

A educação dos valores nas escolas - ou "devem as escolas ensinar valores?", "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos?", "de que modo fazê-lo?"

Helena Marchand

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa

Universidade de Lisboa

1649-013 Lisboa

Email. helenamarchand@hotmail.com

Abstract

Num primeiro momento é feita uma descrição da regulamentação (desde a década de 80), das propostas de concretização organizativa e curricular, dos conteúdos, e dos resultados obtidos, no âmbito da educação dos valores. Num segundo momento, são analisadas três questões: (1) "devem as escolas ensinar valores?", (2) "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos" e (3) "de que modo fazê-lo?"

A educação moral não é uma ideia nova. É tão antiga quanto a própria educação. Com efeito, a educação tem tido, e continua a ter, dois grandes objectivos: (1) desenvolver a inteligência e os conhecimentos, e (2) desenvolver a moral, dos alunos. São muitos os autores (Sócrates, Platão, Dewey, Piaget, Kohlberg, Lickona, Kamii, entre outros) que consideram que a autonomia moral e a autonomia intelectual constituem os objectivos educacionais prioritários. Defendem que não só se devem formar cidadãos que usem a sua inteligência em benefício dos outros, e de si próprios, mas, também, que contribuam para a construção de um mundo mais justo (Lickona,1991).

A educação moral nas escolas portuguesas

Desde a década de 80, a educação moral a ser desenvolvida nas escolas portuguesas, está regulamentada na *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro). De acordo com esta lei, compete ao sistema educativo "assegurar a formação

cívica e moral dos jovens", sendo tal formação dirigida para a democracia (artº2) e para os direitos humanos (artº 7º). No capítulo I, artigo 2º , *Princípios Gerais*, e artigo 3º , *Princípios Organizativos* da LBSE, é caracterizado o cidadão *ideal*: livre, responsável, autónomo, solidário, respeitador dos outros, das suas ideias e das suas culturas, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, crítico e criativo em relação ao meio social, capaz de uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos.

As propostas de concretização organizativa e curricular com vista a "assegurar a formação moral e cívica dos jovens", foram no sentido de que esta (cf. Campos, 1991, p.124): (1) seria disseminada nas várias componentes dos planos curriculares, constituindo uma *área de formação transdisciplinar*; (2) constituiria um dos três objectivos¹ de um *espaço curricular não disciplinar* de actividades de projectos, designado Área Escola; e (3) teria um *espaço curricular disciplinar* próprio designado *Desenvolvimento Pessoal e Social*, a funcionar em todos os anos dos ensinos básico e secundário (1 hora semanal), em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa.

Em termos dos conteúdos, uma breve análise de documentos escritos (ver Campos, 1991), mostra-nos que a generalidade dos autores foi particularmente sensível aos processos psicológicos da formação pessoal e social, e que a maior parte se centrou na educação dos valores, propondo para tal a utilização do modelo de Kohlberg, i.é., a discussão de dilemas e a organização democrática das escolas (Brederode dos Santos, 1987; Formosinho, 1986; Valente, 1989, entre outros) ou a abordagem de Raths, centrada na *clarificação de valores* (Brederode dos Santos, 1987; Valente, 1989). Alguns propuseram, ainda, programas de educação psicológica deliberada - i.é., alargados ao conjunto de processos psicológicos, e não apenas centrados no raciocínio moral ou na clarificação dos valores - que se destinavam não só aos alunos, como, também, aos professores (cf. Campos, 1983; Formosinho & Santos, 1983; Gonçalves & Cruz, 1985, entre outros). Esta última proposta visava dar resposta à questão da formação dos docentes, equacionada na LBSE.

Na opinião de diversos autores (cf. Beltrão e Nascimento, 2000), a proposta de educação para os valores da reforma de 1986, não teve sucesso. No Ensino Básico a disciplina *Desenvolvimento Pessoal e Social* só funcionou, na fase de experimentação (1994-95), em 16 escolas e, posteriormente, em apenas 8 escolas. No ensino

¹ -Sendo os restantes dois a concretização de saberes e a articulação entre a escola e o meio-

Secundário apenas funcionou, com o programa do Ensino Básico (o programa do Ensino Secundário nunca foi aprovado), nas escolas em que existiam estágios profissionalizantes de professores. Quanto à Área-Escola, apenas funcionou nas escolas em que existiam hábitos de trabalho em grupo e de desenvolvimento de projectos, e em que os professores estavam motivados. Nas restantes escolas, ou não funcionou ou o número de turmas envolvidas foi diminuindo de ano para ano. As principais causas do insucesso das sucessivas reformas foram, de acordo com Beltrão e Nascimento (2000): (1) *querer mudar sem ter em conta os factores de resistência à mudança*; (2) *o divórcio entre teoria e prática* (ou seja, a elaboração de reformas de costas viradas para os actores - professores, alunos e outros agentes educativos) e (3) *a falta de sentido de pertença e de cultura da escola* (i.e., falta de motivação para se sentir membro de uma comunidade educativa, falta de sentimentos de co-responsabilidade pelo sistema educativo). A estas razões acrescentaria uma quarta, ou seja *a falta de formação dos docentes para desempenharem tais tarefas*.

Muito recentemente, o decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, é proposta (cf. artº3º, alínea d) "a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares".

Embora a educação para a cidadania não se reduza à educação para os valores, é sobre esta componente fundamental da educação do cidadão, que irei tecer algumas considerações. Começarei por analisar três questões fundamentais: (1) "devem as escolas ensinar valores?", (2) "que valores deve a escola desenvolver nos seus alunos" e (3) "de que modo fazê-lo?"

Devem as escolas ensinar valores?

Esta questão é extremamente controversa e tem dividido os docentes em dois grandes grupos - os que respondem afirmativamente e os que optam pela negativa e remetem a educação moral para a família, a Igreja, ou outras instituições. Historicamente a educação dos valores tem sofrido oscilações decorrentes do peso de uma posição sobre a outra (ver para mais detalhes a obra de McClellan (1999) sobre a Educação Moral n os Estados Unidos).

Há, desde as duas últimas décadas, um certo consenso - nos cidadãos, nas famílias, nos partidos da maior parte dos países - quanto à necessidade de que a escola desempenhe um papel mais activo no desenvolvimento dos valores nos alunos. Esta tendência está claramente manifesta nas conclusões da Iª Conferência Este-Oeste de Educação Moral, que se realizou no Verão de 1987, no Japão. Oradores de 15 países, depois de descreverem os problemas morais com que se confrontavam, e de que modo tentavam combatê-los, chegaram à conclusão de que as causas para tais problemas eram comuns, a saber: a crise na família; o impacto negativo da televisão nas crianças; o aumento do egocentrismo, do materialismo e da delinquência, nos jovens. Face a esta situação, apelaram a que o sistema educativo interviesse mais activamente na educação moral dos educandos.

Existem, ainda, (cf. Lickona, 1991), importantes razões para que a escola eduque para os valores: (1) a transmissão de valores é, e sempre tem sido, uma tarefa da civilização; (2) as grandes questões com que se confrontam as pessoas individuais e a raça humana são questões morais (a grande questão individual é: "de que modo devo viver a minha vida?"; duas grandes questões da humanidade são: "de que modo viver com os outros?", "de que modo viver com a natureza?"); (3) 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 (4) o papel da escola na promoção dos valores torna-se particularmente importante numa época em que milhões de crianças recebem muito pouca educação moral na família, e em que a Igreja perde gradualmente influencia. A estas razões, é importante acrescentar uma outra que, embora apresentada em último lugar, é, porventura, uma das mais importantes, a saber, **nenhuma forma de educação é neutra ou independente de valores** (Beltrão & Nascimento, 2000).

Que valores deve a escola ensinar? De que modo ensiná-los?

Partilhando da opinião de que a escola tem um importante papel a desempenhar na educação dos valores, interessa analisar as duas restantes questões acima assinaladas: "Que valores deve a escola ensinar?", e "De que modo ensiná-los?"

Questionados sobre : "Quais os valores que a escola deve ensinar", as pessoas, em geral, e os professores, em particular, não conseguem pôr-se de acordo. Numa sociedade em que os cidadãos se regem por diferentes valores, torna-se, com efeito, difícil determinar quais os que devem ser ensinados. Face a tal indeterminação, muitos professores defendem, para si próprios, e para a escola, uma postura de neutralidade. Nas palavras de Lickona: "o pluralismo produz paralisia; a maior parte das escolas tenta manter-se oficialmente neutra no que concerne os valores" (1991, p.3).

A heterogeneidade de valores que regem a sociedade contemporânea, não impede, contudo, que se possa encontrar um pequeno número de valores que constitua uma base ética comum, a saber: a justiça, o respeito pelo outro, a equidade, o respeito pela verdade. Tais valores, considerados valores morais universais, i.é., susceptíveis de serem aplicados a todas as pessoas, sempre, e em todas as circunstâncias (Power, Higgins & Kohlberg, 1989), são exactamente os que estão na base da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948, Nações Unidas). Se para alguns, a defesa de princípios morais universais parece pôr em questão o respeito pelas diferentes culturas, minorias étnicas e religiosas, é possível, e legítimo, advogar-se, tal como alguns autores o fazem (cf.Lourenço, 1992), que tais princípios universais, pelo contrário, estão na base do respeito e da tolerância pela diferença cultural, étnica e religiosa .

"De que modo desenvolver estes valores nos alunos?"

Têm sido várias as metodologias utilizadas para desenvolver os valores. A mais antiga, e talvez a mais persistente, foi (é?) a *doutrinação*. Através da disciplina, do bom exemplo dos professores, do curriculum, as escolas tentaram (tentam?) ensinar - focalizando-se mais nas condutas do que nos raciocínios - as virtudes do patriotismo, do trabalho, da honestidade, do altruísmo e da coragem e, assim, "educar o carácter" dos alunos.

A doutrinação e a educação do carácter foram, desde cedo (nos Estados Unidos, desde a década de 20) postas em questão. Diversos factores contribuíram para que tal acontecesse (cf. Lickona, 1991). De entre eles, destacamos três: (1) a transposição para o domínio da moralidade da concepção de relatividade de Einstein, o que deu origem ao relativismo moral, em que "tudo é relativo ao diferentes pontos de vista", (2) os estudos desenvolvidos por Hartshorne e May (1920), com uma amostra de 10.000 crianças, que mostraram que os seus comportamentos variavam com a especificidade das situações

(tais como o grau de risco que envolviam), o que levou a que se questionasse sobre a existência de uma dimensão interna consistente a que se poderia chamar *carácter* ("se o carácter não existe, como pode ser educado?"), e (3) o desenvolvimento do positivismo lógico, que encara os juízos de valor enquanto "opiniões pessoais" e não enquanto juízos objectivos e racionais referentes ao bem e ao mal.

Neste contexto, a moralidade "privatiza-se", i.é., torna-se um assunto pessoal e privado, e não um assunto a ser debatido publicamente e muito menos a ser transmitido nas escolas. A escola pública retrai-se quanto ao papel a desempenhar na educação dos valores. Esta mudança ocorre, nos E.U., nos anos 50.

Evidentemente que, embora deixe de educar moralmente de maneira explícita, a escola fá-lo implicitamente. A escola continua a regular o comportamento moral dos alunos - por ex. exige obediência aos professores, proíbe a violência, o vandalismo, pune os delitos. Através de exemplos dos professores e de colegas tenta desenvolver comportamentos de respeito, de cuidado, entre outros. A educação dos valores passa a fazer parte do currículo escondido.

Nos anos 60, com a emergência do personalismo e do relativismo, surge uma perspectiva alternativa de educação moral - a *clarificação dos valores*, (Raths, Harmin, & Simon, 1966). A *clarificação dos valores* rejeita, explicitamente, a doutrinação e a educação do carácter e propõe que os professores, num clima de não-directividade e de total neutralidade, ajudem os alunos a clarificar os seus próprios valores, a assumi-los e a pô-los em prática.

Este movimento teve um enorme impacto, que se deve, sobretudo, à simplicidade da sua aplicação. Com efeito, não só oferece aos professores dúzias de actividades, como não exige nenhuma formação específica. Por ex. , o professor lê em voz alta, uma a uma, questões que começam por : "Quantos de vós...?"

..... pensam que há momentos em que copiar se justifica?

..... a primeira coisa que gostam de ler no jornal de Sábado é a banda desenhada?

..... gostariam de ganhar um barco à vela?

..... pensam que a pena de morte deveria ser abolida?

..... aprovam relações sexuais prémaritais?

E os alunos respondem levantando as mãos.

Embora a *clarificação dos valores* tenha alguns aspectos positivos, o principal consistindo em ajudar os alunos a pensar sobre valores e a fazer a ligação entre os valores que defendem (e.g., "A poluição é má") e a acção desenvolvida, ou a desenvolver ("O que têm feito quanto a isso?"), desde logo sofreu diversas críticas: (1) confunde frequentemente, como se pôde verificar pelo exemplo anterior, questões triviais com questões éticas importantes, (2) não diferencia o *gostar de fazer* (e.g. roubar) do *dever fazer* (e.g. respeitar a propriedade dos outros), e (3) baseia-se no relativismo moral, não hierarquizando os valores e, portanto, não sugerindo que alguns valores podem ser melhores, ou piores, do que outros.

A este propósito Lickona conta-nos a seguinte história: um professor pergunta aos seus alunos durante o exercício de *votação de valores*: "Quantos já roubaram numa loja?" Muitos alunos levantam a mão. O professor (quebrando a neutralidade!) pergunta: "Não acham que roubar lojas é errado?" Um aluno responde: "Não, porque temos direito a possuir bens materiais". Vários alunos concordam com ele. Frente a tal situação o professor pensa: "O que fazer? Graças a Deus, a campanha está a tocar para sair".

Nos anos 70, surge uma nova abordagem de desenvolvimento moral e de educação moral - a abordagem cognitivo desenvolvimentista (*ou estrutural - construtivista*) de Lawrence Kohlberg - que não só rejeita o relativismo ético da *clarificação dos valores*, como acentua a componente cognitiva da moralidade. Esta abordagem defende: (1) que existem princípios universais (sendo o mais *forte* a justiça), que constituem os critérios por excelência de avaliação moral (é de salientar que este universalismo se situa no domínio do *dever ser* e não do *ser*), (2) que as pessoas constroem tais princípios activamente, e regulam a sua acção de acordo com esses princípios, (2) que existem diversos níveis de moralidade, sendo os mais elevados mais diferenciados, mais integrados e mais universais.

Propõe, ainda, que a educação moral se centre na discussão de dilemas morais - hipotéticos e reais - em contexto da sala de aula, chamando, porém, a atenção de que as pessoas só evoluem moralmente se estiverem inseridas numa "atmosfera moral" (Kohlberg, 1976, p.50), ou numa "comunidade justa" (Power, Higgins e Kohlberg, 1989). Os efeitos da estimulação do desenvolvimento moral serão necessariamente

limitados se as pessoas viverem em ambientes em que prevalece uma moral de obediência e de respeito unilateral (moral heterónoma).

A abordagem de Kohlberg embora tenha sido, e continue a ser, uma valiosa alternativa às restantes abordagens de desenvolvimento e de educação moral, recebeu diversas críticas, de que salientamos duas : (1) o modelo cognitivo desenvolvimentista não tem suficientemente em conta a natureza multidimensional da moralidade - i.e., além da dimensão cognitiva, a dimensão afectiva e motivacional, (2) o modelo cognitivo desenvolvimentista subvaloriza a importância de factores, 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).

Com o objectivo de superar tais críticas surgiu, nos últimos anos, uma abordagem do desenvolvimento e educação moral, que se baseia nas teorizações de Bruner, Day e Tappan, entre outros, designada "*abordagem pela narrativa*" (*the narrative approach*). A abordagem pela narrativa centra-se nas histórias pessoais, ou colectivas, nas quais se colocam - e se vivem - conflitos e escolhas morais. Esta abordagem advoga que a vivência de tais situações implica as três dimensões de moralidade, assim como os factores acima descritos.

Desde sempre, e nas mais diversas culturas, se contam histórias com o objectivo de entreter as crianças e, também, de transmitir valores de gerações mais velhas para as mais novas. No entanto, só recentemente se tem analisado o papel das histórias (storytelling) e das narrativas (narratives) - nomeadamente das narrativas orais - no desenvolvimento dos valores. Quais as razões do recente interesse pela utilização das histórias e narrativas no desenvolvimento e educação moral? De acordo com Day, Tappan e colaboradores (cf. Day & Tappan, 1996), autores que apresentam uma das mais desenvolvidas concepções de desenvolvimento moral e de educação moral através da narrativa, existem diversas razões para que tal aconteça. Razões ligadas ao facto das diversas conceptualizações de desenvolvimento e de educação moral até então dominantes, nomeadamente a de Kohlberg, serem objecto de diversas críticas, e razões ligadas ao papel que a narrativa desempenha na vida das pessoas, em geral, e na dimensão moral das pessoas, em particular. Nas palavras de Lapsley (1996, p.103) "a narrativa é uma forma de discurso especialmente interessante porque contar histórias é uma actividade central da vida humana. Os nossos pensamentos e acções estão

estruturados em práticas discursivas (...) Quando me pergunta ' O que aconteceu?', eu conto uma história". De acordo com Tappan & Brown (1989, pp.183-184), "as pessoas atribuem significado às suas experiências de vida representando-as sob a forma de narrativa", e " as pessoas desenvolvem-se moralmente tornando-se 'autores' das suas histórias morais e aprendendo as lições morais das histórias em que contam as suas experiências."

A abordagem pela narrativa - contrariamente à abordagem que utiliza um conjunto de dilemas hipotéticos estandarizados para elícitar o raciocínio moral (ver Kohlberg, 1981, 1984; Rest, 1983, entre outros)- centra-se nas experiências reais das pessoas, nos seus conflitos e escolhas pessoais. Os proponentes desta perspectiva defendem que a vivência de experiências morais implica as três dimensões da moralidade - a cognição, a emoção e a acção - e tem em consideração os factores contextuais - i.e., diferenças de género, de raça, de classe social e de cultura. De acordo com Tappan & Brown (1989), a representação de experiências morais pressupõe uma interacção complexa da cognição ("o que ele/ela pensou"), da afectividade ("o que ele/ela sentiu") e da acção ("o que ela/ela fez"), dependendo estas dimensões de factores contextuais .

A vida moral não é apenas contada, as narrativas morais são *dramatizadas* , no sentido em que se repetem as opções e intenções perante uma audiência internalizada, ou real. Contar uma história pressupõe, ainda, reflectir sobre a experiência narrada. Tendo em consideração estas características, diversos autores (cf. Day & Tappan, 1996; Tappan & Brown, 1989), levantam a hipótese de que as pessoas se desenvolvem moralmente através das narrativas que ouvem e das suas próprias narrativas.

A perspectiva de educação moral pela narrativa propõe que os professores convidem os seus alunos a contar as suas próprias histórias morais (Tappan & Brown, 1989) ou a ouvir, ler e discutir histórias, novelas ou outras peças da literatura (Coles, 1989). Para que seja bem sucedida esta abordagem pressupõe, de acordo com os seus proponentes (ver Tappan & Brown, 1989): (1) uma relação com um professor sensível e empático quanto a diferentes perspectivas, vozes e linguagens (nomeadamente de género, de cultura e de classes sociais) (2) a utilização, pelos professores, de uma metodologia interpretativa.

Embora passível de críticas de natureza teórica, de que se destaca o perigo de se cair no relativismo (cf. Lourenço, 1996) e, se se tiver em consideração alguns proponentes mais radicais desta abordagem (e.g. Brown et al. (1991), numa neutralidade excessiva (com efeito, a empatia e neutralidade que o professor deve manifestar em relação às diferentes vozes, linguagens, histórias e acções - "those stories should be told, not judge", afirmam Brown et al., (1991) - pode conduzir à situação extrema de todas as vozes, linguagens, histórias e acções serem moralmente equivalentes), e embora ainda haja poucos trabalhos empíricos com o objectivo de avaliar os seus efeitos no desenvolvimento moral (estamos a iniciar um estudo neste âmbito), esta perspectiva 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 sócio-culturais desfavorecidos (cf. Cunha, 1996; Tappan & Brown, 1989).

Numa altura em que se propõe "a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares", pensamos que a utilização de narrativas, dos seus heróis e heroínas (por ex. de grandes cientistas, grandes estadistas, grandes defensores de causas justas, personagens de romances) pode constituir uma boa metodologia de desenvolvimento dos valores, na condição de não se limitar a proporcionar uma identificação acrítica com modelos. Para contrariar o perigo do relativismo interessa que a identificação com os modelos seja acompanhada de reflexão crítica, isto é, baseada em princípios éticos universais (sendo o mais forte a justiça), constituindo tais princípios os critérios por excelência de avaliação moral.

Referências bibliográficas

Beltrão, L., & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*.

Lisboa: Editorial Presença.

Bredorode dos Santos, M.E. (1987). Educar para a democracia. In A . M. Bettencourt, & R. Marques (Eds.), *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta*. Lisboa: GEP.

Brown,L., Delbold E., Tappan, M., & Gilligan, C. (1991). Reading narratives of conflict

- and choice for self and moral voice: a relational method. In W. Kurtines, & J. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Vol.2. Theory, research, and application* (pp.22-62). Hillsdale NJ:Erlbaum.
- Campos, B. (1983). A formação psicológica dos professores para o desenvolvimento humano dos alunos. *Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores dos Ensinos Preparatório e Secundário* (pp.88-93). Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional .
- Campos, B. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coles, R. (1989). *The call of stories: Teaching and the moral imagination*. Boston: Houghton Mifflin
- Day, J., & Tappan, M. (1996). The narrative approach to moral development: from the epistemic subject to dialogical selves. *Human Development*, 39, 67-82.
- Formosinho, J. (1986). A intervenção da escola no desenvolvimento sócio-moral. *Desenvolvimento*, 3, 61-74.
- Formosinho, J., & Santos, M. (1983). Reflexão sobre o lugar da psicologia na formação de professores. *Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores dos Ensinos Preparatório e Secundário* (pp.62-68). Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.
- Gonçalves, O. & Cruz, J. (1985). Desenvolvimento interpessoal e formação de professores. In J. Cruz et al. (Eds.), *Intervenção Psicológica em Educação* (pp. 199- 217). Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- Hartshorne, H., & May, M. (1928). *Studies in the nature of character*. New York: Macmillan.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization:The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L.(1981). *Essays on moral development. Vol.1: The philosophy of moral development*. New York:Harper and Row.
- Kohlberg, L.(1981). *Essays on moral development. Vol.2: The psychology of moral development*. San Francisco:Harper and Row.
- Lapsley, D. (1996). Commentary. *Human Development*, 39, 100-107.

- Lickona, T. (1991). *Educating for Character* . New York: Batam Books.
- Lourenço, O . (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lourenço, O . (1996). Reflections on narrative approaches to moral development. *Human Development*, 39, 83-99.
- McClellan, B. (1999). *Moral education in America*. New York and London: Teachers College Press.
- Power, F., Higgins, A . , & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. (1966). *Values and teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Rest, J. (1983). Morality. In J. Flavell & E. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology. Vol.3 Cognitive development*. New York:Wiley & Sons.
- Tappan, M., & Brown, L. (1989). Stories told and lessons learned: toward a narrative approach to moral development and moral education. *Harvard Educational Review*, 59, 2, 182-205.
- Valente, O. (1989). *A escola e a educação dos valores* (antologia de textos). Projecto Educação Global. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.