a sua vida sexual, em média, aos 14 anos, e as raparigas aos 15 anos, sendo que 6,5% diz que foi pressionado. 74% usa preservativo nas relações sexuais e 29% nunca o usou. 60% nunca pediu ajuda para lidar com a sua sexualidade, 50 a 70% fala com os amigos, 40% fala com a mãe e 30% fala com o pai.

De acordo com este estudo, as fontes de informação sobre sexualidade que os adolescentes consultam são: 66,7% a televisão, 65,8% folhetos institucionais, 65,8% a internet, 62,7% os amigos, 56,1% livros e revistas e 48% os pais.

Por outro lado, e segundo uma pesquisa do Conselho da Europa²⁷, 15% das mulheres com mais de 16 anos viveram situações de abuso nas relações

²⁶ Gaspar de Matos, M.; Simões, C.; Tomé, G.; Silva, M.; Gaspar, T.; Diniz, J.-A.; *Aventura social e saúde – Indicadores de saúde dos adolescentes portugueses. Relatório preliminar HBSC*, 2006: um estudo com 4 877 adolescentes com uma média de idades de 14 anos.

²⁷ “Visão”, 9 de dezembro de 2010, p.107.

amorosas. Frequentemente, vítimas e agressores parece não perceber que a violência não é aceitável. Segundo dados da UMAR, 28% das raparigas portuguesas, com idades entre os 11 e os 18 anos, já sofreram algum tipo de violência sexual ou no contexto de uma relação amorosa. Um estudo orientado por Machado e Caridade²⁸, da Universidade do Minho, inquiriu, em 2008, 4 000 estudantes e verificou que 25% das raparigas entre os 13 e os 29 anos admitia ter sido vítima de abuso. Susana Lucas, numa tese de mestrado defendida na Universidade Lusófona, inquiriu, em 2003, 952 adolescentes entre os 12 e os 17 anos e verificou que o abuso no contexto das relações amorosas começava nesta faixa etária. O trabalho aponta para a existência de comportamentos violentos quer nos rapazes quer nas raparigas: os primeiros utilizam mais a agressividade física, e as segundas recorrem mais à violência verbal. A agressividade física é praticada por 20% dos rapazes e 9,8% das raparigas. Esta tese de mestrado mostra que os adolescentes inquiridos acham justificável a agressividade, em especial os rapazes.

II. Geração «risco»

Do ponto de vista da *saúde*, esta nova geração tem sido mais facilmente aliciada para a atividade desportiva, sobretudo graças à escola e à sacralização mediática dos heróis desportivos, mas a sua prática diminui com a idade. 85% dos adolescentes parece sentir-se bem com o seu corpo, na sua pele, e acha que tem boa saúde, o que é mais notório entre os rapazes: 34,6% acha que tem uma saúde excelente, 50,1% boa saúde 14,4% uma saúde média e 9% uma má saúde²⁹. Cerca de 30% acha que tem peso a mais, dos quais 44% são raparigas e estas, de um modo geral, têm menor atividade física do que os rapazes. Entretanto, os comportamentos de risco são cada vez mais prematuros e generalizados, entre os quais o consumo de drogas ilícitas, de álcool e de medicamentos; são de salientar, igualmente, as alterações nas dietas e sedentarização dos hábitos.

Observa-se uma redução do consumo do tabaco mas, em contrapartida, banalizou-se o consumo de cannabis (30% dos jovens entre os 15 e os 16

²⁸ Veja-se Machado, C; Matos, M; Moreira, A.I. (2003) Violência nas relações amorosas: Comportamentos e atitudes na população universitária. *Psicologica*, 33, 69-83; Caridade, S.; Machado C.; Violência na intimidade juvenil: Da vitimização à perpetração. *Análise Psicológica*. Out. 2006, vol.24 no.4, 485-493; Caridade, S.; Machado, C.; Violência sexual no namoro: Relevância da prevenção, *Psicologia*, Vol. XXII, 2008, edições Colibri, Lisboa, pp. 77-104.

²⁹ Gaspar de Matos, op.cit.

anos) e o *bingedrinking*³⁰ é cada vez mais precoce (12, 13 anos)³¹. O estudo de Balsa³² et al., de 2008, realizado em Portugal, indica que 40% da população inicia o consumo de álcool entre os 15 e os 17 anos; 11,2%, do intervalo de idade dos 15 aos 19 anos, embriagou-se no último mês e 0,5% dez ou mais vezes, no último mês. 48,3% dos adolescentes entre os 15 e os 24 anos indica que tem hábitos de *bingedrinking* (4 a 6 bebidas, numa só ocasião, pelo menos uma vez no último ano). 19,7% atribui pouco ou nenhum risco ao consumo de 5 ou mais bebidas num fim de semana.

Ainda de acordo com o estudo de Balsa et al., inquirindo indivíduos entre os 15 e os 34 anos sobre o consumo de substâncias ilícitas, 17% consumia canábis, 2,8% cocaína, 2,6% ecstasy, 1,1% heroína, 1,3 % anfetaminas, 1,4% cogumelos mágicos, 0,9% LSD e 17,4 qualquer substância. No grupo de idades entre os 15 e os 24 anos dos que consumiam qualquer substância, (15,5% do total) 9,6% eram raparigas e 15,5% eram rapazes. Se tivermos como referência as idades 15 a 19 anos, teremos um consumo regular em 8,6% dos inquiridos. Em Portugal, 10,3% dos rapazes adolescentes destas idades consome canábis, assim como 5,7% das raparigas (média de 8%)³³.

Do ponto de vista dos hábitos alimentares, da imagem corporal, da prática do desporto e uso dos tempos livres, o estudo de Gaspar de Matos mostrou que dos adolescentes portugueses: 6,1% nunca toma pequeno almoço,

³⁰ Consumo excessivo de álcool (cinco ou mais bebidas alcoólicas num único dia ou momento) que procura um efeito de embriaguez ou “pedrada” rápida. O Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoativas na População Geral, que reporta a 2007, mostra que 48,3% dos jovens entre os 15 e os 24 anos tinham tido um consumo de 4 a 6 bebidas numa só ocasião, pelo menos uma vez no último ano. Segundo a “*Youth Risk Behavior Surveillance*”, de 2001, há uma provável associação entre o consumo de álcool e drogas e o comportamento sexual de risco: 25,6% dos jovens sexualmente ativos consumiram álcool ou drogas na última relação sexual (30% de raparigas e 20,7% dos rapazes inquiridos).

³¹ Anderson, P.; *Binge Drinking and Europe; Report*. Germany: IAS/DHS. Em <http://www.idt.pt/PT/IDT/Relatorios> Planos/Documentos/2010/PlanoAlcool.pdf., o *bingedrinking* provocou, na Europa, entre 2000 e 2008, 40% dos homicídios, 27 000 acidentes mortais e 10 000 suicídios (um em cada seis).

³² Balsa, C.; Vital, C.; Urbano, C. (2008) *Inquérito Nacional ao Consumo de Substâncias Psicoativas na População Geral: Portugal 2007*. Lisboa: CEOS/FCSH/UL. A percentagem de estudantes que consumiu álcool nos últimos 30 dias aumentou de 25% para 56%, entre 2003 e 2007.

³³ O consumo de substâncias lícitas aponta para os seguintes rácios entre a população portuguesa, se compararmos a população adulta com os adolescentes (dados de 2007, no mesmo estudo): álcool – 79,1% de adultos face a 74,3% entre os 15 e os 24 anos; tabaco – 48,9% face a 45,6%; medicamentos – 19,1% face a 8,6%. O consumo de álcool e tabaco é sempre mais alto no sexo masculino e o de medicamentos no sexo feminino.

(13,9% às vezes e 80% todos os dias; 13,7% são demasiado magros (mas diminui com a idade), 68,3% têm o peso adequado, 15,2% têm excesso de peso e 2,8% são obesos (ambos tipos aumentam com a idade). 4,6% dos adolescentes nunca faz desporto, 34,2% faz menos de três vezes por semana e 46,7% faz mais de três vezes por semana, mas dos praticantes, 73,8% são rapazes e 48,9% são raparigas. 35% vê mais de 4 horas de televisão por semana e 23,5% usa o computador mais de 4 horas por semana.

III. Geração «jovem Werther»³⁴

Quanto à *saúde mental*, parece que a maioria dos adolescentes tenta resolver os pequenos problemas em casa ou com a família, apesar das relações com os pais serem marcadas pelo questionar da autoridade, certo descontrolo pontual, absentismo escolar episódico, alguma experiência ocasional com a droga e um crescente abuso no uso do computador. No entanto, entre os 15 e os 25 anos o suicídio³⁵ é a segunda causa de morte e 15% será vítima de sofrimento psicológico: depressão e psicose. O bullying (violência física ou verbal reiterada) e as dificuldades nas relações de amizade ou amorosas, e com os pais, são um fator que precipita a morte voluntária em jovens que estão “em sofrimento”, mas não a causa. Segundo a vice-presidente da SPS, 90 por cento dos casos estão relacionados com patologias psiquiátricas e depressões, que não são tratadas. São sintomas desse sofrimento as insónias, o isolamento, a quebra do rendimento escolar, falar muito sobre a morte, ficar mais conflituoso, queixas corporais múltiplas (dores de cabeça, barriga, estômago, ombro e pernas) e comportamentos de risco, nomeadamente fugas, furtos e mentiras.

Mas a identificação do sofrimento profundo, com consequências a longo prazo, não é atempadamente feito: pela ausência das famílias, pela desumanização da escola, pela dificuldade de adaptação dos equipamentos de saúde. Assim, a violência entra, mais uma vez em cena, como o ansiolítico disponível e imediato. Segundo dados da Direção Geral de Saúde, 15 a 20% dos jovens apresenta sintomas de sofrimento psicológico³⁶. Segundo

³⁴ Goethe, o grande autor romântico do século XIX, escreveu obras influentes que retrataram jovens em conflito violento com o cínico mundo adulto, impelidos ao desespero, ao suicídio ou à rebelião violenta. Disso é exemplo o jovem Werther, cujo fim trágico é o suicídio provocado pelo amor aparentemente não correspondido. O livro foi escrito depois de uma onda de suicídios ter varrido a sociedade contemporânea do autor.

³⁵ Segundo dados do Núcleo de Estudos do Suicídio, Serviço de Psiquiatria do Hospital de Santa Maria, em Lisboa, 40 adolescentes suicidaram-se em 2001, 60 em 2002, 50 em 2003, 45 em 2004 e 24 em 2005.

³⁶ Em http://www.dgsaude.min-saude.pt/pns/vol2_227.html.

a mesma fonte, estas perturbações conduzem a comportamentos de risco, como o absentismo escolar, o uso de álcool e drogas, atos suicidas e comportamento delinquente, e causam incapacidades tais como atraso e perturbação do desenvolvimento, deficits cognitivo e psicossocial.

Entre os 10 e os 19 anos o acidente de viação é a primeira causa de morte, atingindo o dobro dos rapazes em relação ao número de raparigas³⁷.

Dos adolescentes, 25% refere que tem problemas de sono, 10% distúrbios alimentares e 5 a 10% práticas regulares de escarificação.

No estudo de Gaspar de Matos et al., já referido, 13% dos adolescentes já se sentiu triste e deprimido, 13,8% sentiu dificuldades com o sono, 13,3% já se sentiu irritado, 6,3% já sentiu medo e 88,6% já se sentiu nervoso. Em média, e numa escala de 0 a 10, o seu nível de satisfação ronda os 7, mas diminui ligeiramente com a idade.

IV. Geração «tattoo»

Relativamente ao *corpo*, se o padrão feminino de atração é uma rapariga magra, de longas pernas e aspeto infantil, o padrão masculino é o de um jovem alto e musculado, um rapaz que amadureceu cedo, modelos adotados pela indústria de entretenimento, da moda e a publicidade. No entanto, a imagem corporal – conceção e atitude para com a aparência física – está amplamente relacionada com a necessidade de se singularizar, de criar uma identidade na relação com a cultura de massas e os adolescentes mostram-se fascinados com a possibilidade de marcar, de usar, de modelar o corpo. Por exemplo, o uso de *piercings* está ligado às tribos urbanas, à estética, a uma significação simplificada e sincrética, apoiada na mestiçagem e no desejo de elaborar uma mitologia pessoal. Não se trata do fenómeno *Punk*, de há umas décadas, que pretendia desafiar as convenções, transmitir ódio social e promover uma inversão da afirmação estética dominante. Trata-se, apenas, de usar o corpo como superfície de projeção das condições de existência. Nesse sentido, «é notável a forma com que as “novas” manifestações psicopatológicas podem ser observadas entre os adolescentes da atualidade, que expressam seu sofrimento privilegiadamente por meio do

³⁷ Segundo Lages, M.F. «Os comportamentos de risco dos jovens portugueses e a sua mortalidade», *Análise Social*, Vol.XLII (183), 2007, 395-418, p. 417, a mortalidade masculina dos jovens em acidentes de viação deve-se fundamentalmente a tentativas de afirmação pessoal, de mostrar coragem e ousadia (a que se junta a democratização dos veículos motorizados, o insuficiente controlo dos pais e da comunidade) «por falta de outros desafios querem mostrar ser “homens” ... aliado à imprevidência das idades», explica.

registro do ato, da convocação do corpo, o que supõe precariedade dos mecanismos de simbolização»³⁸.

Quanto à imagem corporal, o estudo de Gaspar de Matos et al. Mostra que 55,4% dos adolescentes portugueses quer alterar alguma coisa no seu corpo (45% dos rapazes, 64,9% das raparigas). 13,9% das raparigas faz dieta, assim como 7% dos rapazes.

V. Geração «futuro incerto e distante»

Cerca de dois terços dos adolescentes afirma que gosta da *escola*, mas esta percentagem diminui drasticamente depois dos 15 anos. A escola, hoje, acolhe massas de estudantes que não querem aprender nem compreendem o valor da aprendizagem e sofre o choque da experiência identitária dos adolescentes que rejeitam os valores adultos, querem compreender por si e não depender de ninguém. Fragilizada por já não ser a única detentora do conhecimento, a escola de massas, igualitária, libertária, laicista, está genericamente atingida na sua função educadora por não produzir mobilidade social nem se mostrar capaz de ajudar a gerir a complexidade. De facto, a escola que acolhe os adolescentes oscila perigosamente entre a oferta de um processo de socialização indispensável e a incapacidade de promover a partilha de uma cultura comum. Socialmente desautorizada, veículo de políticas confusas e habitada por adultos cansados, a escola revela dificuldades em se adaptar à crise de originalidade, ao desejo de «ser único» de cada um dos jovens que a percorrem, sem se deter.

Assim, cerca de 10 a 15% dos adolescentes entra em rutura com a escola e abandona-a sem antes ter adquirido as ferramentas mínimas para lidar com o mundo complexo, mutável e global.

Em Portugal, a taxa de abandono escolar era, em 2009, de 31,2%, atingindo mais os rapazes (36,1% para 26,1%) das raparigas³⁹. A taxa real de escolarização, para esse ano, é de 95% no 2º Ciclo, 87,7% no 3º e 68,5% no Ensino Secundário.

Bruner aponta com clareza as características e fragilidades do mundo pós-moderno que conduziram a esta desagregação: «a escola, separada do trabalho que se tornou, ele mesmo, difícil de entender, tornou-se o seu

³⁸ Andrade Savietto, B.B.; «Passagem ao ato e adolescência contemporânea: pais “desmapeados”, filhos desamparados», *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, ano X, n. 3, set/2007, 438-453.

³⁹ Em http://www.pordata.pt/azep_runtime/?n=4.

próprio mundo. Como McLhuan⁴⁰ insiste, tornou-se um meio e tem a sua própria mensagem, independentemente do que é ensinado. A mensagem é *a sua irrelevância para o trabalho, para a vida adulta*. Para aqueles que desejam perseguir o conhecimento por si mesmos, isto não é perturbador. Mas para aqueles que não o querem ou não o podem, a escola não fornece guia – só conhecimento, cuja relevância não é clara nem para os alunos nem para os professores. Estas são as condições para a alienação e a confusão. Diria que *quando os modelos adultos se tornam incompreensíveis, perdem o poder tanto de guiar como de inspirar*»⁴¹. Nas culturas técnicas tudo parece preparado para gerar o aumento do hiato geracional. Sob esse ponto de vista, Bruner explica que «a autorrotuladora cultura de pares, a denegrição das figuras ideais adultas, a contracultura comprometida com o protesto e os ideais romantizados – são hoje instrumentos familiares de separação. Mas acredito que se trata de sintomas da luta para nos ajustarmos a uma ordem sócio-tecnológica que muda a um ritmo mais rápido do que a compreensão pode ser alcançada e transmitida. ... Na tradição ocidental cresceu uma separação puritana entre o “trabalho dos adultos” e o “jogo das crianças”. Mas era claro para ambos os lados aquilo de que tratavam. Agora o “jogo das crianças”⁴² tornou-se uma parte separada de, dissociada da comunidade adulta, e não melhor compreendida por esta comunidade do que os jovens compreendem ou aceitam os ideais da comunidade adulta», também na escola⁴³.

VI. Geração.com

O acesso e uso dos mecanismos de comunicação, por parte dos adolescentes e, também, das crianças, é marcado, por um lado, pela impossibilidade de controlo por parte dos adultos e, por outro, por ser o instrumento que os mais jovens usam para suportar a solidão sem a necessidade de se expor. Embora menos assíduos da televisão, os jovens de hoje vivem entre os vários ecrãs que lhes permitem «ligar-se» mas sem «estar com», práticas que promovem níveis baixos de empatia e reconhecimento emocional do outro. Ora, sem empatia não há solidariedade e sem solidariedade o outro é apenas um obstáculo à realização «pessoal».

⁴⁰ McLhuan, M. (1964) *Understanding media*, New York, McGraw-Hill, cit. Bruner, op.cit., p. 40-41.

⁴¹ Bruner, op.cit., p. 41. Sublinhado nosso.

⁴² Bruner designa-o como “the play of the babes”.

⁴³ Ibid.

As redes sociais e os artefactos virtuais permitem fazer «amigos», indiscriminadamente, mas, virtualmente, a pessoa não consegue distinguir o nível de funcionamento interno do externo e, de facto, não está realmente ligada a ninguém. Além disso, o uso indiscriminado das tecnologias da informação não favorece realmente a aquisição de conhecimento, porque a forma como se lida com as cascatas de informação disponíveis em suporte digital não ultrapassa o ato de «ver», que ativa níveis mais básicos de atividade cerebral do que o uso dos suportes clássicos, que se «leem». Assim, promovendo alterações cognitivas, a maioria não ultrapassa o plano da atividade sensorial e não representa um ganho relevante em termos cognitivos, certamente favorecendo um balanço negativo relativamente a muitas das capacidades cerebrais perdidas⁴⁴.

De acordo com o relatório «*Information and Communication Technologies Usage in Households and by Individuals*», publicado pelo INE em 2009, 97 % dos jovens, entre os 10 e os 15 anos, utilizaram o computador (um aumento de 24%), entre 2005 e 2008, dos quais 93 % acederam á Internet, um uso que é idêntico entre rapazes e raparigas e que tem lugar, sobretudo, nas escolas. No entanto, o consumo doméstico atingiu os 82%, e a internet 64,4%. Durante o mesmo período de tempo, 85 % do universo analisado utilizou telemóveis. No primeiro semestre de 2008, mais de 90 % (96.6) dos indivíduos usaram o computador e 92,7 % acederam à Internet. O uso de telemóveis registou um decréscimo, passando para os 84,6 por cento. Entre 2007 e 2008, a utilização de computadores e da Internet passou dos 73,5 para os 92,7 %, ao passo que a utilização de telemóveis aumentou em mais de 11 % (de 73,3 para 84,6 por cento).

VII. Geração Fantástico

O *consumo cultural* dos adolescentes representa, atualmente, um enorme mercado. Investigadores dedicados aos meios de comunicação e à indústria do entretenimento, e preocupados com a democratização das sociedades afluentes, como Mark Crispin Miller⁴⁵, chamam a atenção para o modo como esta indústria olha o mercado adolescente: um império massivo a colonizar. Utilizando estratégias de venda que promovem a ansiedade – do

⁴⁴ Neste campo distingue-se o trabalho de Susan Greenfield, que pode ser consultado em S. Greenfield (2008) *The Quest for Identity in the 21st Century*, Sceptre, London e em *Tomorrow's People: How 21st Century Technology is Changing the Way We Think and Feel* (2003), Penguin Books, London.

⁴⁵ Miller, M.C. (1988) *Boxed In: The Culture of Television*, Evanston, Northwestern University Press.

que não és mas podes ser, do que não tens mas podes comprar (ou adquirir, termo mais apreciado entre os publicitários) – afirmam constantemente aos adolescentes que são uns perdedores mas que o consumo pode torná-los *cool*. Também definem os pais como arrepiantes, os professores como *nerds* ou idiotas, e as figuras de autoridade como risíveis.

Este grande mercado parece, pois, condenado a um consumo «refúgio», onde é possível olhar, partilhar e encontrar aquilo que os espaços tradicionais não são capazes de continuar a fornecer. Os adolescentes leem mais do que há anos atrás, usando a internet mas também os livros, muitas vezes associados ao cinema, num pacote único de mensagem e produto. As raparigas são mais assíduas aos livros (44%) e os rapazes também gostam de jornais e revistas (29%). Este consumo cultural, liderado pelas histórias fantásticas, observa-se nitidamente uma procura de identidades (tudo é mágico!), de modelos de simbolização do real e da vida psicológica que ninguém parece ajudar a mapear. Nas edições literariamente mais sofisticadas as personagens adultas reinventam o adulto maduro e capaz de fornecer respostas embora estas tenham, quase sempre, uma origem mágica.⁴⁶

A histeria que os escritores e atores movimentam faz parte, ou é sintoma, de uma necessidade de construção de modelos identificatórios, associada a uma aspiração ao reconhecimento público, pois hoje tudo se faz e se projeta nas grandes arenas da comunicação social. A música, numa era de replicação assumida, de *samples* e *covers*, e pouca imaginação, tem o seu papel mas centra-se em fazer sentir, não em dizer, a uma escala de negócio global.

4. Crescer, ou as necessidades iniludíveis para a pessoa e a sociedade

***«Debaixo do céu há momentos para tudo
e tempo certo para cada coisa:***

Tempo para nascer e tempo para morrer.

Tempo para plantar e tempo para arrancar as plantas.

Tempo para matar e tempo para curar.

Tempo para destruir e tempo para construir.

Tempo para chorar e tempo para rir.

⁴⁶ Como o Pensieve do Professor Dumbledore, na saga «Harry Potter». Dumbledore usa-o para encontrar «padrões e ligações entre pensamentos e memórias». Também é interessante que, hoje, estas coleções sejam vendidas como «sagas», relatos de carácter épico.

*Tempo para gemer e tempo para bailar.
Tempo para atirar pedras e tempo para recolher pedras.
Tempo para abraçar e tempo para separar.
Tempo para ganhar e tempo para perder.
Tempo para guardar e tempo para deitar fora.
Tempo para rasgar e tempo para coser.
Tempo para calar e tempo para falar.
Tempo para amar e tempo para odiar.
Tempo para a guerra e tempo para a paz.»*

Eclesiastes 3, 1-8

Crescer significa, psicologicamente, tornar-se um igual para os seus pais, isto é, ser adulto. No entanto, pelas razões anteriormente apontadas, crescer, hoje, vive-se essencialmente, como «ter os direitos dos adultos», mas não as suas responsabilidades.

Apesar de tudo, a adolescência é uma passagem, uma mudança do território, íntimo e conhecido, da infância, para o aberto e o desconhecido, que será a vida do adulto, autodeterminado e consciente. Trata-se de um processo de autonomização e individuação a par de um conjunto de mudanças cognitivas, sociais e orgânicas que possibilitam ao sujeito em crescimento ser capaz de compreender que o Real está contido no Possível, acompanhado de uma alteração no seu grupo de vinculação, transferindo os mecanismos de integração social da família para o grupo, enquanto esta permanece a referência comportamental e moral, e passar a dominar e a viver num corpo compreendido como sexuado, que é portador de um potencial, de um simbólico sexual e de um prazer, finalmente objetivável.

Como vimos, a investigação moderna considera que a perspetiva da adolescência como «perturbação» e «distúrbio» é exagerada, pois não se trata de uma rotina de crescimento. De facto, se os distúrbios alimentares, a depressão, o suicídio ou a delinquência aumentaram nas últimas décadas, as taxas da adolescência são, apenas, ligeiramente superiores às da infância (cerca de 2%, segundo Berck⁴⁷) e muito semelhantes às da vida adulta, na qual, de facto, se encontra um aumento significativo de violência. Mas Adler falava já de uma «pretensa crise de puberdade»⁴⁸. Se as hormonas têm um

⁴⁷ Berck, L.E. (2000) *Development through the Lifespan*, Boston, Allyn and Bacon, p.362.

⁴⁸ Adler, A. (1949) *L'enfant difficile. Technique de la psychologie individuelle comparé*, Paris, Editions Payot, p. 74: «Gostaria de insistir sobre a questão da puberdade. Consideramo-la como a psicologia dos possessos. Todas as infelicidades são atribuídas às glândulas genitais. É argumento ridículo. Essas glândulas agem desde o dia do

reflexo no comportamento e podem condicioná-lo consideravelmente, a sua ação resume-se a 1% do total das variáveis em presença. E como o desenvolvimento fisiológico pubertário não acontece bruscamente, o sujeito tem tempo para se adaptar às mudanças musculares que desencadeia, ao aumento da força e, até, ao aparecimento do desejo sexual.

Considerar, assim, a adolescência como uma *crise* pode ter uma base de suporte no sentido em que é uma etapa da vida em que ocorrem mudanças profundas na personalidade e nas capacidades dos indivíduos e que, sendo intensas e transformadoras, não são súbitas nem necessariamente problemáticas. Os problemas da adolescência residem, sobretudo, na *pobreza das relações familiares*, na *desadaptação da escola* – obrigatória e distante – e na *inquietação com o futuro profissional*. Estes «sintomas» podem estar a alastrar a grupos cada vez mais variados e a tornar-se transversais às várias classes económicas e sociais porque os adultos em idade de ter filhos adolescentes são, hoje, a geração sanduíche, «entalada» entre os filhos por criar e os seus próprios pais, reformados e envelhecidos, e martirizados com uma gestão difícil e complexa da vida familiar (e conjugal) e o trabalho.

Atualmente conhecemos melhor como adolecer depende do conjunto das alterações biológicas, psicológicas e sociais combinadas na influência sobre o comportamento dos adolescentes e o seu desenvolvimento. As transformações fisiológicas são universais e criam uma experiência de stresse que favorece o aparecimento de determinadas expectativas sociais e influencia a tomada de novas e maiores responsabilidades. Esta acontece num quadro de incerteza, dúvida e desapontamento que dá uma cor especial à vivência deste período da vida e influencia o sucesso com que os adolescentes lidam com as novas tarefas de crescimento que, ao contrário do «relógio biológico», diferem de cultura para cultura, embora estejam a homogeneizar-se drasticamente no mundo industrializado e nas culturas urbanas, globalizadas. Como veremos adiante, o resultado mais direto das condições de vida proporcionadas aos jovens nos meios com essas características é o prolongamento da adolescência. Esta divide-se hoje em três etapas comumente aceites pela comunidade de investigadores: Adolescência Inicial (11-12 a 14 anos); Adolescência Média (14 a 18/20 anos); Adolescência Tardia (depois dos 18 anos).

nascimento e mesmo antes. A puberdade caracteriza-se por outros fatores: mais liberdade, mais possibilidades e mais atração das raparigas pelo sexo oposto. As crianças são fortemente estimuladas pelo facto de quererem provar que já não são crianças».

Mas, como refere Heurre, é essencial distinguir «o adolescente», sujeito humano singular confrontado com as questões da puberdade e a passagem à vida adulta, e «a adolescência», conjunto de representações coletivas veiculadas por uma sociedade e que, condicionando, pelo menos, as expectativas sociais, exerce uma forte influência nos indivíduos adolescentes e naqueles que com eles lidam. Hoje, a adolescência é, simultaneamente um padrão humano-publicitário de perfeição e felicidade (vejam-se as modelo-quase-criança que, literalmente mascaradas, promovem a venda de vestuário) e uma idade da vida negativamente carregada e enviesada. Essa ambivalência nasce da combinação entre do fascínio e a atração das imagens televisivas, que favorecem o consumo através de imagens infantis e provocam excitação e deslumbramento, com a falência das famílias e a incapacidade educativa dos pais, que querem que os filhos cresçam depressa sem que eles próprios venham a envelhecer⁴⁹, como já se referiu.

Assim, as crianças são forçadas a funcionar como adolescentes, adornadas com modas juvenis, adestradas no uso de telemóveis e da internet, ornamentadas com namorados desde o jardim de infância, reduzindo, como muito bem sublinha Heurre, o precioso tempo de latência (dos 6 aos 12 anos) em que a criança se reconstruía interiormente depois das mudanças aceleradas ocorridas entre o nascimento e a entrada na escola. Sem esta «revisão geral» da sua ainda breve existência, a adolescência torna-se muito mais difícil porque as crianças são psicologicamente menos resistentes. Mas enquanto houver um impulso de sobrevivência no sentido da procura e da manutenção da saúde mental, encontraremos nos adolescentes a tentativa de fazer aquilo que não foi feito na infância, rejeitando ativamente a urgência de crescer. De facto, a noção de pré-adolescência é um absurdo: como diz Heurre, antes da adolescência não há nada de adolescência, só infância, crianças que devem ser tratadas como tal⁵⁰.

Por outro lado, é hoje muito difícil prever o fim da adolescência. Sabemos que a fase mais complexa e difícil de educar é a Adolescência Média, mas devemos ser tão cautos quanto Berck, que reconhece a Adolescência Tardia como a fase em que «a jovem pessoa atinge a completa aparência de adulto e antecipa a assunção dos papéis de adulto»⁵¹. Juridicamente é-se adulto (e plenamente imputável) aos dezoito anos e biologicamente o crescimento ósseo e cerebral estão concluídos aos vinte anos, mas para muitos sistemas

⁴⁹ Entretien avec P.Heurre, «De l'adolescent à l'adolescence». In : Bedin, V. (Ed) *Qu'est que l'adolescence?*, Auxerre, Sciences Humaines Éditions, 2009, pp. 14-29.

⁵⁰ Op.cit., p. 16.

⁵¹ Ibid.

legais europeus um filho pode ter direito a pensão de alimentos até aos vinte e oito anos, idade calculada para a independência económica. Todos os demais critérios são complexos e impossíveis de calcular, mas isso também não é necessariamente um problema, pois cada pessoa cresce a um ritmo e este deve ser sempre respeitado.

4.1. A mudança cognitiva

A mudança cognitiva e, por isso também, educacional, é aquela que marca, realmente, a passagem da infância à adolescência e a abertura a uma expansão exponencial da capacidade de raciocinar, despertando o adolescente para um conjunto complexo de qualidades do pensamento que o tornam flexível, imaginativo e racional. É-se adolescente quando se percebe que algo mudou, que a nossa vida nunca mais será igual, que, agora, vamos em direção a um futuro e fomos, assim, brindados com um passado. As crianças vivem sempre no presente, os adolescentes têm dificuldade em se concentrar nele: cognitivamente capazes de compreender o tempo e a sua passagem, portanto de se entender em crescimento, emocionalmente assustados com a sua distância, isto é, a hora de se ser adulto.

Por volta dos onze anos começa a desenvolver-se aquilo que Piaget chamou a Operatória Formal, isto é, um modo de pensar mais abstrato, sistemático e próximo do pensamento científico, isto é, baseado em proposições verbais e ativado pela testagem racional de hipóteses. Se as crianças são capazes de operar no contexto da realidade, os adolescentes podem operar no contexto de operações puramente mentais, usando regras lógicas gerais proporcionadas pela reflexão interna⁵².

Piaget explicou que os adolescentes se tornam, primeiro que tudo, capazes de um *raciocínio hipotético-dedutivo*. Quando confrontados com um problema, geram previsões, explicações provisórias sobre as variáveis que podem afetar o resultado final. Um adolescente é capaz de testar isoladamente cada variável, assim como a sua combinação chegando à conclusão correta⁵³.

⁵² Piaget, J. Inhelder, B. (1985) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*, Barcelona, Ediciones Paidós.

⁵³ Numa das situações-problema que usou para observar o pensamento dos adolescentes, Piaget inquiriu sob que condições variaria a velocidade de um pêndulo, fornecendo para a experiência vários pesos diferentes e vários fios com o comprimento também diferente. O peso do pêndulo, a altura e a força com que pode ser lançado, não afetam a velocidade, apenas o comprimento do fio faz a diferença.

Uma segunda importante característica deste estágio da cognição é o *pensamento proposicional*, a habilidade que o adolescente tem para avaliar a lógica de proposições (declarações) verbais sem que estas se refiram a circunstâncias do mundo real. De facto, o raciocínio verbal necessita de sistemas verbais e simbólicos que não decorrem de coisas reais, tais como a linguagem matemática, que é usada na álgebra e na geometria. Também supõe competências verbais que são usadas no raciocínio com conceitos abstratos, tais como as relações entre o tempo, o espaço e a matéria, ou a justiça e a liberdade.

Outras características do pensamento na adolescência, identificadas pelos estudos com modelos de processamento de informação, devem ser destacadas: a atenção torna-se mais seletiva e melhor adaptada às exigências da tarefa; a ação dos estímulos irrelevantes é inibida através de uma resposta bem aprendida de identificação do seu grau de adequação ao problema; as estratégias de pensamento tornam-se mais eficazes, melhorando o armazenamento, a representação e a recuperação da informação.

O domínio estratégico do pensamento melhora a partir de um conhecimento crescente, assim como as estratégias metacognitivas se expandem, levando a um novo *insight* que afina as estratégias de aquisição de informação e resolução de problemas. Também a *autorregulação cognitiva* melhora, levando a uma monitorização e avaliação do próprio percurso de pensamento, mais apurada, o que permite redirecionar o pensamento para evitar cometer ou repetir erros. E a rapidez de pensamento e a capacidade de processar a informação aumentam muito, pelo que, de cada vez, um conjunto de informações mais amplo está disponível na memória de trabalho e possibilita uma combinação mais fina e mais complexa de dados, traduzida em representações eficientes, e abrindo novas possibilidades de crescimento pela combinação entre desenvolvimento intelectual e aprendizagem.

Em consequência destes importantes ganhos, todo um conjunto de alterações é expectável a nível da própria formação da personalidade, pois o adolescente é levado a uma dramática revisão no modo como se vê a si próprio, aos outros e ao mundo em geral. A sua crescente capacidade para refletir sobre o seu pensamento, combinado pelos desafios colocados pelo crescimento físico e mudança psicológica, conduz os adolescentes a centrar-se mais em si mesmos, o que Piaget reconheceu como nova forma de egocentrismo, que dificultaria no adolescente a distinção entre a própria perspetiva e as dos outros. Mas cognitivistas como Elkind e Bowen identificaram a emergência de uma distorção entre as imagens de si e dos outros como fenómenos relativamente independentes. O primeiro é designado

por «audiência imaginária», uma crença que os adolescentes desenvolvem como sendo o centro da atenção de toda a gente e da qual resulta uma extremada consciência de si, favorecedora de experiências autoprovocadas de embaraço (vergonha social)⁵⁴. Outra forma do mesmo fenómeno é chamada de «fábula pessoal» e resulta de uma visão altamente inflacionada da sua própria importância, quando o adolescente se sente estranho perante si mesmo e se interpreta como especial e único⁵⁵. Esse sentimento leva-o a imaginar-se cometendo grandes feitos ou caindo em desesperos profundos e únicos, experiências que, imagina, escaparão ao entendimento das outras pessoas. O interessante é que estas distorções não resultam do egocentrismo, como Piaget vaticinou, mas da melhoria progressiva da tomada de perspectiva, importante instrumento da cognição social que permitirá o desenvolvimento moral, e que, se inicialmente, torna o adolescente mais sensível ao que os outros pensam⁵⁶, acabará por o tornar mais apto na interpretação do comportamento dos outros.

Se for desafiado e acompanhado, as estruturas mentais de um adolescente facultam-lhe uma crescente capacidade de pensar sobre possibilidades, o que o abre ao ideal e ao perfeccionismo. Facilmente consegue imaginar famílias, religiões, políticas e sistemas morais alternativos. Em consequência, constrói grandes visões, críticas e reformistas, de um mundo perfeito, cuja disparidade com a visão dos adultos é frequentemente entendida como o hiato geracional, espaço que, embora gerador de grandes tensões, é também a oportunidade, de base cognitiva, que cada geração dá ao mundo de sonhar evoluir para uma realidade melhor, proporcionando mudança social⁵⁷.

⁵⁴ Elkind, D.; Bowen, R.; (1979) «Imaginary audience behavior in children and adolescents», *Developmental Psychology*; 15, 33-44.

⁵⁵ Elkind, D.; (1994) *A sympathetic understanding of the child: Birth to sixteen*, Boston, Allyn and Bacon.

⁵⁶ E que, necessariamente se combina com as alterações de natureza emocional e social que o adolescente sofre, levando-o a preocupar-se consigo e com a sua aparência.

⁵⁷ Do ponto de vista da transmissão da fé, este potencial coloca grandes desafios à Pastoral. Com a escolaridade obrigatória e, conseqüentemente, a aprendizagem científica de gerações inteiras, demorou a adaptar a sua educação a crianças e jovens que possuíam conhecimento escolar. Hoje debate-se com a influência da escola de massas, que educa precariamente e não favorece este processo cognitivo avançado de lançar bases para uma moralidade autónoma, sem esquecer a educação simbólica, arredada pelo ensino das tecnologias e, em geral, a «crença» na técnica como fabricadora de significados. Uma escola sem história, sem filosofia, sem humanidades, não favorece a transmissão do religioso porque não atualiza as potencialidades cognitivas do sujeito.

De qualquer modo, os adolescentes ainda não são adultos e, por muito brilhantes e bem escolarizados que estejam, falham muitas vezes na tomada de decisões racional: identificar os prós e os contras de cada alternativa; avaliar os vários produtos possíveis, determinados pela escolha hipotética; avaliar a sua escolha em termos de atingimento das suas finalidades, ou não; aprender dos erros e tomar melhores decisões futuras. Esta fragilidade torna-se particularmente dramática com o afunilamento dos estudos e a imposição de uma escolha profissional, em que um controlo dos benefícios e dos riscos hipotéticos, uma consideração planeada de alternativas e a capacidade de procurar ajuda e informação ainda estão desadaptadamente atrasadas em relação às exigências do sistema de ensino. A tarefa de escolher e comprometer-se com esse caminho ainda se torna mais inacessível quando os adolescentes são confrontados com objetivos que competem entre si (realização pessoal vs emprego, por exemplo), o que parece, hoje, ainda mais perturbado quando se confrontam com o enorme número de possibilidades de escolha que oferece a sociedade moderna⁵⁸. Assim, instados a dar resposta a estes desafios, os adolescentes usam, essencialmente, julgamentos intuitivos, já treinados noutras circunstâncias.

Porque é que a tomada de decisões é tão difícil para os adolescentes? Essencialmente porque ainda não dispõem de informação suficiente para poderem prever as consequências das suas escolhas: falta-lhes a experiência, que anteriormente se partilhava com os adultos e as instituições.

4.2. A mudança emocional e social

Na adolescência, aprender por observação e imitação de modelos acontece no quadro de uma aprendizagem social alargada em que se definem atitudes. O desenvolvimento cognitivo permite, igualmente, a elaboração de um sistema de valores próprio e a alteração da relação com a cultura, até aí essencialmente herdada e assimilada de forma passiva, adquire uma função social.

Tal como Erikson salientou, a construção da identidade é a tarefa mais importante e central da adolescência e a principal conquista do processo de desenvolvimento da personalidade a que estão sujeitos os adolescentes, assim como um passo essencial para se virem a tornar adultos produtivos,

⁵⁸ Como já referido, o alargamento quase infindável das possibilidades de escolha é tido como uma das condições sociais e de aprendizagem que está a alterar os padrões de construção da identidade na adolescência, nomeadamente retardando os vários processos de seleção que esta implica.

integrados e felizes⁵⁹. A construção da identidade faz-se pela definição daquilo que se é e daquilo que se quer fazer com aquilo que se é. Baseia-se no complexo reconhecimento da valia pessoal e da descoberta da direção que se quer tomar como projeto de vida. Este processo está intimamente associado a um conhecimento racional de si mesmo, à capacidade de agir reflexivamente e de assumir responsabilidades, isto é, de aceitar as consequências dos seus atos, pensados, e de se compreender e explicar enquanto agente desse mesmo processo.

A complexidade e preponderância do processo de construção da identidade torna-se mais evidente quando se compreende que decorre de uma grande número de preferências de base racional, tais como a vocação, as modalidades de relações interpessoais adotadas, o envolvimento social e comunitário da pessoa, a sua participação cívica, a sua expressão sexual, assim como as escolhas feitas em termos de ideais morais, políticos e religiosos. Erikson descreveu a construção da identidade, no contexto da sua teoria do desenvolvimento psicossocial, em termos do conflito entre identidade e confusão de papéis. A resolução positiva do conflito, que culmina com a aquisição da virtude do Ego que é a lealdade (leal a si mesmo e leal aos outros) tem por base as oportunidades desenvolvimentais dos estádios anteriores: adolescentes com um nível fraco de confiança mostram dificuldade em encontrar ideais em que acreditar; aqueles que possuem uma autonomia limitada ou falta de iniciativa não se lançam facilmente na exploração da realidade, nem se mostram capazes de escolher entre alternativas; aos que falta um sentido de indústria (capacidade de trabalho e realização, alguma competitividade) falha-lhes a capacidade para selecionar a vocação na intercessão entre interesses e capacidades.

Segundo Erikson, nas sociedades complexas, os adolescentes estão expostos à *crise*⁶⁰ *de identidade* como um período probatório, de certa perturbação, em que experimentam alternativas de si e daquilo que querem fazer, antes de escolherem as suas metas e os valores e atitudes basilares que irão adotar na vida adulta. Trata-se de um exercício de auto-observação, de procura das características da «sua verdade» pessoal, combinando o que resultou da vida infantil – em grande parte «herdado» dos pais ou reflexo do ambiente educativo – com os traços emergentes, as capacidades

⁵⁹ Erikson, E.H. (1950) *Childhood and Society*, New York, Norton. Erikson, E.H. (1968) *Identity, Youth and Crises*, New York, Norton.

⁶⁰ Erikson tem uma visão positiva da crise enquanto oportunidade desenvolvimental na qual o indivíduo tem de escolher entre duas tendências, uma positiva, outra negativa; tem origem no grego *krísis, eôs*, «ação ou faculdade de distinguir, decisão».

desenvolvidas e os compromissos a assumir. Todo este conjunto de experiências e características pessoais é moldado num sólido núcleo interno que fornece a matéria para uma identidade madura. Esta permite ao sujeito experimentar-se com um sentido de continuidade enquanto se move entre os papéis que deve desempenhar na sua vida adulta, o que resulta num bem-estar físico, psicológico e social, «um sentimento de estar em casa no seu próprio corpo, um sentimento de “saber para onde se vai”, e uma certeza interna do reconhecimento daqueles para quem se é importante».⁶¹

Para alguns adolescentes, a resolução da crise de identidade é dramática e perturbadora, especialmente se os seus laços familiares são pobres, inconsistentes ou disfuncionais, mas a experiência típica é habitualmente a de uma exploração ativa, seguida de um compromisso, que levará a formas de investigação da realidade cada vez mais informadas e a compromissos mais estáveis e profundos, permitindo uma crescente estruturação da personalidade. O produto negativo ou perturbado do processo foi descrito por Erikson como confusão de papéis. Se os conflitos da infância não foram bem resolvidos ou se a sociedade limita as escolhas dos jovens a ponto de incompatibilizar as suas disponibilidades com as capacidades e desejos do sujeito, o adolescente parece não ter encontrado uma direção e mostra dificuldade em se comprometer, em se tornar produtivo e em enfrentar a etapa juvenil da construção da intimidade, a capacidade humana de se partilhar com os outros através de laços profundos e duradouros. Daqui se infere as dificuldades que resultam das limitações no acesso aos estudos e à vida profissional, produzidos nos contextos políticos e educativos das últimas décadas.

Do ponto de vista intrapsíquico, o desenvolvimento social e emocional dos adolescentes depende, em grande parte, das mudanças que ocorrem no seu autoconceito, já que se o desenvolvimento cognitivo virá a permitir uma visão do self mais complexa, organizada e consistente, e se esta conduz a uma representação equilibrada e integrada (aceite) das suas forças e fraquezas. Inicialmente, são as mudanças de natureza social, que têm lugar na sua vida quotidiana, as que promovem a alteração da percepção que tem de si mesmo. Com a maior autonomia de que goza ou, pelo menos, deseja, um adolescente é geralmente muito ativo na procura de novas e mais frequentes relações sociais, avançando em terreno novo, para além das já conhecidas casa familiar e escola. Essas experiências começam por ter um efeito perturbador no sentido em que o adolescente é levando a identificar

⁶¹ Erikson, 1968, p. 165.

em si traços díspares, conforme as prioridades de cada grupo, pessoas ou espaço. A percepção destas discrepâncias torna-se, rapidamente, um motivo consistente de agonia: afinal, quem sou eu?

No entanto, se uma criança em idade escolar já é capaz de se descrever através da identificação de traços de personalidade, na adolescência média essa descrição torna-se mais consistente e coerente, mais unificada e abstrata, tendo como base as mudanças cognitivas de que os adolescentes são objeto. Não só os traços identificados se organizam em sistemas de referência – «sou uma pessoa essencialmente justa» – como o sujeito se torna capaz de qualificar as mudanças psicológicas que vai sofrendo – «agora sou mais isto e menos aquilo porque» – e percebendo que as exigências de adaptação situacional nos levam a operar mudanças, limitadas e razoavelmente conscientes, na nossa forma de agir e de ser, sem que necessariamente nos sintamos em contradição com a nossa «verdade interior».

Também a autoestima, a variante avaliativa do autoconceito, continua a diferenciar-se durante a adolescência. Muitos adolescentes sofrem declínios na sua autoestima em períodos de transição escolar (as sensíveis mudanças de ciclo, que fomentam indiscriminados desafios adaptativos) mas, em geral, a autoestima é razoavelmente positiva durante toda a adolescência e tende a melhorar com a idade, sobretudo porque deixa de estar centrada, em exclusivo, no julgamento dos adultos e decorre essencialmente das relações de pares, da vida conjunta com os amigos. Para os rapazes a participação em atividades desportivas tem alguma importância e para as raparigas é relevante a satisfação com o seu corpo, de acordo com a evolução dos hábitos sociais e padrões de moda.

A partir dos dezasseis anos os adolescentes também se sentem tendencialmente mais satisfeitos consigo mesmos, referindo que estão mais maduros, são mais capazes, mais interessantes, do que eram anteriormente. Este sentimento geral de bem-estar depende do grau de otimismo perante o futuro, do sentimento de controlo sobre o futuro vocacional e pessoal e da sua confiança em saber lidar com os problemas da vida de forma adequada⁶².

⁶² Isso se depreende de um estudo de 1999, financiado pelo Euronet [Grob. A.; Flammer, A.; (1999) «Macro social context and adolescents' perceived control». In : F.D. Alsaker & A.Flammer (Eds.) *The Adolescence experience* (pp.99-114), Mahwah, NJ, Erlbaum.], e realizado em doze nações europeias e nos EUA, o qual encontrou os adolescentes da época com uma elevada perspetiva subjetiva de satisfação para consigo e com as suas perspetivas de futuro. Hoje, haverá que introduzir como variável as mudanças entretanto ocorridas a nível da economia global e das perspetivas de futuro e de estabilidade social das novas gerações que delas derivam.

A autoestima acadêmica é um bom indicador do ajustamento, da sociabilidade e da responsabilidade dos adolescentes, no sentido em que se associa à importância atribuída à aprendizagem, ao sentido de esforço e a uma prospeção ativa das escolhas profissionais. No entanto, depende bastante da atitude avaliativa da escola, da sua constância, da sua ênfase no desenvolvimento global dos alunos e no encorajamento dado.

Por outro lado, são os pais autoritativos – os que explicam as suas posições e encorajam a exploração pessoal, fornecendo orientação e apoio – que melhor desenvolvem a autoestima. Quando os pais são críticos, insultuosos e instáveis, a autoestima dos filhos é baixa, forjando ansiedade, depressão e relações negativas com os pares, e o mesmo acontece quando são ausentes, inconsequentes ou indiferentes.

4.3. A mudança moral

Com o crescimento, os adolescentes atribuem maior importância às virtudes sociais, tais como ser amigo, educado ou cooperativo, do que as crianças. Neste processo tem um papel relevante aquilo que consideram ser as expectativas dos outros, pois, para os adolescentes, ser-se bem visto é importante e promove a autoaceitação. E, sobretudo na última etapa da adolescência, os valores pessoais e morais assumem um papel relevante na leitura e condução de si mesmo e no julgamento que se faz dos outros.

Do ponto de vista moral, a grande transformação sofrida pelos adolescentes é a passagem de uma moralidade heterónoma (isto é, sob a autoridade de outrem), para uma moralidade autónoma (as regras não são fixadas por uma autoridade externa mas são produto da cooperação entre iguais e podem ser mudadas pelo consenso), que se baseia num padrão social de reciprocidade, expresso pela Regra de Ouro. Na adolescência, o sujeito percebe que a moralidade de um ato não se avalia apenas pelas suas consequências mas pelas intenções do sujeito. Esta evolução, tal como identificada por Piaget, tem por base a evolução da tomada de perspectiva, uma dimensão da cognição social que nos permite compreender a perceção física, social ou emocional de situações de um ponto de vista que não é o nosso, mas o de outra pessoa.⁶³

Com o estudo do desenvolvimento moral podemos compreender, ainda melhor, as transformações que ocorrem durante a adolescência, e que

⁶³ Piaget, J. (1932) *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, PUF. Sobre a tomada de perspectiva social, veja-se Selman, R. (1980) *The Growth of interpersonal understanding*, New York, Academic Press.

incidem especificamente no julgamento moral, através do trabalho de Kohlberg, que se centrou no modo como as pessoas raciocinam perante a necessidade de resolver dilemas morais⁶⁴. Durante a infância (estádio pré-convencional) o sujeito ainda não se percebe como fazendo parte de um sistema social e o seu raciocínio não parte de um sistema ético coerente. A moralidade é, tal como referenciou Piaget, externamente controlada, proveniente de uma autoridade e o julgamento baseia-se na avaliação das consequências (Piaget chamou-lhe realismo moral). A atitude moral dominante é a defesa do interesse pessoal, nomeadamente evitar o castigo. A partir da adolescência, o sujeito evolui para um nível convencional, em que o objetivo moral é o de agir em conformidade com as regras sociais, que asseguram a viabilidade da sociedade e a ordem societal. Alguns indivíduos mais maduros atingem um nível pós-convencional, de apoio aos direitos individuais, definindo a moralidade em termos de princípios abstratos e de valores universais.

Os progressos morais dos adolescentes tornam-se mais evidentes quando se observam os seus esforços ativos para uma escolha pessoal de valores e uma hierarquização destes, reflexão essa intimamente associada com a sua procura de identidade e fortalecimento da autonomia, constatável nas escolhas de aparência, do uso do dinheiro ou da seleção dos amigos. Também se verifica um alargamento das suas preocupações e da forma como refletem sobre a relação entre opção pessoal e obrigações comunitárias.

A sua aprendizagem do bem e do mal, do justo e do injusto, ocorre também num quadro de valores em que se descobre como importante a necessidade de decidir mas mantendo o grupo a funcionar (local de eleição para o treino moral, tal como Piaget indicou, é no grupo de pares que se faz o confronto de perspetivas que leva à autonomia moral, pois os indivíduos partilham o mesmo estatuto social). O desafio da evolução moral na adolescência é o de aprender a integrar direitos individuais com ideais de reciprocidade e a compreensão de que, se nas sociedades, os indivíduos e os grupos necessitam de proteção, essa proteção é tão boa e necessária «para nós» como «para os outros», isto é, adquirir noções tão essenciais para a vida numa sociedade democrática como a igualdade sob a lei. Do mesmo modo se tornam progressivamente mais aptos para discernir entre convenções e obrigações morais, num percurso que acabará por os levar a aceitar que as convenções não resultam apenas do exercício da autoridade,

⁶⁴ Kohlberg, L. Levine, C., Hower, A. (1983) *Moral stages: A current formulation and a response to critics*, Basel, Karger.

mas que cumprem uma função de administração da justiça e pacificação da sociedade.

De um modo geral, adolescentes e adultos com um certo nível de raciocínio e compreensão moral, atuam de forma mais pró-social, ajudando, partilhando, e defendendo as vítimas da injustiça, usando os conceitos interiorizados como padrões para o seu próprio comportamento e orientando-se pelo ideal de um mundo justo⁶⁵. No entanto, a relação entre um raciocínio moral avançado e um comportamento eticamente evoluído, é modesta. O comportamento moral é influenciado pela cognição, em geral, e pela cognição social, em particular, mas depende fortemente de fatores como as emoções morais (empatia, culpa, vergonha)⁶⁶, o temperamento individual, e toda uma história pessoal de tomada de decisão moral. A autorrelevância moral, ou o grau em que a moralidade é central para o autoconceito da pessoa, também afeta o comportamento moral, mas o mecanismo que provoca esse efeito ainda não foi identificado.

Na observação de como as pessoas agem para a resolução de problemas de natureza moral também se torna evidente o papel que têm noções de natureza espiritual e religiosa. Mesmo se a prática religiosa dos adolescentes declina com o crescimento, não deixa de ser relevante verificar o que acontece com aqueles que permanecem ligados a comunidades religiosas. Tudo indica que esses adolescentes estão em vantagem do ponto de vista dos valores morais e do comportamento. Os dados revelam maior tendência para se envolverem em atividades de ajuda social e que a participação religiosa promove um comportamento mais pró-social e mais responsável academicamente, a par de desencorajar a transgressão, o consumo de drogas e álcool, a atividade sexual precoce e a delinquência⁶⁷.

Também se observou que os adolescentes com prática religiosa reportam mais frequentemente ter relações de confiança com os pais, com outros adultos e com amigos que partilham perspectivas semelhantes sobre a vida, basicamente porque essas relações, diretamente com os pais, avós ou um mentor que os substitua, criam as condições necessárias ao amadurecimento religioso. Do mesmo modo se verificou que a educação religiosa ensina diretamente a ter preocupação com os outros e fornece oportunidades para

⁶⁵ Berck, op.cit., p. 410.

⁶⁶ Sobre a relação entre as emoções morais e o desenvolvimento e comportamento moral, veja-se Damon, W. (1990) *The Moral Child: Nurturing children's natural moral growth*, New York, The Free Press.

⁶⁷ Kerestes, M.; Youniss, J; Metz, E. (2004) «Longitudinal patterns of religious perspective and civic integration», *Applied Developmental Science*, 8, 39-46, cit. Berck, p. 411.

discussões de natureza moral e participação cívica. Também é possível que os adolescentes que se sentem ligados a um ser de natureza divina também desenvolvam melhor a sua força interior, incluindo a autorrelevância moral, que ajuda a traduzir o pensamento moral em ação moral. Esta tendência, promovida pela educação religiosa (escolar ou catequese) é invertida em ambientes onde há rígida doutrinação, supressão da individualidade e alheamento da sociedade, padrões educativos que consistentemente conduzem à infantilização moral dos adolescentes.

De qualquer modo, é imprescindível sublinhar que, partindo dos padrões de moralidade definidos por Kohlberg, parece ter-se dado, globalmente, uma regressão no desenvolvimento moral entre a adolescência média e os anos finais do ensino secundário. O estágio mais observado nessa faixa etária situa-se no nível pré-convencional, estágio 2, em que o indivíduo se preocupa essencialmente em satisfazer as suas necessidades. Clark refere que só se observa um funcionamento ao nível do estágio 3, convencional, quando os adolescentes operam em ambientes controlados pelos adultos e explica estes processos regressivos com a necessidade permanente que os adolescentes sentem de estar, constantemente, em modo de autoproteção⁶⁸. Mentir, enganar e fazer batota, por exemplo, nas tarefas escolares de avaliação, tornou-se um hábito, uma estratégia de sobrevivência. E comportamentos como o plágio nem são sentidos como reprováveis ou emocionalmente incomodativos.

4.4. A mudança fisiológica e sexual

Como já tivemos ocasião de sublinhar, puberdade e adolescência não são a mesma coisa: a puberdade diz respeito a um importante conjunto de mudanças fisiológicas essencialmente relacionadas com alterações na produção das hormonas sexuais e as suas respetivas consequências no amadurecimento sexual, enquanto que a adolescência é uma etapa da vida durante a qual a pessoa emerge de uma experiência psíquica infantil para a construção de uma identidade psicológica e social adulta.

As complexas mudanças hormonais que estão na base da puberdade ocorrem gradualmente e começam por volta dos oito, nove anos, conduzindo a um grande crescimento corporal e à maturidade do esqueleto. As alterações pubertárias são de dois tipos: um crescimento global do corpo e a maturação dos caracteres sexuais secundários. A maturação sexual é controlada pelas

⁶⁸ Clark, op.cit., p. 145.

hormonas sexuais, que permitem o amadurecimento das gónadas e o aparecimento dos caracteres sexuais secundários.

O primeiro sinal externo da puberdade, que precede a adolescência, é o rápido ganho de peso e o crescimento em altura. Durante a puberdade, o crescimento céfalo-caudal da infância regride. As mãos, pernas e pés aceleram o crescimento, seguidos pelo torso, que acumula quase todo o ganho em peso. Este padrão ajuda a explicar porque é que os adolescentes da primeira etapa por vezes parecem desproporcionados e descoordenados. As discrepâncias no desenvolvimento corporal de raparigas e rapazes devem-se à ação das hormonas sexuais no esqueleto: os ombros dos rapazes ultrapassam o perímetro das ancas e nas raparigas o perímetro é semelhante, enquanto que a cintura se afina consideravelmente. Os rapazes também tenderão a ser mais altos porque têm dois anos extra de crescimento ósseo, em que as pernas crescem mais rapidamente do que qualquer outra parte do corpo.

Por volta dos oito anos, as raparigas adicionam gordura aos braços, pernas e tronco, fenómeno que atinge o máximo de aceleração entre os 11 e os 16 anos, mas que nos rapazes decresce. O aumento da massa muscular é muito maior nos rapazes, que desenvolvem músculos esqueléticos mais longos, assim como um coração e uns pulmões maiores, apresentando um maior número de glóbulos vermelhos no sangue.

Durante a puberdade observa-se uma evolução considerável da motricidade grossa, mais lenta e gradual nas raparigas, enquanto os rapazes mostram uma evolução espantosa em força, destreza e resistência. Nos rapazes, a competência atlética está fortemente relacionada com o treino desencadeado pela admiração dos pares e a autoestima.

Acompanhando o crescimento físico surgem mudanças importantes a nível do funcionamento sexual. As características sexuais primárias envolvem o amadurecimento dos órgãos reprodutivos (ovários, útero e vagina, nas raparigas; pénis, escroto e testículos, nos rapazes). Os caracteres sexuais secundários são externos e servem como signos adicionais da maturidade sexual.

A puberdade feminina manifesta-se usualmente pelo crescimento dos seios, dos pelos púbicos e pelo crescimento em altura. A menarca tipicamente aparece cerca dos 12 ou 13 anos, mas sofre grandes variações individuais. O primeiro sinal da puberdade masculina é o aumento dos testículos, acompanhado por mudanças de cor e textura no escroto. Rapidamente aparece a pilosidade púbica e o pénis começa a aumentar em tamanho, assim como a próstata e as vesículas seminais. A pilosidade

facial aparece logo depois de um primeiro “salto” no crescimento em altura. A voz torna-se mais profunda com o alargamento da laringe e o alongamento das cordas vocais. Cerca dos 13-14 anos a primeira ejaculação tem lugar.

Do ponto de vista desenvolvimental é importante ter em conta que, durante a adolescência, as grandes transformações fisiológicas também dizem respeito às alterações que ocorrem no cérebro. Com o contínuo desaparecimento de sinapses não usadas, especialmente no lobo frontal, que controla a ação e o pensamento, e o aumento da mielinização das fibras neuronais regularmente estimuladas, tem lugar um reforço das ligações entre as várias regiões do cérebro. As ligações entre os lobos frontais e as outras áreas expandem-se, o que facilita grande comunicação, suportando, assim, diversos ganhos cognitivos (atenção, planeamento, capacidade de integração da informação e autorregulação). A sensibilidade neuronal a certas mensagens químicas muda e o aumento da responsividade aos neuro-transmissores excitatórios permite que o adolescente reaja a acontecimentos stressantes e a experiências de prazer com maior intensidade.

Por outro lado, os córtexes visual, auditivo e pré-frontal mostram um crescimento dramático, melhorando exponencialmente as capacidades relativas às funções cognitivas de ordem elevada, como a aprendizagem, a memória e o raciocínio. Mas, mais relevante são, ainda, as mudanças ocorridas nas áreas cerebrais que envolvem as emoções, tais como a amígdala. A amígdala é a região cerebral que produz informação sobre as emoções, e que amadurece antes do córtex pré-frontal, que controla o funcionamento cognitivo de alto nível, como o pensamento abstrato e a metacognição. Esta diferença de “ritmo” entre estruturas mostra como é difícil para o adolescente compreender e modular os fortes sentimentos que acaba de descobrir.

Estas mudanças, recentemente identificadas, parecem ter um certo papel na forma como os adolescentes lidam com situações novas, incluindo o consumo de drogas, e numa fase da vida em que a pessoa se sente especialmente motivada para encontrar recompensas que reequilibrem a crónica dor emocional de crescer e se resolver sozinho na vida. Mas a variável fisiológica mais importante do processo de adolecer, se tem por base a maturação sexual, exerce o seu poder de forma essencialmente simbólica. Trata-se de um reajuste identificatório que permite integrar a pulsão genital. A excitação sexual provoca curiosidade, desejo, incitamento à experiência. É também um processo que desencadeia o luto face à relação com os pais – pois sexualidade é, essencialmente, sentimento, amor – com sofrimento, sentido de perda, vazio, arrependimento e potencial

culpabilidade, pois para encontrar «alguém» é preciso afastar-se daqueles que sempre se amou. De facto, trata-se também, de construir uma identidade sexual e esse é um processo de natureza psicológica.

Berck refere que, mesmo as mudanças de humor demonstradas pelos adolescentes são muito mais independentes dos processos fisiológicos do que aquilo que o senso comum absorveu como um estereótipo face à adolescência. As investigações reportam que as flutuações de humor acontecem com base em variáveis situacionais, sofridas em conjugação com um conjunto importante de acontecimentos tidos como negativos pelos adolescentes. A forma emocionalmente mais negativa e stressada como reagem, em comparação com as crianças e os adultos, deve-se, em parte, à reatividade potenciada pelas mudanças que têm lugar na atividade dos neurotransmissores cerebrais e não às transformações sexuais ou à fisiologia sexual⁶⁹.

Do ponto de vista das mudanças fisiológicas é importante considerar, ainda, a sua influência nas relações com os pais. Um jovem que se torna fisicamente maduro, pretende ser tratado como uma pessoa madura. No entanto, as condições sociais em que hoje se vive obrigam os jovens a manter-se economicamente dependentes dos pais durante muito tempo, garantindo a estes últimos alguma forma de controlo. Torna-se necessário recuperar o equilíbrio pessoal, pelo que muitos jovens reagem com um certo distanciamento psicológico, difícil de entender pelos progenitores, o que aumenta o atrito entre pais e filhos, já desencadeado anteriormente com a forte pressão que os primeiros sentem no sentido de proteger os segundos do consumo de drogas, da atividade sexual prematura ou dos acidentes rodoviários, temas centrais da agenda parental de hoje.

As mudanças fisiológicas também são relevantes para os adolescentes no sentido em que o “calendário” pubertário desencadeia reações psicologicamente relevantes. Um rapaz que cresce cedo é visto, tanto pelos adultos, como pelos pares, como sendo mais relaxado, independente, confiante e fisicamente atrativo, apesar de reportar mais stress psicológico do que os seus colegas de desenvolvimento mais lento. Populares entre os pares, tendem a procurar situações de liderança e a desenvolver as aptidões atléticas. Em contrapartida, as raparigas mais precoces são menos

⁶⁹ Berck, op.cit., p. 368-369, refere os estudos de Larson, R.; Moneta, G.; Richards, M.H., Wilson, S. (2002) «Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence», *Child Development*, 73, 1150-1165 e de Larson, R.; Lampamn-Petratis, C. (1989) «Daily emotional states as reported by children and adolescents», *Child Development*, 60, 1250-1260.

populares, sentem falta de confiança e mostram ansiedade e dificuldade em conseguir posições de liderança. Tendem, também, a envolver-se mais em comportamentos desviantes e a ter piores resultados escolares. As raparigas menos precoces tendem a ser vistas como fisicamente atrativas, sociáveis e liderantes. Duas características da nossa sociedade contribuem para estes resultados: o corpo dos adolescentes é «o padrão» de atração física e a aparência o fator regulador das relações entre os adolescentes.

2ª Parte – A fé e a construção da identidade crente

«A religião é uma das dimensões mais importantes, senão a mais importante, da pessoa humana ...influencia o sentido da vida e da morte, o modo como se encara o mundo e os homens, as alegrias e o sofrimento, o modo como se vive a vida familiar ... a maneira como se interpreta e vive a sexualidade, a tolerância ou o racismo, a política, a profissão. ...Pode dizer-se que, para quem é religioso (e de algum modo toda a pessoa é religiosa a seu modo ou ao menos em alguns momentos), não há aspeto nenhum da vida pessoal e/ou comunitária que não seja influenciada pela religião.»

Barros de Oliveira, J. (2000) *Psicologia da Religião*,
Coimbra, Livraria Almedina, p.5.

1. A fé

Como Grom nos explica, a religiosidade das pessoas é, na sua essência, um fenómeno plural, pois apresenta em cada pessoa «traços específicos... e alcança as suas características individuais em virtude de uma série de escolhas pessoais e da formação de centros de gravidade que são o resultado de uma autossocialização prolongada durante todo o curso da vida»⁷⁰. Do ponto de vista psicológico (e pedagógico), estrutural, a religiosidade do indivíduo forma-se a partir de duas bases que interagem entre si: o autoconceito, isto é, um certo sentimento de autoestima, e as convicções religiosas que lhe são transmitidas pela socialização, ou seja, uma dada imagem de Deus e da pessoa. De facto, todas as pessoas são expostas a uma dada socialização religiosa, externa, e aqueles que se tornam efetivamente religiosos, que se convertem e escolhem uma dada fé, recebem instrução

⁷⁰ Grom, B.; (1994) *Psicología de la religión*, Barcelona, Herder, p. 87.

religiosa como medida auxiliar à conversão e, até, como parte dos diversos rituais iniciáticos.

Estes processos, refere Grom, passam pela avaliação externa dos pais e outras figuras significativas, e o sujeito tende a fazer corresponder a relação com os pais com a socialização religiosa recebida⁷¹. Depois, tanto a avaliação externa como o processo de socialização religiosa são filtrados, ponderados e completados mediante uma autoavaliação do sujeito, até à construção das referidas bases: autoconceito e convicções religiosas específicas definem a religiosidade de cada pessoa.

E como é que isso acontece? Grom explica que o movimento vai sempre acontecendo da socialização externa para a autossocialização e começa pela aprendizagem através de um modelo, a observação e imitação (por exemplo, quando a criança pequena observa os pais a rezar e imita o gesto de pôr as mãos ou ajoelhar-se). Esta imitação impulsiona o sujeito a verificar ou procurar uma experiência própria gratificante (por exemplo, ser elogiado por imitar os pais) que produz autorreforço, isto é, conduz à adoção do comportamento imitado⁷².

Depois, as pessoas também aprendem mediante instrução e esta não proporciona só informação mas um dado estímulo emocional (estar com alguém que se admira ou que dá apoio, por exemplo). Informação e emoção, mais tarde ou mais cedo, mas certamente numa etapa precoce da vida, apoiam o pensamento e as interrogações do indivíduo, a sua reflexão, de acordo com o nível de desenvolvimento cognitivo em que se encontra, deflagrando mais oportunidades e processos de autossocialização: o sujeito tende a escolher, da oferta recebida, aquilo que corresponde às suas necessidades e que vem responder ou confirmar aquilo que já pensou⁷³. Finalmente, o sujeito também aprende mediante o reforço externo, que influencia as suas escolhas mediante as ofertas de vantagem, prestígio, apoio, legitimação, defesa de valores, vínculo, pertença a um grupo, e que

⁷¹ Quando as nossas atitudes finalmente cristalizam, por volta dos trinta e cinco anos, descobrimos sempre que somos muito mais parecidos com os nossos pais do que supnhamos ou que, durante a adolescência, desejávamos. Mas, além disso, também se observa uma forte correlação entre as crenças dos pais e os seus estilos educativos e a adoção da fé pelos filhos.

⁷² Grom, *op.cit.*, pp. 21-51.

⁷³ É importante ter em conta que as interrogações de natureza metafísica e religiosa são extremamente precoces e muito próprias do pensamento mágico do estágio pré-operatório, auxiliadas por uma imaginação poderosa e livre; a ausência de lógica não é, a este nível, um impedimento imediato mas um poderoso deflagrador das interrogações que a criança desenvolve sobre as várias realidades da sua experiência, inclusivamente das imaginadas.

constituem a componente de confirmação social da escolha religiosa. Esse reforço desencadeia a adoção de determinados comportamentos e a experiência de comprovação que constitui a autoiniciação religiosa.

Portanto, a pessoa oferece à sua fé as emoções, os conhecimentos e os comportamentos, e o meio social completa o processo com determinadas ofertas de solução, o influxo próprio de cada nicho cultural e o processo geral de socialização no âmbito da qual terá lugar a socialização religiosa: «a fé em algo sobre-humano não cai nos corações dos homens chovida do céu, mas aprende-se e a partir de um meio concreto e está marcada, durante toda a vida, pelas influências do meio ambiente. *A religiosidade está condicionada pela cultura e pela socialização* e gravada nas relações pelas quais o crente se situa frente a outros – indivíduos, grupos e instituições – que são importantes para ele. Isto não exclui que cada um dos indivíduos ou dos grupos concretos possa percorrer caminhos absolutamente próprios e viver a fé da sua comunidade de uma maneira pessoal e criadora ... mas, em todo o caso, as vivências, os pensamentos e os comportamentos desenvolvem-se sempre sob *condições e influências de natureza fundamentalmente psicossocial*». ⁷⁴

Exposta a tese, podemos prosseguir na exploração das condições estruturais e ambientais de desenvolvimento religioso na adolescência, tendo em consideração o processo de construção da identidade, para chegarmos a algumas conclusões sobre as necessidades educativas desta etapa da vida, associadas às condições culturais e sociais em que os adolescentes estão a crescer.

2. A construção da identidade crente ou a apropriação da fé

Tal como vimos, a tarefa central da adolescência, aquela que permite a integração psicológica da experiência de se ser adulto, é o processo de Construção da Identidade. Face às pressões sociais, às expectativas culturais e aos processos de maturação, o sujeito é instado a desenvolver estratégias e estruturas psicológicas que o capacitem para assumir um compromisso com valores e prioridades em torno de duas questões decisivas: quem sou eu? O que farei com a minha vida?

Este processo, num indivíduo que, ainda há pouco era uma criança e que só conhece a sua experiência infantil como o único passado que possui, requer alguma autonomia, isto é, distância, silêncio, espaço, necessários à

⁷⁴ Grom, *ibid.*

reflexão e à reconstrução emocional, à inscrição no mito familiar: estar à altura daquilo que os pais imaginaram para si. Também exige um certo grau, crescente, de experiência, marcado pela curiosidade que a percepção da existência de «novos mundos», para além do mundo familiar da casa e da escola, potencia, assim como um dado sentimento de invencibilidade, condição para a coragem de explorar o mundo físico e social, e alguns episódios de passagem ao ato, quando uma intensão dá lugar a uma ação motora imediata, revelando dificuldades de controlo.

A escola tem um papel relevante nesta descoberta da realidade social. Proporciona encontro com outros adultos, para além dos pais, oferecendo apoio às escolhas. Também deveria colaborar na persecução dos fins pessoais dos alunos, cooperando na integração do desenvolvimento através de atividades amadurecedoras, responsabilizantes e desafiadoras. E, evidentemente, a escola, que tem o segundo lugar nas preocupações dos adolescentes, mas é o tema «n.º1» nas relações com os pais, deve preparar para a vida profissional. Finalmente, a escola é o ponto de partida das deambulações quotidianas, quando os adolescentes exploram o espaço que medeia entre esta e a casa familiar, à descoberta do «mundo como ele é».

Este processo de crescer também não se faz sem alguma crítica, produto da descoberta, reformismo, idealismo e generosidade dos jovens. No entanto, é preciso considerar que, hoje, os jovens crescem no contexto da sociedade ocidental da “fluidez”, ou “liquidez”, tal como Bauman oportunamente a definiu⁷⁵: na modernidade deu-se um processo de liquefação, de derretimento dos sólidos estabelecidos, no sentido de um rompimento com o passado e a tradição. Este derretimento não deveria eliminar os sólidos de uma vez por todas mas abrir espaço para “novos e aperfeiçoados sólidos”, dignos de confiança, que pudessem tornar o mundo previsível e administrável. Porém, a substituição dos antigos sólidos por novos com alguma “solidez duradoura” jamais se concretizou, tal como afirma Bauman. O problema desenvolvimental que resulta desta alteração pós-moderna concentra-se no facto de que nesse processo de derretimento, as instituições tradicionais, como o Estado e a Família, assim como os padrões e configurações institucionalizados, também se “liquefizeram”, adquirindo um carácter fluido, instável, volúvel, com forte tendência, portanto, à mutabilidade, por outras palavras, deixaram de cumprir o seu papel orientador e protetor das novas gerações, fundiram-se

⁷⁵ Bauman, Z. (2001) *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, cit. Savietto, p. 442.

com a paisagem, deixando de exigir e de permitir a tal crítica geracional e respetiva reconstrução, de que se falava.

Acontece que, mesmo em condições de identificação sólidas e razoáveis, nem sempre os indivíduos são capazes de construir uma Identidade Madura. Esta depende, em muito, dos contextos de desenvolvimento, sobretudo das famílias e dos professores, como «delegados» das famílias, ou seja, alguém que, do ponto de vista intrapsíquico, cumpre uma parte do papel parental mas ainda pode assumir funções de socialização mais abertas ao mundo social, à diversidade, à novidade. Erikson identificou, nesta linha, a identidade outorgada (evitar uma escolha autónoma, aceitar a orientação externa, de outrem, como uma fatalidade, submeter-se a um papel prescrito por uma autoridade) e a dissolução da identidade ou identidade difusa (não há crise nem busca de um compromisso: o adolescente deambula perpetuamente, sem sentido, sem passado, sem futuro, sem raízes ou projetos) e a assunção de uma identidade negativa (violenta, perturbada, transgressora). Erikson também propôs o estado de moratória, saudável: como a escola de massas não personaliza, os adultos não atuam como modelos, o adolescente entra em compasso de espera, faz experiências à margem do padrão óbvio para o momento, como forma de descobrir o seu caminho.

Mas, mais ainda, na sociedade líquida, deveríamos ter em conta o contributo mais recente de Andrea Solerz e que consta de um relatório financiado pela American Psychological Association: «Estabelecer um sentido de identidade foi tradicionalmente considerado como a tarefa central da adolescência [Erik Erikson, *Identity, Youth and Crisis*, New York, Norton, 1968], embora agora seja comumente aceite que a formação da identidade não começa nem acaba na adolescência. A adolescência é, de qualquer modo, o primeiro período em que os indivíduos têm a capacidade cognitiva para conscientemente se especificar através daquilo que são e do que os torna únicos. A identidade refere-se a mais do que apenas como os adolescentes se veem a si mesmos neste momento, e também inclui aquilo que tem sido chamado o “self possível” – aquilo que os indivíduos se poderão tornar, e quem gostariam de se tornar [American Psychological Association, 34]. Enquanto estamos de acordo com a ideia de que a formação da identidade continua ao longo do ciclo de vida e que também começa antes do estágio psicossocial específico conhecido como adolescência, ...mante-nho que este argumento pode facilmente tornar-se um ponto técnico até à irrelevância. Certamente, há crescimento em termos de identidade ao longo do ciclo de vida, mas o primeiro enraizamento ou aplicação da nossa forma

de ser único⁷⁶ é uma componente superior do processo de adolecer. Assim, usarei o termo *formação da identidade* para descrever um papel central no desenvolvimento adolescente.»⁷⁷

É neste contexto, complexíssimo, de mudança psicológica e transformação social, certamente destinada a ser vivida durante muitos anos, numa cultura omissa, defensiva, desafiadora e, precisamente por isso, que deverá ocorrer o processo de desenvolvimento religioso do adolescente. Este desenvolvimento religioso pauta-se, também, pelo cumprimento ou resolução de três tarefas de natureza intrapsíquica: a assunção de uma *postura social face ao religioso*, o confronto com a crença herdada e a aquisição de uma prática religiosa individualizada.

J.Fowler definiu a fé dos adolescentes entre os 12 e os 18 anos como Sintético-convencional, ou seja, uma fé capaz de uma síntese vital, que guia e sustenta o projeto pessoal de vida, isto é, potencialmente geradora de identidade. Esta fé decorre da estruturação de novas identificações, algumas das quais serão religiosas ou, pelo menos, predominantemente espirituais, a que se associa a maior disponibilidade do adolescente para acolher «novos significados», isto é, em parte decorrente da maior capacitação intelectual. Por volta dos vinte anos a fé convencional – produto de uma identificação – é interiorizada e purificada.⁷⁸

Neste estágio, a experiência do mundo vai para além da família: encontram-se novas esferas de referência nos pares, a sociedade aparece conforme se vive a partir da rua e, talvez, a religião também proponha algo de novo. A fé, para persistir, deve fornecer uma orientação coerente no meio de um envolvimento com a realidade que é mais complexo e mais diversificado do que na infância. A fé deve sintetizar os valores e a informação, entretanto recolhida, e providenciar uma base para a identidade e a perspetivação da realidade.

Trata-se de um estágio de desenvolvimento «conformista» no sentido em que está profundamente sintonizado com as expectativas e os julgamentos de pessoas significativas e o sujeito ainda não está capaz de lançar uma base de sustentação própria, na identidade e na autonomia do julgamento pessoal, de modo a construir e a manter uma perspetiva independente. Enquanto as crenças e os valores são profundamente sentidos,

⁷⁶ Solerz usa o termo «uniqueness».

⁷⁷ Em Clark, op.cit., p. 213.

⁷⁸ Fowler, J.; (1981) *Stages of Faith. The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, San Francisco, Harper, pp. 122-213.

são-no como mecanismos de suporte da pessoa e fornecedores de sentido sobre o mundo que medeiam. Mas o sujeito ainda não teve oportunidade de os olhar «de fora», para os poder refletir ou examinar explícita e sistematicamente

Neste estágio, o adolescente tem uma ideologia, um núcleo de valores mais ou menos consistente, mas ainda não os objetivou e, em certo sentido, ainda não é consciente de que os possui. A percepção de que há diferenças de visão, quando compara os seus valores com os de outras pessoas, é experimentada como «somos diferentes tipos de pessoa». A autoridade ainda é localizada nos sujeitos incumbidos pelos papéis tradicionais de autoridade (se percebida como pessoalmente digna de crédito, torna-se legítima) ou decorrente de um consenso avaliativo, baseado no grupo.

A capacidade resultante deste estágio é a formação de um mito pessoal da sua própria identidade e fé em emergência, incorporando o passado e antecipando o futuro, numa imagem do ambiente projetado e unificado pelas características da personalidade. Esse mito integra-se no conjunto das características do self que correspondem à fábula pessoal.

Os perigos e limites deste estágio derivam, em primeiro lugar, do facto de as expectativas e avaliações dos outros serem tão forte e convincentemente internalizadas (e sacralizadas) que uma autonomia de julgamento mais tardia pode ver-se comprometida. Em segundo lugar, uma experiência de «traição» interpessoal pode dar azo quer a um desespero niilista relativo a um princípio pessoal da sua relação com Deus, ou à procura de uma intimidade compensatória com Este, construída fora da relação com os outros⁷⁹.

Os fatores que contribuem para a evolução do Estádio 3, e a preparação para a transição ao estágio seguinte, podem incluir: uma série de choques e contradições entre as autoridades que são fontes de valores (por exemplo, entre a família e a escola ou os amigos; entre a escola e a catequese); mudanças marcantes, levadas a cabo por líderes oficiais, em políticas ou práticas previamente sagradas ou inquebrantáveis; o encontro com experiências ou perspectivas que levam à reflexão crítica sobre as próprias crenças e a forma como se formaram ou mudaram; a percepção de como são «relativas» a um dado grupo ou meio. Frequentemente as experiências de «sair de casa», tanto física como psicológica, para estudar ou trabalhar,

⁷⁹ O que explica como, para um elevado número de adultos, este é o estágio mais avançado que atingem no processo evolutivo do desenvolvimento religioso.

precipita este tipo de exame do *self*, do seu meio de origem, dos valores que guiam a vida do adolescente e dão passo a uma fé mais madura.⁸⁰

De qualquer forma, é importante sublinhar que o processo de construção da identidade religiosa faz parte integrante do processo de construção da identidade, estando, pois, associado à escolha do papel social e vocacional, à capacidade de tomar decisões estáveis e de comprometer o afeto, e ao desenvolvimento intelectual e da reflexão orientada para uma variedade de opções e o pluralismo. Evolui essencialmente ao logo de três processos identificatórios, que a seguir se descrevem.

2.1. Fase I – Personalização da fé (12 a 14 anos)

Do ponto de vista católico, a **fé personalizada** é aquela que se baseia na atitude interior de acolher a Deus e a Cristo na sua Palavra e à qual a pessoa adere global e livremente como centro vital da sua existência.⁸¹ No processo de desenvolvimento da fé, que evolui com o amadurecimento global do adolescente, a fase de personalização da fé relaciona-se precisamente com a primeira possibilidade estável de adesão livre à fé.⁸² Como veremos,

⁸⁰ O movimento do Estádio 3 para o Estádio 4, da **fé Individualizada e Reflexiva**, é particularmente crítico, porque é a partir de aqui que o adolescente ou o adulto vai assumir o peso da responsabilidade relativamente ao seu compromisso e moral, ao seu estilo de vida, crenças e atitudes. Quando se dá início a um genuíno processo de transição, a pessoa tem necessariamente de ser alvo de um conjunto de ajustamentos e tensões entre: qualidades religiosas indivisas versus as definidas por um grupo ou uma dada pertença; subjetividade e poder fortemente sentido mas não examinado dos seus sentimentos e a necessidade de uma reflexão crítica; sentimento pessoal de preenchimento e de autoatualização como primeira preocupação versus a necessidade de serviço aos outros (ou seja, a resolução do egocentrismo adolescente); a questão de estar comprometido com o que é relativo e próximo, em luta com a possibilidade de um absoluto.

⁸¹ O DGC (n.53-57) considera que são condições de uma fé pessoal: manter uma experiência de encontro pessoal e reiterado com Cristo, em que a fé é uma resposta pessoal de se deixar encontrar com o Senhor e consolidar com Ele uma amizade renovada; uma conversão a Jesus ressuscitado (descentração pessoal), em que o Senhor se torna a referência, o seu centro vital (centração em Jesus); decisão de caminhar no seguimento de Jesus, de se comprometer com essa decisão e de se exercitar na experiência de olhar, pensar e julgar as realidades de acordo com a proposta do Senhor; esta fé é vivida e reforçada na experiência de uma comunidade de fé, fazendo sua a fé da Igreja (celebrando-a, exercitando-a na oração, na comunhão com a comunidade); finalmente, no plano de uma fé personalizada, o cristão não só acolhe o ensinamento do Evangelho como se entrega livremente a Cristo, assumindo o dinamismo transformador e missionário do serviço ao Reino de Deus.

⁸² Para uma correta compreensão do processo de desenvolvimento da fé é imprescindível entender-se que aquilo que diferencia a adesão de uma criança, que pode ser, embora mais excepcionalmente, uma adesão livre da fé, é a sua estabilidade (de rutura para

a consciência de que já não é uma criança abre um futuro ao adolescente mas obriga-o também a colocar o problema do destino: quem sou, o que faço aqui? Por outro lado, a maior capacidade de reflexão e escolha associa-se à necessidade de elaborar uma síntese pessoal e coerente das experiências que vai tendo e da descoberta do self que é feita, como base para a definição de um self adulto, o que supõe um impulso para uma *autodefinição religiosa*. Esta autodefinição é auxiliada pelos acontecimentos centrais do processo de adolecer: a capacidade de abstração favorece o desenvolvimento de um «conceito de Deus», uma «ideia» de Deus que já não necessita tanto, ou tão constantemente, de uma representação concreta, condição indispensável para uma espiritualização da experiência religiosa; além disso, a perda da onipotência parental, própria da infância, abre espaço para que Deus se constitua como o Senhor, verdadeira fonte da vida, criador e Pai.

No início da adolescência, o sujeito ultrapassa a fase da atributividade em que a imagem de Deus é organizada em volta dos seus atributos: bom, justo, amável, caritativo, ... Para as crianças em idade escolar «Deus» é o que se diz d'Ele porque ainda não há uma representação pessoal. Mas na primeira fase da adolescência, a fé torna-se duplamente pessoal, tanto pelo início de uma tomada de posição face a Deus (a fé deixa de ser reflexa, isto é, «fornecida» pelo ambiente em que se vive e se é educado) como pela experiência de personalizar a fé⁸³: Deus torna-se Alguém, salvador, pai, redentor, isto é, uma Pessoa que pode fazer alguma coisa pelos seres humanos.

Este duplo movimento está associado ao desenvolvimento cognitivo (aquisição da capacidade de abstração e do pensamento hipotético-dedutivo) que facilita a construção de uma perspectiva progressivamente mais abstrata de Deus, à redução do egocentrismo social e moral e à necessidade de liberdade e emancipação. Como vimos, a procura dos espaços extrafamiliares e a exploração das suas possibilidades favorece o aparecimento de novos valores, cuja afirmação pessoal conduz a uma certa intransigência para com as pessoas e os acontecimentos, e a busca da originalidade, em consequência da necessidade dessa afirmação. A descoberta do passado,

com os educadores e as figuras de referência, se tal for necessário), estabilidade essa garantida pelo processo de construção da identidade: uma fé livre necessita de uma estrutura intrapsíquica de apoio para poder progredir e fortalecer-se. Além disso, muitas crianças desenvolvem uma atitude religiosa realmente madura mas não têm nem a experiência nem a destreza necessárias para a identificar e reconhecer.

⁸³ J.P. Deconchy, J.P. (1965) *Structure genetique de l'dée de Dieu chez les catholiques français*, Bruxelles, Lumen Vitae.

a necessidade de se perspetivar num futuro e o luto pelos laços infantis de união com os pais, impelem à autonomia e à construção da identidade mas também colocam o problema do destino, com algumas dúvidas de fé, e favorecem uma certa tendência para a culpabilidade, associada ao desenvolvimento sexual⁸⁴.

Nesta idade observa-se uma recusa ativa face às tentativas de doutrinação imposta e uma necessidade de credibilidade e justificação pelos «agentes de conversão», recordando-nos seriamente como é fulcral o testemunho direto do educador. Também as figuras heroicas podem ter o seu papel, mas como recurso pedagógico constituem igualmente um risco, capazes de provocar um distanciamento no adolescente pelo facto de imporem um padrão de exigência que este lê como impossível de alcançar. A oração, ainda instrumental, procura apoio de Deus para as tensões quotidianas.

O adolescente em processo de personalização da fé sente necessidade de tomar algumas decisões que só a si mesmo dizem respeito e fica-lhes tão vinculado que estas modelam a sua vida. No entanto, muitos adolescentes também sentem não poder, ou não conseguir, tomar decisão alguma, ressentindo-se da coerção da escola, das exigências da família, vistas como negativas. O papel da Igreja é, então, perspetivado do mesmo modo e com o mesmo stresse, apelando à rebelião ou à resistência ao compromisso.

Mas como esta é uma fase de alguma liberdade real, marcada pela preocupação com o religioso, o objetivo educativo deve ser o da contribuição ativa para a definição do “eu” e do futuro (vocação) de acordo com uma escolha livre, que reestrutura a experiência passada e encontra significado teológico da expressão religiosa na sua vida. Para isso, o adolescente deve aprender a fazer escolhas pessoais em situações reais.

Assim, num **contexto de emergência da identidade religiosa** e do sentido de autonomia, os adolescentes começam a ter a perceção de que podem decidir o seu futuro e que este pode ter várias “cores”: a formação da identidade abre espaço à aceitação de Deus, de forma dramática e excitante, proporcionando bases para o compromisso religioso; o desenvolvimento intelectual e social torna o sujeito mais sensível e favorece a experiência de

⁸⁴ No entanto, a alteração social dos padrões morais em torno da sexualidade mostra a tendência de afirmação da moralidade da vergonha (sentida por não se ser capaz de corresponder aos padrões de sucesso exigidos pela sociedade). Apesar do que se esperava da liberalização dos valores sexuais, a vergonha não só não favorece a redução dos constrangimentos internos do sujeito face à realização pessoal, como ainda se perdeu a capacidade sinalizadora e reguladora que a culpa tem quando o sujeito vai provocar ou provocou dano em outrem, o que corresponde à emoção moral da culpa: daí a questão constante em torno de «que mal há?».

contemplação, que aprende a gerir a relação entre o sonho, a procura, o esforço e a recuperação da calma. A necessidade de desenvolver um ego forte e capaz de autoconhecimento decorre da tensão entre o desejo de crescer e os pedidos da sociedade⁸⁵, o que desperta uma notória necessidade de escrutínio face a si mesmo e ao meio ambiente. Do ponto de vista eclesial, nota-se uma tendência para avaliar a Igreja com os critérios da sociedade, mas a capacidade de avaliar a sociedade com os da Igreja é mais tardia. Em parte, esta diferença explica-se, hoje, pela diferença de escala Igreja-sociedade, pelas dificuldades de comunicação que a Igreja pode encontrar ou gerar na comunicação da sua proposta mas, sobretudo, pela complexidade que representa, face aos padrões culturais, a proposta da própria Igreja no sentido da vivência dos valores evangélicos, ou como dizia Chesterton⁸⁶, o problema do ideal cristão não está na sua deficiência, mas na sua dificuldade, o que pode explicar o seu abandono. Portanto, não se trata de algo que está apenas dependente da resolução das limitações do sujeito nem se lhe pode atribuir em exclusivo.

Do ponto de vista da **experiência religiosa**, o que domina é o sentimento pessoal e a necessidade de personalizar a fé, isto é, a vontade de estabelecer um conjunto básico de valores que proporcionam segurança, confiança e autenticidade, e que marcam a viabilidade da fé, acompanhado do desejo de responder a Deus a partir da sua personalidade e individualidade. A experiência de Deus – desejo de ver/sentir Deus como uma Pessoa – é vista, sentida e informada na vida mas as expectativas sociais dão margem para algum confronto, o que produz, no adolescente, um grande receio da hipocrisia. O que este quer, e necessita, é compreender a sua relação com Deus e dar-lhe sentido no presente, quando a “vida” também é nova.

A liberdade é um ingrediente essencial para a personalização da fé, embora implique algumas limitações: mas é sempre a possibilidade de fazer escolhas pessoais e percebe-las como próprias e livres. E, integrar a experiência de liberdade pessoal no contexto da liberdade de amar é o modo verdadeiramente cristão de personalizar a fé: o amor (de Deus, a Deus)

⁸⁵ É preciso que se refira que, hoje, o conjunto de pedidos que a sociedade faz a um adolescente é tão amplo e, por vezes, tão brutal – na lógica da necessidade de «sucesso» e «popularidade» – que o sujeito se vê compelido a desenvolver uma multiplicidade de «identidades de emergência», pelo que se lhe torna realmente impossível crescer e amadurecer. A comunicação social, pelos modelos que aponta, acaba por estender este modelo, essencialmente de classe média em ascensão, a todas as camadas da população.

⁸⁶ Chesterton, G. K. (1910) *What's wrong with the world*, Dodd, Mead and Company, p. 48.

pede uma adesão livre, sem coerção. A aprendizagem da liberdade implica desenvolver uma concepção própria de quão mau é o pecado, como negação da proposta e do amor de Deus, e aprender a optar pelo bem, como escolha pessoal de seguir a vontade desse Deus. Supõe desenvolver motivações próprias para estabelecer normas de ação e compreender que «arriscar-se» em função do bem do outro faz parte do processo de personalizar a fé.

Para alguns adolescentes, os riscos de amar e de viver a liberdade com os outros podem implicar uma tradução na passagem ao ato; noutros, que uma escolha temporária “contra Deus” possa ser importante: as más escolhas também produzem crescimento, pois, se houver respeito no educador, abrem ao diálogo e melhoram os níveis de responsabilidade na decisão subsequente.

Como vimos, esta é a idade da fábula pessoal: o pensamento formal (capacidade de reflexão sobre o próprio pensamento) convida a uma análise do fluxo existencial, permitindo formular padrões de sentido da coleção pessoal de histórias. Esta é a função positiva dessa fábula, pois a composição de um mito pessoal conduz ao mito do futuro, à construção de um horizonte ideal para si mesmo e o adolescente consegue, então, projetar-se em vindouros papéis e relações, como a fé em si mesmo e a confiança na construção do futuro. Mas o mito pessoal também reflete o receio de não se ser capaz de se centrar, de não encontrar lugar entre os outros e ser ignorado, nunca ser descoberto ou ser relegado a um papel insignificante. Neste sentido, os sentimentos de confusão relativamente à forma como os outros vivem o religioso e a “novidade” do seu desenvolvimento, proporciona os sentimentos de *ser diferente* de que se falava, com a oferta de refúgio infantil que podem proporcionar embora geralmente ajudem o sujeito, integrado num ambiente que dá apoio, a libertar-se de formas e estilos antigos de ser, o que, mais uma vez, abre espaço ao crescimento.

Evidentemente que, no processo de construção da identidade, há sempre algum perigo na procura de uma cultura nova e os educadores devem reconhecer que não darão total liberdade para a reinvenção da roda: olha-se para as antigas e decide-se o que fazer, i.e., num processo lógico e acompanhado. Conhecer, compreender e, até certo ponto, aceitar o que há de honesto e bom, na cultura atual, é importante para a integração madura da fé dos adultos, dos educadores, e deve estar presente na educação para a fé dos adolescentes. Mas não se trata de uma “troca” entre o antigo e o novo – sendo que o novo é bom apenas porque é novo ou funcionalmente vantajoso ou aceite pela maioria – mas de uma interpretação justa do novo e da sua iluminação pela verdade da fé. Um entendimento bíblico e lógico

do pecado são necessários, compreendidos no contexto do coração humano: o Evangelho apela à transformação do coração; a Palavra e a Tradição da Igreja propõe-nos critérios de avaliação do que é correto e qual a direção a tomar para construir um sistema de valores que reflita uma conjugação equilibrada entre os sentimentos pessoais e o ponto de vista do Magistério sobre o que é certo e errado. Só assim se tornará possível, para o sujeito, o estabelecimento de base segura para uma fé independente da dos pais e da autoridade e o início da descoberta vocacional. Esta escolha supõe, necessariamente, a referência a um quadro ideológico em que inscrever as decisões a tomar quanto ao futuro e é essencial no processo de construção da identidade. Mas tal não se fará sem conflito, sem alguma experimentação e sem uma diferenciação dos papéis dos educadores, hoje muito enfraquecidos na sua função de modelos⁸⁷.

A maturidade possível nesta idade resultará na capacidade para compreender os pontos de vista das outras pessoas – *role-taking* ou *tomada de posição social*. Importante traço da maturidade moral, possibilita o reconhecimento de que a situação de fé dos outros é importante para o desenvolvimento da sua própria fé e na capacidade para se perceber a si próprio em perspectiva: a que pertença? Qual o meu lugar no cosmos? Pertenço a esta família? Constitui, pois, a base para a inserção comunitária.

Relativamente à **Educação para a Fé**, esta é a etapa de maior participação e interesse na educação religiosa: é necessário aproveitar o interesse natural e não condicionar a ação educativa à acumulação de deceções a que os adultos estão sujeitos, aos estereótipos socialmente construídos sobre a adolescência. Sublinhe-se, como meta essencial, o trabalho de treino das competências necessárias para fazer escolhas livres: embora seja assustador para os adultos e, eventualmente, para os adolescentes, é necessária para o desenvolvimento dos valores. Assim, devem proporcionar-se oportunidades para fazer escolhas pessoais e respeitar essas escolhas, favorecendo a construção de critérios que possam transferir para a sua vida e tendo presente que como os adolescentes tendem a repudiar toda a doutrina

⁸⁷ Sob este ponto de vista torna-se aconselhável que os educadores que acompanharam a infância sejam substituídos por outros, orientadores da adolescência. Os orientadores dos adolescentes, os seus educadores, embora salvaguardados por uma boa capacidade de comunicação e de criação de laços, devem necessariamente ser adultos, experientes e formados. Aos pais cabe, naturalmente, a difícil tarefa de se reconverter emocional e educacionalmente e, por isso, também sofrerão o seu próprio processo de luto. Este deve ser resolvido rapidamente, por pais adultos, e no sentido da aceitação da identidade adolescente e pré-adulta dos filhos.

que é imposta e vinda de fora. No entanto, como necessitam, obviamente, de garantir uma crença sua, é relevante fornecer tempo e recursos para que entendam as qualidades daquilo que é salutar nas suas vidas sem temer inscrever na perspectiva do adolescente situações como o abuso, a sexualidade disruptiva, para que possam avaliar as situações e compreender o risco de deixar dominar a sua vida pelas más escolhas, o erro e o pecado.

É constante a necessidade de credibilidade e justificação do educador. Assim, a definição do estilo pedagógico faz-se através do respeito pelas necessidades desenvolvimentais, acompanhando as escolhas de informação clara: fóruns, discussões, grupos de estudos, clubes do livro e questionários abertos, seguidos de análise dos dados. Também é essencial ajudar os adolescentes a compreender que as escolhas pessoais devem refletir a proposta cristã e esta será estudada na exploração das várias representações de Deus que a teologia proporciona, na compreensão dos relatos das Escrituras, na exploração espiritual e comportamental da doutrina, ajudando-os a adquirir uma visão teológica que os ajude a entender o mundo circundante, fundando a sua crença numa ideia daquilo que é a verdade. Além disso, numa dimensão educativa experiencial, deve proporcionar-se treino para a capacidade de lidar com a excitação do risco, aprendendo a arriscar-se, a explorar a realidade, de forma consciente e controlada, desenvolvendo competência para questionar a «sua» percepção da realidade de forma construtiva; competência para gerar opções no processo de tomada de decisão; capacidade para compreender quando se necessita mudar de ideias; competência para experimentar as decisões tomadas. O treino destas habilidades e possibilidades acabará por formar um sistema de crenças pessoal, favorecendo a personalização e a habilidade para perspetivar o seu lugar no mundo, gerando uma situação significativa de formação da fé.

Também é necessário considerar como essencial os espaços e os tempos dedicados a responder às suas perguntas, reforçando a necessidade de estruturar os valores que providenciam a base para decidir na vida, a partir da tradição dos adultos, isto é, a cultura, a experiência, a Tradição da Igreja. Trata-se de ter tempo e de desenvolver hábitos de planificação da catequese em que os acontecimentos – da vida social, da escola, das famílias, de cada membro do grupo – fazem parte, relevante, do processo educativo que a catequese proporciona.

Tem de haver um esforço constante para os ajudar a colocar questões. Estamos a educar numa fase de evolução cognitiva em que o raciocínio abstrato é, ainda, limitado na sua dinâmica e limitado pela falta de capacidade de lidar com todos os dados do problema. Esse esforço deve avançar para

responder às questões que colocam, nem sempre com grande clareza, e para lhes suscitar novas perguntas, na direção de uma perspetivação da realidade mais profunda, que é como opera a fé na cosmovisão das pessoas pessoalmente e religiosamente maduras.

E, por fim, a renovação dos símbolos que dão sentido e entusiasmo à vida religiosa, proporciona novas abordagens, uma remitologização significativa, implica uma opção profunda em torno da liturgia como fator essencial da experiência de fé, mas uma liturgia «para sentir Deus» e não para se sentirem a si próprios, como tantas vezes acontece. Nesse sentido, será um ato de reconhecimento da centralidade da personalização da fé na construção de uma fé madura com grande impacto evangelizador, por parte da Igreja, o seu desejo de se focar nos atos estratégicos que a sociedade usa para identificar e confirmar a juventude e, a partir destes, contribuir para a construção da sua identidade pessoal. Se Deus é comunidade, portanto, reconhecimento e diálogo, também é crucial compreender-se, na pastoral, que uma boa filosofia de vida e uma identidade madura nunca se estabelece no vazio. Por isso, é importante que a Igreja saiba alimentar fortes relações pessoais, de partilha da vida e da experiência de Deus, no contexto dos desafios da sociedade.

A fé, que é uma oferta de Deus, um dom, dirigida à liberdade humana nos espaços da sua experiência emocional e intelectual, requer a transmissão humana⁸⁸, como «ato autenticamente humano»⁸⁹ ou, como referiu Martin Buber, Deus é um mas fazem falta dois para o encontrar.⁹⁰ Há modos de levar a cabo essa transmissão que estimulam as vivências, o pensamento e as experiências pessoais, proporcionando a interiorização individual do religioso, da religião, de uma religião. Outros favorecem a aceitação não refletida dos enunciados da fé e a adaptação a umas normas, induzindo a pessoa a adotar uma participação na comunidade de fé determinada por fatores não religiosos e extrínsecos, ou por fatores intrínsecos de função compensatória. Por tudo o que temos vindo a referir, não parece muito provável que estas últimas opções pedagógicas possam contribuir para a construção de uma verdadeira identidade religiosa, para o desenvolvimento de uma pessoa madura, para a emergência de um crente que vive conforme aquilo

⁸⁸ «A fé é a resposta do homem a Deus, que a ele Se revela e Se oferece, resposta que, ao mesmo tempo, traz uma luz superabundante ao homem que busca o sentido último da sua vida» CIC 26.

⁸⁹ CIC 154.

⁹⁰ «Man finds his being and his relationship to the other . . . which some call God, only when he is confronted with and responsive to another human being - a thou.»

em que crê e se esforça conscientemente para transformar a realidade em função da promessa do Reino de Deus.

Se esta é a fase da interiorização, portanto, da afirmação de Deus, também pode ser acompanhada, para alguns adolescentes, de dúvidas, no processo global de assumir uma posição face a Deus, e que são, sobretudo, enunciadas a partir de uma consciência, totalmente nova, da diversidade de discursos que é possível ter sobre a fé. Muitas vezes os primeiros sinais começam a manifestar-se aos onze anos e por volta dos catorze já se trata de uma dúvida global e vivida, isto é, com alguma necessidade de afastamento das práticas vistas como «infantis».

2.2. Fase II – Da Interiorização da Fé ou da Fé Estabelecida (14/16 – 20 anos)

A segunda etapa da adolescência é a mais complexa e a mais turbulenta pois assenta essencialmente na necessidade de afirmação do self em mudança quando as possibilidades de resolução da crise de crescimento ainda parecem longínquas mas se torna necessário fazer as primeiras escolhas relevantes (estudo e trabalho), de acordo com as expectativas da sociedade. É também a fase da tomada de posição face a Deus: abertura à transcendência de Deus, sem necessidade de título nem de atribuição de uma função; o sujeito crê a partir das experiências feitas e com base naquilo que sente.

Entretanto, o adolescente escolarizado, que se aproxima do ensino secundário, é instando a fazer progressos ao nível da estruturação do pensamento, da crítica, da compreensão da diversidade de perspetivas. Tal exercício conduz, mesmo que mediocrementemente, a uma certa crítica da história, habitualmente personalizada de um modo romântico e simplista, pelo que esta etapa encerra uma certa possibilidade de crise de valores. Por um lado, o alargamento da experiência social e do escrutínio do mundo adulto abrem ao adolescente uma realidade fracamente reformada, mostram antigos modelos marcados pela incoerência entre o dito e o feito, percepções que o adolescente tende a julgar de forma literal, exigente e algo ingénuas. Por outro lado, o despertar da sexualidade e da inteligência abstrata também o levam à descoberta dos prazeres, dos sentidos e dos valores estéticos.

Esta é a uma idade difícil de educar porque é vivida entre as flutuações próprias do Eu idealizado (mito pessoal): heroísmo e laxismo; ascetismo, controlo do corpo e sensualismo; narcisismo, egocentrismo e generosidade e doação; escrupulosidade, moralismo e liberalismo, necessidade de testar

os limites. Trata-se de uma **fase de interiorização da fé**. Nesta etapa, para os adolescentes que fizeram um percurso crente, Deus torna-se presente na sua realidade existencial, iluminando-a, um Deus do Eu, idealizado, que necessita de uma descoberta da sua encarnação em Cristo que coloque a fé ao serviço da ética, das escolhas e dos compromissos, para que a fé possa progredir e aprofundar-se, não como um conjunto de regras mas uma visão, integral e coerente, da pessoa e da sociedade. Esta fé já foi posta à prova – a fé herdada dos pais, a fé convencional dos próximos – e o adolescente está mais capaz de assumir uma posição pessoal perante o chamamento vocacional para aceitar tornar-se adulto na presença e no serviço de Deus e do próximo. Mas como o processo vocacional é dialógico e não se faz sem alguma angústia e preocupação, há também a possibilidade de aumentarem as dúvidas de fé, para as quais se exigem «provas».

Neste processo é vital o acompanhamento afetivo do educador, que deve poder assumir uma postura de orientador espiritual, alguém que escuta, acolhe, aconselha, faz caminho e, sendo necessário, também protege. O alargamento das possibilidades cognitivas e a necessidade de alguma segurança combinam-se para desafiar o adolescente a colocar a sua religião ao serviço da ética, num quadro de maior maturidade.

A **Catequese da Interiorização** pressupõe a determinação de novos objetivos.

Como extensão da fé personalizada, implica uma pedagogia e a oportunidade de orientação para a sustentação e concretização da fé, num processo de crescimento que promove um maior compromisso e desejo de ação. Como noutras etapas, está diretamente ligada à separação da família e às decorrentes tarefas (autonomização e individuação). Centra-se no conteúdo da fé (estrutura da crença), menos associada a um credo, e mais à relação com Deus. Como a dimensão cognitiva está já formulada, organizada e estabelecida, o adolescente usa o conhecimento razoavelmente extenso e estruturado que já possuirá para se voltar para a presença de Deus, numa atitude de compromisso e sentimentos fortes (para alguns adolescentes poderá ser o tempo do primeiro chamamento a um compromisso mais radical com o serviço e/ou a fé).

Esta etapa também abre espaço ao intelectualismo: o sistema de crenças tem novo significado e impele à organização da fé. Há reordenação, reorganização, da estrutura da crença, um processo de reaprender as verdades básicas da fé, acompanhado de aprofundamento da presença de Deus: ver de outro modo, ver como faz sentido e como «funciona» a dimensão transformante da fé e o seu potencial como fornecedora de respostas e de

uma cosmovisão, uma antropologia. Este processo agita a imaginação, desafia o conformismo e a herança, quebra os laços infantis: é a procura da verdadeira fé, da fé que salva, agora que se pode compreender melhor, entre outras coisas, a fragilidade, a queda e o pecado.

No processo de redefinição, se a compreensão do sentido não se enquadra na experiência, o conteúdo não é conservado. Os adolescentes são, de facto, seletivos – menos crenças, mais fortes – porque estas devem sofrer o teste da realidade que permite aceitar/ rejeitar conforme iluminam a experiência, ou não. Todo este processo é acompanhado de uma necessidade, por vezes imperiosa, de ver e de sentir a presença de Deus: o adolescente quer observar o Seu trabalho no mundo dos homens e das mulheres, para perceber se Deus é real, e se é real deve ser relevante, útil, sentido e compreendido. O objectivo maior da fé é o de organizar a vida, oferecer significados, ser base para decisões e crítica das crenças anteriores.

Assim, no **contexto** dos primeiros compromissos vocacionais – apesar de tudo, precocemente impostos pela sociedade formal – e de uma estabilização das competências cognitivas, o processo de interiorização da fé, feita duplamente pessoal, resulta da exposição ao Evangelho e aos valores religiosos em geral: a Palavra mostra o rosto de Deus e a sua presença na história. Mas a crença constrói-se entre a preocupação e a insegurança – «e se agora me entrego a algo que não é verdadeiro?» – um desejo de construção do Reino e a vontade de viver um ideal. Neste sentido, a personalização da fé mantém a mesma estrutura psicológica e social das demais escolhas de vida, que se adivinham e ensaiam, e é tão ajudada quanto perturbada pelos desafios que a sociedade coloca, os seus desajustamentos na «leitura» que faz dos próprios adolescentes, ao mostrar-se perigosamente ambivalente na duplicidade de critérios que cria ao pedir responsabilidades e competência na escolha sem ter dado verdadeiras oportunidades para treinar essas escolhas e a capacidade de as suportar em responsabilidade. No entanto, Deus está lá, oferece o dom gratuito da fé e chama à realização pessoal e à felicidade.

Naturalmente coloca-se a possibilidade de uma escolha do ateísmo, sobretudo quando uma fé pessoal se confronta com conhecimentos limitados do mundo e de Deus.

Deste quadro de «fé posta à prova» se depreende a importância da experiência religiosa:

«Os educadores e especialistas criticam o emocionalismo de muitas experiências religiosas de natureza carismática pela sua falta de conteúdo religioso e o seu apelo a experiências afetivas. Mas também não descrevem

o que querem comunicar: Comunicam generalidades, misticidade não específica e sentimentos pessoais. ...Comprometer-se com algo desconhecido não é a ideia juvenil de excitação». ⁹¹ Esta observação obriga-nos a estabelecer um olhar pedagógico sobre as ferramentas de expressão e identificação da adolescência: sou global, sou único, sou amigo do ambiente, sou atleta, sou *cool*. E a identificar as marcas identitárias dos adolescentes da era da globalização: estar ligado, ser rebelde, correr riscos, integrar-se num grupo, ser independente, autoafirmar-se, sentir-se respeitado ⁹².

Nesta fase da vida, os hábitos e as normas são percebidos como formas de controlo e o que os adolescentes pedem à educação não é uma camisa de forças mas transformação. O acesso à informação e a dura vida dos adolescentes, orfã de adultos, colocam nas suas mãos demasiada porção desse controlo num contexto emocional de rebeldia, risco, inteligência, poder, independência e (in)tolerância. A fé, que pede ser interiorizada, precisa de uma existência vital que clame pela sua realidade, mas uma fé só é real se vivida na vida real, sentida com segurança e adaptação, satisfação com as escolhas e experiência da interação com Deus. Sentir Deus pode ser confuso quando se está a sentir que tantas coisas dentro de si, e no mundo, mudam constantemente. São sentimentos fortes, que derivam da ansiedade para com a vida e a religião, a conceptualização do pecado (cometido e imaginado), a pressão do meio e a crescente consciencialização de que, em certa medida, se está só perante Deus na necessidade de personalizar a fé. Mas a fé é mais do que um sentimento, é um compromisso com a vida, que inclui Deus na ação: só isso permitirá um processo de estruturação em consonância com a construção da identidade e deve ser a base da educação da fé.

A interiorização da fé é uma etapa decisiva na maturação da fé no sentido em que favorece a procura e o aprofundamento da vida interior, aponta o modelo da imitação de Cristo, presente no coração e na vida. Requer tempo e a aprendizagem do silêncio e da escuta quando se vive um período existencial e experiencial de grande ruído. Neste sentido, o educador deve

⁹¹ Gillespie, B.; (1998) *The Experience of Faith*, Alabama, Religious Education Press, p.155.

⁹² Sob este ponto de vista, Luciano Meddi diz, e deve ser ouvido, que hoje apenas os publicitários parecem perceber os adolescentes, que é como quem diz, lê-los e falar-lhes ao coração. O catequeta faz uma advertência crucial se, de facto, se pretende transmitir a fé aos adolescentes. Meddi, L.; D'Angelo, A.M. (2010) I *Nostri ragazzi e la fede. L'iniziazione cristiana in prospettiva educativa* Assisi, Cittadella Editrice.

ter presente a grande exigência com que é confrontado, não só pelos adolescentes e, eventualmente a comunidade que faz (tenta, pelo menos) acolhimento, mas perante Deus: muito do que fizer e disser, provocar e pensar, provavelmente só dará fruto anos mais tarde.

Mas a dúvida encontra o mesmo bom terreno se não há informação de qualidade – uma transmissão do património católico nuclear e essencial, feito com competência e fundamento se esta não é acompanhada de testemunhos convictos e de um educador que percebe que o caminho é para se fazer juntos, para se crescer juntos, no contexto de um processo de conversão permanente. Muitos adolescentes evoluem sem conflito mas muitos outros sentem-se pressionados para questionar, como dimensões essenciais da tomada de posição face a Deus. É preciso ajudá-los a fazê-lo num quadro de justiça e verdade, sob pena de, mais tarde ou mais cedo, «deslizarem» para a indiferença religiosa: «Quando um jovem que tem ido à igreja de um modo rotineiro compreende que não acredita no Cristianismo e para de ir fazendo-o pelo bem da honestidade e não apenas para aborrecer os pais, o espírito de Cristo está provavelmente mais próximo dele do que alguma vez estive».⁹³

2.3. Fase III – Síntese coerente de Fé (depois dos 20 anos)

A última etapa da adolescência é a da consolidação da personalização da fé. Tendo tido mais tempo e mais oportunidades de reflexão, as oscilações atitudinais e dos valores do adolescente reduzem-se conforme o sujeito progride na conquista da autonomia moral, se distende e aprende a conhecer-se e a apreciar-se, pois encontra maior estabilidade, fruto de um certo domínio de si, num funcionamento intrapsíquico mais subordinado ao princípio da realidade. A maior estabilidade psicológica permite uma visão própria da realidade e o comportamento, menos impulsivo, orienta-se essencialmente pela consciência: o cumprimento da norma é voluntário e interno. A escolha de valores faz-se no contexto de um núcleo de opções centrais, com tendência para durar e, ao dar-se uma reformulação filosófica de tipo existencial também decrescem as dúvidas de fé.

Continuar a acreditar que Deus existe significa que Este está no espírito e no coração. Esta é a fase da tomada de posição face a Deus, o princípio de um amadurecimento que também tem por base o reconhecimento de

⁹³ Lewis, C.S. (1943) *Mere Christianity*, New York, Macmillan, p.163.

que a conversão é um processo contínuo, que a santidade é possível e que a vida pode ser vivida à luz do Evangelho, portanto, uma etapa com capacidade para o compromisso duradouro e a afirmação plena de Deus.

A problemática do pecado e da culpa/vergonha têm um papel muito relevante na tomada de posição face a Deus e não encontrar resposta para o seu desejo de enquadramento e o teste da vocação abrem passo ao distanciamento, sempre com risco de afastamento e de indiferença. Os dramas humanos, as dificuldades existenciais, o problema do mal, um ambiente moralmente muito exigente, a culpa não resolvida, a carência de uma educação religiosa adequada, o contra exemplo de alguns cristãos, o pecado na ação da Igreja, tudo isso leva os adolescentes mais velhos a crer que, afinal, Deus não existe. Por outro lado, os hábitos de uma prática religiosa superficial ou distante, o desacordo entre a educação religiosa e a pressão externa para a adoção de um dado comportamento, a falta de interesse da família (geral ou centrado na educação religiosa) e as relações pobres com os pais, uma sensibilidade emotiva que não encontra eco na abertura da comunidade, a secularização da sociedade e o choque entre a autonomia moral e uma queda grave, abrem caminho para a dúvida e o indiferentismo.

Conclusão – Crise e diagnóstico: «Quero uma Igreja dourada»

«**Deus é amor, e quem permanece no amor permanece em Deus e Deus nele**” (1 Jo 4, 26). Estas palavras da I Carta de João exprimem, com singular clareza, *o centro da fé cristã*: a imagem de Deus e, também a consequente imagem do homem e do seu caminho. Além disso, no mesmo versículo, João fornece-nos, por assim dizer, uma fórmula sintética da existência cristã: Nós conhecemos e cremos no amor que Deus nos tem ... Dado que Deus foi o primeiro a amar-nos (cf. 1 Jo 4, 10), agora o amor já não é apenas um mandamento, mas é a resposta ao dom do amor com que Deus vem ao nosso encontro.»

D. José da Cruz Policarpo⁹⁴

A crença, o ritual e a experiência religiosa são pedras angulares da religiosidade, mas a mais crucial é, certamente, esta última. Vive-se de

⁹⁴ Conferência proferida na Universidade Católica Portuguesa, 6 de fevereiro de 2004. Itálico nosso.

formas muito diversas, até no limiar ou no interior de uma experiência verdadeiramente mística, e acontece, para a maioria das pessoas, de um modo mais intenso e perfeito, no seio de uma comunidade de fé que testemunha a sua crença e a vive na relação com o outro. Nesta, e em seu redor – mas escolas, nas famílias, nas ruas, nos locais de diversão, nos centros desportivos, ... a Pastoral da Igreja é confrontada continuamente com milhares de adolescentes esfomeados de sentido, de amor, de aceitação e de Deus. Criados com amor pelo Deus infinito, albergam no coração o desejo de se encontrar com Ele e de encontrar o amor que liberta, satisfaz e salva.

Apesar da muita convulsão e confusão das suas vidas, vão à catequese, gostam das aulas de Educação Moral e Religiosa Católica, espreitam o Papa na Internet, olham nos olhos os adultos que falam da importância e da «forma» da fé, miram as paredes dos templos, na expectativa de uma interpelação. Todos eles, quase sem exceção, estão muito sós e a crescer sem uma presença verdadeiramente adulta nas suas vidas. Querem uma Igreja dourada⁹⁵... nada de beges ou amarelinhos piedosos e tímidos, mas um dourado rico, exuberante, forte e afirmativo. Querem beleza. Desejam a justiça, o bem e a paz.

Mas, e o que é que lhes estamos a oferecer? Como Meddi refere, uma educação para a fé que não faz fazer experiência (mistagogia) daquilo que propõe – que predisponha cada cristão a viver pessoalmente a fé que celebra, no quadro de uma evangelização que conduz o crente a penetrar cada vez mais nos mistérios que são celebrados – e que não tem em conta a cultura de liberdade (também de liberdade religiosa, como tem advertido A. Fossion) ilude-se com o ato de «enfiar coisas no saco», como se as pessoas, crianças, adolescentes ou adultos, fossem vazias. Mas o ser humano tem uma história, tem uma experiência, tem um conjunto de estruturas intrapsíquicas e relacionais que contribuem para o desenvolvimento da necessidade de sair de si mesmo, de procurar sentido, de se ser religioso. Por isso, uma educação para a fé que ignora a globalidade do sujeito, fica sempre marginal à vida e à pessoa; se ignora os sistemas de socialização atuais, que não são controlados pelos adultos, não faz fazer sentido; quando rejeita a multidimensionalidade da comunicação – a mix imagem, som, emoção – e

⁹⁵ Em março de 2010, e por ocasião do Encontro Nacional de Catequese desse ano, o Secretariado Nacional da Educação Cristã, com os meios técnicos da Terra das Ideias, produziu um filme sobre a fé dos adolescentes; uma das entrevistadas sugeriu-nos esta ideia-síntese. Pode ser visto em <http://www.educris.com/v2/tv/catequese/14-os-adolescentes-e-a-fe>

se fica pelo discurso verbal da admoestação, não produz adesão nem inteligência; se não dá o tempo necessário para crescer nem individualiza os percursos, não resiste à pressão global. É a «comunidade cristã pensando no seu produto como protegido por uma marca de fábrica, de garantia comercial, de um monopólio cultural, pelo que crê que pode continuar a propô-lo como se ela fosse a única a interessar-se pelas novas gerações»⁹⁶.

Assim, tendo presente a importância da experiência da fé no processo formativo do crente adolescente para o crente maduro e adulto, definiríamos alguns *parâmetros* para uma **Catequese da Personalização da Fé**, insistindo nas seguintes metas:

- 1) Aprender com os adultos maduros na sua fé a colocar o Senhor no centro da existência humana, um cristocentrismo que faz a transição apoiada, fundamentada, entre aquilo em que se crê e a forma como se vive;
- 2) Promover uma personalização da religião, com maior sensibilidade à amizade com Deus, por via da experiência religiosa (silêncio, escuta, interioridade, louvor; celebração, oração e liturgia, em geral) e da vida no grupo, comunidade de crentes, que apoia, cuida e desafia para a mudança, fontes de firmeza, luta ativa contra o sofrimento e a resignação, e capacidade de agradecimento e veneração; isto é, insistir particular e constantemente na celebração da fé e na centralidade da vivência da eucaristia;
- 3) Colocar os mandamentos e a «regra de vida» no seu devido sítio, recusando reduzir o cristianismo a um conjunto de regulamentos, mas propondo viver um compromisso ético para com a verdade que é um meio de libertação e via para a felicidade;
- 4) Proporcionar uma visão moralmente autónoma e própria do dever e um sentimento de simpatia pelo bem do outro, a quem Deus ama;
- 5) Centrar a pedagogia no testemunho crente e humano do catequista e da comunidade, companheiros e orientadores na via da fé, na procura da esperança e no exercício da caridade;
- 6) Fomentar uma ação pedagógica ativa e participada, que negoceia motivações e interesses, que escuta e acolhe, mas não receia orientar;
- 7) Garantir o rigor conceptual dos discursos, através do conhecimento aprofundado do Mistério de Deus e da vida da Igreja, e a coerência de atitudes no educador e na comunidade, isto é, o testemunho.

⁹⁶ Meddi, Op.cit., p. 13.

É essencial ter presente o **risco educativo** de promover, entre os 12 e os 14 anos, um ritualismo mágico, consequência de um animismo ainda persistente e da tendência para querer dominar as forças misteriosas através de atos sagrados repetidos. É essencial que se ajude os adolescentes a compreender os ritos sacramentais e que se evite falsear a experiência religiosa quando parece tão fácil manobrar a pertença ao grupo e a adesão de fé através das emoções e de uma «inculturação» superficial e, por vezes, doentia, das propostas feitas.

Assim, a experiência de personalizar a fé deve ser feita numa catequese centrada na vida do adolescente, em que a experiência geral de crescimento, a experiência de procura e construção de uma identidade, a experiência de uma identidade vivida na relação com os outros, que acolhe e se articulam com a experiência de busca da identidade cristã. A experimentação das atitudes cristãs de vida favorecem a adesão pessoal e conduzem à maturidade religiosa sem que possa evitar-se a própria educação para o amor e, portanto, a integração da educação da sexualidade no projeto de catequese. Com uma proposta comunitária de enquadramento, a vida na catequese deve destacar constantemente a importância da juventude para a Igreja, inserindo os catequizandos, desde o final da infância, em projetos de educação para o serviço em que se vive a fé e a Igreja a par e passo com os adultos.

Assim, na educação para uma fé interiorizada acrescentaríamos aos objetivos anteriormente definidos uma **Catequese da Interiorização** que procura aprofundar o caminho anterior reforçando:

- 1) Iluminar a experiência humana a partir da Palavra de Deus e da inteligência da fé, levando o adolescente a descobrir que Deus oferece a sua amizade a cada pessoa e tem para cada um e para cada uma um projeto de vida, uma oferta de vocação, em maturidade e plenitude;
- 2) Perceber a fé como um dom gratuito, aberto à resposta livre e consciente;
- 3) Descobrir o mundo à luz da Revelação, com as suas luzes e os seus desafios, propondo a formação de uma consciência moral robusta e crítica, como uma chamada de Jesus a viver um ideal evangélico: Deus chama cada um à realização plena, à felicidade, pelo amor, pleno cumprimento da lei.

O **risco educativo** desta etapa é o moralismo, a redução da mensagem salvífica de Deus em Cristo a um conjunto de regras a cumprir num quadro

de simplificação do bem e do mal. A exploração das preocupações morais dos adolescentes tanto pode conduzir à rutura como à profissionalização do cinismo, e é sempre de se estar atento a um adolescente que usa o moralismo transmitido como desejo de uma autorrealização e da construção de um «eu-ideal», inspirado em modelos de grande superioridade e que, mais tarde, lhe servirão para fugir ao confronto com a realidade e ao amadurecimento da sexualidade.

Finalmente, a **catequese da síntese coerente de fé**, etapa final da adolescência, que hoje se prolonga por muitos anos, tem como objetivo central a necessidade de se conseguir uma síntese coerente entre a fé pensada, refletida, e a experiência vivida e sentida e pode entender-se como *uma catequese da perfeição da caridade*. Esta síntese permite, e estrutura-se, também, no compromisso com a construção do Reino, a sensibilização inteligente e ativa para com os problemas humanos e a sua necessidade de resolução, processo que, afinal, deve ter tido o seu início por volta dos dez anos, ou seja, antes da própria adolescência. Para garantir o acesso a uma fé madura é crucial que cada pessoa chegue a uma fé desejada, apreciada e aceite, naturalmente, uma fé vivida comunitariamente.

O **risco educativo** desta etapa centra-se, essencialmente, num racionalismo de má qualidade, sem crítica nem busca da verdade, ou num emocionalismo, infantilizante e vazio, aberto à experiência de si mas não à transcendência do eu. Também é muito arriscado transformar a prática do serviço num exercício ideológico, em contraciclo com a experiência da caridade e a verdadeira descoberta de Cristo no irmão, condição essencial para a transformação de quem recebe e de quem dá.

«Então, sim, ao amares teu inimigo, estás a amar um irmão. É esse o motivo por que o amor ao inimigo é a perfeição da caridade, já que a caridade perfeita consiste em amar aos irmãos. ... se existe o inimigo é porque existe o erro e em vez de enxergares um inimigo, contemplarás um irmão.»⁹⁷ Esta é a síntese que o percurso da catequese da infância e da adolescência deve atingir.

.....

Sem esquecer o mundo e a mundividência em que os adolescentes estão a ser criados e educados, «ninguém pode oferecer o mapa para que uma geração intermédia fique pronta para conseguir ajudar uma vida menos

⁹⁷ Santo Agostinho, *In Iohannem* 8.7.

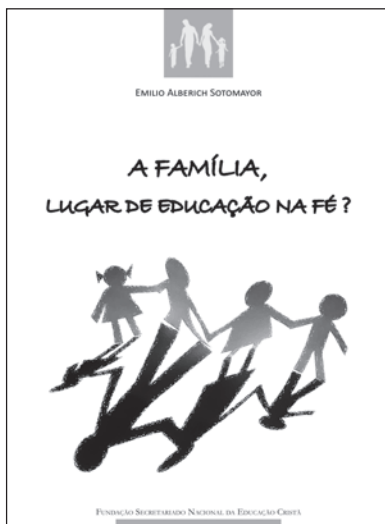
madura num mundo de mudança imprevisível. ... Mas deixando os jovens ter mais experiência no ensino dos mais jovens, deixando-os ter um melhor sentido dos dilemas da sociedade como um todo, tudo isto pode ser uma parte do modo como uma nova comunidade pode ser ajudada a emergir. O que pode estar na ordem do dia é o modo de induzir os jovens ao uso de um mais comunitário sistema de educação em que cada um tem a responsabilidade de ensinar e ajudar ou melhorar ou provocar os menos aptos, os menos conhecedores, os menos provocados do que eles.»⁹⁸ Não precisamos, apenas, de ajudar as gerações atuais a sobreviver e a emergir fortificada do desastre educativo que significa o silêncio e a indiferença dos adultos de hoje. Precisamos de ajudar estas gerações a preparar-se para educar as gerações vindouras, os seus próprios filhos.

“Quando chegaram ao lugar chamado Calvário, crucificaram-no a Ele e aos malfeitores, um à direita e outro à esquerda. Jesus dizia: «Perdoa-lhes, Pai, porque não sabem o que fazem.» ... Ora, um dos malfeitores que tinham sido crucificados insultava-o, dizendo: «Não és Tu o Messias? Salva-te a ti mesmo e a nós também.» Mas o outro, tomando a palavra, repreendeu-o: «Nem sequer temes a Deus, tu que sofres o mesmo suplício? Quanto a nós, fez-se justiça, pois recebemos o castigo que as nossas ações mereciam; mas Ele nada praticou de condenável.» E acrescentou: «Jesus, lembra-te de mim, quando estiveres no teu Reino.» Ele respondeu-lhe: **«Em verdade te digo: hoje estarás comigo no Paraíso.»**

Lc 23, 33.39-43

Muitas vezes encontramos nos nossos adolescentes alguma forma, algumas cores, alguma luz e sombra, alguma simbólica do perfil do bom ladrão. E podemos ser para eles a voz que promete e o ato que demonstra o encontro com o Senhor, talvez não hoje mesmo – porque, na adolescência, o futuro todo não cabe num entardecer e é difícil imaginar como podem os céus escurecer-se e rasgar-se de alto a baixo – mas amanhã. Oferecer, pois, uma catequese que é uma forma entendível e tocável da promessa de salvação feito pelo Cristo, morto e ressuscitado, enviado pelo Pai para nos aproximar do seu mistério. Uma catequese que não é um entretenimento entusiástico e passageiro para jovens mas a garantia de uma fé madura que evoluirá ao longo da vida em cristãos adultos, convictos, transformadores das realidades de acordo com a mensagem do Evangelho.

⁹⁸ Bruner, op.cit., p. 44.



PVP 10€



PVP 12€

JÁ À VENDA

s nec@s nec.pt
educacao-crista@sapo.pt



BREVEMENTE

**À VENDA NOS LOCAIS HABITUAIS
OU DIRETAMENTE PARA O SNEC**

**s nec@s nec.pt
educacao-crista@sapo.pt**

