

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ANDERSON PIMENTEL MENEGUCE

JUVENTUDE E RELIGIOSIDADE:  
como os jovens se relacionam com o transcendente, a moral e a educação

São Leopoldo  
2009

ANDERSON PIMENTEL MENEGUCE

JUVENTUDE E RELIGIOSIDADE:  
como os jovens se relacionam com o transcendente, a moral e a educação

Trabalho Final de Mestrado Profissional

Para obtenção do Grau de Mestre em  
Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação em Teologia

Orientadora: Gisela I W Streck

São Leopoldo  
2009

ANDERSON PIMENTEL MENEGUCE

JUVENTUDE E RELIGIOSIDADE:  
como os jovens se relacionam com o transcendente, a moral e a educação

Trabalho Final de Mestrado Profissional  
Para obtenção do Grau de Mestre em  
Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação em Teologia

Gisela I. W. Streck – Doutora em Teologia – EST

---

Remí Klein – Doutor em Teologia – EST

---

## RESUMO

Palavras-chave: Juventude, religiosidade, moral e educação.

Uma análise da religiosidade jovem em igrejas da IPB. A primeira parte abrange a pessoa adulta jovem, seus aspectos psicossociais, cognitivos, sua moral e sua fé, a partir das teorias de desenvolvimento. A segunda parte traz uma pesquisa social com jovens visando identificar os estágios em que estes se encontram bem como identificar suas necessidades no âmbito da fé e da moral. A terceira e última parte, busca oferecer subsídios para um formato de educação religiosa cristã para jovens a partir das características da idade adulta jovem e os desafios e anseios que este estágio da vida determina para o ser humano. O ensino religioso cristão para a idade adulta jovem, na Igreja Presbiteriana do Brasil deveria ser um espaço seguro e protegido, onde os jovens pudessem questionar a sua fé, sua moral, sua existência e seu grupo religioso. As respostas para estas perguntas não devem soar como verdades sagradas, imutáveis, e sim indicar os caminhos para um encontro reflexivo com o Deus Vivo e Verdadeiro e para abraçar uma moralidade de princípios universais. Desta forma, o jovem estará preparado para a maturidade, para exercer um papel de busca por uma sociedade mais justa e terá a capacidade de uma reflexão crítica sobre sua identidade e suas ideologias.

## **ABSTRACT**

Keywords: young peoples, religious, moral and education.

An analysis of the religiosity of the young peoples in IPB. The first part covers the early adulthood, psychosocial aspects, cognitive, moral and their faith, from the theories of development. The second part brings a social research with young people to identify the stages where they are and identify their needs in the context of faith and morals. The third and last part, seeks to offer grants a christian form of religious education for youths from the characteristics of young adulthood and the challenges and anxieties that this stage of life provides for humans. The Christian religious education to young adulthood in the Presbyterian Church of Brazil should be a safe and protected, where young people might question their faith, their morals, their existence and their religious group. The answers to these questions should not sound like truths sacred, immutable, but indicate the way for a meeting with the reflective True and Living God and to embrace a morality of universal principles. Thus, the couple is ready to mature, to exercise a role in search for a fairer society and have the ability to reflect critically on their identity and their ideologies.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	8
1 A IDADE ADULTA JOVEM.....	11
1.1 A epistemologia genética de Piaget.....	13
1.1.1 Estágio sensório-motor .....	14
1.1.2 Estágio pré-operatório .....	15
1.1.3 Estágio operatório-concreto.....	16
1.1.4 Estágio operatório-formal.....	17
1.2 A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson.....	18
1.2.1 Confiança básica versus desconfiança básica.....	19
1.2.2 Autonomia versus vergonha e dúvida.....	20
1.2.3 Iniciativa versus culpa.....	21
1.2.4 Indústria versus inferioridade.....	22
1.2.5 Identidade versus confusão de papéis.....	23
1.2.6 Intimidade versus isolamento.....	24
1.2.7 Geratividade versus estagnação.....	25
1.2.8 Integridade do ego versus desespero.....	25
1.3 A teoria do desenvolvimento da fé de James Fowler.....	26
1.3.1 Fé indiferenciada .....	27
1.3.2 Fé intuitivo-projetiva.....	28
1.3.3 Fé mítico-literal .....	29
1.3.4 Fé sintético-convencional.....	29
1.3.5 Fé individualizante-reflexiva.....	30
1.3.6 Fé conjuntiva.....	31
1.3.7 Fé universalizante.....	32
1.4 Os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg .....	33
1.4.1 Nível 1 – Pré-convencional .....	35
1.4.1.1 Estágio um .....	35
1.4.1.2 Estágio dois .....	36
1.4.2 Nível 2 – Convencional .....	36
1.4.2.1 Estágio três.....	37
1.4.2.2 Estágio quatro.....	37
1.4.3 Nível 3 – Pós-convencional.....	38
1.4.3.1 Estágio cinco.....	38
1.4.3.2 Estágio seis.....	39
2 DEUS E MEU PRÓXIMO .....	40
2.1 A imagem de Deus.....	41
2.2 Os jovens e o transcendente.....	43
2.3 Duas visões de mundo.....	45
2.4 A moralidade jovem .....	47
3 PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	49

3.1	Educação como relacionamento .....	50
3.2	Educação como valorização da identidade individual .....	52
3.3	Educação como princípio moral e ético.....	54
3.4	Educação e a visão de mundo cristã .....	56
	CONCLUSÃO.....	58
	REFERÊNCIAS.....	60
	APÊNDICE A – PESQUISA DEUS E JOVENS.....	66

## INTRODUÇÃO

Uma pessoa na idade adulta jovem<sup>1</sup> aprende da mesma forma que uma pessoa adulta madura? Esse jovem possui os mesmos conceitos de fé e moral que um adulto maduro? Como um jovem expressa a sua fé? Quais são as questões existenciais em que os jovens estão ocupados? Esses são exemplos de perguntas que levantam a questão de como deveria ser o ensino para jovens adultos em idade de 18 a 30 anos.

Pelo fato de a adolescência ser a idade que compreende o grande conflito da identidade a ser resolvido, os jovens então estariam prontos para uma vida adulta de trabalho, intimidade e fé após solucionado esse conflito. No entanto, sua visão de mundo parece diferenciar-se ainda muito do mundo adulto estabelecido.

Se para a teoria do desenvolvimento cognitivo, não existe diferença entre o aprendizado de jovens e de adultos, a teoria dos estágios da fé, demonstra que a fé e o relacionamento dos jovens com o transcendente têm uma diferença substancial da fé de adultos amadurecidos. Outras diferenças entre os jovens dos adultos maduros são feitas pelas teorias do desenvolvimento moral e do desenvolvimento cognitivo. Embora a teoria do desenvolvimento moral admita que há a possibilidade de jovens estarem no mesmo estágio de desenvolvimento moral de adultos maduros, é pouco provável que isso ocorra. Já a teoria do desenvolvimento psicossocial postula que jovens e adultos maduros estão em fases distintas que envolvem conflitos diferenciados.

---

<sup>1</sup> Inicialmente, considere que uma pessoa na idade adulta jovem esteja compreendida em uma idade de 18 a 30 anos, e que uma pessoa adulta madura a partir de 31 anos. Estes termos serão explicados na seção sobre a teoria do desenvolvimento psicossocial.

Se nos desenvolvimentos psicossocial, moral e de fé, jovens e adultos possuem diferenças significativas, então jovens não devem ser ensinados da mesma forma que os adultos maduros. No entanto, para a maioria das editoras cristãs não existe um material específico para esta fase. Correspondendo às editoras, as igrejas procedem da mesma forma e, apesar de uma quantidade significativa delas possuírem classes de jovens separadas das dos adultos, poucas utilizam um currículo ou metodologia diferenciados entre jovens e adultos. Como então deve ser um ensino cristão relevante para os jovens?

A primeira parte abrange a pessoa adulta jovem, seus aspectos psicossociais, cognitivos, sua moral e sua fé, a partir das teorias de desenvolvimento. Piaget, Erikson, Kohlberg e Fowler fundamentam toda essa estrutura inicial do trabalho, oferecendo o suporte para a construção dos capítulos seguintes. Outros autores também serão chamados para diálogo com o texto em seu desenvolvimento, para solidificar os conceitos abordados, ou ainda, oferecendo um contraponto as afirmações feitas pelo trabalho.

A segunda parte traz uma pesquisa social com jovens visando identificar os estágios em que estes se encontram bem como identificar suas necessidades no âmbito da fé e da moral. Essa pesquisa, intitulada “Deus e jovens”, faz a referência e análise da pesquisa de campo e as suas descobertas em termos de desafios para uma revisão das ênfases no trabalho com jovens nas igrejas, a partir da constatação quanto à necessidade de se abordar questões de ordem teológica e filosófica junto aos mesmos.

A terceira e última parte, busca oferecer subsídios para um formato de educação religiosa cristã para jovens a partir das características da idade adulta jovem e os desafios e anseios que este estágio da vida determina para o ser humano. O ensino religioso cristão para a idade adulta jovem, na Igreja Presbiteriana do Brasil deveria ser um espaço seguro e protegido, onde os jovens pudessem questionar a sua fé, sua moral, sua existência e seu grupo religioso. As respostas para estas perguntas não devem soar como verdades sagradas, imutáveis, e sim indicar os caminhos para um encontro reflexivo com o Deus Vivo e Verdadeiro e

para abraçar uma moralidade de princípios universais. Desta forma, o jovem estará preparado para a maturidade, para exercer um papel de busca por uma sociedade mais justa e terá a capacidade de uma reflexão crítica sobre sua identidade e suas ideologias. Fundamenta-se desta forma uma proposta pedagógica para a educação cristã de jovens, com base, sobretudo, na abordagem teológica e filosófica de Lewis.

## 1 A IDADE ADULTA JOVEM

A psicologia do desenvolvimento se ocupa do estudo científico das mudanças psicológicas sistemáticas de comportamento relacionadas com a idade durante o curso de vida de uma pessoa. Os estudos que inicialmente se concentravam apenas em crianças estão se expandindo para incluir todas as etapas da vida humana.

Essas teorias classificam o desenvolvimento humano com fases sucessivas, ascendentes e irreversíveis e tratam a idéia de desenvolvimento como aquisição progressiva. Para o presente trabalho, utilizaremos as teorias de desenvolvimento cognitivo, psicossocial, moral e da fé.<sup>2</sup>

O desenvolvimento humano é um processo cognitivo, biológico, psicológico, sociológico e de fé, e não pode ser considerado por um único viés; afinal, o indivíduo deve ser visto como um ser integral. Desta forma, qualquer investida pedagógica, social ou religiosa deve ser permeada por essa perspectiva.

Qualquer proposta que pretenda encontrar uma forma de obter um diálogo religioso pertinente com jovens demanda primeiramente o conhecimento do objetivo do diálogo. Mas, o que exatamente necessita ser conhecido? Como a base de todo esse trabalho é o jovem, sua forma de ver o transcendente e como ele expressa sua fé, o caminho aponta, dentre todos os teóricos do desenvolvimento, para James Fowler. Fowler demonstra através de sua teoria como os seres humanos interagem com o sentido último de suas vidas desde o nascimento até a velhice. Ele evoca três teóricos do desenvolvimento humano para ajudá-lo a fundamentar a sua teoria, os

---

<sup>2</sup> DAUNIS, Roberto. **Jovens**: desenvolvimento e identidade. São Leopoldo: Sinodal, 2000. p. 19.

quais são: Piaget, Kohlberg e Erikson. Através desses quatro teóricos e de suas teorias relacionadas, podemos descrever: como o ser humano adquire o conhecimento (Piaget); como ele interage com o mundo ao seu redor (Erikson); como ocorre o seu desenvolvimento moral (Kohlberg); e finalmente como ele se relaciona com o transcendente (Fowler). Existem também outros autores que serão chamados para um diálogo com o texto em seu desenvolvimento.

Um conceito imprescindível tratado na teoria do desenvolvimento psicossocial é o da idade adulta jovem. Ao contrário de outras teorias, como a do desenvolvimento cognitivo, Erikson aponta a existência de uma diferença entre o adolescente e o jovem adulto. Segundo ele, a adolescência é a idade que compreende a puberdade, e é caracterizada pela definição da identidade do ser. Já a idade adulta jovem inicia-se logo após a puberdade e vai até a maturidade e compreende a fase em que a pessoa está (ou deveria estar) pronta para as relações sociais e as relações de intimidade.<sup>3</sup>

O termo jovem precisa ser restringido, dada a sua plurissignificação. Normalmente, é um termo que abrange tanto adolescentes quanto adultos. A utilização que pretendemos decorre da teoria de Erikson e seu uso do termo idade adulta jovem. O jovem que se insere nesta idade geralmente se diferencia tanto do adolescente quanto do adulto maduro. Longe de uma definição universal, neste trabalho o termo será utilizado para a pessoa que se encontra na idade cronológica dos 18 aos 30 anos, cujo principal desafio é a construção de relações sociais duradouras.<sup>4</sup> Em latim, o conceito se expressa pelo vocábulo *Juventus*, “fase da vida humana que sucede a adolescência e que precede imediatamente a fase adulta”, de onde se origina juventude. Biologicamente o jovem já atingiu a plenitude do seu

---

<sup>3</sup> ERIKSON, Erik H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. p. 240-245.

<sup>4</sup> ERIKSON, 1971, p. 242.

desenvolvimento orgânico, e, do ponto de vista psicológico, já superou a crise da adolescência.<sup>5</sup>

### 1.1 A epistemologia genética de Piaget

Jean Piaget foi professor de psicologia na Universidade de Genebra e é conhecido principalmente por organizar a teoria do desenvolvimento cognitivo em uma série de estágios. Piaget revolucionou as concepções de inteligência e de desenvolvimento cognitivo e influenciou muitos outros teóricos do desenvolvimento com os seus escritos, inclusive Kohlberg e Fowler.<sup>6</sup>

Para Piaget, o ser humano passa por diversas etapas de desenvolvimento ao longo da vida, sendo a aprendizagem um processo que começa no nascimento e acaba na morte. A aprendizagem dá-se através do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, resultando em adaptação. Segundo esse esquema, o conhecimento é gerado pela interação do sujeito com o meio, a partir das estruturas previamente existentes no sujeito. Desta forma, a aquisição de conhecimento dependerá da estrutura cognitiva do sujeito, bem como da qualidade da sua interação com o meio, revelando assim que nenhum conhecimento chega do exterior sem que sofra alguma alteração. Uma vez que os dados são adaptados a si, dá-se então a acomodação.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> AVILA, Fernando Bastos de. **Pequena enciclopédia de doutrina social da Igreja**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. p. 253.

<sup>6</sup> **Jean Piaget**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)>. Acesso em: 31 mar. 2007.

<sup>7</sup> **Jean Piaget**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)>. Acesso em: 31 mar. 2007.

Piaget começou seus estudos de psicologia do desenvolvimento inicialmente observando como seus filhos cresciam e entrevistando outras crianças.<sup>8</sup> Dessa forma, Piaget deu origem à teoria do desenvolvimento cognitivo, por meio da qual demonstra que existem quatro estágios de desenvolvimento cognitivo no ser humano: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.<sup>9</sup>

Piaget demonstra que existe um processo evolutivo individual que é grandemente influenciado pelas interações sociais e não apenas pela idade. Esse processo demonstra também que não podemos exigir que crianças tenham a mesma estrutura lógica de pensamento que os adultos<sup>10</sup>.

Para a faixa etária abrangida por este estudo, é incomum encontrar pessoas que não estejam no estágio operatório formal. No entanto, como o processo de aquisição do conhecimento demanda uma evolução desde os primeiros estágios até o último, vamos, então, a uma breve descrição dos quatro estágios do desenvolvimento epistemológico.

### 1.1.1 Estágio sensório-motor

No estágio que vai do nascimento aos 18 meses, a criança não tem conceito nem representação do que seria o objeto, mas ela começa a fazer esquemas para representar mentalmente esses objetos, estabelecendo "esquemas de ações" sobre os objetos, isso lhe permite construir um conhecimento físico da realidade. Nesta etapa, constrói esquemas sensório-motor e é capaz de fazer imitações, mesmo que

---

<sup>8</sup> **A psicogênese dos conhecimentos e sua significação epistemológica.** Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/traducoes/piaget.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2007.

<sup>9</sup> **Jean Piaget.** Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)>. Acesso em: 31 mar. 2007.

<sup>10</sup> DAUNIS, 2000, p. 29.

depois de um tempo as esqueça. Esse estágio marca também o desenvolvimento de habilidades espaciais essenciais.<sup>11</sup>

### 1.1.2 Estágio pré-operatório

Este estágio vai em geral dos dezoito meses aos seis ou sete anos. A criança inicia aqui a construção de símbolos e a relação de causa e efeito. Nessa idade a criança quer saber de tudo o que está a sua volta. Piaget chama a criança desta idade de egocêntrica, ou seja, ela pensa que as pessoas vêem o mundo ao seu redor como ela o vê.<sup>12</sup>

O estágio pré-operacional é o segundo das quatro fases de desenvolvimento cognitivo. Observando seqüências do jogo, Piaget foi capaz de demonstrar que no final do segundo ano qualitativamente um novo tipo de funcionamento psicológico começa a ocorrer. Durante essa fase, a criança aprende a utilizar imagens e palavras para representar objetos; por outras palavras, aprende a usar pensamento simbólico. A criança é ainda egocêntrica, tem dificuldade em tomar a perspectiva dos outros.<sup>13</sup>

A criança pode classificar objetos por uma única característica: por exemplo, reúne todos os blocos vermelhos, independentemente da forma ou todos os quarteirões quadrados, independentemente da cor. De acordo com Piaget, à fase de raciocínio pré-operatório de desenvolvimento segue a fase de raciocínio sensório-motor. Nessa fase, as crianças desenvolvem as suas competências lingüísticas. Elas

---

<sup>11</sup> FOWLER, James W.. **Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992. p. 53-55

<sup>12</sup> INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais**. São Paulo: Pioneira, 1976. p. 185-187.

<sup>13</sup> INHELDER; PIAGET, 1976, p. 185-187.

começam a representar as coisas com as palavras e imagens. No entanto, elas ainda usam intuição em vez de raciocínio lógico. No início desta fase, elas tendem a ser egocêntricas, isto é, elas não estão cientes de que outras pessoas não pensam, conhecem e percebem o mesmo que elas. As crianças têm mentes muito imaginativas neste momento e realmente podem atribuir emoções a objetos inanimados. A teoria da mente é também essencial para esta fase.<sup>14</sup>

À medida que vão se desenvolvendo dentro da fase, as crianças começam a empregar atividades mentais para resolver problemas e obter metas, mas elas não têm conhecimento de como chegam às suas conclusões. Piaget considera que as crianças aprendem principalmente através da imitação.<sup>15</sup>

### **1.1.3 Estágio operatório-concreto**

Dos sete aos onze anos a criança começa a construir conceitos, e a fase é caracterizada pelo uso adequado da lógica. Seu pensamento, apesar de lógico, ainda está preso aos conceitos concretos, não realizando esquemas dedutivos. Este estágio ocorre entre as idades de sete e onze anos<sup>16</sup>. Os processos importantes durante esta fase são:

- **Seriação** – a capacidade de ordenar objetos em uma ordem de acordo com o tamanho, forma, ou qualquer outra característica;
- **Classificação** – a capacidade de nomear e identificar conjuntos de objetos de acordo com a aparência, tamanho ou outra característica, incluindo a idéia de que um conjunto de objetos pode incluir outro;

---

<sup>14</sup> INHELDER; PIAGET, 1976, p. 185-187.

<sup>15</sup> INHELDER; PIAGET, 1976, p. 185-187.

<sup>16</sup> INHELDER; PIAGET, 1976, p. 187-188.

- Observação de variáveis – a criança leva em conta vários aspectos de um problema para resolvê-lo;
- Reversibilidade – quando a criança entende que os números ou objetos podem ser alterados e, em seguida, retornar ao seu estado original. Por esta razão, a criança será capaz de determinar rapidamente que se  $4 + 4$  é igual a 8, então  $8 - 4$  será igual a 4, a quantidade inicial;
- Conservação – entendimento que a quantidade, a duração ou o número de itens não está relacionado com o arranjo ou aspecto do objeto ou itens;
- Eliminação de egocentrismo – a capacidade de ver as coisas de outra perspectiva mesmo achando incorreto.<sup>17</sup>

As crianças nesta fase só podem, todavia, resolver problemas que se aplicam a objetos ou eventos reais, e não conceitos abstratos ou tarefas hipotéticas.<sup>18</sup>

#### 1.1.4 Estágio operatório-formal

A partir dos 12 anos, o adolescente inicia a construção do pensamento dedutivo realizando operações mais complexas. O período operacional formal é o quarto e último dos períodos de desenvolvimento cognitivo na teoria de Piaget. Caracteriza-se pela aquisição da capacidade de pensar abstratamente, usar o raciocínio lógico e tirar conclusões a partir das informações disponíveis, bem como aplicar todos estes processos para situações hipotéticas. Agora ele consegue fazer hipóteses plausíveis e ver os diferentes pontos de vista. Para Piaget a pessoa agora

---

<sup>17</sup> INHELDER; PIAGET, 1976, p. 187-188.

<sup>18</sup> INHELDER; PIAGET, 1976, p. 187-188.

vê o mundo de uma forma real, e durante esta fase, o jovem adulto é capaz de entender conceitos como o amor, tons de cinza, provas lógicas e valores morais.<sup>19</sup>

## 1.2 A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson

Erik Homburger Erikson foi um psiquiatra responsável pela formulação da teoria do desenvolvimento psicossocial na psicologia e um dos teóricos da psicologia do desenvolvimento<sup>20</sup>. O conceito de estágio que Erikson utiliza na psicanálise deriva-se principalmente do trabalho de Freud com os estágios psicosexuais.<sup>21</sup>

A teoria do desenvolvimento psicossocial, como articulado por Erikson prediz oito etapas através das quais um saudável desenvolvimento humano deve decorrer desde a infância até a velhice, ou seja, seu ciclo vital. Esse desenvolvimento não ocorre ao acaso e depende da interação da pessoa com o meio. Cada estágio é marcado por uma crise psicossocial entre uma vertente positiva e uma vertente negativa. As duas vertentes são necessárias, mas é essencial que se sobreponha a positiva. A forma como cada crise é ultrapassada ao longo de todos os estágios irá influenciar a capacidade para se resolverem conflitos inerentes à vida. Essa teoria concebe o desenvolvimento em oito estágios, entre os quais está a juventude, objeto deste estudo.<sup>22</sup>

O desenvolvimento humano visto na perspectiva de Erikson se fundamenta na idéia do ciclo vital, onde cada etapa prepara e é incorporada pela seguinte. Da mesma forma, cada crise superada de forma positiva gera uma qualidade para o

---

<sup>19</sup> INHELDER; PIAGET, 1976, p. 189-191.

<sup>20</sup> **Erik Erikson**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Erik\\_erikson](http://pt.wikipedia.org/wiki/Erik_erikson)>. Acesso em: 30 mar. 2007.

<sup>21</sup> FOWLER, 1992, p. 47.

<sup>22</sup> ERIKSON, 1971, p. 227-253.

ego. Se a crise não for superada consistentemente, essa virtude não será gerada. Por exemplo: para o primeiro estágio, confiança versus desconfiança básica, a virtude gerada é a esperança, que faz com que a pessoa confie nas outras e no ambiente em que vive. Se esse estágio não for cumprido a contento, no lugar de esperança e confiança teremos uma pessoa que não confia em seu ambiente tampouco tem esperança. Cada fase deve, portanto, ser resolvida de forma a criar a sua virtude correspondente. Se acontecer desta forma, quando o ser humano chegar à fase jovem adulta, ele estará preparado para enfrentar os conflitos peculiares deste estágio. No entanto, se não acontecer desta forma, teremos um jovem totalmente despreparado para enfrentar e solucionar as crises referentes à sua idade.<sup>23</sup> Os oito estágios e seus conflitos são, então, compreendidos da seguinte forma:

### 1.2.1 Confiança básica versus desconfiança básica

Desenvolver a confiança é a primeira grande tarefa do ego. A criança deverá deixar a sua pessoa de referência, que é quase sempre a mãe<sup>24</sup>, fora da vista, sem ansiedade ou raiva porque ela se tornou uma certeza interior, bem como uma exterior previsibilidade. O saldo entre confiança e desconfiança, em grande parte, depende mais da qualidade do relacionamento maternal do que propriamente da quantidade do mesmo. A confiança implica também autoconfiança, isso quer dizer que a própria criança deve neste estágio iniciar o processo de confiar em si mesma através da confiança em seus órgãos.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> ERIKSON, 1971, p. 227-253.

<sup>24</sup> STRECK, Gisela I W. **Ensino Religioso com Adolescentes**: em Escolas Confessionais da IECLB. São Leopoldo: EST/IEPG, 2000. p.199.

<sup>25</sup> ERIKSON, 1971, p. 227-231.

Erik Erikson propõe que o conceito de confiança versus desconfiança perpassará toda a vida da pessoa. Portanto, se a mãe não responde às suas necessidades, a criança pode desenvolver medos, receios, sentimentos de desconfiança, que poderão vir a refletir-se nas relações futuras. Por exemplo, uma pessoa pode esconder-se do mundo exterior e não ser capaz de estabelecer uma saudável e duradoura relação com os outros, ou até mesmo consigo mesma. Se uma pessoa não aprende a confiar em si mesma, nos outros e no mundo que a rodeia, ela pode perder a virtude da esperança, que está diretamente ligada a este conceito. Se perder a esperança, que tem que usar para lutar e superar tempos difíceis e fracassos em sua vida, pode nunca se recuperar plenamente depois deles. Isso a impede de uma aprendizagem e de maturação como ser humano, se o conceito de confiança versus desconfiança for indevidamente aprendido, compreendido e utilizado em todos os aspectos da vida.<sup>26</sup>

### **1.2.2 Autonomia versus vergonha e dúvida**

Com a idade de 1 a 3 anos, a criança desenvolve um sentido de autonomia. Durante essa idade, ela descobre que já não está anexada ao provedor primário. A autonomia é o esforço de uma criança para ser independente de seus provedores. Esta fase é caracterizada por uma contradição entre a vontade própria (os impulsos) e as regras sociais que a criança tem que começar a integrar. O comportamento autônomo de uma criança é uma maneira de formar sua própria identidade, com sua "vontade" de se tornar independente. A vergonha é o sentimento de estar exposto, sem proteção, enquanto a dúvida é o sentimento de que ela tem "frente e costas" e principalmente um "atrás". A forte vontade de uma criança pode causar conflitos entre ela e o provedor, pois muitos pais não têm conhecimento de como lidar com a

---

<sup>26</sup> ERIKSON, 1971, p. 227-231.

situação difícil em que se encontram. Nesse caso, o controle externo deve ser sempre “firmemente tranqüilizador”.<sup>27</sup>

### 1.2.3 Iniciativa versus culpa

Erikson afirma que o desenvolvimento de coragem e independência deve ocorrer de 3 a 6 anos de idade. Esta fase marca a possibilidade de tomar iniciativas e do prazer de estar em movimento: a criança experimenta diferentes papéis nas brincadeiras em grupo, está ávida por aprender e imitar os adultos. Durante esta fase, a criança aprende a tomar iniciativa e preparar a si própria para papéis de liderança e de grandes objetivos. A criança define seus próprios limites, como decidir atravessar uma rua sem olhar para os dois lados ou escolher andar de bicicleta no seu próprio ritmo, sem capacete.<sup>28</sup>

Em casos que exijam iniciativa, tais como os mencionados anteriormente, a criança também pode desenvolver comportamentos negativos. Esses comportamentos são uma consequência de a criança desenvolver um sentimento de frustração por não ser capaz de atingir o seu objetivo, tal como planejado. Com comportamentos agressivos, como resultado da frustração, a criança pode progredir no sentido de desenvolver um sentimento de culpa. Quando a culpa se desenvolve, a criança tende a torna-se mais assertiva, agressiva, inibida, e excessivamente dependente.<sup>29</sup>

A partir da crise desta idade deve desenvolver um senso de responsabilidade moral e, a partir da manipulação de brinquedos, encontrará prazer

---

<sup>27</sup> ERIKSON, 1971, p. 231-234.

<sup>28</sup> ERIKSON, 1971, p. 234-238.

<sup>29</sup> ERIKSON, 1971, p. 234-238.

em manejar ferramentas. Um grande perigo nesta fase, na qual a criança inicia o processo de se auto-regular é descobrir que um genitor que serviu de executor na correção de seus erros, erra exatamente naquilo que ela não mais tolera em si mesma<sup>30</sup>.

#### **1.2.4 Indústria versus inferioridade**

A criança na idade de 7 a 12 anos está se tornando mais consciente de si como indivíduo e, dessa forma, deve esquecer as esperanças e desejos do passado. Ela trabalha arduamente no "ser responsável, ser bom e fazer o certo." A criança passa a compreender os conceitos de espaço e tempo de forma mais lógica. Nesta fase, a criança está ansiosa para aprender e realizar as mais complexas habilidades, como leitura, escrita e localização temporal. Ela também deverá formar valores morais, culturais e reconhecer as diferenças individuais.<sup>31</sup>

Nesta fase, a criança percebe-se como pessoa trabalhadora, capaz de produzir e sentir-se competente. Neste estágio, a resolução positiva dos estágios anteriores tem especial relevância. Sem confiança, autonomia e iniciativa, a criança não poderá afirmar-se nem sentir-se capaz, o que gera um sentimento de inadequação e inferioridade. O sentimento de inferioridade pode levar a bloqueios cognitivos e a atitudes regressivas. Elas precisam também aprender a sensação de sucesso, pois se não o atingem, podem desenvolver um sentimento de inferioridade ou incompetência.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> ERIKSON, 1971, p. 234-238.

<sup>31</sup> ERIKSON, 1971, p. 238-240.

<sup>32</sup> ERIKSON, 1971, p. 238-240.

Os dois grandes perigos desta fase são: primeiro, a sensação de que aspectos físicos, ideológicos e financeiros podem decidir mais que seu valor como aprendiz, e segundo, sentir que o seu valor está atrelado simplesmente à produção com o seu trabalho. Um equilíbrio entre indústria e inferioridade conduz à competência.<sup>33</sup>

### **1.2.5 Identidade versus confusão de papéis**

Com o advento da puberdade, inicia-se o período da adolescência, compreendida entre 12 e 18 anos. É nele que se adquire uma identidade psicossocial: o adolescente precisa entender o seu papel no mundo, ter consciência da sua singularidade. Há uma recapitulação e redefinição dos elementos de identidade já adquiridos – esta é a chamada crise da adolescência. Fatores que contribuem para a confusão da identidade são: perda de laços familiares e falta de apoio no crescimento; expectativas parentais e sociais divergentes do grupo de pares; dificuldades em lidar com a mudança e o insucesso no processo de separação emocional entre a criança e as figuras de ligação. O amor adolescente, em geral é uma tentativa de definição de sua própria identidade, projetando a imagem de seu ego difuso em seu/sua companheiro(a). Nesta fase, é muito comum os jovens se unirem em grupos, bem como excluírem todos aqueles que não se encaixarem em seus parâmetros.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> ERIKSON, 1971, p. 238-240.

<sup>34</sup> ERIKSON, 1971, p. 240-242.

### 1.2.6 Intimidade versus isolamento

De acordo com Erikson, a fase adulta jovem, intimidade versus isolamento, é enfatizada em torno da idade de 19 a 34 anos. No início da fase, a fase anterior de identidade versus confusão de papéis está chegando ao fim, mas há ainda acertos a serem feitos na base de sua identidade. Jovens adultos ainda estão ansiosos para misturar suas identidades com os amigos; é como se quisessem “cabem em”. Quando chegam à etapa seis, eles devem estar preparados para a intimidade, uma estreita relação pessoal e, isoladamente, o fato de estarem sozinhos e separados de outros. Um equilíbrio entre intimidade e isolamento torna possível amar, uma vez que têm de saber como estarem sozinhos, a fim de aprenderem a amar verdadeiramente. Uma etapa seis equilibrada irá ajudar nas próximas fases, quanto a indesejáveis ou inesperados isolamentos, como a morte de um cônjuge ou de um ente querido. O ego também deve ser preparado para a rejeição e para o desafio de isolamento. Erikson também argumenta que intimidade tem uma contrapartida: distanciamento, ou seja, a capacidade para isolar e, se necessário, para destruir as forças e as pessoas cuja essência parece perigosa e cujo território parece invadir o âmbito de suas relações. Somente neste estágio a pessoa se encontra realmente pronta para assumir uma verdadeira vida sexual, pois, como Erikson defende, toda a vida sexual anterior do indivíduo estava vinculada a uma busca pela identidade.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> ERIKSON, 1971, p. 242-245.

### **1.2.7 Geratividade versus estagnação**

Geratividade é a preocupação de estabelecer e orientar a próxima geração e é esse um dos fatores que transformam o ser humano em um animal que ensina e institui assim como aprende. Essa fase ocorre em geral dos 35 aos 60 anos, e o trabalho socialmente valorizado e a disciplina são expressões de geratividade. Ter ou querer crianças por si só não alcança geratividade. É necessário orientar a geração seguinte e investir na sociedade em que se está inserido. Isso demonstra uma dupla dependência de gerações, e, da mesma forma que as gerações mais novas precisam do ensino das mais velhas, as gerações mais velhas têm a necessidade de sentirem-se necessárias e úteis para as mais novas.<sup>36</sup>

### **1.2.8 Integridade do ego versus desespero**

Este estágio ocorre a partir dos sessenta anos e é favorável a uma integração e compreensão do passado vivido. Alguém que possa olhar os bons momentos vividos com alegria, para os tempos difíceis com auto-estima, bem como os seus erros com perdão irá encontrar um novo sentido de integridade e disponibilidade para consigo e para com a humanidade. Se, no entanto, o ser tem uma percepção de ter tido uma vida injusta, e assim estiver insatisfeito com a vida levada, facilmente entrará em depressão e desespero, principalmente pelo sentimento de que o tempo já é curto demais para tentar tomar caminhos mais íntegros de vida. Um resultado positivo desta crise é alcançado se o indivíduo ganha uma sensação de satisfação com a vida e um sentido de unidade dentro de si e com

---

<sup>36</sup> ERIKSON, 1971, p. 245-247.

os outros. Dessa forma, ele pode aceitar a morte com um senso de integridade. Um resultado negativo desta crise faz com que o indivíduo se desespere pelo sentimento de medo da morte. Erikson encerra a sua descrição desta fase com a seguinte frase: “as crianças sadias não temerão a vida se seus antepassados tiveram integridade bastante para não temer a morte”.<sup>37</sup>

### 1.3 A teoria do desenvolvimento da fé de James Fowler

Qual é realmente o sentido último de nossas vidas? Em que gastamos o melhor de nosso tempo e nossas energias? Quais são os poderes que tememos e quais são aqueles em que confiamos? Essas são perguntas que exprimem o sentido último de nossas vidas; são questões que devemos estar preparados para responder e, segundo Fowler, são perguntas de fé.

O Dr. James W. Fowler III foi professor de teologia e desenvolvimento humano na Emory University, e também diretor do Centro de Pesquisa na Fé e Desenvolvimento da Moral e do Centro para a Ética o qual se retirou em 2005.<sup>38</sup> Fowler fala que a fé se fundamenta na pergunta de em que consiste a vida.<sup>39</sup>

Para Paul Tillich que foi um teólogo alemão e é tido, ao lado de Karl Barth, como um dos mais influentes teólogos protestantes do século XX, “fé é o estado em que se é possuído por algo que nos toca incondicionalmente”.<sup>40</sup> Essa visão da fé, abre a possibilidade de a fé não ser apenas religiosa, afinal uma pessoa pode ser tocada incondicionalmente por um grande conjunto de valores. Desta forma, o time

---

<sup>37</sup> ERIKSON, 1971, p. 247-248.

<sup>38</sup> **James W. Fowler**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/James\\_W.\\_Fowler](http://pt.wikipedia.org/wiki/James_W._Fowler)>. Acesso em: 26 fev. 2007.

<sup>39</sup> FOWLER, 1992, p. 15-16.

<sup>40</sup> Tillich, Paul. **Dinâmica da Fé**. Sinodal: São Leopoldo, 1974. p. 7.

predileto, a carreira, o dinheiro, a família ou a nação podem perfeitamente ser o que toca uma pessoa incondicionalmente.

Isso não quer dizer, no entanto, que a fé não está ligada à transcendência. Muito pelo contrário, pois se fé é o que toca incondicionalmente, qualquer que seja o centro de valor de uma pessoa, este será o seu transcendente. Isso leva a um segundo aspecto a ser considerado sobre a fé: se qualquer coisa pode ser o centro de lealdade última, isso realmente merece estar onde está? Ou seja, se, por exemplo, o dinheiro é o que toca incondicionalmente uma pessoa, ele merece esse local privilegiado em que foi colocado? Este é exatamente o conceito judaico para a idolatria, pois muito mais do que a construção de imagens, a idolatria no judaísmo está relacionada com o fato de a pessoa confiar o seu centro de valor a algo que não merece ser visto como tal.<sup>41</sup>

Ao formular sua teoria estrutural-desenvolvimental dos estágios da fé, Fowler tinha por objetivo testar se existe uma seqüência previsível de estágios formalmente descritíveis na vida de fé. Teoricamente, o estágio mais provável para a idade de 18 a 30 anos é o da fé individuativo-reflexiva. No entanto, podemos encontrar quase todos os estágios da fé nesse período, menos aqueles que correspondem à idade adulta. Por esse motivo, precisamos ter uma visão completa de todos os estágios, para que o desenvolvimento da fé possa ser identificado e estimulado.

### **1.3.1 Fé indiferenciada**

Este estágio vai do nascimento até, em geral, os dois anos de idade. A fé que aqui começa a nascer, depende das relações entre o bebê e seus cuidadores,

---

<sup>41</sup> FOWLER, 1992, p. 16-17.

da forma como é descrito pelo desenvolvimento psicossocial de Erikson. Dessas relações de cuidado e confiança, é que começa então a desenvolver a fé, assim como a esperança, a coragem, a confiança e o amor. O inverso desse desenvolvimento pode interferir negativamente no desenvolvimento posterior da fé. Inicia-se aqui também o desenvolvimento das imagens de Deus.<sup>42</sup> Assim que a linguagem e o pensamento iniciam seu desenvolvimento, começa então o processo de mudança para o próximo estágio.<sup>43</sup>

### 1.3.2 Fé intuitivo-projetiva

Este estágio inicia-se por volta dos três anos e vai geralmente até os sete, e é caracterizada pela exposição desprotegida ao inconsciente. A imaginação corre selvagem nesta fase, destituída de lógica. As vantagens desta fase são o nascimento da imaginação e da crescente capacidade de entender e unificar a percepção da realidade. Também é uma fase perigosa, em que a imaginação da criança, pode ser "possuída" por imagens não reprimidas de terror e destruição do inconsciente, e da exploração da imaginação fértil executada por tabus e doutrinação, pois a criança tende a absorver e imitar os exemplos de fé dos adultos ao seu redor. Sua imagem de Deus é antropomórfica. O desenvolvimento cognitivo para o pensamento operacional concreto tende a precipitar a criança para o próximo estágio.<sup>44</sup>

---

<sup>42</sup> RIZZUTO, Ana-Maria. **O nascimento do Deus vivo**: um estudo psicanalítico. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2006. p. 20.

<sup>43</sup> FOWLER, 1992, p. 105-107.

<sup>44</sup> FOWLER, 1992, p. 108-117.

### 1.3.3 Fé mítico-litera

O segundo estágio em geral inicia-se com a idade escolar e se estende dos sete aos doze anos. É nesta fase que símbolo e ritual começam a ser integrados pela criança. Estes símbolos são, no entanto, unidimensionais. Apenas interpretações literais de mito e símbolo são possíveis. A imaginação fugitiva é aproveitada, e o pensamento linear torna-se normativo. Embora este estágio devesse ser encontrado principalmente em crianças em idade escolar, muitas pessoas adultas manterão este estágio durante toda a sua vida.<sup>45</sup>

Pessoas neste estágio têm uma forte crença na justiça e na reciprocidade do universo, e os seus poderes cósmicos são quase sempre antropomórficos. Distância e avaliação crítica do mito ou simbologia do transcendente são impossíveis nesta fase. Um grande perigo está na implacável crença de reciprocidade do ambiente último do indivíduo, e um perfeccionismo supercontrolador. Seu sistema religioso irá sem dúvida ser legalista.<sup>46</sup>

### 1.3.4 Fé sintético-convencional

O terceiro estágio é onde a maioria das pessoas encontra o seu lar permanente. Normalmente ocorre na adolescência e exige um padrão complexo de socialização e de integração, e fé é um elemento inseparável na ordenação do eu-no-mundo. É uma fase caracterizada pela conformidade, onde se encontra uma identidade, alinhando-se com certa perspectiva, e vive-se diretamente por essa

---

<sup>45</sup> FOWLER, 1992, p. 118-129.

<sup>46</sup> FOWLER, 1992, p. 118-129.

percepção com pouca oportunidade de refletir criticamente sobre ela. O indivíduo possui uma ideologia, mas pode não estar ciente do que ela compreende. Aqueles que diferem de opinião são encarados como "o outro", como diferentes "tipos" de pessoas.<sup>47</sup>

A autoridade deriva de cima para baixo, e está investida de poder pelo parecer da maioria. Os perigos nesta fase incluem a internalização dos sistemas simbólicos (poder, "bondade" e "maldade") a tal ponto que a avaliação objetiva é impossível. Além disso, é possível nesta fase entrar em uma relação íntima com o divino, uma situação de vida que conduz ao desespero (o limiar para a próxima fase). Tais situações podem incluir contradições entre as autoridades, a revelação de hipocrisia autoritária, e viver experiências que contradizem a uma convicção<sup>48</sup>. Gisela Streck sintetiza assim o pensamento de Fowler sobre este estágio:

A autoridade está situada "externamente à própria pessoa", e ela tem a tendência a confiar em pessoas que detêm liderança e em autoridades institucionais. A pessoa começa a confiar mais no próprio julgamento, mas ainda não faz auto-escolhas; ela apenas escolhe em que autoridade vai confiar. A imagem de Deus continua antropomórfica, mas com algumas mudanças: torna-se muito pessoal e tem as qualidades de companheirismo, orientação, apoio, ser conhecido e amado. As imagens sobre Deus são formadas a partir daquilo que foi ensinado a ela quando criança e a partir de seus próprios sentimentos, aquilo que ela sente em relação a Deus. Outra característica desta fase é o fato de que símbolos expressam a fé "não podem ser separados daquilo que simbolizam". Sentido e símbolo estão ligados, e separá-los significa uma ameaça ao sagrado.<sup>49</sup>

### 1.3.5 Fé individual-reflexiva

A quarta etapa é conhecida essencialmente como uma fase de angústia e de luta, em que o indivíduo tem de enfrentar questões difíceis relativas à identidade e

---

<sup>47</sup> FOWLER, 1992, p. 130-147.

<sup>48</sup> FOWLER, 1992, p. 130-147.

<sup>49</sup> STRECK, 2000, p. 239-240.

crença. Aqueles que atravessam os estágios normalmente chegarão a este, em geral, a partir dos 18 anos. Neste momento, a personalidade gradualmente se destaca do que o seu grupo havia definido como personalidade-base. A pessoa está consciente de si como indivíduo e deve - talvez pela primeira vez - assumir a responsabilidade pessoal por suas crenças e sentimentos. Este é um estágio de desmitificação, onde aquilo que antes era inquestionável é agora submetido à análise crítica. O estágio quatro também é fortemente existencial. Este estágio não é um local confortável para se viver e, embora possa durar por um longo tempo, aquele que nele permanece, corre o risco de se tornar amargo, e não confiar em nada e ninguém.<sup>50</sup> Veja o que Streck afirma:

A partir de conflitos, em que a autoridade externa é posta em dúvida, agora a pessoa mesma começa "a assumir seriamente o encargo da responsabilidade por seus próprios compromissos, estilo de vida, crenças e atitudes". A pessoa não busca sua identidade a partir de um grupo, mas se identifica com a ideologia de grupos, aceitos por ela como uma opção sua. A fé a ajuda a entender as tensões que a realidade oferece entre o individual e particular e o grupal ou universal. Em relação aos símbolos e seus significados, acontece uma "desmistificação": a pessoa "considera os significados separáveis dos meios simbólicos que os expressam".<sup>51</sup>

### 1.3.6 Fé conjuntiva

Nesta fase uma pessoa apreende a realidade por trás dos símbolos dos seus sistemas herdados, e também é atraído para reconhecer os símbolos de outros sistemas. Esta etapa faz mistério e abre espaço para o inconsciente, é fascinada por ele e, ao mesmo tempo apreensiva do seu poder. Ela vê o poder por trás das metáforas simultaneamente, e reconhece a sua relatividade. No estágio cinco, o mundo, desmitificação na fase quatro, é re-sacralizado. Também é imbuído de um novo senso de justiça que vai além da justiça definida por sua própria cultura e povo.

---

<sup>50</sup> FOWLER, 1992, p. 148-155.

<sup>51</sup> STRECK, 2000, p. 240.

O indivíduo começa a ver "a grande pintura" e percebe que cultura e tradição têm paredes construídas entre o nós e os outros, que começam a diminuir. Não é fácil viver na cúspide do paradoxo, e devido à sua radical unidade para a inclusividade, a mente se esforça para assimilar e integrar mais rápido do que ela pode funcionar através da sua bagagem cultural e psicológica. Em geral é muito incomum antes da meia-idade, e tem uma nova força, a "aparição da imaginação irônica – uma capacidade de ver e estar nos mais poderosos significados da pessoa ou de seu grupo"<sup>52</sup>. Streck diz o seguinte deste estágio:

Mesmo que haja um forte compromisso pessoal em relação as suas próprias opiniões e posições, ainda assim, a pessoa, nesta fase, se volta para outras opiniões que não as suas. No entanto essa atitude não pode ser confundida com relativismo; deve ser entendida como uma aceitação de que sua posição não é a verdade última e incontestável. Há disposição e vontade para entrar em diálogo com outras pessoas, mesmo que isto possa representar o risco de mudar a própria opinião a respeito do mundo.<sup>53</sup>

### 1.3.7 Fé universalizante

Na fase anterior se vislumbra a possibilidade da unidade da realidade, mas a pessoa se sente dilacerada entre esta possibilidade e a constância. Pode-se então negligenciar a agir sob sua nova compreensão em prol da auto-preservação. No estágio seis, essas apreensões do estágio anterior se dissolvem para a pessoa que se torna uma ativista pela visão de unidade<sup>54</sup>. Fowler pode descrevê-lo bem melhor:

As pessoas que se encaixam no estágio seis exibem, tipicamente, qualidades que estremecem nossos critérios usuais de normalidade. A sua indiferença à autopreservação e a vivacidade de seu gosto e percepção da realidade moral e religiosa transcendente dão as suas ações e palavras uma qualidade extraordinária e freqüentemente imprevisível. Com sua devoção à compaixão universalizante, elas podem ofender nossas

---

<sup>52</sup> FOWLER, 1992, p. 156-167.

<sup>53</sup> STRECK, 2000, p. 240-241.

<sup>54</sup> FOWLER, 1992, p. 168-171.

percepções provincianas da justiça. Por superarem a obsessão pela sobrevivência, segurança e relevância, elas ameaçam nossos comedidos padrões de justiça, bondade e prudência. Suas visões ampliadas da comunidade universal revelam a parcialidade de nossas tribos e pseudo-espécies. E as suas iniciativas de liderança, muitas vezes envolvendo estratégias de sentimento não-violento e respeito incondicional pelo ser, constituem afrontas às nossas noções usuais de relevância. Não é de se estranhar que as pessoas do estágio seis freqüentemente tornem-se mártires pelas visões que encarnam.<sup>55</sup>

#### 1.4 Os estágios de desenvolvimento moral de Kohlberg

O psicólogo estadunidense Lawrence Kohlberg dominou os estudos sobre desenvolvimento moral nos últimos tempos. Kohlberg estudou a moralidade do ponto de vista cognitivista, assim como Piaget. A teoria de julgamento moral de Kohlberg é rica pelo fato de postular uma sequência universal, da qual os estágios mais altos (5 e 6) constituem o que ele chamou de pensamento pós-convencional.<sup>56</sup>

Ao contrário da maior parte das explicações sociais e psicológicas, que consideram a internalização de valores da sociedade como o ponto terminal do desenvolvimento moral (perspectivas de Durkheim, Freud e do behaviorismo), Kohlberg defende que a maturidade moral é atingida quando o indivíduo é capaz de entender que a justiça não é a mesma coisa que a lei e algumas leis existentes podem ser moralmente erradas e devem, portanto, ser modificadas. Todo indivíduo é, portanto, potencialmente capaz de transcender os valores da cultura em que ele foi socializado, ao invés de incorporá-los passivamente. Esse ponto é central na teoria de Kohlberg e que representa a possibilidade de um terreno comum com teorias sociológicas cujo objeto transforma a sociedade. O pensamento pós-

---

<sup>55</sup> FOWLER, 1992, p. 169.

<sup>56</sup> Lawrence Kohlberg. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence\\_Kohlberg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg)>. Acesso em: 31 mar. 2007.

convencional, enfatizando a democracia e os princípios individuais de consciência, parece ser a essencial norma de cidadania.<sup>57</sup>

Os estágios de desenvolvimento moral são planos de adequação moral concebidos por Lawrence Kohlberg para explicar o desenvolvimento do raciocínio moral. Kohlberg criou a teoria dos estágios morais, porque acreditava que o nível mais alto da moralidade exige estruturas lógicas novas e mais complexas do que as apresentadas por Piaget. Assim, segundo ele, existem três níveis da moralidade: o nível pré-convencional, o convencional e o nível pós-convencional. Pouquíssimas pessoas atingem o último nível da construção moral. Ainda mais, demonstra que as pessoas não nascem morais, mas que seu comportamento moral evolui a partir de etapas e de oportunidades que procedem à descentração.<sup>58</sup>

Sua teoria afirma que o raciocínio moral, que é a base para o comportamento ético, tem seis estágios construtivos de desenvolvimento identificáveis - cada uma mais adequada a responder aos dilemas morais do que a anterior. Ao estudar esses estágios, Kohlberg, seguindo o desenvolvimento de julgamento moral muito além das idades originalmente estudadas por Piaget, também alegou que a lógica e a moralidade se desenvolvem através de fases construtivas. Expandindo consideravelmente sobre esta base, foi determinado que o processo de desenvolvimento moral está preocupado, sobretudo, com a justiça e que o seu desenvolvimento continua durante toda a vida<sup>59</sup>.

Kohlberg utiliza histórias sobre dilemas morais em seus estudos, e estava interessado em como as pessoas justificavam suas ações, se elas fossem colocadas frente a uma questão moral semelhante. Ele então categorizou e classificou as respostas evocadas em uma das seis etapas distintas. Estas seis fases são agrupadas em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional.

---

<sup>57</sup> Lawrence Kohlberg. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence\\_Kohlberg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg)>. Acesso em: 31 mar. 2007.

<sup>58</sup> Lawrence Kohlberg. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence\\_Kohlberg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg)>. Acesso em: 31 mar. 2007.

<sup>59</sup> DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia de Piaget e Kohlberg**. São Paulo: Loyola, 1994. p. 53-56.

Essas fases são sucessivas e invariáveis, mas o desenvolvimento pode paralisar-se em qualquer uma delas, principalmente em um ambiente social sem estímulos. Os principais fatores que influenciam o desenvolvimento moral são: “o ambiente social, o desenvolvimento cognitivo, a empatia e o conflito cognitivo”.<sup>60</sup>

#### **1.4.1 Nível 1 – Pré-convencional**

O nível pré-convencional de raciocínio moral é especialmente comum em crianças, mas adultos também podem apresentar este nível de raciocínio. No nível pré-convencional se julga a moralidade de uma ação por suas consequências diretas. Esse nível consiste no primeiro e segundo estágios do desenvolvimento moral e é exclusivamente preocupado com o “eu” de uma forma egocêntrica.<sup>61</sup>

##### **1.4.1.1 Estágio um**

No primeiro estágio (impulsionado por obediência e punição), os indivíduos focam sobre as consequências diretas que as suas ações terão por si. Por exemplo, uma ação é percebida como moralmente errada se a pessoa que a comete é punida. "A última vez eu fiz isso e fui punido, portanto não vou fazer isso outra vez". Isto pode dar origem a uma inferência de que mesmo vítimas inocentes são culpadas em

---

<sup>60</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 104-106.

<sup>61</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 56, 62-63.

proporção ao seu sofrimento. Além disso, não há reconhecimento de que outros "pontos de vista são diferentes da própria opinião"<sup>62</sup>.

#### **1.4.1.2 Estágio dois**

No segundo estágio, a pessoa (impulsionada por auto-interesse) abraça aquilo que está conforme a sua posição, ou seu próprio interesse. O raciocínio demonstra um interesse limitado nas necessidades dos outros, mas apenas a um ponto onde poderá ser mais um interesse próprio, tais como "se você coçar as minhas costas, eu coço pra você". Na fase dois a preocupação com os outros não é baseada na lealdade intrínseca ou no respeito<sup>63</sup>.

#### **1.4.2 Nível 2 – Convencional**

O nível de raciocínio moral convencional é típico dos adolescentes e adultos. As pessoas julgam a moralidade das ações comparando essas ações com os pontos de vista e expectativas da sociedade. O nível convencional consiste no terceiro e quarto estágios do desenvolvimento moral<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 56, 63-65.

<sup>63</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 56-57, 65-69.

<sup>64</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 57, 69-71.

### 1.4.2.1 Estágio três

No terceiro estágio (impulsionada pelo acordo interpessoal e conformidade), a própria sociedade impõe os papéis sociais. As pessoas estão receptivas à aprovação ou reprovação das outras pessoas, uma vez que reflete o acordo da sociedade com a percepção do seu papel. Eles tentam ser “um bom menino” ou “boa menina” para viver de acordo com as expectativas. Aprendem que há um valor inerente ao fazê-lo. O raciocínio deste estágio julga a moralidade de uma ação ao avaliar as consequências nos relacionamentos de uma pessoa, que agora começam a incluir conceitos como respeito, gratidão e a "regra dourada"<sup>65</sup>. O desejo de manter as regras e a autoridade só existe para continuar a apoiar esses papéis sociais<sup>66</sup>.

### 1.4.2.2 Estágio quatro

No quarto estágio (impulsionado pela autoridade e obediência à ordem social), é importante obedecer às leis, ditames e convenções sociais em virtude da sua importância na manutenção do bom funcionamento da sociedade. O raciocínio moral da fase quatro vai além da necessidade de aprovação individual exibida nas três fases anteriores; a sociedade deve aprender a ultrapassar as necessidades individuais. A idéia central muitas vezes prescreve o que é certo e errado, como no caso do fundamentalismo. Se uma pessoa viola um direito, todos poderão violar. Portanto, existe uma obrigação e um dever de defender leis e regras. Quando

---

<sup>65</sup> “Façam aos outros o que querem que eles façam a vocês” Mt 7.12. **Bíblia interativa**: nova tradução da linguagem de hoje. Barueri: SBB, 2000. Disponível em: <<http://www.sbb.org.br/interna.asp?areaID=23>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

<sup>66</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 57, 71-73.

alguém viola uma lei, está moralmente errado; a culpabilidade é, assim, um fator importante nesta fase, uma vez que separa os maus dos bons. A maioria dos membros ativos da sociedade permanece no estágio quatro, onde ainda é predominante a moral ditada por uma força exterior<sup>67</sup>.

### **1.4.3 Nível 3 – Pós-convencional**

O nível pós-convencional, também conhecido como o nível de princípio, é constituído pelos estágios cinco e seis do desenvolvimento moral. A concepção de que os indivíduos são entidades distintas da sociedade passou a ser notória. Uma perspectiva própria deve ser vista antes da sociedade. É devido a essa natureza da visão própria antes da visão da sociedade que o nível pós-convencional, especialmente a etapa seis, é por vezes confundido com níveis pré-convencionais<sup>68</sup>.

#### **1.4.3.1 Estágio cinco**

No quinto estágio (orientado pelo contrato social), os indivíduos são vistos como diferentes em opiniões e valores. Ao longo de uma mesma linha, as leis são consideradas como contratos sociais e não rígidos ditames. Aquelas que não promovem o bem-estar geral devem ser mudadas quando necessário para satisfazer o bem maior para o maior número de pessoas. Isso é alcançado através da decisão

---

<sup>67</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 57, 73-78.

<sup>68</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 57-58, 78-83.

e do compromisso da maioria. Dessa forma um governo democrático tem ostensivamente como base o raciocínio do estágio cinco<sup>69</sup>.

### 1.4.3.2 Estágio seis

Na etapa seis (impulsionado pelos princípios éticos universais), o raciocínio moral se baseia no raciocínio abstrato, utilizando princípios éticos universais. As leis são válidas apenas na medida em que se baseiam em justiça, e num compromisso com a justiça que traga consigo a obrigação de desobedecer a leis injustas.<sup>70</sup>

Direitos são desnecessários como contratos sociais e não são essenciais para a ação moral deontológica. As decisões não são cumpridas hipoteticamente, em uma forma condicional, mas sim categoricamente de uma forma absoluta, como o "imperativo categórico" de Immanuel Kant: "Age de tal modo que a máxima da tua ação se possa tornar princípio de uma legislação universal"<sup>71</sup>. Isto pode ser feito se imaginando na situação dos outros, quem se imaginar como alguém deverá pensar semelhante a ele. Desta forma a ação nunca é um meio, mas sempre um fim em si; um ato porque é direito, e não porque é instrumental, esperado, legal ou previamente acordado. Mesmo Kohlberg insistindo que a etapa seis existe, ele teve dificuldades em encontrar os participantes que a utilizam corretamente. Aparentemente as pessoas raramente atingem estágio seis do modelo de Kohlberg.<sup>72</sup>

---

<sup>69</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 57-58, 83-85.

<sup>70</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 58, 85-88.

<sup>71</sup> Immanuel Kant. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Immanuel\\_Kant](http://pt.wikipedia.org/wiki/Immanuel_Kant)>. Acesso em: 31 mar. 2007.

<sup>72</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 58, 85-88.

## 2 DEUS E MEU PRÓXIMO

No segundo semestre de 2008 foi realizada a pesquisa “Deus e jovens”, em que participaram jovens em idades de 18 a 30 anos da União de Mocidade Presbiteriana da Igreja Presbiteriana do Brasil no âmbito do Presbitério Norte do Espírito Santo, totalizando um universo em torno de 750 jovens. Essa pesquisa teve como objetivo compreender o relacionamento entre os jovens presbiterianos e o transcendente e como isso afeta sua moralidade e visão de mundo. A partir dos resultados da pesquisa, é possível estabelecer uma proposta pedagógica que venha atender as necessidades da juventude.

A metodologia da pesquisa foi um estudo de caso com um questionário constituído de perguntas abertas e fechadas. Para a sistematização dos dados obtidos com a pesquisa, foram utilizados métodos quantitativos e qualitativos nos formulários de pesquisa propostos. A pesquisa teve a finalidade de definir o perfil do jovem, sujeito do estudo, como também suas limitações, qualidades, dúvidas e necessidades em relação ao transcendente e a sua visão moral. No total, foi feita uma coleta de 38 formulários de dados por meio de visitas, previamente marcadas, a grupos de jovens.

As principais questões levaram os jovens a refletir sobre Deus na atualidade, como eles vêem e imaginam Deus, e um dilema moral que foi usado por Lawrence Kohlberg, em sua pesquisa sobre a moralidade humana.<sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> DUSKA, WHELAN, 1994, p. 121-122.

## 2.1 A imagem de Deus

Como os jovens constroem a imagem de Deus? Essa se torna a pergunta principal para encontrarmos a imagem que o jovem possui do Deus em que eles acreditam. Nesse quesito, 50% responderam que ele é a nossa imagem e semelhança ou que ele é o nosso pai. E, apesar de a psicanálise e a teologia possuírem enfoques diferentes e chegarem a conclusões diferentes, a imagem antropomórfica de Deus que os jovens sugerem nos remete aos estudos de Ana-Maria Rizzuto e esta, por sua vez, a Freud. Seus estudos fundamentam que a imagem do homem comum de Deus só é possível com a utilização da imagem dos pais exaltados, mas não somente isso, pois Deus também é encontrado na família. Ele é sempre “oferecido pelos pais à criança”, além de ser encontrado em toda a sociedade.<sup>74</sup>

Outros aspectos apresentados nos remetem a um ser sobre-humano, com características apresentadas como: grandioso, supremo, glorioso, poderoso e soberano, uma parcela dos jovens (42%) demonstram que acreditam em um ser sobrenatural aos seres humanos.

Um fato bastante peculiar a ser observado, é que 50% dos jovens responderam que acreditam em um Deus que é pai a nossa imagem e semelhança, e 42% acreditam em um Deus glorioso, supremo e poderoso. No entanto, apenas 8% acreditam nos dois aspectos simultaneamente. Por algum motivo, há uma separação entre os que crêem em uma e outra imagem de Deus.

Uma grande parcela destacou também as características bondosas e amáveis de Deus dizendo, por exemplo, que Ele é amoroso, bondoso, amigo, manso e calmo.

---

<sup>74</sup> RIZZUTO, 2006, p. 22-23.

Segundo Rizzuto, as “fontes objetais” são as principais formas que uma pessoa utiliza para a formação da imagem de Deus. No entanto, “é obvio que as pessoas não utilizam tão-somente fontes objetais”, elas também irão utilizar “ensinamentos recebidos de suas instituições e professores de religião”. Neste contexto, faz-se necessário que lembremos que apesar de possuir uma influência, na visão de Freud, a educação religiosa apenas acrescentará novos aspectos a uma imagem de Deus que já está formada. “A educação religiosa não contribuirá, essencialmente, com a criação da imagem de Deus”.<sup>75</sup>

Rizzuto vai além da visão de Freud, quando diz que “não somente o pai da vida real, mas o pai desejado e o pai temido da imaginação aparecem contribuindo com proporções iguais para a imagem de Deus”. E que apesar de as representações objetais serem bem complexas, nenhum de seus pacientes “formou a representação de Deus apenas da imagem dos pais”.<sup>76</sup>

Esse fato demonstra que a imagem e esses aspectos que nossos jovens têm de Deus são determinados principalmente por seus primeiros anos de vida, e que a educação religiosa pouco poderá fazer para mudar esse fato na mente dos jovens. Outro fator muito importante a ser considerado é o que Rizzuto escreve sobre Freud, quando diz que os jovens tendem a abandonar as crenças religiosas quando a autoridade paterna perde o seu poder. Pois o relacionamento com o transcendente estaria diretamente ligado ao relacionamento paterno e se modifica à medida que o relacionamento com o pai sofre alterações. Isso explicaria os motivos que levam muitos jovens a abandonar a sua religião, quando saem de casa para os estudos.<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> RIZZUTO, 2006, p. 26.

<sup>76</sup> RIZZUTO, 2006, p. 69.

<sup>77</sup> RIZZUTO, 2006, p. 56.

## 2.2 Os jovens e o transcendente

Estive envolvido pessoalmente no trabalho com jovens durante os seis últimos anos e minhas principais preocupações em relação a eles sempre girava em torno de pureza sexual, abstinência de drogas e a participação no nosso grupo religioso. No entanto, minhas preocupações experimentaram uma decepção quando pude ver o resultado da pesquisa. Suas preocupações, ao contrário das minhas, estavam voltadas para uma questão muito mais importante e substancial: “Deus existe?” Esse foi o questionamento de 42% dos jovens entrevistados e apenas 5% deles focalizaram questões relacionadas ao pecado ou sexo.

Esse registro traz para a realidade das igrejas a discussão filosófica sobre a existência de Deus. Enquanto os líderes muitas vezes imaginam o seu rebanho salvo da descrença no Criador, se preocupam então com questões doutrinárias. O que a pesquisa demonstra é justamente o contrário: existe, sim, uma parcela de nossos jovens indecisos quanto à questão da existência de Deus. Torna-se, então, extremamente necessário que esta questão seja tratada *a priori* de todas as outras, pois, como poderíamos falar sobre questões de *práxis* religiosa para pessoas que nem mesmo têm a certeza se Deus existe realmente?

Se esta questão não está devidamente assentada na mente de nossos jovens, torna-se mais que necessário trabalhar com eles primeiro a questão teológica e filosófica a respeito de quem somos, de onde viemos, para onde vamos, e se existe realmente uma Inteligência Superior no universo. Resolvida, então, esta questão, podemos passar a níveis teológicos mais práticos.

Não somente a questão sobre a existência de Deus preocupa nossos jovens, como também outros pontos relativos a Deus são levantados como: sua história, como surgiu, o que ou quem é, onde está, onde pode ser encontrado, se é realmente único e porque não se mostra para nós. 58% dos jovens presbiterianos questionaram algo a esse respeito.

Outra questão filosófica de grande peso observada na pesquisa demonstra que 42% dos jovens se têm dúvidas sobre o amor, a justiça, a fidelidade ou a soberania de Deus. Questões como “se Ele é amor, porque há tanto sofrimento no mundo?” ou “se Ele é realmente soberano, porque não acaba com o sofrimento?” estão sempre presentes. Dois jovens (5%) foram mais ousados ao dizer que “Deus é um tirano”, pois a maioria não teria coragem o bastante para se expressar dessa forma a um ser que pode determinar o seu futuro, mesmo que eles duvidem de Sua existência.

53% dos entrevistados abordaram temas de ordem prática. Questões como a existência do Céu e do Inferno, se a Bíblia é realmente a palavra de Deus, o que é pecado, eutanásia e clonagem humana, são exemplos de questões levantadas. No entanto, as questões são mutuamente excludentes. Os jovens que questionaram algum aspecto da existência de Deus, quando somados com aqueles que questionaram aspectos práticos totalizam 82%, mas, apenas 39% desse total se questionaram sobre os dois aspectos simultaneamente. Da mesma forma, se somarmos os que questionam a bondade, justiça ou soberania de Deus, juntamente com os aspectos teológicos práticos, temos um total de 79%, mas apenas 20% desse total se questionaram sobre os dois aspectos simultaneamente.

Isso aparentemente demonstra que quando o jovem está preocupado com o sentido último da sua vida, ele diminui o interesse nos aspectos teológicos práticos. A prática ou pode ser deixada para depois da solução do sentido último, ou eles não se interessam pela prática, pois ela não faz sentido se o transcendente não existir. Mais uma vez percebe-se que só é possível que haja uma educação teológica prática para os jovens que já tenham assimilado a questão da existência de Deus. Sem esta questão devidamente assentada, é ineficiente qualquer investida educacional para jovens. Desta forma, temos que voltar a uma velha discussão existencial sobre qual visão de mundo devemos abraçar.

### 2.3 Duas visões de mundo

Todas as pessoas, consciente ou inconscientemente, possuem uma visão de mundo. Já a partir do nascimento, através relações sociais, de uma forma lenta, gradual e sucessiva os seres humanos vão formando suas concepções dos motivos que os levaram a existir. O Prof. Armand M. Nicholi Jr.<sup>78</sup> utilizando os argumentos de Lewis<sup>79</sup> e Freud<sup>80</sup>, e apresenta em seu livro “Deus em questão: C. S. Lewis e Sigmund Freud debatem Deus, amor, sexo e o sentido da vida”, duas visões de mundo totalmente diferentes e divergentes. Segundo ele, a

Nossa visão de mundo norteia a nossa vida pessoal, social e política. Ela influencia a forma, como nos percebemos a nós mesmos, como nos relacionamos com os outros; como nos adaptamos a situações adversas; e o que entendemos ser o propósito da nossa existência. Nossa visão de mundo nos ajuda a determinar nossos valores, nossa ética e nossa capacidade de ser felizes.<sup>81</sup>

Desde que o ser humano se tornou capaz de pensar, ele tem se perguntado sobre a natureza da verdade, a existência do ser humano, o sentido do universo e da vida, os problemas da sociedade, dentre outros. Para essa pergunta, dois pontos de vista foram sustentados durante séculos. A primeira, uma visão materialista que tem as suas raízes na Grécia antiga com ênfase na razão, que “afirma que a matéria e o espaço simplesmente existem e sempre existiram, ninguém sabe por quê.” Essa matéria e esse espaço, por uma série de coincidências e acasos, veio se

---

<sup>78</sup> Armand N. Nicholi Jr. é professor clínico de psiquiatria na escola de medicina de Harvard e no hospital geral de Massachusetts. Seu trabalho clínico e a investigação concentraram-se no impacto dos pais ausentes sobre o desenvolvimento emocional das crianças e adultos jovens. Ele é o editor e co-autor do clássico “The Harvard guide psychiatry”.

<sup>79</sup> Clive Staples Lewis foi professor, autor e escritor irlandês e se salientou pelo trabalho acadêmico sobre literatura medieval e pela apologética cristã que desenvolveu através de várias obras e palestras. É igualmente conhecido por ser o autor da famosa série de livros infantis de nome “As crônicas de Nárnia”.

<sup>80</sup> Sigmund Freud foi um médico neurologista judeu-austríaco, fundador da psicanálise. Freud, além de ter sido um grande cientista e escritor (Prêmio Goethe, 1930), possui o título, assim como Darwin e Copérnico, de ter realizado uma revolução no âmbito humano: a idéia de que somos movidos pelo inconsciente.

<sup>81</sup> NICHOLI, Armand M.. **Deus em questão**: C.S. Lewis e Sigmund Freud debatem Deus, amor, sexo e o sentido da vida. Viçosa: Ultimato, 2005. p.15.

modificando e se aperfeiçoando até se tornarem seres como nós, capazes de pensar. O segundo ponto de vista é o religioso que tem sua origem no Israel antigo, com a sua ênfase na verdade moral e na conduta certa, que afirma que mais do que outra coisa qualquer “o que existe por trás do universo se assemelha mais a uma mente”. Sendo assim se torna algo que é “consciente e dotado de objetivos e preferências.” Essa mente então teria, de acordo com esse ponto de vista, criado o universo da forma como o conhecemos. Não é possível conceber tudo aquilo que essa mente superior deseja, mas uma coisa é clara: ele desejava “produzir criaturas semelhantes a si mesmo – quero dizer, semelhantes na medida em [que] possuem mentes.”<sup>82</sup> Só há, então, essas duas possibilidades: “ou somos espíritos racionais obrigados para sempre a obedecer aos valores absolutos do Tao”<sup>83</sup>, ou então somos apenas “mera natureza a ser manuseada e esculpida em novas formas para o deleite dos mestres”, estes que por sua vez seriam “motivados unicamente por seus impulsos ‘naturais’”.<sup>84</sup>

Estaria esse eterno dilema entre duas visões de mundo, a materialista e a religiosa, afetando a crença dos jovens presbiterianos? Ou seria simplesmente uma dúvida momentânea que com o passar do tempo seria dirimida? Mas e se a decisão dos jovens implicasse que deveriam abraçar o ponto de vista materialista em detrimento do ponto de vista religioso? É neste momento que se insere algo que não pode ser negligenciado pela igreja. “É a doutrina do valor objetivo, a convicção de que certas posturas são realmente verdadeiras, e outras realmente falsas, a respeito do que é o universo e do que somos nós”<sup>85</sup>. Desta forma, uma educação do ponto de vista cristão já escolhe um lado, afinal, um trabalho que se propõe a “falar de Deus para jovens” não pode existir caso o próprio Deus não exista.

---

<sup>82</sup> LEWIS, C. S. **Cristianismo puro e simples**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 31

<sup>83</sup> O Grande Ente chinês (o maior de todos) é chamado de Tao. Lewis utiliza essa expressão para trazer a idéia do transcendente, seja na visão platônica, aristotélica, estóica, cristã ou oriental. LEWIS, C.S. **A abolição do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. p. 16-17.

<sup>84</sup> LEWIS, 2005, p. 69.

<sup>85</sup> LEWIS, 2005, p. 17.

Quais motivos levam a escolha de Lewis para a defesa do ponto de vista religioso? O primeiro ponto é que Fowler cita Lewis como um autor que tem escritos que se ajustariam à fé individual-reflexiva, da forma como Fowler a descreveu<sup>86</sup>. E realmente Lewis muito tem a contribuir para uma religiosidade sadia, principalmente para jovens, pois ele apresenta pontos de vista diferentes, que levam os leitores a raciocinar sobre eles. Sua didática para leitores jovens estimula o pensamento crítico e a visão do outro em um mundo plural. Outro fato que chama a atenção para Lewis é que ele viveu as duas visões de mundo, pois passou de um ateísmo convicto para o cristianismo. Dessa forma, ele provavelmente é o autor mais recomendado para jovens que têm dúvidas sobre sua fé e sobre a existência de Deus.

## 2.4 A moralidade jovem

O “Dilema de Heinz”<sup>87</sup> de Kohlberg foi utilizado para tentamos identificar em qual estágio moral estariam nossos jovens. Para a primeira pergunta do dilema, se Heinz deveria ou não roubar a droga, 92% deles responderam que Heinz não deveria roubar a droga, e entre as principais razões apresentadas estão: ele deveria confiar em Deus ou que era a vontade de Deus (58%), roubar é errado ou é pecado (29%).

---

<sup>86</sup> FOWLER, 1992, p. 246.

<sup>87</sup> 1. Uma mulher, com um tipo raro de câncer, estava próxima da morte. Existe uma droga que pode salvá-la, mas o medicamento custa R\$ 4.000 por dose. O marido da mulher doente pediu dinheiro emprestado a todas as pessoas que conhecia, e tentou todos os meios legais, mas só conseguiu reunir R\$ 2.000. Ele perguntou ao médico cientista que descobriu a droga se ele poderia fazer um desconto ou deixá-lo pagar mais tarde, mas o médico recusou. O marido deveria invadir o laboratório onde a droga para sua esposa está guardada e roubá-la? Sim? Não? Por quê? 2. O marido invadiu o laboratório e roubou a droga. No dia seguinte, os jornais relataram a invasão e o roubo. Um policial, amigo do marido, lembrou que o viu na última noite, com comportamento suspeito perto do laboratório. Mais tarde naquela noite, ele viu o marido fugindo do laboratório. O policial deve relatar o que viu? Sim? Não? Por quê?

Apenas 5% dos jovens responderam que Heinz deveria sim roubar a droga, o que aparenta ser um nível moral de princípios. No entanto, quando verificamos as razões apresentadas, apenas 2,5% realmente apresentam já um nível moral de princípios dizendo que o motivo do roubo é a proteção à vida, pois ela é mais importante que a propriedade. Os outros 2,5% disseram que Heinz deveria se sacrificar pela esposa.

Na segunda questão do dilema de Heinz, um amigo policial o vê com comportamento suspeito perto do local do roubo, a pergunta é se o policial deveria dizer ou não o que havia se passado. Para 84% dos entrevistados o policial deveria entregar Heinz. Entre as razões apresentadas estão pela ordem: que mentir é pecado ou é errado (34%), que é o seu dever como policial (21%) e que temos sempre que dizer a verdade (16%).

Do total de pesquisados, 13% no entanto disseram que o policial não deveria entregar o amigo. Entre as razões para o amigo ocultar a falta de Heinz estão: um amigo deve ajudar o outro (8%), porque ele não pode provar (2,5%) e só se fosse interrogado (2,5%).

Como já dito anteriormente, Kohlberg identifica com a sua teoria os diferentes níveis de moralidade presente nas pessoas a partir de uma série de perguntas. A moralidade que deveria estar presente no nosso adulto jovem é a do nível convencional no estágio 4 de um sistema social e de consciência. E apesar de a pesquisa ser bastante superficial neste aspecto, aparentemente é exatamente este o estágio em que a maioria dos jovens presbiterianos se encontra. Apesar de notarmos um pequeno movimento para a passagem para o estágio 5, e alguns poucos ainda no estágio 3, em sua grande maioria os jovens estudados estão motivados por uma moral com orientação à lei e à ordem constituída.

### 3 PROPOSTA PEDAGÓGICA

A vertente religiosa da pedagogia tradicional tem suas raízes na Idade Média, tendo como manifestação filosófica característica as correntes do tomismo e do neotomismo<sup>88</sup>, que se tornam, então, referência fundamental para a educação católica. A pedagogia desenvolvida depois pelas escolas de confissão protestante também se insere nessa concepção.<sup>89</sup>

No entanto, pelo que podemos perceber, o material utilizado atualmente para o ensino de jovens não o atende em seus anseios e transforma-se assim em um pesado fardo a ser suportado por eles. A Igreja Presbiteriana do Brasil acabou de publicar uma pesquisa em que a frequência às escolas bíblicas dominicais tem diminuído com o crescimento das igrejas, chegando, em alguns casos, a menos de 24% da membresia. Seria esse um sintoma de que a abordagem pedagógica, apesar de apresentar um conteúdo de boa qualidade, não atende às questões de fé dos jovens e talvez até mesmo dos adultos? Não estariam eles desmotivados em frequentar uma escola bíblica dominical que não apresenta valores pertinentes para a sua fé?<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> O Tomismo é a doutrina ou filosofia escolástica de São Tomás de Aquino, adotada oficialmente pela Igreja Católica, e que se caracteriza, sobretudo pela tentativa de conciliar as doutrinas de Aristóteles e Platão, aos textos das Sagradas Escrituras, gerando uma filosofia do ser, inspirada na fé, com a teologia científica. O Neotomismo é um movimento de retorno à filosofia tomista da Idade Média, resgatada à luz de tendências intelectuais modernas e retomada especialmente a partir de 1879, por influência de uma encíclica do Papa Leão XIII.

<sup>89</sup> **Concepção pedagógica tradicional religiosa.** Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica\\_tradicion\\_al\\_religiosa.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicion_al_religiosa.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2009.

<sup>90</sup> **Relatório do 1º censo presbiteriano.** Disponível em: <http://www.executivaipb.com.br/Censo%20Presbiteriano.ppt>>. Acessado em: 11 abr. 2009.

A pergunta que aqui se faz é: qual seria o currículo ideal a ser utilizado em uma classe de jovens? E qual deveria ser a metodologia utilizada? Enfim, qual seria a proposta pedagógica ideal para os jovens em idades de 18 aos 30 anos? Deve ser considerada aqui toda a problemática envolvida na idade adulta jovem, sua forma de se posicionar em relação a sua fé, sua moral, suas interações sociais, suas expectativas e necessidades bem como o fato de o ensino ter um fundamento religioso cristão.

### **3.1 Educação como relacionamento**

Uma educação religiosa voltada para os jovens deve ter como premissa básica o relacionamento franco e aberto entre adultos e jovens. Não pode existir uma educação de jovens em que não existe uma relação de confiança do professor e dos alunos. Daunis indica-nos alguns caminhos para que essa educação baseada no relacionamento ocorra. Segundo ele uma “aprendizagem deveria desenvolver-se como um agir, falar, pensar, experimentar e aprender de seres humanos junto com outros seres humanos”. Essa educação baseada no relacionamento deveria ser “o alicerce fundamental de todo trabalho escolar”.<sup>91</sup>

Essa educação precisa ocorrer “na forma de convivência humana”, para assegurar que ela seja como todas as outras convivências “da vida cotidiana”. Isso “implica criar, abrir e assegurar espaços para experiências comuns de adultos e jovens”. O que isso significa? Significa que a linguagem utilizada deve ser sempre “leal, direta e aberta”, sem ser “sofisticada, alienante ou dúbia”; a escolha de papéis de professor e aluno devem ser “escolhas pessoais” com a maior liberdade possível em um “agir espontâneo” das partes, como deve ser um relacionamento “de pessoas

---

<sup>91</sup> DAUNIS, 2000, p 245.

para pessoas”; cada parte deve se ver “como próximo dos outros”, “capazes e dispostos a desenvolver amizade, e não apenas obrigados a cumprir rituais despersonalizados e tediosos numa atmosfera de competitividade” sem solidariedade; devemos, portanto, assegurar “âmbitos de criatividade autônoma”, que possibilitem “aos jovens sentirem-se na escola como em sua própria casa”, agindo de forma livre e responsável.<sup>92</sup>

Rubem Alves tem uma teoria interessante para explicar essa educação pelo relacionamento, mas como sempre ele vai ainda mais longe. Segundo ele, a educação é como um relacionamento amoroso: aprendemos a gostar do que não gostamos apenas para satisfazer a pessoa amada. “Frequentemente se aprende uma coisa de que não se gosta por se gostar da pessoa que ensina”. Da mesma forma que guardamos coisas das pessoas amadas que se foram, para podermos nos lembrar delas, da mesma forma “quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele”, o aprendizado pelo amor, pelo relacionamento, pela identificação que o aluno tem com o mestre.<sup>93</sup>

Desta forma, os objetivos de toda a educação religiosa, seja ela para os jovens, crianças ou adultos “deveriam estar claros para o corpo docente e para o conjunto de pessoas que compõe o universo de uma escola” dominical presbiteriana<sup>94</sup>. Pois não há como existir um aprendizado cristão onde a atitude diária das pessoas destoa daquilo que é ensinado.

A postura das igrejas de prescrever exatamente o que os jovens devem crer e fazer pode levá-los a se tornarem difíceis e rebeldes quanto às “verdades absolutas” apresentadas sem contestação, das quais eles devem apenas beber. Esse fato leva tanto à rejeição da igreja, como da religião. A posição da igreja pode apenas ser colocada de outra forma, muito mais suave e amorosa, na qual as

---

<sup>92</sup> DAUNIS, 2000, p 245.

<sup>93</sup> ALVES, Rubens. **Conversas sobre educação**. Campinas: Verus, 2003. p. 81-84.

<sup>94</sup> STRECK, 2000, p. 312.

“ofertas não são obrigatórias, com as quais pode ser muito bom relacionar-se e de se comprovar que auxiliam na continuação da sua própria busca de orientação e formação de identidade”. Dessa forma, a religião auxilia a apontar o caminho para encontrar e fornecer “pedrinhas” que “podem então ser juntadas progressivamente a “pedrinhas” achadas em outro lugar, num “mosaico” multicolor que dá sentido à vida individual”.<sup>95</sup>

Klein defende ainda uma educação que questione, pois segundo ele “a pergunta é inerente à vida, à comunicação, aos relacionamentos e ao processo educativo em geral, não só o religioso”. Lembro-me de uma aula que tive com ele quando meu professor no mestrado em que ele dizia que o catecismo menor de Lutero foi feito com o objetivo de as crianças perguntarem a seus pais e não o contrário. Ele lamenta: “no atual processo educativo, porém, lamentavelmente a pergunta ficou por demais atrelada ao papel do professor e a uma função de avaliação, cabendo ao aluno dar a resposta certa”.<sup>96</sup> O próprio Jesus muito se utilizou da pedagogia da pergunta, um bom exemplo é quando ele se encontra com um intérprete da lei (Lc 10.25-37).<sup>97</sup>

### 3.2 Educação como valorização da identidade individual

A educação, principalmente a religiosa, deve antes de tudo respeitar e valorizar as diferenças individuais de cada um. Da mesma forma que nossas universidades e colégios técnicos tentaram durante anos a fio transformar uma

---

<sup>95</sup> METTE, Norbert. **Pedagogia da religião**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 19-20.

<sup>96</sup> KLEIN, Remí. O lugar e o papel das perguntas no processo educativo-religioso. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo (Org.). **Religião, cultura e educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2006. p. 157-168.

<sup>97</sup> **Bíblia interativa**: nova tradução da linguagem de hoje. Barueri: SBB, 2000. Disponível em: <<http://www.sbb.org.br/interna.asp?areaID=23>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

grande massa de mentes criativas em seres iguais e produtivos, a igreja se empenha da mesma forma em transformar uma grande massa de fiéis em seres exatamente iguais, que devem, sobretudo crer nas mesmas coisas. Alguns líderes religiosos simplesmente desejam que toda a sua membresia tenha o mesmo pensamento dele. Esses líderes se tornam a própria verdade encarnada ao invés de simplesmente apontar para a Verdade Absoluta.

Dessa forma, a religião torna-se algo que deve ser apenas crido, sem contestação, sem espaço para dúvidas, algo que oprime o ser humano ao invés de libertá-lo. Jesus, ao contrário dos atuais líderes disse: “E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará” (Jo 8.32)<sup>98</sup>. Apesar disso

[...] o que o processo educativo faz não é despertar e fazer trotar os universos selvagens que moram em nós, mas antes espalhar herbicidas para depois plantar as sementes da monocultura (afinal de contas, cada corpo deve ser útil socialmente...) que o Outro ali semeia, então o caminho da verdade exige um esquecimento: é preciso esquecer-se do aprendido, a fim de se poder lembrar daquilo que o conhecimento enterrou<sup>99</sup>.

Claro que todo grupo religioso deve ter as suas regras doutrinárias, sem as quais muitas vezes a identidade desse grupo se perderia. Mas o que fazer com o diferente? Como não excluir as pessoas que destoam da identidade do grupo? Jesus demonstra como deve ser feito, ele sempre procurava incluir as pessoas, sem se importar com quem fossem. No entanto, ao mesmo tempo as conclamava para uma mudança de vida, das suas atitudes, não apontando diretamente para seu erro, mas para os efeitos destrutivos de seus atos para elas mesmas e para a sociedade em que viviam. Foi assim com Zaqueu, em Lucas 19, e com a mulher samaritana de João 4.<sup>100</sup>

---

<sup>98</sup> **Bíblia interativa:** nova tradução da linguagem de hoje. Barueri: SBB, 2000. Disponível em: <<http://www.sbb.org.br/interna.asp?arealD=23>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

<sup>99</sup> ALVES, 2003, p. 95-96.

<sup>100</sup> **Bíblia interativa:** nova tradução da linguagem de hoje. Barueri: SBB, 2000. Disponível em: <<http://www.sbb.org.br/interna.asp?arealD=23>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

### 3.3 Educação como princípio moral e ético

Para Piaget e Kohlberg, “o crescimento moral é um processo evolutivo”, e não um processo de impressão “das regras e das virtudes através da modelagem, do ensino, da punição e da recompensa, mas um processo de reestruturação cognitiva”. Então qual o papel dos educadores cristãos nesse processo?<sup>101</sup>

Devemos lembrar que as transformações morais em uma pessoa não podem ser simplesmente ensinadas, elas devem ser experimentadas através de relacionamentos com o ambiente e com as pessoas nesse ambiente. A importância desse ambiente está principalmente na “complexidade do estímulo social e cognitivo” no qual o jovem é exposto. Desta forma, é de extrema importância para um desenvolvimento moral adequado, “um ambiente capaz de fornecer estímulos cognitivos”, principalmente quando eles “vivem sem estímulos intelectuais em seu ambiente familiar”. Pois “o desenvolvimento é uma transformação da estrutura de base para uma estrutura mais adequada”. Mesmo se fornecermos um ambiente estimulante ao processo cognitivo, devemos lembrar que a evolução moral de uma pessoa “implica transformações de base das estruturas cognitivas, sendo, portanto, um processo lento e gradual”.<sup>102</sup>

O ambiente educativo ideal deve então estimular o desenvolvimento máximo de cada indivíduo, procurando estimular os “níveis de raciocínio mais elevados”, pois os indivíduos podem se sentir atraídos para formas de pensamento diferentes das suas, dessa forma, a discussão de problemas morais em grupos pode contribuir para o desenvolvimento moral. Para criar o estímulo cognitivo, devemos perturbar o equilíbrio do indivíduo e inseri-lo em novas perspectivas de julgamento moral. No entanto, não adianta apenas apresentar qualquer nível mais alto, pois como os estágios são sucessivos e invariáveis, o ideal é que seja apresentado o primeiro

---

<sup>101</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 103.

<sup>102</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 103.

nível após o seu, isto é, para uma pessoa no estágio 3, devemos apresentar discussões do estágio 4. Ao se provocar, não basta apenas apresentar o próximo nível, mas também “criar o equilíbrio na aplicação do nível atual de pensamento”.<sup>103</sup> Da mesma forma, deve-se fornecer aos estudantes a oportunidade prática de vivência para assumir funções que impliquem uma responsabilidade moral. Exemplos tais como a participação ativa para a satisfação das necessidades do ambiente escolar e da sociedade em que este ambiente está inserido, bem como a reflexão significativa para que os estudantes possam construir a sua própria moralidade.<sup>104</sup>

Além do estímulo para a solução de problemas morais, o ambiente escolar deve possuir um clima de equidade e respeito mútuo entre os indivíduos envolvidos no processo educativo, pois ele não deve ser considerado apenas em poucas áreas acadêmicas, mas sim permear toda a vida escolar. Suas regras devem ser aquelas que protegem a segurança e o respeito pelo outro. A autoridade escolar não deve ser caracterizada pela aspereza e pela intolerância e sim pela firmeza, equidade e flexibilidade.<sup>105</sup>

É importante dizer que não devem ser apresentadas respostas certas pelos líderes nem juízos de valor quanto a discussões morais. A empatia é uma característica que deve estar sempre presente nas discussões, pois os fatores afetivos expandirão a visão do indivíduo, dando a ele a oportunidade de assumir outros pontos de vista. Para o desenvolvimento da empatia, o que pode mais ajudar é sentar-se em conjunto e discutir o que determinadas atitudes podem provocar na vida das outras pessoas e quais os sentimentos delas que seriam afetados, para estimular o sentido de comunidade e o de humanidade. A prática dos jogos de papéis, em que cada um pode representar o papel do outro e assim observar qual o ponto de vista que o outro desenvolve, é uma boa prática para a educação moral.

---

<sup>103</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 105-107.

<sup>104</sup> NUCCI, Larry. **Moral Development and Character Formation**. Disponível em: <<http://tiger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/articles/nuccimoraldev.html>>. Acessado em: 18 abr. 2009.

<sup>105</sup> NUCCI, 2009.

Portanto, “empatia e respeito mútuo” devem “ser os centros dos programas de educação moral”<sup>106</sup>.

Para uma educação cristã moral, devemos crer que Deus é “a única fonte possível de todos os juízos de valor”<sup>107</sup>. Resta-nos somente considerar a moralidade como regras universais que, independentemente de povo, língua ou nação, deverão ser perseguidas por todos os povos como um ideal a ser atingido, uma vez que essas regras foram impressas por Deus nos “corações” e nas mentes daqueles que o buscam<sup>108</sup>. Dessa forma, a orientação para os jovens coincide com os fundamentos bíblicos de fazer, aos outros, aquilo que desejamos que eles façam a nós<sup>109</sup> e amar ao nosso próximo assim como Jesus nos amou e se entregou por nós<sup>110</sup>.

### 3.4 Educação e a visão de mundo cristã

Para os educadores cristãos, a principal tarefa “é treinar os alunos para que desenvolvam as reações em si mesmas apropriadas, quer eles as tenham quer não, e construir aquilo que constitui a verdadeira natureza humana”. Em suma, a educação cristã deve ser uma espécie de propagação, em que seres humanos transmitem a humanidade para outros seres humanos. Talvez com um exemplo concreto fique mais fácil explicar. Lewis cita o pai romano dizendo ao seu filho que era doce e digno morrer por sua pátria. Esse pai “estava comunicando ao filho uma

---

<sup>106</sup> DUSKA; WHELAN, 1994, p. 106-114.

<sup>107</sup> LEWIS, 2005, p. 42.

<sup>108</sup> Dt 6.6. **Bíblia interativa**: nova tradução da linguagem de hoje. Barueri: SBB, 2000. Disponível em: <<http://www.sbb.org.br/interna.asp?arealD=23>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

<sup>109</sup> Mt 7.12. **Bíblia interativa**: nova tradução da linguagem de hoje. Barueri: SBB, 2000. Disponível em: <<http://www.sbb.org.br/interna.asp?arealD=23>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

<sup>110</sup> Jo 13.34. **Bíblia interativa**: nova tradução da linguagem de hoje. Barueri: SBB, 2000. Disponível em: <<http://www.sbb.org.br/interna.asp?arealD=23>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

emoção de que ele próprio partilhava e que estava de acordo com o valor que via numa morte honrada”. Ele dava o melhor de si, e da mesma forma como já havia dado algo do seu corpo para gerá-lo, ele dava agora parte do seu espírito para humanizá-lo.<sup>111</sup>

Da mesma forma, a educação cristã não deve desmistificar todo o sagrado como desejam alguns. Muito pelo contrário, “o dever do educador moderno não é o de derrubar florestas, mas o de irrigar desertos. A defesa correta contra os sentimentos falsos é inculcar os sentimentos corretos”. No entanto o “inculcar sentimentos corretos” não pode ser algo que vise catequizar com uma educação religiosa, para criar na próxima geração aquilo que bem entendermos. Desta forma, a próxima geração de seres humanos seria uma geração mais fraca, e não mais forte. “Pois, embora tenhamos sido capazes de pôr engenhos maravilhosos em suas mãos, teremos prefixado a maneira como deve usá-los”.<sup>112</sup>

No entanto, deve-se, através da argumentação filosófica e religiosa, levar os alunos cristãos a crer na existência de um Ser acima de todos os seres. O que os chineses chamam de Tao e os cristãos chamam de Deus. Algo acima da moralidade, da natureza e dos conflitos humanos. É a preocupação última do ser humano, aquilo que ele anseia apesar de muitas vezes não saber o que é. A problemática, no entanto, se insere em como ensinar o ponto de vista cristão para a preocupação última do ser. É exatamente neste ponto que Lewis tem mais a nos ajudar. O livro *Cristianismo puro e simples* é uma base fortíssima para a argumentação filosófica e religiosa com jovens, pois a linguagem argumentativa e reflexiva utilizada na obra encaixa-se perfeitamente na fé individual-reflexiva descrita por Fowler. Lewis pode, portanto, se tornar a base para uma educação cristã de jovens. Outras obras podem e devem ser utilizadas, mas somente as que levam o jovem ao questionamento e à argumentação de que ele tanto necessita. Somente podendo confrontar-se a si, ao seu grupo religioso e à sociedade em que vive, o jovem se poderá encontrar em sua fé.

---

<sup>111</sup> LEWIS, 2005, p. 19–21.

<sup>112</sup> LEWIS, 2005, p. 12, 54-55.

## CONCLUSÃO

Vivemos em um quadro da religiosidade onde é “proibido pensar”. Os alunos estão agora apenas reconhecendo o que já foi anteriormente conhecido. No entanto, o jovem, que se encontra em um turbilhão de mudanças, que tem acesso à Internet e canais científicos, não aceita mais o papel passivo em sua educação. Ele quer, antes de tudo, tornar-se o ator principal, expondo suas dúvidas, escutando a voz do outro e afirmando aquilo que vai sedimentando em seu coração: a sua própria religiosidade.

Nesse contexto, a igreja deve, então, mudar a sua abordagem, não mais fornecendo “verdades sagradas imutáveis”, mas abrir-se ao diálogo, escutando o jovem, sem considerá-lo um herege. Mais do que nunca, o cristianismo verdadeiro e real pregado por Cristo, que visava principalmente ao relacionamento humano e ao amor, torna-se urgente nos dias atuais. Enquanto a igreja não se abrir para o jovem, o jovem não se abrirá para a igreja, e assim, todas as formas de educação que essa elabore para os jovens serão ineficientes e superficiais.

Portanto, alguns princípios se mostram essenciais na educação religiosa cristã. O primeiro e o mais importante, o ensino com amor e do amor. Não basta que apenas se ensine. O amor deve ser ensinado com amor e praticado, assim como deve permear toda a comunidade religiosa. Em uma comunidade que não demonstra o amor em todas as relações humanas, seja dentro ou fora da comunidade, não está jamais apta a falar do amor de Cristo. Todas as pessoas que foram alcançadas por Cristo primeiro foram amadas por Ele.

O segundo princípio é o ensino com respeito à individualidade, considerando que as pessoas possuem pensamentos divergentes e ricos, que devem ser aproveitados no contexto escolar religioso. Sem o respeito à individualidade, o

ensino torna-se uma fôrma de fazer seres idênticos em seus pensamentos e atos. Se Deus, no entanto, criou a diversidade, ela deve ser aproveitada para o bem do evangelho. A diversidade de “tribos” de jovens no contexto atual conclama para uma extrema criatividade da igreja para alcançar essas pessoas e falar de Deus elas. São indivíduos que só podem ser alcançados se forem amados e respeitados.

O ensino cristão deve, ao contrário da cultura relativista que é pregada nos dias atuais, considerar que existe uma verdade absoluta no universo e que esta verdade aponta para o Deus Vivo. Sem a premissa de uma moralidade absoluta, o cristianismo ao invés de se inserir na sociedade para que de uma forma pertinente questione seus valores, apenas se junta ao coro dos que dizem que os princípios morais mudam com o tempo e devem ser respeitados. O ensino moral, no entanto, não deve ser assertivo, e sim questionador, levando o jovem a admitir que existem níveis morais mais abrangentes que o seu, estimulando assim sua visão moral.

O ensino cristão deve ser profundo e apresentar respostas existenciais. Os jovens, profundamente influenciados por uma cultura científica, não mais admitem ser ensinados como a geração passada o foi. Eles querem e desejam conteúdos mais profundos que dêem respostas às suas dúvidas existenciais. Faz-se necessário, pois, a elaboração de um currículo que seja pertinente a essas dúvidas, oferecendo o espaço ideal para a discussão e o questionamento.

Apesar de este trabalho oferecer algumas pistas do formato apropriado para o ensino de jovens, os aspectos aqui pesquisados precisam ser urgentemente aprofundados, por meio de uma pesquisa mais profunda nas questões de fé e moral do jovem adulto brasileiro, bem como os aspectos psicossociais que as afeta. Outro aspecto que se mostra pertinente é como as novas tecnologias de comunicação e interação social estão afetando a fé e a moral do jovem.

## REFERÊNCIAS

### **A psicogênese dos conhecimentos e sua significação epistemológica.**

Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/traducoes/piaget.htm>>.

Acesso em: 25 mar. 2007.

ABNT. **NBR 10520:2002**: apresentação de citações em documentos. Disponível em:

<[www.pg.cefetpr.br/depog/normas/Normas\\_ABNT\\_Citacoes.pdf](http://www.pg.cefetpr.br/depog/normas/Normas_ABNT_Citacoes.pdf)>. Acesso em: 02

abr. 2007.

ABNT. **NBR 14724:2002**: apresentação de trabalhos acadêmicos. Disponível em:

<[www.pg.cefetpr.br/depog/normas/Normas\\_ABNT\\_Trabalhos\\_Academicos.pdf](http://www.pg.cefetpr.br/depog/normas/Normas_ABNT_Trabalhos_Academicos.pdf)>.

Acesso em: 02 abr. 2007.

ABNT. **NBR 6023:2000**: elaboração de referências. Disponível em:

<[www.pg.cefetpr.br/depog/normas/Normas\\_ABNT\\_Referencias.pdf](http://www.pg.cefetpr.br/depog/normas/Normas_ABNT_Referencias.pdf)>. Acesso em: 02

abr. 2007.

**Agostinho de Hipona**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:

<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Agostinho\\_de\\_Hipona](http://pt.wikipedia.org/wiki/Agostinho_de_Hipona)>. Acesso em: 26 fev. 2007.

ALVES, Rubens. **Conversas sobre educação**. Campinas: Verus, 2003. p. 81-84.

Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios. **Igreja, escola e família – uma aliança estratégica para o reino de Deus**. Disponível em:

<<http://www.estudobiblico.com.br/educacaoporprincipios/educacaoporprincipios.htm>>

. Acesso em: 10 mar. 2007.

AVILA, Fernando Bastos de. **Pequena enciclopédia de doutrina social da Igreja**.

São Paulo: Loyola, 1991.

CALVINO, Juan. **Institución de la religión cristiana**. 4. ed. Rijswijk: Fundación Editorial de Literatura Reformada, v. 1, 1994.

CAMPOS, Heber Carlos de. **A “Filosofia Educacional” de Calvino e a Fundação da Academia de Genebra**. Fides Reformata, São Paulo: Mackenzie, n. 5/1, 2000.

**Clive Staples Lewis**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/C.S.\\_Lewis](http://pt.wikipedia.org/wiki/C.S._Lewis)>. Acesso em: 28 mar. 2007.

**Bíblia interativa**: nova tradução da linguagem de hoje. Barueri: SBB, 2000. Disponível em: <<http://www.sbb.org.br/interna.asp?areaID=23>>. Acesso em: 2 mai. 2009.

**Concepção pedagógica tradicional religiosa**. Disponível em: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica\\_tradicional\\_religiosa.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional_religiosa.htm)>. Acesso em: 11 abr. 2009.

DAUNIS, Roberto. **Jovens**: desenvolvimento e identidade. São Leopoldo: Sinodal, 2000.

DORNELES, Simone Silva. **O sujeito do discurso**: Uma leitura de gênero das diretrizes para a educação na Igreja Metodista. São Leopoldo: EST/IEPG, 2000.

DUSKA, Ronald; WHELAN, Mariellen. **O desenvolvimento moral na idade evolutiva**: um guia de Piaget e Kohlberg. São Paulo: Loyola, 1994. p. 53-56.

**Erik Erikson**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Erik\\_erikson](http://pt.wikipedia.org/wiki/Erik_erikson)>. Acesso em: 30 mar. 2007.

ERIKSON, Erik. **Identidade juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

FERRÃO, Romário Gava. **Metodologia científica para iniciantes em pesquisa**. Linhares: Unilinhares/Incaper, 2003.

FOWLER, James W. **Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido.** São Leopoldo: Sinodal, 1992.

**Gabriele Greggersen.** Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Gabriele\\_Greggersen](http://pt.wikipedia.org/wiki/Gabriele_Greggersen)>. Acesso em: 13 mar. 2007.

GREGGERSEN, Gabriele. **A prática pedagógica do educador cristão: reflexões a partir da parábola do semeador.** Fides Reformata et Semper Reformanda Est, São Paulo: Mackenzie, v. 7, n. 1, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia cristã na obra de C. S. Lewis.** São Paulo: Vida, 2006.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a apologética de C. S. Lewis e Francis A. Schaeffer.** Fides Reformata, São Paulo: Mackenzie, n. 5/1, 2000.

\_\_\_\_\_. **Vivendo e aprendendo com C. S. Lewis: princípios norteadores da educação cristã no século XXI.** Fides Reformata, São Paulo: Mackenzie, n. 4/1, p. 41-56, 1999.

**Immanuel Kant.** Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Immanuel\\_Kant](http://pt.wikipedia.org/wiki/Immanuel_Kant)>. Acesso em: 31 mar. 2007.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais.** São Paulo: Pioneira, 1976.

IPB. Secretaria Executiva. **Estatística 2005 da IPB.** Disponível em:  
<[http://www.executivaipb.com.br/estatistica/estatisticas\\_2005.xls](http://www.executivaipb.com.br/estatistica/estatisticas_2005.xls)>. Acesso em: 31 de mar. 2007.

**James W. Fowler.** Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/James\\_W.\\_Fowler](http://pt.wikipedia.org/wiki/James_W._Fowler)>. Acesso em: 26 fev. 2007.

**Jean Piaget.** Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)>. Acesso em: 31 mar. 2007.

**João Calvino.** Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
<<http://pt.wikipedia.org/wiki/Calvino>>. Acesso em: 26 fev. 2007.

**John Knox.** Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/John\\_Knox](http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Knox)>. Acesso em: 26 fev. 2007.

KAPPELMAN, Todd A. **C. S. Lewis: Seu grande legado.** Disponível em:  
<[http://www.ippinheiros.org.br/navega.php?secao\\_id=69&ver=1&imprimir=1](http://www.ippinheiros.org.br/navega.php?secao_id=69&ver=1&imprimir=1)>.  
Acesso em: 30 mar. 2007.

KILPP, Nelson (Coord.). **Manual de normas para trabalhos científicos.** São Leopoldo: EST, 2006.

KLEIN, Remí. O lugar e o papel das perguntas no processo educativo-religioso. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo (Org.). **Religião, cultura e educação.** São Leopoldo: Unisinos, 2006. p. 157-168.

**Lawrence Kohlberg.** Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence\\_Kohlberg](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lawrence_Kohlberg)>. Acesso em: 31 mar. 2007.

LEWIS, Clive Staples. **Cristianismo puro e simples.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LEWIS, Clive Staples. **A abolição do homem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

**Lista de teólogos cristãos.** Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista\\_de\\_te%C3%B3logos\\_crist%C3%A3os](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_te%C3%B3logos_crist%C3%A3os)>. Acesso em: 28 fev. 2007.

MATOS, Alderi Souza de. **O que é IPB?** Disponível em:  
<[http://www.ipb.org.br/quem\\_somos/historia\\_ipb\\_what.php3](http://www.ipb.org.br/quem_somos/historia_ipb_what.php3)>. Acesso em: 19 mar. 2007.

METTE, Norbert. **Pedagogia da religião.** Petrópolis: Vozes, 1997.

NICHOLI, Armand M. **Deus em questão**: C.S. Lewis e Sigmund Freud debatem Deus, amor, sexo e o sentido da vida. Viçosa: Ultimato, 2005.

NUCCI, Larry. **Moral Development and Character Formation**. Disponível em: <<http://tiger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/nuccimoraldev.html>>. Acessado em: 18 abr. 2009.

**Paul Tillich**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Paul\\_Tillich](http://pt.wikipedia.org/wiki/Paul_Tillich)>. Acesso em: 26 fev. 2007.

**Paul Tillich**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Tillich>>. Acesso em: 01 abr. 2007.

PAULA, Juan de. **Por uma pedagogia cristã**: João Amós Comenius e a Didática Magna. Disponível em: <<http://juandepaula.blogspot.com/2006/04/por-uma-pedagogia-crist-joo-ams.html>>. Acesso em: 13 mar. 2007.

**Presbiterianismo**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Presbiterianismo>>. Acesso em: 26 fev. 2007.

**Psicologia do desenvolvimento**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Psicologia\\_do\\_desenvolvimento](http://pt.wikipedia.org/wiki/Psicologia_do_desenvolvimento)>. Acesso em: 30 mar. 2007.

**Relatório do 1º censo presbiteriano**. Disponível em: <<http://www.executivaipb.com.br/Censo%20Presbiteriano.ppt>>. Acessado em: 11 abr. 2009.

RIZZUTO, Ana-Maria. **O nascimento do Deus vivo**: um estudo psicanalítico. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2006. p. 20.

**Rubem Alves**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Rubem\\_Alves](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rubem_Alves)>. Acesso em: 26 fev. 2007.

**Rudolf Otto**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Rudolf\\_Otto](http://pt.wikipedia.org/wiki/Rudolf_Otto)>. Acesso em: 26 fev. 2007.

SANTOS, Valdeci S. **As anotações da Bíblia de Scofield sob uma ótica reformada**. Fides Reformata, São Paulo: Mackenzie, n. 5/1, 2000.

STRECK, Gisela I W. **Como falar sobre Deus com adolescentes**. São Leopoldo: EST/IEPG, 1996.

STRECK, Gisela I W. **Ensino religioso com adolescentes: em escolas confessionais da IECLB**. São Leopoldo: EST/IEPG, 2000.

**Teoria do Desenvolvimento Psicossocial**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria\\_do\\_Desenvolvimento\\_Psicossocial](http://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_do_Desenvolvimento_Psicossocial)>. Acesso em: 30 mar. 2007.

TILLICH, Paul. **Dinâmica da Fé**. São Leopoldo: Sinodal, 1974.

TILLICH, Paul. **Teologia sistemática**. 5. ed. rev. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

**Ulrich Zwinglio**. Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:  
<[http://pt.wikipedia.org/wiki/Ulrich\\_Zwinglio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ulrich_Zwinglio)>. Acesso em: 26 fev. 2007.

## APÊNDICE A – Pesquisa Deus e jovens

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre o ensino religioso para jovens. Os dados obtidos serão utilizados numa dissertação de mestrado, que tem como assunto “Juventude e religiosidade”. O resultado será usado de forma confidencial, portanto não será preciso assinar este questionário. Para que a pesquisa seja verdadeira, peço sua colaboração no sentido de não deixar nenhuma pergunta sem resposta. Desde já agradeço seu empenho e compreensão.

Anderson Pimentel Meneguice

### Tabela 1. Sexo

1. (\_\_\_) M                      2. (\_\_\_) F

### Tabela 2. Idade

1. (\_\_\_) 18 a 20 anos      2. (\_\_\_) 21 a 25 anos      3. (\_\_\_) 26 a 30 anos

### Tabela 3. Deus

1. Deus é \_\_\_\_\_

---

---

2. Como você imagina Deus? \_\_\_\_\_

---

---

---

3. Em sua opinião, quais são as 3 grandes questões sobre Deus na atualidade?

1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Como você gostaria que estas questões fossem abordadas na sua igreja? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Desenhe Deus:

**Tabela 4. Dilemas morais:**<sup>113</sup>

1. Uma mulher, com um tipo raro de câncer, estava próxima da morte. Existe uma droga que pode salvá-la, mas o medicamento custa R\$ 4.000 por dose. O marido da mulher doente pediu dinheiro emprestado a todas as pessoas que conhecia, e tentou todos os meios legais, mas só conseguiu reunir R\$ 2.000. Ele perguntou ao médico cientista que descobriu a droga se ele poderia fazer um desconto ou deixá-lo pagar mais tarde, mas o médico recusou.

\_\_\_\_\_

<sup>113</sup> Baseado no Dilema de Heinz, de Lawrence Kohlberg.

O marido deveria invadir o laboratório onde a droga para sua esposa está guardada e roubá-la?

1. Sim (\_\_\_)                      2. Não (\_\_\_)

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. O marido invadiu o laboratório e roubou a droga. No dia seguinte, os jornais relataram a invasão e o roubo. Um policial, amigo do marido, lembrou que o viu na última noite, com comportamento suspeito perto do laboratório. Mais tarde naquela noite, ele viu o marido fugindo do laboratório.

O policial deve relatar o que viu?

1. Sim (\_\_\_)                      2. Não (\_\_\_)

Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_