

TESE

THALITA REGINA GARCIA DA SILVA

CLASS.: 200.7

5586j

TOMBO: 632

SVE

**O JULGAMENTO MORAL E O DESENVOLVIMENTO DA FÉ  
EM PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO**



1410000632



**UNESP**

Marília, dezembro de 1995

200.7  
5586j  
632

**THALITA REGINA GARCIA DA SILVA**

Dissertação defendida e aprovada em 19 de dezembro de 1995, pela  
Banca Examinadora constituída pelos professores:

**O JULGAMENTO MORAL E O DESENVOLVIMENTO DA FÉ  
EM PROFESSORES DE ENSINO RELIGIOSO**

Prof. Dr. Raul Aragão Martins - Orientador

Dissertação apresentada à Comissão  
Julgadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da UNESP -  
Universidade Estadual Paulista, como  
exigência parcial para obtenção do Título  
de Mestre.

Área de concentração: Ensino na  
Educação Brasileira

Orientador: **Prof. Dr. Raul Aragão  
Martins.**

**UNESP**

Marília, dezembro de 1995





## AGRADECIMENTOS

Dissertação defendida e aprovada em 19 de dezembro de 1995, pela  
Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof. Dr. Raul Aragão Martins - Orientador

---

Profª Drª Maria Suzana de S. Menin

---

Prof. Dr. Elizeu Nevil Menegusso

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu esposo Jonas que serena e amorosamente me apoiou sem restrição durante toda esta jornada.

Ao Prof. Dr. Raul Aragão Martins que, como orientador, indicou-me eficazmente o caminho e, como amigo, o percorreu ao meu lado. Suas qualidades profissionais e virtudes pessoais foram fundamentais nesta trajetória.

Ao Prof. Dr. Marcos Luis Lourenço, do Departamento de Educação da UNESP de São José do Rio Preto que em um momento decisivo apresentou-me ao Dr. Raul Aragão Martins e que sempre me animou a prosseguir.

A meus pais, Adauto e Esmeralda, cuja influência tem sido uma inspiração ao longo de minha vida.

Às amigas Glauce Neide e Ruth Farias que de maneira singular contribuíram para a conclusão deste trabalho.

Aos colegas da área educacional dos campos da União Central Brasileira, especialmente a Supervisora Sandra Cerqueira, que possibilitaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Acima de tudo, a Deus, pelo dom da vida e pelo desejo sempre crescente de aprender e dedicar-me à causa da educação.





## RESUMO

O presente estudo teve como finalidade avaliar o nível de julgamento moral e o desenvolvimento da fé de professores de Ensino Religioso do Sistema de Educação Adventista - rede de escolas confessionais da Igreja Adventista do Sétimo Dia - através das teorias desenvolvimentais de Kohlberg (1981) e Fowler (1992). Foram tomados 20 sujeitos, sendo 10 com bacharelado em Teologia e 10 com formação superior diversificada. Os instrumentos utilizados foram o Questionário de Reflexão Social (Gibbs e Biaggio, 1987) e a Entrevista Sobre o Desenvolvimento da Fé (Fowler, 1992) utilizada de forma livre. Os resultados permitem dizer que há uma sensível diferença entre os escores obtidos pelos professores com Teologia em relação aos professores sem formação teológica. No questionário de Reflexão Social os sujeitos com teologia obtiveram a média geral 390 (correspondente ao estágio 3) e os professores com outra formação, a média geral 360 (estágio 3). Na entrevista a média dos professores com teologia foi 4,19 (estágio 4) e os professores com outra formação obtiveram média 3,76 (estágio 3 em transição para o 4). Diante dos resultados discutimos algumas implicações que o presente estudo pode ter para a escolha e a formação de professores de Ensino Religioso.



## ABSTRACT

The present study has the purpose of evaluating the level of moral judgment and the development of faith in the teachers of Religious Education of the Adventist Education System - parochial schools of the Seventh Day of Adventist Church - by means of Kohlberg's (1981) and Fowler's (1992) development theories. Twenty subjects were considered, among which 10 with Theology major and 10 with other under-graduate major. Two instruments were used: the Questionnaire of Social Reflection (Gibbs e Biaggio, 1987) and the Interview about the Faith Development (Fowler, 1992) used in a free manner. The results show that there is a difference between the scores obtained by teachers having a Theology major and by the teacher with others majors. Based on the Questionnaire of Social Reflection the subjects with Theology major had an average score of 390 (equivalent to the # 3 stage) and teachers with different majors had an average of 360 (also stage # 3). Based on the Interview the average obtained by teachers with Theology major was 4.19 (stage # 4) whereas teachers with different majors averaged 3,76 (stage # 3 going to # 4). Due to these results we have discussed some implications that this present study could bear on the process of recruitment and formation of teachers for Religious Education.





|                                                                    |            |
|--------------------------------------------------------------------|------------|
| III - Problemática e Hipóteses .....                               | 48         |
| IV - Metodologia .....                                             | 50         |
| 1. Sujeitos .....                                                  | 50         |
| 2. Instrumentos de Pesquisa .....                                  | 52         |
| 2.1. Questionário de Reflexão Social .....                         | 52         |
| 2.2. Entrevista sobre o desenvolvimento da fé .....                | 52         |
| <b>Agradecimentos .....</b>                                        | <b>ii</b>  |
| <b>Resumo .....</b>                                                | <b>iii</b> |
| <b>Abstract .....</b>                                              | <b>iv</b>  |
| <b>Sumário .....</b>                                               | <b>v</b>   |
| <b>Índice de Quadros .....</b>                                     | <b>vi</b>  |
| <b>Índice de Tabelas .....</b>                                     | <b>vii</b> |
| <b>Introdução .....</b>                                            | <b>9</b>   |
| <b>I - Educação e Moral .....</b>                                  | <b>12</b>  |
| 1. Ensino Religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação ..... | 13         |
| 2. O Sistema de Educação Adventista .....                          | 16         |
| 2.1. Origem do Movimento Adventista .....                          | 16         |
| 2.2. A Educação Adventista no Brasil .....                         | 20         |
| <b>II - Fundamentação Teórica .....</b>                            | <b>22</b>  |
| 1. Moral e Religião .....                                          | 22         |
| 1.1. Teoria do Divino Comando .....                                | 23         |
| 1.2. Teoria Ateísta de Freud .....                                 | 24         |
| 1.3. Teoria da Lei Natural .....                                   | 25         |
| 2. Aspecto Moral da Filosofia Adventista de Educação .....         | 28         |
| 3. A Teoria do Desenvolvimento Moral .....                         | 33         |
| 4 A Teoria dos Estágios do Desenvolvimento da Fé .....             | 38         |



|                                                      |            |
|------------------------------------------------------|------------|
| <b>III - Problematização e Hipóteses .....</b>       | <b>48</b>  |
| <b>IV - Metodologia .....</b>                        | <b>50</b>  |
| 1. Sujeitos .....                                    | 50         |
| 2. Instrumentos de Pesquisa .....                    | 52         |
| 2.1. Questionário de Reflexão Social .....           | 52         |
| 2.2. Entrevista sobre o desenvolvimento da fé .....  | 52         |
| 3. Procedimentos de Aplicação dos Instrumentos ..... | 53         |
| 3.1. Questionário de Reflexão Social .....           | 53         |
| 3.2. Entrevista sobre o desenvolvimento da fé .....  | 53         |
| 4. Procedimento de Análise dos Dados.....            | 54         |
| 4.1. Questionário de Reflexão Social .....           | 54         |
| 4.2. Entrevista sobre o desenvolvimento da fé .....  | 54         |
| <b>V - Resultados .....</b>                          | <b>57</b>  |
| 1 - Questionário de Reflexão Social .....            | 57         |
| 2. Entrevista sobre o desenvolvimento da fé .....    | 58         |
| 2.1. Dados numéricos .....                           | 58         |
| 2.2. Dados qualitativos .....                        | 59         |
| <b>VI - Discussão .....</b>                          | <b>73</b>  |
| <b>Bibliografia .....</b>                            | <b>81</b>  |
| <b>Anexo 1 .....</b>                                 | <b>90</b>  |
| <b>Anexo 2 .....</b>                                 | <b>100</b> |
| <b>Anexo 3 .....</b>                                 | <b>102</b> |
| <b>Anexo 4 .....</b>                                 | <b>103</b> |





## ÍNDICE DE QUADROS

|                |    |
|----------------|----|
| Tabela 1 ..... | 37 |
| Quadro 1 ..... | 50 |
| Quadro 2 ..... | 51 |
| Quadro 3 ..... | 55 |
| Quadro 4 ..... | 84 |



## ÍNDICE DE TABELAS

|                |    |
|----------------|----|
| Tabela 1 ..... | 57 |
| Tabela 2 ..... | 58 |
| Tabela 3 ..... | 59 |



## INTRODUÇÃO

Atuando a dezenove anos na rede de escolas adventistas, era nosso interesse desenvolver uma pesquisa que pudesse levar em conta o conhecimento empírico adquirido através do trabalho neste sistema educacional, bem como fosse aplicável à realidade educacional brasileira através de uma temática atual e abrangente.

No momento, a realidade de nosso país tem oportunizado e oferecido espaço para a discussão de questões relacionadas com os valores morais que orientam a vida em sociedade. Tais questões não deixam de suscitar o interesse de qualquer meio acadêmico comprometido com uma educação que olhe de frente para o futuro sem deixar de situar-se no tempo e no espaço que o cerca. Nunca a definição de valores, compromissos e princípios se fez tão necessária e foi tão solicitada quanto neste final de década. É impossível acreditar em uma educação neutra que não declare de forma aberta ou mesmo velada seus verdadeiros valores.

A liberdade de credo garantida na Constituição Brasileira favorece a existência de escolas de diferentes organizações religiosas atendendo nos diversos níveis de ensino, sem dificuldades ou obstruções legais. Aliado a este fator, a definição em Lei Federal da disciplina Ensino Religioso, obrigatória à escola e facultativa ao aluno, confirma a idéia básica de que ao sistema de ensino oficial ou particular compete também a transmissão de valores morais, normas e princípios que contribuem na formação do cidadão.

Nossa preocupação, contudo, se ateve ao professor como elemento chave na transmissão de tais valores e na participação efetiva no processo de desenvolvimento da moralidade e da capacidade de valorização e busca humana

de achar coerência nas múltiplas forças e relações que constituem nossa vida, que denominamos "fé". A pergunta que gerou a busca de respostas com sustentação científica foi: Qual o perfil do professor de Ensino Religioso que trata diretamente com estas questões?

A fundamentação teórica que propiciou esta busca está estabelecida em duas teorias que se desenvolvem a partir dos postulados da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget (1960): A Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg (1963) e a Teoria dos Estágios do Desenvolvimento da Fé de Fowler (1976, 1978).

Em ambas as teorias, a idéia de que existem níveis ideais de desenvolvimento da moral e da fé a serem alcançados e a apresentação de instrumentos de pesquisa específicos para a verificação dos níveis em que os sujeitos se encontram, oferecem a possibilidade de uma avaliação com alto grau de confiabilidade.

Sendo que toda a pesquisa está sendo desenvolvida entre os professores de Ensino Religioso da rede Escolas Adventistas do Estado de São Paulo e Goiás, apresentamos na primeira parte a origem da Igreja Adventista do Sétimo Dia e o sistema educacional por ela proposto.

Os sujeitos da pesquisa são 20 professores de Ensino Religioso escolhidos de forma dirigida, sendo a metade com Bacharelado em Teologia e a outra metade com outra formação superior em cursos diversos.

O instrumento de medida do desenvolvimento moral é o Questionário de Reflexão Social - SROM (Gibbs e Biaggio, 1987) que consiste numa adaptação brasileira da medida objetiva Gibbs, derivada dos dilemas morais de Kohlberg. Para avaliação do desenvolvimento da fé, utilizamos de forma livre a entrevista de Fowler, ainda não padronizada.



Através destes instrumentos, ao medirmos o nível de julgamento moral e desenvolvimento da fé, nosso objetivo é conhecer o potencial dos professores de Ensino Religioso, e a possibilidade de delinear as diretrizes para a escolha de um profissional competente e que atue na transmissão de valores morais, bem como sua formação.

A educação é geralmente considerada um empreendimento moral. Ao longo da história, contudo, tanto a educação formal quanto a responsabilidade de transmitir valores morais estiveram diretamente ligados à religião, sendo na civilização ocidental representada pela influência judaico-cristã, predominantemente através do catolicismo. Ghiraldelli (1991) afirma que no Brasil, a Educação Jesuíta influenciou de tal forma a educação e os educadores que, mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, durante mais de um século a escola tradicional ainda mantinha-se fortemente arraigada às diretrizes educacionais por eles ditadas. O pensamento laico foi incapaz de superar a organização da cultura forjada pelo catolicismo no Brasil.

No mundo em geral, embora os sistemas educacionais sejam usualmente justificados em outras bases (que não a religião), estes são largamente derivados de ensinamentos religiosos. Como exemplo, os EUA, em sua organização política, estabeleceram a separação entre a Igreja e o Estado e, em consequência disso, o ensino religioso foi banido das escolas públicas americanas, no propósito de dissociar educação e religião.

Contudo, independentemente das bases que sustentam a transmissão de valores em sociedade, não se pode negar que a educação formal está profundamente permeada de valores morais e questões de escolha e tomada de decisões. O empenho em aperfeiçoar o comportamento individual e social seguindo o padrão desejado pela comunidade ou pela escola, confirmam a educação como um empreendimento genuinamente moral.



## I - EDUCAÇÃO E MORAL

A educação é geralmente considerada um empreendimento moral.

Ao longo da história, contudo, tanto a educação formal quanto a responsabilidade de transmitir valores morais estiveram diretamente ligados à religião, sendo na civilização ocidental representada pela influência judaica-cristã, predominantemente através do catolicismo. Ghiraldelli (1991) afirma que no Brasil, a Educação Jesuíta influenciou de tal forma a educação e os educadores que, mesmo após a expulsão da Companhia de Jesus em 1759, durante mais de um século a escola tradicional ainda mantinha-se fortemente arraigada às diretrizes educacionais por eles ditados. O pensamento laico foi incapaz de superar a organização da cultura forjada pelo catolicismo no Brasil.

No mundo em geral, embora os sistemas éticos sejam usualmente justificados em outras bases (que não a religião), estes são largamente derivados de ensinamentos religiosos. Como exemplo, os EUA, em sua organização política, estabeleceram a separação entre a Igreja e o Estado e, em consequência disso, o ensino religioso foi banido das escolas públicas americanas, no propósito de dissociar educação e religião.

Contudo, independente das bases que sustentam a transmissão de valores em sociedade, não se pode negar que a educação formal está profusamente permeada de valores morais e questões de escolha e tomada de decisões. O empenho em aperfeiçoar o comportamento individual e social seguindo o padrão desejado pela comunidade ou pela escola, confirmam a educação como um empreendimento genuinamente moral.



Aranha (1994) ao desenvolver o assunto "Os valores em educação",

afirma:

*"Se a cultura é constante criação de valores, a educação é por excelência o local de sua transmissão e fermentação. Dentre eles vamos privilegiar os valores morais, pelos quais os homens assumem livre e conscientemente as regras que tornam possível a vida na comunidade. Ora, o homem não nasce moral, torna-se moral. Nesse sentido, a educação desempenha papel importante na formação moral do homem, o que não é feito em separado, por meio de "aulas de moral", mas pelo processo mesmo da educação. É por isso que o educador Reboul diz que "todo professor é professor de moral, ainda que o ignore"."*

Há organizações educacionais confessionais que definem claramente à sociedade, entre seus objetivos, a intenção de oferecer o ensino formal associado à transmissão de valores morais alicerçados no ensino religioso.

### **1. Ensino Religioso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Dentro de nossa legislação encontramos a Lei Federal 5.692/72 que fixa as diretrizes e bases da Educação no Brasil, que em seu artigo 7º, parágrafo único, estabelece: "Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina nos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus." Assim, em âmbito nacional, todos os estabelecimentos de ensino do sistema público ou privado, em seus quadros curriculares devem apresentar a disciplina Ensino Religioso.

Este artigo foi normatizado pelos diferentes Conselhos Estaduais e Secretarias de Educação dos Estados que, na implantação progressiva da lei, buscaram a regionalização e adaptação às disparidades regionais do País, sem contudo perder de vista a unidade da Educação em termos dos grandes objetivos nacionais.



Na mensagem que encaminhava o anteprojeto de lei à presidência da República, o então Ministro da Educação Jarbas Passarinho afirmou que:

*"O desafio (de elaborar nova lei) é duplo. De um lado, modernizar a Educação em todos os seus aspectos em seus fins, em seu conteúdo, em seus métodos, em sua inspiração geral, dela fazendo para os cidadãos um instrumento eficaz na busca da felicidade e, para a Nação, com real fatos de trabalho, de paz, de progresso. De outra parte, proporcioná-la assim melhora a um número cada vez maior de brasileiros e a todos com estágio básico de estudos comuns, que se amplia como requisito para sua verdadeira inserção na comunidade nacional". (E.M. nº 273 - 30.03.74).*

Afirma ainda que:

*"esse projeto constitui uma soma de tendências na medida em que o anteprojeto básico do Grupo de Trabalho, ele próprio resultante de prévia consulta nacional, foi posteriormente apreciado pelo Conselho Federal de Educação e em seguida, conjuntamente, por todos os Conselhos de Educação do País". (E. M. nº 273 - 30.03.74).*

Contudo, após a apresentação do anteprojeto, no Arquivo Histórico do Congresso Nacional não há qualquer emenda, justificativa ou observação de parlamentares ao artigo que estabelece Ensino Religioso no currículo das escolas de 1º e 2º graus. O que existe arquivado junto ao Projeto de Lei nº 9, de 1971, que antecede a Lei que "Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências", é uma correspondência do Movimento de Ação Pública endereçado ao Presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados Federais, Dr. Eurípedes Cardoso de Menezes apresentando sugestões de Ensino Religioso obrigatório e remunerado.

Este documento, Manifesto do Movimento de Ação Pública, datado de 1º de julho de 1971 e proveniente de Juiz de Fora – Minas Gerais, afirma que





foi realizada uma campanha em favor desta sugestão com elementos da Presidência (Castelo Branco e Costa e Silva) e com o Ministro da Educação e Cultura – Dr. Professor Tarso Dutra (1969), onde se originou a obrigatoriedade do Ensino da Moral e Cívica nas Escolas. Porém, o movimento considerava que tal disciplina estaria muito aquém do que pretendiam e que "somente em Cristo – Mestre da Vida – se encontra o verdadeiro e sólido princípio da verdadeira moral e do autêntico civismo".

Os principais motivos pelos quais este Movimento sugeria a obrigatoriedade de Ensino Religioso, apresentados no manifesto, são os seguintes:

1°. A Educação do espírito é necessária e importante, diante dos perigos e ameaças que ameaçam o espírito dos jovens.

2°. Os livros de influência agnóstica, de ciência técnica, etc, são cuidadosamente estudados e a Bíblia e outros livros religiosos não são apresentados nas aulas.

3°. O Brasil é o país com o maior número de cristãos do mundo e não sabe impor e demonstrar este fato ao mundo.

4°. A educação, para ser verdadeira e completa há que ser integral, tornar os homens plenos em todos os seus atributos e requisitos.

Quanto aos professores que ministrariam tais aulas, a sugestão apresentada é de que fossem nomeados pelos bispos ou por responsável pela autoridade escolar e religiosa, "professores de gabarito e ortodoxia". A formação e preparo dos mesmos se realizaria por meio de cursos especiais, à semelhança de Educação Moral e Cívica. O documento apresenta a seguinte conclusão:

*"É um direito dos pais e a obrigação da autoridade escolar de respeitar a intenção dos genitores que querem a educação e formação moral e cristã dos seus filhos, porque a escola deve completar e complementar e não*



*contrariar a educação familiar".* (Manifesto do Movimento de Ação Pública, 1971).

Este é, portanto, o único documento que se encontra no Arquivo Histórico do Congresso Nacional e que registra observações quanto à inclusão e obrigatoriedade da disciplina Ensino Religioso.

## 2. O Sistema de Educação Adventista

Dentre as diferentes denominações religiosas que desenvolvem um sistema educacional, a Igreja Adventista do Sétimo Dia, originada em 1844, nos Estados Unidos, estabelece a educação como uma das prioridades da Igreja (Regulamento da Educação Adventista da DSA, 1990).

Tendo em vista que a pesquisa foi desenvolvida em sujeitos que atuam no sistema educacional adventista, caracterizamos este movimento a partir de sua origem e formação.

### 2.1. Origem do Movimento Adventista

No final do século XVIII surgiram em muitos lugares dedicados estudantes da Bíblia, esforçando-se por dissiparem os mistérios das profecias que por tantos séculos permaneceram velados. M. Ludlum (in Froome 1850) destaca a ênfase que caracterizou este período dizendo:

*"No fim do século muitos livros dedicados à exegese bíblica, procedentes das editoras da Nova Inglaterra (costa leste dos Estados Unidos) foram amplamente divulgados. Embora divergentes em pequenos detalhes, todos coincidiam na interpretação de que "os tempos proféticos haviam chegado, e que a situação presente representava o Reino de Infidelidade anunciado pela*

*profecia, e que a segunda vinda de Cristo e o início do milênio eram iminentes".*

Na Europa e na América Latina surgiram também pensadores que chegaram a conclusões notadamente coincidentes. Estudiosos no Velho e Novo Mundo chegaram à conclusão que a profecia dos 2.300 anos (Daniel: Cap. 8 e 9), cujo término haveria de ocorrer na primeira parte do século XIX, marcaria a intervenção de Cristo nos destinos do mundo.

Escrevendo sobre este despertar que se inspirou no estudo das profecias do livro de Daniel, Francis D. Nichol (1844) assim se expressou:

*"Em nenhuma parte foi aquele despertamento mais precioso, mais definidamente organizado ou mais dramaticamente levado a um clímax que na América do Norte. Neste país o pregador mais preeminente foi Guilherme Miller, e por isso o movimento do advento no hemisfério ocidental é geralmente conhecido como milerismo".*

Ainda comenta que, após haver dedicado dois anos ao estudo intensivo, lendo e comparando as profecias de Daniel e Apocalipse, Miller chegou à seguinte conclusão:

*"Em 1818, ao término dos meus dois anos de estudo das Escrituras, cheguei à solene conclusão de que, em aproximadamente vinte e cinco anos a partir de então, todos os assuntos relacionados com o presente cessarão".*

Ao aproximar-se o ano de 1843, Miller e fiéis colaboradores revisaram os cálculos e concluíram que os 2.300 dias proféticos terminariam no outono de 1844, mais especificamente no dia 22 de outubro.

Miller levou esta conclusão a milhares de pessoas. Pregava de costa a costa dos EUA e multidões em toda parte viviam em expectativa e intensas emoções aguardando o advento de Jesus. Contudo, o dia 22 passou e a esperança



não se cristalizou. A decepção tornou-se amarga. Escreveu posteriormente Hiram Edson, citado por Maxwell (1982):

*"Nossas mais caras esperanças e expectativas foram esmagadas e um tal espírito de pranto nos sobreveio como nunca havíamos experimentado antes... Choramos e choramos até o alvorecer."*

A certeza fora substituída por desorientação. Os desapontados mileritas encontravam-se em meio a uma repentina e inesperada crise de identidade cuja busca perdurou pelos meses e anos subsequentes.

Após esta dolorosa decepção, milhares voltaram às suas igrejas de origem. Porém, um grupo de investigadores da Bíblia continuou pesquisando e buscando respostas para as perguntas que permaneciam diante deles: Onde erramos? Que deixamos de entender? Dentre estes, Hiram Edson reuniu um grupo de amigos em sua casa e convidou-os a passarem as horas seguintes ao desapontamento em estudo e oração.

Após muita pesquisa, este grupo reconheceu que os cálculos escatológicos estavam corretos, contudo havia um erro de interpretação do fato que ocorreria no outono de 1844.

O professor de História Denominacional, George R. Knight (1994), citando estudos de alguns teólogos eruditos como David L. Rowe, Michael Barkun e Ruth Abden Doan, afirma que entre 1844 e 1866 seis denominações resultaram do movimento milerita. Apresenta as razões principais do êxito deste movimento especialmente no continente americano, As causas do sucesso seriam:

1º. "Embora muitos "profetas" tenham aparecido na história americana, anunciando o fim do mundo, nenhum conseguiu tantos seguidores quanto Miller". Ele explica o sucesso em termos de *reavivamento* (como método de disseminação), *a escatologia* (como a idéia que deu direção ao movimento) e



a piedade (a dose de fé para aceitar a visão de um mundo porvir). "Essas três forças operavam juntas, desenvolvendo uma dinâmica que impulsionou o milerismo".

2º. Os fatores ambientais favoreceram o sucesso do milerismo. As calamidades naturais e as crises sócio-econômicas (como a de 1837) criaram um clima no qual as pessoas buscavam soluções para seu estresse individual e coletivo, afirma Barkum (citado por G. R. Knight).

3º. Na visão de Doan, um fator explicativo do êxito milerita é sua ortodoxia sua harmonia com outras forças religiosas do dia, em termos de doutrina, liderança leiga na compreensão da Bíblia, e assim por diante.

Assim, entre 1861 e 1866 a denominação Adventista do Sétimo Dia se organizou como Igreja. Enoch Oliveira (1985) afirmou:

*"Os pioneiros adventistas não começaram um movimento religioso animados pelo simples propósito de introduzir uma nova dissidência no seio do cristianismo. Não se inspiraram na orientação teológica ou carismática de um só homem. Sentiram-se parte integrante de um movimento profético suscitado pela mão de Deus."*

Certamente esta tradição histórica de pesquisa e investigação diante dos impasses e aparentes erros tornou o movimento Adventista a maior igreja que se originou da decepção de 1844. Knight (1994) afirma que:

*"Um século depois, apenas quatro das seis denominações adventistas ainda existiam. Em 1990, os adventistas do sétimo dia relataram 717.446 membros nos EUA. Os Cristãos do Advento possuíam 27.590, a Igreja de Deus, de Oregon, 5.688, e a Igreja de Deus do Sétimo Dia, 5.749".*

Assim, por volta do ano de 1990, a Igreja Adventista do Sétimo Dia, com mais de 700 mil membros nos Estados Unidos e mais de sete milhões em todo o mundo, dominava o "ranking" dos grupos religiosos herdeiros do



milerismo. Como dissera Clyde Hewitt (citado por Knight, 1994), um historiador cristão do advento, "a menor das ramificações mileritas acabou tornando-se a maior".

O mesmo interesse pela investigação e estudo constante que determinou a origem do movimento também suscitou o estabelecimento de seu sistema educacional que se tornou uma das prioridades da igreja.

A primeira escola adventista surgiu em 1872, na cidade de Battle Creek, Michigan (EUA). Hoje a igreja está presente em 215 dos 237 países ou regiões reconhecidos pelas Nações Unidas e as escolas estão em cerca de 125 países, totalizando 819.572 alunos nos três níveis (World Report SDA, 1993).

## **2.2. A Educação Adventista no Brasil**

No Brasil, há 453 escolas adventista de primeiro e segundo graus e três instituições de ensino superior (Azevedo, 1995).

O princípio básico que determinou o estabelecimento e a manutenção de um sistema educacional de extensão mundial é expresso no Regulamento de Educação da DSA (1990) através da crença de que a educação é capaz de promover a restauração do homem à imagem de Deus e o desenvolvimento harmônico de todas as suas faculdades - física, mental e espiritual (White, 1977).

Considerando a Escola a instituição mais importante do mundo (White, 1975), a educação adventista está estruturada sobre uma base filosófica aceita pela congregação como tendo sido revelada por Deus através da Bíblia e posteriormente a Ellen Gould White, uma senhora americana, nascida em 1827, no estado de Maine, e falecida em 1915, que participou da organização da igreja e que escreveu cerca de vinte mil páginas de orientações e toda fundamentação

filosófica que sustenta o sistema de educação (White, 1948, 1970, 1975, 1977, 1985, 1992 e 1995).

Acreditando que a dimensão moral do ser humano deve ser desenvolvida plenamente e que a Escola participa efetivamente deste desenvolvimento, há um compromisso com a transmissão de valores morais em todos os aspectos curriculares, especificamente na disciplina Ensino Religioso; bem como na escolha dos professores:

*"Ao escolher professores, usemos a máxima cautela, sabendo ser uma questão tão solene, como a escolha de pessoas para o ministério. Essa escolha deve ser feita por homens sábios, aptos a discernirem caracteres, pois para educar e moldar o espírito dos jovens e desempenharem-se como êxito muitas atividades que deverão ser desenvolvidas pelo professor de nossas escolas, necessitam-se os melhores talentos que se possam conseguir." (White, 1985).*

Nas últimas décadas a formação de professor específico de Ensino Religioso tem sido objeto de algumas iniciativas da organização adventista, como a Habilitação em Ensino Religioso da Faculdade de Educação do Instituto Adventista de Ensino e matérias optativas do Seminário de Teologia envolvendo a área de educação.

*"Portanto, o homem, ao mesmo tempo que é herdeiro, é criador de cultura, e só terá vida autenticamente moral, se, diante da moral constituída, for capaz de propor a moral constituinte, aquela que é feita dolorosamente por meio das experiências vividas." (Aranha, 1994, p. 275).*

É o caráter pessoal da moral que possibilita uma reflexão crítica sobre as normas e valores, e que nos leva à autonomia como estágio ideal do indivíduo numa perspectiva das teorias desenvolvimentalistas.

Ao estabelecermos uma relação entre o pensamento religioso e o julgamento moral, é necessário considerarmos, as diferentes teorias que trabalham esta relação. Nesta análise estaremos levando em conta o caráter



## II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1. Moral e Religião

Se considerarmos a moral como o conjunto de regras que determinam o comportamento dos indivíduos em um grupo social, reconheceremos o caráter transitório do comportamento moral em função do tempo e do lugar. As diferentes formas de organização social que derivaram das relações entre os homens ao longo da história estabeleceram valores novos na medida em que estas relações foram alteradas.

Aranha (1994) contudo amplia este conceito ao afirmar que a moral, ao mesmo tempo que é "o conjunto de regras que determina como deve ser o comportamento dos indivíduos do grupo" é também a *livre e consciente aceitação das normas* (Aranha, 1994, p. 274).

*"Portanto, o homem, ao mesmo tempo que é herdeiro, é criador de cultura, e só terá vida autenticamente moral, se, diante da moral constituída, for capaz de propor a moral constituinte, aquela que é feita dolorosamente por meio das experiências vividas."*  
(Aranha, 1994, p. 275).

É o caráter pessoal da moral que possibilita uma reflexão crítica sobre as normas e valores, e que nos leva à autonomia como estágio ideal do indivíduo numa perspectiva das teorias desenvolvimentalistas.

Ao estabelecermos uma relação entre o pensamento religioso e o julgamento moral, é necessário considerarmos, as diferentes teorias que trabalham esta relação. Nesta análise estaremos levando em conta o caráter

peçoal da moral bem como sua dimensão social mais ampla como os princípios universais.

Kohlberg e Power (1981) ao trabalharem estas questões apresentaram os aspectos psicológicos das teorias que estabelecem a relação entre moralidade e religião e nos valemos deste estudo para situarmos nosso campo teórico.

Duas teorias são apresentadas como extremos opostos: a primeira é a Teoria Fundamentalista do Divino Comando - a moralidade apoia-se e é definida pela revelação da Bíblia ou outros documentos de revelação e originária da vontade de Deus.

A segunda, a teoria ateísta de Freud, que estabelece a moralidade e a religião como produtos das fantasias e conflitos humanos.

As teorias da lei natural são uma classe de teorias apresentadas e defendidas por Kohlberg como sendo a base para uma educação moral livre de valores pessoais ou credos religiosos particulares. Há princípios de justiça universais ou naturais que devem guiar toda a sociedade e são conhecidos a nós pela razão independente de uma revelação ou fé religiosa específica.

Observaremos a seguir as implicações educacionais de cada uma dessas teorias.

### 1.1. Teoria do Divino Comando

Normalmente entre os teólogos de religiões fundamentalistas é que são encontrados os defensores destas teorias. Tais teólogos deixam de distinguir as diferentes áreas da moralidade (principalmente o caráter pessoal), sendo que toda ela está baseada na autoridade divina. Deixando de fazer a distinção entre estas áreas, temem que um ensino baseado na razão ou na investigação racional,



proposto pelo modelo da *lei natural* debilitaria a fé e solaparia a autoridade divina.

Necessariamente estes teóricos não são contrários a uma educação moral (pública ou privada) desde que seja intimamente ligada aos dogmas desta teoria. Contudo, mudam com frequência e rapidez da posição do absolutismo moral-religioso para o relativismo moral-religioso para atender a idéia de manter o direito de consciência e credo das seitas e grupos minoritários ou, mais definidamente, a orientação divina. Ou seja, são favoráveis à educação moral se esta defende o princípio da autoridade divina e são desfavoráveis se esta defende os princípios da lei natural.

Estudos desenvolvidos por Hartshorne e May (1928-1930) citados por Kohlberg e Power (1981) demonstraram por evidência científica que a adoção religiosa e a educação de caráter conservativo, falhou em fortalecer a moralidade na área de conduta moral. Na área do julgamento moral igualmente há um enfraquecimento produzido pela educação religiosa nas bases da teoria do divino comando, conforme estudos realizados por Kohlberg e colegas.

### 1.2. Teoria Ateísta de Freud

Provavelmente a teoria emotivista mais importante e produtora de conhecimento é a de Freud. Os emotivistas dizem que juízos morais não tem significado como declarações de verdade ou falsidade em contraste com as declarações científicas que refletem o significado da razão.

De acordo com Freud, os juízos morais são primariamente expressões da constelação da estrutura emocional chamada de *superego*. O superego é concebido em parte como culturalmente universal em sua direção contra o incesto e a agressão em família, em parte como relativo na incorporação

das normas arbitrárias da cultura e dos pais. De qualquer modo, as bases do juízo moral são irracionais e relativas (Gilligan, 1976, in Kohlberg e Power, 1981).

Embora a moralidade tenha uma função necessariamente de manutenção da ordem e sobrevivência social e o superego serve a esta função, a religião é uma ilusão análoga e uma neurose coletiva, derivada do senso primário da união da criança com a mãe e do misto de medo e amor pelo pai, que é a fonte de reverência por Deus.

Para Kohlberg, do ponto de vista educacional, as implicações de uma teoria freudiana da moralidade e religião tornam-se antes semelhante àquela da teoria da autoridade divina. Ambas concordam que psicologicamente a moralidade é o produto de, e repousa sobre a autoridade divina; isto é, a moralidade consiste em um conjunto de regras arbitrárias baseadas nas atitudes de respeito por uma figura de autoridade última. Ambas concordam que a investigação racional enfraquece ao invés de fortalecer uma moralidade influenciada pela religião.

Em suma, a teoria freudiana e a teoria do comando divino concordam com a idéia que o pensamento religioso e o pensamento científico são opostos um ao outro e que uma aproximação racional da educação moral e religiosa não é viável.

### 1.3. As Teorias da Lei Natural

As teorias da lei natural constituem uma classe de teorias que Kohlberg (1981) aceita e utiliza como modelos de educação para justiça.

Como exemplo de educadores para a justiça que se sacrificaram em sua missão de educadores morais, cita Sócrates e Martin Luther King. Ambos eram homens profundamente religiosos e mantinham uma teoria da lei natural entre a moralidade e a religião. Enfrentaram a morte certamente porque seus



princípios de justiça tinham um suporte religioso. Este suporte vem de reconhecerem os princípios de justiça não apenas como um contrato social para resolver conflitos em uma sociedade civil mas “como reflexo de uma ordem inerente na natureza humana e na ordem cósmica natural”. Ambos reconheceram uma lei natural mais elevada, baseada na razão humana e prescrevendo o respeito pela personalidade humana.

Em termos de filosofia Kohlberg considera como exemplos de teorias da lei natural a visão panteísta de Spinoza (1930); a do paleontólogo e sacerdote católico Teilhard de Chardin (1968) e a atitude agnóstica de Kant (1949).

Spinoza iguala o poder, o ser ou a realidade última com toda a lei da natureza ou lei natural como conhecida pela ciência natural. Em sua perspectiva panteísta a lei moral humana é uma parte da maior ordem ou lei natural corporificada no cosmo.

Como pensador teísta, Teilhard de Chardin enfatiza o processo criativo de evolução como a chave para compreender o universo e a presença de Deus. Não vê divergência entre sua teoria científica de evolução e a teologia cristã. Ambas são diferentes expressões da mesma verdade. Vê Deus não somente como objeto de amor, mas como o amor mais elementar. "O centro de sua visão é a idéia do cosmos como evoluindo a um nível mais alto de consciência e organização" (Kohlberg e Power, 1981).

Kant também mantinha uma teoria da lei natural. Acreditava que os únicos objetos de reverência fossem o *céu estrelado e a lei moral no coração do homem* mas sentia que a consciência da lei moral requeria uma fé num paralelismo entre a consciência da lei moral e a consciência da realidade última.

O agir moralmente se fundamenta exclusivamente na razão. A lei moral que a razão descobre é universal e necessária, pois preserva a dignidade do homem.

Para Kohlberg, contudo, a moralidade como um domínio autônomo da razão prática e distinta da ciência como um domínio da razão teórica, possui estruturas que geram um paralelismo entre as intuições morais, ou senso de ordem moral, e as intuições metafísicas ou religiosas de uma ordem natural. Essa suposição de paralelismo da lei natural o leva a concluir que as estruturas religiosas pressupõem uma estrutura moral mas vão além dela na busca de respostas para as questões de natureza metafísica relacionadas com a fé.

*"Vamos começar por dizer que a Filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir d um esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo.*

*Filosofia e educação são dois fenómenos que estão presentes em todas as sociedades. Uma como interpretação teórica das aspirações, desejos e anseios de um grupo humano, a outra como instrumento de veiculação dessa interpretação.*

*A filosofia fornece à Educação uma reflexão sobre a sociedade na qual está situada, sobre o educando, o educador e para onde esses elementos podem caminhar."*

Assim é que podemos afirmar que a orientação filosófica sobre a qual se fundamenta a Educação Adventista é estabelecida na Bíblia e nos escritos de E. G. White.

Uma síntese desta Filosofia inclui pelo menos, os seguintes quatro pontos: a origem do homem, a alteração introduzida pelo pecado, o que significa a educação e o seu objetivo final. Explicitaremos estes quatro pontos apresentando algumas citações de E.G. White:

1º, a origem do homem: segundo a Bíblia, fonte de todas as crenças adventistas, a origem do homem se descreve como um ato criador de Deus. "...E criou Deus ao homem a Sua imagem, a imagem de Deus o criou". (Gênesis 1:26 e 27).



## 2. Aspecto Moral da Filosofia Adventista de Educação

Antes de apresentarmos o aspecto moral da educação Adventista faz-se necessário apresentarmos uma visão geral dos princípios desta Filosofia de Educação. Para tanto, apresentamos uma definição dos termos Filosofia e Filosofia da Educação da forma como os utilizamos nesta pesquisa. Nos valem das definições apresentadas por Luckesi (1994):

*"Vamos começar por dizer que a Filosofia é um corpo de conhecimento, constituído a partir d eum esforço que o ser humano vem fazendo de compreender o seu mundo e dar-lhe um sentido, um significado compreensivo.*

*Filosofia e educação são dois fenômenos que estão presentes em todas as sociedades. Uma como interpretação teórica das aspirações, desejos e anseios de um grupo humano, a outra como instrumento de veiculação dessa interpretação.*

*A filosofia fornece à Educação uma reflexão sobre a sociedade na qual está situada, sobre o educando, o educador e para onde esses elementos podem caminhar."*

Assim é que podemos afirmar que a orientação filosófica sobre a qual se fundamenta a Educação Adventista é estabelecida na Bíblia e nos escritos de E. G. White.

Uma síntese desta Filosofia inclui pelo menos, os seguintes quatro pontos: *a origem do homem, a alteração introduzida pelo pecado, o que significa a educação e o seu objetivo final*. Explicitaremos estes quatro pontos apresentando algumas citações de E.G. White:

**1º. a origem do homem:** segundo a Bíblia, fonte de todas as crenças adventistas, a origem do homem se descreve como um ato criador de Deus. "...E criou Deus ao homem a Sua imagem, a imagem de Deus o criou". (Gêneseis 1:26 e 27).



A idéia de que o homem é um ser criado à imagem e semelhança de Deus inclui todos os aspectos do seu ser.

*"O homem deveria ter a imagem de Deus, tanto na aparência exterior como no caráter. Cristo somente é a "expressa imagem" do Pai (Heb. 1:3): mas o homem foi formado à semelhança de Deus. Sua natureza estava em harmonia com a vontade de Deus. A mente era capaz de compreender as coisas divinas. As afeições eram puras; os apetites e paixões estavam sob o domínio da razão. Ele era santo e feliz, tendo a imagem de Deus, e estando em perfeita obediência à Sua vontade." (White, 1995, p. 28).*

**2º. a alteração introduzida pelo pecado:** o pecado é uma separação de Deus que destrói o homem no seu todo. Desmorona seus aspectos intelectuais, físicos, espirituais e sociais.

*"Com o pecado a semelhança divina se deslustrou, obliterando-se quase. Enfraqueceu-se a capacidade física do homem e sua capacidade mental diminuiu; ofuscou-se-lhe a visão espiritual. Tornou-se sujeito à morte. Todavia, a raça humana não foi deixada sem esperança. Por infinito amor e misericórdia foi concebido o plano da salvação, concedendo-se um tempo de graça." (White, 1977, p. 16).*

**3º. O que significa Educação:** a educação deve trabalhar para restaurar o homem à sua condição original, naquela em que todas as suas faculdades físicas, mentais e espirituais se desenvolviam harmoniosamente e sua relação com Deus lhe assegurava completa felicidade e a satisfação de viver uma vida plena de sentido.

*"Restaurar no homem a imagem de seu Autor, levá-lo de novo à perfeição em que fora criado, promover o desenvolvimento do corpo, espírito e alma para que se pudesse realizar o propósito divino da sua criação – tal deveria ser a obra da redenção. Este é o objetivo da educação, o grande objetivo da vida." (White, 1977, p.16).*



**4º. seu objetivo final:** a educação e a redenção se unem em seu esforço por restaurar o homem à plenitude de seu ser original e à harmoniosa relação que o homem tinha com Deus. Esta educação trabalha para que a criança e o jovem se desenvolvam fisicamente, para que compreendam suas responsabilidades morais, para que se desenvolvam como um ser pessoal, para que alcancem a maturidade de sua individualidade no pleno exercício de suas faculdades de pensar e agir, para que se expressem com abnegação e amor e para que o seu trabalho corresponda ao de um cidadão útil ao próximo e ao Criador. O objetivo final da educação é a redenção do ser humano.

*"A verdadeira educação preparará as crianças e jovens para a vida presente, e, com referência à vida futura, para uma herança na pátria melhor, isto é, a celestial." (White: 1975, p. 348).*

White (1995) considera que "o homem foi criado um agente moral livre". Sua natureza moral inclui sua vontade e autonomia – o poder e liberdade de escolha e decisão. Desta forma:

*"Cada ser humano criado à imagem de Deus, é dotado de certa faculdade própria do Criador – a individualidade – faculdade esta de pensar e agir. Os homens nos quais se desenvolve esta faculdade, são os que arrastam responsabilidades, que são os dirigentes nos empreendimentos e que influenciam nos caracteres. É a obra da verdadeira educação desenvolver esta faculdade, adestrar jovens para que sejam pensantes e não meros refletores do pensamento de outrem." (White, 1977, p. 17).*

A função social da Educação na visão Adventista poderia ser expressa em alguns princípios que destacamos:

**1º. compromisso social:** "A educação dada à juventude moldará toda a organização social, que está em desordem no mundo inteiro." (White, 1992, p. 17).

*"Os estudantes devem, enquanto na escola, ser despertados em suas sensibilidades morais no que respeita a ver e sentir os direitos que a sociedade tem sobre eles, e que devem viver em obediência às leis naturais, de modo a poderem, por sua vida e influência, por preceito e exemplo ser para a sociedade proveito e benção." (White, 1975, p. 26).*



**2º. importância da educação moral:** a educação moral é essencial para a juventude que formará a sociedade:

*"Toda influência deveria conduzir a educar os jovens e elevar sua moral. Devem eles ser ensinados a ter coragem para resistir à onda de contaminação moral desta era degenerada." (White, 1975, p. 89).*

*"Não há obra mais nobre que possamos fazer, benefício maior que conferir à sociedade, do dar a nossos filhos uma educação adequada, inculcando neles, por preceito e exemplo, o importante princípio de que a pureza de vida e a sinceridade de propósito prepará-los-ão melhor para desempenharem sua parte no mundo." (White, 1975, p. 155).*

**3º. formação dos educadores:** as características necessárias ficam expressas nesta passagem de White:

*"Nossas escolas necessitam de professores de elevadas qualidades morais, dignos de confiança, são na fé e dotados de paciência e tato, pessoas que andem com Deus e se abstenham da própria aparência do mal". (White, 1985, p. 460).*

Para Bahimba (1988) a visão adventista da moral não produz conflitos com a visão desenvolvimentalista de Kohlberg pois o homem é tido como um agente moral livre, cuja criação à imagem de Deus o dotou de liberdade de escolha, livre arbítrio, autonomia e poder de decisão bem como o uso da vontade. O que governa a natureza humana é o poder de decisão e escolha. Nas conclusões de sua pesquisa, afirma que a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg tem descobertas úteis a oferecer aos Adventistas. O conceito de crescimento moral ou espiritual é bíblico.

A idéia que a criança não nasce com uma cota rígida de inteligência mas necessita desenvolvê-la é expressa nas afirmações de White:



"Nossa inteligência se desenvolverá à medida que façamos uso dela" (1970, p. 390).

Korniejczuk (1989), em seu ensaio sobre o enfoque crítico da teoria de Jean Piaget sob uma perspectiva Adventista, após analisar as instâncias psicológica, pedagógica e filosófica, conclui:

*"A análise da postura psicogenética de Jean Piaget à luz das convicções que sustentamos como Adventistas do Sétimo Dia, fundamentadas na Bíblia e no Espírito de Profecia, permite concluir que a nível dos planteis psicológicos e pedagógicos se observam um alto nível de coincidências. As descrições psicológicas e as aplicações pedagógicas não geram áreas de conflitos significativas com os nossos princípios e nossa filosofia de educação. As diferenças se tornam relevantes a nível de fundamentação filosófica, que sucede frequentemente com distintas escolas de pensamento em ciências humanas: psicanálise, pragmatismo, humanismo, fenomenologia e outras correntes."* (p. 175).

Assim afirmamos que, as descrições psicológicas e as aplicações pedagógicas das teorias desenvolvimentalistas não geram áreas de conflito significativos com os princípios e com a filosofia de educação adventista.

Os fundamentos da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo que sustentam a Teoria do Desenvolvimento Moral desenvolvida por Kohlberg e que analisaremos a seguir, não são, portanto, contraditórios com os escritos de White e apresentam um alto nível de coincidências no aspecto psicológico das teorias.

1º. Nível pré-concreto

Estágio 1 - Orientação para punição e obediência

Estágio 2 - Hedonismo instrumental relativista

### 3. A Teoria do Desenvolvimento Moral

Lawrence Kohlberg (falecido em 1987 aos 59 anos) foi o psicólogo norte-americano que, aplicando os princípios da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Piaget, desenvolveu pesquisas psicológicas empíricas com a finalidade de estudar como as pessoas estruturam suas experiências do mundo social e seus julgamentos a respeito dele.

Biaggio (1987) considera que os principais teóricos do desenvolvimento que influenciaram as bases da teoria de Kohlberg foram Baldwin, Mead e os princípios conceituais da teoria cognitiva-evolutiva de Piaget.

A teoria de Kohlberg sustenta basicamente que o raciocínio moral desenvolve-se através de uma sucessão de estágios.

Utilizando métodos mais objetivos e cientificamente mais aceitáveis do que os utilizados por Piaget (1977), Kohlberg (1969) conduziu uma série de estudos longitudinais e transculturais que originaram uma ampla hipótese de seis posições semelhantes a estágios, no desenvolvimento do raciocínio moral. Isto para inserir-se no contexto da pesquisa norte-americana que valoriza a mensuração e a objetividade quantitativa.

Apresentando histórias com dilemas de natureza moral a crianças cujas idades variavam da primeira infância à fase final da adolescência, encontrou indicações destes seis estágios que agrupou em três níveis modais assim diferenciados:

#### 1º. Nível pré-convencional

Estágio 1 - Orientação para apunição e obediência.

Estágio 2 - Hedonismo instrumental relativista





## 2º. Nível convencional

Estágio 3 - Moralidade do "bom garoto", de aprovação e relações interpessoais.

Estágio 4 - Orientação para a lei e a ordem, a autoridade mantendo a moralidade.

## 3º. Nível pós-convencional

Estágio 5 - Orientação para o contrato social.

Estágio 6 - Princípios universais de consciência.

Semelhante a Piaget (1960), Kohlberg (1969) atribuiu características gerais a estes estágios indicando uma "lógica moral" abrangente. Tais características comuns são: a) hierarquia; b) sequência lógica; c) sequência invariável; d) sequência universal.

Um aspecto central de seu trabalho é a afirmação de que o julgamento e a ação morais tem um núcleo racional.

*"A escolha moral não é apenas uma questão de sentimentos ou valores. Ela implica a interpretação de uma situação de dilema moral, a elaboração dos pontos de vista dos vários participantes e das partes afetadas, e a ponderação de suas respectivas pretensões, direitos, deveres e comprometimentos com o bem."* (Fowler, 1992).

Em linhas gerais, os níveis e estágios encontrados por Kohlberg através de suas pesquisas podem ser descritos como a seguir:

## 1º. Nível pré-convencional

Neste nível a criança é sensível às regras culturais e rótulos de bom e mau, certo ou errado, mas interpreta estes rótulos em termos de consequências

físicas ou hedonísticas da ação (punição, recompensa, troca ou favor) ou em termos de poder físico daquele que dita as regras ou define o que é certo ou errado. Este nível é dividido nos seguintes dois estágios:

**Estágio 1: Orientação para punição e obediência:** As consequências físicas da ação determina sua bondade ou maldade, a intenção humana, e o valor das consequências. Fugir da punição e não questionar a atribuição de poder é próprio deste estágio. Contudo, não em termos de respeito por uma ordem moral subjacente, mas pelo medo da punição.

**Estágio 2: Hedonismo instrumental relativista:** A ação correta consiste numa troca instrumental para satisfazer as necessidades próprias da pessoa e ocasionalmente as necessidades do outro. A relação humana é vista como um mercado de troca. Elementos de imparcialidade, de reciprocidade e partilha estão presentes, mas são sempre interpretados de forma pragmática. Reciprocidade é um problema de "amor com amor se paga", não de lealdade, gratidão ou justiça.

## 2º. Nível Convencional

Neste nível o ato moral é discernido como válido e correto, se atende a expectativa da família, do grupo ao qual o indivíduo pertence ou mesmo a nação, independente da consequência imediata. As ações morais não visam somente a conformidade com a expectativa pessoal e ordem social, mas a lealdade, manutenção ou justificação da ordem que identifique a pessoa com o grupo envolvido. É dividido em dois estágios:

**Estágio 3: Moralidade do "bom garoto" de aprovação e relações interpessoais.** O bom comportamento é aquele que agrada ou ajuda os outros e é aprovado por eles. A conformidade com a imagem estereotipada do comportamento que é aceito pela maioria ou é "natural", determina o ideal. O



comportamento é frequentemente julgado pela intenção de ganhar a aprovação por ser simpático.

**Estágio 4: Orientação para a lei e a ordem:** Esta é a orientação em direção da autoridade, da fixação de regras e manutenção da ordem social. O comportamento correto consiste cumprir o dever, demonstrar respeito pela autoridade, e manutenção de dada ordem social por escolha da própria pessoa que tem seus motivos para esta escolha.

### **3º. Nível Pós-Convencional**

Neste nível, há um claro esforço para definir valores e princípios que tenham validade e aplicação independente da autoridade dos grupos ou à parte da identificação do próprio indivíduo com estes grupos. Há dois estágios neste nível:

**Estágio 5: Orientação para o contrato social:** A ação correta tende a ser definida em termos dos direitos gerais individuais e normas que tenham sido examinadas criticamente e aprovadas por aproximadamente toda a sociedade. Há uma clara percepção do relativismo dos valores e opiniões pessoais e uma correspondência com as regras de procedimento para alcançar consenso. Ao lado do que é constitucionalmente e democraticamente aprovado, o certo é um problema de "valores e opiniões" pessoais. O resultado é uma ênfase sobre a possibilidade de mudança das leis em termos de uma consideração racional de utilidade social. Fora o domínio legal, o acordo livre e o contrato são os elementos de ligação e obrigação.

**Estágio 6: Princípios universais de consciência:** O certo é definido pela decisão da consciência de acordo com a escolha própria do indivíduo seguindo princípios éticos atraentes à compreensão lógica, à universalidade e assistência. Estes princípios são abstratos e éticos; não são regras concretas como

os "Dez mandamentos". No núcleo deste estágio estão os princípios universais de justiça, de reciprocidade, de igualdade dos direitos humanos e o respeito à dignidade do ser humano como indivíduos.

Para Kohlberg, cada novo estágio estrutural de raciocínio moral é mais adequado e produz decisões morais mais consistentes e "verdadeiras" que o anterior. Esta afirmação é justificada pela busca da superação do egocentrismo da pessoa na direção de uma lógica de raciocínio moral qualitativamente nova, mais complexa, inclusiva e abrangente.

Nesta perspectiva, o estágio seis é o ponto final e ideal em direção ao qual caminha o raciocínio moral em sua sequência de estágios formais.

Após cerca de vinte e dois anos de estudos e extensas investigações Kohlberg passou a dedicar-se ao que chamou de "desafios da educação moral." Preocupou-se então com a questão de "como se pode conduzir numa educação moral de modo eficaz, respeitando ao mesmo tempo a separação constitucional da igreja e o Estado" (Kohlberg, 1981) existente nos EUA.

Ao procurar estabelecer a relação entre o desenvolvimento moral e o pensamento religioso apresenta uma investigação empírica desenvolvida por James Fowler (1976, 1978), um teólogo protestante bem como um psicólogo desenvolvimentalista, que vem trabalhando atualmente na Emory University (Georgia, EUA), cujos estudos são estruturados sobre os princípios da teoria da lei natural aceitos por Kohlberg e de inúmeros teólogos católicos, protestantes e judeus, familiarizados com esta teoria (Kohlberg e Power, 1981).

Ao estabelecer a relação entre desenvolvimento moral e pensamento religioso, concluiu que os estágios do julgamento moral são necessários mas não são suficientes para o estabelecimento desta relação e reconhece na Teoria de Fowler uma dimensão distinta para esta questão.



#### 4. A Teoria dos Estágios do Desenvolvimento da Fé

James Fowler (1976, 1978) desenvolveu esforços empíricos para estudar a religião e sua relação com a moralidade numa perspectiva estrutural desenvolvimental. Durante anos empenhou-se em entrevistar cerca de 400 pessoas das idades de quatro a oitenta anos com a expectativa de definir estágios da fé que amplamente se comparariam com os estágios morais.

Este trabalho é influenciado diretamente por Piaget e Kohlberg na iniciativa de estudar a fé como uma atividade estruturada e por Erikson (1963), em sua visão das eras do desenvolvimento humano, no enfoque do aspecto funcional da fé.

Podemos ver a distinção que Fowler faz entre fé, crença e religião através desta afirmação:

*"A fé não é sempre religiosa em seu conteúdo ou contexto... A fé é o modo em que uma pessoa ou um grupo penetra no campo de força da vida. É o nosso modo de achar coerência nas múltiplas forças e relações que constituem a nossa vida e de dar sentido a elas. A fé é o modo pelo qual uma pessoa vê a si mesma em relação aos outros, sobre um pano de fundo de significados e propósitos partilhados." (Fowler, 1992, p.15).*

Numa tentativa de sumarizar apresenta o seguinte conceito:

*"Fé, e não crença ou religião, é a categoria mais fundamental na busca humana de relacionamento com a transcendência. A fé, é genérica, uma característica universal da vida humana, reconhecidamente similar em toda parte, a despeito da notável variedade de formas e conteúdos das práticas e crenças religiosas." (Fowler, 1992, p24).*

Com esta visão, a religião passa a ser uma expressão particular da fé, a qual se preocupa com o ambiente último como fato explícito.

Apesar da influência marcante da Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg e dos princípios das estruturas formais e lógicas da razão de Piaget, na elaboração de sua Teoria, Fowler buscou em suas pesquisas manter juntos a cognição e o sentimento, comprometido com o projeto de procurar uma sequência desenvolvimental de "estilos" estruturais de fé que pudessem ser comprovados como estando subjacentes às formas das pessoas se apropriarem da grande variedade de diferentes "conteúdos" da fé.

A inter-relação entre a "estrutura" e o "conteúdo" da fé tornaram-se objeto de esforço de sua elaboração teórica na medida em que reconheceu que na fé, tanto as formas como os conteúdos exercem poder na moldagem dos significados que sustentam e orientam a vida de uma pessoa.

Sua teoria dos estágios da fé descreve então, à semelhança das demais teorias do desenvolvimento humano, estágios sequenciais com mudanças previsíveis do pensamento, do raciocínio, da adaptação e de valoração que apresentam padrões característicos e descrevem de forma geral o crescimento humano.

Na teoria do desenvolvimento da fé, uma mudança de estágio estrutural representa uma transformação qualitativa nas formas pelas quais a fé se apropria dos conteúdos de tradição religiosas ou ideológica.

Na visão de Fowler, a prontidão para a mudança de estágio é, em parte, uma função da maturação biológica e do desenvolvimento psicossocial, cognitivo e moral, havendo certo grau de *previsibilidade* – pelo menos de prontidão e direção, nestas mudanças. Há, portanto, idades cronológicas mínimas abaixo das quais o início de determinadas transições de estágios são improváveis. Contudo, as transições de estágio de fé não são automáticas ou inevitáveis. Em uma pessoa ou grupo, tais mudanças podem ocorrer vagarosamente e algumas pessoas encontram equilíbrio em estágios anteriores do que outra.



Os estágios da fé são os seguintes: Estágio 1: Fé Intuitivo-Projetiva; Estágio 2: Fé Mítico-Literal; Estágio 3: Fé Sintético-Convencional; Estágio 4: Fé Individuativo-Reflexiva; Estágio 5: Fé Conjuntiva; Estágio 6: Fé Universalizante, que passamos a descrever:

### **1º. Fé Intuitivo-projetiva**

É a fase fantasiosa e imitativa na qual a criança pode ser influenciada de modo poderoso e permanente por exemplos, temperamentos, ações e histórias da fé visível dos adultos com as quais ela mantém relacionamentos primários.

O estágio, mais típico das crianças dos três aos sete anos, caracteriza-se por uma relativa fluidez dos padrões de pensamento. A criança defronta-se continuamente com novidades para as quais não se formaram ainda operações estáveis de conhecimento. Os processos imaginativos subjacentes à fantasia não são restringidos nem inibidos pelo pensamento lógico. Em conjunção com formas de conhecimento dominadas pela percepção, a imaginação, neste estágio, é fértil produtora de imagens e sentimentos duradouros (positivos e negativos) que terão de ser classificados e ordenados pelo pensamento e valoração posteriores, mais estáveis e autoreflexivos. Este é o estágio da primeira autoconsciência. A criança "autoconsciente" é egocêntrica no que tange às perspectivas de outro. Aqui encontramos a primeira consciência da morte e do sexo e dos fortes tabus com os quais as culturas e famílias isolam estas poderosas áreas da vida.

O dom ou força emergente deste estágio é o nascimento da imaginação, a capacidade de unificar e captar o mundo da experiência em poderosas imagens e conforme ele é apresentado em histórias que registram as

compreensões e sentimentos intuitivos da criança no tocante às condições últimas da existência.

Os perigos deste estágio surgem da possível "possessão" da imaginação da criança por imagens irrestritas de terror e destrutividade, ou da exploração, consciente ou não, de sua imaginação ao se reforçarem tabus e expectativas morais ou doutrinárias.

O principal fator que precipita a transição para o próximo estágio é o surgimento do pensamento operacional concreto. No cerne da transição está a crescente preocupação da criança em saber como as coisas são e em esclarecer para ela mesma as bases de distinção entre o que é real e o que apenas aparenta ser.

## **2º. Fé Mítico-litera**

É o estágio no qual a pessoa começa a assumir para si as histórias, crenças e observâncias que simbolizam e pertençam à sua comunidade. As crenças são apropriadas com uma interpretação literal, assim como as regras e atitudes morais. Os símbolos são entendidos como unidimensionais e literais em seu sentido. A qualidade episódica da fé intuitivo-projetiva do primeiro estágio dá lugar a uma construção linear e narrativa de coerência e sentido. A história torna-se o principal meio de dar unidade e valor à experiência. Marcados por exatidão na assunção da perspectiva de outras pessoas, os que estão no estágio dois compõem um mundo baseado em equidade recíproca e em uma justiça imanente baseada em reciprocidade. Este é o estágio em que a criança está na escola, porém, as estruturas dominantes de tal estágio foram achadas em adolescentes e adultos, nas pesquisas de Fowler.

A nova capacidade ou força deste estágio é o surgimento da narrativa e o aparecimento da história, drama e mito como formas de descobrir e dar coerência à experiência.



As limitações da literalidade e uma excessiva dependência da reciprocidade como princípio para construir um ambiente último podem resultar em um perfeccionismo supercontrolador e empolado ou "justificação pelas obras", ou em seu oposto, um humilhante senso de maldade, assumido por causa de maus tratos, negligência ou o patente desfavor da parte de outros significativos.

### **3º. Fé Sintético-convencional**

O sistema de fé do indivíduo que se encontra no estágio três é convencional no sentido de ser visto como o sistema de fé de todo o mundo ou da comunidade toda. E é sintético no sentido de ser não-analítico, existe como uma espécie de totalidade unificada, global.

A experiência do mundo da pessoa amplia-se além da família. Várias esferas exigem atenção: família, escola ou trabalho, companheiros, sociedade e mídia, e talvez religião. A fé precisa proporcionar uma orientação coerente em meio a essa gama mais complexa e diversificada de envolvimento. Ela precisa sintetizar valores e informações, precisa fornecer uma base para a identidade e a perspectiva da pessoa.

O estágio três, tipicamente, surge e adquire ascendência durante a adolescência, mas, para muitos adultos, torna-se um permanente lugar de equilíbrio. Ele estrutura o ambiente último em termos interpessoais. Suas imagens de valor e poder unificador derivam-se da extensão de qualidades experimentadas em relacionamentos pessoais. É um estágio "conformista" no sentido de que está agudamente sintonizado com as expectativas e julgamentos de outros significativos e ainda não possui uma percepção suficientemente segura de sua própria identidade e julgamento autônomo para construir e manter uma perspectiva independente. A pessoa, neste estágio, tem uma "ideologia", um





conjunto mais ou menos consistente de valores e crenças, mas não a objetivou para avaliação e, em certo sentido, não tem consciência de possuí-la.

A autoridade se localiza nos portadores de papéis tradicionais de autoridade (se percebidos como pessoalmente dignos) ou no consenso de um grupo face a face ao qual a pessoa preza.

A capacidade emergente deste estágio é a formação de um mito pessoal o mito do próprio devir da pessoa em identidade e fé, incorporando o passado e o futuro previsto em uma imagem do ambiente último unificada por característica de personalidade.

#### **4º. Fé Individuativo-reflexiva**

O movimento do estágio três para o estágio quatro é particularmente crítico, pois é nessa transição que o adolescente ou adulto deve começar a assumir seriamente o encargo da responsabilidade por seus próprios compromissos, estilo de vida, crenças e atitudes.

O estágio quatro, da forma mais apropriada, toma forma no início da fase adulta (porém muitos adultos não o constroem e, para um grupo significativo, só surge em meados dos 30 ou 40 anos). Este estágio se caracteriza por um duplo desenvolvimento. O eu, anteriormente sustentado em sua identidade e composição de fé por um círculo interpessoal de outros significativos, agora exige uma identidade não mais definida pelo composto dos papéis ou significado da pessoa para outras. Para sustentar essa nova identidade, ele compõe um quadro de sentido consciente de suas próprias fronteiras e conexões interiores, e consciente de si mesmo como "cosmovisão". O eu (identidade) e a perspectiva (cosmovisão) são diferenciados do eu e da perspectiva de outras pessoas e tornam-se fatores reconhecidos nas reações, interpretações e julgamentos que a pessoa faz a respeito das ações dela mesma e



de outras pessoas. Ela expressa suas intuições da coerência existente em um ambiente último em termos de um sistema explícito de significados. O estágio quatro, tipicamente, traduz símbolos para significados conceptuais. Este é um estágio "desmitologizador". Provavelmente dará pouca atenção a fatores inconsistentes que influenciam seus julgamentos e comportamento.

A força ascendente do estágio quatro tem a ver com sua capacidade de refletir criticamente sobre a identidade (eu) e a perspectiva (ideologia). Seus perigos são inerentes às suas forças: uma confiança excessiva na mente consciente e no pensamento crítico, e uma espécie de segundo narcisismo no qual o eu, agora claramente delimitado e reflexivo, assimila excessivamente a "realidade" e as perspectivas de outros em sua própria cosmovisão.

### 5º. Fé Conjuntiva

Este estágio implica a integração no eu e na própria perspectiva, de muita coisa que foi suprimida ou não reconhecida no interesse da autocerteza e da consciente adaptação cognitiva e afetiva à realidade, próprias do estágio quatro. Há também uma nova retomada e reconsideração do passado da pessoa. Deve haver uma abertura às vezes do "eu mais profundo" da pessoa. É importante observar que isto implica um reconhecimento crítico do seu inconsciente social – os mitos, imagens ideais e preconceitos profundamente embutidos no sistema do eu em virtude da educação da pessoa dentro de determinada classe social, tradição religiosa, grupo étnico ou coisa semelhante.

Incomum antes da meia-idade, o estágio cinco conhece o sacramento da derrota e a realidade de comprometimentos e atos irrevogáveis. Aquilo que o estágio anterior se esforçou para esclarecer, em termos de fronteiras do eu e da própria perspectiva das coisas, este estágio torna agora permeável. Ele gera e mantém uma vulnerabilidade às estranhas verdades daqueles que são

"outros". Pronto para a intimidade com o que é diferente e ameaçador para o eu e a própria perspectiva (inclusive novas profundidades de experiência em espiritualidade e revelação religiosa), o comprometimento deste estágio com a justiça é libertado dos limites da tribo, classe, comunidade religiosa ou nação. E, com a seriedade que pode surgir quando já se viveu muito, este estágio está pronto para gastar e ser gasto pela causa de conservar e cultivar a possibilidade da geração de identidade e sentido por parte dos outros.

O estágio cinco pode apreciar símbolos, mitos e rituais (seus próprios e de outros) porque foi apreendido, em certa medida, pela profundidade da realidade à qual eles se referem. Também vê vividamente as divisões da família humana, porque foi apreendido pela possibilidade (e pelo imperativo) de uma comunidade inclusiva do ser. Este estágio, porém, permanece dividido. Ele vive e age entre um mundo não-transformado e uma visão e lealdades transformadoras. Em poucos casos esta divisão pode levar à realização radical do estágio seis.

#### 6º. Fé Universalizante

A transição para o estágio seis implica uma superação dos paradoxos e lealdades conflitantes do estágio cinco, através de uma concretização moral e ascética das apreensões universalizantes. Indiferente às ameaças à própria pessoa, aos grupos primários e aos arranjos institucionais da ordem atual, este estágio torna-se uma encarnação disciplinada, ativista – um tornar real e tangível – dos imperativos do amor e da justiça absolutos dos quais o estágio cinco possui apreensões parciais. No estágio seis, a pessoa engaja-se em gastar e ser gasta para a transformação da realidade atual na direção de uma realidade transcendente.



As pessoas que se encaixam no estágio seis possuem, tipicamente, qualidades que estremecem nossos critérios usuais de normalidade. A sua indiferença à autopreservação e a vivacidade de seu gosto e percepção da realidade moral e religiosa transcendente dão às suas ações e palavras uma qualidade extraordinária e frequentemente imprevisível. Com sua devoção à compaixão universalizante, elas podem ofender nossas percepções provincianas da justiça. Por superarem a obsessão pela sobrevivência, segurança e relevância, elas ameaçam nossos comedidos padrões de justiça, bondade e prudência. Suas visões ampliadas da comunidade universal revelam a parcialidade de nossas tribos e pseudo-espécies. Não é de se estranhar que as pessoas deste estágio frequentemente tornem-se mártires pelas visões que encarnam.

O estágio seis é extremamente raro. As pessoas que se encaixam nele geraram composições de fé nas quais a sua percepção do ambiente último inclui todo ser. Elas se tornaram encarnadoras e realizadoras do espírito de uma comunidade humana inclusiva e realizada. Elas são "contagiantes" no sentido de criarem zonas de libertação dos grilhões sociais, políticos, econômicos e ideológicos que colocamos sobre a futuridade humana e suportamos. Vivendo com uma participação sentida em um poder que unifica e transforma o mundo, os universalizantes são frequentemente vistos como subversores das estruturas (inclusive das estruturas religiosas) pelos quais sustentamos nossa sobrevivência, segurança e relevância individual e corporativa. Muitas pessoas deste estágio morrem pelas mãos daqueles a quem esperam transformar. Frequentemente os universalizantes são mais honrados e reverenciados após a sua morte do que durante a sua vida. As raras pessoas que podem ser descritas por este estágio parecem mais lúcidas e simples e de algum modo mais plenamente humanas do que os demais. A sua comunidade possui uma extensão universal. A vida é tanto objeto de amor quanto de pouco apego. Tais pessoas estão prontas para ter



comunhão com pessoas de qualquer um dos outros estágios e de quaisquer outras tradições de fé.

### III. PROBLEMATIZAÇÃO E HIPÓTESES

Sendo a disciplina Ensino Religioso obrigatória em âmbito nacional, a formação dos professores que ministram estas aulas não tem sido objeto de regulamentação específica.

No estado de São Paulo, contudo, a imprensa divulgou um acordo assinado no final do ano de 1994 pelo então Governador Fleury, o qual assegurava à Igreja Católica o direito de indicar professores, pagos pelo Estado, para dar aulas de religião no ensino fundamental.

Pouco depois os evangélicos buscaram acordo semelhante, sem remuneração aos professores por eles indicados. "De forma lúcida e concisa o Governador Mario Covas revoga essa decisão". (Fischmann, 1995).

Assim a inexistência de diretrizes legais para a escolha de tais profissionais pode deixar espaço para diferentes interpretações.

No sistema de educação adventista a proposta de trabalhar valores morais em todas as suas dimensões curriculares gera a necessidade de selecionar e contratar professores que atendam as aspirações filosóficas da organização. Há também o compromisso com a formação de professores de Ensino Religioso das Instituições de Ensino Superior - Faculdade de Educação e Seminário Adventista de Teologia.

Assim, uma questão básica que buscamos através de instrumentos científicos reponder é: Que perfil ideal se deve ensejar de um professor que atuará diretamente com questões de natureza moral?

A resposta a esta questão contribuirá de maneira significativa para a Educação Religiosa em dois aspectos:

1º. na escolha de professores;





### III. PROBLEMATIZAÇÃO E HIPÓTESES

Sendo a disciplina Ensino Religioso obrigatória em âmbito nacional, a formação dos professores que ministram estas aulas não tem sido objeto de regulamentação específica.

No estado de São Paulo, contudo, a imprensa divulgou um acordo assinado no final do ano de 1994 pelo então Governador Fleury, o qual assegurava à Igreja Católica o direito de indicar professores, pagos pelo Estado, para dar aulas de religião no ensino fundamental.

Pouco depois os evangélicos buscaram acordo semelhante, sem remuneração aos professores por eles indicados. "De forma lúcida e corajosa o Governador Mario Covas revoga essa decisão". (Fischmann, 1995).

Assim a inexistência de diretrizes legais para a escolha de tais profissionais pode deixar espaço para difetentes interpretações.

No sistema de educação adventista a proposta de trabalhar valores morais em todas as suas dimensões curriculares gera a necessidade de selecionar e contratar professores que atendam as aspirações filosóficas da organização. Há também o compromisso com a formação de professores de Ensino Religioso das Instituições de Ensino Superior - Faculdade de Educação e Seminário Adventista de Teologia.

Assim, uma questão básica que buscamos através de instrumentos científicos reponder é: Que perfil ideal se deve ensejar de um professor que atuará diretamente com questões de natureza moral?

A resposta a esta questão contribuirá de maneira significativa para a Educação Religiosa em dois aspectos:

1º. na escolha de professores;

2º. no processo de formação dos profissionais de Ensino Religioso.

**Para tanto trabalhamos com as seguintes hipóteses:**

1º. Os professores com formação superior em Teologia alcançarão um estágio de julgamento moral mais elevado em relação ao demais professores com outra formação de nível superior;

2º. Os professores com formação em Teologia alcançarão um estágio mais elevado no nível de desenvolvimento da fé em relação aos demais professores com outra formação de nível superior.

Quadro 1: Formação Acadêmica dos Professores de Ensino Religioso

|                      | Homens | Mulheres |
|----------------------|--------|----------|
| Formação             |        |          |
| Teologia             | 25     | 1        |
| Outro Curso Superior | 9      | 10       |
| Ensino Médio         | 2      | 8        |
| Total                | 36     | 19       |

Deste grupo foram escolhidos de modo dirigido 20 professores, sendo 10 com curso superior de Teologia a nível de Bacharelado e 10 sem formação em Teologia, todos do sexo masculino, cujas características estão descritas no Quadro 2.



#### IV. METODOLOGIA

##### 1. Sujeitos

Das 85 Escolas Adventistas de 1º Grau do Estado de São Paulo e 7 do Estado de Goiás, temos ao todo 55 professores de Ensino Religioso, conforme caracterizados no Quadro 1:

**Quadro 1: Formação Escolar dos Professores de Ensino Religioso**

|                      | Homens | Mulheres |
|----------------------|--------|----------|
| Formação             |        |          |
| Teologia             | 25     | 1        |
| Outro Curso Superior | 9      | 10       |
| Ensino Médio         | 2      | 8        |
| Total                | 36     | 19       |

Deste grupo foram escolhidos de modo dirigido 20 professores, sendo 10 com curso superior de Teologia a nível de Bacharelado e 10 sem formação em Teologia, todos do sexo masculino, cujas características estão descritas no Quadro 2:

**Quadro 2: Características dos professores deste estudo**

| Sujeito | Idade | Formação Acadêmica         |
|---------|-------|----------------------------|
| 1       | 39    | Bacharel em Teológica      |
| 2       | 33    | Bacharel em Teológica      |
| 3       | 39    | Engenharia Elétrica        |
| 4       | 39    | Bacharel em Teológica      |
| 5       | 34    | Ciências Contábeis         |
| 6       | 36    | Licenciatura em Geografia  |
| 7       | 32    | Educação Física            |
| 8       | 26    | Bacharel em Teologia       |
| 9       | 34    | Bacharel em Teologia       |
| 10      | 22    | Bacharel em Teologia       |
| 11      | 36    | Bacharel em Teologia       |
| 12      | 23    | Bacharel em Teologia       |
| 13      | 45    | Bacharel em Teologia       |
| 14      | 24    | Licenciatura em Letras     |
| 15      | 46    | Bacharel em Teologia       |
| 16      | 25    | Licenciatura em Matemática |
| 17      | 58    | Licenciatura em Matemática |
| 18      | 40    | Educação Física            |
| 19      | 32    | Pedagogia                  |
| 20      | 25    | Educação Artística         |



## 2. Instrumentos de Pesquisa em quatro parcos, totalizando 34

perguntas assim distribuídas:

### 2.1. Questionário de Reflexão Social

Parte II - Experiências e relacionamentos que molda a vida - 7

perguntas. Este instrumento consiste em uma adaptação brasileira do instrumento SROM: "Socio-moral reflective measure" (Gibbs, 1984) feita por Gibbs e Biaggio (1987) (Anexo 1). Ele apresenta dois dilemas Kohlbergianos: o primeiro, o clássico roubo de remédio; e o segundo, o dilema da filha que economiza dinheiro para ir ao acampamento. dos instrumentos

O SROM é elaborado sob a forma de múltipla escolha, onde temos o dilema 1 (história do roubo do remédio) e dez perguntas e ao dilema 2 (história da menina que economiza para ir a um acampamento) com seis perguntas. Para cada pergunta há seis alternativas de resposta, cada uma correspondendo a um dos estágios de maturidade de julgamento moral de Kohlberg. A sexta alternativa é chamada de pseudo-resposta, e consiste em uma resposta sem sentido para detectar a mentira ou o descuido. Três ou mais resposta deste tipo invalidam o protocolo.

e que a devolução da mesma, preenchido, seja feita posteriormente via correio (o que todos os sujeitos fizeram).

### 2.2. Entrevista sobre o desenvolvimento da fé

3.2. Entrevista sobre o Desenvolvimento da Fé

A partir de um modelo apresentado por Fowler (1992) (Anexo 2) a entrevista foi utilizada de forma livre, isto é, este estudo não tem a pretensão de fazer a padronização deste instrumento.

principal. Após contato via Internet com o Professor Fowler este enviou um manual explicativo sobre a forma de aplicar e avaliar a entrevista (Moseley, Jarvis & Towler, 1986; De Nicola, 1993). a ser utilizado, não mencionando o

Esta entrevista é dividida em quatro partes, totalizando 34 perguntas assim distribuídas:

Parte I - Resenha da vida - 4 perguntas.

Parte II - Experiências e relacionamentos que molda a vida - 7 perguntas.

Parte III - Valores e compromissos atuais - 14 perguntas.

Parte IV - Religião - 9 perguntas.

### **3. Procedimento de Aplicação dos Instrumentos**

#### **3.1. Questionário de Reflexão Social**

Acreditando que o nível de compreensão por parte dos sujeitos seja satisfatório para a interpretação das questões propostas, num contato pessoal esclarecemos o objetivo da pesquisa e entregamos o questionário para que seja preenchido em outro momento que possa ler com calma, quantas vezes julgue necessário e que a devolução do mesmo, preenchido, seja feita posteriormente via correio (o que todos os sujeitos fizeram).

#### **3.2. Entrevista sobre o Desenvolvimento da Fé**

Em contato anterior por telefone ou pessoalmente solicitamos um horário para uma entrevista sem mencionar o assunto que consiste no tema principal. Apenas indicamos que se trata de um trabalho de pesquisa para um programa de Pós Graduação em Educação. No horário previamente definido para a entrevista explicamos o procedimento a ser utilizado, não mencionando o



nome "entrevista sobre o desenvolvimento da fé", para que o sujeito não associe fé com religião e crença. Ao contrário, solicitamos que se sinta à vontade para compartilhar algumas experiências e valores que contribuem para moldar sua vida. Pedimos permissão para gravar a conversa em fita cassete, explicando que posteriormente será transcrita e que, se quiser, poderá receber uma cópia do texto. Asseguramos que a entrevista será mantida confidencial e conduzimos a entrevista à semelhança de uma conversa informal, com possíveis solicitações de esclarecimento a alguma resposta que assim requeira. O entrevistado tem liberdade para acrescentar informações que desejar bem como não responder qualquer pergunta que considere inoportuna.

#### **4. Procedimento de Análise dos Dados**

##### **4.1. Questionário de Reflexão Social**

A análise dos dados do Questionário de Reflexão Social é padronizada através da Folha de Avaliação do SROM (Gibbs e Biaggis, 1987).

As respostas são passadas para uma folha de análise (Anexo 3) onde cada uma corresponde a uma pontuação, cuja soma resulta no escore final através do cálculo da média:  $MMS = S^{16}_{1/16} \times 100$

##### **4.2. Entrevista do desenvolvimento da fé**

A análise da entrevista é feita através de áreas temáticas. Nelas, as características de cada estágio são definidas. Tais áreas são: a) Forma da Lógica;

b) Tomada de Perspectiva Social; c) Julgamento Moral; d) Vínculos de Consciência Social; e) Locus de Autoridade; f) Coerência na visão de mundo; g) Função simbólica.

Por sua vez cada área é formada por um conjunto de aspectos que são caracterizados por perguntas específicas (Quadro 3).

**Quadro 3:** Caracterização das áreas e aspectos analisados na Entrevista da Fé

| Áreas                   | Aspectos              | Perguntas* |
|-------------------------|-----------------------|------------|
| A - Lógica              | Decisões              | 3-7        |
|                         | Rupturas              | 2-5        |
|                         | Crises                | 2-4        |
|                         | Mudanças no Eu        | 4-8        |
| B - Toma de Perspectiva | Relações Passadas     | 1-3        |
|                         | Relações Correntes    | 2-1 e 2-3  |
|                         | Pais                  | 2-2        |
| C- Julgamento Moral     | Pecado                | 4-6        |
|                         | Conflitos Religiosos  | 4-5        |
| D - Vínc. Consc. Social | Eventos Marcantes     | 1-2        |
|                         | Grupos                | 3-5        |
|                         | Mudanças de relações  | 1-3        |
| E - Locus de Autoridade | Sentido de Sua Vida   | 1-4        |
|                         | Crenças               | 3-1        |
|                         | Sempre Certo          | 3-3        |
| F - Forma Coer. Mundo   | Propósito Vida Humana | 3-2        |
|                         | Morte                 | 3-11       |
|                         | Pessoa Religiosa      | 4-3        |
|                         | Fé Madura             | 4-9        |
| G- Função Simbólica     | Imagem de Deus        | 4-2        |
|                         | Símbolos, Rituais     | 3-4        |
|                         | Disciplina Espiritual | 4-4        |
|                         | Harmonia              | 4-1        |

\* o primeiro número se refere a parte da entrevista e o segundo a pergunta.



Esta caracterização foi traduzida e adaptada para o português (Quadro 4) a partir do "Manual for faith development research" de Moseley, Jarvis e Towler (1986) e revisado por De Nicola (1993).

Uma folha de análise das respostas classifica as passagens da entrevista e possibilita o cálculo de uma média aritmética que reflete o estágio de desenvolvimento da fé em que o entrevistado se encontra (Anexo 4).

### 1. Questionário de Reflexão Social

Encontramos os seguintes resultados para o Questionário de Reflexão Social (Tabela 1).

Tabela 1: Resultados da Medida de Reflexão Social

| Sujeitos Com Teologia*  | Result. | Sujeitos Sem Teologia*           | Result. |
|-------------------------|---------|----------------------------------|---------|
| 1                       | 344     | 3                                | 362     |
| 2                       | 430     | 5                                | 373     |
| 4                       | 368     | 6                                | 362     |
| 8                       | 362     | 7                                | 406     |
| 9                       | 406     | 14                               | 381     |
| 10                      | 368     | 16                               | 368     |
| 11                      | 381     | 17                               | 306     |
| 12                      | 400     | 18                               | 373     |
| 13                      | 431     | 19                               | 320     |
| 15                      | 414     | 20                               | 350     |
| Média                   | 390,4   | Média                            | 360,5   |
| N = 10 (em cada grupo). |         | * sujeitos descritos no Quadro 2 |         |

Observamos que a média numérica do grupo com teologia é maior do que a do grupo sem teologia, embora todos os sujeitos se encontrem no mesmo estágio, ou melhor, na transição do estágio 3 para o 4.

## V - RESULTADOS

### 2. Entrevista sobre o Desenvolvimento da Fé

Neste capítulo apresentaremos os resultados do Questionário de Reflexão Social - SROM (Gibbs e Biaggio, 1987) e da Entrevista sobre o Desenvolvimento da Fé (Fowler, 1992).

### Os resultados brutos da Entrevista sobre o Desenvolvimento da Fé

estão descritos em uma tabela com as médias das áreas (Tabela 3).

#### 1. Questionário de Reflexão Social

Encontramos os seguintes resultados para o Questionário de Reflexão Social (Tabela 1).

Sujeitos Com Teologia\* Result. Sujeitos Sem Teologia\* Result.

**Tabela 1: Resultados da Medida de Reflexão Social**

| Sujeitos Com Teologia* | Result. | Sujeitos Sem Teologia* | Result. |
|------------------------|---------|------------------------|---------|
| 1                      | 344     | 3                      | 362     |
| 2                      | 430     | 5                      | 375     |
| 4                      | 368     | 6                      | 362     |
| 8                      | 362     | 7                      | 406     |
| 9                      | 406     | 14                     | 381     |
| 10                     | 368     | 16                     | 368     |
| 11                     | 381     | 17                     | 306     |
| 12                     | 400     | 18                     | 375     |
| 13                     | 431     | 19                     | 320     |
| 15                     | 414     | 20                     | 350     |
| Média                  | 390,4   | Média                  | 360,5   |

N = 10 (em cada grupo).

\* sujeitos descritos no Quadro 2



Observamos que a média numérica do grupo com teologia é maior do que a do grupo sem teologia, embora todos os sujeitos se encontrem no mesmo estágio, ou melhor, na transição do estágio 3 para o 4.

## 2. Entrevista sobre o Desenvolvimento da Fé

### 2.1. Dados numéricos

Os resultados brutos da Entrevista sobre o Desenvolvimento da Fé estão descritos na Tabela 2. Apresentamos, também, uma tabela com as médias das áreas (Tabela 3).

**Tabela 2:** Resultados da Entrevista sobre o Desenvolvimento da Fé

| Sujeitos Com Teologia*  | Result. | Sujeitos Sem Teologia*           | Result. |
|-------------------------|---------|----------------------------------|---------|
| 1                       | 4,27    | 3                                | 4,12    |
| 2                       | 4,93    | 5                                | 3,42    |
| 4                       | 3,80    | 6                                | 3,96    |
| 8                       | 3,00    | 7                                | 4,07    |
| 9                       | 4,50    | 14                               | 3,90    |
| 10                      | 4,56    | 16                               | 3,45    |
| 11                      | 4,00    | 17                               | 3,34    |
| 12                      | 4,20    | 18                               | 4,02    |
| 13                      | 4,75    | 19                               | 3,67    |
| 15                      | 3,95    | 20                               | 3,66    |
| Média                   |         | Média                            | 3,76    |
| N = 10 (em cada grupo). |         | * sujeitos descritos no Quadro 2 |         |

**Tabela 3: Médias das Áreas analisados na entrevista da fé**

|          | Áreas* |      |      |      |      |      |      |
|----------|--------|------|------|------|------|------|------|
|          | A      | B    | C    | D    | E    | F    | G    |
| B T**.   | 4,09   | 4,06 | 4,27 | 4,02 | 4,33 | 4,26 | 4,35 |
| N B T*** | 3,81   | 3,82 | 3,80 | 3,65 | 3,76 | 3,69 | 4,14 |

\* Áreas: A - Lógica; B - Tomade Perspectiva; C- Julgamento Moral; D - Vínculo Consciência Social; E - Locus de Autoridade; F - Forma Coerência de Mundo; G- Função Simbólica.

\*\* Bacharel em Teologia

\*\*\* Não Bacharel em Teologia

Novamente encontramos a média do grupo com teologia maior do que o grupo sem teologia. Em termos de estágio o primeiro grupo (com teologia) encontra-se no 4 e o segundo (sem teologia) em transição do estágio 3 para o 4.

## 2.2. Dados qualitativos

Para analisarmos as respostas das entrevistas, as mesmas foram divididas em sete aspectos distintos conforme apresenta a Folha de Análise de Respostas (Anexo 3).

Os aspectos demonstram as estruturas básicas do pensamento numa visão das teorias desenvolvimentais. Detalhamos o resultado de cada aspecto a seguir:

### 1ª Área: A - Forma Lógica

Esta área demonstra a característica do padrão da operação mental empregados nos pensamentos sobre o propósito do mundo. Os resultados são provenientes da prontidão para decisão, rupturas, crises e mudanças do eu.



Os professores com curso de Teologia alcançaram neste aspecto (forma lógica) a média 4,09 e os professores sem curso de Teologia, a média de 3,81.

Algumas respostas que demonstram este resultado são descritas a seguir:

- **Questão 3-7<sup>1</sup> - Decisões:** predomina entre os sujeitos com teologia as respostas do estágio 4, onde há um reconhecimento das tensões e polarização nas tomadas de decisões e é capaz de resolver estas tensões. Exemplo: “Eu já estive diante de circunstâncias bem difíceis de resolver . . . Então eu pondero muito antes de tomar uma decisão”. (sujeito número 9). Ou, há o reconhecimento da perspectiva do outro ao tomar uma decisão, o que o aproxima do estágio 5, como no exemplo a seguir: “Eu paro para pensar se é bom para os outros, se é bom para mim também, porque eu entendo que o amor pôr mim é um referencial para amar o próximo como a mim mesmo. . . Então eu geralmente olho se é correto dentro do prisma do amor.” (sujeito número 2).

Entre os sujeitos sem teologia, a transição do estágio três para o quatro revela alguma dificuldade em submeter a hipótese a testes rigorosos para chegar a uma decisão. Exemplo: “Igaratá. Nós tomamos o propósito de construir lá. Eu busquei na oração meios de como fazer e se devia fazer ou não. Duas, três, quatro, cinco vezes eu levantava durante a noite e orava e pedia. . . . (sujeito número 17).

- **Questões 2-5 e 2-4 - Rupturas ou Crises:** em ambas as questões, os sujeitos necessitam fazer uma revisão de sua vida e localizar incidentes em fatos que geraram conflitos ou pontos decisivos. As respostas dos sujeitos do estágio 4 refletem uma lógica reflectiva e classificações dicotomizadas que não

---

<sup>1</sup> Estes números se referem a parte e ao número da questão na entrevista sobre o desenvolvimento da fé (Anexo 2).





geram tensões. Exemplo: “Minha ida à África como estudante missionário. Trabalhei um ano e isso mudou muito a minha vida também. Então a África teve uma influência muito positiva na minha vida, revolucionou muito meu pensamento, a minha forma de ser, a minha forma de encarar o ser humano. Viver naquele lugar de sofrimento, um dos lugares mais pobres do mundo. Então passei a ter uma visão bem diferente que não teria se não tivesse passado pôr aquela experiência.” (sujeito número 9).

As respostas dos sujeitos sem teologia, demonstram certa dificuldade de lidar coma as tensões racionalmente e refletem sobre a vida através de experiências concretas. Exemplo: “Em janeiro, as contas estavam subindo e, sem esperança de solucionar os problemas, foram momentos terríveis na minha vida. Eu não via Deus, não via solução, não tinha coragem de encarar a minha família de novo, cheguei a pensar em morte.” (sujeito número 20).

- **Questão 4-8 - Mudanças do Eu:** as mudanças do indivíduo orientam-se no sentido do crescimento e abertura para a visão do outro, da ambiguidade e dicotomia, em sujeitos do estágio 4. Exemplo: “(Minha frente de desenvolvimento) sem dúvida, é relacionamento. É numa coisa que quero crescer mais e mais . . . o que pode ser desenvolvido em termos de tato, habilidade, para realmente ter mais acesso ao coração das pessoas, mais possibilidades de relacionamento mais harmônico . . . ” (sujeito número 10).

Nas respostas dos professores sem teologia, há alguma necessidade de refletir sobre experiências concretas para avaliar possíveis mudanças. Exemplo: “Sim, como educador eu me preocupo com a dissolução do casamento . . . de forma que evitassem a dissolução do casamento.” (sujeito número 17). Ou: “Hoje estou me interessando pôr ler. Ler opiniões, ler mais coisas”. (sujeito número 14).



## 2ª Área: B - Tomada de Perspectiva Social

Esta área descreve o caminho no qual a pessoa constrói a noção do eu, do outro, e a relação entre ambos. Leva em conta as relações passadas, as relações correntes e o relacionamento corrente com os pais.

As médias alcançadas neste aspecto foram: entre os professores de teologia: 4,06 e entre os sem teologia: 3,82.

- **Questão 1-3 - Relações Passadas:** as respostas dos que se encontram no estágio 4 demonstram uma percepção das mudanças de relacionamentos ao longo da vida e de novas perspectivas ou ideologias. Entre os professores com teologia encontramos respostas como: “Na minha infância, o que marcou bastante é que meus pais sempre viveram em função da família. . . na adolescência a influência dos professores . . . e também o que influenciou bastante foram os amigos. . . e aqui no meu trabalho eu acho que tenho bons amigos que sempre ajudam quando a gente está por baixo.” (sujeito número 12).

Os professores sem curso de teologia que estão em transição do estágio 3 para o 4, têm respostas que evidenciam a preocupação com o que outras pessoas pensam a seu respeito. Exemplo: “Então, trabalhamos com picaretas, trabalho árduo, e aí, influenciado por ela, começamos a estudar e saímos depois de oito anos trabalhando nessa labuta, fomos chefe de departamento. . .”. (sujeito número 17). Ou: “Eu queria me sobressair, fazer amizade com as meninas, coisa que antes não tinha.” (sujeito número 19).

- **Questões 2-1 e 2-3 - Relações Correntes:** há um reconhecimento da interioridade do outro e da diferença que pode haver de si próprio. Entre os professores com teologia encontramos respostas como: “De maneira que os quatro anos que passamos juntos foram quatro anos de convívio de mentalidades



divididas, sentimentos compartilhados . . . Ele tinha uma resposta para cada pergunta, para cada inquietude minha . . . ele era diferente.” (sujeito número 10).

Na transição do estágio 3 para o 4, os professores sem teologia demonstram em suas respostas que as relações correntes ainda estão centralizadas na família ou instituição. Exemplo: “Relacionamento familiar para mim sempre foi complicado . . . Eu sinto que preciso quebrar essa barreira porque sinto que isso prejudica o meu relacionamento com Deus, porque ele é pai e eu chamo Deus de pai, então atrapalha realmente.” (sujeito número 20).

**- Questão 2-2 - Pais:** os professores que se encontram no estágio 4 são capazes de construir sua visão do outro em termos de regras gerais, leis e princípios conforme sua teoria. Exemplo: “A mamãe era pessoa insegura. Ela poderia ter sido mais firme.” (sujeito 4). Ou: “Eu sempre consegui vê-los como pessoas muito dignas, de valores morais muito nobres. . . ” (sujeito número 15).

Os professores que estão em transição do estágio 3 para o 4 demonstram que a visão do outro generalizado tem o poder de determinar o eu. Exemplo: “Aquela austeridade própria dos pais antigos. Severíssimo . . . e isso transfere de uma certa maneira para nós, porque a educação de nossos filhos também foi “sui generis” exatamente como a que nós tivemos.” (sujeito número 17).

### 3ª Área: C - Julgamento Moral

Nessa área são levados em conta os padrões de pensamento sobre questões de significado moral através de indicadores relacionados à visão de pecado e conflitos religiosos.

Neste aspecto, as médias obtidas foram: 4,27 para os professores com curso de teologia e 3,80 para os professores sem curso de teologia.





- **Questão 4-6 - Pecado:** os sujeitos que estão no estágio 4 enfatizam a lei, o que é direito, em função de manter a ordem e as posições convencionais do grupo escolhido pelo indivíduo. Encontramos respostas como: “Pecado é uma separação de Deus. Tudo aquilo que quebra a comunhão do homem com Deus.” (sujeito número 9). Ou: “Existe um código de lei que Deus deixou ao criar todas as coisas e quando você quebra esse código você está pecando.” (sujeito número 12).

As repostas dos professores sem teologia refletem esta visão de lei e ordem mas ainda não incorporado como conceito seu, mas externo. Exemplos: “Como a Bíblia descreve, pecado é a transgressão da lei de Deus, não é?” (sujeito número 6). Ou: “Pecado, a Bíblia diz que é transgressão da lei.” (sujeito número 7).

- **Questão 4-5 - Conflito Religioso:** alguns professores com teologia foram capazes de tomar múltiplas perspectivas, evidenciando uma transição do estágio 4 para o 5, como vemos: “Eu entendo que no meu ponto de vista tem muita verdade, não são verdades absolutas . . . mas eu acho que há muitas verdades.” (sujeito número 2). Ou: “portanto eu quero deixar claro a questão do indivíduo, ele pode ser sincero filho de Deus estando em outras denominações religiosas, com outras filosofias religiosas. . . “ (sujeito número 1).

Algumas respostas dos professores sem teologia, em transição para o estágio 4: “Creio que meu ponto de vista seja verdadeiro . . . Agora, se estiver fora da Bíblia e contrário as que a Bíblia ensina, eu não aceito como verdade.” (sujeito número 6).



#### 4ª Área: D - Vínculo de Consciência Social

Esta área avalia o modo de identificação da pessoa com o grupo ao qual faz parte ou em relação a outros grupos (a palavra grupo é usada no sentido amplo e genérico).

As médias neste aspecto foram: 4,02 para os professores com curso de Teologia e 3,65 para os professores com outra formação. São levados em conta os indicadores como: eventos marcantes, grupos e mudanças de relações.

**- Questão 1-2 - Eventos Marcantes:** as respostas demonstram uma busca de compatibilidade de idéias e pontos de vista, pôr parte dos que estão no estágio 4. Entre professores com teologia obtivemos respostas como: “Depois outro episódio foi quando eu decidi fazer teologia, foi o momento também significativo, eu já cursa Engenharia Mecânica, e no momento em que tomei essa decisão, todos os aspectos da minha vida mudaram, todas as perspectivas mudaram . . .” (sujeito número 1). Ou: “Aos 16 anos, minha vida mudou radicalmente pelo fato de eu ter passado a estudar mais a Bíblia e entrar em contato com a cultura adventista. . . .” (sujeito número 9).

Os sujeitos sem formação em teologia e que estão no estágio 3 tem as respostas mais ligadas à perspectiva do grupo e à expectativa quanto ao que o grupo pensa: “Eu dividia a minha vida . . . do meu nascimento até o período na infância, eu sempre fui muito preocupado, inclusive eu participava ativamente das relações na igreja católica, falava fluentemente latim, participava das grandes cerimônias da liturgia . . .” (sujeito número 19).

**- Questão 3-5 - Grupos:** a abertura para o pluralismo e a capacidade de dividir os grupos em compatíveis e incompatíveis ideologicamente caracteriza as respostas dos professores com teologia. Exemplo: “Sem dúvida é a comunidade da igreja. São as pessoas que mais fortalecem esses valores que nós



temos no coração.” (sujeito número 9). Ou: “Quando eu estou num grupo que aceita este tipo de coisa de uma forma pura, de uma forma normal, natural, como deveria ser realmente, eu me sinto bem.” (sujeito número 10).

As respostas dos professores sem teologia já refletem esta habilidade de reconhecer os grupos compatíveis e incompatíveis. Exemplo: “Grupos que comungo dos meus pensamentos . . . então você não pode de maneira nenhuma se envolver com coisas que seu íntimo não quer.” (sujeito número 17).

**- Questão 1-3 - Mudanças de Relações:** este aspecto se assemelha à resposta do aspecto Relações Passadas, no Aspecto B, sendo que o enfoque do “outro” se assemelha ao enfoque dado ao “grupo”.

#### **5ª Área: E - Locus de Autoridade:**

Essa área observa três fatores: como a autoridade é selecionada, como a autoridade é mantida em relação ao individual e se a pessoa responde primariamente à autoridade interna ou externa. Três questões são levadas em conta: sentido da vida, crenças e considerar-se sempre certo.

Os resultados nesta área foram: professores com curso de teologia, média 4,33 e professores com outras formações, média 3,76.

**- Questão 1-4 - Sentido da Vida:** o princípio universal está acima do eu entre professores com curso de teologia. Exemplo: “Amar e aprender a amar, com todos aqueles com que entro em contato. . . amar e aprender a amar.” (sujeito número 10). Ou: “Hoje o que me dá sentido . . . eu posso de alguma forma ajudá-los a resolver problemas aconselhando algumas pessoas . . .” (sujeito número 2).



A visão da instituição como autoridade, ou da idéia e símbolos, são refletidas nas respostas dos professores sem teologia tais como: “Deus dá sentido a minha vida. Antes realmente não tinha sentido.” (sujeito número 16). Ou: “O grande sentido da minha vida seguramente está na fé que possuo, alicerçado no conhecimento de Deus.” (sujeito número 3).

**- Questão 3-1 - Crenças:** a capacidade de alicerçar sua crença em idéias e valorizar o indivíduo acima da instituição é demonstrada em respostas de professores com formação teológica tais como: “Para mim, a coisa mais importante é ser honesto com os outros e honesto consigo mesmo. . . Outra coisa que me chateia é ver a organização abusar do poder que tem, da fé das pessoas . . . Você tem que ser honesto em todas as suas relações e não tratar as pessoas como se elas fossem ignorantes.” (sujeito número 12).

Uma demonstração da transição entre professores sem teologia é reforçada pela respostas a seguir: “Eu sempre estive muito preocupado com o que os outros pensavam de mim, sempre procurei manter uma imagem equilibrada aos olhos dos outros, independente do que estava ocorrendo dentro de mim . . . Hoje o que eu tenho como principal valor é me conhecer e me encontrar verdadeiramente.” (sujeito número 20).

**- Questão 3-3 - Sempre Certo:** os professores com teologia que estão no estágio 4 demonstram uma capacidade de avaliar o ponto de vista dos outros grupos e indícios do estágio 5 ao julgarem através de princípios universais. Exemplo: “Com certeza (existem outras formas de encarar a vida). Existem aqueles valores que são universais, todo ser humano tem que ter. Agora, é claro, cada um tem sua nuance. Mas universalismo de valores tem que ter.” (sujeito número 12).



## 6ª Área: F - Forma de Coerência do Mundo

Esta área descreve como a pessoa constrói o mundo objetivo e o senso de realidade última.

As respostas que levam em conta: o propósito da vida humana, a morte, a definição de uma pessoa religiosa ou fé madura, provê dados que indicam a forma de coerência do mundo.

Nesta área, os resultados foram: professores com curso de teologia obtiveram média 4,26 e os professores com outras formações, média 3,69.

**- Questão 3-2 - O propósito da Vida Humana:** os professores com formação teológica são capazes de defender racionalmente seus pontos de vista e normalmente são preocupados com leis e normas que caracterizam o estágio 4. Exemplo: "Do ponto de vista da origem dele, o homem foi feito para viver eternamente, de tal forma que louve e glorifique a Deus no seu viver. Eu acho que essa é a causa primeira e a causa última da existência do homem." (sujeito número 15). Ou: "O propósito da vida humana em relação a outra vida humana, seria o respeito, o amor . . . também respeita o universo da outra pessoa . . . Agora numa relação vertical eu creio que seria servir a Deus." (sujeito número 11).

Numa visão de transição do estágio 3 vemos os valores orientados para relacionamento interpessoais. Exemplo: "O propósito da vida para mim é você desfrutá-la abundantemente. Autenticidade. Você agradar as pessoas sendo o que você é." (sujeito número 20).

**- Questão 3-11 - Morte:** a capacidade de explicar e defender racionalmente um ponto de vista é encontrada entre os professores com teologia, que elaboram conceitos sobre a morte. "Seria mais ou menos os termos bíblicos: um descanso. Eu já senti medo da morte. Hoje eu não sinto mais porque a gente tem aquela filosofia de que Deus dirige; se você está nas mãos de Deus você vai



morrer no momento adequado, pôr mais trágico que possa ser.” (sujeito número 12).

Neste aspecto houve muita semelhança entre os professores com teologia e os professores sem teologia, que procuraram conceituar a morte segundo uma visão bíblica. “A morte é um sono inconsciente . . . é como Jesus disse: o homem será ressuscitado quando ele voltar.” (Sujeito número 16).

#### 7ª Área: G - Paixão Simbólica

**- Questão 4-3 - Pessoa Religiosa:** neste aspecto, apesar de todos se reconhecerem pessoas religiosas, houve diferentes formas de entender o sentido da palavra “religioso”. Entre professores com curso de teologia, a compreensão foi mais no sentido de experiência religiosa., como no exemplo: “Me considero sim, me considero. Eu reconheço todas as minhas limitações, falhas, imperfeições, mas eu me considero uma pessoas religiosa, não pôr mim mesmo, mas porque alguma coisa aconteceu comigo que me tornou religioso.” (sujeito número 9).

Entre professores sem teologia, a compreensão do termo estava relacionada à idéia da religião formal: “Religiosa no sentido de ter um relacionamento com Deus, frequentar a igreja, de ler a Bíblia, eu acho que nesse sentido eu sou religioso.” (sujeito número 6).

**- Questão 4-9 - Fé Madura:** a idéia de uma fé madura predominante entre os professores com teologia é a capacidade de conviver com a adversidade e perplexidades, sem ser abalado. “Fé madura é uma fé onde o indivíduo sente segurança absoluta no relacionamento com Deus. Ele não tem nada a temer, não tem nada a perder daquilo que está a sua volta.” (sujeito número 1). Ou: “Para mim este é o tipo de fé madura, quando Cristo significa tanto para você que você desconsidera a própria vida em favor de Cristo que você ama.” (sujeito número 10).



Entre os professores sem teologia, a idéia que predominou foi a de uma relação entre fé e idade cronológica, ou até mesmo a inexistência de fé madura. Exemplo: “Fé madura ao mesmo tempo que ela existe não existe porque a fé é gradativa. Só que ao mesmo tempo pode ser uma falsa fé.” (sujeito número 19). Ou: “Eu entendo que fé madura não existe.” (sujeito número 17).

### **7ª Área: G - Função Simbólica**

Este aspecto da fé é concernente a como a pessoa entende, apropria-se e utiliza os símbolos e outros aspectos da linguagem; no pensamento de significados e sentido; e na localização de seus centros de valores e imagem de poder.

As respostas envolvem a imagem de Deus, os símbolos e rituais, disciplina espiritual e a harmonia com o universo.

As médias encontradas foram: professores com teologia alcançaram 4,35 e os professores sem curso de teologia, 4,14.

**- Questão 4-2 - Imagem de Deus:** há, nos professores que estão no estágio 4, a capacidade de traduzir símbolos em conceitos e idéias. A imagem de Deus é expressa em conceitos ou sentimentos que evoca. Exemplos: “Quando eu penso em Deus me dá um sentimento de saudades, de querer vê-lo o mais rápido possível.” (sujeito número 10). Ou: “Na ordem perfeita do universo, a paz, o amor, o poder, a inteligência infinita, tudo eu penso quando eu penso em Deus.” (sujeito número 15).

Entre os professores sem curso de teologia as imagens são semelhantes: “Um Deus que está sempre presente, um Deus pessoal com o qual eu posso me relacionar, me comunicar.” (sujeito número 3).. Ou: “Eu primeiro o vejo como o grande criador de todas as coisas e depois como um pai amoroso, cuidando dessa criação e de seus filhos.” (sujeito número 6).



- **Questão 3-4 - Símbolos e Rituais:** há duas posições distintas dentro de um único estágio: a destruição dos mitos de forma consciente, e o reconhecimento da visão dos mitos e símbolos em termos de seu impacto funcional. Predominou entre os professores com teologia a capacidade de interpretar os símbolos e traduzi-los em idéias. Exemplo: “Eu acho que os símbolos, imagens e rituais têm uma função didática-pedagógica. A função deles é ajudar no esclarecimento das verdades absolutas.” (sujeito número 15).

Entre os professores com curso de teologia as idéias também refletem o poder evocativo dos símbolos. Exemplo: “Sim, muitos! E são rituais, pôr exemplo, aqueles que cada sábado presencio na igreja: uma Santa Ceia, um culto normal, uma adoração a Deus. Isto é extremamente importante para mim porque são momentos especiais e têm um simbolismo especial.” (sujeito número 7).

- **Questão 4-4 - Disciplina Espiritual:** este último aspecto refere-se ao exercício da oração e o que significa para o entrevistado. Houve semelhança nas respostas dos professores com e sem teologia, quando demonstram reconhecer o processo simbólico sem serem reducionistas e uma certa abertura a fenômenos mais profundos em seres humanos. Exemplo: “Eu acredito que existe uma transformação do ser humano. Eu acredito que quando ele mantém comunhão com Deus através da oração, a pessoa recebe uma influência na vida dela que a enche de força, entusiasmo, esperança, segurança acima de tudo.” (sujeito número 9).. Ou: “Quando eu estou orando, eu tenho certeza que Deus está me ouvindo, por mais fraco que eu esteja, por mais débil que possa ser minha oração.” (sujeito número 6).

Contudo ainda há entre os professores sem teologia, aqueles que estão em transição de estágio e buscando a disciplina espiritual como: “A oração para mim é um desafio ainda porque às vezes eu me distraio. . . “ (sujeito número 20).





**- Questão 4-1 - Harmonia:** neste aspecto, todos consideram que tiveram alguma experiência religiosa importante mas nem todos foram capazes de narrá-las. Entre os professores com curso de teologia encontramos respostas como: "Sempre fui adventista desde berço. Então a experiência religiosa para mim foi a conversão." (sujeito número 12). Ou: "Houveram experiências no transcorrer da minha vida que marcaram positivamente. Eu poderia citar duas delas . . . isso fortaleceu tremendamente a minha experiência e eu diria até que este foi o momento da minha conversão, porque aquela foi a primeira experiência pessoal com Deus." (sujeito número 1).

Entre os professores sem teologia: "Sim, muito. Muitas experiências religiosas importantes. É, ajuda na conversão de algumas pessoas, ajudar algumas pessoas a superar problemas; mas a mais importante experiência religiosa que eu acho, é quando estou a sós com Cristo. Para mim nada supera isto." (sujeito número 6).

No próximo capítulo faremos uma discussão, em que contraporemos estes resultados como nossas hipóteses e com outras pesquisas.



## VI - DISCUSSÃO

Os resultados apresentados no capítulo anterior oferecem a possibilidade de considerarmos uma série de questões a respeito do nível de julgamento moral e o desenvolvimento da fé dos sujeitos investigados.

O presente estudo foi desenvolvido tendo como objetivo conhecer o potencial dos professores de Ensino Religioso para delinear as diretrizes para a escolha de um profissional competente e contribuir na formação de professores que atuam na transmissão de valores morais.

Primeiramente ao analisarmos os resultados do Questionário de Reflexão Social (Gibbs e Biaggio, 1987) encontramos todos os sujeitos no estágio 3, classificado por Kohlberg (1969) como um nível convencional de pensamento, onde há lealdade para com as expectativas pessoais e a ordem social, e onde procura-se preservar, apoiar e justificar essa ordem, identificado-se com as pessoas e os grupos que a compõem.

Embora haja diferenças entre os resultados dos professores com teologia (390) e professores sem formação teológica (360), não há mudança de estágio entre os dois grupos. Na visão de Kohlberg, os sujeitos pesquisados não teriam atingido a plena maturidade moral que, para ele, seria atingida no nível pós convencional.



No estágio 3, o comportamento é frequentemente julgado pela intenção de ganhar a aprovação e por ser simpático. Avançar na direção do estágio 4 envolveria um esforço em definir valores e princípios morais que tenham validade independente da autoridade, grupos ou pessoas que os mantêm e independente da identificação dos sujeitos com estas pessoas ou grupos. Como investigamos sujeitos fortemente comprometidos com uma organização religiosa, este desenvolvimento para um nível mais avançado pode ser difícil, na proporção que este novo estágio requeira uma avaliação da autoridade do grupo religioso e da identificação do indivíduo com este grupo.

A diferença de resultado numérico entre os dois grupos de sujeitos confirma a hipótese de que há diferença entre os professores com teologia e professores sem teologia mas esta diferença não chega a ser entre dois estágios distintos.

Acreditamos que o resultado obtido por ambas as amostras de sujeitos sejam confiáveis e significativos por refletirem médias semelhantes a de sujeitos submetidos ao mesmo instrumento, em estudos atuais, como o desenvolvido por Keunecke, Bardagi, e Biaggio (1994) entre estudantes de Ciências Jurídicas cujas médias ao longo do curso, entre sujeitos do sexo masculino variam de 361 a 392, permanecendo no estágio 3. No último semestre do curso alcançaram a média 431 que representa o estágio 4.

O estágio do julgamento moral é baseado na forma do raciocínio e não no conteúdo. Esta diferença é necessária para afirmarmos que os estágios morais mais elevados são mais válidos para uma tomada de decisão diante de



dilemas que envolvam questões morais. Cada estágio novo apresenta, segundo Kohlberg (1981) uma organização mais complexa de pensamento, diferenciando melhor entre o self, os outros, a sociedade e os princípios.

A partir dessa idéia, a diferença de escores pode ser resultado da convivência mais direta dos estudantes de Teologia com questões religiosas que envolvam escolhas cujas consequências podem envolver princípios. Decisões que envolvem valores religiosos como: "Devo receber transfusão de sangue? O que posso fazer no sábado?"- podem levá-los a reflexões mais amplas que solicitem o raciocínio (forma) em torno de questões mais amplas e de ordem moral: "Qual o princípio que está sustentando esta regra?".

Possivelmente, os demais sujeitos cuja formação predominante é na área de Ciências Exatas e Educação Física, não trabalhem diretamente questões que envolvam valores morais em sua formação acadêmica.

Os resultados do segundo instrumento confirmam a segunda hipótese apresentada, ao revelar escores diferentes entre os dois grupos de professores. Média 4,19 para os professores com formação em teologia e 3,76 para os demais. Neste caso, há diferença de estágios do desenvolvimento da fé. Contudo, é necessário cautela ao tratarmos com estes dados, em virtude do instrumento estar sendo utilizado de forma livre e, possivelmente, pela primeira vez no Brasil. Os cuidados para evitar tendenciosidade e erros na interpretação foram tomados - no mínimo três leituras cuidadosas e a análise em separado por um segundo leitor. Porém, é impossível determinar a essa altura, até que ponto houve erros.



O que nos encoraja a crer que os resultados são válidos para este estudo, é que eles reproduzem parcialmente os escores obtidos por Fowler(1992) e seus colaboradores, em pesquisa desenvolvida com 359 sujeitos de orientação religiosa variada, de ambos os sexos, de raça branca e negra, em várias cidades dos EUA. Entre os sujeitos de faixa etária semelhante à que trabalhamos (média de 34 anos), ele encontrou 45,8% entre os estágios 3 e 4, e 54,2% entre os estágios 4 e 5.

Se observarmos todos os sujeitos pesquisados, encontraremos 50% entre o estágio 3 e 4 e 50% entre o estágio 4 e 5. Confirmamos assim a semelhança de resultados com o estudo apresentado por Fowler(1992).

Porém, se fizermos o mesmo cálculo percentual nos grupos distintos, os professores com graduação em Teologia alcançam 70% entre os estágios 4 e 5, e os demais professores alcançam 30% entre os estágios 4 e 5. Reforçando assim, a hipótese estabelecida.

Não foi objetivo deste estudo estabelecer uma inter-relação entre as duas teorias que fundamentam o trabalho - o que poderia ser objeto de estudo para outras pesquisas. Vale, contudo, ressaltar que o foco de Kohlberg é restrito às estruturas ou operações de julgamento moral, entendidas como operações cognitivas que podemos chamar de "forma". Enquanto Fowler lida com os "conteúdos" da fé - os centros de valor, as imagens de poder, as histórias mestras que constituem a orientação de vida do indivíduo.

Há, porém, uma normatividade inerente à sequência de estágios formais da fé à semelhança do que Kohlberg reivindicou para os estágios de

juízo moral. Cada novo estágio expande as capacidades da pessoa ou comunidade de fé.

Apesar dos instrumentos diferirem na objetividade, é possível estabelecer uma correlação de resultados e inferirmos algumas conclusões. Os sujeitos que alcançaram os maiores escores no Questionário de Reflexão Social - sujeito número 2 - 430 e número 13 - 431 - foram os mesmos que alcançaram os maiores resultados nas entrevistas sobre o desenvolvimento da fé - sujeito número 2 - 4,93 e número 13 - 4,75. Da mesma forma o sujeito número 17 que alcançou o menor resultado no primeiro instrumento - 306, também obteve um resultado baixo na entrevista - 3,34.

Fowler (1992, p. 229) em seu capítulo sobre Forma e Conteúdo: estágios da fé e conversão, adverte:

*"Não há dúvida de que estes jovens homens e mulheres tem outras histórias, valores e imagens de poder que são relevantes para eles. Os entrevistadores - inclusive, é claro, os entrevistadores do desenvolvimento da fé - muitas vezes só acham o que procuram. (grifo nosso)."*

Se corremos o risco de, nas entrevistas, só acharmos o que procuramos, a comparação com os resultados de um instrumento mais objetivo - como o Questionário de Reflexão Social - é positiva quando verificamos que há confirmação destes resultados.

Se afirmamos que as hipóteses foram confirmadas, consequentemente estaremos concluindo que os professores com Bacharelado em Teologia seriam profissionais mais indicados para ministrarem as aulas de Ensino Religioso.



Contudo, ao avaliarmos o compromisso de uma organização confessional de ensino como o Sistema Adventista, que estabelece como um de seus objetivos o desenvolvimento moral de seus educandos e define a importância fundamental do professor nesse processo, concluiremos que os estágios apresentados por todos os professores, mesmo os que possuem formação teológica, podem ser objeto de busca de melhoria ou avanço.

Em ambas as teorias, este avanço de estágio envolve uma mudança de perspectiva do “eu”, para o “outro”; da autoridade centrado em normas e leis para a autoridade centrada em princípios, acima da ordem social.

Na concepção de Kohlberg (1984), a exposição do indivíduo a experiências sócio-morais apropriadas assim como a convivência com pessoas de estágio mais avançado seriam determinantes no desenvolvimento moral.

Portanto, é necessário que os cursos que se propõem a formar professores de Ensino Religioso, ofereçam espaço para estas experiências de natureza sócio-moral e para a discussão de questões que envolvam dilemas morais ou éticos.

Estes cursos deveriam favorecer o livre trânsito de seus estudantes entre diferentes teorias psicológicas e filosóficas que trabalham a questão da moralidade a fim de que possam alicerçar suas crenças em bases sólidas, sem uma visão unilateral.

Especificamente a proposta adventista de Educação que visa formar homens que não sejam meros “refletores do pensamento de outros” (White, 1977), deveria priorizar o uso da razão nas questões de natureza moral e a busca



de maturidade da fé que leva o ser humano a agir movido por princípios, autonomamente e visando o bem estar do seu próximo.

Quanto à escolha dos professores, White (1948, p. 156) afirmou:

*“Ao escolher professores, usemos a máxima cautela, sabendo ser uma questão solene, como a escolha de pessoas para o ministério. Essa escolha deve ser feita por homens sábios, aptos a discernir caracteres, pois para educar e moldar o espírito dos jovens e desempenharem-se com êxito das muitas atividades que deverão ser desenvolvidas pelos professores de nossas escolas paroquiais necessitam-se os melhores talentos que se possam conseguir.”*

Esta habilidade de discernir caracteres pode ser também resultado de um domínio das teorias psicológicas que oferecem contribuição para conhecermos diferentes dimensões do ser humano, tais como as duas teorias adotadas nesse estudo. Portanto, sugerimos que aqueles que se ocupam com a escolha de professores de Ensino Religioso busquem aprofundarem-se no estudo dessas e outras teorias, assim como a utilização desses instrumentos que usamos, para favorecer uma escolha sábia e coerente.

Não foi objetivo deste estudo encontrar todas as respostas para um tema de natureza polêmica e de visão controvertidas como a questão do professor de Ensino Religioso, sua formação e escolha. Mas reconhecemos que houve uma conquista, na proporção em que nos valem os instrumentos científicos oriundos de teorias psicológicas que estabelecem parâmetros confiáveis para que o trabalho de escolha e formação de professores, que tem sido realizado de forma informal, seja desenvolvido de forma científica, apoiado em outras pesquisas já desenvolvidas.





Ao reconhecermos as limitações de nosso estudo, não o fazemos com uma visão negativa. Ao contrário, somos encorajados pelo largo horizonte que ainda não foi explorado e pela diversidade de questões que podem ser suscitadas a partir desta investigação.

# BIBLIOGRAFIA

- Azevedo, Roberto. *Plano Decenal de Educação da Divisão Sul Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia, 1996-2005*. Brasília, 1995. (mimeografiado)
- Bahimba, Phénias. Kohlberg's Theory of moral development: A seventh-day adventist insight. In *Institute for Christian Teaching*. Silver Spring, USA, December 1995.
- Biaggio, Angela M. B. Desenvolvimento Moral - Análise Psicológica. *Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada*, Rio de Janeiro, 24(1):7-10 jan/mar 1972.
- Cadwallader, E.M. *Filosofia Básica de la educación adventista*. Entre Rios, Argentina: Centro de Investigación White, 1993, 272 p.
- E. M. nº 30.03.71 - Ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho.
- Fischmann, R. Nas escolas, não. *Revista Fênix*. Editora Abril, ed. 1417, ano 28, número 45, novembro, 1993.
- Fowler, James W. *Estágios da Fé*. Trad. Julio Paulo T. Zabatiero, São Leopoldo-RS. Editora Sinodal., 1992, 272 p.
- Froom, L. E. Social Ferment in Vermont. *Prophetic Faith of Our Father*, 4: 56-57, 1850.
- Ghiraldelli, Paulo Jr. *História da Educação*. São Paulo, Ed. Ática, 1991, 1ª ed.
- Johson, Noelene. Teaching Children Standards. *Adventist Review*, September, 1:17-19, 1988.
- Kohlberg, Lawrence. Stage and Sequence; The Cognitive-Developmental Approach To Socialization, in Goslin, D.A. (Ed.), *Handbook of Socialization theory and research*. New York, Rand McNally, 1969.
- Kohlberg, Laurence. Moral Development, Religious Thinking, and the question of a Seventh Stange. White Clark Power, in *Essays on Moral Development: The Philosophy of moral development*, Erlbaum, 1981.
- Korniejczuk, Victor. *Psychological Theories of religious development a Seventh Day Adventist Perspective*. In H. M. Rasi (Ed.), *Christ in the classroom* (Vol.6 pp 257-275), Silver Springs M D, Institute for Christian Teaching, 1993.

## BIBLIOGRAFIA

- Aranha, M. Filosofia da Educação. São Paulo, Moderna. 1994.
- Azevedo, Roberto. Plano Decenal de Educação da Divisão Sul Americana da Igreja Adventista do Sétimo Dia. 1996-2005. Brasília, 1995. (mimiografado)
- Bahimba, Phénias. Kohlberg's Theory of moral development: A seventh-day adventista insight, in Institute for Christian Teaching. Silver Spring, USA. December 1988.
- Biaggio, Ângela M. B. Desenvolvimento Moral - Análise Psicológica. Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada, Rio de Janeiro; 24(1):7-10 jan/mar 1972.
- Cadwallader, E.M. Filosofia Básica de la educacion adventista. Entre Rios, Argentina, Centro de Investigation White, 1993, 272 p.
- E. M. nº 30.03.71 - Ministro da Educação e Cultura Jarbas Passarinho.
- Fischmann, R. Nas escolas, não. Revista Veja. Editora Abril, ed. 1417, ano 28, número 45, novembro, 1995.
- Fowler, James W. Estágios da Fé. Trad. Julio Paulo T. Zabatiero, São Leopoldo-RS. Editora Sinodal., 1992, 272 p.
- Froom, L. E. Social Ferment in Vermont. Prophetic Faith of Our Father, 4: 56-57. 1850.
- Ghiraldelli, Paulo Jr. História da Educação. São Paulo, Ed. Ática, 1991, 1ª ed.
- Johson, Noelene. Teaching Children Standards. Adventist Review, Setember, 1:17-19. 1988.
- Kohlberg, Lawrence. Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach To Socialization, in Goslin, D.A. (Ed.), Handbook of Socialization theory and research, New York, Rand McNally, 1969.
- Kohlberg, Laurence. Moral Development, Religious Thinking, and the question of a Seventh Stange. White Clark Power, in Essays on Moral Development: The Philosophy of moral development; Erlbaum, 1981.
- Korniejczuk, Victor. Psychological Theories of religious development a Seventh Day Adventist Perspective. In H. M. Rasi (Ed.), Christ in the classroom (Vol.6 pp 257-275), Silver Springs M D, Institute for Christian Teaching. 1993.



- Kohlberg, Laurence. Moral Education for a society in Moral transition en Educational Leadership. 46 a 54, October 1975.
- Kohlberg, Laurence. Moral Education: A response to Thomas Sobol. in Educational Leadership. 38(1). October 1980.
- Kohlberg, L. The Psychology of Moral Development: Essays on Moral Development, (Vol.2), San Francisco: Harper and Row, 1984.
- Kohlberg, Lawrence. Moral and Religious Education and the Public Schools: A Developmental View in Religion and Public Education. Boston. Theodore R.Sizer. Houghton Mifflin Company.
- Korniejczuk, Victor. *Un enfoque crítico de la teoría de Jean Piaget desde una perspectiva adventista*. In H. M. Rasi (Ed.), Christ in the classroom (Vol.4 pp 303-321).Silver Springs, M D, Institute for Christian Teaching, 1991.
- Korniejczuk, Victor. *Psychological Theories of religious development a Seventh Day Adventist Perspective*. In H. M. Rasi (Ed.), Christ in the classroom (Vol.6 pp 257-275), Silver Springs M D, Institute for Christian Teaching. 1993.
- La Taille, Yves., Kohl, Marta. & Dantas, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, Summus, 1994.
- Luckesi, Cipriano Carlos. Filosofia Educação. São Paulo, Cortez. 1994.
- Manifesto do Movimento de Ação Pública. 01.07.71, ao Dr. Eurípedes Cardoso de Menezes.
- Maxwell, C. Mervyn. História do Adventismo. Santo André, Casa Publicadora Brasileira. 1982, 306 p.
- Moseley, R. M., Jarvis, D., Fowler, J. W. & De Nicola, K. B. Manual for faith development research. Center for Research in faith and moral development, Emory University, Atlanta, Georgia, 1993.
- Mosqueira, Juan José Mouriño. Desenvolvimento infantil, moralidade e prática pedagógica. Educação e Realidade, Porto Alegre 5(2)161-71, maio/agosto 1980.
- Nichol, F. D. The Midnight Cry, Journal, ed. popular. 1844.
- Oliveira, Enoch. A mão de Deus ao leme, 1ª ed., Santo André, Casa Publicadora Brasileira, 1985, 318 p.



- Piaget, Jean. O julgamento Moral na Criança, São Paulo, 1ª ed. Editora Mestre Jou, 1977.
- Rios, Terezinha A. Ética e Competência. Coleção questões da nossa época. São Paulo, Cortez, 1994.
- White, A. L. Mensageira para o Remanescente. Santo André, Casa Publicadora Brasileira, 1969.
- White, E. G. Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes. Casa Publicadora Brasileira, Santo André, 1948.
- White, E. G. Joyas de los testimonies. Buenos Aires, ACES, 1, , v. 3, pág. 390. 1970.
- White, E. G. Fundamentos da Educação Cristã. Santo André. Casa Publicadora Brasileira, 1975.
- White, E. G. Educação. Santo André, Casa Publicadora Brasileira, 1977.
- White, E. G. Testemunhos Seletos. Vol. 2, 5.a ed., Santo Andre, Casa Publicadora Brasileira, 1985.
- White, E. G. Conselhos Sobre Saúde. Tatui, Casa Publicadora Brasileira 1992.
- White, E. G. Patriarcas e Profetas. Tatuí, Casa Publicadora Brasileira, 14ª edição, 1995.



**Quadro 4: Caracterização dos estágios da fé**

| ASPECTOS                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Est.                                                  | Forma da Lógica                                                                                                                                                                                                                                                                   | Tom. Pers. Soc                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Julg. Moral                                                                                                                                                                                                                   | Vinc. Consc. Soc.                                                                                                                                                | Locus Autor.                                                                                                                                                                                                                                                  | Coer. Mundo                                                                                                                                                                                                                                                                     | Fun. Simbólica                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 1<br><br>Fé<br>Intu<br>itivo<br><br>Pro<br>jeti<br>va | Caráter impres-<br>sionista secundário.<br>Algumas conexões<br>lógicas ou evidênci-<br>as de observação ou<br>argumentação.<br>Tendência para o<br>animismo.<br>Mistura fantasia<br>com realidade.<br>Lógica associativa<br>Não há diálogo, in-<br>clui pessoas e monó-<br>logos. | Monólogo paralelo<br>que inclui ou exclui<br>o outro.<br>Expressões de em-<br>patia são imitativas.<br>Respostas concretas<br>a cada situação.<br>Separações dos pais<br>ou solidão são<br>grandes ansiedades.<br>Percepção do outro<br>relacionadas a for-<br>ma do outro afetar o<br>eu.<br>Percepção do outro<br>pode ser fantasiosa. | Estritamente conse-<br>quencialista, orien-<br>tado para conse-<br>quências físicas ou<br>castigos.<br>Os conceitos de er-<br>rado e certo não tem<br>muito significado.<br>O senso ou percep-<br>ção do outro não<br>existe. | Pouco consciência<br>de relacionamento<br>fora da família.<br>Tem habilidade de<br>reconhecer os outros<br>mas não tem cate-<br>gorias para classifi-<br>ca-los. | Orientado em dire-<br>ção ao tamanho,<br>poder ou outro sím-<br>bolo concreto de<br>autoridade.<br>Autoridade é exter-<br>na.<br>Autoridade baseada<br>na dependência de<br>vigias ou pessoas<br>para tomar conta.<br>Testar autoridade de<br>forma concreta. | Quadro parcial<br>fragmentado ou im-<br>pressionista do<br>mundo.<br>Mistura fantasia ou<br>realidade, sem dis-<br>tinção entre ambas.<br>Afirmativas animis-<br>tas.<br>Contar histórias<br>pode ser um ato<br>imaginativo, mas é<br>normalmente epi-<br>sódico e associativo. | A simbolização não<br>faz distinção entre o<br>real e o faz de conta,<br>a fantasia e a<br>realidade.<br>Não distingue entre<br>o símbolo e a coisa<br>simbolizada.<br>Os símbolos da di-<br>vidade são antro-<br>pomórficos.<br>A simbolização<br>mostra fluidez e<br>falta de limites. |



| Est.                        | Forma da Lógica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Tom. Pers. Soc                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Julg. Moral                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Vinc. Consc. Soc.                                                                                                                                                                      | Locus Autor.                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Coer. Mundo                                                                                                                                                                                                                                                                    | Fun. Simbólica                                                                                                         |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2<br>Fé<br>Mítico<br>Litera | <p>Emergem operações concretas.</p> <p>A pessoa é capaz de construir grupos e classes, comparar coisas semelhantes e dessemelhantes. É capaz de descrever eventos de causa e efeito.</p> <p>Reversibilidade: <math>2+3=5</math>; <math>3+2=5</math>.</p> <p>É capaz de pensar em termos de espaço e tempo.</p> <p>Há separação entre o que é real e a percepção do que é real.</p> <p>Há o senso de que as coisas podem mudar.</p> <p>A linguagem passa a ser de interação e conversação e não apenas monólogo como no estágio 1.</p> <p>O raciocínio é concreto.</p> <p>Cuidado com deduções.</p> | <p>Pode levar em consideração a perspectiva de outra pessoa como ao escrever uma carta.</p> <p>Perspectiva geralmente concreta.</p> <p>Faz distinção entre a fantasia e a realidade.</p> <p>O outro é "objetivado" em termos de como foram suas reações às minhas necessidades ou desejos.</p> <p>Capaz de ser grandemente julgatório na caracterização de pessoas diferentes de si próprio.</p> <p>Normalmente não há o esforço de ver-se através de como os outros me vêem.</p> | <p>Julgamento moral baseado em reciprocidade- envolvendo consequências concretas.</p> <p>Cientes do outro e o que poderá fazer, não apenas evitar a punição.</p> <p>Julga: É errado bater em outra criança porque ela pode me bater.</p> <p>A satisfação das próprias necessidades é baixa neste estágio.</p> | <p>A família é o grupo primal, embora reconhece outros relacionamentos como amigos, professores.</p> <p>Divide os outros em iguais e não iguais.</p> <p>Esteriotipifica os outros.</p> | <p>Capaz de questionar autoridade e pedir razão pelo pedido ou proibição.</p> <p>Pessoas com autoridade passam a abranger aqueles investidos pela sociedade.</p> <p>A família é a mais importante fonte de autoridade.</p> <p>Aparência e ortodoxia são critérios para atribuir autoridade.</p> | <p>Habilidade de usar narrativas e unir eventos em termos de tempo e espaço.</p> <p>Muito consciente e interessado no concreto.</p> <p>Eventos físicos são vistos como casualidade.</p> <p>Interesse em objetos e eventos podem ser previstos.</p> <p>Constrói narrativas.</p> | <p>Separa fantasia e realidade.</p> <p>O símbolo de Deus é antropomórfico.</p> <p>Pouca noção do poder do símbolo.</p> |



| Est.                                                 | Forma da Lógica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Tom. Pers. Soc                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Julg. Moral                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | V. Consc. Soc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Locus Autor.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Coer. Mundo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | F. Simbólica                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3<br>Fé<br>Sin<br>tético<br>Con<br>ven<br>cio<br>nal | <p>Pode isolar apenas uma variável em experimentos. Não constrói sistemas e não submete hipóteses a testes rigorosos. A maioria dos pensamentos é tácito (simples). Chega respostas mas é incapaz de descrever o processo de raciocínio que gerou a resposta. Ideias nebulosas. Mistura fantasia com realidade como no estágio 1, diferindo a qualidade da fantasia (Fantasias grandiosas). Reflete sobre a vida e experiências concretas. Habilidade de construir abstratamente a posição de outra pessoa e do grupo. Não distingue entre si próprio e os modos de significados dos quais o eu é uma parte. Não é capaz de um pensamento sistemático ou crítico rigoroso. Pensamento estereotipado.</p> | <p>Tenta compreender o sentimento e as emoções do outro. Os "outros generalizados" têm o poder de terminar o "eu". Os outros significativos são determinados pelo contexto social e não pela própria pessoa. Não é normalmente crítico ou sistemático ao analisar as opiniões de outros. Leva em consideração os motivos e intenções dos outros. A aparência é importante. Procura corresponder às expectativas dos outros. O outro não é mais incorporado no eu. É capaz de ter uma perspectiva concreta e individual do outro.</p> | <p>O julgamento moral reflete valores do relacionamento interpessoal: lealdade, honestidade e integridade. O sentimento dos outros é uma base para a tomada de decisão entre o que é certo ou errado. Relativismo moral simples. A declaração de "lei e ordem" é definida para a manutenção do grupo ou sociedade. Julgamento Moral são baseados na avaliação da harmonia, consenso e concordância interpessoal.</p> | <p>Declarações que expressam a perspectiva e opinião do grupo social são importantes. Grupos social muito limitado à família ou pessoas de autoridade convencional. Declarações que expressam os modos de avaliação que centralizam nos alvos do grupo e seus membros. Há muita expectativa quanto ao que o grupo pensa dela. Podem projetar valores e sentimentos dela e seu próprio grupo de modo não crítico sobre outros grupos.</p> | <p>Confiança em figuras e instituições socialmente aprovadas. Seleciona figuras de autoridade sobre a base do carisma pessoal ou sentimentos. Autoridade na base do consenso do grupo ou aparência de aprovação por pessoas significativas. Seleção na base da personalidade associada ao sistema ou instituição que a pessoa representa.</p> | <p>Síntese de valores e atitudes convencionais. Legítima a sua visão de mundo apelando para sentimentos e autoridades externas, não reflexão racional. Crenças e conceitos existem sobre valores tácitos e não teorias sobre o mundo. Valores orientados em relacionamentos interpessoais. Sistema de crenças e valores é reconhecido. Pluralismo não crítico e simples. Visão heróica e romântica.</p> | <p>Está aberto para a natureza do simbolismo. Não desenvolve análise crítica dos símbolos. O poder dos símbolos para evocar sentimentos e emoções e não conceitos. Interpretação convencional de símbolos religiosos que não aparentam ser de interpretação literal mas de qualidades interpessoais.</p> |



| Est.          | Forma da Lógica                                                                                                                                                                                                                                                     | Tom. Pers. Soc                                                                                                                                                                                       | Julg. Moral                                                                                 | V. Consc. Soc.                                                                                         | Locus Autor.                                                                                                                                                         | Coer. Mundo                                                                                                                                   | F. Simbólica                                                                                         |
|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4             | Lógica formal, operacional e explícita. É reflectiva.                                                                                                                                                                                                               | Aproximação sistémica do pensamento e tomada de perspectiva. Os outros são percebidos, construídos e avaliados através das lentes do mundo e do sistema de pensamento que a própria pessoa escolheu. | Enfatizam a lei, o que é direito, em termos da função de manter a ordem social.             | Julga quem está incluído e quem está fora na base de compatibilidade ideológica.                       | Autoridade pode ser: a lei, uma figura ou a tradição e costumes.                                                                                                     | Sistema explícito defendido e mantido racionalmente.                                                                                          | Tende a traduzir símbolos em conceitos e idéias.                                                     |
| Fé            | Diferença de compreensão tácita para explícita.                                                                                                                                                                                                                     | Considera e analisa os pontos de vista do outro mas de modo defensivo, para manter o seu próprio ponto de vista.                                                                                     | Julgamento que reflectem posições convencionais do grupo escolhido pelo próprio indivíduo.  | Olha os outros indivíduos como parte de um sistema ou grupo, ao invés de outro indivíduo.              | Autoridade deve ser compatível com as escolhas ideológicas do indivíduo.                                                                                             | Preocupação com limites de sistemas e definições.                                                                                             | A apropriação e interpretação de símbolos são redutíveis a um critério de verdade ou visão de mundo. |
| Individuativo | Preocupado com limites, definições e diferenciação do sistema. Classificações dicotomizadas: ou isso ou aquilo.                                                                                                                                                     | Constrói o outro em termos de regras gerais, leis e princípios de relacionamento conforme sua própria teoria.                                                                                        | Os julgamentos morais são defendidos explicita e racionalmente.                             | Podem considerar diferentes pontos de vista mas a fim de preservar o seu.                              | Relacionamento explícito e racional com as autoridades.                                                                                                              | Ênfase na diferença entre sistema e visões de mundo.                                                                                          | Declarações que reflectem uma destruição de mitos de forma consciente.                               |
| Reflexiva     | Dicotomias não geram tensão mas busca resolver a tensão.<br>A lógica não demonstra um processo explícito ou orientação histórica. Raramente há uma preocupação por aquilo que não é consciente. Se há algo que o estágio 4 valoriza muito, é o processo consciente. | Centralizado em valores institucionais.<br>Não é capaz de concordar com a dicotomia do outro e de si próprio.<br>Usa sua visão de mundo para avaliar o outro.                                        | Reflectem valores de manutenção institucional e social acima das necessidades do indivíduo. | Divide pessoas e grupos em categoria de compatíveis e incompatíveis ideologicamente-te.<br>Pluralismo. | Autoridade é localizada em idéias, sistemas e instituições e não em pessoas.<br>Distância para avaliar a autoridade numa perspectiva de visão de mundo ou ideologia. | Preocupação com leis gerais, regras e normas.<br>Colapso de tensões e paradoxos na intenção de manter consciência em um sistema de ideologia. | Reconhece a visão dos símbolos e mitos em termos de seu impacto funcional no sistema social.         |



| Est.                          | Forma da Lógica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Tom. Pers. Soc                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Julg. Moral                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | V. Consc. Soc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Locus Autor.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Coer. Mundo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | F. Simbólica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5<br><br>Fé<br><br>Conjuntiva | <p>Lógica operacional formal e explícita. Reconhece tensões e polarizações em fenômenos.</p> <p>Potencial em prover compreensões mais profundas. Consciência de ambiguidades.</p> <p>Menos preocupados com sistemas e limites. Aproximação de sistemas abertos de pensamento.</p> <p>Pensamento mais inclusivo e menos dicotomizado. Pensa num problema através de múltiplas perspectivas e diferentes formas de análise.</p> <p>Pensamento orientado ao processo de pensamento e não ao modo de pensar.</p> <p>Mais disposição em suster dicotomia e paradoxos ao invés de eliminá-los.</p> <p>Tolerância maior por ambiguidade.</p> <p>Algumas noção do inconsciente ou algo semelhante.</p> | <p>Habilidade em levar em consideração da perspectiva dos outros com menos consideração de suas próprias.</p> <p>Reflete a perspectiva do que alguém pode significar para o outro sem projetar seus próprios valores.</p> <p>Identifica e toma perspectivas radicalmente diferentes das suas, sem reduzi-las.</p> <p>É capaz de ver o outro do ponto de vista do outro.</p> <p>Crítico de si mesmo ao invés de defensivo.</p> <p>Reconhece e afirma a interioridade do outro e a diferença que pode haver de si próprio.</p> <p>Reconhece a individualidade do outro independente do grupo que faz parte.</p> | <p>J. Morais demonstram uma perspectiva anterior à sociedade. Há princípios mais importantes</p> <p>Mantém uma distância crítica ao expor princípios através dos quais a ordem social pode ser criticada.</p> <p>Será capaz de tomar múltiplas perspectivas.</p> <p>É capaz de tomar decisões morais, pesando as pressões ou benefícios.</p> <p>Mantém o direito do indivíduo acima dos direitos da sociedade ou grupo.</p> | <p>Está disposto a incluir pessoas e grupos diferentes ou incomuns na sua compreensão social.</p> <p>Procurarão contato com grupos diferentes para comparar.</p> <p>Pluralismo é um fenômeno enriquecedor.</p> <p>Identifica-se com os grupos na base dos princípios que representam Abertura para diferenças.</p> | <p>Demonstram uma aproximação tencional, mediada, a qualquer forma de autoridade.</p> <p>Julgará a autoridade na perspectiva de princípios universais.</p> <p>Será dialético unindo princípios e experiência ao avaliar a autoridade.</p> <p>O eu permanece acima e anterior à ordem social. O contrato social legitima a autoridade.</p> | <p>Estarão dispostos a reconhecer e abraçar ambiguidades até certo ponto.</p> <p>Enfatizarão mediação de diferentes métodos para chegar a uma compreensão mais completa.</p> <p>Procura compreensão e não explicações.</p> <p>É aberto a fenômenos mais profundos em seres humanos.</p> <p>Visão de mundo multidimensional e pluralística.</p> | <p>Evidenciar um aumento de abertura para o poder evocativo de um símbolo.</p> <p>Ciente da natureza múltipla de um símbolo (vários significados).</p> <p>Leva em conta a história de um símbolo.</p> <p>É desmistificados no sentido de reconhecer os processos simbólicos sem ser reducionista.</p> <p>Mantém o poder do símbolo e ideia em tensão.</p> <p>Reconhece a relatividade de tempo e lugar de um símbolo.</p> |



| Est.                                                                                        | Forma da Lógica                                                                                                                                                                                                                          | Tom. Pers. Soc                                                                                                                                                                                 | Julg. Moral                                                                                                                                       | V. Consc. Soc.                                                                          | Locus Autor.                                                                                                                                                                                 | Coer. Mundo                                                             | F. Simbólica                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>6</b><br><b>Fé</b><br><b>Uni</b><br><b>ver</b><br><b>sali</b><br><b>zan</b><br><b>te</b> | Demonstrará habilidade para raciocínio sintético. Unidade na diversidade através da capacidade de análise.<br>A lógica demonstrará uma consciência dos paradoxos e dicotomias. Capacidade de resolver as tensões e colapsos de um dilema | Entende e identifica outras perspectivas. Exclui orientações que não contemham exemplos concretos e não possam ser comprovadas. Possui sentido próprio de solidariedade para outros ou grupos. | Princípios morais universais servem como legitimação formal do julgamento moral. Atenção especial a quão inclusivo a aplicação de um princípio é. | Consciência de vínculo universal (Não exclui pessoas ou grupos). Lealdade ao ser em si. | Aparece como princípio (tais como amor ao próximo). Locus de autoridade interno e frequentemente desafia a autoridade convencional. (é difícil a distinção entre este estágio e o anterior). | Expressam auto-sentido de unidade do ser além da diversidade de formas. | O uso de símbolos pode tomar qualquer forma. Apresenta simplicidade na complexidade |



## ANEXO 1

## QUESTIONÁRIO DE REFLEXÃO SOCIAL

SROM, Gibbs &amp; Blaggio, 87

## INSTRUÇÕES:

Neste conjunto há dois problemas sociais com questões para você responder. Nós estamos fazendo essas perguntas, não só para saber suas opiniões a respeito de que soluções você daria a estes problemas, mas também para entender *por que* você tem essas opiniões. Por favor, responda a todas as perguntas.

Nome ou código: .....

Idade: .....

Sexo: .....

Data: .....

## PROBLEMA 1

Na Europa, um homem estava quase à morte, com um tipo de câncer. Havia um remédio que os médicos achavam que poderia salvá-lo. Era uma forma de radium que um farmacêutico na mesma cidade tinha descoberto recentemente. O remédio era caro para se fazer e o farmacêutico estava cobrando dez vezes mais do que o remédio lhe custava para fazer.

A mulher do marido doente, Júlia, foi a todo mundo que ela conhecia para pedir dinheiro emprestado, mas só conseguiu aproximadamente a metade do que o farmacêutico pedia. Ela disse ao farmacêutico que seu marido estava morrendo e pediu a ele para vender o remédio mais barato ou deixá-la pagar depois. Mas o farmacêutico disse: "Não, eu descobri o remédio e vou ganhar dinheiro com isto". Então, a única maneira para Júlia conseguir o remédio seria entrar na farmácia e roubá-lo.

Júlia se defronta com um problema. Ela deveria ajudar seu marido e salvar sua vida. Mas, por outro lado, a única maneira que ela tem para obter o remédio que precisa seria violando a lei, roubando o remédio.

- 1a. Até que ponto é importante uma mulher roubar para salvar seu marido, mesmo se ela não estiver certa de que isso é a melhor coisa a fazer?

Muito importante      Importante      Não é importante

- 1b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que uma mulher faça isso. Que razão você daria?

Assinale dentre as alternativas abaixo a que estiver mais próxima da razão que você daria. Se você não entender uma frase, não deverá assiná-la como próxima da razão que você daria.

- Porque é o marido dela, e ele disse a ela para fazer isso, então ela deve fazer o que ele diz.
- Porque ela se casou com ele e se ela não quer ajudá-lo, para que casou com ele, afinal de contas?
- Porque eles podem ter construído juntos um profundo comprometimento mútuo.
- Porque se espera que uma mulher ajude seu marido na doença e na saúde.
- Porque ela não pode reconhecê-lo sem aceitação.
- Porque ela aceitou uma responsabilidade como sua mulher.

2. E se a pessoa que está à morte não for o marido de Júlia, porém uma pessoa amiga (que não tem outra pessoa que a ajude?). Deveria Júlia:

Roubar      Não roubar      Não sei ao certo

- 2a. Qual a importância de se fazer tudo que se pode, até violar a lei, para salvar a vida de um amigo?

Muito importante      Importante      Não importante

- 2b. Assinale a razão que estiver mais próxima da razão que você daria, pela qual é importante fazer isso.

- Porque sua amiga pode ter feito coisas para você, então você deve fazer um favor à amiga se você quer que sua amiga a ajude no futuro.
- Porque uma amizade deve basear-se no respeito mútuo e na cooperação.
- Porque é a sua amiga, que poderia ser uma pessoa importante.
- Porque você se sente íntima de sua amiga e esperaria que sua amiga a ajudasse.
- Porque você e sua amiga podem ter estabelecido amizade profunda uma com a outra.
- Porque o primeiro requisito da afiliação é uma relação.





- 3a. E se fosse para um estranho? Qual seria a importância de se fazer tudo o que se pode, até mesmo violar a lei para salvar a vida dele?

Muito importante      Importante      Não importante

- 3b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante fazer isso, qual a que estaria mais próxima da razão que você daria?

- a. Porque você sempre deve ser boazinha e simpática.
- b. Porque a vida é a precondição para a existência.
- c. Porque o estranho precisa do remédio, e qualquer pessoa quer viver.
- d. Porque outros direitos ou valores não deveriam ter prioridade sobre o direito de viver.
- e. Porque a vida é sagrada e deveria ser a base para as leis.
- f. Porque a vida é preciosa, e é desumano deixar alguém sofrer.

- 4b. Digamos que você tivesse que dar uma segunda razão pela qual é importante fazer tudo que você pode, mesmo violar a lei, para salvar a vida de um estranho, que razão você daria?

- a. Porque o estranho também teria uma chance de viver e poderia salvar sua vida um dia.
- b. Porque o estranho poderia ser uma pessoa importante, que tem muitas propriedades.
- c. Porque a vida de um estranho não deveria ser julgada como valendo menos do que a vida de qualquer outra pessoa.
- d. Porque o contrato de vida ultrapassa o de morte.
- e. Porque o direito à vida transcende o direito de propriedade.
- f. Porque se fosse você que estivesse morrendo e um estranho não o ajudasse, você se sentiria muito mal.

5. E se o farmacêutico quiser que Júlia pague o que o remédio custa para ser feito e Júlia não puder pagar nem isso? Deveria Júlia.

Roubar      Não roubar      Não sei ao certo

- 5a. Até que ponto é importante que as pessoas não roubem as coisas que pertencem aos outros?

Muito importante      Importante      Não importante



- 5b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual você acha que é importante que as pessoas não roubem. Que razão estaria mais próxima da razão que você daria?
- a. Porque roubar é errado, e você vai para a cadeia.
  - b. Porque é egoísmo e falta de coração roubar dos outros.
  - c. Porque roubar não leva a nada, e você se arrisca muito.
  - d. Porque o caráter deve constituir o procedimento legal.
  - e. Porque viver em sociedade significa aceitar obrigações e não apenas benefícios.
  - f. Porque a aceitação do direito de propriedade é fundamental para qualquer sociedade.

6. Até que ponto é importante as pessoas obedecerem à lei?
- Muito importante      Importante      Não importante

- 6b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante obedecer à lei, qual a razão que está mais próxima da que você daria?

- a. Porque de outra forma todo mundo roubaria de todo mundo, e não sobraria nada.
- b. Porque violar a lei criaria uma hierarquia.
- c. Porque a lei está idealmente fundamentada em direitos humanos universais.
- d. Porque a lei é feita para ser respeitada e deve-se sempre obedecê-la.
- e. Porque as leis tornam possível a existência da sociedade, e de outra forma o sistema se destruiria.
- f. Porque de outra forma, o mundo ficaria louco e haveria o caos.

7. E se Júlia realmente roubar o remédio? Seu marido de fato melhora mas a polícia prende Júlia e a leva a julgamento. Deveria o juiz:

Condenar Júlia à prisão      Deixá-la livre      Não sei ao certo

- 7a. Até que ponto é importante os juízes não serem "durões" com pessoas como Júlia?

Muito importante      Importante      Não importante





- 7b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os juizes não sejam "durões" com pessoas como Júlia. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.
- a. Porque ele é seu marido, e ele disse a ela para fazer isso, então ela fez.
  - b. Porque o juiz deveria entender que a mulher agiu por amor, e não por egoísmo, para salvar a vida dele.
  - c. Porque em qualquer sociedade, a função principal da lei deveria ser preservar a vida humana.
  - d. Porque o juiz também teria feito isso, se ele precisasse obter o remédio para impedir sua esposa de morrer.
  - e. Porque a justiça deve ser equilibrada com a misericórdia, especialmente quando há uma vida humana envolvida.
  - f. Porque o fundamento para a convicção pessoal transcende a vida.
8. E se Júlia disser ao juiz que ela apenas fez o que sua consciência mandou? Deveria o juiz?
- Condenar Júlia à prisão    Deixá-la livre    Não sei ao certo
- 8a. Até que ponto é importante os juizes serem tolerantes com pessoas que agiram de acordo com sua consciência?
- Muito importante    Importante    Não importante
- 8b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os juizes sejam tolerantes com pessoas que agem de acordo com a consciência. Que razão estaria mais próxima da que você daria?
- a. Porque ela não poderia evitar, sua consciência era forte demais.
  - b. Porque a consciência é predicada sobre a tolerância.
  - c. Porque sua consciência mandou-a fazer isso, logo ela tinha que fazê-lo.
  - d. Porque, nesse caso, a consciência da mulher pode estar de acordo com a moralidade comum.
  - e. Porque o ato de consciência afirmou um direito fundamental.
  - f. Porque de outra forma ela não teria conseguido viver em paz consigo mesmo, sabendo que poderia ter salvo a vida dele e não fizera.



9. Digamos que ao contrário, você tivesse que dar uma razão pela qual não é importante que os juízes sejam tolerantes com os que violam a lei por agir de acordo com sua consciência. Que razão você daria para colocar na cadeia esse tipo de pessoa? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.
- Porque sua consciência é apenas sua mente, portanto você não tem que fazer o que ela diz.
  - Porque a natureza subjetiva da consciência é uma razão pela qual deve haver leis padrão.
  - Porque você deveria saber lidar com sua consciência.
  - Porque a consciência não está sempre certa, você poderia ter uma mente distorcida.
  - Porque embora Júlia estivesse certa em afirmar a vida como um direito prioritário, ela deve ainda considerar o ponto de vista dos tribunais.
  - Porque a consciência não pode ser considerada igual à crença.
10. E se o marido de Júlia não tivesse câncer? Se ele estivesse apenas um pouco doente e Júlia roubasse o remédio para ajudá-lo a melhorar mais rápido. Deveria o juiz:
- Condenar Júlia à prisão    Deixá-la livre    Não sei ao certo
- 10a. Até que ponto é importante os juízes enviarem para a cadeia pessoas que violam a lei?
- Muito importante    Importante    Não Importante
- 10b. Digamos que você tivesse uma razão pela qual é importante os juízes enviarem para a cadeia pessoas que violam a lei. Que razão você daria?
- Porque se você se arrisca e é apanhado, você vai para a cadeia.
  - Porque a pessoa deve ter sabido que o que ela fez era errado.
  - Porque a pessoa deve estar preparada para ser responsável por seus atos.
  - Porque o caso dessa pessoa é uma susceptibilidade.
  - Porque se alguém concorda em ter uma lei, deve também concordar que a lei seja cumprida.
  - Porque a pessoa roubou uma coisa, e roubar é errado.





## PROBLEMA 2

Lúcia é uma menina de 14 anos que há muito tempo queria acampar numa praia no verão. Sua mãe prometeu que ela poderia ir, se economizasse do dinheiro dela. Então Lúcia trabalhou muito como vendedora numa loja e economizou uma quantia que era mais ou menos o que custaria para ir para o acampamento e sobrava um pouquinho. Mas pouco antes do dia do acampamento sua mãe mudou de idéia. Alguns amigos de sua mãe resolveram fazer uma excursão e a mãe de Lúcia não tinha o dinheiro necessário para ir viajar. Assim, ela disse à Lúcia para lhe dar o dinheiro. Lúcia não queria desistir do acampamento, assim ela pensa em recusar o dinheiro a sua mãe.

Lúcia tem um problema: sua mãe prometeu que ela poderia ir ao acampamento se ela ganhasse e juntasse o dinheiro. Mas, por outro lado, a única maneira de Lúcia ir acampar seria desobedecendo a sua mãe e não a ajudando. O que Lúcia deveria fazer?

Deveria recusar      Não deveria recusar      Não sei ao certo

Por que?

.....

.....

Vamos modificar algumas coisas no problema e ver se você ainda tem a opinião que assinalou acima. Além disso, queremos saber algumas coisas que você acha importante neste e em outros problemas, especialmente por que você acha que estas coisas são importantes.

- 1a. Qual o grau de importância de os pais manterem suas promessas quanto a deixar seus filhos guardarem dinheiro?
- Muito importante      Importante      Não importante
- 1b. Digamos que você tivesse *uma razão pela qual é importante* que, os pais façam isto. Que razão que você daria.
- Porque os pais nunca deveriam quebrar as promessas.
  - Porque os pais querem que os filhos cumpram as promessas, então eles também deveriam cumprir.
  - Porque os filhos, tanto quanto os pais, são indivíduos com direitos humanos fundamentais.
  - Porque se os pais agiram egoisticamente, os filhos poderiam perder a confiança neles.
  - Porque os pais que abusam de sua autoridade não merecem o respeito de seus filhos.
  - Porque os contratos precisam de promessas entre pais e filhos.



2b. E sobre uma promessa feita a um amigo? Digamos que você tivesse que dar *uma razão pela qual é importante* cumprir uma promessa a um amigo, que razão você daria?

- a. Porque seu amigo pode ter feito favores para você, e você precisa de amigos.
- b. Porque a sociedade precisa estar baseada na confiança mútua.
- c. Porque se não fosse assim, aquela pessoa não seria sua amiga de novo.
- d. Porque a afiliação é a essência da amizade.
- e. Porque se não fosse assim, vocês perderiam a confiança um no outro.
- f. Porque cumprir uma promessa sustenta o valor fundamental da outra pessoa.

3b. E uma promessa feita a um estranho? Digamos que você tivesse que dar *uma razão pela qual é importante* cumprir uma promessa a um estranho? Assinale a razão que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a. Porque de outra maneira, o estranho descobriria que você é uma "enroladora".
- b. Porque assim você ficaria orgulhoso.
- c. Porque você pode reencontrar aquela pessoa algum dia.
- d. Porque é importante pelo bem da sua própria integridade assim como pelo respeito aos outros.
- e. Porque os pedidos de um estranho são tão importantes como os de qualquer outro indivíduo.
- f. Porque não há interação sem aflição.

4. E se mãe de Lúcia não tivesse prometido que ela poderia ficar com o dinheiro? Lúcia deveria:

Recusar                      Não recusar                      Não sei ao certo

4. Qual o grau de importância de os pais deixarem seus filhos ficarem com o dinheiro que os próprios filhos ganharam, mesmo se os pais não tivessem prometido que eles poderiam ficar com este dinheiro?

Muito importante                      Importante                      Não importante





- 4b. Digamos que você tivesse que dar *uma razão pela qual é importante* que os pais façam isto. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.
- Porque a filha trabalhou pelo dinheiro, assim, o dinheiro é dela e ela pode fazer o que quiser com o dinheiro.
  - Porque sem o indivíduo não pode existir compromisso dos pais ou dos filhos.
  - Porque depois de tanto sacrifício a filha merece o dinheiro, e tirá-lo seria cruel.
  - Porque os direitos morais dos filhos são iguais aos dos pais.
  - Porque se lhe tirarem o dinheiro, a filha pode chorar.
  - Porque a filha aceitou uma responsabilidade, e tem o direito de uma recompensa justa pelo seu trabalho.
5. Digamos que você tivesse que dar *uma segunda razão pela qual é importante* que os pais deixem os filhos ficar com o dinheiro que ganharem, mesmo quando os pais não prometerem que eles poderiam ficar. Qual a *segunda razão* que você daria?
- Porque a filha ficaria triste se lhe tirassem o dinheiro.
  - Porque sem dinheiro a filha não pode se divertir.
  - Porque os direitos dos filhos são equivalentes às promessas.
  - Porque daquela maneira a filha pode atingir um desenvolvimento pessoal como indivíduo.
  - Porque daquela maneira a filha pode desenvolver um senso de auto-suficiência e responsabilidade.
  - Porque se não fosse assim, a filha poderia se tornar preguiçosa e egoisticamente tirar coisas de outros.
6. E se a mãe precisar do dinheiro para pagar a comida da família ao invés de ir numa excursão. Lúcia deveria:
- |         |             |                  |
|---------|-------------|------------------|
| Recusar | Não recusar | Não sei ao certo |
|---------|-------------|------------------|
- 6a. Qual o grau de importância de os filhos ajudarem a seus pais mesmo quando isso significa que os filhos não poderão fazer algo que eles querem?
- |                  |            |                |
|------------------|------------|----------------|
| Muito importante | Importante | Não importante |
|------------------|------------|----------------|



6b. Digamos que você tivesse que dar uma razão pela qual é importante que os filhos façam isto. Que razão você daria? Assinale a que estiver mais próxima da razão que você daria.

- a. Porque os pais podem ter feito muitos favores a seus filhos e agora precisam que os filhos retribuam um favor.
- b. Porque algumas vezes um contrato entre indivíduos deve ser quebrado em função do bem comum.
- c. Porque as relações filiais transcendem a família.
- d. Porque os filhos deveriam sempre obedecer e ajudar seus pais.
- e. Porque os filhos deveriam perceber o quanto seus pais se sacrificam por eles.
- f. Porque a família deve vir antes dos direitos individuais quando a unidade da família está em jogo.

### Parte III: Valores e Compromissos Atuais

1. Você pode descrever as crenças e valores ou atitudes que são as mais importantes na condução de sua própria vida?
2. Qual é o propósito da vida humana?
3. Você acha que algumas formas de encarar a vida são mais "verdadeiras" ou mais corretas do que outras? Há algumas crenças ou valores que todas ou a maioria das pessoas deveriam espousar e seguir em suas ações?
4. Existem símbolos, ou imagens, ou rituais que são importantes para você?
5. Que relacionamentos ou grupos são os mais importantes como apoio para os seus valores e crenças?
6. Você descreveu alguns valores e crenças que se tornaram importantes para você. Quão importantes são eles? De que formas essas crenças e valores se expressam em sua vida? Você pode dar alguns exemplos específicos de como e quando eles tiveram efeitos? (P. ex., tempos de crise, decisões, grupos aos quais você se filia, causas nas quais você investe, riscos e custos do compromisso.)
7. Quando você tem uma decisão ou escolha importante a tomar ou fazer concernente à sua vida, como é que você decide? Exemplos?
8. Há um "plano" para as vidas humanas? Não somos — individualmente ou co-



## ANEXO 3

## Guia para a Entrevista sobre o Desenvolvimento da Fé

**Parte I: Resenha da Vida**

1. Dados objetivos: data e local de nascimento? Número e idades de irmãos? Ocupação dos pais? Identificações étnica, racial e religiosa? Caracterização de classe social — da família de origem, e agora?
2. Divida a vida em capítulos: (grandes) segmentos criados por mudanças ou experiências — momentos decisivos ou circunstâncias gerais.
3. A fim de que eu entenda o fluxo ou movimento de sua vida e sua maneira de sentir e pensar a respeito dele, que outras pessoas e experiências seriam importantes para meu conhecimento?
4. Pensando a respeito de você mesmo no presente: o que dá sentido à sua vida? O que torna a vida digna de ser vivida para você?

**Parte II: Experiências e Relacionamentos que Moldam a Vida**

1. No presente, que relacionamentos parecem ser os mais importantes para sua vida? (P. ex., relacionamentos íntimos, familiares ou profissionais.)
2. Você mencionou/não mencionou seu pai ao arrolar os relacionamentos significativos.  
Quando você pensa sobre seu pai como ele era durante a sua infância, o que sobressai? Qual era o seu trabalho? Quais eram os seus interesses especiais? Ele era uma pessoa religiosa? Explique.  
Quando você pensa sobre sua mãe... [as mesmas perguntas acima]?  
As suas percepções acerca de seus pais mudaram desde a época em que você era uma criança? Como?
3. Há outras pessoas que, em tempos passados ou no presente, tenham sido significativas no sentido de moldar sua perspectiva a respeito da vida?
4. Você experimentou perdas, crises ou sofrimento que tenham mudado ou “colorido” a sua vida de maneira especial?
5. Você teve momentos de alegria, êxtase, experiências culminantes ou rupturas que tenham moldado ou mudado sua vida? (P. ex., na natureza, na experiência sexual, ou na presença de beleza ou comunicação inspiradoras?)
6. Quais eram os tabus em seus primeiros anos de vida? Como você conviveu com esses tabus ou os superou? Você pode indicar como mudaram os tabus de sua vida? Quais são os tabus hoje?
7. Que experiências confirmaram seu senso de sentido na vida? Que experiências abalaram ou perturbaram seu senso de sentido?

**Parte III: Valores e Compromissos Atuais**

1. Você pode descrever as crenças e valores ou atitudes que são as mais importantes na condução de sua própria vida?
2. Qual é o propósito da vida humana?
3. Você acha que algumas formas de encarar a vida são mais “verdadeiras” ou mais corretas do que outras? Há algumas crenças ou valores que todas ou a maioria das pessoas deveriam esposar e seguir em suas ações?
4. Existem símbolos, ou imagens, ou rituais que são importantes para você?
5. Que relacionamentos ou grupos são os mais importantes como apoio para os seus valores e crenças?
6. Você descreveu alguns valores e crenças que se tornaram importantes para você. Quão importantes são eles? De que formas essas crenças e valores se expressam em sua vida? Você pode dar alguns exemplos específicos de como e quando eles tiveram efeitos? (P. ex., tempos de crise, decisões, grupos aos quais você se filiou, causas nas quais você investiu, riscos e custo do compromisso.)
7. Quando você tem uma decisão ou escolha importante a tomar ou fazer concernente à sua vida, como é que você decide? Exemplo?
8. Há um “plano” para as vidas humanas? Nós somos — individualmente ou co-



mo espécie — determinados ou afetados em nossas vidas por um poder além do controle humano?

9. Quando a vida parece mais desencorajadora e sem esperança, o que o sustenta ou renova sua esperança? Exemplo?
10. Quando você pensa sobre o futuro, o que o faz sentir-se mais ansioso ou apreensivo (por você mesmo e por aqueles a quem ama; pela sociedade ou instituições; pelo mundo)?
11. O que a morte significa para você? O que acontece conosco quando morremos?
12. Por que algumas pessoas e grupos sofrem mais do que outros?
13. Algumas pessoas crêem que sempre teremos pobres entre nós, e que, em geral, a vida recompensa as pessoas de acordo com os seus esforços. O que você acha disto?
14. Você acha que a vida humana neste planeta irá durar indefinidamente, ou pensa que está próxima do fim?

#### Parte IV: Religião

1. Você tem ou teve experiências religiosas importantes?
2. Que sentimentos você tem ao pensar sobre Deus?
3. Você se considera uma pessoa religiosa?
4. Se você ora, o que você acha que acontece durante a oração?
5. Você acha que seu ponto de vista religioso é "verdadeiro"? Em que sentido? Há outras tradições religiosas, além da sua, que são "verdadeiras"?
6. O que é o pecado (ou pecados)? Como os seus sentimentos a este respeito têm se alterado? Como você se sentia ou pensava a respeito do pecado quando criança, adolescente, etc.?
7. Algumas pessoas crêem que, sem religião, a moralidade sucumbe. O que você acha disto?
8. Onde você sente que está mudando, crescendo, lutando ou se debatendo com a dúvida em sua vida no presente? Onde está a sua frente de desenvolvimento?
9. Qual é a sua imagem (ou idéia) da fé madura?



## ANEXO 3

## FOLHA DE AVALIAÇÃO SROM

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

| PROBLEMA 1 |                            |                             |  | PROBLEMA 2 |                                       |                            |                             |  |  |
|------------|----------------------------|-----------------------------|--|------------|---------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|--|--|
| 1          | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 1<br>2<br>5<br>3<br>PS<br>4 |  |            | 1                                     | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 1<br>2<br>5<br>3<br>PS<br>4 |  |  |
| 2          | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 2<br>4<br>1<br>3<br>5<br>PS |  |            | 2                                     | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 2<br>4<br>1<br>PS<br>3<br>5 |  |  |
| 3          | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 1<br>PS<br>2<br>5<br>4<br>3 |  |            | 3                                     | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 1<br>3<br>2<br>4<br>5<br>PS |  |  |
| 4          | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 2<br>1<br>4<br>PS<br>5<br>3 |  |            | 4                                     | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 2<br>PS<br>3<br>5<br>1<br>4 |  |  |
| 5          | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 1<br>3<br>2<br>PS<br>4<br>5 |  |            | 5                                     | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 1<br>2<br>PS<br>5<br>4<br>3 |  |  |
| 6          | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 2<br>PS<br>5<br>1<br>4<br>3 |  |            | 6                                     | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 2<br>5<br>PS<br>1<br>3<br>4 |  |  |
| 7          | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 1<br>3<br>5<br>2<br>4<br>PS |  |            | $MMS = \Sigma^{16}_1 / 16 \times 100$ |                            |                             |  |  |
| 8          | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 2<br>PS<br>1<br>4<br>5<br>3 |  |            |                                       |                            |                             |  |  |
| 9          | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 1<br>4<br>2<br>4<br>5<br>PS |  |            |                                       |                            |                             |  |  |
| 10         | a<br>b<br>c<br>d<br>e<br>f | 2<br>3<br>4<br>PS<br>5<br>1 |  |            |                                       |                            |                             |  |  |

## FOLHA DE ANÁLISE DAS RESPOSTAS

Entrevistado:

Analista:

Nota: as palavras chaves estão impressas em **negrito** na entrevista

| Questão da Entr. Descrição | Passage/Est. | Critérios | Média |
|----------------------------|--------------|-----------|-------|
|----------------------------|--------------|-----------|-------|

**A - LÓGICA**

Decisões 3-7

Rupturas 2-5

Crises 2-4

Mudança no Eu 4-8

|   |  |
|---|--|
| / |  |
| / |  |
| / |  |
| / |  |
|   |  |

Média:

**B - TOMADA DE PERSPECTIVA**

Relações passadas 1-3

Relações correntes 2-1 e 2-3

Pais 2-2

|   |  |
|---|--|
| / |  |
| / |  |
| / |  |
| / |  |
|   |  |
|   |  |

Média:

**C - JULGAMENTO MORAL**

Ação Correta \*

Pecado 4-6

Demônio \*

Conflitos Religiosos 4-5

|   |  |
|---|--|
| / |  |
| / |  |
| / |  |
| / |  |
|   |  |
|   |  |

Média:

**D - VÍNCULOS DE CONSCIÊNCIA SOCIAL**

Eventos Marcantes 1-2

Grupos 3-5

Mudanças de relações 1-3

|   |  |
|---|--|
| / |  |
| / |  |
| / |  |
| / |  |

Média:





### E - LOCUS DE AUTORIDADE

Sentido de sua vida 1-4

Crenças 3-1

Sempre certo 3-3

|   |  |
|---|--|
| / |  |
| / |  |
| / |  |
| / |  |

Média: \_\_\_\_\_

### F - FORMA DE COERÊNCIA DO MUNDO

Propósito da Vida Humana 3-2

Morte 3-11

Pessoa Religiosa 4-3

Fé madura 4-9

|   |  |
|---|--|
| / |  |
| / |  |
| / |  |
| / |  |

Média: \_\_\_\_\_

### G - FUNÇÃO SIMBÓLICA

Imagem de Deus 4-2

Símbolos, Rituais 3-4

Disciplina espiritual 4-4

Harmonia 4-1

|   |  |
|---|--|
| / |  |
| / |  |
| / |  |
| / |  |

Média: \_\_\_\_\_

Outros: dados discrepantes

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |

Média dos escores discrepantes:

MÉDIA DE TODOS ASPECTOS:

