

A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES VISTA PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

[EDUCATION FOR VALUES SEEN BY THE GUARDIAN]

*Elsa Gonçalves **

RESUMO: Este estudo tem como principal objetivo conhecer a percepção dos encarregados de educação em relação à educação para os valores no 1º ciclo. Foram inquiridos, através de um inquérito por questionário, Encarregados de Educação de duas escolas do 1º ciclo da cidade de Leiria – Portugal. Este estudo permite caracterizar a opinião que os Encarregados de educação têm em relação ao que deve ser a educação para os valores feita pela escola e pela família e estabelecer relações com o que está recomendado nacional, europeia e mundialmente. Os resultados relevam que a Educação para os Valores é um assunto que os encarregados de educação consideram importante na educação; atribuem o principal papel nesta tarefa a si próprios como encarregados de educação e têm algumas sugestões para a sua abordagem nas escolas, considerando que o exemplo de cumprimento das normas da organização da escola e na relação entre todos os que dela fazem parte é a melhor forma de transmitir valores.

PALAVRAS-CHAVE: Educação para os valores, Os valores nos normativos, Relação escola-família.

ABSTRACT: This study's main objective is to understand the perception of primary school children's guardians of values. Guardians from two primary schools of Leiria - Portugal were questioned, through a questionnaire. For a reasoned analysis, what has been legislated in the area of values education, the current curricular matrix and what has been theoretically problematized is shown: the relationship between school and family, the values and their relation to the primary school curriculum. This study allows the characterization of the opinion guardians have about what should be values education at school and at home and establish its relation to the legislation and recommended nationally, in Europe and in the rest of the world. The results show the Values Education is an important educational matter for the guardians; they assign themselves the main role in this task and have some suggestions for its approach at school. They also consider the best way to instill values is through example, by following the organizational rules of the school and in the relationship between all its members.

KEYWORDS: Values Education, Values in the normative. School-Family Relationship.

* *Fundadora do projeto: [crias] Andar nas nuvens sem a terra a fugir dos pés. Mestre em Gestão, Avaliação e Supervisão escolar. Professora de 1º ciclo do Ensino Básico; Mediadora de Conflitos.*

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

No ponto 1 do artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), adotada pela Organização da Nações Unidas (ONU) em 1948, está formalizada a batalha por uma educação para todos. O ponto 2 do mesmo artigo acrescenta que a educação deve “visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”

A preocupação de hoje não é só quantitativa, para que todos tenham acesso à escola, mas sobretudo qualitativa. Este desafio complexifica-se à medida que a sociedade se torna cada vez mais plural, globalizada, em que o conhecimento, a tecnologia, a economia e a informação dominam e se transformam em ritmo acelerado.

Estas alterações sociais acompanhadas dos fluxos migratórios, do aumento da esperança média de vida e do período de recessão económica caracterizado pelo aumento da taxa de desemprego, exigem cada vez mais capacidade de adaptação e transformação de cada pessoa ao contexto onde está.

Para além da DUDH, a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, 1997), a União Europeia (EU), a Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e o próprio Currículo da Educação Básica (CEB) mencionam diretrizes para que na escola se trabalhe o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade de cada indivíduo, contribuindo para a sua integração na sociedade com pleno respeito pelos Direitos Humanos (DH).

É impossível por isto deixar de evidenciar o papel da escola na promoção de valores. Torna-se, aliás, particularmente importante a sua compreensão e apreensão, como resposta aos novos desafios sociais: o combate ao relativismo ético, à permissividade, ao materialismo e ao facilitismo.

Atualmente, o paradigma vivido em Portugal é de recessão económica e instabilidade organizacional e a escola como organização, que só existe em interação com o contexto onde está inserido - Localidade, Cidade, Região, País, Continente e Mundo - tem sido alvo de grandes mudanças relacionadas

com micro e macro alterações, por vezes com consequências imprevistas ou mesmo imprevisíveis. A própria matriz curricular portuguesa tem vindo a sofrer constantes alterações no que diz respeito à Educação para a Cidadania, Valores e Desenvolvimento Pessoal e Social.

A organização família não é imune às consequências sociais e também esta célula social tem vindo a sofrer alterações estruturais. As tipologias familiares são diversas e o tempo possível passado em família tem vindo a diminuir quantitativamente.

Escola e Família, cada uma, e na sua relação, são indiscutivelmente transmissoras de valores às crianças.

Parece existir, contudo, descontentamento no processo ou produto dos valores que se transmitem, apontando-se, neste clima de mudança e instabilidade, culpas da escola para a família e da família para a escola.

Na verdade, a escola, como está organizada, não tem sido capaz de lidar com a complexidade dos problemas e com a diversidade de situações que a educação para todos coloca, na sociedade atual. (DEB, Paulo Abrantes (dir.), 1999:5)

Procuram-se causas de insucesso, tentam-se resolver problemas, alcançando-se alguns resultados bons e outros que ainda deixam descontentamento. Torna-se assim necessário estudar, descrever e refletir acerca da problemática, até porque:

“... uma nova prática do currículo não se cria por decreto. A gestão flexível é algo que levaremos, todos, muitos anos a aprender e que requer apoio, acompanhamento e avaliação do que se vai fazendo nas escolas...” (Abrantes, 1999)

Apesar de haver já algum trabalho de reflexão e muito de orientação neste âmbito, há descontentamento. Aparecida & Silva (1986:21) referem que nem a vivência valorativa nem as que a acompanham são fixas e que há uma dimensão axiológica da educação que deve ser necessariamente detetada, analisada e refletida. Assim, torna-se necessário compreender o que se valoriza e como é valorizado de uma forma localizada no tempo e no espaço.

Para que as escolas possam adequar a sua ação às expectativas que os Encarregados de Educação (EE) têm acerca da educação para os valores precisam de conhecer a sua perceção.

Com a investigação recolheu-se a perceção dos EE na Educação para os Valores e o seu contentamento com os papéis da escola e dos EE, bem como quais os valores importantes a transmitir e se têm propostas para o

desenvolvimento da educação para os valores em duas escolas de 1º ciclo.

As perguntas que estão no âmago da questão central são diversas, como: A educação para os valores é intencional? Deve ser? Os valores estão definidos? Quais deverão ser? O modo como se faz está esclarecido? Quais são as vantagens e desvantagens das diferentes metodologias? O que diz a legislação? O que esperam os pais? Qual o papel do currículo oculto neste âmbito? Qual o papel da relação entre a família e a escola?

Todas estas questões, neste estudo, decorrem da seguinte pergunta de partida: Qual a perceção dos encarregados de educação das crianças do 1º ciclo do ensino básico, em relação à educação para os valores dos seus educandos na escola?

Assim, procuramos Identificar valores que os EE consideram prioritários no desenvolvimento dos educandos e os agentes educativos que os EE entendem importantes na educação para os valores; Aferir a relação entre o envolvimento dos EE na escola e a relevância que a educação para os valores tem;

Avaliar o nível de satisfação dos EE com o papel da escola na educação para os valores e o grau de satisfação dos EE com o seu próprio papel na educação para os valores; e conhecer as sugestões que os EE têm para potenciar a educação para os valores na escola.

Antes dos resultados obtidos apresenta-se informação essencial acerca dos pilares que sustentam esta investigação e que estão identificados nas palavras-chaves apresentadas.

A RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

A relação escola-família não acontece num vácuo — social e físico. Ela é interpretada por seres humanos que ocupam um espaço e um tempo concretos; seres de carne e osso, que transportam para as suas práticas — mais ou menos racionais — não só os seus valores, mas também as suas emoções e os seus sentimentos. (Silva, 2003: 20)

Nesta sociedade ocidental, em que a escola tem cariz obrigatório, torna-se difícil definir o conceito de Família, sem neste incluir parte do que é a influência que a escola tem na família. Tal como é árduo definir Escola sem considerar o papel da família nesta. Os limites de cada uma destas

instituições/organizações são sensíveis e é necessário ter em conta esta característica para se fazer o estudo da sua relação. Ou seja, atualmente, nesta sociedade, neste tempo, Escola não existe sem Família; Família define os seus dias incluindo a escola. Falar desta relação é falar da Vida de cada dia.

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH) de 1948 (Art.º 16, alínea 3) a “família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do estado”. O Instituto Nacional de Estatística (INE), 2001, define família como o conjunto de indivíduos que residem no mesmo alojamento e que têm relações de parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. (Casimiro, 2003:21)

Pereira (2008:51, cit. por Picanço, 2012: 13) considera que, seja qual for o motivo que está na base da constituição da família (sendo que a maioria das vezes os laços de consanguinidade), o que realmente interessa é que existam afetos, interesses, valores comuns a todos os elementos que a compõem e que as relações que estabelecem entre si sejam fortes e verdadeiras, permitindo um bom ambiente familiar. Nesta definição enfatiza-se como característica de família, haver um conjunto de pessoas que gostam umas das outras. Sacareno (1992:73 cit. por Picanço, 2012:8) defende que a afetividade é um forte elemento na base de trocas parentais e constitui talvez, mais do que a causa, a sua legitimação ideal que se baseia agora na continuidade das gerações de pertença a uma parentela comum. Diogo (1998: 37, cit. por Picanço 2012: 9) refere a família como um espaço educativo por excelência, vulgarmente considerado o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico no qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres.

Na primeira infância os principais vínculos, bem como os cuidados e estímulos necessários ao crescimento e desenvolvimento, são fornecidos pela família. A qualidade do cuidado, nos aspetos físico e afetivo-social, decorre de condições estáveis de vida, tanto socioeconómicas quanto psicossociais. (Picanço, 2012:42)

A família desempenha ainda o papel de mediadora entre a criança e a sociedade. E qualquer que seja a sua estrutura, a família mantém-se como o meio relacional básico para as relações da criança com o mundo.

A primeira realidade das crianças é a família, à qual compete assegurar condições básicas de proteção, alimentação e educação dos seus descendentes.

As expectativas e os valores a transmitir pela família podem ser diferentes, segundo a classe social das famílias. (Alves-Pinto, 1995:64 cit. por Gregório, 2012:39).

Existem diversos tipos de estilos educativos familiares e a forma como a família se organiza, influencia o desempenho dos filhos e conseqüentemente o seu sucesso/insucesso na escola, a sua adaptação/inadaptação.

Aliás, as mudanças na organização família têm inevitavelmente influência na organização Escola. Félix (cit. por Pereira, 2008) aponta alguns fatores que atualmente atingem e condicionam a estrutura familiar:

- a horizontalização da comunicação: favorecendo a relação entre membros da mesma geração e desfavorecendo a produzida verticalmente de uma geração para a seguinte;
- a administração do tempo: o tempo familiar é alterado com o tempo de trabalho e os de formação;
- a necessidade da partilha das responsabilidades familiares no que se refere à educação dos filhos e das tarefas domésticas;
- fatores demográficos como: queda da nupcialidade, fecundidade e crescimento natural; aumento dos nascimentos fora do casamento; retardamento do nascimento do primeiro filho e diminuição da dimensão média da família; o aumento da esperança média de vida e a taxa de dependência dos idosos;

A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado.

A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

O carácter de uma pessoa assenta nos seus valores pessoais, tal como uma estátua assenta numa base. Quanto mais forte for essa base, mais estável estará a estátua. Marques (2002:15)

No contexto desta investigação é importante tratar da sua significação no âmbito da axiologia [*axios* - valor + *logos* - estudo]. Axiologia é a teoria filosófica responsável pelo estudo dos valores predominantes numa determinada sociedade. O valor, ou aquilo que é valorizado pelas pessoas, é definido como uma escolha individual, subjetiva e produto da cultura onde o

indivíduo está inserido.

Deste modo o livre arbítrio do sujeito que valora, que atribui uma posição diferencial de um termo em relação a outro, é dentro de um limite cultural, difícil de definir objetivamente. De acordo com Aparecida & Silva (1986), os valores têm uma dimensão que se considera subjetiva porque qualquer valor não tem existência nem sentido, desvinculado do ser humano que valora; por outro lado, a vivência valorativa recebe a influência de todas as outras vivências anteriores e contemporâneas; e nem a vivência valorativa nem as que a acompanham são fixas; conseqüentemente, a sua relação também não é; ao valorarmos, faremos isso com toda a nossa personalidade, através e a partir de uma cosmovisão.

Contudo, os valores também têm uma dimensão objetiva, porque há valores objetivos, qualidades objetivas, que nos levam, muitas vezes, a transcender preferências pessoais e particulares. São essas qualidades que mantêm por exemplo o valor das grandes obras de arte. Os valores que se conhecem estão encarnados em bens, objetos e seres, havendo sempre uma relação entre sujeito-objeto ou sujeito-sujeito.

Essas relações sujeito-objeto dão-se por sua vez, numa sociedade, numa cultura e numa época histórica, determinadas. Os valores, característicos do grupo social a que pertencemos, condicionam os nossos julgamentos. Entretanto, nossas valorações são fortemente influenciadas, tanto por processos e situações culturais contemporâneas como passadas (Aparecida & Silva, 1986:134)

Há uma diversidade de valores que varia de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura. Daqui surgem diferentes hierarquias de valores. As hierarquias apresentam várias categorias, onde é atribuída uma valoração diferente a cada uma, ajudando a clarificar as nossas ideias e orientando-nos para ter um comportamento adequado à sociedade e a facilitar escolhas.

A escola é uma organização de e para pessoas, inserida numa cultura e produtora de cultura. Inevitavelmente há, na escola, transmissão de valores. Há conseqüentemente educação para valores e educação com valores. Como refere Beltrão & Nascimento (2000), nenhuma forma de educação é neutra ou independente de valores.

Aparecida & Silva (1986: 21) dizem que há uma dimensão axiológica da educação que deve ser necessariamente detetada, analisada e refletida. Essa dimensão diz respeito às relações valorativas que se estabelecem de várias maneiras, nos diferentes momentos do processo educativo, entre e pelos

elementos nele envolvidos.

Entidades mundiais (UNESCO; UE), Legislação (como a Lei de Bases do Sistema Educativo Português – LBSE) e documentos oficiais têm alertado para a necessidade da Educação para os Valores se tornar mais que uma consequência na organização escolar e assumir um papel prioritário.

Em 1987, na 1ª Conferência de Educação Moral que teve lugar no Japão, oradores de 15 países, depois de descreverem problemas morais com que a sociedade se confrontava apelaram aos sistemas educativos que intervissem mais ativamente na educação moral.

Robinson (2006), defende que a educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas capacidades naturais e tornar-nos capazes de nos afirmarmos no mundo. Em vez disso, está a asfixiar os talentos e as capacidades individuais de demasiados alunos e a destruir a sua vontade de aprender. Esta, segundo o Conselho da Europa¹, é um dos desafios do tempo em que vivemos. A vontade de aprender e de o fazer ao longo da vida é indispensável para a competitividade da economia do conhecimento.

Também no documento “Gestão Flexível do Currículo”, editado, em 1999, pelo Departamento da Educação Básica, é dito que a escola, como está organizada, não tem sido capaz de lidar com a complexidade dos problemas e com a diversidade de situações que a educação para todos coloca, na sociedade atual.

As democracias, na medida em que são regimes políticos em que as pessoas exercem um papel determinante, sentem especial necessidade de desenvolverem os valores dos cidadãos; e o papel da escola, na promoção dos valores, torna-se particularmente importante numa época em que milhões de crianças recebem limitada educação moral na família.

Numa sociedade plural e globalizada onde os aspetos civis, políticos e sociais pretendem ser promotores do desenvolvimento sustentável e da coesão social, a Educação em e para os Valores, Direitos Humanos e Cidadania surgem como prioridade. Linckona (1991 cit. por Marchand, 2001:4) diz que a escola deve educar para os valores porque a transmissão de valores é, e sempre tem sido, uma tarefa de civilização.

Sendo a educação feita com valores explícitos ou implícitos, utilizar-se-á a expressão educação para os valores como uma forma de nos referirmos à intencionalidade que se procura nos valores que estão presentes no processo educativo. Será sempre uma educação com valores, neste caso, também para os valores, dando ênfase à intencionalidade com que se faz.

QUE VALORES QUEREMOS QUE APRENDAM?

“o pluralismo produz paralisia; a maior parte das escolas tenta manter-se oficialmente neutra no que concerne aos valores”

(Lickona:1991, cit. por Marchand, 2001:3)

De acordo com Lickona (1991, cit. por Marchand, 2001:3) a neutralidade produz paralisia, e não é benéfica. Como é internacionalmente aconselhado e nacionalmente legislado, a escola deve ter uma ação concreta na educação para os valores.

Marchand (2001:5) refere que quando os professores são questionados sobre quais os valores que a escola deve ensinar, não conseguem pôr-se de acordo e há inclusivamente aqueles que defendem que a a educação dos valores deve ficar a cargo das famílias ou de outras instituições paralelas à escola. Face a tal indeterminação, muitos professores passam a defender para a escola uma postura de neutralidade que é sobretudo a procura de uma zona de conforto que não vai ao encontro das diretrizes oficiais.

Almeida (2003:90) corrobora o referido por Linckona, expondo a preocupação de Ortega y Gasset, no início do século XX, com a situação de ruptura entre a aprendizagem dos saberes e a educação afetiva. Devido ao desenvolvimento de conhecimento, tecnologia, informação, técnicas com que se dominam a matéria, foi-se deixando à deriva o coração. Segundo Ortega y Gasset (1996, cit. por Almeida, 2003:90) é extremamente grave o desequilíbrio que hoje o Homem sofre entre o progresso de inteligência e o atraso na vida sentimental. Ortega y Gasset refere ainda que, nos últimos anos, tem havido uma crescente preocupação dos profissionais de educação com a necessidade de inverter esta situação e que se estão a dar passos significativos para que na escola se trabalhem aqueles valores e atitudes que permitem ao educando integrar-se de modo criativo num mundo em permanente mudança. Isto acontece porque se tem consciência que os conhecimentos atuais se tornam decadentes e antigos logo na geração seguinte.

É importante que a escola ultrapasse a função repetitiva dos saberes e conhecimentos, reprodutora da sociedade e das relações sociais existentes, num modelo de sociedade estável já não atual e preparar os educandos para tipos de sociedades de evolução acelerada.(Almeida: 2003:91)

Numa sociedade cada vez mais multicultural, conseguir na escola unanimidade em relação aos valores a transmitir, é tarefa praticamente

impossível.

Não é de esperar um consenso em torno de todos os valores, nem tal deverá ser um objectivo se considerarmos a diversidade cultural de proveniência dos sujeitos. Teremos, no entanto, de exceptuar os valores associados ao respeito pela vida e dignidade humana em torno dos quais são oportunos consensos cada vez mais amplos. (Loureiro, 2006:79 cit. por Silva, 2007: 43)

254

Há valores que estão na base da DUDH (1948, Nações Unidas), que são considerados valores universais, tais com: a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a segurança, a dignidade, a honra, a reputação, a privacidade, o trabalho, o repouso, o lazer, a saúde, a cultura e a educação.

A DUDH constitui o fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo, proclama o seu reconhecimento e aplicação universais e proclama ser um ideal comum a atingir que esteja presente no espirito de todos os órgãos da sociedade, tal como os de ensino e educação.

Em 1997, a UNESCO, com a Declaração da Responsabilidade das Gerações Presentes em Relação às Gerações Futuras, salienta que o pleno respeito pelos direitos humanos e pelos ideais de democracia, constitui base essencial para proteção das necessidades e dos interesses das gerações futuras. No artigo 10º, esta mesma declaração refere que “a educação deve ser utilizada para o fomento da paz, da justiça, da compreensão, da tolerância e da equidade, em benefício das gerações presentes e futuras².”

No livro *Cómo educar en Valores* (Carreras, et al., 2003), aparece como proposta de valores a abordar em contexto de educação, a responsabilidade, a sinceridade, o diálogo, a confiança, a autoestima, a criatividade, a paz, a amizade, o respeito, a justiça, a cooperação e a solidariedade.

Valente (1989), ao apresentar a teoria de Rath (1978), que será explicitada adiante, expõe sete critérios que se referem ao processo de valorização e a que se deve submeter algo, para que seja considerado um valor. Desta forma não há uma lista prévia de valores, há um processo que leva à sua criação.

- (1) Escolha livre.
- (2) Escolha de entre alternativas.
- (3) Escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa.
- (4) Ser capaz de ser elogiado e aplaudido.
- (5) Ser capaz de ser afirmado publicamente.

- (6) Manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento.
- (7) Manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é, ser frequente e repetir-se.

Para que algo seja considerado valor, deve ser escolhido livremente e, com a consideração pensada das consequências que advêm das várias alternativas, deve ser apreciado e deve manifestar-se na atuação daquele que tem esse valor.

Rathes, segundo Valente (1989:5) defende o processo da recriação permanente de valores, definidos no contexto e nas circunstâncias de quem os procura clarificar.

Como queremos que aprendam valores?

Dorothy Nolte, em 1972 ao escrever o poema *As crianças aprendem o que vivem*, publicado em português em 2005 (Nolte & Harris, 2005), apresenta a forma de como se devem inculcar os valores às crianças, pelo exemplo, pela vivência.

As crianças são como esponjas. Absorvem tudo o que fazemos, tudo o que dizemos. Estão sempre a aprender connosco.
Se as crianças vivem com amizade, aprendem que o mundo é um lugar bom para se viver. Nolte (2005:12)

Os valores não são ensinados como se ensina uma matéria de uma determinada disciplina. Necessitam do compromisso e responsabilidade pessoal. Segundo Loureiro (2006: 80 cit. por Silva, 2007: 43), quando se fala da promoção dos valores em meio educativo, fala-se de uma meta primordial: que os alunos saiam da escola com um sentido claro dos seus valores e da sociedade em que vivem. Trata-se de uma consciência que compreende o compromisso, que leva à responsabilidade pessoal para com o próprio e suas metas como pessoa em construção e para com a sociedade em que vive.

O objetivo da Educação dos valores morais, de acordo com Rebol (1992:85 cit. por Silva, 2007:43) é formar uma consciência nos jovens que os ajude a discernir em liberdade aquilo que deve ou não ser feito, por si e pelos outros. Tomar consciência dos seus direitos e dos seus deveres, como indivíduo e como cidadão. Além da liberdade responsável, a reciprocidade é um dos fundamentos da educação moral.

De acordo com o estudo de Marchand (2001:5), a metodologia mais antiga utilizada na educação para os valores era a doutrinação. As escolas focavam-se mais nas condutas que nos raciocínios e pretendiam inculcar valores como o patriotismo, o trabalho, a honestidade, o altruísmo, a coragem e assim

“educar o carácter”.

De acordo com Lickona, 1991, (cit. por Marchand, 2001: 5), a doutrinação e a educação do carácter foram, desde cedo, postas em questão devido:

- à conceção de relatividade de Einstein, que deu origem ao relativismo moral;
- a um estudo feito por Hartshome e May (1920) que levou a que se questionasse a existência de uma dimensão interna consistente a que se poderia chamar carácter, uma vez que os comportamentos de crianças [amostra de 10.000] variavam conforme a especificidade das situações;
- ao desenvolvimento do positivismo lógico que encara os juízos de valor enquanto opiniões pessoais e não como juízos objetivos e racionais referentes ao bem e ao mal.

Com estas críticas, a doutrinação deixa de ser um método unanimemente aceite e a educação para os valores privatiza-se, ou seja, a educação pública deixa de assumir a sua responsabilidade sobre ela.

Nos anos 60, surge uma perspetiva alternativa de educação moral – a clarificação de valores, criada por Raths (1978), Harmin (1973) e Simon (1972), que propõem que os professores, num clima de não-diretividade e de total neutralidade, ajudem os alunos a clarificar os seus próprios valores, a assumi-los e a pô-los em prática.

Este modelo baseia-se no relativismo moral, não hierarquizando os valores ou seja não sugerindo que alguns valores possam ser melhores ou piores que outros.

Como foi referido anteriormente, nesta teoria há um afastamento da definição de valores e valoriza-se o processo da sua clarificação.

Raths e os seus discípulos reconhecem que com a pressão das muitas mensagens contraditórias que nos envolvem, é fácil debatermo-nos na confusão, apatia, ou inconsistência, sem conseguirmos clarificar os nossos próprios valores, pelo que se deve encorajar as pessoas a refletirem de forma mais deliberada nos seus valores e nos da sociedade.

Valente (1989:7) ao explicitar esta teoria, diz que o primeiro passo para esta abordagem da educação para os valores, é chamar apenas à atenção das pessoas para os aspetos da sua vida que podem indiciar algo que valorizam ou introduzi-las em discussões gerais da vida, como a amizade, a lealdade, a ternura, a política, etc.

Neste trabalho, aquele que propõe tem de respeitar algumas regras como

aceitar o outro tal como é, no sentido de proporcionar ao outro a aceitação de si próprio também, por mais confusos que os seus pensamentos possam estar. Esta aceitação deverá conduzir a uma reflexão mais séria, para que os valores que se tornam conscientes possam ser integrados nas escolhas. Este tipo de estratégia deverá sempre aparecer como um convite e não como uma obrigação.

Raths, de acordo com Valente (1989:6), defende que é o processo de recriação permanente dos valores em cada tempo que se pode oferecer aos jovens e que lhes servirá pela vida fora.

Esta metodologia pretende guiar os educadores na ajuda aos alunos para que se tornem mais voluntariosos, mais entusiastas, mais positivos, mais coerentes e integrem melhor a razão, as emoções e os comportamentos.

Existem algumas críticas a esta abordagem que referem que as crianças não têm condições para fazer escolhas e que não se aprende a partir de escolhas pobres. Defensores desta metodologia referem que o que a doutrinação faz é ajudar a adiar o começo do difícil processo de conquistar um quadro de valores próprio. (Valente, 1989:7)

Nos anos 70, surge uma nova abordagem de desenvolvimento moral e de educação moral que é a abordagem cognitivo-desenvolvimentista de Lawrence Kohlberg.

Esta abordagem defende que:

- existem princípios universais (sendo o mais forte a justiça), que constituem os critérios por excelência de avaliação moral;
- as pessoas constroem tais princípios ativamente e regulam a sua ação de acordo com esses princípios;
- existem 3 níveis de moralidade, cada um com dois subníveis, havendo assim 6 estágios de moralidade, sendo os mais elevados mais diferenciados, mais integrados e mais universais.

Valente (1989: 19) de acordo com esta teoria, refere que os conflitos morais são conflitos entre os direitos das pessoas, à luz dos princípios de justiça, cuja significação vai evoluindo ao longo dos estádios.

No estádio I, a justiça é a condenação dos maus tratos em termos de “olho por olho, dente por dente”. No estádio II, é a troca de favores e bens. Nos estádios III e IV é tratar as pessoas tal como elas desejam, em termos de regras convencionais. No estádio V, reconhece-se que todas as regras e leis saem da justiça. No estádio VI, os princípios morais são princípios de justiça, que qualquer membro de uma sociedade poderia escolher para essa sociedade

se não soubesse qual seria a sua posição nela, admitindo vir a ser um dos menos privilegiados.

Valente (1989:17) salienta que é importante referir que os estádios morais são estruturas de raciocínio moral e não de conteúdo moral, isto é, ao ser-se confrontado com um dilema não importam tanto as escolhas que são feitas, mas o tipo de raciocínio aduzido, para fazer não importa qual escolha.

Kohlberg propõe que a educação moral se centre na discussão de dilemas morais – hipotéticos e reais – em contexto de sala de aula. Contudo, Kohlberg chama a atenção de que as pessoas só evoluem moralmente se estiverem inseridas numa “atmosfera moral”. (Kohlberg, 1976:50, cit. por Marchand, 2001:7).

É importante reter que os indivíduos só entendem os argumentos do seu próprio nível moral ou do nível imediatamente superior (Valente, 1989:19). Este modelo embora seja o mais aceite como alternativa ao que existia, recebeu algumas críticas como:

- não tem suficientemente em conta a natureza multidimensional da moralidade. Ou seja, além da dimensão cognitiva, a dimensão afetiva e motivacional;
- subvaloriza a importância de fatores, tais como diferenças de sexo, de raça, de classes sociais e de cultura, no modo como as pessoas atribuem significado às suas experiências morais; (Day & Tappan, 1996, cit. por Marchand (2001:8)
- pressupõe que os professores devam estar num degrau acima dos alunos em termos de desenvolvimento moral. Como, segundo Kohlberg (cit. por Valente, 1989:29), menos de 10% das pessoas atingem os estádios V e VI, deve então haver muitos professores que raciocinem nos estádios mais baixos e portanto incapazes para estimular o desenvolvimento moral;

Segundo Franenkel (cit. por Valente, 1989:30), esta objeção não deve desencorajar os professores mas alertá-los para as interrogações que existem em relação a ela.

Para superar tais críticas, surgiu, baseado nas teorizações de Bruner (1969) e Day & Tappan (1996), a abordagem pela narrativa. Este modelo de educação moral centra-se nas histórias pessoais, ou coletivas, nas quais se colocam conflitos e escolhas morais. Esta abordagem advoga que a vivência de tais situações implica as três dimensões de moralidade: a cognitiva, a afetiva [emoção] e a motivacional [ação].

Segundo Lapsley (1996: 103 cit. por Marchand: 8) a narrativa é uma forma de discurso especialmente interessante porque contar histórias é uma

atividade central da vida humana.

As pessoas atribuem significado às suas experiências de vida representando-as sob a forma de narrativa e desenvolvem-se moralmente, tornando-se autores das suas histórias morais e aprendendo as lições morais das histórias em que contam as suas experiências. (Tappan & Brown, 1989: 183-184 cit. por Marchand: 7).

Esta abordagem, pela narrativa, centra-se nas experiências reais das pessoas, nos seus conflitos e escolhas pessoais e tem em conta os fatores contextuais.

Nesta metodologia, a vida moral não é apenas contada; é também dramatizada repetindo-se as opções e intenções perante uma audiência. Contar uma história pressupõe ainda refletir sobre a experiência narrada o que leva alguns autores (cf. Day & Tappan, 1996; Tappan & Brown, 1989 cit. por Marchand, 2001:8) a levantar a hipótese de que as pessoas se desenvolvem moralmente através das narrativas que ouvem e das suas próprias narrativas.

Para que esta abordagem seja bem-sucedida tem de haver uma boa relação entre os alunos e o professor que deve ser sensível e empático quanto a diversas perspetivas e identidades (i.e. género, cultura e classes sociais).

Embora haja o perigo de com esta abordagem se cair no relativismo (cf. Lourenço, 1996 cit. por Marchand, 2001:10), ou numa neutralidade excessiva (cf. Brown et al., 1991 cit. por Marchand, 2001:10), a abordagem pela narrativa é considerada uma metodologia de educação dos valores promissora, nomeadamente em crianças pequenas, em crianças e jovens provenientes de culturas não europeias, e pertencendo a meios socioculturais desfavorecidos. (cf. Cunha, 1996; Tappan & Brown, 1989 cit. por Marchand, 2001: 10).

Marchand (2001:10) defende que nesta altura em que se propõe a integração, com caráter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares, a utilização de narrativas, dos seus heróis e heroínas, pode constituir uma boa metodologia de desenvolvimento na condição de não se limitar a proporcionar uma identificação acrítica com modelos. Ou seja, a identificação com os modelos deve ser acompanhada de reflexão crítica, baseada em princípios éticos universais.

Carreras, et. al. (2003:64) para os estudo dos 12 valores que foram apresentados no subcapítulo anterior propõe a seguinte metodologia: (1) definição do valor; (2) relação com outros valores; (3) relação com os contravalores, uma vez que todo o valor tem contravalores e é preciso conhecê-los para os evitar; (4) temporalização de atividades; (5) realização de tarefas

práticas, à base de dinâmicas de grupo, propostas no livro; (6) avaliação, que se sugere feita em várias dimensões e com propostas de atividades diferentes;

Carreras, et. al (2003:55) apostam na diversificação de atividades, uma vez que consideram que os valores têm o mesmo nível de importância que as outras áreas do currículo e por isso se devem usar todos os recursos que sejamos capazes e conhecedores. Como estratégia para a assimilação de valores e a sua manifestação em atitudes, as propostas para o desenvolvimento da educação para os valores tem na sua base 3 categorias: o jogo, o conto e dinâmicas de grupo.

O jogo pode servir para fomentar o apoio mútuo e a cooperação. Também pode ser útil para promover uma atividade que suscite responsabilidade e fomente a confiança em si mesmo, a autoestima e o respeito pelos outros. Jogos que ajudem as crianças a resolver de forma construtiva os seus conflitos, são importantes para desenvolver a ideia positiva de conflito, como elemento-chave para a evolução. É importante escolher jogos onde todos se sintam integrados e se divirtam. O conto aparece como recurso que tem funções psicológicas, lúdicas, lógicas e linguísticas.

As funções lúdicas dizem respeito à intenção que se tem que os alunos sintam prazer ao ouvir ou ao ler o conto. As funções lógicas estão relacionadas com a capacidade de raciocínio.

O contributo que o conto faz para o aumento de vocabulário, está relacionado com as suas funções linguísticas. Como funções psicológicas, o conto contribui, através da vivência que a criança faz do conto, da projeção que faz de si a partir do conto, da reflexão, do desenvolvimento de seu sentido de humor e da ironia e da tomada de consciência do bem e do mal, para a assimilação dos valores.

As técnicas de grupo estão relacionadas com diálogos clarificadores, exposição de dilemas, debates, teatros com apropriação de papéis reais.

Sobre os 12 valores que apresentam, Carreras et al. (2003:64) destacam que as tarefas para trabalhar a responsabilidade são destinadas a crianças de 4 a 8 anos, uma vez que consideram ser nesta idade que se tem de trabalhar tal valor; as tarefas para o trabalho da sinceridade são destinadas a crianças dos 8 aos 12 anos, uma vez que consideram ser difícil de compreender para crianças mais pequenas; as tarefas para o trabalho do diálogo são pensadas para maiores de 12 anos, sendo a partir desta idade a altura em que consideram que poderão tirar mais proveito deste valor.

Brooks & Goble (1996) referem que a educação para os valores nas

escolas se faz através do método da educação para o caráter. Este método existe desde 1982 e iniciou-se na Califórnia, com a criação de uma equipa de missão para desenvolver o projeto de “educar para o caráter”. No relatório emitido, esta equipa afirma que “a “ética” pode e deve ser ensinada. As escolas partilham esta responsabilidade com toda a sociedade (...) embora os pais sejam os principais modelos das crianças, os professores são os segundos.” (Brooks & Goble, 1996: 83)

No relatório emitido pela equipa de missão “educar para o caráter” é referido que os conselhos de escola devem assumir a educação para o caráter e devem conduzir uma avaliação de necessidades na comunidade, para que em conjunto se estabeleçam padrões aceitáveis de comportamentos nas escolas. Para corroborar esta indicação, os autores Brooks & Goble (1996: 84) apresentam a declaração feita num relatório sobre violência e vandalismo, publicado em 1982 pela California School Boards Association (CSBA), relativamente à falta de disciplina que diz:

Se aprendemos alguma coisa ao longo dos anos, é que é quase impossível impor princípios. Todos os grupos que sejam afetados por estes princípios devem aceitá-los de bom grado. Disciplina e políticas de controlo devem ser desenvolvidas e implementadas pelo pessoal da escola, pelos pais e pelo trabalho cooperativo dos estudantes. A comunicação não pode falhar. A política de disciplina deve dar orientações firmes e positivas. As regras das escolas e os seus regulamentos devem identificar princípios de comportamento que sejam claros, concisos, e facilmente entendidos por pais, professores e alunos. A meta final deve ser educar os estudantes para que tenham autodomínio e sejam autodirigidos. (CSBA, 1982 cit. por Brooks & Goble, 1996: 84)

Mayer (cit. por Brooks & Goble, 1996:85) refere que o ponto de partida para a educação para o caráter é o reconhecimento de que os valores são algo que não é inspirado e apanhado e portanto devem ser ensinados. Para tal numera quatro passos necessários: (1) identificação de um valor; (2) exame do mesmo; (3) escolha ou rejeição dele em relação a um ponto de vista; (4) a sua prática visível no dia-a-dia.

No seguimento destes desenvolvem-se as seguintes linhas orientadoras:

1. A educação para os valores deve estar no contexto dos estudos sociais e não deve ser uma disciplina adicional.
2. Valores específicos devem ser ensinados no tempo apropriado do desenvolvimento da criança.
3. O programa deve combinar experiências reais, experiências vividas estimulantes, leituras, discussões e prática.
4. Deve haver uma educação para os valores direta para que se

mudem os comportamentos.

No método da educação para o caráter discute-se se este deve ser uma disciplina e consensualmente se defende que este tema deve começar por ser ensinado como assunto em disciplina em todos os níveis de ensino e depois então difundido em todas as disciplinas do currículo geral.

Na promoção da educação do caráter é importante seguir 3 elementos básicos, os 3 P's: Princípios, Processo e Prática

Princípios - da concordância básica sobre princípios como confiança, responsabilidade, justiça, afeto e cidadania, pode desenvolver-se um currículo básico. Lickona (cit. por Brooks & Goble, 1996:90) assenta o seu trabalho em apenas dois princípios: respeito e responsabilidade. Estes (os princípios escolhidos) devem ser vistos como as pedras basilares de um programa de educação para o caráter e não podem ser ignorados ou considerados como conceitos que as crianças já conhecem quando entram na escola.

Processo - O modelo para desenvolver problemas de ordem ética denomina-se STAR. Este modelo fornece uma ferramenta para examinar alternativas e as consequências pessoais e sociais de certas atitudes. É ensinado aos alunos com o objetivo de lhes fornecer uma ferramenta que lhes permita refletirem acerca das suas potenciais atitudes e escolher a melhor alternativa possível. É também uma ferramenta válida na mediação entre pares, de resolução de conflitos e um meio para analisar ações do passado. Consiste em 4 passos básicos: Stop (Parar), Think (Pensar), Act (Agir), Review (Rever).

Prática- A terceira componente do programa para uma educação para o caráter eficaz é traduzir os princípios para práticas de comportamento que devam ser tomados pelos alunos.

A integrar os 3P's de uma educação para o caráter existe um outro Currículo que se chama "Lições em Caráter". Nestas são utilizados os 3P's da de uma educação para o caráter e histórias infantis multiculturais são utilizados para ilustrar os princípios incorporados nos seis pilares do caráter: Confiança, Respeito, Responsabilidade, Justiça, Afetividade e Confiança³.

Brooks & Goble (1996:97) questionam "se a educação do caráter é tão importante como ler, escrever, e fazer contas, como os autores insistem, então porque não deve ser lecionada especificamente, sistematicamente e de forma individual?" e chamam ainda a atenção, na mesma página, para a necessidade de planificação "a temática ciências, estudos sociais e a leitura não são lecionadas ao acaso, nem a educação para o caráter deveria ser tratada dessa

maneira.”

Neste estudo foram houve 145 Encarregados de Educação de duas escolas (uma pública e outra privada) da cidade de Leiria (Portugal) que responderam ao inquérito por questionário. Destes, 105 têm entre 35 e 45 anos, 127 são trabalhadores a tempo inteiro e 14 estão desempregados, estando 4 a trabalhar a tempo parcial.

Dos resultados obtidos concluiu-se que:

• Os Valores que os EE consideram prioritários podem esquematizar-se na seguinte pirâmide, estando na base o valor mais importante:



• Os EE atribuem mais importância à família que à escola no desenvolvimento da personalidade com valores.

• Não há grandes diferenças entre as respostas dos EE de cada um das escolas. Parece haver uma tendência para os EE do colégio valorizarem mais a Educação para os Valores.

• O envolvimento dos EE nas escolas parece ser inferior à importância que dão à educação para os valores dos seus educandos.

• Os EE manifestam que gostariam de participar mais nas atividades da escola, mas não sentem necessidade que a escola os solicite mais vezes.

• Os EE manifestam que a educação para os valores deveria ter um papel mais importante na escola, mas consideram que a escola está a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos educandos, concordando que são necessários programas específicos de educação para os

valores.

- Os EE parecem estar satisfeitos com o seu próprio papel na Educação para os Valores.
- Os EE referem o exemplo e a visibilidade dos valores nas interações como sendo a melhor forma de transmitir valores.
- Parece haver consenso na necessidade de tolerância e aceitação sem se cair em relativismos demasiados.

Nas palavras dos EE pode ler-se:

“A tolerância para com os que falham na aplicação dos valores que queremos inculcar, poderá, nesta fase de aprendizagem e crescimento pessoal e social, ser o melhor método para a educação dos valores.”

“Os valores transmitem-se na convivência, no exemplo, através da observação. Não numa palestra.”

“Os alunos aprendem os valores com as regras definidas no contexto /ambiente. Na escola é importante saberem os seus limites e as consequências. Seria muito importante o desenvolvimento de atividades calmas, de desenvolvimento pessoal e espiritual, de um género yoga/meditação para crianças. Ajuda-os na concentração, responsabilidade, etc... (mas isso é pedir demais do sistema de ensino público e ocidental).”

Segundo Loureiro (2006:80 cit. por Silva, 2007:43), quando se fala da promoção dos valores em meio educativo, fala-se de uma meta primordial: que os alunos saiam da escola com um sentido claro dos seus valores e da sociedade onde vivem.

Os EE como pertencentes a essa sociedade e vigilantes da comunidade escolar pela ligação que com a escola estabelecem, têm uma percepção que deve continuar a ser auscultada na hora de se refletir sobre o assunto.

A Educação para a Cidadania relevada como matriz base da escola, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), é indicadora do mesmo, tendo como princípio educativo o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização, que implica a capacidade de reflexão e escolha. Tal é explícito no ponto 5 do artigo 2.º que diz que “a educação promove o desenvolvimento de espírito democrático e pluralista, respeitador das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em

que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Marques (1991) alega que o envolvimento dos pais na escola potencia a eficácia da educação para os valores. Os dados obtidos no inquérito por questionário, parecem indicar que será necessário maior envolvimento dos EE na escola, apesar de manifestarem que não será necessário que a escola os solicite mais vezes.

Concluindo, não há neutralidade em relação ao que se possa transmitir em educação para os valores. Uma das formas de fomentar a educação para os valores e relações positivas para uma evolução social desprovida de conflitos negativos fazendo jus a todos os normativos e orientações superiormente dadas, será a educação para a reflexão constante e para a disponibilidade de aprendizagem ao longo da vida.

Considerando as palavras de Silva (2007:15), por se viverem tempos de mudança que afetam duas instituições centrais na nossa sociedade, escola e família, e conseqüentemente a sua relação, é imprescindível manter uma atitude atenta, crítica, consistente e ágil para, adequar as resposta a problemas existentes e emergentes, de modo a que a escola, também no âmbito da educação para os valores possa adequar as suas respostas. Na reflexividade defendida por Alarcão para a escola, é necessário incluir a família e os temas que também a eles dizem respeito.

Da investigação conclui-se ainda que o currículo oculto tem de ser tido em conta neste processo e é necessário aumentar a intencionalidade das ações na educação para os valores.

Para qualquer alteração que se pretenda fazer é necessária uma reflexão profunda que deverá ter em conta os erros detetados no passado, referidos por Beltrão & Nascimento (cit. por Marchand, 2001):

- fatores de resistência à mudança;
- o contexto real dos vários agentes educativos,
- fomentar o sentido de pertença e de cultura da escola;
- ter em conta a falta de formação dos docentes para desempenharem tais tarefas.

Considerando as palavras de Silva (2007:15), por se viverem tempos de mudança que afetam duas instituições centrais na nossa sociedade, escola e família, e conseqüentemente a sua relação, é imprescindível:

- manter uma atitude atenta, crítica, consistente e ágil para, adequar as

respostas a problemas existentes e emergentes, de modo a que a escola, também no âmbito da educação para os valores, possa adequar as suas respostas.

REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. (2003). *A Educação para a paz*. Prior Velho: Paulinas.
- Aparecida, S., & Silva, I. (1986). *Valores em Educação - O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. Petrópolis: Vozes.
- Básica, D. d., & Abrantes, P. (. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Beltrão, L., Nascimento, H. (2000). *O desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bento, A. (Abril de 2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)* , pp. 40-43.
- Brooks, B. D., & Goble, F. G. (1996). Como Ensinar o Carácter - capítulo 8. In B. d. Brooks, & F. G. Goble, *O caso da Educação para o carácter - O papel da escola na aquisição de valores e virtudes* (pp. 83-102). Quick Pub LC.
- Cadima, A. (Outubro de 1995). Educação para os valores - Educação Cívica. *O Ensino da História - Boletim (III série)* , pp. 9-10.
- Canastra, F. (Setembro de 2002). Uma abordagem narrativa de experiência moral: O relato de uma experiência em contexto de formação inicial de professores. *Revista Ibero Americana de Educação* .
- Cardoso, N. (2013). *Envolvimento académico dos estudantes nas atividades e Órgãos de Gestão - Dissertação de mestrado*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-aprendizagem (2ª edição)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., et al. (2003). *Cómo educar en valores - Materiales, textos - Recursos, Técnicas*. Madrid: narcea.
- Casimiro, F. S. (1º Semestre de 2003). Os conceitos de Família e Núcleo familiar nos recenseamentos da População em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos* , pp. 5-21.
- DIEZ, J.J. (1989), *Família-Escola, uma relação vital*, Porto Editora, Porto.

- Felix, N. N. (Outubro de 1995). O Ensino da História e a Educação para os Valores. *O Ensino da História - Boletim (III série)*, pp. 11-16.
- Fernandes, D. (s.d.). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação - n.º18. *NOESIS*, pp. 64-66.
- Gonçalves, F. (Março de 1997). http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_6.htm. Obtido em 04 de Novembro de 2013, de Politécnico de Viseu: http://www.ipv.pt/millenium/inv6_3.htm
- Gregório, R. M. (2012). *Olhar de Pais sobre a relação Escola/ Família*. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de especialização Administração Escolar, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marchand, H. (2001). <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>. Obtido em 8 de Agosto de 2013, de <http://www.educ.fc.ul.pt>: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>
- Maroco, J., & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Marques, R. (1991). *A escola e os pais - como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social - Objectivos, Conteúdos e Métodos*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto, L. M., & Marujo, H. Á. (2005). *Optimismo e Inteligência Emocional - Guia para Educadores e Líderes*. Lisboa: Editorial Presença.
- Nolte, D. L., & Harris, R. (2005). *As crianças aprendem o que vivem - como inculcar valores aos seus filhos*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Pacheco, J. A., Assis, A., Barata, C., Ferreira, B., Santos, M. d., Pereira, N., et al. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga
- Picanço, A. L. (2012). *A Relação entre escola e família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Escola Superior João de Deus, Lisboa.
- Robinson, Ken (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora
- Sanchotene, M. U., & Neto, V. M. (2006). *Portal de Periódicos Electrónicos da UFG*. Obtido em 04 de Novembro de 2013, de Revista Pensar a

Prática: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/173/160>

Santomé, J. T. (1995). *O curriculum Oculto*. Porto: Porto Editora.

Silva, M. Â. (2007). *Educação para os valores na escola plural: a educação moral e religiosa*. Universidade de Aveiro - Departamento de Ciências da Educação.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.

Sousa, A. B. (s.d.). Obtido em 24 de Dezembro de 2013, de Corpo Nacional de Escutas - Região de Setúbal: <http://setubal.cne-escutismo.pt/LinkClick.aspx?fileticket=3mEeTec0fDs%3D&tabid=97>

Tierno, B. (1992). *El Libro de Los Valores Humanos*. Espanha: Taller de Editores, S.A.

UNESCO. (1997). *Declaração sobre as responsabilidades das gerações presentes em relação às gerações futuras*. Brasília: Unesco.

Unidas, O. d. (s.d.). *Centro de Informação das Nações Unidas em Portugal*. Obtido em Outubro de 2013, de www.onuportugal.pt.

Valente, M. O. (1989). A Educação para os Valores. In M. O. Valente, *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 133-172). Porto: ASA.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

- Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
- Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho