

A EDUCAÇÃO MORAL DA JUVENTUDE: ENTRE TRADIÇÃO E ORIGINALIDADE

Pe. Luiz Henrique Brandão de Figueiredo

Doutor em Teologia Moral pela Academia Afonsiana de Roma, Instituto Superior de Teologia Moral – Universidade Lateranense. E-mail: luizbf1@hotmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo explicitar de forma concisa o desafio da educação moral da juventude que vive na pós-modernidade e que tende a rejeitar a tradição para viver a sua originalidade como uma forma de demonstração de autenticidade e liberdade. O ideal é saber conjugar a tradição com a originalidade de cada geração, e para isso apresentamos um itinerário pedagógico que perpassa pela importância do elemento institucional que, da parte do agente educador, deve oferecer a transmissão do saber teórico e prático para despertar no jovem o seu potencial para o bem; e segundo, do elemento pessoal que é levar em consideração que o educador é o agonista e o educando o protagonista, pois é ele quem tem que decidir sobre a sua própria vida e escolhas a partir dos instrumentos de discernimento que lhe são oferecidos.

Palavras-chave: Educação moral. Juventude. Pós-modernidade. Tradição. Originalidade.

Abstract: This article aims to concisely explain the challenge of the moral education of youth living in postmodernity and tending to reject tradition in order to live its originality as a way of demonstrating authenticity and freedom. The ideal is to know how to combine tradition with the originality of each generation, and for this we present a pedagogical itinerary that permeates the importance of the institutional element that, from the educator's agent, must offer the transmission of theoretical and practical knowledge to awaken in the young the its potential for good; and second, from the personal element that is to take into consideration that the educator is the agonist and the learner the protagonist, since it is he who has to decide on his own life and choices from the

instruments of discernment offered to him.

Keywords: Phenomenology. Empathy. Community. Solidarity. Mass. State.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo explicar de manera concisa el desafío de la educación moral de los jóvenes que viven en la posmodernidad y que tienden a rechazar la tradición para vivir su originalidad como una forma de demostrar autenticidad y libertad. Lo ideal es saber combinar la tradición con la originalidad de cada generación, y para ello presentamos un itinerario pedagógico que pasa por la importancia del elemento institucional que, por parte del agente educativo, debe ofrecer la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos para despertar en la juventud su potencial para el bien; y segundo, del elemento personal que es tener en cuenta que el educador es el agonista y el educando es el protagonista, porque es él quien tiene que decidir sobre su propia vida y las elecciones basadas en los instrumentos de discernimiento que se le ofrecen.

Palabras clave: Educación moral. Juventud. Posmodernidad. Tradición. Originalidad.

Sommario: Questo articolo mira a spiegare concisamente la sfida dell'educazione morale dei giovani che vivono nella postmodernità e che tendono a rifiutare la tradizione per vivere la sua originalità come un modo di dimostrare autenticità e libertà. L'ideale è saper coniugare la tradizione con l'originalità di ogni generazione, e per questo presentiamo un itinerario pedagogico che attraversa l'importanza dell'elemento istituzionale che, da parte dell'agente educante, deve offrire la trasmissione di conoscenze teoriche e pratiche per risvegliare nei giovani il suo potenziale per il

bene; e in secondo luogo, dell'elemento personale che deve tenere conto del fatto che l'educatore è l'agonista e l'educando è il protagonista, perché lui deve decidere sulla propria vita e sulle proprie scelte basate negli strumenti di discernimento che gli vengono offerti.

Parole chiavi: *Educazione morale. Gioventù. Postmodernità. Tradizione. Originalità.*

Résumé: *Cet article a comme objectif expliquer de façon concise le défi de l'éducation morale de la jeunesse qui vit dans la postmodernité et qui tend à rejeter la tradition pour vivre son originalité comme une façon de démonstration d'authenticité et de liberté. L'idéal est savoir*

conjuguer la tradition avec l'originalité de chaque génération, et pour cela, on présente un itinéraire pédagogique qui passe par l'importance de l'élément institutionnel qui, de la part de l'agent éducateur, doit offrir la transmission du savoir théorique et pratique pour éveiller dans le jeune son potentiel pour le bien; et de l'élément personnel qui doit avoir en compte que l'éducateur est l'agoniste et l'apprenant est le protagoniste, car c'est l'apprenant qui doit décider à propos de sa propre vie et de ses choix à partir des instruments de discernement qui leur sont offerts.

Mots-clés: *Éducation morale. Jeunesse. Postmodernité. Tradition. Originalité.*

INTRODUÇÃO

Cada geração traz consigo a esperança de um momento novo para a humanidade e a possibilidade de avançar nos passos positivos feitos e corrigir o que não foi acertado. O simples fato, porém, do surgimento de uma nova geração não garante que, por si só, essa esperança se concretize, nem mesmo imperfeitamente. Cada nova geração tem, também, o autêntico desejo de ser nova no sentido pleno e não mera repetição da anterior e, por isso, luta para imprimir esta sua originalidade. Esse autêntico desejo de ser original pode, porém, entrar desnecessariamente em conflito com toda uma história precedente, de modo a dificultar ainda mais a continuidade positiva do progresso da humanidade. Tudo isso pode ser aplicado em diversos âmbitos da vida humana e, por isso, pode ser igualmente aplicado à dimensão moral.

Em termos morais, o surgimento da pós-modernidade, com seus elementos positivos, levantou grandes questões que, pela descontinuidade com o passado, terminaram por projetar sombras, às vezes bem escuras, sobre a vivência da moralidade em âmbito individual e social. Queremos

neste estudo, procurar entender alguns traços da juventude pós-moderna, da qual faz parte, em menor ou maior grau, os jovens cristãos de nossas comunidades e propor um itinerário para a educação moral que pudesse conjugar o autêntico desejo de originalidade e a necessidade de uma continuidade com a história progressa. A proposta da educação moral dos jovens está fundada na convicção de que “qualquer projeto formativo, qualquer percurso de crescimento para os jovens deve, certamente, incluir uma formação doutrinal e moral” (FRANCISCO, *Cristus vivit*, 213).

1 OS JOVENS DA PÓS-MODERNIDADE

Quem são, como vivem e o que pensam os jovens de hoje? Essa pergunta tem uma relevância central para a nossa reflexão, uma vez que é a este jovem que nós desejamos propor um itinerário de educação moral em vista de um amadurecimento global. Certamente não é possível determinar exaustivamente todas as características da juventude atual, mas desejamos evidenciar alguns traços próprios que devem ser considerados dentro de um projeto de educação moral.

1.1 O ALVORECER DE UMA NOVA GERAÇÃO

As mudanças de época dentro da qual vivemos, que nos fez passar na modernidade para a pós-modernidade, influenciou, no sentido positivo, muitos âmbitos da existência. No geral, podemos dizer que o homem de hoje possui uma consciência mais amadurecida da dignidade da pessoa e, por isso, de sua tutela. Isto leva também a um empenho crescente, por parte de muitos, por uma maior e mais concreta solidariedade e por uma ordem social em que se favoreça a liberdade, a justiça e a paz.

Nesta direção, é possível notar um crescimento de variadas formas de voluntariado, indicando que muitos jovens possuem um estilo de vida mais desinteressado, aberto e solidário com os pobres. L.R. de Castro (2008, p. 253-268), fala de uma maior preocupação com as questões sociais mais

emergentes, incluindo a dimensão política da existência. Isto mostra uma juventude interessada pelas coisas da *pólis*.

Diante do desenvolvimento das ciências e das técnicas e da crescente difusão de informação e cultura, se vê uma exigência crescente de ética. Isto significa dizer que se verifica uma exigência de se compreender o sentido da própria existência e, conseqüentemente, de uma objetiva escala de valores que permita estabelecer as possibilidades e os limites do progresso, particularmente o científico.

Isto fica ainda mais evidente diante das diversas experiências negativas vividas por muitos jovens, que faz com eles se perguntem sobre os valores que são verdadeiramente capazes de dar plenitude de significado à vida, ao sofrimento e à morte. Por isso, podemos dizer que não faltam hoje situações e estímulos positivos, que provocam e até alimentam nos jovens uma nova disponibilidade, uma procura verdadeira e própria de valores éticos e espirituais. O chamado "Projeto Juventude" (INSTITUTO CIDADANIA, 2004, p. 83-89), que procurou sintetizar um grande volume de informações qualitativas e quantitativas em relação a diversos temas ligados à juventude, afirma que os jovens da atualidade se mostram abertos a promover mudanças éticas no Brasil.

O homem também demonstra uma nova abertura aos valores religiosos, ao sagrado e, por isso, em última instância, ao próprio Evangelho. Esta realidade, em campo estritamente cristão, se mostra favorável a novas possibilidades do anúncio de valores ligados ao Evangelho, que superam uma ideia imanentista e materialista da própria existência.

Seguindo esta abertura geral, como afirmam Fernandes (2011, p. 96-125), (1996, p. 163-186), Mariz (2005, p. 253-273), Miranda (2010, p. 117-142), G.de Rosa (2006, p. 183-192), C.G.da Silva et al (2008, p. 683-692) e Tonelli (2009, p. 54-61), em muitos jovens, torna-se mais explícita a questão religiosa e a necessidade de espiritualidade. No âmbito especificamente cristão católico, esta realidade desperta um maior interesse pela oração,

pela leitura mais pessoal e frequente da Palavra de Deus, pelo estudo da teologia e, segundo o Papa João Paulo II (*Pastores dabo vobis*, n. 9) e Panico e Panico (1999, p. 31-32), alguns jovens se tornaram mais ativos e protagonistas na vida da Igreja.

Corroborado por Panico e Panico (1999, p. 11-19) e por Rougier (2001, p. 5-14), poderíamos ainda enumerar alguns ideais dos jovens de hoje:

a sede da liberdade; o reconhecimento do valor incomensurável da pessoa; a necessidade da autenticidade e da transparência; um novo conceito e estilo de reciprocidade nas relações entre homem e mulher; a procura sincera e apaixonada de um mundo mais justo, solidário e unido; a abertura e o diálogo com todos; o empenho a favor da paz. (JOÃO PAULO II, Pastores dabo vobis, n. 9).

1.2 O JOVEM DA PÓS-MODERNIDADE E O DESEJO DE AUTENTICIDADE

A pós-modernidade trouxe também consigo algumas sombras que obscureceram o que há de positivo na vida da juventude. Entre os elementos que caracterizam a juventude atual, e que foi eclipsado, está o grande desejo de autenticidade, isto é, de viver algo genuíno, construído a partir de si mesmo, que não seja copiado de outrem.

1.2.1 A NECESSIDADE DE AUTOAFIRMAÇÃO

O acentuado processo de construção da identidade pelo qual passa o jovem durante a fase da juventude, faz com que ele se concentre em si mesmo e procure se autoafirmar, até que encontre segurança de quem ele é. Eles desejam ser uma geração com um rosto próprio, com características que lhes são próprias, com um modo de vida própria, que não seja simplesmente uma mera repetição daqueles que viveram as gerações precedentes.

Esse anseio, muitas vezes, entra em choque com as expectativas da geração antecedente, que cria certa expectativa em relação à geração atual

dos jovens. Esperam que, aquele modo de ser, de viver e de pensar que provaram e comprovaram ser o mais autêntico, seja acolhido passivamente e reproduzido literalmente pela juventude na sua vida. Balzano (2005, p. 11-16) fala da projeção que fazem os pais sobre os filhos, esperando que estes cresçam segundo um modelo formativo pré-concebido, sem levar em consideração quem eles são e o momento em que vivem, o que acaba por frustrar o anseio de autenticidade dos jovens e pode, em certo sentido, atrapalhar o trabalho educativo.

Devemos dizer que o desejo de autenticidade, visto em si mesmo, é lícito e genuíno. Isto porque uma geração não deve simplesmente repetir o que viveu a antecedente e nem executar de modo automático o legado recebido das gerações passadas. Cada geração vive num momento particular da história e deve procurar compreender como viver de um modo autenticamente humano dentro daquela realidade que é a sua. Mesmo no que diz respeito aos valores que ela recebe, deve refletir sobre eles a fim de assumi-los como seus. Este genuíno desejo de autenticidade, positivo em si, encontrou terreno propício dentro das ideias pós-modernas acabando por tomar outro rumo, negativo.

1.2.2 A BANDEIRA DA LIBERDADE

“Os jovens pertencem a um mundo cujo valor maior e mais fundamental é hoje o valor da liberdade” (SZAPIRO E RESENDE, 2010, p. 43). Esse elemento, porém, foi um dos que sofreram uma desconstrução de sentido e, por isso, acabou por degradingolar em algo deletério na experiência da juventude.

Faz parte do amadurecimento do jovem que ele aprenda a pensar e a julgar por si mesmo, direcionando a sua existência a partir das suas próprias convicções. Para isto, ele deve adquirir uma saudável desconfiança em relação às receitas prontas, teóricas ou práticas, isto é, é necessário que ele afirme a sua liberdade para decidir-se a partir do que entende como bem,

belo e verdadeiro e não só a partir do que dizem sê-lo (GUARDINI, 1990, p. 34). Por isso, o desejo de ser o autêntico autor da própria existência está ligado à liberdade.

Poderíamos definir a liberdade como sendo a capacidade de se autodeterminar para um fim específico, isto é, "é o poder, baseado na razão e na vontade, de agir ou não agir, de fazer isto ou aquilo, portanto, de praticar atos deliberados" (CATECHISMUS CATHOLICAE ECCLESIAE, n. 1731).

Sendo a liberdade um poder baseado na razão e na vontade, então entre liberdade e verdade há uma conexão necessária. Isto se dá, pois, quando o homem escolhe livremente o bem está escolhendo a verdade conhecida como tal pelo homem, enquanto ser inteligente, e que deve ser colocada em prática. Neste sentido, podemos acrescentar à definição de liberdade uma última expressão, de modo que a liberdade seria essa capacidade do ser racional de querer ou não querer, determinar-se por diferentes possibilidades ou decidir-se pelo seu contrário, baseado no bem reconhecido pela razão. Liberdade seria sempre "liberdade para o bem-verdade", de modo que sem este vínculo ela seria destituída de sua consistência interna.

A liberdade é, portanto, um grande dom e um particular sinal da imagem e semelhança de Deus no homem. É ainda uma característica diferencial do ser humano frente às demais criaturas. Sendo assim, a liberdade deve ser valorizada e defendida, deve ser promovida e exercitada. Por isso, é justo que a juventude levante a bandeira da liberdade e rejeite tudo aquilo que possa privá-la da possibilidade de viver de modo livre a própria existência. De outro lado, se a liberdade é mal compreendida, ela pode passar facilmente a ser vivida como libertinagem. Cremos que foi este o desvio ocorrido.

A síntese filosófica proposta pelos pais da pós-modernidade decretara o golpe final sobre a metafísica, de modo que tudo que era absoluto e universal foi colocado em questão. Postulou-se a morte de Deus e de

toda e qualquer verdade objetiva à qual a liberdade deveria se vincular. Decretou-se o fim de qualquer valor objetivo e válido para todos. Assim, deveria nascer o super-homem, que estaria acima do bem e do mal. Deus de si mesmo, ele poderia decidir-se livre de qualquer autoridade fora de si.

Como sustentam Borelli et al (2009, p. 385-386), Coutinho (2005, p. 18-19), Lupi (2002, p. 67), Szapiro (2003, p. 5-8), Szapiro e Resende (2010, p. 43-44), ao invés de fundar a própria existência em uma "liberdade para" a edificação da própria autenticidade, postulou-se para o ser humano, portanto, uma "liberdade de", compreendida como autonomia absoluta de todo e qualquer referencial forte, universal e absoluto, como também de toda e qualquer autoridade, seja ela civil, religiosa ou mesmo parental. Rocha e Garcia (2008, p. 626-629) chega a falar de um verdadeiro consumo e culto à liberdade, favorecido pelo contexto pós-moderno.

Sem tais referenciais fortes, o pensamento passou a ser considerado fraco, bem como o homem mesmo. Sem referenciais objetivos o homem passa a ser a medida de tudo e, como cada ser humano é um ser individual, cada indivíduo se torna para si mesmo o paradigma de uma verdade mutável e líquida, como defendem Fischer (2005, p. 47), Mendes e Paravidini (2007, p. 106.110) e Pollo (2007, p. 7-8).

Fortemente marcada por estas ideias pós-modernas, a liberdade foi proposta de um modo equivocado à juventude. A ideia pós-moderna de liberdade pode ser resumida no seguinte texto de Brusati:

A mensagem que chega aos jovens é: "venham para o paraíso terrestre onde não existem mais as leis, nem pais, onde não existem padres, freiras, professores, onde você é verdadeiramente livre para fazer aquilo que quer". Subentendido "Basta que você pague, sempre e no entanto, enganado sempre e no entanto pela frase Free". Esta é a linguagem da diversão-consumo: criar emoções e sensações junto a um universo imaterial que depois se concretiza também em lugares reais ou virtuais nos quais o jovem pensa

de ser livre, de poder realizar as suas aspirações de vida e de poder instaurar amizades profundas. (BRUSATI, 2008, p. 52)

Esta concepção equivocada de liberdade, apropriada por um grande número dos jovens, fez com que esses passassem a defender uma liberdade de tudo e de todos, tornando-os propensos ao individualismo, à subjetivação desmedida e ao relativismo de valores e, portanto, ao relativismo moral. Sendo assim, a beleza e a autenticidade da bandeira da liberdade foram sendo obscurecidas, pois se mudou a compreensão do conteúdo defendido.

1.2.3 A RELAÇÃO COM O PASSADO

A ideia de liberdade acima descrita fez com que a juventude tendesse a rejeitar qualquer instância de autoridade que pudesse lhe dizer como viver. Isso conduziu boa parte dos jovens a um crescente processo de ruptura com o passado e o que ele representava, sobretudo com o quadro de valores proposto pela geração antecedente, como defendem Pagani (2000, p. 45) e Romano e Dipace (2004, p. 15).

Podemos falar aqui de uma carente memória histórica. Em certo sentido, podemos também pensar em uma pretensão de recomeçar o caminho da humanidade a partir do marco zero, sem considerar o caminho feito até então (ALZATE, 2002, p. 42).

Um exemplo do modo como a juventude se relaciona com o passado é a relação dos jovens com a família, representada pela figura dos pais, ícone da geração antecedente. Mesmo quando os jovens ressaltam a importância da família, o que é muito comum entre a juventude atual, eles não a compreendem como sendo uma fonte de referencial de vida ou como fonte de valores a serem assumidos e vividos. Ela é mais vista como espaço de apoio, seja ele afetivo ou material, dentro do qual o jovem pode prolongar sua juventude sem ter que assumir o ônus da maturidade e da entrada na fase adulta, ao mesmo tempo que se associa a ela a ideia de proibições, de

falta de diálogo e compreensão da parte dos pais, que não os permitem sair, namorar, etc (GONÇALVES ET AL, 2008, p. 219).

É dentro deste contexto que podemos inserir a revolução de 68, que no Brasil produziu a geração do “é proibido proibir”, caracterizada pela ruptura e transformação no comportamento, a vivência da sexualidade de um modo intenso e inusitado, marcada pela experimentação, a quebra de tabus como a virgindade e pudores relacionados ao próprio corpo, a busca de um estilo de vida mais livre e menos opressor, ligado ao culto ao corpo e à busca da sensualidade mais espontânea, a liberação da sexualidade fora do casamento, a ruptura com os padrões sexuais, o aparecimento de um estilo de vida mais natural, negação das bebidas alcoólicas e preferência ao uso da maconha, ácido e cogumelos. Todos esses elementos, segundo Borelli et al (2009, p. 385-386), questionavam fortemente o estilo de vida da geração que antecedeu esta em questão.

A geração de 68, que era formada por aqueles que se tornariam os pais da geração atual, deixou um legado que colaborou com esse ideal de liberdade absoluta e ruptura com o passado. Não querendo repetir o modelo educativo rígido e impositivo que tinham recebido dos próprios pais e procurando serem mais amigos dos filhos do que pais, os adultos deixaram de oferecer um referencial existencial e de valores aos jovens, sob o pretexto de os deixarem livres para escolher, como sustentam Rocha e Garcia (2008, p. 624), Ferrarotti (2000, p. 10), Alzate (2002, p. 37), Cuadra (2002, p. 67-68), M.D.F.D.T. da Silva et al (2008, p. 792), Guarinelli (2002, p. 225), Mendes e Paravidini (2007, p. 102), Panico e Panico (1999, p. 24) e Szapiro e Resende (2010, p. 45-47). Esta liberdade vista como autonomia absoluta associada à ruptura com o passado e com o seu referencial axiológico contribui, ainda, para obscurecer outros dois elementos.

1.2.4 O LUGAR DO PRESENTE

A análise cultural da realidade juvenil mostra que os jovens não são tão

confiantes em relação ao futuro. Isso fica evidenciado na pouca capacidade de fazer projetos a longo prazo, de tomar decisões definitivas, da escassa presença de grandes aspirações e, às vezes, até de esperança em relação ao devir. O futuro é visto, muitas vezes, como uma realidade plena de incertezas diante das quais não se há nada a fazer (ALZATE, 2002, p. 42; OSÓRIO, 1989, p. 48; POLLO, 2007, 11-12; ROMANO EDIPACE, 2004, p. 15.19).

O modo de se relacionar com o passado e com o futuro fez com que os jovens concentrassem todo o seu esforço em gozar o máximo do presente, pois o ontem não importa e o amanhã é desconhecido. Eles são a *now generation* – geração do agora, como sustentam Szapiro (2003, p. 5) e Chaves (2010, p. 32). Cencini afirma:

É uma juventude pragmática, mais interessada em viver da melhor forma possível o momento presente do que me projetar e preparar o futuro: é uma now generation (geração do agora). Após dezenove séculos, assistimos agora a uma redescoberta do carpe diem horaciano. (...) Temos um aumento do consumismo e uma substancial ignorância do sentido do mistério que pervade a vida. (CENCINI, 2005, p. 8).

Essa concentração sobre o presente acabou por estimular os jovens a uma busca pelo prazer a baixos custos, isto é, o máximo de prazer com o mínimo de esforço, nada de sacrifícios nem renúncias, somente o consumo desenfreado de tudo o que dá prazer imediato. Um modelo de vida assim é amplamente divulgado pela mídia, uma das grandes vilãs da deformação da juventude atual, como afirmam Fischer (2005, p. 45-49), Frois, Moreira e Stengel (2011, p. 71-77), Sales e Paraíso (2010, p. 225-242) e Soares (2007, p. 317-318). Um estilo de vida assim acaba por formar jovens segundo um conceito hedonista e pragmático da própria existência (BALZANO, 2005, p. 242-311; BRANDÃO, 2008, p. 457; BRUSATI, 2008, p. 52; DAYRELL, 2003, p. 41; MESSINA, 2011, p. 36).

1.2.5 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

O último elemento relacionado com o desejo de autenticidade da parte dos jovens que queremos colocar em evidência, diz respeito à construção da identidade. Como vimos, a geração atual dos jovens se mostra inclinada a não considerar o referencial existencial e de valores transmitido pelas gerações anteriores. Essa rejeição acaba por impedir que haja um sadio confronto com o modelo de vida que a geração passada propunha.

Ao mesmo tempo, sabemos que para que alguém construa a si mesmo, o seu próprio *ego*, ela precisa confrontar-se com o "outro", com o modelo por ele proposto. Sem esse processo de confronto com valores objetivos, é muito difícil que o processo de construção da identidade ocorra de modo satisfatório, como afirmam Aguiar, Bock e Ozella (2001, p. 172-173), Dayrell e Gomes (2009, p. 10-11), Fogliazza (2003, p. 72-74), Góngora (2011, p. 172), Messina (2011, p. 36) e Saottini (2004, p. 37).

Rejeitando o conflito, os jovens se privaram de um importante elemento na construção da própria identidade. Por isso, vemos jovens sem uma identidade bem construída, que dê a eles segurança de quem sejam. Isto é notado na constante procura da juventude em criar artificialmente sua identidade, por meio da moda, do modo de cortar o cabelo, do uso da tatuagem, da procura e da permanência desmedidas nos grupos, do culto ao corpo. Com tudo isso o que se procura é produzir artificialmente e exteriormente uma identidade que não se construiu interiormente, como apresenta, sobretudo, Marcazzan (2000, p. 76-79) e Frois, Moreira e Stengel (2011, p. 71-77).

Escreve Guarinelli, de modo forte, mas muito realista, ao comparar a geração passada, que foi formada pela transmissão de valores fortes, com os quais teve que se confrontar, com a geração atual, que cresceu sem um referencial com o qual estabeleceu conflitos:

Se nos é permitido um slogan, simplificando e generalizando, evidentemente, se poderia dizer isto: a geração dos "neuróticos pela repressão", melhor dizendo, aquela dos avós e dos pais dos nossos rapazes era, e talvez é ainda, uma geração de "frustrados, mas fortes"; a geração dos "neuróticos pela privação", aquela dos nossos jovens, é ao invés uma geração de "livres, mas fracos". (GUARINELLI, 2002, p. 224)

Esta ausência de referenciais fortes, que produz uma identidade não tão bem construída, é ainda potencializada pelas propostas de valores com as quais o jovem entra em contato diariamente nos inúmeros espaços dentro dos quais ele se move. Se antes eram a família, a Igreja e a escola a oferecer esses referenciais, agora estes espaços tradicionais foram substituídos por diversos outros – a internet, os grupos juvenis ligados à diferentes realidades, as associações livres do tipo ONG ou menos institucionalizadas, etc. –, gerando um pluralismo de referências (CORTÉS, 2008, p. 257-271; DAYRELL, 2007, p. 1114). Assim, o jovem tem como que um *menu* de possibilidades de construir sua identidade, e escolhe segundo o momento e o gosto, e abandona a escolha tão logo ela deixe de trazer alguma gratificação. No fim, acaba por não ter identidade ou tê-la de maneira insuficiente, como insistem Mendes e Paravidini (2007, p. 100.107) e Pagani (2000, p. 41).

Os jovens que fazem parte das comunidades católicas, nos seus mais diversos níveis, também são marcados, em maior ou menor grau, por essas características refletidas acima. O processo de educação moral desses jovens católicos e, em última instância de todos os demais, deve, portanto, saber conciliar este desejo lícito de autenticidade com a necessidade de superar o obscurecimento imposto pela pós-modernidade. Isso se faz colocando em circularidade o elemento tradicional, recebido da geração anterior, como o desejo de autenticidade.

2 UM ITINERÁRIO PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO MORAL DO JOVEM

Um itinerário pedagógico para a educação do jovem tem como objetivo estreitar o hiato existente entre o real e o ideal no que se refere à dimensão moral da vida cristã. Para alcançar esse objetivo, propomos um itinerário que compreende pelo menos dois elementos vistos em circularidade: o institucional e o pessoal.

2.1 O ELEMENTO INSTITUCIONAL

Chamamos este elemento de institucional porque ele tem como agente preponderante o educador, que é o representante da comunidade de fé, compreendida aqui como instituição que assume sobre si uma importante parte da responsabilidade educativa. Esse elemento pretende colaborar para que seja transmitido ao jovem um quadro de valores humano-cristãos, para a formação de uma sólida vida cristã e para a dimensão profunda da liberdade e da escolha fundamental. O elemento institucional compreende duas ações principais: o anúncio kerygmático e a educação permanente.

2.1.1 O ANÚNCIO KERYGMÁTICO

A primeira ação dentro do elemento institucional é o anúncio kerygmático. Ele aparece no Documento da V Conferência do Episcopado da América Latina e do Caribe (CELAM, 2007, n. 278.288.289.293.348) como ponto de partida do processo de formação do discípulo missionário e como algo que deve perpassá-lo transversalmente. Esta primeira ação em vista da educação moral comporta um conjunto de atividades, elencadas a seguir.

2.1.1.1 IR AO ENCONTRO DO JOVEM

O ponto de partida do itinerário é a situação existencial real em que se encontra o educando. Assim sendo, o educador precisa, como Jesus fez com

os discípulos no caminho para Emaús, ir ao encontro do jovem onde ele se encontra, seja no sentido geográfico, seja naquele propriamente existencial.

Ir ao encontro significa dispor-se a entrar em uma relação pessoal com o jovem, a fazer um caminho com ele. Antecipar-se, indo ao encontro, é sinal de disposição pessoal e de gratuidade, de quem não é expectador, mas assume a responsabilidade sobre o outro, interessa-se por ele. Essa disposição de entrar em relação é fundamental para que o itinerário possa dar bons frutos. C. Bissoli afirma que o anúncio de Cristo dentro de um processo educativo depende da qualidade das relações estabelecidas entre educador e educando. Isto se dá, pois o que propomos é a pessoa de Jesus, que deseja entrar em relação com o jovem, de modo que a qualidade de nossas relações indica, de algum modo, a qualidade do anúncio de Cristo, segundo o pensamento de Bissoli (2010, p. 249).

Sabemos que a maioria dos jovens católicos celebraram os sacramentos da iniciação cristã, parcial ou completamente, mas não foram suficientemente evangelizados. Por essa razão, boa parte deles acabou por abandonar a vida em comunidade, e outra parte, ainda que inserida na vida comunitária, vive a vida cristã de modo superficial.

Em ambos os casos, é possível constatar o afastamento de uma experiência madura de fé. Tal realidade fez com que nossos jovens perdessem o referencial cristológico de sentido da própria existência, passando a viver, de modo geral, como se não cressem em Cristo.

Podemos concluir, então, que essa é a situação de boa parte dos jovens educandos de quem o educador deverá ocupar-se na proposta do nosso itinerário. Além disso, eles são portadores, em menor ou maior grau, segundo sua experiência pessoal, das características da juventude ponderadas na primeira parte.

2.1.1.2 ANUNCIAR-LHE JESUS CRISTO

Tratando da formação dos discípulos missionários, o Documento de Aparecida propõe cinco aspectos fundamentais: o encontro com Jesus Cristo, a

conversão, o discipulado, a comunhão e a missão. Segundo o texto conclusivo da V Conferência, o anúncio kerygmático insere-se nesse percurso como sendo o elemento provocador do início do processo. Por isto, ao jovem que encontra, o educador deve anunciar Jesus Cristo como a plenitude da vida humana. É o momento de abrir-lhe as Escrituras como fez Jesus com os dois discípulos. G. Gatti, ao falar da obra de educação moral do cristão, afirma que

a primeira e mais indispensável colaboração do educador humano com o Educador divino e com a ação de Sua graça é, então, a do seu anúncio através da evangelização. Narrar as maravilhas do amor gratuito e misericordioso de Deus na história da salvação e, particularmente, na vida, morte e ressurreição de Jesus de Nazaré, evento absolutamente central e decisivo desta história, não é colocar uma premissa qualquer, distante do ensinamento da moral cristã, ou fazer uma forma qualquer de parênese extrínseca, apta a motivar a recepção; é ensinar o que é mais fundamental desta moral, o mais específico; a sua "fundação de sentido", o "vale a pena" que torna sensato o empenho e as renúncias que ela requer, o indicativo que dá eficácia aos seus imperativos. (GATTI, 1994, p. 212)

Certamente não estamos falando de um anúncio feito somente com as palavras, pois nem sempre falar explicitamente de Cristo é possível. Assim como a revelação se deu por obras e palavras, a transmissão dela, mais precisamente o anúncio de "Jesus como Senhor e Salvador, morto e ressuscitado por amor do Pai e da humanidade", segundo Paulo VI (*Evangelii nuntiandi*, n.21-22.41-42), deve ser feito de modo explícito e por meio do testemunho. Segundo J. Gevaert (2009, p. 25), uma forma não substitui a outra.

Nesse mesmo sentido, no seu discurso aos catequistas que foram a Roma em peregrinação por ocasião do Ano da fé e do Congresso Internacional de Catequese, afirma o Papa Francisco:

Aquilo que atrai é o testemunho. Ser catequista significa dar testemunho da fé; ser coerente na própria vida. E isto não é fácil. Não é fácil! Nós ajudamos, guiamos para chegarem ao encontro com Jesus através das palavras e da vida, através do testemunho. Gosto de recordar aquilo que São Francisco de Assis dizia aos seus confrades: "Pregai sempre o Evangelho e, se for necessário, também com as palavras". As palavras têm o seu lugar... mas primeiro o testemunho: que as pessoas vejam na nossa vida o Evangelho, possam ler o Evangelho. (FRANCISCO, Discurso aos catequistas vindos a Roma em peregrinação por ocasião do Ano da Fé e do Congresso Internacional de Catequese - 27 de setembro de 2013, Introdução)

2.1.1.3 FAVORECER O ENCONTRO, SUSCITAR A FÉ E PROVOCAR A CONVERSÃO

Ao longo dos séculos, a Igreja anunciou explicitamente e deu testemunho de Cristo por meio das Escrituras (expressão escrita da pregação apostólica), da teologia (conteúdo doutrinário comunicado de geração em geração), da liturgia (celebração da fé em Jesus morto e ressuscitado), da *diakonia* (serviço de amor) e da *koinonia* (comunhão de amor), que foram vividas, de modo concreto e eminente, por seus membros, particularmente os santos canonizados.

Tais obras e palavras deram a oportunidade para que as gerações cristãs que viveram depois da ascensão de Jesus ao céu, ao longo desses quase dois mil anos, pudessem fazer a experiência do encontro com Ele. O kérygma se insere dentro desse mesmo dinamismo. Por esse anúncio, acompanhado pelo testemunho, o educador oferece a possibilidade ao educando de que este entre em contato com Jesus Cristo, favorecendo o encontro com Ele, assim como afirma o Documento de Aparecida. Apresentando Jesus ao educando, o educador age como mediador deste encontro.

Esse anúncio deve contagiar o educando e levá-lo a escutar Jesus Cristo, a crer Nele como seu Salvador, a reconhecê-lo como quem dá pleno

significado à sua vida. Deve aquecer o coração como na passagem dos discípulos indo para Emaús. Esse encontro, portanto, suscita a fé e provoca a conversão. De um lado, o kérygma

é anúncio e proclamação para suscitar a fé nos ouvintes e manter acesa sua chama, de modo que acolhendo Jesus como Filho de Deus, Senhor e Salvador participem da sua própria vida, da vitória sobre a morte, e alcancem, assim, a vida eterna (Cf. Jo 20,31) (CNBB, *Anúncio querigmático e evangelização fundamental*, n. 19).

De outro lado, quem escuta o anúncio do Evangelho e conhece a Cristo, deve decidir-se por segui-Lo ou não, por viver ou não como cristão. Assim, o kérygma quer despertar no educando sua adesão pessoal a Jesus e motivar a decisão de colocar-se no caminho do discipulado, isto é, em um caminho de seguimento e conversão contínuos.

Esse momento de adesão a Cristo, feita na fé, e de decisão de segui-Lo em um processo contínuo de conversão pode ser marcado pela celebração do sacramento da reconciliação. Este, por sua vez, pode dar ao educando o acesso à fonte da graça.

2.1.1.4 INSERI-LO NA VIDA EM COMUNIDADE

Em virtude da importância educativa do grupo para o amadurecimento do jovem e, ao mesmo tempo, pelo significado teológico da comunidade para a vida do cristão, cremos que o jovem que acolhe o anúncio do Evangelho deve ser acompanhado dentro de uma experiência comunitária, assim como sugere o Documento de Aparecida (CELAM, 2007, n. 170-177.180.256-257.304-306.308-310).

Por essa razão, o jovem que livremente acolhe o anúncio kerygmático, e se decide por seguir Cristo como seu discípulo, deve ser inserido em um "Grupo de Vida Cristã". Damos o nome de "Grupo de Vida Cristã" (GVC) ao grupo formado por um número não muito grande de jovens, acompanhado por um educador, que se reúne frequentemente. É dentro desse grupo

que o educador deve propor ao jovem o itinerário sobre o qual estamos refletindo, como caminho educativo de amadurecimento. Esse grupo, por sua vez, deve estar vinculado a uma paróquia, que é a célula base da Igreja particular e é chamada a ser comunidade de comunidades.

O documento da CNBB sobre a evangelização da juventude indica a necessidade de superarmos uma evangelização concentrada somente em eventos de massa, para também propormos um caminho de fé vivido em pequenos grupos onde o jovem possa ser acompanhado de modo mais pessoal e onde relações pessoais e mais profundas possam ser construídas (CNBB, *Evangelização da juventude*, n. 150). O documento afirma:

“Os grupos de jovens são um instrumento pedagógico de educação na fé. O pequeno grupo, como instrumento de evangelização, foi um dos instrumentos pedagógicos usados por Jesus ao convocar e formar seu grupo de doze Apóstolos” (CNBB, Evangelização da juventude, n. 151).

A constituição desses grupos seria o passo seguinte do anúncio do Evangelho feito em momentos de maior concentração dos jovens (CNBB, *Evangelização da juventude*, n. 157-159) e teria, segundo Fernandes (2008, p. 13-14) Gatti (1994, p. 157-162) e Gevaert (2009, p. 112-113), um importante papel educativo.

2.1.2 A EDUCAÇÃO PERMANENTE

O anúncio kerygmático, como ponto de partida, coloca o jovem educando dentro de um grupo com outros jovens que, também livremente, decidiram-se pelo discipulado como caminho de seguimento e conversão contínuos. Uma vez que um grupo é formado, o educador pode dar continuidade ao itinerário por meio de um percurso de educação permanente que, juntamente com o anúncio kerygmático descrito anteriormente, corresponde ao que o Documento de Aparecida chama de “iniciação cristã

e catequese permanente” (CELAM, 2007, 286-300). Neste sentido, afirma o Papa Francisco:

O mandato missionário do Senhor inclui o apelo ao crescimento da fé, quando diz: “ensinando-os a cumprir tudo quanto vos tenho mandado” (Mt 28, 20). Daqui se vê claramente que o primeiro anúncio deve desencadear também um caminho de formação e de amadurecimento. A evangelização procura também o crescimento, o que implica tomar muito a sério em cada pessoa o projeto que Deus tem para ela. Cada ser humano precisa sempre mais de Cristo, e a evangelização não deveria deixar que alguém se contente com pouco, mas possa dizer com plena verdade: “Já não sou eu que vivo, mas é Cristo que vive em mim” (Gl 2, 20). (FRANCISCO, Evangelii gaudium, n. 160)

Por isso, a proposta a ser feita depois do kérygma e da constituição do GVC – que ainda faz parte do elemento institucional – é chamada de educação permanente.

2.1.2.1 ESCUTA DA EXPERIÊNCIA EXISTENCIAL

A descrição do caminho de Emaús é exemplar para nossa proposta. O texto de Lucas afirma que, enquanto os dois discípulos conversavam e discutiam ao longo do caminho, “o próprio Jesus se aproximou e começou a caminhar com eles” (Lc 24,15).

Vemos, portanto, que a iniciativa é de Cristo, e Sua atitude é a de caminhar com eles, de ir com eles, escutá-los, inteirar-se da situação que viviam e descobrir sua realidade. Ele aproxima-se e entra na conversa, procura o diálogo e se faz de desinformado. Ele deseja escutar as preocupações, as angústias, as decepções e as esperanças dos dois discípulos. Entra pela porta das preocupações que ocupavam o coração dos discípulos.

Esse modo educativo de Cristo proceder indica-nos que o primeiro elemento da educação permanente é a escuta. Isto quer dizer que o processo

de educação moral permanente do jovem não começa com a transmissão de conteúdos morais, mas sim com a acolhida dos questionamentos vitais a respeito de como agir diante das inúmeras circunstâncias da vida, a fim de que esta caminhe na direção da sua plena realização.

Sabemos que as diversas experiências que um jovem faz em sua vida não são como as cenas de um teatro que ele assiste como expectador. Elas são parte de sua existência, de modo que o educando é chamado a realizar-se agindo em cada uma dessas situações. Por isso, as experiências existenciais são o espaço no qual o jovem é confrontado com os diversos elementos que envolvem a dimensão moral e onde ele é chamado a exercitar todas as suas capacidades morais. Sendo assim, podemos dizer que a educação permanente deve partir da “experiência” que o jovem faz, da qual brotam as questões morais que servem de ponto de partida para a ação educativa.

Os Bispos de Quebec, uma das províncias do Canadá, escreveram um documento sobre a evangelização dos jovens. Eles fazem uma importante afirmação sobre o ponto de partida de um itinerário para se propor a fé aos jovens:

Nas nossas novas condições, é importante retornar lá onde a fé tem a sua fonte, isto é, ao centro da experiência das pessoas. A fonte se encontra nas pessoas, nos momentos essenciais de suas vidas, nas experiências de base por meio das quais se manifestam os primeiros frêmitos, as primeiras vozes da fé. Esta fonte está no ponto de partida de cada itinerário. (VESCOVI DEL QUEBEC, 2001, p. 14)

As experiências individuais, que servem como ponto de partida para a ação educativa, de um lado podem ser aquelas já feitas pelo jovem ao longo de sua vida. De outro, podem ser experiências concretas de animação, de caridade, de serviço gratuito, de caminhos e encontros propostos pelo educador com a finalidade de suscitar questionamentos que facilitem a educação moral a respeito de questões específicas.

Creemos que o processo de educação do jovem terá sucesso à medida que responda globalmente às questões que lhe são próprias, pessoais. Por isto, do ponto de vista pedagógico, é importante que a proposta educativa vá ao encontro das situações vivenciais e não seja a transmissão de conteúdos abstratos, sem conexão com a realidade.

Vivemos em um contexto de pluralismo e sincretismo religioso, no qual a pessoa é valorizada em sua dimensão subjetiva. Partir de um conteúdo geral para se chegar à realidade específica não nos parece ser capaz de despertar o interesse do jovem em refletir sobre os elementos morais de sua existência. Nesse contexto, cremos que o primeiro passo no processo de educação seja este: o de provocar interesse no jovem, partindo das suas necessidades e aspirações e usando uma linguagem que tenha significação existencial para ele.

O relato e a escuta da experiência têm um caráter descritivo, no sentido de que expõe a experiência feita pelo educando diante si mesmo e do educador. Mas o processo humano natural é que aquele que está envolvido dentro de uma realidade aja livre e conscientemente dando uma resposta responsável que construa a realidade e que permita que o sujeito se construa plenamente. Essa resposta diante da experiência não nasce do acaso, ela exige outros elementos, dos quais um resulta ainda da ação do educador: a transmissão do saber teórico e prático.

2.1.2.2 A TRANSMISSÃO DO SABER TEÓRICO

Caminhando e dialogando com o jovem, o educador parte da vida e das preocupações do educando, para conduzi-lo a Cristo, que é Quem pode iluminar tais experiências e o saber subjetivo que o jovem possui e dar-lhe, ainda, a partir do dado objetivo da fé, a possibilidade de agir de maneira verdadeiramente humana e construir de modo pleno a sua existência.

No nível metodológico, a escuta da experiência existencial apoia-se prioritariamente no método indutivo, isto é, parte-se das situações,

inquietações humanas e experiências religiosas para se chegar às respostas morais a serem dadas a tais questões. No entanto, não se pode pretender que o simples conhecimento, ainda que exaustivo, da experiência existencial ofereça, por si só, as indicações de como o educando deve responder moralmente em cada uma das situações dentro das quais está inserido.

Pedagogicamente, podemos falar de um desejo do educando de ser educado, desejo este que nasce da experiência da indigência humana e da sua tendência à excelência. Afirma J.J. Pérez-Soba:

a educação nasce de um impulso interior, que precede cada escolha ou imposição externa, de uma tendência a excelência humana, "ao melhor", que nasce ligada a uma indigência e que manifesta o desejo originário. O homem possui um impulso interior que o torna "dócil", desejoso de aprender e de ser formado em um modo muito diferente do "adestramento" dos animais (mais semelhante à "ductibilidade" de determinados instrumentos do que a uma compreensão de uma mensagem). Daqui a importância da dinâmica do desejo, que se move entre a indigência e a excelência e para a qual a relevância moral é enorme. (PÉREZ-SOBA, 2007, p. 27)

O homem tende ao aperfeiçoamento de si em direção à própria plenitude, ao mesmo tempo que experimenta uma indigência, isto é, uma "não-posse" de tudo o que precisa para alcançar o seu melhor. Por essa razão ele tem necessidade de que, de algum modo, seja-lhe comunicado o que por si só ele não possuiu. Isso vale também para a dimensão moral.

O jovem educando tem desejo de crescer e amadurecer, rumo à plenitude pessoal, mas para que isso aconteça ele precisa daquilo que lhe é oferecido pelo educador, ou seja, precisa entrar em uma relação educativa assimétrica na qual lhe é dado suporte para o seu amadurecimento moral. Todo este processo inclui a própria necessidade do educador dentro do processo educativo no âmbito moral.

Como vimos, o processo educativo moral ocorre devido aos elementos que pertencem à educação intencional, ou seja, acontece mediante os interventos propostos ordenadamente por um educador que visa a educar o jovem em um âmbito específico. Nesse caso, o educador pode colocar-se intencionalmente como causa exemplar e eficiente dentro do processo de educação.

De um lado, o educador é causa exemplar do processo educativo porque, pelo próprio modo prudente de agir e pela assunção livre e consciente da responsabilidade moral, ele se torna modelo de agir moralmente maduro sem impor ao educando o que se deve fazer (MACARIO, 1998, p. 197). De outro lado, o educador é causa eficiente do processo educativo devido a que

o educando não pode agir normalmente somente por virtude própria. Ele age, em medidas diferentes, em virtude do educador que se supõe capaz de criar as condições formais, perceptíveis enquanto tais pelo imaturo, e especificamente capazes de colocar efetivamente em movimento as atividades psíquicas e espirituais de modo a atuá-las, isto é, de induzi-las proximamente a fazer o que o educando faria se dispusesse da capacidade decisional, cultural e comportamental madura: por exemplo, criar estados interiores capazes de produzir atos de disciplina, de fortaleza, de sociabilidade e amor, e de sabedoria. (MACARIO, 1998, p. 196)

No sentido de causa eficiente é que podemos falar de uma transmissão do saber, como segundo aporte dado ao educando para o seu discernimento moral. Mas de que transmissão estamos falando?

A escuta da experiência existencial faz com que o educando seja provocado a dar respostas que ele não é capaz de encontrar por si só. No nosso caso específico, o jovem quer responder a tais provocações como discípulo de Cristo, o que significa responder a partir de sua relação com Ele, a partir de sua configuração filial ao Filho de Deus que, fazendo-se homem, tornou-se para nós a revelação da plenitude humana.

Portanto, o educador deve oferecer ao jovem a possibilidade de conhecer a Cristo. Um modo importante e insubstituível de fazer, isto é, transmitindo o conteúdo doutrinal da Igreja sobre Cristo, sobretudo o critério de amor que foi o elemento fundamental a reger toda a vida de Jesus.

Sendo Jesus a plenitude de toda a revelação que Deus quis fazer de Si e de Seu plano de amor para a humanidade, e sendo a doutrina católica uma sistematização orgânica desta revelação, cremos que em última instância a doutrina – considerada não somente em seu conteúdo dogmático, mas também em seu significado moral – torna-nos explícita, sistemática e organicamente, a pessoa de Cristo. Assim sendo, a transmissão do saber doutrinal teórico, específico para cada questão que emerge da escuta existencial, é anúncio de Cristo como resposta para o homem, que ajuda o jovem a dar sua resposta de modo pleno em cada situação que vivencia.

Educar, nesse sentido, seria transmitir ao educando, que é discípulo de Cristo, “os comportamentos próprios do Mestre e guiar o seu caminho de transformação interior” (COMBI, 2002, p. 131) de modo que ele se configure paulatinamente ao Senhor Jesus no seu modo de agir. Educar é, em primeiro lugar, ensinar Cristo como a Verdade que pode levar o homem à plenitude do seu agir moral, porque lhe dá a liberdade para promover o bem (Cf. Jo 8,32).

Nessa etapa do itinerário que propomos, o educador usaria mais do método dedutivo, ou seja, ele partiria do dado mais geral (Bíblia, Magistério, doutrina, formulações litúrgicas...), para “deduzir” daí as conclusões práticas, específicas, particulares de como agir em cada situação. Num processo educativo como o nosso, isso significa apresentar as verdades fundamentais e, a partir daí, ver as consequências de sua aplicação em relação aos problemas humanos.

O educador, portanto, em nome da Igreja, deve comunicar ao jovem os conteúdos da fé e da moral cristã, de modo que estes sirvam à consciência do educando. É o que o Documento de Aparecida chama de “catequese permanente” (CELAM, 2007, n. 295-300), e que poderíamos chamar de um processo de anúncio de Cristo em face de cada circunstância existencial

dentro da qual o jovem se encontra, na qual ele aprofunda o seu seguimento de Jesus e o seu processo de conversão.

Esta etapa do itinerário compreende também a comunicação do *ethos* da comunidade dos que creem em Cristo, aquele *ethos* que se desenvolveu a partir de Cristo e da experiência dos Apóstolos e que foi sendo precisado e aprofundado ao longo dos quase dois mil anos de experiência eclesial. Afirma G. Gatti:

Uma primeira coisa a ser dita é que a educação moral também sempre inclui a transmissão de um saber que tem como objeto princípios gerais, valores, normas, pertencentes a uma tradição e a uma cultura que os elaboraram através de séculos e gerações. Contrariamente a quanto pensa certa pedagogia da total não-diretividade, os princípios e as boas disposições morais de natureza cognitiva, também se existem já como potencial originário e como tendência latente em cada homem, não se tornam posse amadurecida da pessoa se não são ensinados. (GATTI, 1994, p. 178)

Seguindo a proposta de educação moral feita por Combi (2002, p. 112-120.162), podemos afirmar que uma moral fundada em Cristo deve educar o jovem a ver o quanto a fé cristã se realiza na obediência ao mandamento de Deus e no seguimento de Jesus e se torna concreta na imitação incondicional do Senhor, com a força do Espírito Santo.

Por isso, seguindo uma moral neotestamentária, a educação moral deve indicar os comportamentos gerais de um cristão, desenvolvendo a sua proposta até indicar modelos de agir que realizam a vida cristã. Tal educação deve propor, à luz da visão cristã da realidade, os fundamentos e o sentido último do agir cristão – o amor – e deve continuar pelo anúncio dos valores e das leis relativas aos vários âmbitos da existência.

Certamente a transmissão do referencial do agir cristão objetivo – particularmente o quadro de valores que o norteiam – não é o único elemento a ser considerado num processo de educação moral, mas também não pode ser excluído, uma vez que o seu ensinamento é um fato de comunicação e de transmissão da cultura, e não algo inato ao homem. Tal transmissão deve ser feita de modo teórico-sistemático e de modo prático, ou seja, deve-se ensinar ao jovem o quadro de valores cristãos e propor-lhe experiências concretas, por meio de atividades práticas que o coloque em contato direto com tais valores.

A educação moral que propomos vale-se de uma tradição ético-religiosa que elaborou seu *ethos* ao longo de um grande caminho da história humana. G. Angelini afirma que a consciência, como elemento constitutivo de uma pessoa concreta, inserida dentro de um contexto cultural preciso que coopera na sua formação integral, acaba por fazer parte também da cultura. Sendo assim, a educação para a construção da identidade pessoal e a formação da consciência passa também pela transmissão da cultura (ANGELINI, 2002, p. 198-210), que no nosso caso é uma cultura que pertence à comunidade de fé, dentro da qual se insere também o *ethos*. É dentro dessa tradição que o educando é chamado a inserir-se e de onde ele recebe os contributos para agir, ainda que de modo a atualizar na sua vida concreta determinados valores. Não é possível negar o passado e suas aquisições e começar do ponto zero a cada geração.

Procedendo com o anúncio explícito de Cristo frente a cada questão que emerge na experiência existencial do educando, o educador deve ir transmitindo, pouco a pouco, o conteúdo essencial da fé. Como a transmissão do conteúdo fundamental é uma exigência educativa, caso algum dos temas não seja contemplado por uma questão emergente, tal assunto pode ser proposto ao jovem de modo expresso e tematizado. No entanto, a transmissão do saber não pode limitar-se ao conteúdo teórico. Ela exige também o saber prático.

2.1.2.3 A TRANSMISSÃO DO SABER PRÁTICO

Em primeiro lugar, é importante recordarmos, segundo o que diz Melina, que

a verdade moral, isto é, verdade sobre o bem e da pessoa tem características originais: não é uma verdade puramente “especulativa”, apenas para ser contemplada: ao contrário, é uma verdade “prática”, uma verdade para se realizar. (MELINA, 1994, p. 54)

Neste sentido, a moral é um tipo de saber que se adquire também por meio da experiência prática. Isto significa que este saber se constrói não somente pelo conhecimento teórico, mas também pelo conhecimento experiencial que envolve a pessoa no âmbito emotivo e vital. Em virtude disso, o conhecimento moral é também um saber prático. M.D.M. Blanco afirma que

formar a consciência é também proporcionar ferramentas que ajudem a pensar, a valorizar o patrimônio de humanidade que nos legaram as gerações anteriores ou contemporâneas, mapas mentais que permitam orientar-se, critérios que ajudem a passar da opinião à busca da verdade. (BLANCO, 2005, p. 218)

Dentro desta perspectiva, na transmissão do saber prático é necessário colocar em evidência a importância pedagógica do testemunho de vida do educador. Este, com o saber prático adquirido ao longo de sua vida cristã e amadurecido no seu percurso pessoal de seguimento de Cristo, oferece um suporte para que o jovem adquira as capacidades indicadas por M.D.M. Blanco no parágrafo anterior.

Além disso, não podemos nos esquecer de que o que é verdadeiro, belo e bom, como os valores que o educador propõe aos jovens, é comunicativo

por si mesmo, isto é, se comunica por força própria. Tais valores são, portanto, fascinantes e exercem por si só uma força atrativa, que é maior na medida em que o próprio educador que propõe tais valores os considera verdadeiros. Daí a importância do testemunho da própria vida moral por parte do educador.

O educador também transmite seu saber moral quando incentiva o educando a agir a partir de si mesmo, ou seja, a fazer a experiência moral que lhe oferece, ao longo da vida, a sabedoria de que precisa. Isto implica sustentar o jovem em suas decisões, confirmar seus acertos e corrigir seus erros. O educador deve, portanto, assumir o risco de deixar o educando agir por si mesmo, ainda que ao longo do processo aconteçam falhas e deslizamentos e que o ideal ainda permaneça como tal.

Entre a escuta existencial e a transmissão do saber teórico e prático deve-se estabelecer, metodologicamente, uma complementaridade, pois ambos não se excluem, mas se exigem mutuamente. Essa confluência entre o dado subjetivo existencial e o dado objetivo da fé recebe no Diretório Nacional da Catequese da CNBB o nome de "princípio metodológico da interação entre fé e vida" (CNBB, *Diretório Nacional de Catequese*, n. 152), proposto anteriormente pelos Bispos do Brasil no documento *Catequese Renovada* (CNBB, *Catequese Renovada*, n. 112-114).

Esse processo, que dura a vida toda, é compreendido como uma verdadeira escola de vida cristã que deve oferecer gradualmente ao jovem educando a intensidade e a integridade da formação, vinculada aos ritos, símbolos e sinais, especialmente bíblicos e litúrgicos, de modo que ele se insira sempre mais profundamente como membro da comunidade eclesial, ou seja, como parte do grupo dos discípulos de Jesus.

2.2 O ELEMENTO PESSOAL

O processo de educação moral em vista do amadurecimento do jovem depende inicialmente, como vimos, de uma instância externa ao educando, que chamamos de institucional, representada pelo educador. Esta tem

um papel relevante, sobretudo no início do itinerário, mas que deve paulatinamente dar lugar à ação do próprio educando, que precisa assumir o papel principal. Pouco a pouco o educador deve tornar-se agonista em relação ao educando, que é o verdadeiro protagonista dentro do itinerário. Afirma E. Combi:

Dentro da misteriosa sinergia entre as potencialidades concretas de bem do sujeito e a ação do Espírito Santo, a catequese moral pretende aproximar-se com uma intervenção auxiliar que pressupõe a constitutiva abertura do homem ao bem. Por consequência, não pretende impor ao sujeito qualquer coisa de estranho, mas faz apelo às suas faculdades interiores e pretende fazer descobrir, mobilizar e potencializar as valências positivas. (COMBI, 2002, p. 158)

Neste mesmo sentido, vale a pena lembrar uma afirmação de S. Majorano: “Não reconhecemos como totalmente nossa a experiência da qual não somos protagonistas, mas que nos encontramos a sofrer” (MAJORANO, 2008, p. 23).

Para tanto, propomos o segundo elemento do itinerário (que deve ser associado aos demais) chamado de pessoal, pois nele a figura do educando, como pessoa ativa do itinerário, assume o papel principal. Este elemento pretende responder à necessidade de despertar o jovem para a criticidade, que envolve as categorias morais relacionadas à consciência moral, tais como a liberdade e a racionalidade. Pertencem a esse elemento as propostas que veremos a seguir: escuta e compreensão, avaliação e juízo e decisão.

2.2.1 ESCUTA E COMPREENSÃO

Começar o processo de educação a partir da escuta da experiência existencial não deve ser uma proposta feita somente para o educador, mas também para o educando. Mas o que significa esta escuta da parte do jovem?

2.2.1.1 A ATENÇÃO À INTERIORIDADE

O jovem que está percorrendo o itinerário educativo que propomos é chamado a escutar, juntamente com o educador, as suas próprias experiências. Ele as escuta no sentido de estar atento à dimensão exterior e fatural e, principalmente, aos elementos interiores que ele percebe com maior força. Para compreender este duplo movimento, é importante compreender o que significa “experiência”.

Entendemos a categoria “experiência” não simplesmente como o contato externo com os fatos da vida dentro dos quais o jovem está envolvido – apesar de incluir este elemento fatural externo – mas também como a ressonância profunda que tais fatos produzem e que provocam, da parte da pessoa, a resposta moral diante deles. As experiências são, então,

um evento decisivo para aquele determinado momento, algo desejado, vivido com verdadeira participação, refletido, reinterpretado de modo novo e mais profundo do que a própria realidade sensível, que possua a força de sugerir um novo enfoque da vida com novos conteúdos e sentido para a existência. (FERNANDES, 2008, 7)

Destarte, além da atenção ao dado exterior da experiência existencial, o jovem educando deve ser ajudado a escutar a ressonância profunda que as diversas situações provocam interiormente – sensações, emoções, sentimentos, imagens, afetos e percepções – para ser capaz de discernir o modo cristão de agir. Falando da escuta no processo de educação moral, M.D.M. Blanco afirma que

a consciência inteligente se pergunta por aquilo que está experimentando, elabora os dados da experiência, lhes dá nome conceitualizando-os de uma maneira simples e quase imediata, de maneira que alcança uma compreensão prática e intuitiva que lhe permite mover-se na vida cotidiana. (BLANCO, 2005, p. 217)

O jovem, portanto, é convidado a colocar-se em atitude de escuta da sua consciência psíquica, mediante a introspecção, e dos dados proporcionados pelos sentidos. Para tanto, deve ser incentivado a exercitar as capacidades que lhe permitem perceber o real – a atenção, a capacidade de silêncio e concentração, a capacidade de ver, ouvir, olhar, sentir – e a corrigir as possíveis distorções de percepção ou expectativas irreais.

Ao mesmo tempo, o educando é convidado a ser atento a si mesmo como sujeito das experiências, pois tantas vezes é condicionado, em maior ou menor grau, por influências internas e externas que podem interferir no modo como percebe a realidade, no exercício da livre decisão e na execução da ação. Este é um processo de percepção de uma possível escravidão da própria liberdade a fim de promover, se for o caso, a sua libertação.

O elemento pessoal do processo educativo constitui um importante contributo para a educação do jovem porque envolve, de modo intenso, a dimensão racional. Para superar o achismo e o emotivismo que impedem decisões morais verdadeiras, o jovem precisa aprender a usar de modo integrado a sua inteligência para ser capaz de compreender-se, a compreender o seu interior e o mundo que o rodeia. Sem esse uso reto da razão, o agir moral seria falsificado.

2.2.1.2 A COMUNICAÇÃO RETRO-COMPREENSIVA

A compreensão de si mesmo é verificada, de certo modo, pela capacidade de descrever os elementos compreendidos. Se alguém é capaz de comunicar algo de si é porque compreendeu, em maior ou menor grau, aquilo que está comunicando.

A tentativa de descrição de um elemento percebido a partir da observação da própria interioridade dá também a este elemento certa concretude objetiva. Esta concretude permite que ele seja mais bem observado e compreendido. É como se a pessoa, na medida em que fala

de um aspecto de sua interioridade, fosse dando forma a tal aspecto apreendido e o colocasse diante de si para melhor observá-lo.

A esse processo chamamos de “comunicação retro-compreensiva”. Como se dá em um círculo de *feedback* positivo, na medida em que entende algo sobre sua interioridade, o educando se torna habilitado a falar sobre o que compreendeu, ainda que de modo imperfeito. No momento em que fala, cresce a possibilidade de compreender mais profundamente o elemento que havia entendido e sobre o qual falou.

O educador deve, portanto, estimular o jovem a dar forma a sua experiência, nomeá-la e comunicá-la verbalmente. É uma questão de clarificação inicial que deve ser revista no espaço da relação educativa, que se torna imprescindível dentro do processo de ação, como resposta às questões existenciais.

2.2.2 AVALIAÇÃO E JUÍZO

O percurso do itinerário feito até aqui ofereceu um duplo incentivo ao jovem: escutar e compreender paulatinamente as suas experiências existenciais, na sua dimensão externa e na sua ressonância interna, e acolher o anúncio de Cristo feito pelo educador, que inclui o quadro de valores que emergem do Evangelho e que lhe oferece o referencial objetivo para a compreensão da realidade e do modo concreto de agir.

A partir deste ponto, o jovem educando deve ser acompanhado no insubstituível percurso de avaliar pessoalmente as situações da própria vida, a partir da sua relação com Cristo, a fim de fazer um juízo sobre o modo cristão de responder diante delas. Esse duplo movimento de avaliação e juízo implica, da parte do educador, promover algumas atitudes no educando.

2.2.2.1 A INTERIORIZAÇÃO DO REFERENCIAL CRISTÃO

Para que a avaliação das situações e o juízo sobre o modo de agir diante delas seja um ato verdadeiramente humano e pessoal, ambos

devem partir do exercício responsável da liberdade e da consciência do próprio jovem. A avaliação e o juízo, como processos humanos, são feitos com base em uma referência objetiva, que no caso do jovem cristão é o próprio Cristo, testemunhado sistematicamente por meio da doutrina moral, que inclui os comportamentos gerais, o sentido último do agir cristão, os valores e as leis.

Portanto, para que esse processo avaliativo e valorativo seja verdadeiramente moral, o referencial que foi transmitido pelo educador não pode ser algo simplesmente ouvido externamente pelo educando, mas deve ser interiorizado, personalizado. Podemos dizer que o educando, dentro do itinerário de educação moral, deve ser conduzido de modo a tornar seu, de modo a tornar pessoal o referencial cristão de agir. Em vista disso, uma primeira atitude do educador é a de promover a interiorização do referencial moral cristão, particularmente do quadro de valores.

Com o termo interiorização ou internalização dos valores, indicamos o processo que envolve a dimensão intelectual e psicológica pelo qual a pessoa, por meio da compreensão dos valores, torna-os próprios, pois passa a vê-los, em si mesmo, como sendo válidos, por sua legitimidade intrínseca e não por sua imposição *ab externo*. O sujeito moral, portanto, adere aos valores pelo seu conteúdo, que por si só possui uma força intrínseca de convencimento.

Esse processo, que envolve a pessoa na sua totalidade, deve ser assumido pelo educando como parte de sua responsabilidade pessoal de compreender o bem que deve guiar seu modo de agir. O incentivo a tal processo é o estímulo à reflexão pessoal que deve superar o mero achismo ou sentimentalismo para compreender o referencial objetivo de bem, porque bem revelado em Cristo. É a partir dos valores internalizados que o jovem pode formular seja um projeto de vida cristão, seja uma decisão concreta verdadeiramente cristã.

Porém, o percurso de internalização de um referencial objetivo de bem não é o único elemento a ser considerado, se não ficaríamos no puro objetivismo. O percurso conduz necessariamente a três outras atitudes, em

vista de uma decisão concreta: a escuta da própria consciência, o exercício das virtudes e o confronto.

2.2.2.2 A ESCUTA DA PRÓPRIA CONSCIÊNCIA

Um valor provado e comprovado como tal dentro da história de uma comunidade, no nosso caso a eclesial, e que tem seu caráter objetivo, deve depois ser compreendido e entendido como um bem dentro de uma situação concreta por uma pessoa concreta. Isto quer dizer que o valor também tem um caráter subjetivo, percebido por um sujeito moral concreto em uma determinada situação existencial. Quando isso se dá, “o valor é percebido por toda a estrutura da pessoa exatamente como valor, isto é, como fator de autorrealização, como interesse fundamental da pessoa mesma” (GATTI, 1994, p. 82).

Por essa razão, o jovem que é convidado a dar uma resposta concreta dentro das diversas situações existenciais em que se encontra, deve ser motivado também a escutar a própria consciência. No exercício de todas as suas capacidades, inseridas dentro de um contexto pessoal e cultural único, é que o educando deve compreender como agir, isto é, qual o bem a ser promovido. Só ele pode compreender como atuar concretamente, por isto é chamado a encontrar-se a sós com Deus no sacrário íntimo que é a sua consciência, a fim de escutar a Sua voz que faz ressoar o convite a configurar-se ao Filho de Deus feito homem. Nesse sentido, é importante lembrar o que diz E. Combi:

O primeiro tipo de serviço da comunidade está ligado ao direito do sujeito de ver reconhecida e respeitada a própria consciência, como lugar originário de autocompreensão de si e da própria densidade moral. Tal serviço se realiza tornando a consciência consciente da própria responsabilidade de interpretar a realidade e ajudando-a a perceber-se como lugar da decisão moral. (COMBI, 2002, p. 166)

Por isso, o educador deve motivar o educando a entender sempre mais e melhor, a abrir-se à dúvida,

a libertar-se de aparências e primeiras impressões, a verificar e examinar alternativas distintas de modo mais crítico, mais profundo e menos imediato. O jovem deve ser estimulado a fazer perguntas, a dialogar com os outros, a confrontar visões, a verificar argumentos até estabelecer um juízo feito com critérios objetivos compreendidos dentro da situação concreta.

2.2.2.3 O EXERCÍCIO DAS VIRTUDES

Devido à realidade complexa e tantas vezes ambígua em que o jovem está inserido, na maioria das vezes, o reto discernimento do bem moral não é algo simples. Para que o jovem seja capaz de compreender e atuar o bem que, como cristão, deve promover nas situações às quais dá sua resposta pessoal, é importante que o educador colabore para que o educando adquira e viva uma vida virtuosa, que podemos chamar de hábito virtuoso.

E. Combi define esse hábito virtuoso como sendo uma “disposição estável que reside nas faculdades da alma, envolvendo de modos diversos a dimensão volitiva, cognitiva e afetiva da pessoa” (COMBI, 2002, p. 174) que dispõe o cristão a conhecer e a colocar em prática, com maior facilidade, o bem moral.

Por isso afirma C. Zuccaro:

Por isso, a pessoa virtuosa, em força da virtude, tendo a paixão pelo bem, naturalmente, quase instintivamente e por conaturalidade, será levada a procurar aquela ação que o exprimirá da forma mais perfeita. Por isso, podemos compreender a virtude como uma disposição ou atitude permanente da personalidade moral que induz o homem ao amor e à alegria do bem, presente nos valores morais. A virtude, então, consiste em apaixonar-se pelo bem a tal ponto que a procura do seu cumprimento torna-se a estrutura e o dinamismo ordinário da personalidade moral do homem. (ZUCCARO, 2011, p. 149)

Ao mesmo tempo, é importante que o educando seja motivado a cultivar não apenas uma vida virtuosa, no sentido genérico, mas cada virtude singularmente, principalmente as virtudes cardeais e as virtudes morais a elas ligadas. No caso dos jovens cristãos, acrescenta-se ainda a vivência das virtudes teológicas.

Serve a esse propósito o incentivo ao exercício constante da busca e da atuação do bem, com todas as potencialidades pessoais. Isso implica: educar para a procura sincera da verdade; para saber procurar e reconhecer a existência da verdade e de valores anteriores à percepção subjetiva; para a coerência, ou seja, para a prática do bem, compreendido como bem a ser atuado concretamente, mesmo quando é difícil; e educar para a capacidade de liberdade frente aos desejos sensíveis. Dentro desse laborioso processo de compreensão e atuação do bem, serve ainda um último incentivo no itinerário de educação moral: o confronto.

2.2.2.4 O CONFRONTO

A consciência moral não é uma instância isolada. Como elemento pessoal de um sujeito relacional, ela está sempre em relação com um "outro" com quem precisa confrontar-se. Em razão disso, o processo de avaliação e juízo, que comporta a interiorização do referencial cristão, a escuta da própria consciência e o exercício das virtudes, insere-se no contexto mais amplo das relações. Assim, o itinerário educativo deve proporcionar a possibilidade de diálogo e confronto do discernimento moral feito pelo educando como elemento que deve estar presente em todo o processo.

Dois espaços podem ser verdadeiramente fecundos para se viver essa dimensão dialogal: o GVC, como espaço coletivo, e o diálogo com um acompanhante ou diretor espiritual. O GVC é um espaço de socialização semelhante aos grupos de coetâneos dentro dos quais os jovens naturalmente procuram inserir-se na passagem da infância para a

adolescência ou juventude. Segundo G. Gatti, esses espaços oferecem uma importante possibilidade educativa ao jovem.

O diálogo e a partilha da vida dentro do GVC, assim como nos outros grupos de socialização, colocam em questão o quadro de valores e normas que o educando possui, de modo que esse confronto recíproco dá a possibilidade de os participantes se educarem mutuamente. Sendo assim, esse é um importante lugar de aprofundar a experiência moral, a capacidade de se adaptar socialmente no convívio com os demais e nas decisões, o exercício de virtudes morais como a lealdade aos demais e a dedicação àquilo que é social e coletivo.

Essa experiência de diálogo e confronto que o grupo proporciona, nas palavras de Lupi, “constitui a base para a construção de regras que serão fruto de um consenso recíproco e a base para desenvolver a autonomia” (2002, p. 56). Isto se dá, pois do educando é exigido dar razões de suas convicções e saber acolher as razões dos outros. Tal processo promove uma compreensão coletiva do bem, ao mesmo tempo em que exercita cada um na capacidade de expressar as convicções pessoais.

A direção ou acompanhamento espiritual, por sua vez, é o espaço em que o jovem educando pode confrontar com alguém mais maduro as suas conclusões, pode ser confirmado, corrigido e sustentado em seus fracassos; pode compreender por quais caminho o Espírito Santo o está conduzindo na sua configuração filial a Cristo.

Em ambos os espaços, temos a abertura da consciência para a sua dimensão comunitária, eclesial. Partilhando a escuta da própria consciência os educandos, na experiência comunitária, podem colaborar mutuamente para melhor compreenderem o bem que devem viver. Por fim, a avaliação valorativa do bem a ser colocado em prática deve conduzir o educando a uma decisão concreta.

2.2.3 DECISÃO

Quando o discernimento conduz a pessoa ao conhecimento do bem moral a ser atuado concretamente, então a ele cabe a decisão. É o momento próprio de se pronunciar diante do discernimento feito, ou seja, de dizer sim ou não diante do bem, superando a tentação da indecisão permanente ou da procrastinação.

Ninguém é obrigado a decidir-se por uma ou outra direção, mas certamente deve tomar uma decisão. Não existe a possibilidade de uma indiferença diante do bem (ou do mal) no âmbito moral. A indiferença já seria uma posição de rejeição de um ou de outro. Cremos que o educador deve, portanto, criar condições e motivar o jovem para que ele se decida sempre pelo bem. Para isso, a ação educativa deve incidir sobre duas atitudes a serem promovidas: o incentivo à honestidade e a promoção da liberdade.

2.2.3.1 O INCENTIVO À HONESTIDADE

O caminho de discernimento sobre o bem a ser atuado concretamente tem uma dupla exigência de honestidade. A primeira delas diz respeito à compreensão mesma do bem. O jovem educando deve procurar com toda a diligência interior o bem e deve fazê-lo com toda a honestidade, sem falsear sua própria reflexão para acomodá-la a um plano pessoal egoísta que o mantenha em uma zona de conforto.

Afirma E. Combi:

Entre os elementos qualificativos da moralidade, a ideia de perfeição cristã sempre sublinhou o caráter decisivo do aspecto motivacional: a moralidade cristã se cumpre no vínculo cordial com a verdade moral, na disposição afetuosa que impulsiona não só a fazer o bem, mas a amá-lo. Esse apego não é simplesmente emotivo ou sentimental, mas nasce do apreço moral das coisas da vida, do apego do coração ao Bem. (COMBI, 2002, p. 136).

Para que o bem seja atuado, deve antes ser amado e procurado com grande honestidade. S. Bastianel e V. Balčius (2007, p. 19), citando Cícero, afirmam que a *honestas* é a qualidade moral de base de um sujeito moral, que concorre positivamente para o desenvolvimento de todas as virtudes morais importantes para a educação moral.

A segunda exigência de honestidade a ser estimulada pelo educador é a atuação do bem reconhecido como bem a ser atuado. Quando o educando, como fruto de um sério caminho de discernimento moral, compreende o bem a ser atuado concretamente como resposta a uma experiência existencial, ele está vinculado por meio de sua consciência a este bem, pois até que se prove o contrário, é essa a vontade de Deus que o quer configurado ao Seu Filho Jesus.

Diante desse bem, o jovem não poderia voltar atrás ou titubear. Ele deveria, com todo empenho da vontade, aderir a tal bem, isto é, deveria promovê-lo concretamente. O educando deve ser incentivado a viver do modo como compreendeu, mesmo que ainda seja difícil, sendo fiel ao bem moral que laboriosamente compreendeu.

2.2.3.2 A PROMOÇÃO DA LIBERDADE

A segunda atitude a ser promovida pela ação educativa se refere ao exercício da liberdade. Quando usamos o termo "moral", e as palavras do mesmo campo semântico,

indicamos, com a categoria moral, a modalidade humana, propriamente humana, de existir e de agir do homem: a autenticidade do seu viver e do seu decidir. [Por isso] Característica basilar de cada experiência moral é a liberdade. (MAJORANO, 2008, p. 23)

Sendo a liberdade um sinal privilegiado da imagem divina no homem, e a sua promoção um elemento imprescindível para se alcançar a humanidade plena em Cristo, então, uma proposta de educação moral não pode ser verdadeira se não for educação para a liberdade e da liberdade. É neste sentido que cremos que deva ser a promoção da liberdade.

De um lado, deve-se educar para a liberdade, ou seja, ajudar o educando a fazer a experiência de ser livre para decidir, de ter sua consciência respeitada. Seria quase um colocá-lo à prova dentro da relação educativa para que dê o passo da decisão. Para tanto, o educador deve dar apoio no percurso de discernimento, encorajar à decisão livre e estar disposto a continuar o caminho, mesmo se se descobrir, posteriormente, que a escolha não foi seguindo o bem.

De outro lado, deve-se educar a liberdade, ou seja, educá-la para que seja verdadeira liberdade. Isto significa educá-la para que seja libertada do que poderia transformá-la em um autoritarismo derivado de algum condicionamento ou do que poderia levá-la a ser considerada como uma autonomia absoluta.

Educar a liberdade significa ajudar o educando a poder escolher livremente tomando consciência das diversas disposições que mediam a consciência – que no seu conjunto são chamadas de personalidade moral – e que podem condicioná-la a ponto de constri-la numa direção muitas vezes contrária ao bem. Ser consciente da influência dessas disposições ajuda o educando a estar atento ao influxo que podem exercer na decisão.

Como o objeto moral é o bem, então o educador deve promover a integração, não a negação, dessas disposições dentro de um todo orgânico orientado ao bem. Dentro de uma perspectiva cristã, isto tem um significado muito importante.

O jovem cristão é chamado a construir a sua identidade, de modo unitário, ordenando-a ao projeto de vida revelado em Cristo como o verdadeiro bem para o homem. Para isto, todos os componentes da própria personalidade devem ser integrados e orientados a este objetivo. A educação moral deve, então, colaborar para que a pessoa toda seja inserida nesse movimento de configuração, de modo que a personalidade moral vá construindo-se a partir da orientação fundamental ao bem, que é Cristo e seu projeto de humanidade plena. Assim o homem pode alcançar a liberdade de Cristo de que fala São Paulo (Cf. Rm 8,21; 1Cor 7,22; Gl 2,4; 5,13).

Por outro lado, educar a liberdade significa libertá-la da enganosa ideia de que o homem possui um poder absolutamente autônomo de decisão, desvinculado de qualquer instância que não o próprio ego. A liberdade deve ser libertada também do egocentrismo moral.

Para que isso aconteça, além de ensinar expressamente o vínculo indivisível existente entre liberdade e verdade, o educador deve motivar o educando para que livremente se decida pela diligente e honesta procura da verdade moral, pela interior adesão a ela e pela sua fidelidade à decisão concreta. Só essa relação entre liberdade e verdade pode tornar o educando verdadeiramente “livre para” promover o bem, ao invés de “livre de” qualquer autoridade (MAJORANO, 2008, p. 131-141; MELINA, 1994, p. 39-58).

Nesse sentido, é importante que o jovem seja incentivado e ajudado pelo educador a viver de modo ativo a procura da verdade a ser atuada em cada situação concreta. Parte imprescindível desse processo é o conhecimento de critérios objetivos de discernimento, dentre os quais a lei ou norma tem um papel fundamental. Como a liberdade humana é modelada a partir da liberdade divina, então “a liberdade do homem não só não é negada pela sua obediência à lei divina, mas apenas mediante essa obediência, ela permanece na verdade e é conforme à dignidade do homem” (JOÃO PAULO II, *Veritatis splendor*, p. 42). No caso do jovem cristão, a Verdade do agir é Cristo, de modo que a liberdade que o jovem tanto almeja é conquistada na medida em que ele conforma o seu agir com o de Cristo, sobretudo vivendo o amor como Ele viveu.

CONCLUSÃO

A verdade é que o educando é mesmo o protagonista do próprio itinerário para a formação moral, pois contém em potência todos os elementos necessários para o desenvolvimento moral, mas a presença do educador é fundamental para despertar essas potencialidades, seja pelo conhecimento teórico como pelo testemunho prático que o inspirará na hora

de tomar a sua decisão de vida. Vida que se confronta diuturnamente com teorias e práticas contraditórias à vivência da liberdade responsável, de tal forma que a presença da Instituição se torna o espaço para o confronto com a verdade e a partir daí a interação com o mundo pessoal que é chamado a decidir e prosseguir a história.

A história de vida nos mostra que não é inteligente desprezar a experiência do passado e nem mesmo ficar preso ao passado. E que se queremos ser acolhidos, é bom também aprender a valorizar e acolher a história do outro. Assim a melhor opção, não é buscar as rupturas, mas ensinar que o verdadeiro caminho é saber conjugar a tradição com a originalidade. E para que isso aconteça deve haver uma proporcional reciprocidade, ou seja, que o educador não cauterize o educando por causa da busca do novo e original, mas o incentive para que em contrapartida, a geração pós-moderna, acolhendo e valorizando o conhecimento da tradição, seja filosófica ou teológica, fazendo dela os seus pilares, construa a sua originalidade sobre a verdade ou a busca constante dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W.M.J. – BOCK, A.M.B. – OZELLA, S. "A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica", in Bock, A.M.B. – GONÇALVES, M.G.M. – FURTADO, O., ed., *Psicologia Sócio-histórica. Uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001, 163-178.

ALZATE, H. "O mundo dos adolescentes. Problemas e esperanças", IMODA, F. – KIELY, B., ed., *Buscando Jesus. Caminho e acompanhamento vocacional na adolescência*, Educar para a vida, 4. São Paulo: Paulinas, 2002, 7-44.

ANGELINI, G. *Educare si deve, ma si può?*, Transizioni 3. Milano: Vita e Pensiero, 2002.

BALZANO, G. *Giovani del terzo millennio*, Scaffale Aperto. Roma: Armando Editore, 2005.

BASTIANEL, S. – BALČIUS, V. “La grammatica dell’opzione fondamentale”, *Dialoghi* 1/VII (2007) 18-25.

BISSOLI, C. “Per un’educazione cristiana dei giovani”, in Servizio Nazionale per il Progetto Culturale della Conferenza Episcopale Italiana, ed., *L’Emergenza educativa. Persona, intelligenza, libertà, amore. IX Forum del Progetto Culturale*, EDB, Bologna 2010, 247-250.

BLANCO, M.D.M., “Ante la actual condición juvenil en España: tareas educativas y desafíos morales”, *Moralia* XXVIII/106 (2005) 199-224.

BORELLI, S.H.S. – ROCHA, R.M. – OLIVEIRA, R.C.A. – DE LARA, M.R., “Jovens urbanos: ações estético-culturais e novas práticas políticas”, *Revista Latino-americana de Ciências Sociais* 7/1 (2009) 375-392.

BRANDÃO, S.R. “O percurso formativo de jovens na sociedade contemporânea”, *Psicologia* 19/4 (2008) 455-466.

BRUSATI, E. “I linguaggi giovanili”, *Orientamenti Pastoralis* LVI/11 (2008) 49-55.

DE CASTRO, L.R. “Participação política e juventude: do mal-estar à responsabilização frente ao destino comum”, *Revista de Sociologia e Política* 16/30 (2008) 253-268.

CATECHISMUS CATHOLICAE ECCLESIAE (11 Augusti 1997). *Editio Typica Latina*. Città del Vaticano: LEV 1997.

CENCINI, A. *Os jovens ante os desafios da vida consagrada. Interrogações e problemáticas*. São Paulo: Paulinas, 2005.

CHAVES, J.C. “As percepções de jovens sobre os relacionamentos amorosos na atualidade”, *Psicologia em Revista* 16/1 (2010) 28-46.

COMBI, E. *Educazione morale cristiana. Il ministero ecclesiale per la costruzione della personalità morale*. Milano: Centro Ambrosiano, 2002.

CONSELHO EPISCOPAL LATINO-AMERICANO. *Texto conclusivo da V Conferência do Episcopado Latino-Americano e do Caribe*. São Paulo: Edições CNBB – Paulus – Paulinas, 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Diretório Nacional de Catequese*, Publicações da CNBB 1. Documento. Brasília: Edições CNBB, 2006.

_____. *Evangelização da juventude*, Publicações da CNBB 3. Documento. Brasília: Edições CNBB, 2007.

_____. *Anúncio querigmático e evangelização fundamental*, Subsídios Doutrinários 04. Brasília: Edições CNBB, 2009.

_____. *Catequese renovada. Orientações e conteúdo*, Documentos da CNBB 26. São Paulo: Paulinas, 2009³⁹.

CORTÉS, T.A. "Subcultura, contracultura, tribus urbanas y culturas juveniles: ¿homogenización o diferenciación?", *Revista Argentina de Sociología* 6/11 (2008) 257-271.

COUTINHO, L.G. "A adolescência na contemporaneidade: ideal cultural ou sintoma social", *Pulsional* XVII/181 (2005) 16-23.

CUADRA, A. "Quem sou eu? O que quero e o que procuro na vida?". Identidade e descoberta dos valores nos adolescentes", in IMODA, F. – KIELY, B., ed., *Buscando Jesus. Caminho e acompanhamento vocacional na adolescência*, Educar para a vida, 4. São Paulo: Paulinas, 2002, 45-76.

DAYRELL, J. "O jovem como sujeito social", *Revista Brasileira de Educação* 24 (2003) 40-52.

_____. "A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil", *Educação e Sociedade* 28/100 (2007) 1105-1128.

DAYRELL, J. – GOMES, N.L. "A juventude no Brasil" [acesso: 03.07.2012], www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf.

FERNANDES, A. "Experiência e existência na catequese com os jovens", *Catequese* 31/124 (2008) 6-17.

FERNANDES, S.R.A. "Marcos definidores da condição juvenil para católicos e pentecostais na baixada fluminense – algumas proposições a partir de um survey", *Religião e Sociedade* 31/1 (2011) 96-125.

FERRAROTTI, F. "Dove non entrano gli adulti", *Famiglia oggi* XXIII/3 (2000) 8-13.

FISCHER, R.M.B. "Mídia e juventude: experiências do público e do privado na cultura", *Caderno CEDES* 25/65 (2005) 43-58.

FOGLIAZZA, M. "Benvenuta la crisi che abbia un senso", *Famiglia oggi* XXVI/11 (2003) 72-75.

FRANCISCO. Discurso aos catequistas vindos a Roma em peregrinação por ocasião do Ano da Fé e do Congresso Internacional de Catequese (27 de setembro de 2013) [acesso: 23.11.2013], www.vatican.va/holy_father/francesco/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130927_pellegrinaggio-catechisti_po.html.

_____. Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Evangelii gaudium*. Sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual (24 de novembro de 2013). Città del Vaticano: LEV, 2013.

_____. Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Christus vivit*. Aos jovens e a todo o povo de Deus (25 de março de 2019) [acesso: 15.10.2019], http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html.

FROIS, E. – MOREIRA, J. – STENGEL, M. "Mídias e a imagem corporal na adolescência: o corpo em discussão", *Psicologia em Estudo* 16/1 (2011) 71-77.

GARIGLIO, P. *Gioventù di fine secolo*, Nuovi saggi 13. Roma: AVE, 1996.

GATTI, G. *Educazione morale. Etica cristiana*, Studi e ricerche di catechetica 6. Leumann: Elledici, 1994².

GEVAERT, J. *O primeiro anúncio. Finalidade, destinatários, conteúdos, modalidade de presença*, Coleção Pedagogia da Fé. São Paulo: Paulinas, 2009.

GONÇALVES, H.S. – BORSOI, T.S. – SANTIAGO, M.A. – LINO, M.V. – LIMA, I.N. – FEDERICO, R.G. "Problemas da juventude e seus enfrentamentos: um estudo de representações sociais", *Psicologia & Sociedade* 20/2 (2008) 217-225.

GÓNGORA, J.C.G. "Juventud, trabajo, desempleo e identidad: un enfoque psicosocial", *Athenea Digital* 11/3 (2011) 165-182.

GUARDINI, R. *As idades da vida. Seu significado ético e pedagógico*. São Paulo: Quadrante, 1990.

GUARINELLI, S. "L'istanza della felicità nei giovani", *Parola, spirito e vita* 45/1 (2002) 211-228.

INSTITUTO CIDADANIA. *Projeto juventude. Documento final*. São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.

JOÃO PAULO II. Exortação Apostólica Pós-sinodal *Pastores dabo vobis*. Sobre a formação dos sacerdotes nas circunstâncias atuais (25 de março de 1992), *AAS* 84 (1992) 657-804.

_____. Carta Encíclica *Veritatis splendor*. Sobre algumas questões fundamentais do ensinamento moral na Igreja (06 de agosto de 1993), AAS 85 (1993) 1133-1228.

LUPI, G. "O desenvolvimento na adolescência: aspectos cognitivos e espirituais", in IMODA, F., ed., *Conduziu-o até Jesus. Psicologia da vocação na adolescência*, Educar para a vida, 1. São Paulo: Paulinas, 2002, 41-72.

MACARIO, L. *Imparare a vivere da uomo adulto. Note di metodologia dell'educazione*, Enciclopedia delle Scienze dell'Educazione 51. Roma: LAS, 1998³.

MAJORANO, S. *La coscienza. Per una lettura cristiana*, Universo Teologia 27. Morale e spiritualità. Cinisello Balsamo: San Paolo, 2008².

MARCAZZAN, A. "Tatuaggi per disegnare se stessi", *Famiglia oggi* XXIII/3 (2000) 76-79.

MARIZ, C.L. "Comunidades de vida no Espírito Santo. Juventude e religião", *Tempo Social* 17/2 (2005) 253-273.

MELINA, L. "Liberdade cristã e verdade", *Communio* 64 (1994) 39-58.

MENDES, E.D. – PARAVIDINI, J.L.L. "Os significantes da escuta psicanalítica na clínica contemporânea", *Psychê* XII/ 20 (2007) 99-116.

MESSINA, B. "La crisi dei valori nei giovani", *Bioetica e cultura* XXI/ 1 [41] (2011) 33-39.

MIRANDA, J. "Convivendo com o "diferente": juventude carismática e tolerância religiosa", *Religião e Sociedade* 30/1 (2010) 117-142.

OSÓRIO, L.C. *Adolescente hoje*. Porto Alegre: Artmed, 1989².

°AGANI, A. "Il ventaglio delle biografie", *Famiglia oggi* XXIII/3 (2000) 41-45.

PANICO, G. – PANICO, M. *Ecco i giovani del Duemila. Viaggio nella voglia di esserci, progettare, riuscire. Di essere liberi, di fare amicizia*, Mondo Nuovo 177. Leumann: Elledici, 1999.

PAULO VI. Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Evangelii nuntiandi*. Sobre a evangelização no mundo contemporâneo (8 de dezembro de 1975), AAS 68 (1976) 5-76.

PÉREZ-SOBA, J.J. "L'educazione morale: la ricerca del fondamento. Chiavi di lettura", in PÉREZ-SOBA, J.J. – GOTIA, O., ed., *Il cammino della vita: l'educazione, una sfida per la morale*, Lezioni e dispense 10. Città del Vaticano: LUP, 2007, 25-51.

POLLO, M. "Essere giovani nella seconda modernità", *Note di Pastorale Giovanile* XLI/2 (2007) 3-31.

- ROCHA, A.P.R. – GARCIA, C.A. "A adolescência como ideal cultural contemporâneo", *Psicologia Ciência e Profissão* 28/3 (2008) 622-631.
- ROMANO, B. – DIPACE, A. "Niente è per sempre?", *Famiglia oggi* XXVII/2 (2004) 14-19.
- DE ROSA, G. "I giovani italiani di fronte alla religione", *La Civiltà Cattolica* 157/III/3740 (2006) 183-192.
- ROUGIER, S., *Che cosa vogliono i giovani? L'avventura umana* 7. Leumann: Elledici, 2001.
- SALES, S.R. – PARAÍSO, M.A. "Escola, Orkut e juventude conectados: falar, exhibir, espionar e disciplinar", *Pro-Posições* 21/2(62) (2010) 225-242.
- SAOTTINI, C. "Armonizzare i processi psichici", *Famiglia oggi* XXVII/2 (2004) 35-41.
- DA SILVA, C.G. – SANTOS, A.O. – LICCIARDI, D.C. – PAIVA, V. "Religiosidade, juventude e sexualidade: entre a autonomia e a rigidez", *Psicologia em Estudo* 13/4 (2008) 683-692.
- DA SILVA, M.D.F.D.T. – FARIAS, M.A. – SILVARES, E.F.M. – ARANTES, M.C. "Adversidade familiar e problemas comportamentais entre adolescentes infratores e não-infratores", *Psicologia em Estudo* 13/4 (2008) 791-798.
- SOARES, R. "'Fica comigo': juventude e pedagogias amorosas/sexuais na MTV", *Educação em Revista* 46 (2007) 311-335.
- SZAPIRO, A.M. "O indivíduo fora da cidade: questões à transmissão na sociedade contemporânea" [acesso: 11.08.2012], [www.revispsi.uerj.br / v3n1/artigos/Artigo%203%20-%20V3N1.pdf](http://www.revispsi.uerj.br/v3n1/artigos/Artigo%203%20-%20V3N1.pdf).
- SZAPIRO, A.M. – RESENDE, C.M.A. "Juventude: etapa da vida ou estilo de vida?", *Psicologia & Sociedade* 22/1 (2010) 43-49.
- TONELLI, R. "Sono "religiosi" i giovani oggi?", *Note di Pastorale Giovanile* XLIII/3 (2009) 54-61.
- VESCOVI DEL QUEBEC. *Proporre la fede ai giovani oggi. Una forza per vivere*, L'avventura umana 6. Leumann: Elledici, 2001.
- ZUCCARO, C. "L'educazione cristiana della coscienza morale", in TONIOLO, A. – TOMMASI, R., ed., *Il senso dell'educazione nella luce della fede*, Sophia/Praxis 5. Padova: Messaggero di Sant'Antonio, 2011, 137-161.