

Casanova, M.P. (2011). *Educação em Valores: Necessidade ou Obrigação?*. Actas do XVIII Congresso da AFIRSE “Deontologia, Ética e Valores na Educação - Utopia e Realidade”. Lisboa: AFIRSE, (pp. 473-481) (ISBN nº. 978-989-8272-11-9).

Educação em Valores: necessidade ou obrigação?

Maria Prazeres Simões Moço Casanova

A educação em valores é a preocupação central desta comunicação, tanto no que respeita à formação de professores como no que concerne ao desenvolvimento dos alunos. A LBSE refere a necessidade de os professores possuírem *skills* referentes a matérias da especialidade do seu grupo de docência mas aponta também para a existência de competências na área da formação pessoal e social adequadas ao exercício das diferentes funções e papéis a desempenhar na profissão docente. Subentende-se a existência de um professor *sábio* nos diferentes níveis do conhecimento, em que o saber-estar pressupõe o meta-conhecimento só construído pela maturidade do saber. Existem alguns obstáculos a ter em consideração ao ser iniciado um programa de educação em valores para docentes.

Preconizamos como metodologia do processo de aquisição e desenvolvimento de valores pelos alunos um equilíbrio entre a *doutrinação* e a *clarificação*. Este equilíbrio tem por base a convicção de que os valores têm que ser ensinados pelos educadores, quer sejam pais ou professores, mas também deverá ser realizado um processo de assumpção por parte dos alunos. Este processo pressupõe interacção dinâmica e dialéctica entre professores e alunos e os seus pais e/ou encarregados de educação.

Desempenhando um papel não menos importante, encontramos os Auxiliares de Acção Educativa, uma vez que o seu contacto com os alunos é relevante. Estamos convictos que estes profissionais, pelo seu modo de ser e estar, influenciam, positiva ou negativamente, o desenvolvimento de valores nos alunos.

O processo valorativo ou de valoração - isto é, o processo de aquisição e desenvolvimento dos valores - deve ser desenvolvido e vivido em todas as áreas curriculares, quer se trate do currículo formal, do informal e, ainda, do currículo oculto. O processo de valoração tem que estar expresso e clarificado no Projecto Educativo de

Escola, no Projecto Curricular de Escola, no Regulamento Interno e de forma concretizada no Plano Anual de Actividades e nos diferentes Projectos Curriculares de Turma, para que toda a comunidade educativa saiba quais são os valores desejados, ensinados aos alunos, vividos e assumidos por toda a comunidade.

Para alcançar este objectivo a escola tem, também ela, de expressar de forma clara e inequívoca, para além dos valores que pretende ensinar e viver com os seus alunos, as metodologias, estratégias e técnicas que propõe para os ensinar. Na clarificação realizada, as estruturas de coordenação educativa e de supervisão pedagógica existentes na escola desempenham tarefa relevante na identificação do ideário escolar decorrente do ideário nacional. O processo de valoração também tem que ser real nas interacções entre a escola e o meio envolvente.

Palavras-chave: Valores, Formação em Valores, Formação de professores, Processo valorativo.

Education en Valeurs : nécessité ou obligation?

Maria Prazeres Simões Moço Casanova

L'éducation en valeurs est la préoccupation centrale de cette communication, tant au niveau de la formation d'enseignants qu'au niveau du développement des élèves.

La LBSE rapporte la nécessité des enseignants posséder *skills* afférents à matières de la spécialité de son groupe d'enseignement mais il indique aussi pour l'existence de compétences dans le secteur de la formation personnelle et sociale ajustées à l'exercice des différentes fonctions et rôles à jouer dans la profession d'enseignant. Il est entendu l'existence d'un enseignant sage aux différents niveaux de la connaissance, où le savoir agir, la métacognition seulement construite par la maturité du savoir. Existente quelques obstacles à tenir de compte d'être initié un programme d'éducation en valeurs pour professeurs.

Nous préconisons comme méthodologie du processus d'acquisition e développement de valeurs pour les élèves un équilibre entre *endoctrinement* et

clarification. Cet équilibre a comme base la conviction que les valeurs doivent être enseignées par les éducateurs, soient-ils parents ou enseignants, mais il devra être aussi réalisé un procès d'assomption par les élèves. Ce processus estime une interaction dynamique et dialectique entre les enseignants et les élèves et leurs parents et/ou éducateurs.

En jouant un rôle non moins plus important, nous trouvons les Assistants d'Action Éducative, une fois que son contact avec les élèves est important. Nous sommes convaincus que ces professionnels, par leur manière d'être et d'agir, influencent, positive ou négativement, le développement des valeurs aux élèves.

Le processus de valorisation - qui est, le processus d'acquisition et le développement de valeurs - doit être développé et vécu dans toutes les secteurs du curriculum soit il s'agisse du curriculum formel, informel soit du curriculum occulte. La procédure de valorisation doit être exprimée et clarifiée dans le Projet Éducatif d'École, dans le Projet *Curriculaire* d'École, dans le Règlement Interne et de forme concrète dans le Plan Annuel d'Activités et dans les différents Projets Curriculaires de Classe afin que toute la communauté éducative sache quelles sont les valeurs désirées, enseignées aux élèves, vécues et assumées par toute la communauté.

Pour réussir cet objectif l'école doit, lui aussi, exprimer clairement et sans équivoque au-delà des niveaux d'apprendre et de vivre avec leurs élèves, les méthodologies, les stratégies et les techniques qui se propose enseigner.

En clarifiant les structures de coordination de la supervision éducative et pédagogique existant dans l'école remplissent des tâches importantes à identifier l'idéologie de l'école à cause de l'idée nationale.

Le processus de valorisation devrait être réel dans les interactions entre l'école et la communauté.

Educação em Valores: necessidade ou obrigação?

Resumo:

A educação em valores é a preocupação central desta comunicação, tanto no que respeita à formação de professores como no que concerne ao desenvolvimento dos alunos.

Preconizamos como metodologia do processo de valoração dos alunos um equilíbrio entre a *doutrinação* e a *clarificação*. Este equilíbrio tem por base a convicção de que os valores têm que ser ensinados pelos educadores, quer sejam pais ou professores, mas também deverá ser realizado um processo de assumpção por parte dos alunos. Este processo pressupõe interacção dinâmica e dialéctica entre professores e alunos e os seus pais e/ou encarregados de educação.

O processo valorativo deve ser desenvolvido e vivido em todas as áreas curriculares, quer se trate do currículo formal, informal e do currículo oculto. O processo de valoração tem que estar expresso e clarificado no Projecto Educativo de Escola, no Projecto Curricular de Escola, no Regulamento Interno e de forma concretizada no Plano Anual de Actividades e nos diferentes Projectos Curriculares de Turma, para que toda a comunidade educativa saiba quais são os valores desejados, ensinados aos alunos, vividos e assumidos por toda a comunidade.

Introdução

Todos os dias somos confrontados com informações em que os valores assumem um papel central. Estes estão presentes em todos os actos do agir humano.

Muitas vezes as palavras "valores", "atitudes" e "comportamentos" são usadas ligadas ou de forma arbitrária pelas pessoas e, concretamente, pelos professores, querendo significar o mesmo ou significando realidades diferentes sem serem especificadas.

A necessidade de formação em valores é algo que premeia toda a sociedade, mas com mais ênfase os actores educativos.

1. Definição de valor

Definir o termo *valores* é uma tarefa algo complexa. Os valores podem ser entendidos como "valores, creencias, actitudes, ideología, opinión, fe, ilusión, prejuicio, sentimiento, estereotipo, motivación, hábito [...] " (Escámez, 1988a: 30). Os valores implicam um nível cognitivo e transformações idealizadas; são representações

cognitivas das necessidades pessoais e das necessidades sociais; dizem respeito à necessidade percebida e também ao modo ideal como essa necessidade é percebida pela pessoa.

Encontramos inúmeras definições de valores, nomeadamente: García (1964), Morente (s.d.), Bloom, Krathwohl e Masia (1979), Patrício (1985), Feroso (1988), Escámez (1988b), Escámez (1988c), Branco (1997), García (1999) e de Ibarra, (2001).

Assim os valores:

- são eternos enquanto que a sua expressão, a sua vivência é temporal (Patrício, 1985, p. 6);
- são conceitos abstractos, "não são coisas, embora se identifiquem ontologicamente com elas" (Reimão, 1998: 408; García, 1999: 20). Possuem uma natureza racional, o que não significa que se apresentem sempre conscientes. A sua conceptualização requer a abstracção e a generalização. Os valores possuem um componente emotivo e subjectivo (Ibarra, 2001) pertencendo ao âmbito do conhecimento pessoal. As pessoas organizam hierarquicamente os valores, quer sejam normas ou princípios, dado atribuírem mais importância a uns que a outros. Os valores apreciam-se nos bens, mas não são os bens em si mesmos. Os valores "se encarnam en la realidad" (Ibarra, 2001: 97);
- são fenómenos psicossociais, interpessoais, conformados, inferidos e estimados a partir da interacção da pessoa no seu contexto sociocultural, pressupondo a necessidade de sentido;
- são objectivos – são o que são independentemente das pessoas. A sua solidez depende de algo exterior a nós; guiam e sustentam o discernimento, valendo independentemente do prazer que produzem;

- são os parâmetros para a pessoa se valorar a si mesma, estruturando a personalidade, como competente e por sua vez determinam comportamentos e atitudes. Possuem mais-valia, podendo, no entanto, não ser desejados.

Tal como fizemos para a definição do conceito, também sintetizámos as inúmeras características dos valores encontradas nos diferentes autores supra citados. Os valores possuem consistência; possuem estabilidade; possuem matéria, ou seja, atributos distintos de valor para valor; possuem polaridade – todos os valores se contrapõem num pólo positivo ou num pólo negativo; existe hierarquia – os valores subordinam-se uns aos outros, são uns mais valiosos do que outros e a implicação recíproca em que nenhum valor pode ser entendido desligado de outros valores.

Em suma, os valores servem de padrões para guiar a vida dos homens; orientam toda a actividade humana nas situações concretas da vida; mediatizam a percepção que formamos de nós próprios e dos outros; estabelecem as bases para julgar; justificam todo o tipo de influência que se pretenda exercer em relação aos outros; são expressões idealizadas capazes de satisfazer as necessidades humanas, básicas: biológicas e culturais do ser humano possuidor da plenitude mas não da totalidade (cf. Escámez, 1988b: 118).

Neste sentido os valores condicionam e dirigem a acção, quer a pessoa tenha ou não consciência da sua existência.

A educação em valores deve pressupor a existência de critérios no processo de valoração, para que um valor seja realmente considerado:

"escolha livre; escolha entre alternativas; escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; ser capaz de ser elogiado e aplaudido; ser capaz de ser afirmado publicamente; manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento; manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é ser frequente e repetir-se" (Valente, 1989: 140).

Por outras palavras, o valor tem de ser escolhido, apreciado e manifestar-se em actuação, pela própria pessoa.

2. Os professores e os valores

Os professores devem estar preparados para modificar os seus métodos de ensino de forma a serem conformes com as novas necessidades detectadas nos alunos e na comunidade (O.C.D.E., 1989: 127; 1990). Neste processo é indispensável o seu empenhamento na determinação e aplicação da mudança. A formação e a acção fundem-se num só acto de saber, em que o saber-saber e o saber-fazer se interligam, influenciam e se desenvolvem no trabalho com os alunos num contínuo reconstruir (Canário, 1994: 39, Freire, 1975). Cabral coloca a questão: "em que espécie de pessoas, em que espécie de gente, nos vamos transformar?" (2001: 110). Acrescenta ainda o mesmo autor, que o grande desafio da Europa terá pouco a ver "com modelos de gestão ou guias curriculares" (art. cit.: 110), assim sendo toda a problemática gira em torno do ser pessoa valorativa e do seu conhecimento *ságico* (Patrício e Sebastião, 2004: 124).

Tendo em conta o texto da Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º 3º), Patrício considera que para um professor estar "à altura de tão elevadas finalidades, não pode ser preparado apenas com o fito de ser competente nas matérias da especialidade do seu grupo de docência [...]" (1988:15). O professor terá de possuir "formação pessoal e social adequadas ao exercício da função" de acordo com a LBSE (Artigo 33º §1.a)). Neste sentido, Patrício (1988) garante ser "preciso um professor diferente [...] de perfil novo: o professor-homem-de-cultura, o professor *clerc*, o professor cultural" (*op.cit.*: 15). Assim sendo, as dimensões das competências a desenvolver pelo professor, terão que cobrir as grandes áreas da sua intervenção, como salienta Trindade (2003), ou seja, na concepção, organização e gestão do ensino e das aprendizagens. Nestas áreas estão envolvidas competências de ordem cognitiva, técnica e afectiva, com grande relevância para a "comunicação e uma ligação estreita à comunidade" (Marques, 1997). A competência está relacionada com o saber em acção que, por sua vez, envolve o desenvolvimento integral em conhecimentos, capacidades e atitudes (DEB, 2003), ou seja nas quatro áreas do saber: saber-saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar. A competência tem uma abrangência maior do que a do objectivo, uma vez que é um produto da aprendizagem conjugada de conhecimentos, capacidades e estratégias, adquirida em diversas situações e nomeadamente em situações problemáticas.

Conhecimentos/competências são, antes de mais, estritamente complementares, embora entre eles haja um conflito de prioridades, particularmente na partilha de tempo nas aulas.

Neste sentido o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, refere a necessidade de formação ao nível da dimensão profissional, social e ética; da dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; da dimensão da participação na escola e de relação com a comunidade; e da dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

Um programa de formação docente fundado em competências implica uma mudança na ênfase da área cognitiva para a área dos desempenhos (Trindade, 2003). Mello entende que, como qualquer profissional, o professor necessita de "construir competências para continuar aprendendo ao longo de sua vida produtiva" (s.d.: 1) crescendo juntamente com o educando, como defende Paulo Freire (1975).

Todas as pessoas que trabalham na escola "deverão possuir um carácter e uma formação que os torne referenciais de valores positivos" como advoga Sousa (2001:144), em consonância com os valores desejados e vividos na comunidade educativa. Contudo, a formação pessoal e social dos:

professores não é objecto, [...] de uma intervenção estruturada, predominando a ausência de espaços curriculares onde os valores na educação e o desenvolvimento pessoal, social e moral sejam objecto de estudo. (Marques, 1997: 25; cf. Buxarrais, 2003)

Para serem organizados e serem conhecidos os projectos vivenciais, Sousa sugere a realização de reuniões, "palestras, workshops e projectar filmes e videograções sobre valores, seguidos de diálogo" (2001: 145). Acrescenta ainda, que "não interessa um professor que sabe, mas que é um referencial de valores, que pratica valores, que vive em valores positivos" (op.cit.: 152) e constitui modelo vivencial de valores, nos quais os alunos se reconhecem. Parece-nos ser necessário a existência de um professor conhecedor das matérias específicas no que se refere ao saber cognitivo, mas sobretudo que seja uma pessoa que saiba integrar na sua vida o saber-saber, mas também o saber-fazer, o saber-ser e o saber-estar em todas as situações e em relação com os outros. É necessário e urgente a formação "del profesorado y a la revisión del concepto de formación permanente vinculada a la cualidad de la educación" (Buxarrais, 2003: 24). Contudo, Buxarrais adverte que ao ser iniciado qualquer programa de educação moral ou em valores, é necessário ter em conta alguns obstáculos:

- *Una actitud de escepticismo del profesorado [...] en relación a estos temas.*
- *La confusión de la materia, porque todavía en bastantes ocasiones relacionamos educación moral con educación religiosa.*
- *La falta de vocación por la educación [...].*
- *La propia función del profesorado, porque partimos de la base que el rol docente conlleva un conocimiento pedagógico pero también un compromiso moral y ético. [...]*
- *La falta de actualización, y formación permanente en una sociedad de la información. Desde este punto de vista, será necesario formar y autoformar al profesorado, prepáralo en distintos aspectos: disciplinar, curricular, mediador y ético.*
- *La carencia de competencias en el uso de los actuales medios de información, porque el profesorado debe estar al día en cuanto a avances tecnológicos se refiere. De esa forma tendrá más recursos, probablemente más motivadores, para llevar a cabo su función educativa.*
- *El escaso reconocimiento social, salarial y académico del profesorado. [...]*
- *La falta de un establecimiento de mecanismos selectivos adecuados para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad, y no solo, como hasta ahora, en criterios de calificación intelectual" (op. cit.: 18-19).*

A par da necessidade de os professores possuírem formação em valores, a Lei de Bases do Sistema Educativo define como grande finalidade a realização plena do aluno, visando o desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania. Neste processo de desenvolvimento, os alunos são preparados para uma "reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos" (Artigo 3º b)). Assim sendo, considera-se que é uma necessidade premente a escola proporcionar aos alunos formação em valores.

Na escola coexistem duas dimensões da aprendizagem de que fala Escámez (1988a) nomeadamente a dimensão formal e a dimensão informal. A dimensão formal enquanto aprendizagem organizada, preparada e planificada de acordo com os objectivos que se visam atingir e as competências a adquirir e com o ritmo próprio de cada aluno inserido no seu contexto. Para que esta dimensão se realize são estabelecidas

e organizadas as estratégias, as técnicas e pensados os recursos materiais e humanos necessários de forma sistemática e sistêmica. No que respeita à dimensão informal a aprendizagem realiza-se nos diferentes espaços e tempos em que o aluno permanece na escola. Esta dimensão não é previamente planificada e as pessoas actuam em situação. Somos de opinião que esta dimensão pode ser concebida facultando coerência no ensino. Existe uma relação entre a dimensão da aprendizagem formal e a dimensão da aprendizagem informal. Aquilo que se aprende racionalmente e de forma sistemática terá de ser também aprendido e vivido na dimensão informal para que o aluno estruture harmoniosamente a sua personalidade. Estas duas dimensões da aprendizagem têm particular relevo na educação de valores. Os valores são ensinados, aprendidos e vividos e vivendo a pessoa aprende e ensina.

3. Metodologia da Educação em Valores.

Preconizamos como metodologia do processo de valorização um equilíbrio entre a *doutrinação* (Valente, 1989) e a *clarificação* (Andrade, 1990; Raths, Harmin, e Simon, 1978). Este equilíbrio tem por base a convicção de que os valores têm que ser ensinados pelos educadores, quer sejam pais ou professores. Os professores têm que ter consciência da importância da educação de valores, ficando a sua tarefa a meio caminho se tal não acontecer. Os professores devem ensinar aos alunos o sistema de valores pelo qual a comunidade se rege e nos quais acreditam, ou querem acreditar. O equilíbrio preconizado entre a doutrinação e a clarificação reduz, por um lado, o perigo de dogmatismo, e por outro, o risco de relativismo, visto que a personalização dos valores tem sempre como pano de fundo a universalização e esta tem por anteposição a personalização. Os professores sabem que os alunos, imbuídos de ânsias de liberdade, podem ou não interiorizar os valores propostos. Os métodos preconizados não podem reduzir o papel do professor ao de mera testemunha das opções realizadas pelos alunos. Ao professor cabe-lhe o papel de orientador, de facilitador, de guia e também de líder. O professor tem que ser capaz de estar no grupo e elevar-se de forma a observar, analisar e retirar conclusões para ajudar o grupo no seu todo e cada um dos alunos em particular. O processo de valorização só é possível se o professor estiver consciente e convicto do sistema de valores e da sua hierarquização de modo a saber explicitar, consolidar e ajudar na sua interiorização. O professor tem que ter consciência de que deve aproveitar todas as oportunidades para promover a educação de valores, nomeadamente as

situações que requerem hierarquização valorativa e conseqüente avaliação, assim como a existência de uma síntese valorativa. Pensamos que a reflexão sobre situações quotidianas diversificadas proporciona educação em valores e não somente as situações de conflito.

Os valores aprendidos no currículo formal, no qual existe uma intenção clara de ensinar e de transmitir valores, de forma planificada, na presença de objectivos, conteúdos e competências e também de estratégias devidamente organizadas tendo em atenção os ritmos e as necessidades de cada um dos alunos, têm que ser vividos no dia-a-dia naturalmente para que os alunos sintam que vale a pena vivê-los. Na dimensão formal, tem que existir a dimensão afectiva, para que exista verdadeira aprendizagem. Ela está sempre subjacente, por exemplo, nas metodologias escolhidas. Na dimensão informal da aprendizagem, a dimensão afectiva está muito presente na forma de relacionamento.

A metodologia proposta por Andrade (1997) segue de muito perto o método da clarificação, uma vez que não vislumbramos a vertente de ensino por parte do professor, sendo o papel dos alunos e as suas reflexões o centro do processo valorativo.

Propomos a seguinte metodologia que, como afirmámos anteriormente, pressupõe o ensino por parte do professor e a tarefa de construção de aprendizagem por parte do aluno:

- Apresentação da situação a debater.
- Identificação dos valores presentes na situação e respectivo sistema valorativo.
- Explicitação racional dos valores.
- Apresentação e identificação das atitudes e dos comportamentos concretos ocorridos ou que poderiam ocorrer.
- Identificação e reflexão sobre as normas vigentes na comunidade relacionadas com a situação.
- Hierarquização dos valores, tendo em conta as atitudes, os comportamentos e as normas reflectidas anteriormente.
- Personalização/universalização dos valores.
- Avaliação das escolhas feitas.
- Construção de propostas de acção conformes aos valores assumidos.
- Síntese valorativa (Casanova, 2005).

Estamos cientes que após a reflexão cognitiva, os valores terão que possuir uma componente de acção para serem assumidos. Os valores terão que ser vividos e estas acções podem ser planificadas tendo em conta o contexto em se insere a escola, o próprio ideário da escola e o grupo de alunos com quem estamos a trabalhar.

Vamos agora relacionar a metodologia que propomos com o papel desempenhado pelo professor e pelo aluno. A apresentação da situação a debater é tarefa prioritária do professor, que terá de equacionar a melhor estratégia para o fazer. O aluno pode expor a situação, caso seja do seu conhecimento e constitua um problema seu e que deseje apresentar à turma. O processo de identificação dos valores pode ser tarefa do aluno com a ajuda do professor de forma a organizar o sistema valorativo e a sua explicitação racional. Este processo pode ter a colaboração dos alunos. Na identificação das atitudes e dos comportamentos, e até mesmo das normas vigentes, podem ser os alunos a ter novamente um papel preponderante, cabendo ao professor proporcionar a reflexão sobre os mesmos, assim como no que concerne à hierarquização do sistema valorativo. Em relação à personalização/ universalização dos valores, à avaliação das escolhas feitas, à construção de propostas de acção conformes aos valores assumidos e à síntese valorativa, compreendemos a necessidade de existência de uma grande interacção entre professor e alunos. Assim, é necessário que o aluno se sinta protagonista das actividades e o professor seja capaz de ensinar os valores propostos e de iluminar as posições desejadas pelos alunos, conduzindo-os à compreensão das acções que valem a pena ser vividas para alcançar a felicidade. Supomos também que o educador deve usar bom senso, de forma a não cair no relativismo personalista por um lado, ou no dogmatismo por outro.

O processo valorativo deve ser desenvolvido e vivido em todas as áreas do processo educativo. O processo de valoração tem que estar expresso e clarificado no projecto educativo, no projecto curricular e no projecto avaliativo da escola, para que toda a comunidade educativa saiba quais são os valores ensinados aos alunos e contrastá-los com os valores vividos e desejados por toda a comunidade. A escola tem que expressar de forma clara e inequívoca os valores que pretende ensinar e viver com os seus alunos e também as metodologias, estratégias e técnicas que propõe para alcançar este objectivo. Esta tarefa terá de ser realizada por toda a comunidade educativa com especial ênfase para as estruturas de Coordenação Educativa e de Supervisão Pedagógica, nomeadamente os Coordenadores de Departamento, os Directores de Turma e os Tutores. Parece-nos também que os Auxiliares de Acção

Educativa podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento do processo valorativo dos alunos uma vez que a relação interpessoal se realiza fora do âmbito da sala de aula, podendo gerar-se sendas de confiança e de amizade proporcionadoras de desenvolvimento.

Acresce ainda, que o processo de valoração também tem que ser real nas interações da escola com o meio envolvente e deste com a escola. Os actuais e os antigos alunos, assim como os seus pais têm um papel importante neste processo, porque são eles os que melhor conhecem a escola e podem contribuir para o seu desenvolvimento qualitativo.

Em Jeito de Conclusão:

Neste processo educativo subentende-se a existência de um professor *sábio* nos diferentes níveis do conhecimento, em que o saber-estar pressupõe o meta-conhecimento só construído pela maturidade do saber. A educação em valores terá que ser realizada em todos os espaços e acções educativos. Preconizamos a utilização de diversas estratégias adaptadas ao contexto e às necessidades e/ou potencialidades do grupo turma e de cada um dos alunos. Estamos cientes que deverá ser praticada uma metodologia activa em que professores e alunos interagem crítica e criativamente.

A educação em valores pressupõe num primeiro momento a formação de professores e outros actores educativos para que estes possam e saibam realizar esta importante tarefa junto das gerações mais jovens. A educação em valores é uma obrigação e também uma necessidade. Este processo supõe uma dinâmica tripartida: 1. os valores desejados pela sociedade para todos os cidadãos; 2. os valores que a escola assume como seus, nas suas dinâmicas internas; 3. a acção e a apropriação dos valores pelos diferentes actores no seio da própria comunidade educativa.

Parece-nos poder afirmar que a escola possui instrumentos de gestão curricular (Decreto-Lei 6/2001) capazes de estabelecer uma *diferenciação pedagógica* geradora de autonomia, liberdade e sabedoria.

Referências Bibliográficas:

Andrade, J. V. (1997). Os Valores na Educação: uma Perspectiva Universalizante". In

M. Patrício (org.). *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.

Bloom, B., Krathwohl D. e Masia, B.(1979) . *Taxionomia de Objectivos Educacionais*

(Vol. II) . *Domínio Afetivo* . Porto Alegre: Globo.

Branco, A. M. V. (1997). A História e os Valores . In M. Patrício (org.) . *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.

Buxarrais, M. (2003). *La Formación del Profesorado en Educación en Valores. Propuesta y Materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Cabral, R. (2001) . Os Desafios à Educação para a Europa do Século XXI. In J. Silva e J. Neves (coord), EMRC . *Um Contributo Essencial aos Desafios Educativos*. Lisboa: SNEC.

Canário, R. (1994) . Centros de Formação das Associações de Escolas. Que Futuro? . In A. Amiguinho e R. Canário (org.) . *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação* . Lisboa: Educa.

Casanova, M. P. (2005) . *A Escola como Observatório de Diagnóstico de Necessidades de Formação Continua: Um estudo de Caso* (Texto Policopiado). Évora: Universidade de Évora.

Coutinho, M. (2003) . Uma Epistemologia alternativa para o campo educativo: Jürgen Habermas e o Paradigma da Intersubjectividade Prática . *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* . Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

DEB (2003) "Competências" . www.deb.min-edu.pt/competencias.asp. (acedido em 17.02.03).

Escámez, J. E. (1988c). La Enseñanza de Valores . In J. E. Escámez e P. O. Ortega . *La Enseñanza de Actitudes y Valores*. Valência: E.C.V.S.A.

Escámez. J. E. (1988a). La Educación en Actitudes y Valores: una Exigencia para el Hombre de Hoy . In J. E. Escámez e P. O. Ortega . *La Enseñanza de Actitudes y Valores*. Valencia: E.C.V.S.A.

Escámez. J. E. (1988b). "El Marco Teórico de las Actitudes. I. El Modelo de Fishbein y Ajzen" . In J. E. Escámez e P. O. Ortega . *La Enseñanza de Actitudes y Valores*. Valencia: E.C.V.S.A.

Fermoso (1985) . *Teoría de la Educación* . Barcelona: Ediciones Ceac.

Freire, P. (1975) . *Pedagogia do Oprimido* . Porto: Afrontamento.

García, A. M. (1999). *A Teoria dos Valores de Miguel Reale* . *Fundamento de seu*

- Tridimensionalismo Jurídico* . São Paulo: Editora Saraiva.
- García, R. E. (1964). Valor . In V. G. Hoz (Dirección y prólogo) . *Diccionario de Pedagogía Labor* . (Vol. II) . Barcelona: Labor.
- Ibarra, M. N. (2001) . Aprendizaje de Valores. In M. Patrício (org.) . *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1997) . A Justiça, a Preocupação pelos Outros e a Bondade: Pode a Escola Passar sem Elas? . In M. Patrício (org.). *A Escola Cultural e os Valores* . Porto: Porto Editora.
- Mello, G.N. (s.d.) . As Necessidades Básicas de Aprendizagem dos Professores . Um Enfoque Útil à Formulação de Políticas . www.redeensinar.com.br/guioamar/oficio (acedido em Janeiro de 2005).
- Morente, M. G. (s.d) . Ensaio sobre o Progresso. Trad. Port. de J. Carvalho . In J. Serrão, e R. Grácio, (org.) (1955). *Ética, Estética e Metafísica. Breve Antologia Filosófica* . Lisboa: Seara Nova.
- O.C.D.E. (1990), *A Ecologia e a Escola* . Rio Tinto: Asa.
- O.C.D.E. (1989). *As Escolas e a Qualidade* . Rio Tinto: Asa.
- Patrício, M. e Sebastião, L. (2004) . Conhecimento do Mundo Social e da Vida. Passos para uma Pedagogia da Sageza . Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1988). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Raths S., Harmin M., e Simon S. (1978). *Values and Teaching* . Ohio: Columbus.
- Sousa, A. B. (2001). *Educação em Valores . Na Pré-escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico* . Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Trindade, V. M. (2003) . Uma Perspectiva Didáctica para o Ensino da Ciências . In Org. Costa, P. , Chouriço, J. , Mendes, P. Neto, A. e Nico, J. B. *Didácticas e Metodologias de Educação . Percursos e Desafios* . Évora: Universidade de Évora . Departamento de Pedagogia e Educação.
- Valente, M. O. (1989) . A Educação para os Valores . in E. L. Pires, *O Ensino Básico em Portugal* . Rio Tinto: ASA.

Normativos aplicáveis:

Lei 49/2005 de 30 de Agosto.

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto.