

A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES NA 1ª REPÚBLICA

JOSÉ A. ESPIRITO SANTO *

Todo o acto educativo é realizado com base num conjunto de valores, que o fundamentam e lhe dão finalidade. Contudo, a instituição escolar tende a ignorar esta dimensão, refugiando-se, não raro, numa pretensa neutralidade, que lhe adviria da sua função de transmissão asséptica de saberes técnico-científicos, evitando, assim abordar explicitamente as questões relacionadas com os valores.

Mas quer assumam ou não o papel de mera agência transmissora de conhecimentos, é inegável que a escola veicula, como diversos autores têm salientado, normas, atitudes e modelos de comportamento, de forma muitas vezes pouco visível, mal clarificada e nem sempre passível de apreensão consciente pelos professores e alunos.

Considerando o momento actual do sistema educativo português, que tem sido atravessado pelo debate sobre a sua própria reforma, e no qual tem avultado a discussão em torno dos valores, que é suposto a escola dever e poder promover, no sentido de intervir no desenvolvimento pessoal e social dos educandos; afigurou-se-nos útil realizar um trabalho, que permita ajudar a compreender o que está em jogo neste debate.

Por vezes, para se compreender o que se apresenta difícil, lacunar e ambíguo no presente, nada melhor que uma reflexão sobre o passado; daí que tenhamos escolhido o período da 1ª República, para efectuar esse estudo, por se tratar de uma época, que permita-se-nos o anacronismo, apresenta algumas analogias com a época actual.

Propomo-nos, por isso, realizar um trabalho de cunho interdisciplinar, que integre os contributos da História e da Psicologia do Desenvolvimento; visando extrair algumas conclusões sobre os valores na educação escolar, durante aquele período.

Dado não existir identidade de pontos de vista sobre o conceito de valores, procurar-se-á, na 1ª parte do presente trabalho, inventariar e descrever as acepções mais frequentes deste termo, delimitando, tanto quanto possível, a significação que mais nos interessa.

Na 2ª parte, e em consonância com a acepção adoptada, procurar-se-á fazer o enquadramento teórico deste trabalho, à luz das teses cognitivo-desenvolvimentistas sobre o desenvolvimento moral.

Intentar-se-á, de seguida, demonstrar a existência, na época, de uma opção clara, por parte de políticos e de pedagogos, a favor de uma escola alinhada, concebida como

* Docente da ESE de Beja

veículo privilegiado da difusão de valores, a quem competia ajudar a transformar o indivíduo e a sociedade.

Procurar-se-á também mostrar qual o tipo de educação para os valores, proposta na época, nos currículos de formação de alunos e professores do ensino primário, e ainda qual o perfil sócio-moral, que se pretendia para estes actores do processo educativo.

Mas, cientes de que nem sempre a formação dada aos professores influencia decisivamente as suas práticas pedagógicas, nem que o currículo que está escrito corresponde ao que pratica, procuraremos, tanto quanto possível, descrever qual era a verdadeira "atmosfera moral" da escola republicana: as atitudes pedagógicas dos seus professores, o seu modo de ensinar e de encarar as crianças.

Com vista à realização deste estudo, procedemos a uma necessária revisão bibliográfica, e, à leitura e análise de conteúdo dos currículos, constantes nos diplomas legais da época, relativos à formação de alunos e professores do ensino primário.

Tomámos como quadro de referência para análise de conteúdo, as teorias de desenvolvimento moral de Piaget, e em especial de Lawrence Kohlberg, autor norte-americano, que tem aplicado uma abordagem cognitivo-desenvolvimentista, no estudo dos estádios de desenvolvimento moral.

Utilizámos também a técnica da entrevista, com pessoas que frequentaram o ensino primário, no período em que incide o nosso estudo.

1 - CONCEITO DE VALORES

O termo - valores - é portador de uma grande riqueza polissémica, comportando, por isso, uma multiplicidade de acepções, que decorrem da sua utilização em diversos contextos situacionais e disciplinares.

Na acepção frequentemente divulgada nos dicionários de língua portuguesa (1), o termo é usado com um sentido que releva essencialmente da área económica, de onde emergem significações, que hoje são bem conhecidos do cidadão comum, como as de inflação e preço dos produtos.

Particular atenção é dada pela Filosofia à conceptualização do tema -Valor-. Toda a Filosofia (não é ousado afirmar), em maior ou menor grau, contempla uma componente de valores, que na sequência da tradição Kantiana, têm sido abordados no quadro de uma axiologia tendente a desligá-los de toda a fundamentação sociológica ou empírica(2).

Mas se a Filosofia parece preocupar-se essencialmente em abstrair e conceptualizar a natureza e o fundamento dos valores, a Psicologia Social ocupa-se sobretudo com o impacto da sociedade e da cultura, nos comportamentos e representações psicológicas individuais. Os valores referem-se, assim, a guias de comportamento, a modelos e objectivos de conduta a serem atingidos pelos indivíduos que compõem uma sociedade, e nesse sentido, constituem factos sociais essenciais (3).

Próxima desta concepção, situa-se uma parte importante do pensamento sociológico contemporâneo, em cujo quadro, os valores, conjuntamente com as normas são considerados como o fundamento principal da acção social, e como um paradigma em função do qual se organizam os comportamentos (4).

No discurso pedagógico corrente, e falamos da realidade portuguesa, o termo -valores-, tem sido usado para designar a quantificação das aprendizagens, ou a graduação dos resultados em provas de avaliação, evitando-se, não raro, a acepção ética e axiológica, talvez por receio do endoutrinamento, que num passado ainda bem próximo, como foi salientado por M.F. Mónica (5), fez parte das principais atribuições conferidas pelo Estado Novo à instituição escolar; refugiando-se, por isso, os seus agentes, com fre-

quência, em posições, que pretendem excluir a admissão explícita dos valores nos currículos, por supostamente estarem presentes de forma implícita, em todas as áreas disciplinares.

Hoje, e embora seja ainda notória a falta da dimensão axiológica, começa a afirmar-se no discurso pedagógico a aceção proveniente das áreas da Sociologia e da Psicologia Social - ou não fosse a Pedagogia, uma disciplina que acolhe e integra matrizes teóricas muito variadas! -; assistindo-se, também, pela via da influência das teorias cognitivo-desenvolvimentistas (representadas por Piaget e, sobretudo, por Kohlberg) ao uso do termo num sentido ético-moral, designando as estruturas e os conteúdos morais, indicadores dos níveis de desenvolvimento do juízo moral dos indivíduos.

Adoptámos esta última aceção e utilizámo-la como o grande referencial deste trabalho, embora apareça com frequência identificada com a de civismo, reflectindo a dificuldade que os pedagogos da 1ª República tiveram em as distinguir, por se encontrarem estreitamente ligadas.

2 - RESUMO DAS TESES COGNITIVO-DESENVOLVIMENTISTAS SOBRE O RACÍO-CÍNIO MORAL.

O estudo do desenvolvimento moral foi durante muitos anos dominado pela chamada concepção tradicional, integradora de contributos diversos, que vão desde os conceitos de senso comum, até às teses sócio-ambientais de Durkheim, passando por modelos epistemológicos como o empirismo, e pelas teorias psicológicas condutista e da Aprendizagem Social. Nesta concepção privilegiam-se os processos de transmissão social e cultural de normas e de valores morais, assimilando-se o desenvolvimento moral aos processos gerais de socialização.

Nos anos sessenta começaram a emergir as teses cognitivo-desenvolvimentistas, sobretudo a partir da publicação das obras de Lawrence Kohlberg, que desenvolveu e aprofundou os estudos iniciados por Piaget, em 1932, na obra "*Le jugement moral chez l'enfant*" (6), onde este autor conceptualiza a aquisição/construção, por parte da criança de dois tipos de pensamento moral:

- Moral heterónoma, imposta pelos adultos e baseada nas relações de respeito unilateral;
- Moral autónoma (a verdadeira moral, segundo o autor) baseada na cooperação e nas relações de respeito mútuo.

Kohlberg amplia esta perspectiva, procurando isolar estádios de desenvolvimento moral qualitativamente diferentes, englobando, ao contrário de Piaget, todo o ciclo de vida (7).

Conforme se pode ver pelo quadro anexo, Kohlberg identifica três níveis e seis estádios, que foram por ele definidos em função de três indicadores:

- 1) Os critérios que cada nível utiliza para definir o que é bem e o que é mal;
- 2) As razões que são apresentadas para cumprir as regras, as normas e as ordens;
- 3) A perspectiva social que neste nível se utiliza para estudar as relações interpessoais (8).

Tal como Piaget tinha feito antes, Kohlberg vai defender a ideia de que os seis estádios seguem uma progressão invariante e independente das influências culturais, embora admita a sua interferência enquanto factores, que podem simultaneamente impedir o acesso de todos os indivíduos aos patamares mais elaborados de desenvolvimento moral, e, contribuir para o estabelecimento de diferenças no ritmo com que os sujeitos atingem os diferentes estádios (9).

Assim, na sua concepção, as estruturas morais não são nem herdadas, nem impostas do exterior, sendo antes *o resultado dum processo autoconstruído de interacção entre o sujeito e o ambiente* (10). Recusa, por isso, quer o inatismo, quer o relativismo ético, opondo a esta última concepção, na esteira da tradição Kantiana, a noção da existência de princípios universais, que fazem parte do património ético da humanidade, como, entre outros, os de solidariedade, altruísmo, dignidade da pessoa humana e, sobretudo, justiça.

Perfila-se, também claramente, contra o *mito da neutralidade ética* (11), que, entre outras consequências, tem levado a escola a demitir-se do seu envolvimento explícito na educação para os valores. Por essa razão, advoga o contributo da escola na promoção do desenvolvimento moral dos alunos, o que passa, entre outros aspectos, pela definição explícita dos contornos dessa educação, ao invés de se deixarem à deriva no currículo oculto (12).

Na esteira de Piaget, vai defender um modelo educativo, em que o comportamento moral não seja controlado por factores extrínsecos, como as recompensas e as punições. Privilegia, em consequência, os processos aos conteúdos, dando, por isso, particular importância a estratégias metodológicas como a discussão de dilemas, geradoras de "conflito sócio-cognitivo", que proporcionem aos alunos a construção autónoma dos seus valores e decisões morais (13).

Mas, mais importante ainda, e sendo fiel ao princípio de Freinet de que *"a moral não se ensina, vive-se"* (14), propõe a transformação da estrutura organizativa da escola, através do estabelecimento de um sistema democrático de base e directo, as chamadas *"comunidades justas"*, construídas a partir das relações igualitárias e de respeito mútuo entre professores e alunos, tendo em vista a criação, na escola, de uma *"atmosfera moral"*, favorável ao desenvolvimento do raciocínio moral autónomo de todas as pessoas nela envolvidas, em especial dos alunos (15).

3 - A ESCOLA REPUBLICANA - UMA ESCOLA COMPROMETIDA.

3.1 - Factor de transformação social e individual.

Se houve período em que o envolvimento da escola na educação para os valores foi claramente assumido, recusando o neutralismo, esse período foi o da 1ª República, não obstante, como defende M.F.Mónica, o discurso republicano ter glosado permanentemente, quer no poder, quer na oposição, o slogan da escola neutra, como instrumento no seu combate contra a influência da igreja no sector do ensino (16).

Os republicanos consideravam a escola, a ser reformada de acordo com os seus valores, como a incarnação da própria Razão, fonte do progresso e de transformação do indivíduo e da sociedade. Daí que eminentes pedagogos como João de Barros, defendessem para a época - 1911 - uma reforma do ensino que deveria *"... ajudar, estimular e proporcionar o advento de uma sociedade nova, equilibrada e forte, e principalmente livre de tudo o que no passado representou inconsciência, retrocesso e covardia"* (17).

Pelo mesmo diapasão afinavam os políticos fundadores do próprio regime republicano, como se poderá confirmar por esta passagem do discurso proferido, em Abril de 1912, pelo 1º Presidente da República, Manuel de Arriaga, aos congressistas reunidos no 3º Congresso Pedagógico:

"Eu desejaria, a cada um dos congressistas, individualmente, apertar a mão, demonstrar, em nome da Nação, a grande esperança que todos vemos desabrochar na alma popular, confiante no início de uma nova pátria, redimida pela instrução. Os grandes mentores, pais espirituais, da geração nova, são os professores" (18).

Através destas citações, revela-se claramente qual era para os republicanos a função da escola e dos seus agentes: criar um homem novo, portador de valores renovados que substituíssem os antigos valores veiculados pela religião, incapazes de dar directrizes adequadas, à nova sociedade laica e republicana que se pretendia edificar.

Os elementos ideológicos constitutivos desta nova sociedade, assentavam basicamente nos conceitos herdados no "século da Luzes" (19) e nas concepções positivistas então dominantes, que perpassam ao longo dos inúmeros textos publicados nesta época.

Assim, ao peso da religião, como alicerce da moral, contrapunham os republicanos o peso da Razão, fundada na verdade que a ciência positiva demonstrava. Visavam, deste modo, a construção de uma outra moral, livre dos dogmas e preceitos religiosos, capaz de levar os indivíduos a escolherem "objectiva e racionalmente" entre o bem e o mal, a verdade e o erro (20).

Tocados pela luz da Razão, difundida pela escola, os indivíduos seriam melhores cidadãos, a sociedade mais harmoniosa. Daí a necessidade de erradicar o analfabetismo, fonte de todas as deformações morais, tornando-se, por isso, os ideólogos republicanos, verdadeiros militantes da causa alfabetizadora.

Na utopia republicana, a escola era um factor decisivo do progresso social e moral. Através dela inculcar-se-iam nos cidadãos as virtudes cívicas, fortalecer-se-ia o seu carácter, forjando-se, numa palavra, homens verdadeiramente livres e íntegros (21). Foi por isso com autêntico espírito de cruzada, que os republicanos tentaram atacar essa "chaga social e moral", que o analfabetismo representava, nomeadamente através da criação das escolas móveis, o "ex libris" da obra educativa oficial da 1ª República, que apesar do papel de certo relevo desempenhado nesse combate, acabariam por dar os frutos desejados (22).

A este notório militantismo face à causa educativa, associou-se a defesa, embora não muito explícita, da utilização da escola como arma política, o que, não obstante as críticas formuladas por alguns professores da época (23), acabaria mesmo por obter tradução legal, em diplomas, como o importante Decreto-Lei de 29 de Março de 1911, que procedeu à 1ª reforma do ensino republicano, onde a dado passo (artigo 51º) se podia ler: "Será proibido o exercício do magistério primário particular aos cidadãos, que ensinarem doutrinas contrárias às leis do Estado, à liberdade dos cidadãos e à moral social" (24).

3.2 - INSTRUMENTO DE TRANSMISSÃO IDEOLÓGICA.

Mas os republicanos não estavam sós na defesa das suas posições. Como assinala M.F.Mónica (25), após a implantação da República, a importante corrente anarco-sindicalista partilhou, pelo menos durante algum tempo, destas convicções.

Porém, após algum período de expectativa, cedo os sectores anarco-sindicalistas se puseram de acordo, quanto ao que consideravam ser o carácter sectário da educa-

ção escolar republicana, a que atribuíam a imposição de valores e modelos culturais, conformes à ideologia dos grupos dominantes na macro-estrutura do Estado, contrariando os objectivos, que no seu entender, uma verdadeira instrução escolar deveria prosseguir, para se colocar ao serviço da classe que eles representavam. Numa palavra, por intermédio da corrente anarco-sindicalista, foram divulgadas, no princípio deste século, alguns conceitos que antecipavam a uma grande distância, as principais teses althusserianas sobre a escola como "Aparelho Ideológico do Estado" e instrumento de reprodução da estrutura social, o que, entre outros aspectos, é bem revelador da riqueza e da vivacidade atingida pelo debate sobre questões educativas no Portugal da 1ª República (26).

Estes sectores, viriam, paradoxalmente, a retomar, pela via da oposição, a concepção de que António Sérgio foi um dos principais arautos, como assinala Rogério Fernandes (27), do papel da escola enquanto agente de mudança de mentalidades e de transformação social. Só que concebida agora, como instrumento de demarcação e desarticulação do aparelho ideológico estatal, o que, aos seus olhos, passava pela criação de instituições escolares alternativas, onde se forjariam as "ferramentas" conducentes à edificação de uma nova sociedade (28).

Em síntese, durante o período da 1ª República, o mito da escola neutra, foi explícita ou implicitamente posto em questão, por políticos e pedagogos representantes de um amplo espectro político-ideológico, que reconheciam a função instrumental da escola na promoção da mudança, quer a nível da consciência ético-política de cada cidadão, quer, em última análise da própria sociedade.

4 - COMO REALIZAR A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES ?

4.1. - Ultrapassar a mera instrução.

A formação de um homem novo requeria uma educação moral e cívica diferente, da que tinha lugar no período da monarquia (29). Daí que, desde os primórdios do novo regime, os políticos e pedagogos republicanos tenham dedicado bastante atenção a este assunto, de tal modo que no 3º Congresso Pedagógico, realizado em Abril de 1912, grande parte das comunicações ali proferidas versaram esta temática (30).

Apesar de acreditarem piamente nas virtualidades da instrução escolar básica - aprender a ler, a escrever e a contar - consideravam-na insuficiente para promover uma efectiva educação moral e cívica. Desde o primeiro momento reformador do ensino, em 1911, como assinala José Salvado Sampaio (31), que foi feita muito claramente a distinção entre a mera instrução e a educação verdadeiramente formativa, que permite aos alunos a aquisição de um comportamento moralmente responsável.

Este ponto de vista vem expresso no Decreto-Lei de 29 de Março de 1911, (que consagra a primeira reforma do ensino republicano) conforme se poderá comprovar pela seguinte asserção:

"Mas na escola primária não se ministra apenas educação, pelo facto de se facultar a sua base essencial: a instrução. Ministra-se também educação directamente nas suas consequências e resultados, fornecendo à criança pela prelecção, pelo conselho, pelo exemplo, as noções morais do carácter" (32).

Nesta citação estão lapidarmente expressos os dois pressupostos de base, em que assentaram (pelo menos até aos anos vinte) as concepções oficiais, sobre as estratégias metodológicas a seguir na educação moral e cívica: a inculcação das virtudes cívicas pelo exemplo do professor, e o ensino directo dos valores através da prelecção e do currículo formal.

4.2 - Educar pelo exemplo do professor.

Quanto ao primeiro pressuposto, uma leitura rápida de textos da época, designadamente do importante texto de João de Barros: "A Educação Moral na Escola Primária" (33) e de algumas revistas de educação (34), permite-nos concluir que o professor era visto como um agente activo, na organização e transmissão de modelos e de hábitos a imitar e a interiorizar pelos alunos, sendo-lhe conferido um papel importante na educação moral e cívica destes últimos.

Pretendia-se um professor ideologicamente sintonizado com o novo regime, e que fosse simultaneamente um "apóstolo" (35) dos valores republicanos, e capaz de os credibilizar pelo seu exemplo, pela sua autoridade, pelo seu comportamento modelar.

Exigia-se por isso a esse professor, uma formação diferente daquela que lhe tinha sido proporcionada no regime anterior.

Porém, como assinala António Nóvoa, este desejo não chegaria a tornar-se realidade, porque a única e verdadeira reforma do Ensino Normal, digna desse nome, realizada no período da 1ª República, só teve lugar em 1919, pelo que, poucos professores puderam beneficiar duma formação completamente renovada (36).

Por outro lado, e como refere o mesmo autor, tendeu-se progressivamente a privilegiar na formação de professores, a componente científico-profissional, em detrimento da componente ideológica-política (37), o que já era, de resto, notório nos programas do Curso Normal, criados pelo Decreto-Lei nº 6203 de 7 Novembro de 1919 (38).

A leitura atenta destes programas, em especial do da disciplina de Educação Social, revela que se pretendia transmitir ao "aluno-mestre" uma orientação, que apontava para a recusa da neutralidade ética, e para uma posição, dir-se-ia ambígua, face à questão da relatividade-universalidade dos valores. Apontava-se, não obstante, para um perfil sócio-moral dos futuros professores, cujas características mais relevantes, se enquadram perfeitamente no estágio 6 proposto por Kokberg, contemplando princípios universais, como as do bem, da verdade, da justiça, da solidariedade, da cooperação e do respeito pela vida (39).

Para além destas componentes, acentuavam-se também, em particular, no programa de *"História da Civilização Relacionada com a História Pátria"*, importância de inculcar nos professores o apego aos valores tradicionais de *"amor à Pátria e (...) fé nos destinos da nacionalidade"* (40) de modo a que eles pudessem "mais tarde, perante os seus educandos fazer desse ensino um valioso factor de educação cívica" (41).

4.3 - Educar através da prelecção e do currículo formal.

No que concerne ao segundo pressuposto, um olhar atento sobre os diplomas legais publicados na época, em matéria de ensino, nomeadamente dos decretos leis que consagram algumas das reformas do ensino, levadas a efeito, no período de 1911 a 1921, e ainda a leitura do já citado texto de João de Barros, permitem-nos afirmar que, não obstante, ter sido, como salienta M.F.Mónica (42), uma das constantes do discurso educativo republicano, glosar o tema da educação centrada na criança; a prelecção e o conselho do professor eram instrumentos privilegiados na educação moral e cívica, conferindo um papel central (pelo menos até aos anos 20) à transmissão pelo professor desses conteúdos, em detrimento do protagonismo e da participação activa do aluno nessa educação.

Por outro lado, foi patente, desde logo, por parte dos republicanos, a preocupação de criarem matérias curriculares específicas e disposições legais, que introduzissem a dimensão ética e cívica nas atribuições da escola, em praticamente todos os graus de ensino.

Assim, em 1911, no já referido Dec. Lei de 29 de Março, de entre os objectivos para o ensino primário elementar - destinado às crianças dos 7 aos 10 anos -, estavam incluídos a transmissão de normas de "moral prática" (43) e de "noções muito sumárias de educação social e cívica" (44), nada se dizendo, quanto ao facto de estes conteúdos serem tarefa de matérias curriculares específicas, ou da globalidade das disciplinas. No entanto, defendia-se, quer para este grau de ensino, quer para o complementar - frequentado por crianças dos 10 aos 12 anos -, a necessidade da dispensa do livro na transmissão de conteúdos de natureza moral (45).

Quanto ao curso do ensino primário superior, que compreendia três anos lectivos, e em princípio dirigido a alunos de idade não inferior a 12 anos, o seu plano de estudos já contemplava explicitamente a existência das disciplinas de educação moral e de educação cívica (46).

Em 1919, no Dec. Lei nº 6203 de 7 de Novembro, os programas de ensino foram remodelados, sendo criadas para o ensino primário geral a disciplina de "Preparação Para A Vida Individual E Colectiva", em que, através da transmissão de conteúdos de âmbito histórico e social (47), se pretendia criar no aluno, uma consciência ética e cívica. Sublinhe-se a importância concedida no programa da 1ª classe desta disciplina, à utilização de estratégias, que se afastam da via transmissiva e se aproximam das propostas, que actualmente são preconizadas pela corrente Kohlbergiana para a estimulação do juízo moral; nomeadamente através do recurso aos chamados "dilemas morais", cujos elementos constitutivos, já estavam presentes, como se poderá verificar, nas seguintes recomendações do referido programa:

"Formular numa escala de sucessiva complexidade problemas e historietas, em que se descrevam procedimentos diversos de duas ou três pessoas perante um determinado assunto (...) e pedir individualmente a cada aluno a sua opinião - o que faria em tal caso e porquê - sugestionando e convidando todos a uma conversa ou discussão tolerante e imparcial, quando haja opiniões opostas" (48).

Constata-se também neste diploma, que para além da consagração de uma matéria curricular específica destinada à transmissão de conteúdos de natureza sócio-moral, é concedida grande importância ao papel de outras disciplinas - como a Higiene, a Ginástica, a Música e o Canto Coral - para a consecução deste tipo de objectivos, apontando-se implicitamente para a necessidade de uma educação total e integral, como forma de promover eficazmente a aquisição dos valores morais e cívicos (49).

No mesmo decreto, e na parte respeitante à reorganização do ensino primário superior, é contemplado expressamente um programa de Instrução Moral e Cívica que, conjuntamente com o de História Geral e de História de Portugal, tinham a função de transmitir conteúdos de natureza ético-cívico e cívico-político (50).

No âmbito da disciplina de Instrução Moral e Cívica propõem-se um conjunto de valores, que a serem interiorizados pelos alunos, apontam para o acesso ao nível convencional (estádios 3 e 4) de Kohlberg, o que está de acordo com a fase etária - 12 a 15 anos - dos alunos deste grau de ensino.

Pretendia-se formar, neste nível etário, um aluno moralmente responsável, bem integrado na família e na sociedade, "ordeiro", "leal" e "honesto". Visava-se a formação de cidadãos conscientes do significado da sua história e da sua pátria, aptos a compreenderem o funcionamento das instituições políticas e administrativas, conhecedores das regras elementares da vida democrática, e, acima de tudo, confiantes na superioridade "da forma republicana" (51).

Em 1921, com a substituição dos programas do ensino primário geral, realizada através do Dec. Lei nº 7311 de 15 de Fevereiro, é introduzida pela primeira vez, neste grau de ensino, a disciplina de Educação Cívica, que apresenta uma componente essencialmente cívico-política, em detrimento da componente ética, quase inexistente no seu programa (52).

Para completar o quadro que tem vindo a ser traçado, resta-nos uma palavra sobre o que se passava no ensino secundário. Tal como no ensino primário, também neste grau de ensino foram consagradas algumas disposições legais, visando explicitamente a educação cívica, como no-lo demonstra o capítulo XIII do Dec. Lei nº 4799 de 8 de Setembro de 1918. É de sublinhar, que para além da importância atribuída à via transmissiva na educação para os valores cívicos, nomeadamente através das disciplinas de Português e de História, é recomendada neste documento a exploração, ainda hoje bastante actual, de outros meios, de que destacamos a defesa do papel das associações de estudantes, com vista a uma educação cívica participada (53).

Convém ainda referir, que em conformidade com os objectivos prosseguidos no ensino primário, também aqui é dado grande relevo ao fomento dos valores patrióticos (54), considerando-se meios eficazes para esse efeito, o recurso ao culto dos símbolos que pudessem reforçar o gosto de ser português, como a bandeira, o hino nacional, e ainda "as comemorações de datas históricas nacionais e dos homens notáveis de Portugal" (55).

5 - À PROCURA DE UMA OUTRA EDUCAÇÃO PARA OS VALORES.

5.1 - O contributo da Escola Nova.

Os anos vinte assistiram à afirmação de concepções, que hoje nos parecem bastante inovadoras do ponto de vista pedagógico, com reflexos a vários níveis, entre os quais o modo como se passou a encarar a própria educação moral e cívica, que começou a ser cada vez mais entendida, não como a via adequada para a transmissão de conhecimentos e de virtudes aos alunos, mas como uma forma de os ajudar a encontrar os seus próprios conhecimentos e os seus próprios valores.

A esta mudança, não foi estranha, a forte difusão do ideário da Escola Nova, que gerou em Portugal e em vários outros países, um rico, heterogéneo - porque assente em vários contributos - e vigoroso movimento pedagógico, cuja existência, no nosso país, se prolongou para além do período da 1ª República.

Impuseram-se, nesta época, alguns conceitos, como os de educação integral, aprendizagem activa, "self-government", que embora tivessem estado presentes no discurso educativo da década anterior, nomeadamente através das propostas de eminentes pedagogos como António Sérgio, Alves dos Santos e Adolfo Lima (56), não tinham tido até aí expressão significativa.

Todavia, nos anos vinte, devido, quer ao magistério exercido por alguns destes notáveis pedagogos nas Escolas Normais, quer à criação e difusão de muitas revistas de educação, estas ideias chegaram a um número apreciável de professores, sobretudo nos meios urbanos, que as assimilaram e delas se serviram, para a construção da sua própria identidade profissional (57).

5.2 - A educação centrada na criança.

Um dos contributos mais importantes do movimento da Escola Nova, foi o de ter trazido, no âmbito pedagógico e também social, uma nova maneira de encarar a infância (58). Citando J. Dewey, Adolfo Lima chamou-lhe "revolução copérnica" (59), porque "consistiu numa profunda e radical inversão dos valores académicos: onde o Mestre era tudo, passou o discípulo a ser tudo!" (60).

Assim, frente às anteriores concepções que acentuavam o papel do professor/adulto, enquanto agente activo do processo educativo, vai agora opor-se o discurso sobre as possibilidades do aluno/criança. Trata-se de um discurso alicerçado nos conhecimentos "científicos" (positivismo oblige!), produzidos desde os finais do século XIX, por algumas disciplinas, particularmente pela psicologia, e que vai permitir legitimar as intuições de pensadores como J.J.Rousseau, que afirmavam a especificidade evolutiva da criança; conduzindo, por isso, à defesa de outro tipo de pedagogia, agora centrada na criança, porque baseada nos seus interesses e potencialidades (61).

A educação centrada na criança, é portanto, solidária de uma nova atitude pedagógica, que reclama o respeito pelos interesses da criança, pela sua realização e pelos seus direitos. A defesa destes últimos, foi de resto uma constante no discurso pedagógico dos anos vinte, encontrando-se a cada passo referências a esta temática, nos inúmeros textos produzidos sobre educação, sobretudo em revistas pedagógicas (62). A atestar o interesse que este assunto suscitava na época, raro era o número das revistas por nós consultadas, que não afixava os princípios da Declaração dos Direitos da Criança, propostos pela União Internacional de Socorros às Crianças, sediada em Genebra.

Esta nova atitude pedagógica, reserva, por isso, um lugar especial à educação moral e cívica dos alunos, concedida agora noutros moldes que comportam uma visão bastante crítica relativamente ao que tinha sido feito, até aí, nesta matéria. Não resistimos a transcrever uma passagem de um artigo aparecido na revista Educação Nova, em Maio de 1925, onde esta perspectiva crítica está bem patente:

"A educação cívica não se ministra por meio de livros, escritos em obediência servil dos programas e não inspirados no propósito de fazerem sentir aos mestres o elevado alcance desse preparo para a vida social. A criança não precisa de conhecer a complicada organização política e administrativa do seu país, mas sim, adquirir praticamente noções e criar hábitos que a levem mais tarde à compreensão da utilidade dessas instituições e ao cumprimento dos deveres cívicos que delas dimanam, com honestidade e dedicação pelo bem público.

O ensino, tal como é ministrado, não vinca no espírito infantil, porque nenhum interesse desperta e ultrapassa a sua inteligência, pois escapa à sua esfera de acção. Quem se não contenta com fogos de vista - diz o eminente pedagogo Dr. António Sérgio - Há-de pegar no educando e obrigá-lo a agir, proporcionando-lhe ocasiões de actividade, já que a actividade unicamente pela actividade se estimula e se conduz" (63).

Para além da forte crítica que contém em relação ao tipo de educação moral e cívica, que até aí vinha sendo ministrada; este texto (porque produzido por um professor pouco conhecido) é bem revelador, não só do grau de divulgação, na época, das novas concepções pedagógicas, mas também do interesse suscitado por aquele tipo de educação.

Com efeito, na ressaca da 1ª Grande Guerra, e estando ainda bem presentes na memória de todos, os horrores que então foram praticados, a temática da paz não podia deixar de estar na ordem do dia, bem como as vias que a ela poderiam conduzir, de entre as quais ressaltava naturalmente a educação moral e cívica. De resto, nesta matéria, estava-se em contacto com o que de mais importante se produzia a nível internacional, sendo prova disso o relatório surgido na Revista Educação Social de 25 de Janeiro de

1924, sobre o 3º Congresso Internacional de Educação Moral, realizado em 28 de Julho de 1922, em Genebra, onde se dá conta das teses mais importantes que ali foram discutidas.

Sintonizados com as concepções mais avançadas na época, relativamente a esta matéria, os nossos principais pedagogos vão reflectir sobre temáticas, que ainda hoje de têm grande actualidade, como é o caso da educação sexual, considerada, já neste período, como uma componente essencial da educação moral.

5.3 - Promoção da educação moral e cívica pela interacção social.

Na esteira de autores como J. Dewey, a sua reflexão leva-os também a considerarem a necessidade de promover a educação moral e cívica, a partir da interacção social, nomeadamente através da criação na escola de uma atmosfera "*de livre crítica*" (64) de "*mútuo auxílio, não só entre os camaradas e colegas (...) mas também (...) entre educandos e educadores*" (65).

Trata-se de uma educação eminentemente social, defendida na época, principalmente por Adolfo Lima, e que tem no conceito de "*self government*", que ele traduziu por "*autonomia do educando*" (66), o seu principal elemento constitutivo. Num tal contexto educativo, em que a autonomia do aluno é erigida como valor supremo, a moral e o civismo não se transmitem: vivem-se e praticam-se.

Notam-se nestas propostas, uma grande identidade com as teses definidas por autores actuais, como Piaget e Kohlberg. Tal como estes autores, também Adolfo Lima condenou o uso e o abuso das "*sanções arbitrarias*" (67). Essa identidade acentua-se quando se considera o conceito de "*self government*" proposto por Adolfo Lima e o de "*comunidades justas*" defendido por Kohlberg, ambos sublinhando a necessidade da escola "*partindo (...) da democracia directa*" (68) promover "*nos educandos a prática do livre exercício dos seus direitos e deveres*" (69). No entanto, na aplicação destes conceitos à prática, Adolfo Lima limita-se à defesa do papel das associações de alunos, dando como exemplo as "*Solidárias*", existentes na Escola Oficina nº 1 e no Liceu Pedro Nunes, não ousando ainda, tal como o fez Kohlberg, avançar com propostas que apontam para a alteração profunda de toda a estrutura organizativa da escola (70).

Mais próxima desta abordagem parece situar-se a proposta de Faria de Vasconcelos, que vai defender o conceito de "*escola municipal*", baseando-se no modelo da "*cidade escolar*", proposto, ao tempo, por Wilson Lindsley Gil" (71), que visava fundamentalmente "*organizar os educandos nos quadros de um estatuto análogo ao de uma municipalidade*" (72).

Faria de Vasconcelos, em "*Bases Para Uma Escola Primária Tipo Municipal*" chega mesmo a propor um programa detalhado para este grau de ensino, em que a educação moral, cívica e social, tal como a educação intelectual, deveria fundar-se num regime educativo, organizado como um município, onde os alunos pudessem "adquirir pela prática, as qualidades (...) de carácter, o espírito de independência e de responsabilidades pessoais, o hábito de cooperação e de solidariedade" (73).

Em síntese, as teses defendidas, nos anos vinte, por alguns dos pedagogos mais progressistas, eram portadoras de uma mudança radical nos conceitos de educação. Do ponto de vista da educação para os valores, de uma concepção, em que o processo educativo tendia sistematicamente a inculcar no aluno as virtudes, através do exemplo do professor e do currículo formal; passou-se para uma concepção em que a pedra de toque de uma verdadeira educação moral e cívica, era uma educação participada, centrada no educando e nas suas interacções, no seio de uma comunidade educativa, onde os seus membros, também pudessem, de alguma forma, assumir-se como educadores.

6. - DAS PALAVRAS AOS ACTOS - A DIFÍCIL TRANSIÇÃO.

"Se queremos que as crianças desenvolvam a autonomia moral, devemos reduzir o nosso poder adulto, abstendo-nos de usar recompensas e castigos, e encorajando-as a construir por si mesmas os seus próprios valores morais".

Estas palavras foram proferidas, em 1981, por Constance Kamii (uma autora da linha piagetiana) e contém uma mensagem, com a qual os pedagogos mais avançadas da época facilmente se identificariam. Apontam claramente para a criação de um clima escolar, em que o comportamento moral não seja controlado por factores extrínsecos (recompensas e punições), assentando, antes, na reciprocidade e no respeito mútuo entre alunos e professores, opondo-se, por isso, a uma moral heterónoma - imposta pelos adultos e baseada em relações de respeito unilaterais -.

É uma mensagem, que se integra perfeitamente no conjunto de concepções, que como já atrás referimos, tiveram larga difusão, no meio pedagógico português, dos anos vinte, e que no plano prático deveria conduzir a um maior protagonismo dos alunos, num ambiente de cooperação, de liberdade e de não constrangimento.

Para apurar até que ponto estas concepções foram levadas à prática, nada melhor que recolher os testemunhos de antigos alunos que frequentaram a escola neste período. Entrevistámos, por isso, seis pessoas de idades compreendidas entre os 76 e 77 anos, que frequentaram a escola primária em quatro localidades diferentes do distrito de Beja: Aljustrel, Beringel, Santa Clara do Louredo e Beja.

De acordo com os seus testemunhos, o ensino obedecia às características do modelo tradicional:

- Essencialmente transmissivo;
- Dependência absoluta por parte do aluno, relativamente à autoridade moral e científica do professor;
- Salas de aula organizadas de modo a que as carteiras estivessem em fila, viradas para o professor;
- Mínimo de trocas horizontais entre os alunos.

Mais revelador ainda, era o que se passava com a utilização da punição, amplamente reprovada pelos principais pedagogos da época e alvo de algumas medidas legislativas, que condenavam o seu uso, como foi o caso da lei nº 6137, de 20 de Setembro de 1919, onde se afirmava explicitamente que "a disciplina escolar não deve basear-se no autoritarismo, na intimidação e na violência" (74).

Nesse particular, os nossos entrevistados lembraram com algum humor e ironia, a utilização constante da "*Maria das Dores*" (palmatória), para reprimir o natural irrequietismo dos alunos. Lembraram ainda a imposição de adornos como "*as orelhas de burro*", a alunos que manifestassem dificuldades na aprendizagem.

Um dos entrevistados, que transitou da escola primária oficial, para a escola primária particular (a funcionar em regime nocturno), referiu que aqui as sanções eram mínimas, não obstante manter-se o carácter tradicional dos métodos de ensino.

Não sabemos se noutras escolas oficiais, a situação em relação ao uso das sanções era ou não semelhante ao que se passava nesta escola particular. No entanto, pelos dados recolhidos através desta pequena amostra, parece lícito supor que o contexto geral era o da prática de castigos e de punições. É natural, que um número apreciável de pro-

fessores tivesse uma atitude favorável ao não emprego de práticas punitivas. Só que, em situações do dia-a-dia, confrontados com a dificuldade de controlarem o comportamento dos alunos, muitos deles, talvez reflexamente, procurassem estratégias de efeito mais imediato, repetindo nos alunos, as práticas que aprenderam e sofreram, com os seus próprios professores, em situações semelhantes.

De resto, a utilização de práticas punitivas, era, de acordo com os testemunhos recolhidos, defendida pelos próprios pais junto dos professores, sendo curioso assinalar, que o conceito de bom professor, estava de algum modo associado ao uso de sanções: "Professor que não batesse, não se dava ao respeito, e nunca poderia ser um bom professor".

O enraizamento profundo deste modelo de controlo de comportamento, teria levado mesmo os próprios inspectores a condescenderem com ele (75), ignorando as disposições legais existentes, que proibiam a sua prática.

Torna-se assim claro, a existência de uma acentuada discrepância entre os princípios teóricos, que circulavam na época, e a sua aplicação prática. Poderá, contudo, argumentar-se que em relação ao distrito de Beja, os dados recolhidos não permitem tirar estas conclusões, por dizerem respeito a uma zona, onde o ideário da Escola Nova tinha pouca divulgação. Possuímos alguns elementos que nos permitem afirmar, que as teses defendidas pelo movimento da Escola Nova, já eram, pelo menos, conhecidas nos meios pedagógicos locais, a tal ponto que, em Ervidel, uma localidade a cerca de doze quilómetros de Beja, foi fundada, em 1926, a Escola Primária e Elementar Agrícola Coronel Mourão, que tinha como princípios orientadores, muitas das concepções divulgadas, pelos principais arautos deste movimento pedagógico.

7 - CONCLUSÃO.

Por tudo o que já foi referido, pode-se afirmar que os políticos e pedagogos da 1ª República, optaram claramente por uma educação não neutra, que fosse veículo dos valores com os quais se identificavam, e ajudasse a modelar, à sua imagem, o homem novo e a nova sociedade a que aspiravam.

De entre os valores que procuraram divulgar, deram atenção especial aos de âmbito ético e cívico-políticos, assumindo a segunda componente maior relevo, o que se compreende - se se tiver em conta o contexto político e social da época, com um novo regime em equilíbrio instável a tentar manter-se, estando, por isso, as motivações de carácter político, na ordem do dia.

Para o ensino dos valores, defenderam vias diversas e que por vezes se opunham radicalmente, mas que não deixam de ter, ainda hoje, grande actualidade.

Como se tentou demonstrar, emergiram naquele período, posições, que no debate actual sobre a educação para os valores, surgem com toda a nitidez, e que vale a pena tentar analisar.

Cumpre primeiro enunciá-los:

- A educação para os valores é tarefa de todos os professores, porque eles estão presentes e atravessam os currículos de todas as disciplinas;
- Uma verdadeira educação para os valores, depende sobretudo da implantação de um clima autenticamente democrático na escola, à maneira das "comunidades justas" defendidas por Kohlberg, ou das propostas de Faria de Vasconcelos;
- A educação para os valores deve ser objecto de matérias curriculares específicas.

Analisando de perto cada uma destas posições, vemos que, em relação à primeira, no plano dos princípios, é difícil não estar de acordo, só que no plano prático as dificuldades aumentam e torna-se pouco sustentável deixar ao acaso, à boa vontade, deste ou daquele professor, a promoção dos valores, sob pena de sair reforçado o peso do currículo oculto da escola.

A segunda posição é bastante atraente, e deve, em nosso entender, fazer parte dos objectivos a prosseguir, em cada momento, por uma escola, que se quer plenamente democrático: No entanto, e porque aponta para mudanças organizativas profundas, no seio da Instituição escolar, que nas condições actuais, só através de um processo gradual e lento, pode ser realizado, na maioria das escolas; corre-se o risco de conduzir a um alheamento dos professores e da instituição escolar, em relação às questões de natureza ética e cívica.

Daqui resulta, que nas actuais condições, a terceira posição é a que pode conduzir a uma verdadeira educação para os valores, porque exige à escola a assunção clara e imediata das suas responsabilidades e competências nesta matéria.

Daí a pertinência da criação das disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social, e do currículo não-disciplinar de Educação Cívica. Contudo, pensamos que estas medidas devem ser complementadas com uma aposta séria na formação dos professores, que virão a ser os responsáveis pela implementação destes currículos. Pretende-se que lhes seja proporcionada uma preparação adequada, para o exercício de uma actividade docente, que neste particular, se advinha complexa; e que só através da adopção de uma via reflexiva e crítico-formativa, poderá encontrar o antídoto para o risco da doutrinação ideológica, que esta actividade inevitavelmente comporta.

A nosso ver, essa formação deverá ser realizada, no quadro de um modelo psicopedagógico construtivista, em que as estratégias activas, como a criação de situações de conflito sócio-cognitivo, sejam a regra e não a excepção.

NOTAS E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Ver na maioria dos Dicionários de Língua Portuguesa.
- (2) Cf. A. Carlos dos Santos, "Piaget e a Teoria do Direito", *Análise Psicológica*, nº 374, Série IV, Abril-Setembro, 1986, 340.
- (3) Veja-se a este respeito, por exemplo, G.H. Alport; P.H. Verwon; G. Lindzey, *Study of Values*, Borton, Houghton Niffin, 1951.
- (4) Cf. G. Thines; Agnes Lempereur (Dir.); Dicionário Geral de Ciências; Lx. Ed. 70, s/d., p. 935.
- (5) Cf. M.F. Mónica, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Lx, Presença, 1978, pp. 131-357.
- (6) Cf. Jean Piaget, *Le Jugement Moral Chez L'Enfant*, Paris, Alcan, 1932.
- (7) Joyce Moniz, "Perspectivas Cognitivistas no Desenvolvimento Socioefectivo do Self", in *Desenvolvimento Psicológico da Criança*, 2º Vol. 729 Tomo, Lx, Moraes, 1979, p. 29.
- (8) Citado por Júlia Formosinho, "Para Uma Pedagogia do Desenvolvimento", *Inovação*, Vol. 2, nº 4, 1989, pp. 467-468.
- (9) J.B. Biggs, "A Escolaridade e o Desenvolvimento Moral", in Varma, V.P.; Williams, P. (Org); *Piaget Psicologia e Educação*; Lx, Moraes, 1979, p. 232.
- (10) Afirmção citada por J.B. Biggs, op. cit. p. 232.
- (11) D. Grahm, "O Desenvolvimento Moral: A Abordagem Sob a Perspectiva da Cognição e do Desenvolvimento", op. cit. em 9), p. 157.

- (12) Cf. J.B. Biggs, op.cit., p.238.
- (13) Cf. L.Kohlberg, "Democratic Moral Education", *Psicologia*, Vol., nº3, 1983, pp.335-341.
- (14) Cf. C.Freinet, *La Educación Moral y Cívica*, Barcelona, Editorial Laia, 1973, p.17.
- (15) Cf. L.Kohlberg, op.cit., pp.335-341.
- (16) Cf. M.F. Mónica, «A Educação Como Arma Ideológica - ou o debate sobre a "escola neutra"», *Diário de Notícias*, 2º Caderno, 1980, p.1.
- (17) Citado por J. Salvado Sampaio, *O Ensino Primário (1911-1969)*, Vol. 1, Lx.Gulbenkian, 1975, p.16.
- (18) Citado por António Nóvoa, "Do Mestre-Escola ao Professor Primário - Subsídios Para a História da Profissão Docente em Portugal" (Séc.XV), *Análise Psicológica*, nº3 Série V, Julho de 1987, p.427.
- (19) Cf. António Nóvoa, "Profissão Professor", *Análise Psicológica*, nº1-2-3, (série VII) 1989, p.447.
- (20) Consultar, entre outros, o textos de João de Barros, *A Educação Moral na Escola Primária*, Paris - Lisboa, Aillaud e Bertrand, 1914.
- (21) Consultar, entre outros, o texto supracitado de João de Barros, e o Dec. Lei de 29 de Março de 1911.
- (22) Cf. António Nóvoa, "A República e a Escola - Das Intenções Generosas ao Desengano das Realidades", *Rev. Portuguesa de Educação*, da Universidade do Minho, 1, (3), 1988, pp.32-35.
- (23) Ibidem, p.32.
- (24) Cf. Dec. Lei de 29 de Março de 1911, pp.29-30.
- (25) Cf. M.F.Mónica, art. cit. (1980), p.1.
- (26) Ibidem.
- (27) Cf. Rogério Fernandes, *Educação Uma Frente de Luta*, Lx., Horizonte, 1977, pp.136-139.
- (28) Cf. M.F.Mónica, art. cit.(1980), p.1.
- (29) Cf. João de Barros, op.cit., p.13.
- (30) Cf. Actas do Terceiro Congresso Pedagógico, Lx., Imprensa Nacional, 1913.
- (31) José Salvado Sampaio, op. cit., p.11.
- (32) Cf. Dec.Lei já citado, p.29.
- (33) João de Barros, op.cit., pp.9 e seguintes.
- (34) Consultar, entre outras, as seguintes revistas: - Educação Popular, Órgão da Universidade Popular Portuguesa, 1921 -?.
- Educação Nova, Órgão da Federação dos Amigos da Escola Primária, Porto, 1924 -?.
- Educação Social, 1924-1927.
- Educação Nova, Edição da Associação de professores de Portugal, Coimbra, 1924-?.
- (35) João de Barros, op.cit., p.30.
- (36) Cf. António Nóvoa, op. cit. (1988), p.40.
- (37) Cf. António Nóvoa. *Le Temps des Professeurs*, Lx, INIC, Vol.II, 1987, p.672.
- (38) Cf. Dec.Lei nº6203 de 7 de Novembro de 1919, pp.473 e seguintes.
- (39) Ibidem, pp.515-516.
- (40) Ibidem, p.478.
- (41) Id. Ibid.
- (42) M.F.Mónica, op,cit,(1978), pp.307-308.
- (43) Cf. Dec.Lei de 29 de Março de 1911, p.575.
- (44) Id. Ibid.
- (45) Ibidem, p.576.
- (46) Ibidem, p.575.
- (47) Cf. Dec.Lei nº6203 de 7 de Novembro de 1919, pp.389-391.
- (48) Ibidem,p.390.

- (49) *Ibidem*, pp.401 e seguintes.
- (50) *Ibidem*, pp.445-448.
- (51) *Ibidem*, p.447.
- (52) Cf. Dec.Lei nº 7311 de 15 de Fevereiro de 1921, pp.68-71.
- (53) Cf. Dec.Lei nº 4799 de 8 de Setembro de 1918, p.505.
- (54) A leitura dos currículos, nos diferentes graus de ensino, permite concluir que houve da parte dos republicanos, uma clara aposta na inculcação dos valores patrióticos nos alunos, desde os primeiros anos de escolaridade. Esse zelo, revelar-se-ia por vezes excessivo, dado ignorarem, por exemplo, que o sentimento e a noção da sua própria pátria, "só aparecem numa fase relativamente tardia do desenvolvimento do indivíduo", conforme demonstrou o notável estudo de Jean Piaget e de H.M.Weil: "O desenvolvimento na criança da ideia de pátria e das relações com o estrangeiro", *Bulletin International des Sciences Sociales (Unesco)*.
- (55) Cf. Dec.Lei nº 4799, de 8 de Setembro de 1918, p.505.
- (56) Consultar a este respeito, entre outras, as seguintes obras:
- Rogério Fernandes, *A Pedagogia Portuguesa Contemporânea*, Lx, Berve, 1979, pp.11-136.
- António Nóvoa, *op.cit.*(1987), pp.729-764.
- (57) Cf. António Nóvoa, *op.cit.*(1987), pp.746-756.
- (58) *Ibidem*, pp.750-753.
- (59) Cf. Adolfo Lima, "A Autonomia do Educando", *Educação Social*, nº4, 15 de Abril de 1925, p.106.
- (60) *Ibidem*, p.108.
- (61) *Ibidem*, p.107.
- (62) Ver por exemplo, o interessante artigo de António Sá e Oliveira, advogado e professor no Liceu Pedro Nunes, "Os Direitos da Criança", *Educação Social*, nº7, 15 de Julho de 1925, pp.193-195.
- (63) Cf. Cândido da Cruz, "Educação Cívica na Escola Primária", *Educação Nova*, Órgão da Federação dos Amigos da Escola Primária, Porto, nº 9, Março de 1925, p.12.
- (64) Cf. Adolfo Lima, *op.cit.*,p.112.
- (65) *Ibidem*, p.110.
- (66) *Id. Ibid.*
- (67) *Ibidem*, p.113.
- (68) *Ibidem*, p.109.
- (69) *Id. Ibid.*
- (70) *Ibidem*, pp.147-153.
- (71) *Ibidem*, p.143.
- (72) - Cf. Faria de Vasconcelos, "Bases Para Uma Escola Primária Tipo Municipal", *Educação Social*, nº7, 10 de Abril de 1924, pp.121-122.
- (73) *Ibidem*, p.121.
- (74) Citado por M.F.Mónica, *op.cit.*(1978), p.313.
- (75) Indagados sobre se os inspectores agiam contra o emprego de práticas punitivas, os nossos entrevistados sorriram, tendo um deles referido, que o único processo disciplinar, de que teve conhecimento, foi (pasmese!) levantado a uma professora que vivia amancebada.
- (76) Este quadro foi elaborado com base em textos dos seguintes autores:
- Kohlberg, "Estadios Morales y Moralización. El enfoque cognitivo evolutivo", *Infancia y Aprendizaje*, nº 18, Madrid, 1982, pp.33-51.
Júlia Formosinho, *op.cit.* pp.469-471.

(76) OS SEIS ESTÁDIOS MORAIS : CONTEÚDOS			
NÍVEL E ESTÁDIO	O QUE ESTÁ BEM	RAZÕES P/SEGUIR AS REGRAS	PERSPECTIVA SOCIAL
NÍVEL I - PRÉ-CONVENCIONAL	. Obediência literal as regras que automaticamente desencadeiam recompensas e castigos. . As consequências materiais das acções.	. A fuga ao castigo. . A deferência para com o poder. . Evitar o dano físico	. Ponto de vista egocêntrico.
Estádio 1 - Moral Heterónoma.			
Estádio 2 - Individualismo, finalidade instrumental.	. O que instrumentalmente satisfaz as necessidades do próprio, e ocasionalmente de outros.	. Satisfazer as suas próprias necessidades.	. Perspectiva individualista concreta.
NÍVEL II - CONVENCIONAL	. Viver de acordo com o que esperam as pessoas próximas. . Orientação para ser bom rapaz e boa rapariga. . Manter relações mútuas de confiança, respeito e lealdade.	. Necessidade de ser boa pessoa. . Lealdade às pessoas.	. Perspectiva do indivíduo em relação com outros. . Todavia não considera uma perspectiva geral do sistema.
Estádio 3 - Expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal.			
Estádio 4 - Sistema social e consciência.	. Cumprir com os deveres e normas sociais. . Defender as leis. . Dar o seu contributo ao bem estar dos indivíduos e da sociedade.	. Evitar a decomposição do sistema social. . O bem estar do indivíduo ou da sociedade.	. Adopta o ponto de vista da sociedade ou do sistema.
NÍVEL III - PÓS-CONVENCIONAL	. Consciência da relatividade dos valores e das normas. . Assunção do carácter contratual e legalista das normas sociais.	. Sentido de obrigação à lei devido ao seu carácter contratual.	. Considera os pontos de vista moral e legal e reconhece que às vezes entram em conflito e é difícil conciliá-los.
Estádio 5 - Contrato social.			
Estádio 6 - Princípios éticos universais.	. Princípios éticos auto-aceites que envolvem um apelo à universalidade e consistência lógicas. . Opção por estes princípios quando houver colisão com a lei. . Princípios éticos universais: justiça, solidariedade, reciprocidade respeito pelos direitos humanos.	. Crença, como pessoa racional na validade dos princípios morais universais.	. É a do indivíduo racional que está para além da sociedade, porque aderiu a princípios que a fundamentam ou que deveriam fundamentar.

estudentina

PAPELARIA * LIVRARIA

de: Francisco do Coito Quirino

TUDO PARA O ESTUDANTE

**LIVROS ESCOLARES
MATERIAL DIDÁCTICO E DE ESCRITÓRIO**

**SEDE: Largo Escritor Manuel Ribeiro, 4 - AGENTE «MOLIN»
FILIAL: Rua de Mértola, 83-85 - (Discoteca - Material de Som e Imagem)**

Telef. 22629

7800 BEJA