

DESENVOLVIMENTO PLENO E HARMONIOSO DA PERSONALIDADE: UTOPIA OU EDUCAÇÃO DE QUALIDADE?

Maria Helena Guerra Pratas, CEIA / ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências,
hpratas@isec.universitas.pt

Resumo: Esta comunicação analisa alguns normativos, que apontam para um sistema educativo que deve favorecer “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” e “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (LBSE, art. 2º e alínea b do art. 3º). Também o Relatório da Unesco sobre a Educação para o século XXI, aponta 4 pilares da Educação, entendida como uma tarefa global a realizar ao longo da vida. Estes pilares são, como é sabido: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Delors, 1996: 77). Embora a legislação e as orientações educativas tenham como objectivo o desenvolvimento integral da pessoa e uma educação de qualidade, - independentemente do contexto - na realidade, como salienta Fernandez (2001) – apesar das boas intenções, enunciadas nos projectos educativos - é duvidoso que esse objectivo corresponda a um plano homogéneo, bem estruturado, por parte da grande maioria das escolas. Reflecte-se criticamente sobre os objectivos enunciados, salientando lacunas evidentes: uma formação intelectual fragmentária, a educação da vontade frequentemente ignorada (Marina e Pujals, 1988), a educação ética quase ausente, a educação da afectividade e da liberdade deixadas à deriva.

Palavras-chave: Qualidade na Educação; Cidadania; desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade

Desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de Outubro afirma que o sistema educativo deve favorecer “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” e “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (LBSE, art. 2º e art. 3º b).

Também o Relatório da Unesco sobre a Educação para o século XXI, aponta 4 pilares da Educação, entendida como uma tarefa global a realizar ao longo da vida. Estes pilares são, como é sabido: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (Delors, 1996: 77). Não é possível desvincular nenhum destes pilares dos outros três, se não se quiser inviabilizar qualquer construção sólida. O *conhecer* não se pode desvincular do

ser, nem este do *conviver*, ou do *fazer*. Abarcam o desenvolvimento integral da pessoa e têm como objectivo uma educação de qualidade, independentemente do contexto em que esta se desenvolva.

O desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade pressupõe que a educação deve abarcar a pessoa na sua totalidade, ajudando-a a conhecer as suas potencialidades e a superar os próprios limites (Millán Puelles, 1989). Não pretendemos aqui debruçar-nos sobre as diferentes teorias da personalidade, consideradas do ponto de vista da psicologia (Friedman & Schustack, 2003; Asendorpf, 2004), mas com uma perspectiva educativa.

Interessa-nos apenas considerar que a pessoa deve ser considerada nas suas várias dimensões - pensamento, sentimentos e actuação (Carver e Scheier, 2000) - para não esquecer nenhuma delas na tarefa educativa. A pessoa humana é uma unidade na qual as várias dimensões devem ser integradas num todo harmonioso, pois estão intimamente relacionadas entre si: a vontade livre exige o conhecimento, a vida afectiva requer a lucidez intelectual e o equilíbrio psíquico; e, por sua vez, a inteligência reclama o concurso da vontade e o impulso dos sentimentos. E o desenvolvimento das várias dimensões humanas conduz a cultivar a liberdade e a responsabilidade (Fernandez, 2001). Também a Lei de Bases do Sistema Educativo Português enuncia, como um dos objectivos da educação pré-escolar, “desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade” (LBSE, alínea d, art.5).

A Lei de Bases do Sistema Educativo refere a “formação do carácter e da cidadania” (LBSE, alínea b, art.3), sem se deter no seu significado; o novo paradigma da cidadania, em palavras do Conselho da Europa, tem “uma dimensão social, política, económica, cultural, ambiental e espiritual. É também um processo de aprendizagem ao longo da vida. Concentra-se em torno dos seguintes objectivos: participação, parceria, coesão social, acesso, equidade, responsabilidade e solidariedade” (Paixão, 2001, p.29).

Desde os anos 90, várias organizações internacionais têm vindo a apresentar aos governos e à opinião pública propostas que desenvolvem o conceito de educação para a cidadania, enumerando os valores que a devem sustentar e sugerindo estratégias educativas. Estas propostas convergem nos objectivos e nas orientações; embora diferentes entre si, partilham a convicção de que o exercício da cidadania é sustentado por um corpo de valores e de virtudes universalmente aceitável: a justiça, a verdade, a coragem e a liberdade, ou como alguém disse, a antiga procura do Bem. Apresentam como definindo o perfil do cidadão um conjunto de atitudes: o respeito de si, do outro, do diferente, do bem comum, o sentido de responsabilidade pessoal e colectiva. A Declaração Universal dos Direitos Humanos é reconhecida como o código de direitos com que se articulam os deveres (Paixão, 2001).

A proposta de formação para a cidadania das gerações jovens deve partir de uma visão do homem e da sociedade em que se valorize, antes de mais, o respeito da dignidade da pessoa humana. A Educação para a cidadania não consiste numa mera transmissão teórica de conteúdos: trata-se de aprender a viver como pessoas e como pessoas que vivem em relação. Inclui muitas aprendizagens: acolher as identidades e as diferenças, aprender a ouvir, a perceber o ponto de vista do outro, a cultivar a capacidade de diálogo, a compreensão mútua, o interesse pelos assuntos da vida pública. Significa desenvolver uma nova cultura de responsabilidade social. A Educação forja o carácter e a cidadania, entendida no seu sentido mais abrangente, como âmbito de transmissão de valores e de atitudes, unidos ao exercício da liberdade e da responsabilidade (Paixão, 2001).

Para que tal se torne possível é necessária a reflexão sobre os valores, também preconizada na Lei de Bases do Sistema Educativo: “uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (LBSE, alínea b, art.3º). A educação deve levar a reflectir sobre os valores, de modo a que estes se tornem critérios de actuação. Uma educação em valores abrangente inclui os domínios cognitivo, afectivo, volitivo e operativo: alimenta a

inteligência, orienta a vontade, examina a actuação. Uma “reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” é imprescindível para o “pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania” (LBSE, alínea b, art.3).

Segundo defende Altarejos (2003), esta reflexão, se for bem orientada, levará os alunos a interrogar-se sobre as finalidades da sua actuação, a estabelecer uma ordem nas ideias e nas responsabilidades, a ir às raízes dos problemas, sem ficar num conhecimento superficial; conduzi-los-á, gradualmente, a procurar a excelência. Poderão tomar consciência da primazia do *ser* sobre o *ter*. Estimulá-los-á para *ser* mais, distinguindo-o do *ter* mais, oferecendo os critérios para alcançar uma qualidade de vida genuína, não reduzida ao bem estar material. Entenderão que a responsabilidade é uma dimensão essencial da liberdade (Altarejos et al., 2003).

Algumas lacunas numa educação de qualidade

Formação intelectual fragmentária

A formação intelectual ocupa, sem dúvida, um lugar primário. Na realidade, a maior parte das vezes, cultiva-se preferentemente a inteligência, descuidando as outras dimensões da pessoa. No entanto, também a formação intelectual adquirida nas escolas é habitualmente, uma formação intelectual fragmentária. Como salienta Fernandez (2001), há, sem dúvida, muito boas intenções, enunciadas nos projectos educativos; mas é duvidoso que esse objectivo corresponda a um plano homogéneo, bem estruturado, por parte da grande maioria das escolas. A formação intelectual não se identifica com um acumular de conhecimentos que se armazenam na memória: não se trata de que os alunos aprendam “muitas coisas”, mas que consigam integrar os diferentes ensinamentos que recebem de modo a enriquecer a sua vida como pessoas. *Saber* não é uma mera aquisição de conhecimentos, mas compreender e

relacionar o conjunto dos saberes. Uma informação desordenada e fragmentada pode ser causa de uma grave confusão intelectual. É necessário acentuar a íntima relação que existe entre os diversos saberes e entre estes e a vida real das pessoas.

É muito frequente que os programas escolares se orientem sobretudo a uma transmissão de conhecimentos, nos quais falta uma organização racional e lógica, capaz de formar intelectualmente o aluno. Embora não seja uma tarefa fácil, este objectivo deveria ser tomado em consideração por todos os docentes, de forma a ajudar a relacionar os diversos saberes. Caso contrário, este conhecimento, fragmentado, é incapaz de conduzir a uma visão unitária e orgânica do saber: produz uma cultura ilusória e superficial. Para uma educação integral não é suficiente que os diversos conteúdos estejam intimamente relacionados entre si. Pela sua própria natureza, o conhecimento humano remete a um conhecimento último que explica a realidade no seu conjunto. A inteligência humana procura respostas às perguntas últimas, deseja encontrar a resposta sobre o sentido da vida e da existência.

Não só se ignoram estes âmbitos, como se nega, inclusivamente, a capacidade da razão de conhecer a realidade (Fernandez, 2001). Todos estes aspectos são importantes na formação intelectual. É decisivo ajudar a recuperar a confiança na razão e o amor à verdade. Sobretudo os alunos devem dar conta de que existem diversos tipos de realidade: é real o que é físico, mas também o psíquico; são reais os valores que a ética propõe e também são reais os diversos âmbitos da vida espiritual. O amor, a amizade, a laboriosidade, a justiça, a honradez, a sinceridade, o bem e o mal éticos, a fé, etc., encerram uma grande densidade de realidade. É grande a tendência actual para considerar real só o que é físico. Corre-se o risco de que a experiência se reduza só à ciência sensível e de que só se dê o estatuto de verdade e de certeza só aos resultados das ciências experimentais. Deste modo, cai-se na tentação de se apoiarem só na verdade subjectiva e de se deixarem guiar só pela utilidade prática. Este é o terreno mais apto para professar um relativismo subjectivista nas diversas ordens do saber e da vida. Trata-

se de ajudar a criar uma atitude, uma disposição constante de rigor, de reflexão, de um bom espírito crítico, de valorizar mais a verdade do que a opinião. Deste modo, ao mesmo tempo que se supera o relativismo – ontológico, gnoseológico e ético – desperta-se o interesse pela realidade, por saber e por conhecer, e fortalece-se a paixão pela verdade, que é património cultural do Ocidente e a que não devemos renunciar (Fernandez, 2001).

A vontade ignorada

Alguns autores chamam a atenção para o que consideram outra grave lacuna a nível da educação: segundo Marina (1988) e Pujals (1988), a vontade é a grande esquecida da cultura contemporânea, na tarefa educativa.

Habitualmente considera-se que um bom centro educativo é aquele que consegue um ensino intelectual de qualidade e obtém bons resultados académicos. Este facto pode levar a descuidar a formação das restantes dimensões da personalidade, em concreto, a descurar a importância decisiva da formação da vontade. Esta é uma das lacunas mais graves a nível da educação:

(a vontade) é a grande esquecida da cultura contemporânea, e esse esquecimento paga-se sob a forma de graves crises pessoais e sociais. A união familiar e social e a própria educação na sua essência estão abaladas por falta de uma teoria e de uma prática adequadas da vontade. No período que atravessamos é costume dar-se uma importância quase absoluta às circunstâncias externas, do ambiente e dos procedimentos. Não é que não a tenham, têm-na e muita; mas entendemos que o mais importante do homem é o espírito e que, na função educativa, a vontade é um elemento fundamental que está a ser lamentavelmente descuidado (Pujals, 1988: prólogo).

As fórmulas para a educação da vontade pertencem a estudos especiais de psicologia e pedagogia, que não vamos agora desenvolver. Apenas queremos alertar para a importância decisiva deste tema. Se os educadores pusessem mais empenho na formação da vontade, o

conjunto da tarefa educativa alcançaria maior êxito. Numa sociedade constantemente solicitada pelo conforto, o ter de exigir-se para alcançar metas tem um valor altamente educativo. Vencer a preguiça forja a vontade, facilita o domínio próprio. O esforço diário desenvolve a constância, dia após dia. Exercita e desenvolve capacidades: forja o carácter e a personalidade.

A ética ausente

O desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade implica também a reflexão ética. A educação não pode descurar na pessoa a sua condição de ser racional, inteligente e livre, e, portanto, de ser ético. Já Aristóteles, na *Política*, assinalou como característica do homem – em contraposição com o animal - a capacidade de distinguir o bem do mal, o justo do injusto: o homem é, pois, um ser ético. Contra a preocupação dos séculos anteriores por oferecer normas de comportamento claras e estáveis, a pós-modernidade reagiu com o subjectivismo ético, dissolvendo os fundamentos e os meios da educação ética. Verifica-se a urgente necessidade de contar com ideias claras e com meios efectivos nesta matéria (Echeverría, 1998). Por outro lado, como afirma Barrio (1988), nas últimas décadas, a educação ética é acusada de ‘doutrinação’, ou seja, recusada, como se entrasse em contradição com o pluralismo e a tolerância. Há muito quem considere suficiente a educação cívica, esquecendo que esta não exclui nem substitui aquela. Estas orientações acabam por favorecer o vazio existencial, como salientou Frankl (1976). E o vazio moral gera a violência. As posições que postulam uma educação “neutra” têm levado muitos educadores a demitir-se de uma dimensão essencial da sua missão educativa (Ryan, 1992).

No entanto, a “formação do carácter” e “o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” preconizados na Lei de Bases do Sistema Educativo continuam a ser uma necessidade: crianças e jovens necessitam de mestres que ensinem com o próprio exemplo, tanto na família como nas instituições educativas. A formação do carácter aprende-

se quando se vê vivido na prática, feito vida. Não se trata de ensinar um frio conjunto de regras de comportamento, mas de propor viver uma vida atractiva, que valha a pena, uma vida plena (Llano, 2001). Já os gregos tinham o ideal da *paideia* – a formação cívica e moral do cidadão – e consideravam-na a condição de possibilidade de toda a democracia real. Uma cultura, um povo, uma geração sem ética desmoraliza-se e degrada-se: “o ‘desarmamento moral’ é, não só para a democracia, como para qualquer sociedade, uma doença mortal” (Barrio, 1997: pp.184-185). Só uma educação plena, que abarque todas as dimensões da pessoa, pode mostrar com clareza e promover eficazmente uma série de valores que são necessários, e mesmo imprescindíveis para a convivência social. A educação política e cívica tem de ser ancorada numa educação ética, capaz de ajudar as pessoas, não a serem súbditos mansos do sistema, mas verdadeiros cidadãos dispostos a viver *uma vida na verdade* – segundo Vaclav Havel (1990).

A afectividade desprotegida

Também a educação da afectividade é parte importante da educação, nos nossos dias. Segundo Polo (1979), o percurso filosófico que deu origem à noção de pessoa vigente na cultura actual é um processo longo e complexo. Simplificando, podemos dizer que se foi identificando cada vez mais o homem com as suas dimensões operativas: depois do fracasso do idealismo de Hegel, perdeu-se a confiança nas possibilidades da razão; depois de Nietzsche e Schopenhauer, também a vontade ficou desacreditada; e a afectividade, hipervalorizada por Freud, ao ser considerada como o dinamismo humano dominante mostra-se extremamente vulnerável. Com uma imagem gráfica, Polo aludiu a este facto:

produziram-se hipertrofias e atrofias; alguma das dimensões do ser humano agigantou-se (cresceu de maneira excessiva); outras, pelo contrário, sofreram uma paralização ou uma regressão Destas três dimensões (conhecimento, vontade, afectividade) dizemos que umas se atrofiaram e outra se hipertrofiou. Quais exactamente? Entendo

que, na nossa época (...) se atrofiaram o pensamento e a vontade, enquanto que a afectividade alcançou uma espécie de papel principal, assumindo funções que as outras dimensões humanas já não desempenham, porque se atrofiaram (Polo, 1979, p. 23).

Como consequência deste processo debilitador do pensamento e da vontade, actualmente a pessoa é entendida em função da sua afectividade e das tendências inconscientes. A esta redução do homem à dimensão afectiva corresponde um emotivismo ético. Ou seja, o homem, debilitado na razão e na vontade, e portanto extremamente frágil como sujeito, confia a conduta unicamente à dimensão afectiva, à emoção do momento. A afectividade seria a dimensão central da vida humana e, como tal, “criaria” o bem e os valores morais e competir-lhe-ia reger a conduta. A afectividade, à flor da pele, determinaria em cada caso o bem e guiaria a actuação da pessoa, levando-a a procurar sempre o prazer e a utilidade e a fugir do sofrimento. Nisto consistiria a “felicidade” da pessoa em função da qual tudo seria permitido e justificado: eis o modelo ético vigente, profundamente hedonista e permissivo.

A verdade e o bem objectivos são vistos como algo não só irrealizável, mas como praticamente alheios à pessoa humana. Gera-se, na prática, uma atitude abertamente hostil aos valores objectivos: ao amor autêntico, à vida, ao sacrifício, etc.

A dimensão da afectividade possui a mesma dignidade humana que a inteligência e a vontade. Não somos só afectividade: impulsos, puro “coração”, instintos. Nem somos só inteligência e vontade: “cabeça” e “punhos”. Somos pessoas e, como tal, contamos com uma série de dinamismos, que pertencem a planos diversos, mas igualmente nobres e humanos. A afectividade é uma dimensão que manifesta a riqueza da pessoa. Subordinada à vontade e modulada por ela, constitui uma força poderosa e criativa para realizar o bem e ser capaz de amar.

Tanto a atitude de desvalorizar a afectividade, como a de a hipervalorizar, conduz a uma atrofia da pessoa humana, a uma desumanização. É tão empobrecedor e desumano o emotivismo em todas as suas variantes – sentimentalismo, hedonismo, etc. – como o voluntarismo estóico ou a frieza afectiva. A afectividade tem uma grande repercussão na conduta da pessoa humana: é caminho de acesso à realidade, ao próprio conhecimento, aos outros e ao mundo circundante. A unificação dos dinamismos operativos da pessoa humana – entre os quais se encontram os afectos – deve ser concebida como uma integração íntima. Conhecer esta realidade é uma condição necessária para atingir o equilíbrio interior característico da pessoa madura.

Liberdade imatura e sem rumo

Em última instância, educar a pessoa é possibilitar-lhe o uso inteligente e responsável da sua liberdade (Fernandez, 2001). A natureza racional da pessoa confere-lhe uma abertura intrínseca a toda a verdade e a todo o bem, assim como a abertura aos outros. Daí a capacidade de conhecer e de amar que a caracterizam (García Hoz, 1980). A liberdade está ao serviço da natureza humana, é uma força para a perfeição, tem um fim. Esse fim é a própria perfeição. Heidegger dizia que o homem é um projecto de possibilidades. Mas esse projecto infinito de possibilidades tem que actualizar-se segundo a sua própria natureza, o que significa abrir-se à verdade e ao bem. É frequente ouvir dizer que a liberdade é poder fazer tudo, desde que não se prejudique os outros. A liberdade como autodeterminação aos fins próprios da pessoa, ao que a aperfeiçoa – a verdade e o bem - é ignorada. E uma liberdade assim entendida, fica desnordeada, ignora o seu rumo, e torna-se incapaz de se tornar uma liberdade madura e responsável. Anda à deriva, arrastada pelos ventos e tempestades das épocas, das modas, das opiniões.

Uma última dimensão que não queria deixar de focar, até por considerar que tem sido, não só descuidada, mas mal compreendida, é a da necessidade de desenvolver hábitos

operativos bons, indispensável à formação do carácter. Segundo Echeverría (1998) talvez este descuido ou silenciamento seja devido à concepção negativa que se atribui aos termos *hábito* ou *virtude*, que têm sido entendidos, por vezes, numa acepção mecanicista ou condutista. Pelo contrário, a educação de atitudes operativas integra a razão, a vontade e o sentimento em cada actuação da pessoa; tem como objectivo alimentar a inteligência, ensinar a reflectir, a decidir bem, a examinar as próprias decisões e actuações. Um acto isolado não basta, para formar o carácter da pessoa e torná-la boa. O hábito operativo bom pressupõe uma repetição de actos com sentido: sabendo o que se faz, porque se faz, e querendo actuar assim em qualquer circunstância e ambiente, independentemente de que alguém o veja ou não. É a própria dignidade humana que exige na pessoa uma adequação entre o *pensar*, o *ser* e o *agir*.

Recentemente, tem vindo a ressurgir o interesse pela educação ética. No entanto, este interesse tem-se limitado, em grande parte, à reflexão sobre problemas ou dilemas éticos. Embora positiva, esta orientação não é ainda suficiente, pois, como já dizia Aristóteles, a finalidade da ética não é *saber* o que são acções boas e escrever livros sobre elas, mas *ser capaz de as fazer*, como afirmou Aristóteles, na *Ética a Nicómaco*. Não significa que não seja importante o conhecimento ético, mas este ordena-se à acção, ou seja, é fundamentalmente um saber prático. Por esse facto, parece importante reforçar, no campo educativo, não só o pensar e o reflectir sobre os princípios éticos, mas, em simultâneo com a reflexão e o conhecimento, incrementar a realização de acções boas, que fomentem a aquisição de hábitos operativos bons.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português determina, como um dos objectivos do básico, “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante” (LBSE, art.8). De acordo com este artigo da Lei de Bases e na legislação

subsequente (DL 286/89, de 29 de Agosto), a formação moral não deve ser apenas transmissão de noções ou reflexão sobre os valores, mas é necessário desenvolver hábitos e atitudes através de experiências; é a criação desses hábitos e atitudes que se designa formação do carácter, conforme salienta Cunha (1996).

Como afirma Echeverría (1998) tem vindo a ganhar cada vez maior aceitação a perspectiva educativa centrada na aquisição de hábitos bons ou virtudes. Esta perspectiva, tão antiga como Pitágoras Platão e Aristóteles, tem vindo a alcançar ressonância nos meios educativos, em parte pela revolução intelectual provocada nos círculos filosóficos pelo ressurgir do tema da virtude, com MacIntyre, Abba, Vidal, Isaacs, etc. A insatisfação crescente perante a ética centrada no dever - linha kantiana - ou no valor - linha scheleriana – insuficientemente concretizado, levou muitos autores a enveredar pela procura da virtude. Sem entrar nas diferenças dos vários autores, que se debruçam sobre a educação centrada na aquisição de hábitos bons, Echeverría assinala alguns elementos importantes para esta educação: a sua meta orientadora é a vida boa, a vida feliz; consequentemente, o tom pedagógico deve ser positivo e alegre. De modo oposto à ética de corte kantiano ou rigorista, mais do que com teorias, análises de casos ou clarificação de valores, a virtude moral desenvolve-se com acções concretas, no terreno. Dá grande relevância ao ambiente que rodeia os educandos, por um lado, e por outro, aos exemplos de vida que estes recebem. O exemplo é mais persuasivo do que as palavras, pois não só ensina, como permite perceber o ideal como possível, atractivo e amável. Esta é, sem dúvida, uma das melhores formas de levar a cabo a educação ética no sistema educativo. Ou seja, trata-se de voltar a valorizar as virtudes, como elemento fundamental de uma educação que alcança a pessoa na sua totalidade, recusando tanto a obediência cega a regras que não são interiorizadas, como a desistência de que o pensamento seja capaz de causar a actuação. Não se trata de ensinar um frio conjunto de regras de comportamento, mas de propor viver uma vida atractiva, que valha a pena. Pretende

desenvolver um conhecimento e um desejo efectivo de aperfeiçoamento pessoal e social, uma nova cultura de liberdade e de responsabilidade, que exige não ficar apenas em palavras ou desejos, mas transformar-se em obras.

Referências

- Altarejos, F., Rodríguez, A., Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, Pamplona: Eunsa.
- Aristóteles, *Ética a Nicómaco* II, 2, 1103.
- Aristóteles, *Política*, 1, 2, 1253 1-b.
- Asendorpf, J. B. (2004). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Barrio, J.M. (1988). Educación moral y ideología. Sobre la función del profesor en la educación moral. *Revista Española de Pedagogía*, XLVI: 181, septiembre-diciembre, 525-542.
- Barrio, J.M. (1997). *Positivismo y violencia – el desafío actual de una cultura de paz*. Pamplona: Eunsa.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2000). *Perspectives on personality*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cunha, P. D'Orey (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Asa.
- Durão, P.(1984). *Educação*. In Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, Lisboa: Verbo, 7, 147.
- Echeverría, M.G., (1998). Los objetivos transversales y la educación en virtudes. *Pensamiento Educativo*, 22, 275ss.
- Fernandez, A. (2001/2). Unidad de vida, exigencia de la tarea educativa. *Scripta Theologica*, 32, 272-300.
- Frankl, V. (1976). Neurosis y sentido de la vida. *Nuestro Tiempo*, junio, 44.
- Friedman, H. S. & Schustack, M. (2003). *Teorias da Personalidade*. Brasil: Prentice Hall.
- García Hoz, V. (1980). La familia y la tarea educativa. Una pedagogía del amor In *Cuestiones fundamentales sobre matrimonio y familia*. Pamplona: Eunsa.
- Havel, V. (1990). *El poder de los sin poder*. Madrid: Encuentro.
- Heidegger, M. (1951). *Ser y tiempo*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Llano, A. (2001). Jóvenes. Claves para educar la generación del yo. *Nuestro Tiempo*, Enero-Febrero, 15-27.
- Marina, J.A. (1998). *El misterio de la voluntad perdida*. Barcelona: Anagrama
- Millán Puelles, A. (1989). *La formación de la personalidad humana* (7ª ed.) Madrid: Rialp.
- Paixão, M.L. (2001). Viver a Cidadania . In *Educar Hoje, Enciclopédia dos Pais*, VI, Lexicultural.
- Polo, L. (1979). El hombre en nuestra situación, *Nuestro Tiempo*, 295, I.
- Pujals, E. (1988). In *Dimensiones de la voluntad* (prol.). Madrid: Dossat.
- Ryan, K. (1992) Educación moral en Kohlberg: una teoría aplicada a la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, L:191, enero-abril, 35-51.