

**O RESSURGIMENTO DA FORMAÇÃO DO CARÁCTER NO
CONTEXTO EDUCACIONAL PÚBLICO NORTE-AMERICANO**

The resurgimento nature of training in the context of educational North American public

Eduardo Nuno Fonseca¹

RESUMO

Este artigo foca e analisa o desenvolvimento histórico da Educação do Carácter, a qual gradualmente se tem disseminado no contexto educacional norte-americano nas últimas duas décadas. Desde a Declaração de Aspen, em 1992, em que foram estabelecidos seis valores nucleares, uma base comum e um ponto de partida tornaram-se efectivos. De facto, criaram-se condições que permitiram a reflexão e promoção da Nova Educação do Carácter. Subsequentemente, tal desenvolvimento gradual e transversal tem sido evidenciado em vários domínios, tais como: político, social e suporte financeiro, bem como a proliferação de recursos pedagógicos e materiais.

Palavras-chave: Educação carácter. Escola. Contexto educacional americano.

ABSTRACT

This paper focuses on the development historical analysis of Character Education that has been gradually spreading within the American public educational context for two decades. Since the Declaration of Aspen in 1992, in which six core values were established, common basis and a starting point became real as key factors were founded that enabled a reflection and promotion for the New Character Education. Subsequently, such gradual and transversal development has been evidenced within several domains, such as: political, social and financial support and the proliferation of material and pedagogical resources.

Keywords: Character education. School. American educational context.

¹ Escola Secundária Aristides de Sousa Mendes, Portugal. Contato: EdNunFonseca@hotmail.com

Introdução

A Educação do Carácter não se trata definitivamente de uma nova ideia. A história da humanidade mostra claramente que a preocupação relação ao carácter das gerações mais jovens tem sido uma realidade ao longo dos séculos, em todas as culturas e para a maior parte da história ocidental. Ajudar activamente as pessoas a tornarem-se seres humanos moralmente melhores e academicamente mais dotados foram desde os primórdios da Escola os dois objectivos centrais do empreendimento educativo. A formação do carácter e a educação pública consubstanciam uma longa tradição de proximidade e associação. O carácter e os valores dos alunos surgiam inclusive como a meta primordial, a *raison d'être*, que a acção educativa deveria visar, quer sendo explicitados sem tibiezas no currículo formal, quer de uma forma implícita e dissimulada (Lickona, 2004; Arthur, 2003a, 2003b, 2003c; Brogan & Brogan, 1999; Wynne, 1985).

Este artigo foca e analisa o desenvolvimento histórico da Educação do Carácter, a qual gradualmente se tem disseminado no contexto educacional norte-americano nas últimas duas décadas. A Declaração de Aspen, em 1992, em que foram estabelecidos seis valores nucleares, configurou uma base comum e um ponto de partida que permitiram a reflexão e promoção da Nova Educação do Carácter. Subsequentemente, como veremos, tal desenvolvimento gradual e transversal tem sido evidenciado em vários domínios. Acima de tudo, este ressurgimento reacende a tensão histórica que perspectiva a Escola como agente socializador no domínio moral e ético.

1. Precusores e evolução da moderna idéia de Educação do Carácter

Mesmo nas sociedades pré-históricas, de acordo com a investigação antropológica mais recente, existia uma acção deliberada e concertada na transmissão de sistemas que permitissem uma socialização desejável pela comunidade (Wynne, 1987). Essa preocupação relacionada com a moralidade dos indivíduos foi manifesta nos primeiros filósofos educacionais em que pontificam Sócrates, Platão e Aristóteles e em pessoas como Baron Charles e Montesquieu que advogaram no século XVIII a necessidade absoluta de zelar pela virtude das pessoas para que o sistema político proposto, a República, pudesse subsistir. Assim, uma das principais formas que esta preocupação geral com a moralidade se consumou foi a formação do carácter que é central na teoria ética da virtude, a qual tem principalmente a sua génese no legado aristotélico e se desenvolve até aos dias de hoje.

Mas é com Aristóteles, discípulo de Platão, nomeadamente por meio da sua magna obra *Ética a Nicómaco*, a mais conhecida do *corpus aristotelicum*, que o conceito de virtude é teoricamente desenvolvido e precisado (os Livros I, II e III de *A Política* também ajudam a compreender a teoria moral). A virtude (em grego, *aretê*) é a disposição voluntária que visa a excelência, a perfeição. Essa teoria clássica sustenta que a procura da virtude e do bem é um processo em contínuo desenvolvimento que associa reflexão, prática e treino. O homem torna-se virtuoso praticando actos virtuosos. Aristóteles reconheceu a importância de uma educação sustentada na virtude como processo determinante na

prossecução da excelência pessoal e da obtenção do melhor padrão possível de vida, salientando a cognição bem como a acção nesse processo dinâmico e sustentado (Marques, 2006; Junho, 1998; Arthur, 2003a; Pawelski, 2003).

A ética sustentada na virtude, ao longo do tempo, desde os clássicos gregos, recebe influências religiosas e seculares, destacando-se respectivamente no contexto ocidental, o contributo marcante da cosmovisão judaico-cristã e do Iluminismo. Nos tempos mais recentes, depois das éticas deontológicas terem sido dominantes na axiologia ocidental por mais de um século, nomes como Elisabeth Anscombe (1958) e Alasdair MacIntyre (1990) contribuíram para que a abordagem teórica da ética da virtude pudesse singrar a partir do último terço do século XX (Marques, 2006; Junho).

A moderna idéia de Educação do Carácter é herdeira de um legado histórico-cultural que teve o seu berço na Grécia antiga e se tem desenvolvido até ao presente. Antes de ser a última moda educacional, é a missão mais antiga da escola (Ryan, 1993). No contexto norte-americano, após várias contingências, presentemente constitui-se como a abordagem mais popular e em maior expansão, facto plasmado pelos apoios, oriundos de vários quadrantes, da área política, social e financeira, e pelo investimento educacional manifestos desde a década de oitenta do século XX. Nesse sentido Lickona (1993) alude a um retorno - *The Return of Character Education*.

2. A década de noventa: um *turning point*

A partir da década de noventa do século XX, ressurgiu a consciência e a preocupação de encarar o bom carácter, como o resultado desejável do projecto educativo sistemático e deliberado, por meio da denominada *New Character Education*, envolvendo desse modo seriamente a Escola e as famílias como agentes e parceiros determinantes no processo. O ex-secretário norte-americano da Educação William Bennett, já no decorrer da década de 1980, pelos seus discursos e escritos (em meados da década de noventa, o seu livro *Book of Virtues* esteve na lista dos mais vendidos do *New York Times* por quase um ano), completou o trio de C's: Conteúdo, *Choice* (Escolha) e Carácter, expressando o apoio explícito e objectivo que o Departamento de Educação norte-americano concedeu na promoção do interesse e compromisso da Nova Educação do Carácter no contexto educativo público, constituindo dessa forma uma decisiva alavanca política (Berkowitz & Bier, 2005; McKenzie, 2004; Hunter, 2000; Brooks & Goble, 1997; Lickona, 1993; Ryan, 1986).

Nesse contexto favorável, emergem os educadores norte-americanos, Thomas Lickona, Kevin Ryan, Edward Wynne e Stephen Tigner, um grupo de investigadores educacionais responsável pela defesa e desenvolvimento do movimento que rapidamente se tornou o mais popular nos Estados Unidos, o termo *du jour* (Berkowitz, 2002; Power, 2002; Marques, 1998; Silva, 1998). Desse quarteto destacam-se sem dúvida Ryan e Lickona, sendo este último considerado provavelmente a personalidade contemporânea mais conhecida a nível mundial que suporta a Educação para o Carácter (McKenzie, 2004). A idoneidade académica e profissional de ambos, bem como os reconhecimentos feitos por organismos externos e independentes são elementos que atestam a credibilidade e o valor no mundo educacional que os dois mais emblemáticos proponentes sustentam.

Dada a proeminência do dueto, vejamos mais detalhadamente a caracterização profissional e académica de ambos. As razões que nos levaram a sinteticamente focar alguns aspectos do currículo dos dois principais mentores da Nova Educação do Carácter, deveu-se ao facto de termos recorrido principalmente aos seus trabalhos na apresentação e análise do movimento em questão e serem autores cuja relevância e influência no actual movimento da Nova Educação do Carácter ser maior e evidente. Thomas Lickona é actualmente docente da Universidade do Estado de Nova York, a qual já o distinguiu com o famigerado *Alumni Award*, e é professor visitante das universidades de Boston e de Harvard. Este psicólogo desenvolvimentista de formação, tendo efectuado investigação na teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget nomeadamente no âmbito da sua tese de doutoramento, já foi galardoado com o *Christopher Award* por ter afirmado os valores mais altos do espírito humano através do livro *Educating for Character* em 1992, considerado a bíblia do movimento. Já foi o presidente da Associação para a Educação Moral e é actualmente o Director do *Center for the 4th e 5th Rs*. Participa em conferências e exerce actividade docente em várias partes do mundo sobre o ensino de valores morais, sendo ainda uma presença regular nos meios de comunicação social. No que respeita a Kevin Ryan, um dos mais determinados proponentes do movimento (Lockwood, 1997), foi o fundador e presentemente é o Director Emérito do Centro para o Avanço da Ética e Carácter da Universidade de Boston. A sua actividade docente tem sido diversificada, destacando-se o contributo nas faculdades de Stanford, Chicago, Harvard e Lisboa. Nesse particular, note-se que sua presença no nosso país ocorreu já por três vezes, registando-se a primeira em 1980 no âmbito de uma bolsa *Fullbright* e depois em 1984 como parte do programa do Banco Mundial que visou a formação dos docentes universitários das recentes criadas Escolas Superiores de Educação em Portugal. Retornou no início da década de noventa a convite do já falecido ex-secretário de Estado da Educação Pedro d'Orey da Cunha, onde sob a égide do Instituto de Inovação Educacional e sob a presidência do ministro da Educação, Roberto Carneiro, abordou o tema *O professor e a educação moral, em busca de uma nova síntese*, relatando a experiência norte-americana (Pinto, 2005). A sua produção escrita regista mais do que 20 livros e mais do que 80 artigos publicados nas mais diversas revistas científicas educacionais. O seu trabalho, à semelhança do seu colega Lickona tem sido também reconhecido à escala nacional e internacional, tendo recebido vários prémios que atestam a sua qualidade académica tais como o *University of Pennsylvania National Educator of the Year Award*, *Paideia Society's Award for Educational Excellence* e o *Character Education Partnership's Sanford N. McDonnell Lifetime Achievement Award*.

2. Definição Conceptual da Nova Educação do Carácter

Em Julho de 1992, na Conferência de Aspen, realizada no *Josephson Institute of Ethics*, o enquadramento ideológico da Nova Educação do Carácter foi estabelecido. Educadores, líderes de juventude, investigadores de ética e outros profissionais juntaram-se por três dias e meio, com o objectivo de poderem chegar a um acordo, relativamente a uma linguagem comum que possibilitasse o trabalho com os mais jovens de forma a

promover valores básicos essenciais. Nesse encontro, foi sublinhado o papel das gerações vindouras no futuro das comunidades, num ambiente crescente de instabilidade. Nesse sentido, reconheceu-se a premência dum carácter moral bom, alicerçado em valores éticos basilares, independentes dos âmbitos cultural, religioso e socioeconómico. Essa meta educacional deveria ser concertada e conscientemente desenvolvida pela Escola, pela Família, pelas comunidades de fé e inclusive pelas demais instituições sociais. O resultado da conferência foi a Declaração de *Aspen*, onde foram expressos seis valores que estabeleceram o ponto de partida e a plataforma comum para a reflexão e promoção da Nova Educação do Carácter, a saber: digno de confiança, respeito, responsabilidade, equidade, cuidado e cidadania. Assim, à luz de tais preocupações éticas, uma pessoa de carácter é digna de confiança, trata os outros com respeito, é responsável, justa, cuidadora e é boa cidadã (Brooks & Goble, 1997, pp. 67-71). A Declaração de *Aspen* foi articulada em oito pontos, a saber:

1. Da próxima geração surgirão os despenseiros/guardiões do nosso planeta, nação e comunidades, em tempos extraordinariamente críticos.
2. Em tempos assim, o bem-estar das nossas sociedades requer cidadãos veladores com bom carácter moral.
3. As pessoas não desenvolvem automaticamente um bom carácter moral; por isso, esforços conscientes devem ser empreendidos para ajudar a juventude a desenvolver os valores e as habilidades necessárias para a feitura da decisão moral e para a conduta.
4. A efectiva Educação do Carácter é baseada em valores éticos nucleares, alicerçados na sociedade democrática, nomeadamente, respeito, responsabilidade, digno de confiança, justiça, bondade, desvelo, virtude cívica e cidadania.
5. Tais valores éticos nucleares transcendem diferenças culturais, religiosas e socioeconómicas.
6. A Educação do Carácter é, primeira e principalmente, uma obrigação das famílias e das comunidades de fé, mas as escolas e as organizações juvenis têm também responsabilidade na ajuda do desenvolvimento do carácter dos mais novos.
7. Tais responsabilidades são mais bem conseguidas quando os diversos interventores trabalham em conjunto.
8. O carácter e a conduta da nossa juventude reflectem o carácter e a conduta da nossa sociedade; por isso, todo o adulto tem a responsabilidade de ensinar e modelar os valores éticos nucleares, e toda a instituição social tem a responsabilidade de promover o desenvolvimento do bom carácter.

No final da década de 90, foi concebido um documento que recebeu a designação de Manifesto da Educação para o Carácter, contendo sete linhas mestras destinadas aos educadores, que logo foi subscrito por 37 responsáveis na área educativa, investigadores educacionais e ainda por oito governadores estaduais (Ryan, Bohlin & Thayer, 1996). Um conjunto de 11 princípios foram definidos, com o propósito de ajudar as escolas a criarem e a avaliarem programas e materiais.

Em 1998 já tinham ocorrido seis congressos patrocinados pela Casa Branca sobre a temática. A necessidade das escolas adoptarem a Nova Educação do Carácter tornou-se comum e proeminente nos discursos dos Presidentes à nação. O Presidente Clinton, no seu discurso anual sobre o Estado da Nação em 1996 e 1997, desafiou todas as instituições escolares a ensinarem a educação do carácter, os bons valores e a boa cidadania (Ryan & Bohlin, 1999; Ryan & Kilpatrick, 1996). Esse repto foi posteriormente secundado por George Bush, quer na campanha presidencial quer no seu primeiro discurso em 20 de Janeiro de 2001, onde avisou que, se o país não encetasse a promoção do conhecimento e do carácter, as gerações mais novas iriam perder os seus talentos e o seu idealismo seria destruído (Bush, 2001, p. 6). O interesse e a vontade política têm sido manifestas nos fundos federais alocados especificamente para a Nova Educação do Carácter (na ordem dos 25 milhões de dólares em 2002), destinados à preparação de materiais curriculares, à formação dos docentes, ao consenso comunitário em relação aos valores e à ajuda na integração da Nova Educação do Carácter no currículo mais alargado (Robelen, 2001).

Quatro organizações à escala nacional foram formadas para serem uma ajuda estratégica no fortalecimento do movimento. Uma delas, a *Character Education Partnership* incorpora associações profissionais e organizações cuja missão inclui o desenvolvimento da virtude e do carácter nos mais novos. Outra estrutura organizativa de âmbito nacional, a *Character Counts Coalition*, engloba um universo superior a 40 organizações diversas, que trabalham com mais do que 30 milhões de crianças e jovens, pais e líderes juvenis (Kirschenbaum, 1995). A dimensão da expansão do movimento reflectiu-se também no facto de algumas fundações proeminentes concederem subsídios. No contexto universitário vários centros (pelo menos doze) têm sido criados (provavelmente o mais conhecido, o *Center for the 4th e 5th Rs*, respectivamente, Respeito e Responsabilidade). Anualmente é realizado um Instituto de Verão, no qual são treinados professores, conselheiros e administradores. Outras iniciativas semelhantes, desde conferências, seminários, têm sido realizadas regularmente pelo país, servindo para criar e fortalecer o compromisso e fervor, em prol das metas educacionais.

Consequentemente, desde a década de noventa registou-se uma acentuada proliferação bibliográfica em torno do assunto. Desde os recursos eminentemente práticos aos teóricos, muitos têm sido os livros publicados e disseminados, além de material curricular e didáctico relacionado. Nas últimas duas décadas, um projecto designado *Giraffe Project*, tem dado conhecimento através do registo escrito de *girafas humanas*, pessoas que metaforicamente esticaram os seus pescoços para o bem comum, que servem de base para um currículo contendo tais testemunhos reais. Presentemente, existem mais do que mil histórias relativas a pessoas, que ao longo dos séculos têm manifesto tal preocupação e testemunho. No *Journal of Research in Character Education*, além de conceder preparação específica para os docentes, é conduzida uma competição entre os estabelecimentos que adoptam a Nova Educação do Carácter. Um novo periódico, o *Journal of Character Education*, devotado inteiramente à temática é também uma realidade no universo já complexo e amplo da Nova Educação do Carácter no contexto norteamericano (Lapsley & Narvaez, 2006; Lickona, 2004, 1993; Ryan & Bohlin, 1999).

Finalmente, o mundo cibernético não poderia deixar de reflectir a expansão e desenvolvimento acima expressos. Através da internet pode-se ter acesso a inúmeras páginas que disponibilizam informação e recursos (Wood & Roach, 1999).

Os dados obtidos no ano de 1996, indicavam que 45% das escolas distritais inquiridas ofereciam alguma forma de Nova Educação do Carácter, e 38% das remanescentes tinham planos de, a curto prazo, incorporá-la nos seus projectos educativos. Apesar de somente sete estados no final da década de noventa invocarem explicitamente o uso da Nova Educação do Carácter, todos os restantes, indirectamente, de uma forma ou outra, a sustentavam, não havendo qualquer proibição ou constrangimento jurídico-constitucional (Ryan, Bohlin & Farmer, 2001). Afinal, no decorrer da década de 90, a presença dos assuntos relativos ao carácter na área educacional, poderia ser testemunhada pela leitura casual de uma revista ou jornal, por uma pesquisa na internet, pelos livros que estavam a ser editados ou mesmo através da intervenção pública do Presidente da Nação (Thompson, 2002).

Com este ressurgimento gradual e transversal à escala nacional, a problemática da educação dos valores e a educação para o carácter em particular, têm suscitado um amplo e profundo debate, envolvendo pedagogos, políticos e sociedade civil de todo o país. Quer dentro da Escola, quer fora dela, a Nova Educação para o Carácter tem sido reclamada como uma vertente que tinha estado ausente da maioria das escolas desde há décadas. O seu ressurgimento foi designado por *missing-in-action*, e paradoxalmente como a mais recente moda educacional não deixando de ser a mais antiga missão da Escola (Ryan, 1999). O próprio ímpeto relativo ao interesse em recolocar a Nova Educação do Carácter na agenda nacional educativa (Lockwood, 1997) expressou-se também fora da comunidade educacional. Políticos de todo o espectro ideológico, conservadores e liberais, apesar da multiplicidade de graus de simpatia expressos, têm reconhecido a urgência da Escola em tomar efectiva responsabilidade na formação do carácter. Os proponentes e defensores da Nova Educação do Carácter são oriundos de diversos pólos no plano da fé, no plano da concepção do funcionamento democrático das escolas ou ainda no plano dos pressupostos teóricos da psicologia moral (Ryan, 1987).

Todavia, desde o início do ressurgimento exponencial do movimento, um obstáculo tem sido manifesto, dada a ambiguidade, indefinição e mesmo antinomias que tem sido sujeita a Nova Educação do Carácter. Com tal desenvolvimento, há uma diversidade existente nos currículos, instituições, livros, actividades e outros materiais, baseadas em abordagens redutoras. A própria tessitura na significação e concretização pedagógica da Nova Educação do Carácter, tem assumido ora uma ênfase na cidadania, ora na aquisição de um conjunto específico de competências ou valores, ou ainda no zelo do clima cívico escolar, quer utilizando uma abordagem ora mais comportamentalista ora mais desenvolvimentista (ver Schaps, Esther & McDonnell, 2001, pp. 40-41, para uma análise mais detalhada da variedade de programas utilizados, mas que não seriam considerados efectivas e compreensivas abordagens). Esse facto contribui para que, segundo Lockwood, estejamos perante um território nebuloso, um constructo lodoso, ou ainda um guisado com vários ingredientes dependente da geografia, utilizando a metáfora gastronómica que Rest atribuiu ao movimento (Lemming 1997; Lockwood, 1997; Rest 1997).

Foi devido a esse perigo latente, que o Centro para o Desenvolvimento do Carácter e da Ética formulou um manifesto estabelecendo a concepção e a forma de utilizar a Nova Educação do Carácter (Ryan, 1997). No mesmo sentido, a *Character Education Partnership*, com a publicação dos 11 princípios para uma Nova Educação do Carácter efectiva, contemplou uma agenda explícita de valores, a respectiva implementação escolar, a promoção de relacionamentos positivos e motivação intrínseca, a noção de carácter compreensiva e a parceria entre pais e comunidade. Não obstante, a prática tem ainda revelado uma heterogeneidade substancial, sendo raro encontrar estabelecimentos de ensino que satisfaçam todas as normas estabelecidas (Berkowitz, 2002). Eis alguns princípios que foram estabelecidos (Lickona, Schaps & Lewis, 1995):

a) Promove éticas e valores nucleares como a base de um bom carácter: a educação do carácter sustenta a ideia de que valores e éticas nucleares, de importância central e amplamente partilhadas (como o carinho, a honestidade, a justiça, a responsabilidade e o respeito pelos outros e por si mesmo) são a base de um bom carácter. Uma escola dedicada ao desenvolvimento do carácter apoia estes valores (por vezes referidos como “virtudes” ou “traços de carácter”), define-os em termos de comportamentos que possam ser observados na vida na escola, torna estes valores modelares, estuda e discute-os, usa-os como a base do relacionamento humano na escola, celebra as suas manifestações na escola e na comunidade e responsabiliza todos os membros da escola a cumprirem os padrões de conduta cujo núcleo é constituído por estes valores.

b) Define o carácter de modo a incluir o raciocínio, os sentimentos e os comportamentos: um bom carácter envolve a compreensão, a preocupação, e a acção sobre os valores éticos nucleares. É com uma abordagem holística do desenvolvimento de carácter que se pretende criar os aspectos cognitivos, emocionais e comportamentais da vida moral. Os alunos aprendem a compreender os valores nucleares através do estudo e debate, observando modelos comportamentais e resolvendo problemas relacionados com valores morais.

c) Usa uma abordagem compreensiva, intencional, prática e efectiva para desenvolver o carácter: As escolas comprometidas no desenvolvimento do carácter auto examinam-se através de uma lente moral para avaliar tudo o que se passa na escola que possa afectar o carácter dos alunos. Uma abordagem compreensiva utiliza todos os aspectos escolares como oportunidades para desenvolver o carácter. Isto inclui o que por vezes se chama de “currículo escondido” (por exemplo: cerimónias e procedimentos escolares, o exemplo dos professores, as relações dos alunos com os professores e pessoal auxiliar, o processo de instrução, a forma como se trata a diversidade, a administração do património da escola, a política disciplinar, etc.), bem como o currículo académico (conteúdos principais e também a saúde), e ainda os programas extracurriculares (equipas desportivas, clubes, projectos de serviço e programas de acompanhamento e cuidado).

d) Cria uma comunidade escolar consciente e preocupada com os outros: uma escola dedicada à educação do carácter esforça-se para se tornar numa mini-sociedade civil onde imperam a justiça e a preocupação pelos outros. Isto acontece quando se cria uma comunidade que ajuda todos os seus membros a criar afeição uns pelos outros. Esta atitude envolve o desenvolvimento de relacionamentos afectivos entre os alunos (das mesmas turmas e também de níveis superiores), entre alunos e professores, pessoal auxiliar e entre o corpo docente e as famílias dos alunos.

e) Fornece oportunidades de acção moral aos alunos: tanto no domínio ético como no intelectual, os alunos são aprendizes construtivos, ou seja, aprendem melhor através da prática. Para desenvolver um bom carácter eles podem necessitar de variadas oportunidades para aplicar valores como a compaixão, responsabilidade, e justiça na interacção do dia-a-dia como debates e serviço comunitário.

f) Envolve o corpo docente e pessoal auxiliar numa comunidade de aprendizagem e moral que partilha a responsabilidade educativa e pretende aderir aos mesmos valores nucleares que ensinam aos alunos: todo o pessoal escolar – professores, administradores, conselheiros, psicólogos da escola, treinadores, secretárias, pessoal da cozinha e cafetarias e condutores dos autocarros escolares – precisam de estar envolvidos no esforço de ensinar, debater e criar a educação do carácter. Em primeiro lugar, todos os membros do corpo docente e auxiliar devem assumir esta responsabilidade sendo modelos de valores nucleares nos seus comportamentos e devem aproveitar todas as oportunidades para influenciar os alunos com que interajam. Em segundo lugar, os mesmos valores e normas que governam a vida dos estudantes servem para governar a vida colectiva dos adultos na comunidade escolar.

g) Envolve famílias e membros da comunidade como parceiros no esforço da criação de carácter: As escolas que consigam incluir as famílias nos esforços da criação de carácter melhoram as suas possibilidades de sucesso com os alunos. As escolas devem fazer um esforço de comunicar com as famílias (através de boletins informativos, correio electrónico, noites familiares e reuniões de pais) acerca dos objectivos e actividades relacionadas com cada fase da educação do carácter. Os pais devem ter representação no comité da educação do carácter para criar uma maior confiança entre a escola e os pais. Também se deve fazer um esforço para alcançar subgrupos de pais que sentem que não pertencem à comunidade. Por fim, as escolas e as famílias devem melhorar a eficácia da sua parceria ao recrutar a ajuda da comunidade em geral para promover o desenvolvimento do carácter através do comércio, organizações de jovens, instituições religiosas, governo e meios de comunicação social.

Considerações Finais

A moderna ideia de Educação do Carácter é herdeira de um legado histórico-cultural que teve o seu berço na Grécia antiga e se tem desenvolvido até ao presente. Antes de ser a última moda educacional, é a missão mais antiga da escola (Ryan, 1993). No contexto norte-americano, após várias contingências, hoje o movimento é um facto plasmado em diversos indicadores já sublinhados: o apoio político, social e financeiro, oriundo de vários quadrantes, o investimento educacional e os recursos materiais e pedagógicos. Por isso Lickona (1993) alude a um retorno - *The Return of Character Education*. O ressurgimento do interesse do carácter nas gerações mais novas, não tem a sua génese ideológica em indivíduos ou organizações desprovidas de autoridade, mas está arraigada em pessoas idóneas e em organizações e parcerias de inequívoco valor e probidade académica e humana. Finalmente, o rápido desenvolvimento manifesto na proliferação de soluções vinculadas à abordagem global da Nova Educação do Carácter, tem positivamente permitido diferentes respostas às necessidades singulares de cada contexto. Mas simultaneamente, essa evolução tem gerado equívocos à própria consideração da temática no seio da investigação educacional e um inevitável viés na análise da sua real efectividade.

A Nova Educação do Carácter sublinha clara e enfaticamente que a Escola tem a responsabilidade de transmitir às futuras gerações o património ético que não colide com as especificidades culturais e religiosas das comunidades. Os estabelecimentos de ensino, utilizando uma abordagem compreensiva, transversal e integradora, não devem descurar o plano cognitivo, emocional e prático da moralidade. O projecto educativo articula-se em torno do magno objectivo do desenvolvimento da virtude, expressão da excelência humana. Na pluralidade de interventores, almeja-se um projecto sustentado e gradativo, persistente e penetrante, numa dinâmica de parceria, reciprocidade e complementaridade. Os programas empreendidos visam estabelecer um modelo, um microcosmo da sociedade harmoniosa que se pretende criar na esfera maior, promovendo para tal elos de apoio que os educandos devem nutrir pelos adultos e pelos seus pares. A Escola deve esforçar-se para ser uma comunidade de virtude, um centro cívico por excelência, onde as virtudes sejam modeladas, esperadas, estudadas, reflectidas, salientadas, celebradas e continuamente praticadas no quotidiano escolar. A Escola é assim desafiada a maximizar e capitalizar a sua influência moral, encarando todas as áreas que compõem a vida escolar como oportunidades legítimas para o desenvolvimento do carácter.

REFERÊNCIAS

ARTHUR, J.

(2003a). *Education with Character: The Moral Economy of Schooling*. London: Routledge.

(2003b). Character Education in British Education Policy. *Journal of Research in Character Education*, 1(1).

(2003c). Citizenship and Character Education in British Education Policy [Em linha] URL: <<http://www.citized.info/index.php?item=1&ItemID=114&detail=abstract&k1=james&k2=arthur>>.

- ASCOMBE, G. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33, 1-19.
- ASPEN DECLARATION (1992). Marina Del Rey, California: Josephson Institute of Ethics.
- BERKOWITZ, M. W. (2002). The Science of Character Education. Em W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, 43-63.
- BERKOWITZ, M. W. & BIER, M. C. (2005). *What works in Character Education? A report for policy makers and opinion leaders*. Washington, DC: Character Education Partnership.
- BROGAN, B. & BROGAN, W. A. (1999). The formation of character: a necessary goal for success in education. *The Educational Forum*, 63(4), 348-355.
- BROOKS, B. D. & GOBLE, F. G. (1997). *The case for Character Education, The Role of the School in Teaching Values and Virtue*. Northridge: Studio 4 Productions.
- BUSH, G. (2001). Building a Nation of Character. *The Fourth and Fifth Rs*, 7(2), 6.
- HUNTER, J. (2000). *The Death of Character*. New York: Basic Books.
- KIRSCHENBAUM, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Allyn & Bacon.
- Lapsley, D. & MARVAEZ, D. (2006). Character Education. Em W. Damon, R. Lerner, K. Renninger & I. Sigel (Eds). *Handbook of Child Psychology*. 6ª edição, Vol. 4. Child Psychology in Practice.
- LEMING, J. S. (1997). The Current Condition of Character Education. Em A. T. Lockwood (Ed.), *Character Education: Controversy and Consensus*. Thousand Oaks: Corwin Press, 22-30.
- LICKONA, T.
 (1993). The return of Character Education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
 (2004). *Character Matters*. New York: Simon & Schuster.
- LICKONA, T., SCHAPS, E., & LEWIS, C. (1995). *Eleven principles of effective character education*. Washington, DC: Character Education Partnership [Em linha] URL: <<http://www.character.org/principles/index.cgi>>.
- Lockwood, A. T. (1997). Why Character Education?. Em A. T. Lockwood (Ed.), *Character Education: Controversy and Consensus*. Thousand Oaks: Corwin Press, 1-11.
- MACINTYRE, A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Inquiry*. Indiana: University of Notre.

MARQUES, Ramiro

(1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.

(2006, Junho). *Ética da Virtude e Desenvolvimento Moral do Aluno*. Aveiro: Comunicação apresentada no Simpósio Internacional sobre Ativação do Desenvolvimento Psicológico, Universidade de Aveiro, 12 e 13 de Junho de 2006.

MCKENZIE, M. (2004). Seeing the Spectrum: North American Approaches to Emotional, Social, and Moral Education [Em Linha] URL: <http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa4013/is_200410/ai_n9437789/pg_5>. *Educational Forum* [Publicação periódica em linha].

PAWELSKI, J. (2003). *Character as Ethical Democracy: Definitions and Measures*. Essay Competition – Assessing the Character Outcomes of College – Center for the Study of College Student values. Association or Institucional Research.

PINTO, J. L. (2005). *Escola Global – Quo Vadis* (1.^a ed.). Coleção Campo da Educação, 11, Porto: Campos de Letras.

POWER, F. (2002). Building Democratic Community: A Radical Approach to Moral Education. Em W. Damon (Ed.), *Bringing in a New Era in Character Education*. Stanford, CA: Hoover Institution Press, 113-127.

RANGEL, M. (2006). Professores que pedem ajuda [Em Linha] URL: <http://www.educare.pt/noticia_novo.asp?fich=NOT_20061024_4791>.

REST, J. (1997). Character Education in the Classroom. Em A. T. Lockwood (Ed.), *Character Education: Controversy and Consensus*. Thousand Oaks: Corwin Press, 31-37.

ROBELEN, E. (2001). Politicians Stand Up For Character Education Measures. *Education Week*, 20(27), 27.

RYAN, K.

(1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68(4), 228-233.

(1987). The Moral Education of Teachers. Em K. Ryan & G. F. MacLean (Eds.), *Character Development in Schools and Beyond*. New York: Praeger, 358-379.

(1993). Mining the Values in the Curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.

(1997). Character Education and the Hard Business of Schooling. Em A. T. Lockwood (Ed.), *Character Education: Controversy and Consensus*. Thousand Oaks: Corwin Press, 12-21.

(1999). Values, Views, or Virtues. *Education Week*, 18(25), 49-72.

RYAN, K. & KILPATRICK, W. (1996). Is Character Education Hopeless?. Fixing America's Schools [Em linha] URL: <http://www.taemag.com/issues/articleid.16284/article_detail.asp>.

RYAN, K., & BOHLIN, K. (1999). *Building character in schools, Practical Ways to bring moral instruction to life*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ryan, K., Bohlin, K. & Thayer, J. (1996). *The Character Education Manifesto*. Center for the Advancement of Ethics and Character at Boston University.

RYAN, K., BOHLIN, K., FARMER, D. (2001). *Building character in schools – Resource Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

ShaPs, E., ESTHER, S. & MCDONNELL, S. (2001). What's Right and Wrong in Character Education Today. *Education Week*, 21(2), 40-44.

SILVA, C. A. (1998). *Os Maias e o desenvolvimento sociomoral dos alunos*. Coleção Ciências da Educação, 20. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

THOMPSON, W. G. (2002). *The Effects of Character Education on Student Behaviour*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Estadual de East Tennessee, Departamento de Liderança Educacional e Análise Política Educativa.

WYNNE, E. A.

(1985). On Pedagogy and the "Time-Honored Virtues". *Education Week*, 25(4), 36-40.

(1987). Students and Schools. Em K. Ryan & G. F. MacLean (Eds), *Character Development in Schools and Beyond*. New York: Praeger, 97-118.

Recebido em janeiro de 2008

Aprovado em abril de 2008