

Educação para os Valores n'Os Maias de Eça de Queirós

Carlos Alberto de Sá e Silva

ca.sa.silva@hotmail.com

Escola Secundária Raul Proença

Caldas da Rainha, Maio de 2010

Resumo

O presente trabalho procura dar corpo à ideia de que a formação pessoal e social constitui uma das metas da educação, através do seu carácter transdisciplinar, de forma a favorecer nos alunos a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Considerando essa transdisciplinaridade, será nosso propósito apresentar uma proposta pedagógica para a abordagem da obra *Os Maias*, de Eça de Queirós, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e social dos alunos que frequentam o ensino secundário, exactamente porque se trata de uma obra de leitura obrigatória, que faz parte do programa de Português do 11º ano de escolaridade.

Para o efeito, a nossa proposta incidirá sobre um conjunto de estratégias que as principais correntes da psicologia do desenvolvimento sociomoral apontam como mais indicadas para a promoção do desenvolvimento sociomoral dos educandos. Referimo-nos à teoria cognitiva desenvolvimental de Kohlberg, à teoria cognitiva social de Bandura e ao movimento de clarificação de valores de Raths, Harmin e Simon. Pretende-se que os docentes de Português, sem esquecerem os objectivos da disciplina curricular, aquando da abordagem de *Os Maias*, recorram à combinação de estratégias, designadamente a discussão de dilemas morais, às técnicas de modelação actuante e vicariante e às actividades de clarificação de valores, tais como frases incompletas, diálogos clarificadores, discussão, folhas de valores e tomada de posição. Em nosso entender, e desde que os docentes estejam empenhados na promoção moral dos alunos, será possível fomentar nos mesmos a adesão intencional e racional a valores como o amor, a responsabilidade e o comprometimento, e a tolerância, entre outros, no decurso do estudo da referida obra.

Palavras-Chave: Educação, Valores, Raciocínio moral, ética.

INTRODUÇÃO

Ao lermos as sucessivas reformas curriculares, nas duas últimas décadas, verificamos que todas elas ocorreram em momentos de alteração dos valores na sociedade portuguesa. Fala-se de falta de interiorização de valores entre os jovens e os adultos a que não são alheias as crises que a família, a instituição escolar e o regime democrático têm vindo a atravessar. Além disso, assiste-se ainda ao desaparecimento da moral normativa convencional, assente na autoridade e no medo, em favor de um relativismo moral baseado na subjectividade do indivíduo. Não estranha, por isso, que exista uma preocupação generalizada sobre os valores dos mais jovens e se aponte a aceitação da força da autoridade como um dos méritos da educação tradicional, referindo-se a sua eficácia para obstar à crise axiológica dos nossos dias.

A crise que a sociedade portuguesa tem vindo a atravessar reflecte-se no sistema educativo e, para tentar minimizar esta situação crítica, as sucessivas Reformas Curriculares foram instituindo a dimensão da formação pessoal e social que, através da sua interdisciplinaridade, se assume como uma meta da educação. Estamos, portanto, face a um propósito que deverá envolver a escola, através da assumpção do compromisso activo dos professores, relativamente à problemática da educação moral e dos valores.

Tendo presente tal compromisso, é nossa intenção apresentar no presente trabalho uma proposta pedagógica de desenvolvimento pessoal e social dos alunos, tomando como ponto de referência a obra *Os Maias* de Eça de Queirós, já que os fins da educação não se podem limitar apenas à instrução, mas deverá, entre outros aspectos, contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade. Procura-se, assim, por um lado, responder à necessidade social das relações interpessoais baseadas no respeito e na tolerância e, por outro, fomentar a participação social crítica e construtiva, através da inclusão dos valores e atitudes no currículo escolar.

Deste modo, são objectivos do presente trabalho (a) uma reflexão sobre o actual momento moral da sociedade; (b) apresentar uma proposta de abordagem

pedagógica de *Os Maias*, que se poderá revestir de utilidade para aqueles de professores de Língua Materna que, sistemática e activamente, estão comprometidos com a formação sociomoral dos alunos; e (c) a apresentação de um conjunto de estratégias ligadas às principais correntes da psicologia sociomoral que nos pareceram adequadas para o tratamento pedagógico da obra em questão.

Estruturámos o trabalho em quatro partes. Primeiramente abordaremos a questão da crise de valores enquanto fenómeno intrinsecamente ligado às rápidas transformações que o mundo tem experimentado ao nível da moral, da família e da escola. Feita esta incursão, apontaremos como imperativo a educação dos alunos para os valores. Nesse sentido, o segundo ponto remeterá para a obra *Os Maias* que, pelo seu carácter controverso no seio dos críticos da literatura, se presta à promoção do desenvolvimento social e moral dos nossos jovens em ambiente escolar. A atenta leitura da obra irá, por sua vez, permitir inventariar um conjunto de temáticas cuja conceptualização teórica abordaremos no terceiro ponto do trabalho. Finalmente serão apresentadas as estratégias preconizadas pelas diferentes correntes da psicologia mais propiciadoras do desenvolvimento sociomoral dos jovens, tendo como referência *Os Maias* de Eça de Queirós

1. A Crise dos Valores num Mundo de Rápidas Transformações

O mundo contemporâneo tem vindo a ser confrontado com uma crise axiológica profunda. Os modelos socioeconómicos e políticos têm vivido polarizados pela actividade económica, pelo consumismo, pelo cientismo e tecnicismo. As mudanças ocorrem a uma velocidade estonteante e as pessoas não se sentem preparadas para essa realidade, porque se habituaram a viver agarradas a certezas positivas. Os jovens, acusados de pertencerem a uma geração rasca, de serem uma geração perdida, surgem como um factor e vítimas dessa crise numa sociedade onde as gerações adultas estão, também elas, em crise. Como afirma Emília Nadal (1995, 1 de Outubro), “as novas gerações sentem-se à deriva numa sociedade sem referências, movida por interesses restritos, compadrios, interesses” (p.12) e corrupção a diversos níveis, acrescentamos. Mas esta

situação de crise moral não é nova, pois sempre na história do homem se produziram grandes convulsões sociais, emergiram novos valores e formas de conduta distintas que alteraram as formas de viver (Furter, 1987). A obra, *Os Maias*, é exemplo do que acabámos de afirmar, pois os valores tradicionais como a religião, o amor à Pátria, o amor absoluto do romântico, a honestidade e os próprios valores políticos e sociais ligados à revolução liberal foram-se extinguindo, cedendo o seu lugar, não só a novos valores, mas um hedonismo sem horizontes e a um cepticismo corrosivo. Parece-nos que uma justificação para a crise axiológica que vivemos reside no facto de as formas habituais de vida e as regras que a regem terem entrado em conflito com a prática social, tendo, por isso, deixado de funcionar. Face às novas realidades, os indivíduos sentem-se sem regras de conduta válidas para se orientarem, apoderando-se deles uma certa inércia que os torna cada vez mais incapazes de influenciar o seu destino pessoal. Por isso, parece ser necessário fazer desabrochar nos jovens a procura individualizada do seu projecto de vida, sem terem que se submeter a normas autoritárias. Se se perderem certas normas morais, provavelmente, terá sido por estas já não corresponderem às necessidades do momento.

Resta-nos, portanto, reflectir sobre a vida social, sobre as normas que a regem, e tentar encontrar o que falha. Reportando-nos a Kohlberg (1975), a actual decadência moral é explicada pelo enfraquecimento da moral convencional, face aos conflitos sociais e aos valores de hoje. A educação terá de fomentar o inconformismo, a inovação, o espírito crítico e questionador para, dessa forma, se sustentar a alta complexidade cultural a que as sociedades foram ascendendo (Clausse, 1988). Na realidade, como refere Vaz (1995), o que tem caracterizado os nossos jovens é a passividade e o conformismo com consequentes riscos para a democracia. Na mesma linha, Cruz (1995, 15 de Abril) sustenta a tese de que sofremos uma cultura de excessiva subordinação que conduz à demissão do dever de nos pronunciarmos sobre aquilo que nos afecta e nos diz respeito. Esta posição seria corroborada por Campos (1989), a partir de estudos desenvolvidos junto dos jovens portugueses sobre temas como a socialização, valores democráticos e direitos do Homem. As conclusões apontam para a existência de baixa participação dos jovens em actos cívicos, baixo orgulho nacional e atitudes negativas face à democracia. As razões deste demissionismo são explicadas por

Cortina (1994) em função da existência de um Estado Providência que, tradicionalmente, se habituou a resolver todos os problemas do cidadão, pelo que não será de estranhar que se apodere das pessoas a dependência passiva, a ausência da livre iniciativa, a falta de responsabilidade e acção criadora. Trata-se da emergência de um cidadão sem protagonismo político e sem protagonismo moral.

Hoje, mais do que nunca, devemos-nos assumir como cidadãos politicamente responsáveis, porque vivemos num espaço caracterizado por um acelerado processo de transformações e mudanças com profundas incidências sobre a existência, e sobre o futuro da pessoa humana e das sociedades. Trata-se da emergência de um mundo imprevisível que precisa de ser compreendido a que não são alheias uma nova ordem científica e tecnológica no âmbito relacional e social. Todos os elementos sociais, culturais e pessoais são afectados devido ao processo de modernização da sociedade. Nas sociedades ocidentais essas mudanças alteraram profundamente a vida social e as relações que a regem, e as novas situações sociais daí saídas exigem a modificação das normas, para se adaptarem às novas circunstâncias. De entre essas mudanças, poderemos referir o ritmo imparável da actividade industrial e dos serviços face à produção artesanal, e a aglomeração das pessoas nas cidades com a consequente perda de laços sociais mais personalizados. Também o desenvolvimento tecnológico, que proporciona ao homem poderes que até há pouco tempo não tinha, poderá causar danos irreparáveis à humanidade e ao planeta. Trata-se, portanto, de uma situação com implicações morais. Da mesma forma, a actividade económica se assume como um fenómeno novo nas nossas sociedades pelas mudanças produzidas na forma de sociedade, nos valores e nas normas sociais. A economia moderna, ao acentuar como valor e critério de funcionamento o mercado, poderá tornar-se incompatível com os valores éticos universais, se não se destinar a servir o Homem. A forma como é encarado o lucro, o tipo de relações laborais e a equidade interna e externa das remunerações, são aspectos que deverão ter em linha de conta considerações éticas (Cunha, 1995, 14 de Março). O mesmo se poderá dizer relativamente aos efeitos do poder do mercado sobre o ambiente e sobre o consumidor, que pode ver a sua liberdade e bem-estar ameaçados pela publicidade. Outras condutas decorrentes do processo

técnico, tais como aquelas que se relacionam com a biotecnologia, a modificação genética, a manipulação de embriões, o transplante de órgãos, a eutanásia e o aborto, também se assumem como problemas com enormes implicações éticas, a que não são alheias questões relacionadas com o dinheiro.

1.1 A Crise da Moral

A família e a escola têm vindo a perder influência na sua tarefa educativa face aos grupos de pares e aos média. As crianças e os jovens ficam cada vez mais expostos a diversos modelos de vida contraditórios, sendo-lhes difícil sedimentar e reflectir sobre os valores mais necessários à pessoa. Outras facetas da actualidade são os dogmatismo e o perfeccionismo do direito com evidentes reflexos no enfraquecimento da moral, fazendo com que a nossa orientação pelas normas se torne mais heterónoma e as razões morais se tornem inúteis.

Segundo Weber (1967), a modernização acarretou um desencantamento do mundo devido à diluição das crenças religiosas e morais, face ao inexorável avanço da racionalização. O uso da razão, que o autor designa como racional-instrumental, não considera os fins últimos e racionalmente superiores que, tradicionalmente, eram justificados pelas imagens religiosas do mundo. O avanço deste tipo de racionalidade, que acompanha o desencantamento do mundo religioso e axiológico, viria a gerar um politeísmo axiológico que considera a questão dos valores como algo subjectivo. O politeísmo axiológico não aceita que se encontre argumentos ou razões que levem o indivíduo a encontrar um acordo intersubjectivo (Cortina, 1994). Ao generalizar-se a convicção de que as questões morais são subjectivas, aceita-se a ideia de que o pluralismo consiste em tolerar as opções alheias. Esquece-se que o pluralismo não é apenas escutar vozes diferentes mas, sobretudo, chegar a acordo sobre uns elementos mínimos considerados essenciais para a construção de uma sociedade pluralista e de um mundo humano. Cortina (1994) afirma que esses elementos mínimos são o respeito pelos direitos, o apreço por alguns valores e a estima da atitude dialógica. O pluralismo autêntico é, portanto, incompatível com o subjectivismo moral. Outros autores, como Rorty (1987), entendem que o dever moral não pode ser tomado sério para não se cair no dogmatismo e na intolerância. Assim, parece que quem assume compromissos, ou tem convicções

ou capacidade de aposta para levar por diante projectos, se pode tornar num fanático ou dogmático. Esquece-se que a construção de um mundo humano exige a convicção racional de que há valores e opções que valem a pena.

1.2. A Crise da Família e da Escola

Existem factores de mudança que têm afectado a família. Tais factores vão desde a organização do trabalho, o processo de emancipação da mulher e a concepção da sexualidade na família, até ao desenvolvimento e organização do espaço urbano. Estes factores têm implicações directas na educação dos filhos, pelo que as tarefas que residualmente ainda possam existir no seio familiar são agora repartidas mais equitativamente e o lugar hegemónico conferido à actividade profissional dos cônjuges, assim como a absorção dos alunos com o trabalho escolar, esvaziam a família de tempo para a relação interpessoal e gestos de solidariedade com doentes, idosos ou crianças com dificuldades. Tal como a sociedade, a família apresenta-se em processo de mudança, tanto externa (relação entre família e sociedade) como internamente (concepção e repartição de papéis e funções dos diferentes membros do agregado).

As instituições educativas actuais são, portanto, produto da era moderna e estão intimamente relacionadas com outras instituições, nomeadamente o Estado e a ciência, olhados com descrença ou dúvida generalizada (Kechikian, 1993). A crise que a escola atravessa é reflexo da desordem das actuais sociedades. Enquanto tradicionalmente a principal função da escola foi mais transmitir valores sociais e morais do que conhecimentos, mais recentemente, a escola tem-se ocupado mais com o ensino de competências, factos, acontecimentos e abstracções. A educação deu lugar ao ensino. A escola foi ultrapassada nas suas funções tradicionais pela televisão e por todo um complexo mediático e informativo que subverte uma escala de valores e princípios sociomorais ancestrais. Face a esta ameaça, o sistema de ensino deverá preparar os indivíduos para lidarem analítica e criticamente com a sociedade da informação, de forma aderirem conscientemente a um sistema de valores (Ribeiro, 1991). A escola está mal delineada para as funções de preparação da vida adulta, apesar de se esperar dela esse papel. Como afirma Azevedo (1991), espera-se que a

escola substitua a família, onde cada vez mais há menos diálogo ou apoio ao crescimento das crianças, espera-se que substitua a igreja que já não frequentamos e eduque para os valores e para a busca de sentido para a vida, espera-se que forme cidadãos, promova a educação ambiental, rodoviária, sexual, que promova a saúde, a solidariedade e a educação do consumidor. Mas, paradoxalmente, como é referido por Siberman (citado por Husén, 1986), a escola tem vivido em rota de colisão com a sociedade, por ter insistido na transmissão de valores de docilidade, conformidade e falta de confiança. Ao facultar poucas oportunidades de acção colectiva, a escola tem vindo a promover o individualismo e, à riqueza de informação contrapõe a pobreza de acção para conhecer as realidades do mundo exterior, que transforma em exercício verbalista abstracto (Delval & Enesco, 1994). Esta propensão livresca e verbalista traduz-se, cada vez mais, na escassez de investigadores que sejam verdadeiros sábios munidos de uma cultura filosófica e conhecedores das várias disciplinas (Thurler & Perrenoud, 1994).

Quanto à relação entre escolaridade e emprego, o modelo educativo positivista esgotou-se. Segundo Roberto Carneiro (1995, 18 de Julho), enquanto a escola se continua a expandir, o fosso que a separa do mercado de trabalho tem vindo a ser cada vez maior. Os números do *Bureau International du Travail* confirmam esta realidade já que apontam para a existência, em todo o mundo, de mais de mil milhões de jovens, entre os 15 e 24 anos, ameaçados pelo desemprego ou subemprego. A conclusão que se retira é segundo Roberto Carneiro (1995, 18 de Julho), que a escola deverá deixar de ser um mero dispositivo das necessidades económicas para se tornar uma finalidade social, enquadrando-se com as reais necessidades de emprego e do mercado, mas nunca omitindo a componente principal da educação que é a valorização pessoal como sua real finalidade.

Tem-se dado relevo, na escola, ao ensino das habilidades técnicas em subalternizando as humanidades (Cortina, 1994), mas no dizer de Ribeiro (1991), será necessário um equilíbrio entre a formação humanística e tecnológica, pois o desenvolvimento dos valores humanos é imprescindível para a consolidação do humanismo numa época demasiado tecnológica como é a nossa e será a do futuro. Daí que, como defende Marques (1990), seja imperioso

que a escola promova (a) juízos de valor; (b) reassuma as preocupações humanísticas, estéticas e éticas; (c) valorize as relações interpessoais e (d) considere as implicações educacionais da psicologia do desenvolvimento pessoal, social e moral. Espera-se, por isso, que a escola se assuma como um espaço onde se aprenda a viver na qual se obtenha preparação para a vida para, dessa forma, respondermos às incertezas, à desorientação geral e à ausência dos referenciais éticos que caracteriza os nossos dias.

Para que esses objectivos sejam cumpridos, Carneiro (1995, 18 de Julho) salienta a alteração dos sistemas escolares que, entre outros aspectos, terão que passar pela descentralização, pela responsabilização dos agentes e instituições escolares, pela superação da meritocracia, pela relevância da valorização pessoal, pela dotação do ensino das mesmas possibilidades materiais e tecnológicas do mundo industrializado, para assim enfrentar os desafios do nosso tempo (Cardoso, 1993). Estas alterações por um lado, irão proporcionar aos jovens a aquisição de instrumentos e saberes que lhes permitam lidar com o futuro, com a incerteza e com o imprevisível; por outro lado, os alunos mais facilmente se poderão adaptar às transformações actuais e futuras. A educação deverá, por isso, centrar-se num conjunto de atitudes e disposições que passam pelos saberes de base, pela intercomunicação, pela capacidade de resolução de problemas, pelo pensamento criativo e pela responsabilidade (Azevedo, 1991). Os objectivos educacionais que deveremos esperar da escola foram sintetizados com mestria por Roberto Carneiro (1993), a saber: (a) formação integral da pessoa humana; (b) preparação para a responsabilização; (c) promoção da justiça; (d) preparação individual para participar na vida económica; (e) apreciação pela diferença e (f) estímulo e promoção da investigação e inovação.

1.3. Um Repto à Escola: Educar para os Valores

Os efeitos das mudanças sobre as pessoas nem sempre têm sido positivos. Documentam-no as situações de desemprego, a agressividade, a falta de solidariedade, o consumismo desenfreado, o materialismo, o hedonismo exacerbado e a superficialidade, entre outros aspectos. Urge reinventar um equilíbrio entre o económico e o social, a participação na construção de formas

de vida que considerem mais o Homem e a sua dignidade assim como as relações entre este e o meio ambiente. A escola que não oriente a sua acção por princípios e valores que dêem sentido à ideia de Homem, do mundo e da vida não responde à sua missão.

Acontece que a educação para os valores por parte da escola não é consensual. Alguns professores vêem aí o perigo de doutrinação, defendendo a neutralidade ou o relativismo axiológico. De qualquer modo, neutralidade ou relativismo são mais aparentes do que reais. Nenhuma escola é ou poderá ser neutra. Existem sempre várias formas de apresentar valores: seja através da prática pedagógica, seja através do currículo oculto ou dos manuais (Andrade, 1992; Leite & Terrêca, 1992; Duval & Enesco, 1994; Martins, 1991). No pensamento de Carneiro (1994), a escola não poderá ser educativamente neutra já que não poderá dar cobertura, por exemplo, à exploração, às desigualdades, à mentira, aos totalitarismos, à opressão cultural ou à violação da equidade. A escola terá de ser um local de compromisso (Martins, 1991) de forma a que os alunos aprendam a conhecer e desejar aquilo que é nobre, justo e valoroso (Reboul, 1992). Educar para os valores é ensinar os alunos a comportarem-se como homens, a estabelecerem uma hierarquia entre as coisas e chegar à convicção de que algo importa, vale ou não vale a pena.

Em Portugal, são diversas as opiniões dos autores sobre a questão da educação para os valores. Campos (1991) que se deverá acentuar a formação para a resolução de problemas da vida; Formosinho (1990; 1990) preconiza uma abordagem cognitiva desenvolvimental, expressa na criação de programas *comunidade justa*, referindo a discussão de dilemas morais como a estratégia privilegiada; Patrício (1991) acentua uma educação axiológica preocupada com um leque alargado de valores éticos, religiosos, espirituais, estéticos e culturais. Esta última perspectiva, na opinião de Marques (s/d), tem pontos comuns com o movimento de educação do carácter, com os programas cognitivos desenvolvimentais e com os programas de narrativas morais. Temos, por isso, à nossa disposição diversos programas e estratégias facultados pelas principais correntes da psicologia do desenvolvimento sociomoral que o docente poderá utilizar para a promoção da educação moral dos alunos.

2. Uma Leitura d'Os Maias de Eça de Queirós

Na nossa proposta de abordagem d'Os Maias consideramos um conjunto de técnicas associadas às principais correntes da psicologia do desenvolvimento sociomoral. Antes da apresentação da operacionalização dessas mesmas técnicas, apresentaremos a nossa leitura, relevando aquilo que nos parece ser o fio condutor da narrativa dessa obra marcante do universo literário da lusofonia. Trata-se da ideia de decadência que, de forma obsessiva, se instala na obra a vários níveis. Neste capítulo, Eça de Queirós transpôs para a literatura os informes da vida nacional que a experiência jornalística lhe permitiu observar. A ideia de decadentismo decorre das influências do evolucionismo, do biologismo social e do organicismo queirosiano e vai manifestar-se n'Os Maias através da imagem de um país dissoluto, medíocre e condenado, por via disso, a um destino trágico (Medina, 1974). Este autor considera Os Maias, no conjunto da ficção queirosiana, o expoente máximo do decadentismo, não se vislumbrando no romance qualquer possibilidade de esperança ôntica de Portugal. Exactamente porque não há esperança na reforma da mentalidade e instituições portuguesas. Eça compraz-se numa catadupa de impropérios e insiste na podridão, no rebaixamento físico e moral da nação. Esta condenação da nação pela boca de um filho seu, no dizer de Pimpão (1942) corresponde à perda da consciência de dignidade colectiva. O imobilismo colectivo que se apoderou do país constitui, portanto, a substância do romance (Ferreira, 1987) que, de forma simbólica, é representado pela célebre atitude de ataraxia defendida, no final da narrativa (p.715), por Carlos da Maia e Ega. Como foi dito, a ideia de decadência está presente ao longo de toda a obra, podendo nós constatar-lo a vários níveis: **(a)** ao nível do imobilismo de Afonso e Carlos da Maia, ambos capazes de pensar na inovação e na mudança, mas que acabam por desistir tolhidos por esse tempo paralisante. Afonso passa a maior parte da sua vida isolado entre os livros, apostando na educação do neto para se redimir do seu falhanço e para salvar toda uma vida marcada pelo vazio. Carlos, que acalentara vastos projectos profissionais, literários e cívicos, acabará por perder o entusiasmo, caindo no desencanto e na desistência. O herói romanesco demonstra, por isso, ser um indivíduo sem vontade, sem vocação, sem profundidade e sem gravidade. **(b)** O fracasso da educação de Carlos, enquanto factor elucidativo da ideia de

decadentismo. O avô criara-o e facultara-lhe uma educação para ser útil ao país. Carlos chegou de Inglaterra cheio de projectos. A educação do físico e não da alma (p.63) faria dele um ser instável, um cabeça-no-ar (Sérgio, 1991). Este modelo educativo falhou exactamente por não ter havido preocupação com a educação da vontade, como refere Albuquerque (1937). Daí que os seus projectos se tenham esboroados no tédio e na inactividade de que o fatalismo muçulmano e inutilidade do esforço (Rosa, 1964) presentes no final da obra são um exemplo acabado. **(c)** A personalidade contraditória de Afonso revelada na sua desinserção do meio em que vive, nas suas convicções políticas e no seio da família também vão ao encontro da ideia da decadência. Afonso propõe a acção para os males do país, mas nunca toma qualquer iniciativa concreta que faça dele um cidadão comprometido com o social (Rosa, 1964). **(d)** Também o incesto é entendido, na opinião de Sousa (1988), como resultado da visão de um país decadente, ocioso e caótico, mimado por uma filosofia romântica da existência que, em vez de atender aos princípios da razão, se deixou conduzir pelos impulsos instintivos. Este romance de Eça é pois a verificação da impossibilidade de impor a razão, a educação e a moral num país viciado por um romantismo de instintos e retórica. **(e)** Outro exemplo de decadentismo encontramos-lo na visão ultrajante da mulher. A visão do elemento feminino recai, ou sobre a sua exterioridade, ou sobre a sua negatividade. *N'Os Maias* as mulheres são apresentadas com baixo estofamento moral, estando o físico de acordo com a sua alma carregada de sujidade. Como afirma Sacramento (1945), a obra dá-nos a tragédia da mulher no mundo. Poderíamos continuar esta demonstração da ideia de decadência a outros níveis como, por exemplo, ao nível do mobiliário, das descrições, da devassidão política e do jornalismo, e ainda das imitações estrangeiras, mas por limitações decorrentes deste trabalho, tal não será possível.

3. Os Maias - Manancial de Propostas Pedagógicas

A leitura do romance, na perspectiva da ideia de decadência, permitiu-nos seleccionar um conjunto de temas passíveis de discussão com os alunos na sala de aula. Desta maneira, será desejável que, face à ausência de determinados valores n'Os *Maias*, e ainda perante a ausência de qualquer personagem que

sirva de modelo moral aos alunos, o docente de Português e os alunos partam dessas ausências para a descoberta e adesão a um conjunto de valores considerados determinantes para a realização de projectos de vida com sentido, sejam eles projectos singulares ou projectos colectivos. Estamos a referir-nos, por exemplo, a valores como a vida, o respeito pelo outro, o amor, a responsabilidade, a justiça e a solidariedade, sobre os quais apresentaremos seguidamente uma súpula de oito pontos.

Em primeiro lugar, as personagens Pedro, Carlos e Ega não são dotadas de uma personalidade psicologicamente forte porque, quando encaram situações vitais e problemáticas colocam-se fora delas, não as vivendo por dentro, como se delas fizessem parte. Como não conseguem comprometer-se com a realidade, aduiteram-na com sonhos (Carlos e Ega), com medos (Pedro) e com pressões sociais (Pedro, Carlos e Ega). Os problemas sociais não são experienciados como seus, mas como algo alheio. Estas personagens não reflectem nem agem como cidadãos responsáveis pela sua vida e pela vida social. É que todos os problemas humanos apresentam ao indivíduo amadurecido certo ar familiar, o que supõe um radicado sentimento de associação, solidariedade e comunhão (Vasconcelos, 1966). Se Carlos e Ega estivessem verdadeiramente mergulhados na sociedade e tivessem vivido da e para a comunidade, ter-se-iam realizado como pessoas sem aquele pessimismo e frustração patentes no final da obra. A atitude egoística destas duas personagens levá-las-ia à negação de uma saudável convivência comunitária, aquela que os poderia salvar como indivíduos da esterilidade egocêntrica. Carlos não passa de um egocêntrico cujo complexo de superioridade o faz único e, como tal, destinatário de admiração e não de amor do grupo.

Em segundo lugar, o ser humano não é apenas vítima dos acontecimentos. Nós também temos a capacidade de fazer acontecer as coisas. Pedro, provavelmente, terá pensado que a felicidade estaria fora do seu alcance. Poderia ter examinado melhor a sua situação, ter atacado as suas dificuldades de outro ângulo, ter mantido a esperança e aguardado uma oportunidade mais propícia para lhes fazer frente. Poderia ter pedido a colaboração de alguém ou ter aproveitado o fracasso para evitar futuros falhanços. Às vezes, é necessário saber perder, saber

distinguir entre perseverança e teimosia. É certo que na nossa vida existem condições irreversíveis, mas algumas poderão ser transformadas de negativas em positivas. Cabe-nos, enquanto entes humanos, dominar e não ser dominados, descobrir, disciplinar os objectos naturais e os fenómenos com vista a um desenvolvimento cada vez mais harmónico e perfeito da humanidade. Dentro de nós está a capacidade de transformação da escravidão e dos condicionamentos em libertação.

Em terceiro lugar, o preconceito e a discriminação sexual violam o imperativo kantiano que exige o tratamento da humanidade como um fim. A visão degradante da mulher presente n'Os *Maias* atenta contra os valores do respeito e da justiça. O respeito é a consideração, a atenção, a deferência ou a admiração que se devem a uma pessoa. Podemos dizer que é o sentimento que leva ao reconhecimento dos direitos e da dignidade do Outro. Este valor fundamenta-se na dignidade da pessoa. A nossa dignidade de pessoa situa-se entre duas coordenadas básicas: a do respeito por nós mesmos e a do respeito pelos outros. É nossa obrigação descobrir o valor da convivência e aceitar a diversidade, independentemente das ideias, raça, sexo, cultura ou etnia. Mas também a justiça se pode descobrir na simples convivência e na relação com o Outro que deve ser respeitado.

Em quarto lugar, consideramos o amor como um acto existencial e coexistencial que exige a relação de dois seres. Como tal, o amor nunca poderá reduzir-se à corporalidade ou atracção sexual e até às qualidades anímicas do Outro (Frankl, 1986). Aquele que ama deverá ficar tocado pelo portador espiritual da corporalidade e realidade anímica, que o mesmo é dizer, tocado pelo cerne pessoal do Outro, porque por detrás do físico e do anímico esconde-se uma pessoa espiritual. Entendemos que Eça não viu ou não soube ver essa espiritualidade nas personagens da obra em análise. Terá, certamente, esquecido que as camadas exteriores só ganham expressão quando se têm em conta as camadas interiores. O físico do ser amado deverá constituir o símbolo de algo que está por detrás. Mas n'Os *Maias* tudo se reduz à sensibilidade, não havendo o arrebatamento de vidas que se fundem, ou seja, o sentido da realidade humana integral, mas apenas realidades exteriores. Acentuam-se as

aparências externas e não as relações de pessoas que amam. De tudo isto resulta a desvalorização da pessoa humana de que é exemplo a visão degradante da mulher. Bastará atentar no predomínio das sensações gustativas, sempre que surgem referências à exterioridade feminina ou então nas situações de adultério ou até nos encontros de homens com prostitutas. A sexualidade, enquanto parte integrante do amor, surge-nos degradada, porque é encarada apenas como meio de satisfação dos prazeres. Estamos, portanto, perante o materialismo erótico que converte a pessoa em objecto de posse ou em uma mercadoria.

Em quinto lugar, encontramos também a violação da ética da convivência, através da rejeição do Outro, como o é demonstrado por Alencar e João da Ega. Os sectarismos literários de Alencar e de Ega constituem a rejeição do valor da diversidade e conduzem à recusa do Outro, enquanto ente dotado de liberdade, de capacidades individuais e de inalienáveis direitos e deveres. Este episódio reveste-se de particular importância para o momento actual, marcado pelos preocupantes fenómenos de xenofobia, por fanatismos de diversa ordem, pelo racismo, por preconceitos e sectarismos. Urge, para fazer face a tais fenómenos, educar os alunos para a tolerância com incidência na escuta do Outro, na apreciação da diversidade e na recusa do autocentrismo cultural. Será necessário que a tolerância se viva na sala de aula, através da criação de um espaço de diálogo construtivo, permanente e aberto. As manifestações de intolerância n'*Os Maias* revelam-se pela utilização da linguagem ofensiva, pela ridicularização e pela presença do preconceito e da discriminação. Em todas essas situações é nítida a violação do princípio da dignidade da pessoa humana. Em sexto lugar todos nós temos a responsabilidade de, em liberdade, elaborarmos um projecto para a vida face à qual não devemos assumir atitudes passivas. Ser responsável é assumir a condição de sujeito que age a partir de um espaço exterior, que o mesmo é dizer, um sujeito que usa os poderes da consciência de si para se tornar uma pessoa autónoma, apta a tomar decisões e a escolher objectivos. A consciência de si é a faculdade que nos obriga a agir e não a desertar da tarefa de construção do mundo, ou então a resignarmo-nos aos determinismos. Exemplos acabados desta deserção e resignação estão patenteados em Pedro da Maia, Carlos da Maia e João da Ega, mormente os dois últimos no epílogo do romance onde está presente uma mistura de

fatalismo e de resignação nihilista. A cultura da responsabilidade exige pensamento e acção, mas um pensamento que não se fique pelas abstracções. Trata-se, antes, de uma reflexão que, associada ao compromisso e empenhamento, nos leve a influenciar a vida e o mundo. É que a responsabilidade, enquanto valor ético, implica a assumpção de projectos.

Em sétimo lugar, a questão da resignação face aos determinismos conduzir-nos-ia até às ideologias positiva e naturalista presentes *n'Os Maias*. Por força da ideologia naturalista, o ser humano torna-se uma entidade passiva resultante de vários condicionalismos. Por sua vez, o positivismo sobre o qual se alicerça, em grande parte, o naturalismo, fez-nos acreditar nas ilimitadas possibilidades do conhecimento humano. Convenhamos, no entanto, que a euforia científica positivista seria posta em causa no final da obra. Apesar de existirem factores biopsicosociológicos que interferem na vida do indivíduo e conseqüentemente na sua liberdade, existe dentro de cada um de nós uma atitude espiritual ou capacidade de autotranscendência que nos permite tomar posição face a eles. A causalidade social não poderá determinar inteiramente o indivíduo despojando-o do seu livre arbítrio e da sua capacidade de decisão. Não nos podemos entregar às situações concretas numa atitude de desistência ao jeito de Pedro, Carlos e Ega. Tivessem eles adoptado uma espiritual voltada para um ponto fixo no futuro e não o teriam perdido de vista. É que, perdendo o futuro, o tempo interior perde a sua estrutura, sendo nós levados a não viver a vida ou, então, a viver no presentismo, sem qualquer rumo, cujo resultado é o vazio ou uma vida sem sentido (Frankl, 1990). Olhar na direcção do futuro funciona como um apoio espiritual que nos permita fazer frente aos determinismos. O fracasso das personagens referidas radica, fundamentalmente, na deformação da vontade própria e do carácter. Invocar factores como a educação, o meio ou a hereditariedade como causas de um destino inevitável, é dissimular o livre-arbitrio. Se não encaramos a vida humana como um projecto pessoal, corremos o risco da desmoralização, porque a vida humana deixa de ter sentido. A vida tem um carácter de missão e, quanto mais nos apercebermos disso, mais sentido ela terá. Poderemos, portanto, afirmar que Pedro, Carlos e Ega negam a própria condição humana, que implica estarmos ordenados ou dirigidos para algo (pessoa ou ideia).

Em oitavo lugar, e ainda circunscritos à filosofia positivista comtiana, inscreve-se a problemática do conhecimento no realismo literário. Tomando como referência *Os Maias*, verificamos que o conhecimento decorre da observação seriam levadas ao exagero pelo naturalismo, onde não se observa, como também se experimenta e raciocina sobre os factos experimentados, no sentido de daí se retirarem conclusões científicas. Assim, encontramos no romance uma perspectiva realista centrada na análise crítica à sociedade portuguesa da segunda metade do século XIX e uma perspectiva naturalista com a atenção voltada para os condicionalismos biopsisociais. Perante a revelação do incesto, Ega acabaria por pôr em prática as teorias positivistas. A sua posição não nos surpreende. Na verdade, é notório n'*Os Maias* que o conhecimento positivista herdado pelo realismo literário não nos proporciona a realidade humana senão aquilo que é visível ou directamente acessível aos nossos sentidos. O ser humano não vê apenas com os olhos, mas também a partir de certas qualidades do espírito ou equipamento mental (Schumaker, 1987). A ausência destas qualidades acarreta a diminuição da dimensão humana, pois os sentidos apenas nos informam da aparência e mudança das coisas visíveis, e não da sua significação íntima. As qualidades do espírito, pelo contrário, consideram a interioridade, isto é, a vida, a consciência e a consciência de si. O cartesianismo legou-nos certezas, eliminando dos seus mapas a complexidade e a dúvida que a vida, a consciência e a consciência de si envolvem (Schumaker, 1987). Os mapas de Descartes orientam-nos através dos sentidos corporais, não nos possibilitando o conhecimento que está para além da ideia, do discurso e da razão discursiva. A racionalidade científica fica-se pela realidade sensorial e pelo espírito que organiza os sentidos. O verdadeiro conhecimento consiste em ver o objecto do conhecimento em toda a sua significação. Trata-se de um conhecimento frágil sobre as coisas mais elevadas, o qual tem em consideração os quatro campos do conhecimento enunciados por Schumaker (1987), a saber, o conhecimento interior do Eu, o conhecimento interior do Outro, o conhecimento do Eu tal como sou percebido pelos outros e o conhecimento do mundo exterior. É a unidade destes quatro campos de conhecimento que constitui o conhecimento.

4. Exemplos de Estratégias da Psicologia do Desenvolvimento Sociomoral para a Abordagem d'Os Maias.

A questão que agora se coloca prende-se com as estratégias a implementar para, a partir destas temáticas, promover o desenvolvimento sociomoral dos alunos, sem cairmos na doutrinação, no relativismo dos valores ou na sua excessiva racionalização. Para tal, afigurou-se-nos importante recorrer às diversas estratégias apontadas pelas diferentes correntes psicológicas que estudaram o desenvolvimento sociomoral dos indivíduos. Referimo-nos à teoria cognitiva desenvolvimental de Kohlberg (1976), ao movimento de clarificação de valores de Raths, Harmin e Simon (1978) e à teoria cognitiva social de Bandura (1991). A título de exemplo, poderemos recorrer à estratégia kohlbergiana de discussão de dilemas morais, tomando como referência o suicídio de Pedro da Maia. Esse episódio coloca-nos perante a oposição de dois valores. Entre uma vida de sofrimentos acumulados e a libertação dos mesmos através do suicídio, Pedro opta pela segunda via. Instala-se no seu interior o conflito entre uma vida sem sentido, marcada pelo absurdo e pela ignomínia, e a busca de uma solução que lhe pusesse termo, o suicídio. Também poderíamos utilizar no âmbito das estratégias kolbergianas, a expressão escrita, enquanto forma de compreensão crítica. De entre um vasto conjunto de propostas temáticas, incidindo sobre questões como a educação, o suicídio, o comprometimento, a responsabilização e os determinismos seria possível inventariar numerosos tópicos a serem desenvolvidos racional e criticamente pelos alunos, através da expressão escrita. Assim, no que se refere ao suicídio de Pedro, propomos, por exemplo, o seguinte tópico, para a compreensão crítica:

“Imagina-te amigo de Pedro que vai desabafar contigo a sua dor, após a fuga da esposa. Procura acalmá-lo, dar-lhe soluções positivas para aquela dolorosa situação. Transcreve a conversa havida entre ambos”.

No âmbito das estratégias da teoria cognitiva social, poder-se-ia recorrer às técnicas de modelação. Referimo-nos, entre outras possíveis, à técnica do modelo real e directamente observável, que poderá ser alguém da turma, da escola ou da comunidade, que, pelo seu exemplo ou empenho em causas boas e justas, possam servir como referência positiva para os alunos. Poderíamos também socorrer-nos da técnica do modelo representado pelo recurso à

evocação, à sua representação verbal, plástica ou visual. Neste aspecto, os recursos didáticos disponíveis revertem-se da capital importância. O discurso oral, expondo uma história exemplar, uma narrativa de comportamentos modeladores, a apresentação teatral de comportamentos positivos ou relatos de feitos valorosos realizados por alguém, poderão servir para modelar o comportamento dos alunos. Estamos a pensar, por exemplo, no *Diário de Anne Frank* como leitura extensiva para a abordagem do valor tolerância, ou então no filme acerca da vida de Gandhi.

No que respeita ao programa de clarificação de valores, é possível utilizar algumas estratégias apontadas pelos mentores deste movimento. Estamos a falar, entre outras possíveis, **de frases incompletas, dos diálogos clarificadores, da discussão e das folhas de valores**. A título exemplificativo tomaremos como referência o tema da tolerância, abordando-o através de **frases incompletas** como (a) Ouvei falar pela primeira vez em tolerância... (b) Em casa nunca terei que... (c) O que menos gosto nos colegas é... (d) Desisto do diálogo com alguém sempre que... .

Sobre a visão degradante da mulher n'Os *Maias*, poderemos recorrer aos **diálogos clarificadores** através de perguntas como (a) De onde te veio essa ideia sobre a mulher? (b) Já pensas assim há muito tempo? (c) Poderás definir melhor essa tua ideia acerca da mulher? **A discussão**, por exemplo, sobre a educação, tema presente na obra, também poderia ser levada à prática a partir do seguinte tópico:

Pedro “desenvolvera-se lentamente, sem curiosidades, indiferente a brinquedos, a animais, a flores, a livros” (p. 20)

Mediante **as folhas de valores** seria possível clarificar os valores associados à responsabilidade e comprometimento, recorrendo a um excerto da obra onde se afirma que “ Carlos e Ega reconhecem que não nasceram para criar civilizações, mas para delicadamente lhes colherem os frutos “ (p. 567). O exercício da folha de valores procurará confrontar os alunos com questões do género (a) O que

entendes por responsabilidade? (b) És responsável perante quem? (b) És responsável por quê? (e) O que é que os outros esperam de ti?

Em nosso entendimento, é importante a combinação de técnicas de diferentes perspectivas da psicologia do desenvolvimento sociomoral pois se é verdade que o modelo de Kohlberg deu um grande contributo para a educação moral, ao acentuar a componente cognitiva como determinante para o juízo moral, não é menos verdade que o modelo do psicólogo americano esquece a dimensão afectiva que interage com a cognitiva. A utilização exclusiva das técnicas cognitivas sociais de Bandura, por sua vez, podem conduzir à doutrinação, e as técnicas clarificadoras de Raths, Harmin e Simon, quando usadas sem o recurso a outras estratégias, podem desembocar no relativismo ético, deixando os alunos desprovidos de capacidade para reagir contra a violação de direitos, minimizando-lhes ainda a racionalidade e a identificação com modelos.

4. Conclusões

Educar, etimologicamente, conduz-nos aos conceitos de *educare*, no sentido de alimentar, onde se privilegia a instrução, e relaciona-se com *educere*, no sentido de extrair de dentro, com o enfoque no processo da autoformação do sujeito. O conceito de instrução remete para a acumulação de conhecimentos, visa um modelo único e rígido de pessoa, cinge-se à repetição do saber já existente e limita a ciência a conhecimentos factuais desligados do nosso mundo em prejuízo da reflexão crítica dos alunos. A esta concepção de educação circunscrita à transmissão de conhecimentos, de factos, de princípios ou de conceitos, corresponde uma visão redutora das finalidades da educação e do papel da instituição escolar. A educação escolar, mais do que transmitir conhecimentos, deverá centrar-se na resolução de problemas, promover o desenvolvimento psicológico dos alunos e confrontá-los com a questão dos valores, através da criação de oportunidades reais conducentes a um maior desenvolvimento moral e à construção crítica de uma ética pessoal.

Nos nossos dias reveste-se de capital importância o desenvolvimento nos educandos de capacidades de natureza diversa que concorram para a sua educação integral e não apenas para a instrução. Por isso se justifica a necessidade de educação sociomoral, enquanto condição para o comprometimento do indivíduo com determinados princípios éticos que lhe permitam avaliar não só as suas acções, mas também as dos outros. Cabe aqui uma referência especial ao papel da escola na educação para os valores. Os valores guiam as nossas condutas, fundamentam o que fazemos ou não fazemos em determinado momento. Os valores são princípios normativos e duradouros que nos informam de que uma conduta ou que a minha forma de estar na vida é pessoal e socialmente preferível a outras. A escola tem, portanto, a responsabilidade de implementar processos de ensino e aprendizagem dos valores morais que passam pela construção da consciência pessoal até ao desenvolvimento do raciocínio moral de cada aluno, no sentido da construção de um estilo de vida em conformidade com princípios éticos.

Uma outra razão para a educação sociomoral prende-se com o facto de o indivíduo viver em sociedade com a qual mantém relações que o obrigam ao conhecimento e prática de valores cívicos, condição indispensável para a aquisição da consciência colectiva. Sendo a escola uma instituição social a quem cabe formar cidadãos, pertence à essência da educação educar moralmente o indivíduo. Como afirma Andrade (1992), a educação, tal como na antiga Grécia, é uma questão moral e política, pois pretende-se uma participação activa e inteligente na vida comunitária. Educar implica também a inteligência como extensão da ética, porquanto aquela se manifesta e demonstra num estilo de vida bom e justo. Se o papel da escola se limitasse a ler, escrever e contar, seria um papel reduzidíssimo face aos verdadeiros objectivos educacionais que são dialogar, discutir e usar a razão. Mas do mesmo modo faz parte do senso comum reconhecer que a escola também tem que transmitir conhecimento. O aluno deverá continuar a aprender a ler, a escrever, a contar e a raciocinar; deverá continuar a conhecer os grandes nomes da Literatura ou os grandes feitos históricos. Só que isso não é suficiente. O armanejamento de informações facultado pela escola pouca ou nenhuma utilidade terá na vida futura do aluno. As mudanças são tão rápidas que o indivíduo terá que continuamente se adaptar

aos novos ventos de nada lhe servindo a acumulação de informação proporcionada pela instituição escolar. Como opina Lobo (1996, 21 de Janeiro), importa que os alunos se familiarizem com os processos e não com os resultados. Trata-se de aprender a como fazer, como procurar, como resolver problemas, como usar instrumentos e que instrumentos usar nas diversas situações. As rápidas e profundas mudanças nas tecnologias da informação e da comunicação terão inevitáveis consequências nos nossos estilos de vida, no mundo laboral, na forma como se irão estruturar as relações sociais, económicas, laborais e familiares. Perante tais transformações, torna-se necessário reinvertarmos-nos para a adaptação ao milénio que há pouco começou, para o qual teremos que estar preparados. Cabe à escola preparar jovens que entrem no futuro próximo preparados, com ideias e capazes de antever os tempos que aí vêm.

Parece, portanto, não ser novidade para ninguém a existência generalizada de uma consciência social crescente sobre a importância da formação dos alunos, pese embora também a consciência de que se trata de um assunto que envolve o perigo de endoutrinação. Estando a formação do aluno associada à educação para os valores, tem-se acusado a escola de ter desenvolvido uma educação doutrinadora, mais preocupada em socializar os alunos na obediência a certas normas e regras do que em desenvolver o seu raciocínio sobre princípios de tendência universalizante, que são expressão do alargamento da natureza humana e referências da democracia e da justiça social. Essa doutrinação, associada ao poder do currículo oculto, manifesta-se em valores que decorrem da forma como a escola está organizada, da forma vertical de comunicação e da forma de relacionamento. Mas também o ensino directo dos valores impede a discussão, o livre debate e a participação na tomada de decisões, é igualmente doutrinador. Consideramos inaceitável a posição dos relativistas éticos que consideram perigoso o empenhamento da escola com a educação para os valores morais. O remeter-se ao neutralismo ou, quando muito, inculcar apenas valores sociais ou culturais dominantes na sociedade, vai contra a ética que nos ensina a viver com nós próprios, com os outros e com a Natureza. Sendo a moral uma reflexão profunda sobre cada um de nós e sobre o sentido da vida, como

poderemos aceitar que escola se remeta à neutralidade? Como afirma Reimão (1994),

A educação, enquanto processo de formação, orientar-se-á necessariamente, pelo primado dos referenciais axiológicos, favorecendo a liberdade da consciência de uma autêntica liberdade. Os valores são bens desejáveis que o sujeito descobre, mas não inventa e que se situam no cruzamento do objectivo das instituições com o subjectivo da dimensão pessoal. Porque os valores (éticos, estéticos, religiosos, cívicos) estão presentes, não pode haver neutralidade em educação. (p. 396)

Deve caber à escola uma via actuante e não doutrinadora para. dessa forma, se recusar o relativismo ético e o poço de virtudes. Tal como Kohlberg (1976), reconhecemos a existência de uma hierarquia de valores, e ainda que os sujeitos progridem através de níveis e estádios de desenvolvimento do raciocínio moral de tendência universalizante. É nossa convicção de que a escola pode e deve promover o acesso a níveis e estádios mais elevados e integrados de raciocínio sobre a moralidade e a ética. Partilhamos ainda da ideia de que os valores de tendência universalizante devem ser vivenciados pelos educandos em situações de sala de aula e de escola. Mas se é verdade que os valores podem ser ensinados e aprendidos, seria desejável que não unicamente através da intervenção dos educadores e alunos, ou mediante as diversas áreas curriculares ou através do ensino transversal. A aprendizagem dos valores deverá ser igualmente promovida pela imitação de modelos e através de práticas de vida quotidiana observáveis na instituição escolar, nas famílias, e ainda através das distintas áreas curriculares, graças à contribuição decidida e compartilhada pelos professores. Tendo nós considerado os perigos subjacentes a cada uma das perspectivas psicológicas do desenvolvimento sociomoral, tivemos a preocupação de avançar com algumas estratégias específicas das principais teorias da psicologia, no sentido de evitarmos o perigo da doutrinação, do relativismo ético e dos racionalistas em questões de moralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, A. De (1937). O problema da educação em Eça de Queirós. *Revista da Faculdade de Letras de Lisboa*, 1 e 2, 197-227.
- Andrade, J. V. (1992). *Os valores na formação pessoal e social*. Lisboa: Texto.
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica. Anos 90*. Porto: Asa.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and Action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.) *Handbook of moral behavior and development. Vol. 1: Theory*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Campos, B. P. (Ed.). (1989). Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola [Número Especial]. *Inovação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- Carneiro, R. (1993). *A educação em transição para o século XXI*. Texto não publicado. Universidade Católica de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa.
- Carneiro, R. (1993). Igualdade de Oportunidades. *Brotéria*. 139, 527-543.
- Carneiro, R. (1995, 18 de Julho). Escola às avessas. *Fórum Estudante*, Suplemento de O Correio da Manhã, pp. 2-3.
- Clausse, A. (1988). La pedagogie des valeurs. *Scientia Peadagogica Experimentalis*, 25, 245-249.
- Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Grupo Anaya.
- Cruz, M. B. da (1995, 15 de Abril). A Geração rasca um ano depois. *Fórum Estudante*, Suplemento de O Correio da Manhã, p. 12.
- Delval, J. & Enesco, I. (1994). *Moral, desrrollo y educacion*. Madrid: Grupo Anaya.
- Ferreira, V. (1987). *Espaço do Invisível III*. Lisboa: Arcádia.
- Formosinho, J. O. (1990). *F.P.S., a disciplina de desenvolvimento pessoal e social*. Texto não publicado. Universidade do Minho, Braga.

- Formosinho, J. O. (1991). *Construção do conhecimento social na sala de aula: triangulação do desenvolvimento dos professores, dos alunos e do currículo*. Comunicação no colóquio sobre Educação Pessoal e Social. Fundação Calouste Gulbenkian, 8 de Novembro.
- Frankl, V. E. (1986). *Psicoterapia e sentido da vida*. S. Paulo: Quadrante.
- Frankl, V. E. (1987). *A questão do sentido em psicoterapia*. S. Paulo: Paginus Editora.
- Furter, P. (1987). *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes.
- Husén, T. (1986). *La escuela a debate. Problemas y futuro*. Madrid: Narcea.
- Kohlberg, L. (1975). El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral. In J. A. Jordan y F. F. Santolaria (Eds.), *La educación hoy. Questiones y perspectivas*. Barcelona: P. P. V.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory research and social issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Leite, C. & Terrasêca, M. (1993). *Ser Professor num contexto de reforma*. Porto: Asa.
- Marques, R. (s/d). A justiça, a preocupação pelos outros e a bondade: pode a escola passar sem elas? *Revista da ESES*, 14-20.
- Martins, G. de O. (1991). *Escola de cidadãos*. Lisboa: Fragmentos.
- Matos, A. C. (Ed.). (1988). *Dicionário de Eça de Queirós*. Lisboa: Caminho.
- Medina, J. (1974). *Eça político*. Lisboa: Seara Nova.
- Nadal, E. (1995, 1 de Outubro). Rescaldos. *Voz da Verdade*, p. 12.
- Patrício, M. F. (1971). *Educação, valores e vocações. Educação pluri-Dimensional e escola cultural*. Évora: A. E. P. E. C.
- Pimpão, A. J. do C. (1942). A expressão do cómico na obra de Eça de Queirós. *Brotéria*, 34, 249-266.
- Queirós, E. de (1988). *Os Maias*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Raths, L. Harmin, M. & Simon, S. B. (1978). *Values and teaching: Works with values in the classroom*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Press Universitaires de France.
- Ribeiro, A. C. (1991). *Objectivos educacionais no horizonte do ano 2000. Princípios orientadores de planos e programas de ensino* (3ª ed.). Lisboa: Texto.
- Rorty, R. (1987). The priority of democracy to philosophy. In M. Pateron & R. Vaughan (Eds.). *The Virginia Statute of Religions Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosa, R. (1964). *Eça discípulo de Machado?* Lisboa: Presença.
- Sacramento, M. (1945). *Eça de Queirós – uma estética da ironia*. Coimbra.
- Schumacher, E. F. (1987). *Um guia para os perplexos*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sérgio, A. (1991). Notas sobre a imaginação, a fantasia e o problema psicológico-moral na obra novelística de Queirós. *Ensaio VI*. Lisboa: Sá da Costa.
- Silva, M. (1995). Família e sociedade, hoje. Tópicos para uma abordagem holística. *Brotéria*, 140, 525-540.
- Sousa, A. G. de (1988). As mulheres no código ético e familiar de Afonso da Maia. In A. C. Matos (Ed.). *Dicionário de Eça de Queirós*. Lisboa: Caminho.
- Thurler, M. G. & Perrenoud, F. (1994). *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar.
- Vasconcelos, F. (1996). O significado da competição. *Brotéria*, 141, 189-203.
- Vaz, M. V. (1995). A democracia assediada. *Brotéria*, 141, 151-167.
- Weber, M. (1967). *El partido y el científico*. Madrid: Alianza.