



Ana Sofia da Silva Guerreiro



UNIVERSIDADE DE ÉVORA | ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES
NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES**

Ana Sofia da Silva Guerreiro

Orientação: Prof.^a Doutora Luísa Grácio

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES
NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

Mestrado em Psicologia

Área de especialização: Psicologia da Educação



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO
BÁSICO:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES**

Ana Sofia da Silva Guerreiro

Orientação: Prof.^a Doutora Luísa Grácio

Mestrado em Psicologia

Área de Especialização: Psicologia da Educação

Évora | 2011

AGRADECIMENTOS

A preparação desta Dissertação constituiu-se de inquietações e reflexões acerca das dimensões que se inter cruzam no espaço das nossas escolas, nunca duvidando de que essas dimensões estão repletas de subjectividade(s) e intersubjectividade(s). Aproveito este espaço, que será sempre insuficiente, para expressar a minha sincera gratidão a todos aqueles que contribuíram, directa ou indirectamente, com o seu tempo, conhecimento e dedicação ao saber, que resultaram na presente Tese de Mestrado.

Aos professores e Escolas que tão prontamente colaboraram nesta investigação. A todos vós, o meu sincero agradecimento por partilharem comigo uma parte importante das vossas experiências.

À minha orientadora, a Prof. Doutora Luísa Grácio, pela inspiração, pela permanente procura de rigor, pela energia contagiante, pela confiança nas minhas potencialidades e por me amparar e ajudar ao longo de todo este processo.

Ao Prof. Valdiney Gouveia pela incansável disponibilidade e entusiasmo.

À minha família, pela valorização constante da minha formação e pelo entusiasmo sempre renovado com que perpassaram a minha procura continuada de novas ideias e conhecimentos. Quero agradecer em particular ao meu Pai, que com o seu amor transformador, me educou para a procura da compreensão humana. Esta Tese de Mestrado não poderia deixar de lhe ser dedicada, pois o seu investimento em mim e nas minhas potencialidades influenciou incalculavelmente toda a minha vida. À minha Mãe, que embora longe, está sempre comigo, iluminando cada uma das minhas vitórias. À minha Avó Bia e ao meu Avô Mário, por me mostrarem diariamente os valores mais importantes.

À Pilar, à Nani, à D. Júlia e ao Sr. José Inácio pela sua ajuda preciosa e dedicação inabaláveis no processo de recolha dos dados desta investigação. Sem vocês, o sonho não seria possível. Quero agradecer em especial à Nani, Rui e Ana Sofia por me mostrarem que, aconteça o que acontecer, nunca estarei sozinha no mundo. O valor da vossa amizade é inestimável.

Ao Arnaldo, pelo regozijo nas vitórias e pelo suporte nas dificuldades, tornando ainda mais inesquecível este processo.

À minha grande amiga Sílvia, por traduzir os meus anseios em palavras de esperança e de coragem, pela confiança e fé nunca abaladas de que chegaríamos a bom porto.

Tal como os valores das crianças são co-construídos com as pessoas significativas das suas vidas, também esta Tese de Mestrado não poderia ter crescido e permanecido fiel a si própria sem este conjunto de pessoas. A elas, o meu muito obrigada!

Desenvolvimento e vivência de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo exploratório com professores

Resumo

Partindo da necessidade cada vez mais premente de que o contexto escolar proporcione muito mais do que instrução de conhecimentos e transmissão de informações, a educação para os valores requer dos professores um papel activo no desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos, formando cidadãos participativos, responsáveis e solidários.

Neste estudo, temos como objectivos perscrutar as concepções de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no que diz respeito à educação para os valores, averiguar a existência de acções intencionalmente desenvolvidas neste âmbito e aceder às especificidades dessas práticas educativas.

Foram construídos inquéritos por questionário aberto, os quais foram respondidos por vinte professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de dois Agrupamentos de Escolas de regiões distintas de Portugal Continental. A análise dos dados foi feita através de procedimentos qualitativos e quantitativos.

Os resultados expressam atitudes favoráveis à educação para os valores. Todavia, apontam no sentido de práticas educativas desenvolvidas de forma espontânea e circunstancial, de carácter pouco sistematizado. Os valores mais referidos são de natureza eminentemente social e relacional, evidenciando a valorização da formação do carácter do aluno e a sua integração na sociedade. As acções realizadas recorrem sobretudo ao diálogo e à clarificação de valores.

Palavras-chave: ensino, aprendizagem, valores, professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Value's development and experiences in Elementary School: An exploratory study with teachers

Abstract

Assuming the fact progressively more urgent that schools provide much more than knowledge's instruction and information's transmission, teaching values requires from teachers an active role in the personal and social development of their students, forming participative, responsible and generous citizens.

In this study we intend to analyze the conceptions of Elementary School's teachers concerning teaching values, verify the existence of intentionally developed actions in this domain and understand the specificities of these educational practices.

There were prepared open answered questionnaires, which were answered by twenty teachers of two schools located in different regions of Portugal. The result's analysis was made throughout qualitative and quantitative techniques.

The results demonstrate favorable attitudes towards teaching values. Nevertheless, they point out that these educational practices are developed spontaneously and circumstantially, and that they are unsystematic. The values more referred are mainly social and relational, showing the valorization of the student's construction of character and their integration in society. The activities that were developed involve essentially dialogue and value's clarification.

Keywords: teaching, learning, values, Elementary School's teachers.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice de Figuras	vi
Índice de Quadros	vi
Introdução	1
CAPÍTULO 1 – Os valores e a sua conceptualização	5
1. Definições e Características	6
2. Classificações e Tipologias	11
2.1. Teoria Funcionalista dos Valores Humanos	19
3. Desenvolvimento e Aquisição	24
4. Ética, moral e valores	26
5. Desenvolvimento moral	28
CAPÍTULO 2 – A Escola e uma pedagogia dos valores	37
1. Educação e valores	38
2. Papel do professor	40
3. Principais modelos psicopedagógicos	43
3.1. Modelo de Educação do Carácter	44
3.2. Teoria da Clarificação de Valores	47
3.3. Abordagem da Advocacia de Valores	49
3.4. Análise reflexiva e integradora dos modelos psicopedagógicos	51
4. Programas educativos e desenvolvimento de valores	53
4.1. Orientações e Políticas acerca do desenvolvimento de valores no Ensino Básico	55
4.2. Desenvolvimento de valores no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico	59
CAPÍTULO 3 – Metodologia	63
1. Objectivos	63
2. Metodologia	65
2.1. Participantes	69
2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	72
2.2.1. Estudo Piloto	73

2.2.2. Desenvolvimento do Inquérito por Questionário Aberto	74
2.3. Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados	77
CAPÍTULO 4: Apresentação e Discussão dos Resultados	83
1. Tema I: Concepção de educação para os valores	84
1.1. Educação para os valores	84
1.2. Importância da realização da educação para os valores	87
1.3. Valores mais importantes a desenvolver	90
1.3.1. Explicitação dos valores considerados mais importantes	93
1.3.2. Motivos subjacentes	97
2. Tema II: Aprendizagem de valores	99
2.1. Aprendizagem dos valores pelas crianças	99
3. Tema III: Ensino de valores	102
3.1. Papel do professor	102
3.2. Papel da família	106
3.3. Ensino de valores na sala de aula	108
3.4. Facilidade/dificuldade da educação para os valores	111
4. Tema IV: Práticas Educativas	115
4.1. Motivos da realização de acções/actividades no domínio dos valores	116
4.2. Explicitação dos valores trabalhados	118
4.3. Descrição da acção/actividade mais significativa	121
4.3.1. Objectivos da acção/actividade	123
4.3.2. Materiais e recursos utilizados	126
4.3.3. Metodologias e estratégias adoptadas	128
4.3.4. Dificuldades na implementação	130
5. Tema V: Partilha de valores	132
5.1. Consonância entre os valores trabalhados pelo professor e os da comunidade escolar	132
5.2. Consonância entre os valores trabalhados pelo professor e os da família	135
5.3. Consonância entre os valores trabalhados pelo professor e os da sociedade	138
Conclusões	143
Referências Bibliográficas	159
Anexos	I

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Estrutura dos valores humanos segundo Schwartz</i>	18
<i>Figura 2. Dimensões, funções e subfunções dos valores</i>	21
<i>Figura 3. Desenvolvimento e interiorização de valores</i>	25
<i>Figura 4. Género da amostra</i>	72
<i>Figura 5. Padrão de referência para a Análise de Conteúdo</i>	81

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. <i>Síntese das diversas definições sobre valores</i>	7
Quadro 2. <i>Classificação de valores no âmbito da Filosofia</i>	13
Quadro 3. <i>Classificação de valores no âmbito da Sociologia</i>	14
Quadro 4. <i>Classificação de valores no âmbito da Educação</i>	14
Quadro 5. <i>Classificações e tipologias de valores no âmbito da Psicologia</i>	15
Quadro 6. <i>Definição dos tipos motivacionais de valores universais (com exemplos de valores específicos entre parênteses)</i>	17
Quadro 7. <i>Funções, necessidades e exemplos de valores para cada subfunção</i>	22
Quadro 8. <i>Comparação dos modelos teóricos de Piaget e Kohlberg</i>	35
Quadro 9. <i>Características das abordagens quantitativa e qualitativa</i>	67
Quadro 10. <i>Características da amostra</i>	71
Quadro 11. <i>Estrutura de investigação e questões do Inquérito por Questionário Aberto</i>	75
Quadro 12. <i>Educação para os valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	85
Quadro 13. <i>Importância da realização da educação de valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	88
Quadro 14. <i>Valores mais importantes a desenvolver: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	91
Quadro 15. <i>Definições de cada um dos valores referidos: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	94
Quadro 16. <i>Motivos da identificação dos valores como mais importantes: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i> ...	98
Quadro 17. <i>Aprendizagem de valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	101

Quadro 18. <i>Papel do professor na educação dos valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	104
Quadro 19. <i>Papel da família na promoção de valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	106
Quadro 20. <i>Ensino de valores na sala de aula: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	109
Quadro 21. <i>Facilidade/dificuldade da educação para os valores (Critério sujeitos)</i>	112
Quadro 22. <i>Grau de implementação muito difícil da educação para os valores: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	112
Quadro 23. <i>Grau de implementação difícil da educação para os valores: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	113
Quadro 24. <i>Grau de implementação moderadamente difícil da educação para os valores: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	114
Quadro 25. <i>Grau de implementação fácil da educação para os valores: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	115
Quadro 26. <i>Implementação de acções/actividades específicas no domínio dos valores (Critério sujeitos)</i>	116
Quadro 27. <i>Motivos da realização de acções/actividades no domínio dos valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	117
Quadro 28. <i>Valores alvo de acções/actividades educativas: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	119
Quadro 29. <i>Acção/actividade mais significativa realizada no âmbito dos valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens...</i>	122
Quadro 30. <i>Objectivos da acção/actividade: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	124
Quadro 31. <i>Materiais e recursos utilizados no desenvolvimento da acção/actividade: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	126
Quadro 32. <i>Metodologias e estratégias adoptadas: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	129
Quadro 33. <i>Principais dificuldades na implementação da acção/actividade: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens...</i>	131
Quadro 34. <i>Consonância de valores entre professor e comunidade escolar (Critério sujeitos)</i>	132
Quadro 35. <i>Consonância de valores entre professor e comunidade escolar: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens...</i>	133

Quadro 36. <i>Dissonância de valores entre professor e comunidade escolar: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	134
Quadro 37. <i>Consonância de valores entre professor e famílias (Critério sujeitos)....</i>	135
Quadro 38. <i>Consonância de valores entre professor e famílias: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	136
Quadro 39. <i>Dissonância de valores entre professor e famílias: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	137
Quadro 40. <i>Atitude ambivalente relativamente à consonância ou dissonância de valores entre professor e famílias: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	138
Quadro 41. <i>Consonância de valores entre professor e sociedade (Critério sujeitos)</i>	139
Quadro 42. <i>Consonância de valores entre professor e sociedade: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	140
Quadro 43. <i>Dissonância de valores entre professor e sociedade: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	141
Quadro 44. <i>Atitude ambivalente relativamente à consonância ou dissonância de valores entre professor e sociedade: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens</i>	141

Introdução

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.

O professor, assim, não morre jamais ...” (Alves, 2000, p. 45)

Actualmente, constatamos cada vez mais que o papel da Escola se torna mais imprescindível devido à sua dimensão social, que lhe permite fazer frente a graves problemas sociais com que nos confrontamos diariamente. Todavia, segundo Paro (2000a), a Escola ainda tende a valorizar um currículo essencialmente informativo, parecendo atribuir a formação para os valores dos seus alunos sobretudo à família. Para o autor, a principal lacuna da Escola recai na sua omissão em educar para a democracia. Neste sentido, consideramos que se impõe uma reflexão atenta acerca de como a Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico se pode constituir um espaço de afirmação e construção da cidadania, sendo que tal só poderá ser viável através da articulação entre o exercício da cidadania e a construção de uma sociedade democrática (Trindade, 2000).

Hoje sabemos que a educação não é apenas informação. Nas palavras de Alfred Whitehead (1969, citado por Paro, 2000a, p. 27), “um homem meramente bem informado é o maçante mais inútil na face da terra”, defendendo que os conhecimentos da sua formação deverão conferir-lhe algo bastante mais útil e complexo do que a mera transmissão de informações. De acordo com Paro (2000a, p. 28), a educação permite o “contacto com o belo, com o justo e com o verdadeiro”, ensinando a “compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los” e a confluir para o seu desenvolvimento. Para o autor, este processo:

Não se dá como mera aquisição de informação, mas como parte da vida, que forma e transforma a personalidade viva de cada um, nunca esquecendo que «cada um» não vive sozinho, sendo então preciso pensar o viver de forma social, em companhia e em relação com pessoas, grupos e instituições. (Paro, 2000a, p. 28)

De acordo com Pires (2007a, p. 24), a educação deve ser concebida “não apenas como um conjunto de conhecimentos adquiridos mas educação como o desenvolvimento harmonioso do indivíduo onde o físico, o intelectual e o moral se juntam para formar o cidadão consciente, justo e cooperante”. E assim se compreende que a educação também implica a assimilação de valores, gostos e preferências,

hábitos e posturas, bem como o desenvolvimento de aptidões e a adopção de crenças, convicções e expectativas (Paro, 2000a).

Existe, portanto, uma diferença fundamental entre instruir e educar. De acordo com Wemeck (1996), ao instruir são ensinadas técnicas e teorias, e embora estes aspectos técnicos e teóricos sejam importantes no acto de educar, a tarefa da educação deverá ir mais além, ao fomentar o crescimento, auxiliando o indivíduo a tornar-se pessoa, ampliando o seu valor e tornando-o consciente dele.

Fica-nos, portanto, a certeza da importância do tema deste estudo, admitindo que tem sentido falar de valores na Escola actual, especialmente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta uma sociedade caracterizada por mudanças estruturais e vivenciais ao nível dos seus valores e atitudes. Assim sendo, a ênfase recai na educação, e apesar desta estar longe de conseguir dar resposta a todas as problemáticas sociais, torna-se cada vez mais relevante a sua contribuição para criar atitudes favoráveis rumo a uma convivência de paz, na qual as crianças aprendem a identificar e a valorizar a riqueza que a diversidade contém (Serrano, 2002).

Neste sentido, a nossa investigação pretende estudar a transmissão de valores em contexto de sala de aula. A opção por uma amostra constituída por professores do 1.º ciclo do Ensino Básico prende-se com o facto de serem um elemento-chave para um processo de reforma educacional, em que gradualmente se passará a encarar as Escolas enquanto espaços onde se aprende a (con)viver com os outros, a respeitá-los, a partilhar, a ser tolerante e, em última instância, a formar bons cidadãos. Para além disso, estamos confiantes na relevância que esta investigação terá para a formação prática dos vários intervenientes educativos no âmbito de que nos ocupamos, visível por exemplo na necessidade que o professor sente de dispor de ferramentas adequadas para alcançar os objectivos que persegue para e com os seus alunos.

Foi com base nestes pressupostos que nos propusemos realizar esta Dissertação de Mestrado, intitulada *Desenvolvimento e Vivência de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico* e que está dividida em quatro capítulos. Os primeiros dois capítulos fazem referência aos fundamentos teóricos que nos serviram de base. No Capítulo 1, intitulado *Os valores e a sua conceptualização*, procedemos a uma incursão pela natureza dos valores, expondo os principais autores que, no seio das Ciências Sociais, se têm preocupado com o seu estudo. Assim sendo, referimo-nos à sua natureza definitiva e conceptual, à importância do desenvolvimento moral e exploramos algumas das teorias e autores mais significativos neste âmbito, assim como as respectivas implicações no desenvolvimento e vivência de valores. O Capítulo 2 dedica-se a questões relacionadas com a *Escola e uma pedagogia dos valores*, contemplando uma análise reflexiva acerca da relação entre educação e

valores, realçando o contributo que a educação pode desempenhar na promoção, desenvolvimento e clarificação dos valores com os seus alunos. É também feita referência ao papel do professor na educação em valores e como esta pode ser operacionalizada em contexto escolar. Para além disso, são expostas algumas considerações relativas às potencialidades do currículo formal e oculto da Escola na vivência de valores dos alunos, tecendo-se também reflexões acerca de algumas propostas contidas na Lei de Bases do Sistema Educativo e do Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico no domínio dos valores e respectivas implicações práticas.

Os restantes dois capítulos são dedicados à investigação empírica. No Capítulo 3, começamos por realizar uma descrição geral do estudo, expondo os principais objectivos que tentámos alcançar e a metodologia privilegiada, nomeadamente o instrumento e procedimentos aplicados.

O Capítulo 4 debruça-se sobre a apresentação e discussão dos resultados, tendo por base a análise de conteúdo dos inquéritos por questionário aberto à amostra seleccionada.

Por fim, são apresentadas as conclusões finais do nosso estudo, bem como de algumas limitações e implicações da investigação desenvolvida.

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

Capítulo 1 – OS VALORES E A SUA CONCEPTUALIZAÇÃO

Existem numerosas abordagens para o estudo dos valores. No âmbito da Filosofia, os valores foram estudados do ponto de vista das virtudes, estando associados a uma concepção ligada à ética e à moral (Marques, 2000), de acordo com a qual os valores consistem na aplicação efectiva das preferências de valores ao comportamento humano concreto (Solano & Nader, 2006).

De acordo com Camps (1998), para os filósofos, os valores sempre se referiram a defeitos, a faltas, a algo de que carecemos e que deveríamos ter. No mesmo sentido, Locke (cit. por Camps, 1998) defende que o que move os sujeitos é o mal-estar e o desconforto com a realidade, o qual origina o desejo de que a realidade seja alterada. Defende, pois, que se os indivíduos estivessem completamente satisfeitos e ajustados com a realidade, não faria sentido falar de valores como algo a conquistar.

Também no seio da sociologia, os valores têm sido bastante estudados e são um dos assuntos que mais controvérsia tem gerado entre os sociólogos. Actualmente, é unanimemente admitido que os valores são factos sociais importantes, susceptíveis de estudo e análise científica, todavia, houve no passado da sociologia momentos em que se defendeu a existência de uma ciência “sem valores”, fazendo supor que estes não teriam realidade, que não ser poderiam estudados sem incluir os próprios valores pessoais do sociólogo ou que seriam meras entidades psicológicas e éticas que estariam fora do âmbito da ciência social (Serrano, 1994).

Sabemos, no entanto, que a educação para a convivência implica necessariamente que a educação esteja atenta e procure facilitar a formação integrada de valores, conhecimentos e competências necessárias a uma cultura de paz, quer pela valorização dos direitos humanos, quer pelo respeito da democracia (Serrano, 2002).

De facto, os conceitos de liberdade e de democracia são indissociáveis, daí que concordemos com Mannheim (1980, cit. por Fernandes, 2001, p. 87) quando afirma que, para que uma sociedade democrática funcione baseada na análise consciente dos valores, “devemos reeducar o homem integral”. E é neste contexto que se insere a nossa investigação, tendo em conta que os aspectos axiológicos transpostos para a formação de valores e atitudes na Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico desempenham um papel fundamental.

1. Definições e Características

A explicitação da natureza definitória ou conceptual dos valores tem implícita uma controvérsia acerca da própria ambiguidade do conceito de *valor*. A diversidade e complexidade da definição deste conceito deve-se ao facto do valor estar presente em toda a actividade humana.

Segundo Gouveia (2003, p. 432), “os valores têm sido considerados como tipos específicos de necessidades, atitudes e crenças, ou como uma combinação de crenças e concepções desejáveis, metas, necessidades e preferências”. De facto, muitas vezes, os valores são encarados como “crenças sólidas que se traduzem por preferências orientadas por determinados sistemas ou dispositivos comportamentais” (Pais, 1998, p.18).

Outras vezes, os valores são conceptualizados enquanto estratégias adaptativas que permitem ao indivíduo empreender modos de ajustamento aos contextos sociais está inserido. Neste sentido, os valores surgem como modelos generalizados de conduta, podendo assumir características normativas ao guiarem comportamentos valorados do ponto de vista moral ou, pelo menos, relativamente adaptados e ajustados aos contextos sociais específicos dos sujeitos. Neste domínio, convém referir que a própria concepção do que é ou não ajustado depende do sistema dominante de valores existente, o qual não poderá deixar de ser analisado tendo em consideração as particularidades dos contextos sociais nos quais tais valores vigoram (Pais, 1998). Para além disso, os valores aparecem também ligados a formas apropriadas de serem exteriorizados, o que uma vez mais remete para sistemas de normas e de valores sociais.

É importante referir que apesar de muitas vezes as atitudes poderem expressar valores, estes não devem ser confundidos com atitudes. As atitudes são crenças que revelam e manifestam sentimentos, emoções e reacções a favor ou contra algo, ou seja, valorizações. Os valores, tal como conceptualizados por Rokeach (1973), são caracterizados por uma maior estabilidade. Este pressuposto é corroborado por Fernandes (2001) que defende que os valores, apesar de serem essencialmente intelectuais ou cognitivos, podem envolver ou suscitar sentimentos acerca do que é valorado. Segundo o autor, as atitudes morais são predominantemente disposições afectivas e, portanto, pouco estáveis e menos resistentes à mudança, ao passo que os valores são estáveis, mantendo-se inalterados por longos períodos de tempo em que resistem à mudança.

Após esta explicitação introdutória, é possível perceber a variedade de classificações existentes para a definição de *valor*. Desta forma, tentaremos sintetizá-

las no Quadro 1, de modo a permitir uma maior aproximação aos objectivos propostos por esta investigação.

Quadro 1

Síntese das diversas definições sobre valores

Autor	Ano	Definição
Piaget	1954	Os valores referem-se a uma troca afectiva que o sujeito realiza com o exterior, quer seja com objectos ou pessoas. Os valores e as avaliações feitas pelos sujeitos pertencem à dimensão geral da afectividade, e o valor é construído a partir das projecções afectivas que o sujeito faz sobre esses mesmos objectos ou pessoas. Por outras palavras, o valor no sentido psicológico é aquilo de que os indivíduos gostam, que valorizam e que, por isso mesmo, pertence à dimensão afectiva do psiquismo humano (Piaget, 1954)
Mannheim	1967	Os valores exprimem-se, por um lado, “em função das escolhas feitas pelos indivíduos” e, por outro, “ocorrem como normas objectivas, sendo que estas são fixadas pela sociedade como organizadores e reguladores do comportamento dos indivíduos”. Existe um “ajustamento contínuo (...) entre o que os indivíduos gostariam de fazer se as suas escolhas fossem dirigidas apenas pelos seus desejos pessoais e o que a sociedade quer que eles façam” (Mannheim, 1967, cit. por Viana, 2007, p. 18).
Allport	1969	Os valores dizem respeito a “uma crença segundo a qual um homem prefere agir” (Allport, 1969, p. 557).
Rokeach	1973	Os valores são crenças duradouras sobre os comportamentos ou sobre os estados finais de existência, que são encarados como princípios que guiam a vida dos indivíduos (Rokeach, 1973).
Inglehart	1977	Os valores são indicadores de mudanças culturais. As transformações decorridas nas condições de produção das sociedades ocidentais acompanham uma modificação na hierarquia de valores dessas mesmas sociedades (Inglehart, 1977).
Hofstede	1980	Os valores são conceptualizados como uma “ampla tendência a preferir certas situações específicas a outras”, destacando-se a importância do que é preferido e apontando para a hierarquia do construto (Hofstede, 1980, p. 19).
Coll	1985	“O valor é um princípio normativo que preside e regula o comportamento das pessoas em qualquer momento ou situação” (Coll, 1985, cit. por Freire, Verenguer, Soriano, Santos & Pinto, p.229).
Vander Zanden	1990	Valores enquanto princípios éticos em relação aos quais os indivíduos sentem um forte compromisso emocional e aos quais recorrem para avaliar os comportamentos (Vander Zanden, 1990).
Schwartz	1992	Os valores são metas transituacionais que expressam interesses que se referem a tipos motivacionais. “Os valores são conceitos ou crenças que correspondem a intenções ou comportamentos que, transcendendo as situações concretas, servem de guia para a selecção ou avaliação de comportamentos e acontecimentos tidos como prioritários em função da sua importância relativa” (Schwartz, 1992, p. 4).
Deschamps & Devos	1993	Os valores são tidos como identidades ideológicas dos grupos sociais. Os valores relacionam-se, sobretudo, com as ideologias sobre como a sociedade deve ser organizada (Deschamps & Devos, 1993).
Fronzizi	1993	Os valores necessitam de objectos “depositários” de valor, ou seja, os valores não existem por si mesmos. Os valores são “qualidades sui generis” que possuem alguns objectos e só existem ao apoiar-se em objectos reais (Fronzizi, 1993, cit. por Viana, 2007).
Da Costa	2000	Os valores são estruturas de conhecimento socialmente elaboradas sobre como a sociedade deve ser. Os valores expressam os conflitos ideológicos, orientam os comportamentos e estão reflectidos nas identidades dos grupos sociais e nos posicionamentos ideológicos resultantes dessas identidades (Da Costa, 2000).
Gouveia	2003	Os valores são conceptualizados como representações cognitivas de necessidades humanas sobre estados desejáveis de existência, transituacionais, revelando diferentes níveis de importância e que guiam a selecção ou avaliação de comportamentos e eventos. Os valores apresentam duas funções: a de guiar as acções humanas, ou seja, de orientação; e a de expressar as suas necessidades (Gouveia, 2003).

Os vários autores referidos no Quadro 1 foram por nós escolhidos por considerarmos que são centrais e relevantes no estudo dos valores, acrescentando uma clareza e sistematização indispensáveis ao estudo e conhecimento desta temática. Constatam no Quadro 1 as diferentes definições de *valor* e as suas principais características, organizadas em termos temporais.

A partir da análise do Quadro 1, compreendemos que os indivíduos têm a capacidade de criar valores e de valorizar objectos e acções. De acordo com Sousa (2001a), praticamente a totalidade dos comportamentos, quer sejam os mais simples ou as formas mais complexas, obedece a critérios de motivação, interesse, razão e desejos. E são precisamente estas motivações, interesses, razões e desejos que, ao se estabelecerem enquanto elementos unificadores das bases da personalidade do sujeito, se tornam em *valores*, que servem de guia às atitudes, decisões e acções e que se reflectem nos comportamentos dos sujeitos.

Para além disso, as concepções presentes no Quadro 1 também permitem perceber que ao conceito de *valor* está intimamente associada a própria existência da pessoa, pois são valores que afectam o seu comportamento, moldam as suas ideias e influenciam os seus sentimentos. Têm um carácter transformável e dinâmico, e os indivíduos escolhem-nos livremente de entre várias alternativas. Os valores relacionam-se, em grande medida, com o que o sujeito interiorizou no decorrer do seu processo de socialização e, por conseguinte, das ideias e atitudes que reproduziu a partir das diversas instâncias socializadoras (Carreras et al., 2006).

Deste modo, é imperativo salientar que os valores não devem ser tomados apenas enquanto valores *valendo*, mas também enquanto valores *sendo* (Pais, 1998), pois só desse modo se poderá apreender em que medida são próprios de determinados sistemas culturais. De facto, sendo elementos fundamentais integrantes de qualquer cultura, os valores constituem o primeiro padrão de herança experimentada desde o nascimento entre os indivíduos no seio de uma determinada cultura (Fernandes, 2001).

Considerar a educação como um processo no desenvolvimento humano implica que sejam considerados os agentes deste mesmo processo. Tal como Maia (1996), consideramos inevitável a referência aos outros na dimensão axiológica. De facto, não se trata apenas de os considerar em termos de fontes de aprovação ou de desaprovação nem de os constituirmos apenas enquanto fontes culturais, emocionais e intelectuais de normas de conduta; trata-se sim “da experiência profunda que temos de destinar aos outros o alcance das nossas acções quando atribuímos a esse alcance a dimensão de universalidade” (Maia, 1996, p. 19). Por conseguinte, parece não ser possível dissociar um comportamento moral de uma destinação desse

comportamento aos outros, ainda que tal esteja alicerçado em questões psicológicas de aprovação ou de satisfação pessoal.

Através da análise do trabalho de Morente (1955, cit. por Sousa, 2001a) sobre os valores em geral, o autor conseguiu organizar uma lista das suas características:

- Os valores não são coisas, logo, não são passíveis de serem percebidos a um nível sensorial. Os valores são qualidades que as coisas possuem mas que não estão presentes nelas de um modo sensível.
- Os valores não são conhecidos, são sim estimados e inferidos, principalmente numa dimensão emocional e sentimental.
- Os valores produzem reacções nos indivíduos, sendo improvável conseguir adoptar uma posição de neutralidade no decorrer do processo de tomada de decisões ou na procura de seguir juízos preconcebidos. Consequentemente, originam-se modos concretos de reagir, em conformidade com o contexto social e com as particularidades emocionais e sentimentais dos envolvidos.
- Os valores recebem uma energia motivacional das dimensões afectivas da personalidade.
- Os valores não são passíveis de serem ensinados nem aprendidos, mas sim de serem interiorizados e incorporados na estrutura da personalidade através da experiência prática. Para além disso, se a experimentação de valores se revestir de significado emocional (tornando-se uma *vivência*), os processos de interiorização e de identificação serão mais eficazes.
- Os valores contêm matéria, bipolaridade e hierarquia, sendo que é a matéria que distingue os valores entre si.
- Os valores são objectivos. A título de exemplo, quando alguém afirma que um acto é corajoso ou cobarde, está a estimar o facto real por comparação com o valor puro designado “coragem”. Este valor é algo objectivo, cuja consciência não depende do indivíduo mas que lhe é imposta e que guia os seus juízos.

Esta última questão, relativa à objectividade ou subjectividade dos valores, não deixa de ser controversa. Russel (1938, cit. por Sousa, 2001a) postulava uma perspectiva divergente no que se refere à objectividade dos valores, defendendo que estes são subjectivos, uma vez que se encontram no domínio das emoções.

Por outro lado, para Sousa (2001a), os valores estão intimamente associados à existência humana, possuindo simultaneamente uma dimensão objectiva e uma

dimensão subjectiva. Objectiva, visto que os valores se constituem como metas, objectivos e fins que pautam o comportamento. Subjectiva, pois estão profundamente relacionados com as motivações e desejos, encontrando-se dependentes da energia emocional e sentimental que estimula as acções.

Shirk (1992, cit. por Sousa, 2001a) refere a existência de pelo menos três circunstâncias que intervêm em cada valor ou acto de valorização, nomeadamente o que se prefere e o que é efectivamente praticado, as características individuais do sujeito que toma a decisão, e o contexto no qual decorre a acção, uma vez que este a irá influenciar, modelar e até mesmo determinar.

Como referimos anteriormente, no âmbito axiológico, os valores distinguem-se uns dos outros e encontram-se sujeitos a uma determinada hierarquia, a qual varia de cultura para cultura. Neste sentido, há valores mais estimados do que outros, e o sujeito dispõe-nos numa hierarquia (Carreras, Eijo, Estany, Gómez, Guich, Mir, Ojeda, Planas & Serrats, 2006). De facto, segundo Scheler (s/d, cit. por, Serranito, 1994), poder-se-iam determinar cinco critérios para a avaliação dos valores em termos de escala. Assim sendo:

1. São tanto mais altos quanto maior for a sua duração, tendo esta que ver com a capacidade de um valor se prolongar no tempo. Os valores mais baixos serão, conseqüentemente, mais transitórios e de menor duração.
2. São tanto mais altos quanto menos divisíveis forem. A título de exemplo, os valores materiais são susceptíveis de divisão e, por conseguinte, encontram-se numa escala mais baixa.
3. São mais altos os valores que servem de fundamento a outros do que os que se fundam nesses mesmos valores.
4. São tanto mais altos os valores quanto mais profunda for a satisfação que a sua realização produz no sujeito.
5. Estão sujeitos a um grau de relatividade. Por exemplo, o valor da honestidade é apenas relativo aos indivíduos que o consideram fundamental.

De acordo com os critérios anteriormente explicitados, é possível afirmar que os valores mais elevados são estruturantes, pois representam os valores em que o indivíduo fundamenta toda a sua conduta.

Em suma, é possível concluir que o conceito de *valor* é um construto bastante complexo, que obedece a uma combinação pessoal e única para cada indivíduo e a um conjunto diversificado de factores intrínsecos e extrínsecos.

2. Classificações e Tipologias

Para Serranito (1994), a classificação dos valores pode ser feita de acordo com um critério que envolve os contrutos de *personalidade social*, *sociedade* e *cultura*. De acordo com a autora, dado que não existem relações puras e simples ao falar de valores, qualquer análise feita com base nesta classificação terá de entrecruzar estes três planos.

No que diz respeito à *personalidade social*, os valores vão organizar-se de acordo com o grau em que a afectam. Encontram-se aqui os valores classificados por Rezsóhazy (1976, cit. por Serranito, 1994) como “centrais”, tais como a honestidade, a sinceridade e a lealdade, e que se constituem como os valores sociais de máxima obrigatoriedade moral. Formam o núcleo da ética pessoal do indivíduo e, por isso mesmo, representam os valores mais elevados e mais duradouros. O seu não cumprimento resulta em sentimentos de culpabilidade e de vergonha no sujeito, pois este sente-se na obrigação de conformar-se com tais valores, até porque a própria sociedade investe bastante para assegurar tal conformidade.

Face à *sociedade*, alguns valores sociais tornam-se mais importantes do que outros pela sua eficácia e por contribuírem para desenvolver atitudes de cooperação entre indivíduos e grupos. São estes valores supremos que apontam o que é desejável e que representam um elemento indispensável para a continuidade da sociedade e para o bem-estar comum. Neste domínio, as relações sociais de justiça e de amor são as mais importantes, mas é possível o equilíbrio com valores individuais, tal como por exemplo a liberdade pessoal. Quando esse equilíbrio não é atingido, podem convergir valores dissociativos ou anti-sociais (Serranito, 1994).

O último construto sugere que os valores podem ser classificados segundo a sua *função institucional na cultura*. Para a autora, a análise dos valores sociais de determinada cultura demonstra a existência de um complexo de valores inerente a cada uma das suas instituições principais. Neste sentido, os valores que durante muito tempo tenham sido associados a um certo comportamento cultural, simplificam o funcionamento da instituição e identificam-se com o comportamento desta, o que permite a sua institucionalização (como por exemplo, os papéis sociais, as relações e os modelos de comportamento). De acordo com Fichter (1966, cit. por Serranito, p. 25), “quanto mais tempo permanecem juntos, o valor e o comportamento, e mais intimamente se identificam, tanto mais provável é que a combinação se institucionalize”. Inserem-se aqui valores religiosos, políticos e económicos, entre outros.

Segundo Serranito (1994), existe ainda uma outra classificação que organiza os valores segundo a posição que ocupam numa *cultura*, num *sistema de valores* e segundo a *área de extensão* (Serranito, 1994).

Relativamente à posição que ocupam numa *cultura*, os valores podem ser centrais ou variantes. São centrais se forem partilhados por todas as categorias importantes da população, formando a base do consenso social. São exemplos de valores centrais, a honestidade, a sinceridade, a compreensão e a paz. Os valores variantes constituem-se como alternativas aos valores centrais, nutrindo o conflito entre os objectivos da sociedade e as diferenças que opõem os indivíduos (Serranito, 1994). São estes os valores que, de alguma forma, representam indícios de mudança.

Face à sua posição num *sistema de valores*, os valores podem ser estruturantes ou periféricos. São estruturantes se fornecerem ao sujeito ou grupo uma organização coerente e hierarquizada. São exemplos de valores estruturantes, a família, os amigos, o trabalho e a religião. Já os valores periféricos, constituem-se como valores menos importantes e menos centrais para o sujeito (Serranito, 1994).

No que diz respeito à *área de extensão*, os valores podem ser globais, caso estejam presentes na totalidade ou quase totalidade dos domínios da actividade social. A título de exemplo, podemos referir a liberdade, a autoridade, a justiça social, a igualdade e a fraternidade. Os valores podem também ser sectoriais se, por sua vez, não ultrapassarem a área de um sector ou de um sub-sistema social (Serranito, 1994). Neste caso, podemos enunciar valores como o trabalho, a saúde e a morte.

É possível verificar que existem aspectos comuns a estas classificações, nomeadamente a concepção de que os valores são critérios que dão sentido e significado à cultura e à sociedade em geral (Serranito, 1994). Na prática, isto significa que os valores são partilhados e reconhecidos por uma pluralidade de indivíduos e que não dependem do juízo de um determinado indivíduo em particular. Para além disso, torna-se bastante patente nestas duas classificações que os indivíduos associam estes valores à conservação do bem-estar comum, à coesão social e à satisfação das necessidades sociais.

Uma outra abordagem que merece o nosso interesse, tem raízes na Psicologia. Maslow (cit. por Solano & Nader, 2006) defendeu a existência de um sistema organizado de necessidades, as quais teriam definida uma hierarquia piramidal. Na base, estariam concentradas as necessidades fisiológicas tais como fome, sede e sono. No estágio seguinte, as necessidades seriam sociais (basicamente de pertença e amor), enquanto que no topo se encontrariam as necessidades de realização pessoal. Nesta hierarquia, os valores constituem-se como organizadores e guias que

orientam os comportamentos dos sujeitos com vista à satisfação dessas mesmas necessidades.

Nos Quadros 2, 3, 4 e 5 encontram-se apresentadas as classificações e tipologias de diversos autores considerados centrais pelas suas diferentes abordagens à temática dos valores, organizadas segundo as diferentes ciências em que se sustentam.

Quadro 2

Classificação de valores no âmbito da Filosofia

Autor	Tipologia	Características
Patrício (1993)	1. Valores Práticos	Referem-se a valores eminentemente práticos, úteis, utilitários, que proporcionam rentabilidade e que são proveitosos. Os valores práticos podem ser considerados em termos de acção/inacção, actividade/passividade, trabalho/ócio, entre outros.
	2. Valores Hedonísticos	Valores relacionados com prazeres do corpo e com prazeres espirituais.
	3. Valores Estéticos	Estão relacionados com o Belo (belo/feio, estético/inestético).
	4. Valores Lógicos	Os valores lógicos são os valores da verdade, sendo o raciocínio lógico o mecanismo através do qual se procura a verdade.
	5. Valores Ético-Morais	Os valores ético-morais referem-se a um contexto social imediato, a normas e valores socialmente considerados, a redes de interacção social, a papéis sociais e a um sistema social de valores.
	6. Valores Religiosos/Espirituais	Situam-se na dimensão das religiões, i.e., nas vias organizadas pelas sociedades para a evolução espiritual dos indivíduos. Incluem, portanto, valores tais como fé/descrença, divino/humano, e sagrado/profano, entre outros.

As interrogações actuais acerca dos valores morais na Escola colocam um conjunto de problemas filosóficos fundamentais que foram abordados por Patrício (1993). No Quadro 2 estão presentes os seis grandes tipos de valores conceptualizados por Patrício (1993) e uma breve descrição de cada um, sendo que escolhemos hierarquizá-los numa ordem crescente, em que os valores inferiores são os *práticos* e os valores mais elevados são os *religiosos/espirituais*.

Quadro 3

Classificação de valores no âmbito da Sociologia

Autor	Tipologia	Características
Inglehart (1977)	1. Valores Materialistas	Estão ligados à satisfação de necessidades básicas, tais como segurança, estabilidade, bem-estar económico e coesão social.
	2. Valores Pós-Materialistas	Referem-se a preocupações com a qualidade de vida e decisões relativas ao trabalho ou à família, i.e., necessidades relacionadas com as relações sociais, auto-estima e realização.

Segundo uma perspectiva mais sociológica, Inglehart (1977) propôs uma taxonomia que diferencia dois grupos de valores: os materialistas e os pós-materialistas, os quais podem ser observados no Quadro 3. O seu objectivo era o de estudar as mudanças culturais a longo prazo em sociedades industrializadas.

As conclusões do autor vão no sentido de que apenas as sociedades seguras em termos de satisfação das necessidades materiais e de segurança, conseguem valorizar os valores pós-materialistas (Silva & Camino, 2010). De acordo com Freire (2009, p. 262), os indivíduos integrados “em ambientes de relativa escassez material, ténues redes de protecção social e significativa insegurança física (...) valorizam mais o crescimento económico e a segurança física e material”, isto é, valores materialistas. Por outro lado, “os cidadãos criados em ambientes de paz, extensas redes de protecção social e relativa abundância de bens materiais, dão maior importância relativa a questões como a qualidade de vida, a protecção do ambiente, a expressão e realização individuais, e a uma maior participação dos cidadãos na tomada de decisões nas empresas e nos sistemas políticos”, ou seja, a valores pós-materialistas.

Quadro 4

Classificação de valores no âmbito da Educação

Autor	Tipologia	Características
Ibáñez (1976)	1. Valores Técnicos, Económicos e Utilitários	Instrumentos através dos quais os indivíduos fortalecem a sua acção para transformar o mundo em benefício próprio (Área Tecnológica).
	2. Valores Vitais	Assumem a realidade psicobiológica dos indivíduos, ou seja, as suas motivações primárias, tendências e impulsos (Educação Física, Educação para a Saúde).
	3. Valores Estéticos	Valores nos quais que se manifestam a harmonia e a sublimação da realidade (Expressão Plástica, Musical e Literária).
	4. Valores Intelectuais	Valores que procuram a estrutura dos objectos e que pretendem introduzir-se neles a partir da realidade objectiva (Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, Área Sociocultural).
	5. Valores Morais	Valores que dirigem os sujeitos como seres individuais e

		sociais perante o <i>dever ser</i> (Ética, Formação Cívica).
	6. Valores Transcendentais	Compreensão global do universo, na qual o Homem integra o sentido da vida (Filosofia, Educação Religiosa).

No Quadro 4 está presente a classificação proposta por Ibáñez, na qual são distinguidos seis grupos de valores e entre parêntesis são estabelecidas as disciplinas curriculares adequadas ao desenvolvimento de cada um desses valores. Esta é uma classificação que procura a articulação da diversidade de objectivos em educação, apresentando uma taxonomia relativa a todos os campos da actividade humana (Rafael, 1994).

Quadro 5

Classificações e tipologias de valores no âmbito da Psicologia

Autor	Tipologia	Características
Allport (1969)	1. Teórico	O objectivo principal é ordenar e sistematizar o conhecimento que leva à descoberta da verdade.
	2. Económico	O objectivo preponderante é a satisfação de necessidades corporais e interesse pelo que é útil
	3. Estético	Oposto ao valor teórico, este valoriza a forma e a harmonia.
	4. Social	Representa o valor mais próximo do religioso. O amor e o altruísmo são os valores dominantes.
	5. Político	O interesse que predomina é o poder.
	6. Religioso	O valor mais importante é a unidade.
Rokeach (1973)	1. Valores Instrumentais	Dizem respeito às ferramentas que possibilitam que se alcancem os valores terminais desejados.
	2. Valores Terminais	Os valores terminais são encarados como necessidades, ou seja, consequências mais amplas e pessoais que os seres humanos tentam alcançar nas suas vidas. Os valores terminais são o resultado da aplicação dos valores instrumentais.
Buxarrais (1997)	1. Valores Absolutos	Baseiam-se em normas de carácter indiscutível e possuem um objectivo regulador em todos os aspectos da vida pessoal e social do sujeito. A sua transmissão faz-se a partir dos meios mais adequados a cada situação: pela instrução, persuasão, catequização ou imposição.
	2. Valores Relativos	São os concebidos por critérios puramente subjectivos, como por exemplo “não minto porque acho feio mentir”. Os valores ou normas relativos tornam impossível determinar que determinada prática seja melhor do que outra, porque esse “melhor” é relativo e depende da circunstância pessoal, da preferência do momento e das oportunidades.
La Taille (2001)	1. Valores Morais	Relativos ao modo de ser, estão associados à honestidade, à dignidade, à fidelidade e à justiça.
	2. Valores Não-Morais	Relativos à visibilidade social, tais como o sucesso, beleza, glória e <i>status</i> .

Tendo por base o Quadro 5, no domínio da Psicologia, salientamos a abordagem de Rokeach (1973), segundo o qual, psicologicamente os valores podem

ser estados finais preferidos (i.e., *valores terminais ou morais*, como por exemplo a liberdade, igualdade e tolerância) ou modos preferidos de fazer as coisas (i.e., *valores instrumentais ou de carácter mais psicológico*). Tendo em conta esta distinção entre valores instrumentais e valores terminais, o autor desenvolveu a *Rokeach Value Survey* (1973), que se transformou na escala mais utilizada para medir valores (Bolívar, 1995).

De forma similar a Maslow, também Rokeach (1973) entende que os valores são crenças que se encontram organizadas hierarquicamente e que guiam o comportamento dos indivíduos, sendo que a sua aquisição se reporta essencialmente a processos de socialização primária (i.e., na família e grupo de pares) e a processos de socialização secundária (por exemplo, na Escola). Segundo Rokeach (1973, cit. por Solano & Nader, 2006), os valores determinam como interpretar as atitudes dos outros e indicam ao sujeito o que está correcto e o que está errado, constituindo-se um marco cultural a partir do qual as suas necessidades podem ser satisfeitas.

De acordo com Gouveia, Martínez, Meira e Milfont (2001), com a publicação do seu livro *The nature of human values* em 1973, Rokeach teve o mérito de apresentar uma abordagem que agrupou perspectivas de distintas áreas do conhecimento, tais como a Antropologia, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia e de construir um instrumento que, pela primeira vez, procurava medir os valores enquanto construto válido, legítimo e específico. Para além disso, o autor conseguiu também com sucesso diferenciar os valores de outros conceitos com os quais eram regularmente associados, nomeadamente as atitudes e os interesses, e demonstrar a centralidade dos valores no sistema cognitivo dos sujeitos, ao reunir dados acerca dos seus antecedentes e consequentes.

Não obstante, o trabalho de Rokeach (1973, cit. por Gouveia, Martínez, Meira & Milfont, 2001) apresenta algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito à ausência de uma definição clara da estrutura dos valores e a restrições inerentes às amostras utilizadas, uma vez que as suas investigações foram realizadas principalmente com estudantes universitários norte-americanos.

Em função destes aspectos mencionados como problemáticos na sua abordagem, novas investigações e modelos teóricos foram sendo propostos, de entre os quais se destaca o de Schwartz e seus colaboradores. De acordo com Gouveia, Martínez, Meira e Milfont (2001), o modelo de Schwartz é uma extensão do modelo de Rokeach, mas com algumas diferenças substanciais, uma vez que o autor preconiza a existência de um conjunto de motivações universais que originam e organizam os vários valores nas distintas culturas, enfatizando a dimensão motivacional para explicar a estrutura de valores.

Numa investigação conduzida em mais de 40 países, Schwartz (2001, cit. por Solano & Nader, 2006) identificou dez tipos motivacionais de valores inerentes a todas as culturas estudadas, construídos a partir dos requisitos universais da existência humana. Para o autor, o que distingue um valor em relação a outros é o objectivo motivacional que expressa (Duarte, 2009). No Quadro 6 constam as definições de cada tipo motivacional e estão incluídos alguns exemplos dos seus valores específicos mais significativos.

Quadro 6

Definição dos tipos motivacionais de valores universais (com exemplos de valores específicos entre parênteses)

Tipo Motivacional	Objectivo Motivacional e Valores Representativos
Autodeterminação	Independência de pensamento e acção, escolher, criar e explorar (criatividade, liberdade, independência, curiosidade, escolha dos objectivos individuais).
Estimulação	Ter excitação, novidade e mudança na vida (ser atrevido, uma vida excitante, uma vida variada).
Hedonismo	Prazer ou gratificação sensual para a própria pessoa (desfrutar da vida, prazer).
Realização	Êxito pessoal como resultado da demonstração de competências segundo as normas sociais (ambicioso, capaz, obter êxito).
Poder	Posição e prestígio social, controlo ou domínio sobre pessoas e recursos (autoridade, poder social, riqueza).
Benevolência	Preservar e reforçar o bem-estar das pessoas próximas com quem se tem um contacto pessoal frequente e não casual (ajudando, honesto, não rancoroso, ter sentido na vida).
Conformidade	Limitar as acções, inclinações e impulsos que possam prejudicar os outros e violar expectativas ou normas sociais (auto-disciplina, bons modos, obediência).
Tradição	Respeitar, comprometer-se e aceitar os costumes e as ideias que a cultura tradicional ou a religião impõem (devoto, honra aos pais e mais velhos, humilde, respeito pela tradição, vida espiritual).
Segurança	Conseguir segurança, harmonia e estabilidade na sociedade, nas relações interpessoais e na própria pessoa (ordem social, segurança familiar, segurança nacional).
Universalismo	Compreensão, apreço, tolerância e protecção em direcção ao bem-estar de todas as pessoas e da natureza (aberto, amizade verdadeira, igualdade, justiça social, protector do meio ambiente, sabedoria, um mundo em paz, um mundo de beleza).

Nota. Adaptado de “A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: Análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz”, de V. V. Gouveia, E. Martínez e T. L. Milfont, 2001, *Estudos de Psicologia*, 6, p. 135.

Estes tipos motivacionais tendem a ser universais e manifestam uma estrutura dinâmica de relações de congruência e de conflito, que pode ser observada na Figura 1.

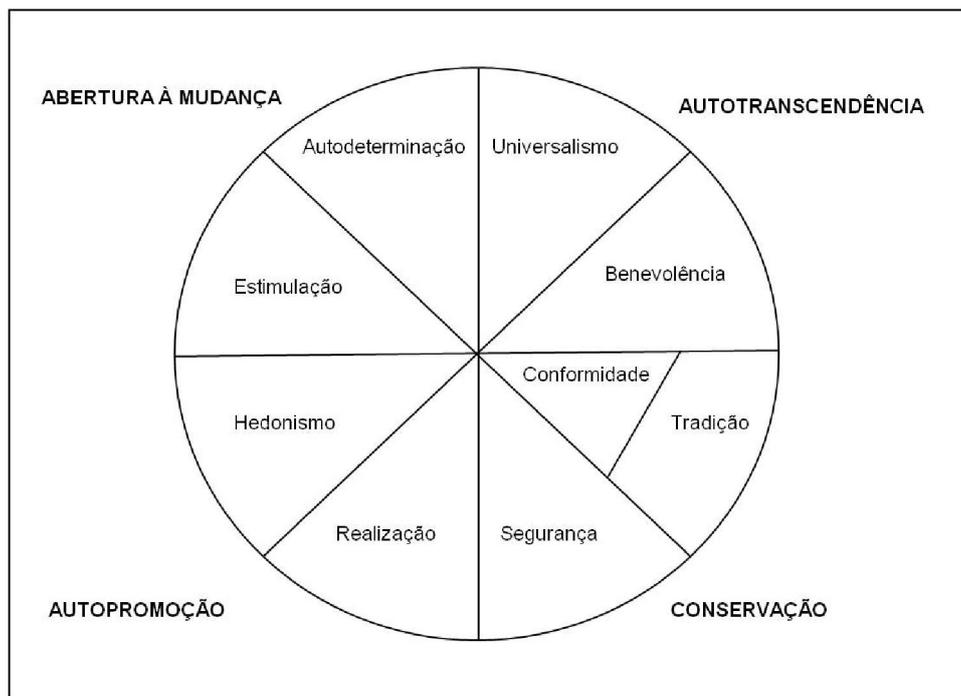


Figura 1. Estrutura dos valores humanos segundo Schwartz. In “Validação do Questionário de Perfis de Valores (QPV) no Brasil”, de A. Tamayo e J. B. Porto, 2009, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25, p. 371.

A estrutura circular presente na Figura 1 representa a organização dos valores, indicando que os valores próximos são compatíveis entre si e que os valores distantes ou em posições opostas representam conflitos (Gouveia, Martínez, Meira & Milfont, 2001). Neste sentido, quanto mais próximos dois tipos motivacionais estiverem em qualquer uma das direcções em redor do círculo, mais semelhantes e análogas serão suas motivações subjacentes. Pelo contrário, quanto maior a distância entre dois tipos motivacionais, mais antagónicas serão as motivações inerentes a cada um deles (Tamayo & Porto, 2009). Para além disso, a Figura 1 demonstra também uma continuidade do conteúdo motivacional entre os tipos motivacionais e entre os próprios valores, isto é, que os valores se situam ao longo de um contínuo motivacional.

Para a verificação deste modelo, foi realizada uma investigação transcultural em 67 países com uma amostra total de 64271 sujeitos e, com vista a tal objectivo, o autor desenvolveu dois instrumentos, o *Schwartz Values Survey* (SVS) e o *Portrait Values Questionnaire* (PVQ). Convém referir que estes instrumentos estão já traduzidos em mais de 40 línguas e são largamente utilizados em estudos de âmbito nacional e internacional (Tamayo & Porto, 2009).

Apesar da tipologia de Schwartz conter algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito ao facto de não contemplar valores básicos ou de sobrevivência, esta permanece a mais popular da Psicologia no âmbito dos valores humanos (Gouveia, Martínez, Meira & Milfont, 2001).

2.1. Teoria Funcionalista dos Valores Humanos.

Como temos vindo a constatar, o conhecimento sobre a formação dos valores pessoais na infância é ainda incipiente, pela dificuldade inerente ao desenvolvimento de instrumentos e de métodos de investigação dos valores adequados a esta faixa etária, principalmente entre as crianças mais pequenas (Monteiro, 2009). De acordo com Lauer-Leite (2009), os valores formam-se logo nos primeiros dez anos de vida da criança e repercutir-se-ão nos seus comportamentos de ajustamento social aquando da adolescência, tornando-se indispensável conhecê-los e aprofundá-los nesta etapa inicial do seu desenvolvimento. Daí que no presente estudo tenhamos optado por investigar as concepções dos Professores sobre qual o papel desempenhado pela educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, quais os valores que deveriam ser desenvolvidos e quais são os valores efectivamente trabalhados com os alunos.

A Teoria Funcionalista dos Valores Humanos foi a opção teórica utilizada nesta investigação para a análise dos valores transmitidos à população infantil do 1.º Ciclo do Ensino Básico por parte dos professores que constituem a nossa amostra, porque se tem vindo a revelar teórica e também empiricamente mais consistente do que as restantes teorias (Lauer-Leite, 2009). Para além disso, também recorremos à Teoria Funcionalista dos Valores Humanos porque verificámos que nem Inglehart nem Schwartz atribuíram especial atenção ao estudo dos valores na infância. Efectivamente, as suas amostras foram maioritariamente constituídas por adultos, apenas com a presença de alguns grupos de adolescentes.

A natureza motivacional dos valores enquanto aspecto fundamental nos diversos modelos que temos vindo a abordar, levou Gouveia (1998, cit. por Formiga, 2006) a revê-los e a identificar aspectos comuns que poderiam concorrer para a construção de uma tipologia alternativa. Neste sentido, a Teoria Funcionalista dos Valores Humanos é uma extensão dos modelos propostos por Rokeach e Schwartz, fundamenta-se no modelo de Inglehart e baseia-se também na Hierarquia das Necessidades de Maslow (Albuquerque, Noriega, Coelho, Neves & Martins, 2006). Esta é, por conseguinte, uma proposta integradora sobre os valores humanos.

De acordo com esta abordagem, os valores são conceptualizados como “categorias de orientação que são desejáveis, baseadas nas necessidades humanas e nas pré-condições para satisfazê-las, adoptadas por actores sociais, podendo variar na sua magnitude e nos elementos que a constituem” (Gouveia, 2003, p. 433). Segundo o autor, uma das grandes distinções desta tipologia em relação às restantes é precisamente o facto de ter como base as necessidades humanas e as pré-condições de satisfação dessas necessidades (Lauer-Leite, 2009). Convém referir que as necessidades como fonte dos valores tinham também sido defendidas por Rokeach e por Schwartz, todavia Gouveia (2003, p. 432) afirma que nos trabalhos de ambos os autores não é possível encontrar uma teoria “unificada e específica das necessidades”.

Em função da Hierarquia das Necessidades de Maslow, Gouveia procurou identificar os vinte e quatro valores básicos, os quais apresentam duas funções consensuais (Vasconcelos, Gouveia, Filho, Sousa & Jesus, 2004). A primeira função dos valores estabelece que estes guiam os comportamentos dos indivíduos numa orientação *social*, *pessoal* ou *central*. De acordo com Monteiro (2009), a função de orientação já fora proposta por autores como Rokeach, com a sugestão de valores terminais sociais e pessoais, e por Hofstede, na indicação de individualismo e colectivismo. Para Gouveia (2003), os indivíduos dirigidos por valores sociais centram-se na sociedade ou possuem um foco interpessoal, enquanto que os indivíduos guiados por valores pessoais são egocêntricos ou possuem um foco intrapessoal. Deste modo, os sujeitos tendem a enfatizar o grupo (i.e., valores sociais) ou a si próprios (i.e., valores pessoais) como a unidade principal de sobrevivência (Gouveia, Milfont, Fischer & Coelho, 2009).

Os valores pessoais são relativos ao alcance de metas pessoais, à garantia de benefícios próprios e às condições necessárias para que os objectivos pessoais sejam atingidos. Esse critério de orientação é formado por *valores de experimentação*, relacionados com a valorização de novos estímulos e de situações arriscadas, bem como a procura de satisfação sexual; e por *valores de realização*, relativos à auto-promoção do sujeito (Formiga, 2006).

Os valores sociais revelam a preferência pela convivência com os outros e estão relacionados com os interesses colectivos, com a aceitação e integração no grupo e com a manutenção da harmonia grupal (Gouveia, 2003). Estes valores subdividem-se em *valores normativos*, que enfatizam a vida social, estabilidade do grupo, a ordem, o respeito por símbolos e padrões culturais; e em *valores interactivos*, relacionados com o compromisso com os outros e a consideração dos outros como factor de felicidade pessoal (Formiga, 2006).

O terceiro grupo de valores situa-se entre os valores sociais e pessoais, pois representam uma base organizadora dos outros valores, daí que sejam referidos como *valores centrais* (Monteiro, 2009). É constituído por *valores de existência*, relativos à garantia da própria sobrevivência biológica do sujeito; e *valores suprapessoais*, que se caracterizam pela procura em alcançar objectivos, independentemente do grupo ou condição social de pertença dos indivíduos, relacionando-se com a valorização e importância de todas as pessoas (Lauer-Leite, 2009).

A segunda função dos valores determina que estes expressam as necessidades humanas segundo motivadores *materialistas (pragmáticos)* ou *humanitários (idealistas)*. Os valores materialistas relacionam-se com ideias práticas, sugerindo uma orientação para metas específicas e regras normativas. Os indivíduos guiados por estes valores tendem a pensar em termos de sobrevivência mais biológica, valorizando a sua própria existência e as condições que permitem que ela seja assegurada (Monteiro, 2009). Por outro lado, os valores humanitários expressam uma orientação universal, baseada em ideias e princípios mais abstractos. Por comparação com os valores materialistas, os valores humanitários não se dirigem a metas concretas e, geralmente, não são específicos. Dar importância a este tipo de valores é congruente com um espírito inovador e uma mente aberta, sugerindo uma menor dependência de bens materiais (Gouveia, Milfont, Fischer & Coelho, 2009).

A confluência destas duas funções dos valores humanos origina as suas seis subfunções, nas quais todos os valores se encontram representados, conforme pode ser observado na Figura 2.

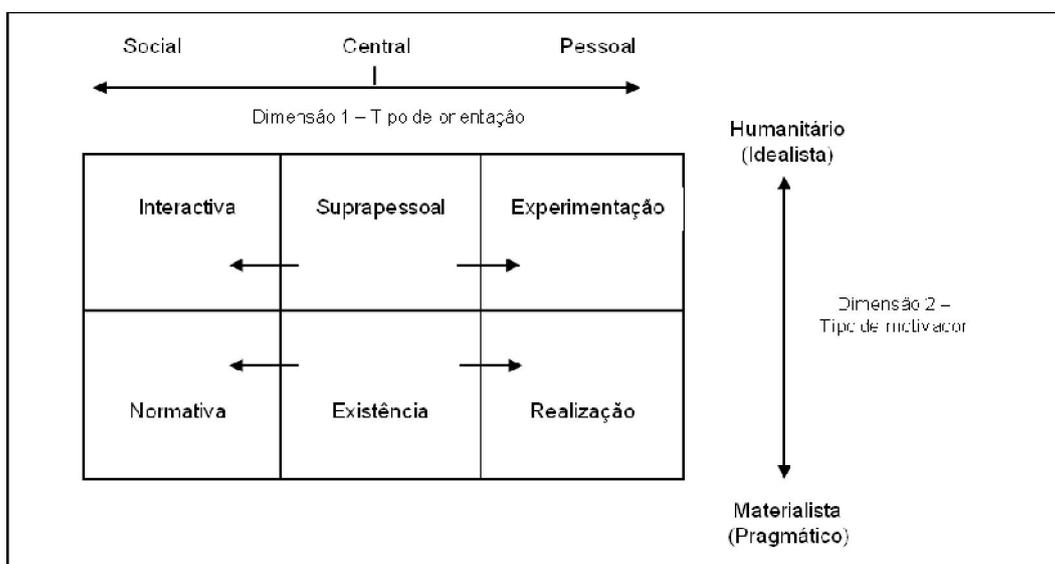


Figura 2. Dimensões, funções e subfunções dos valores básicos. In *Teoria funcionalista dos valores humanos* (p. 59), de V. V. Gouveia, T. L. Milfont, R. Fischer e W. S. Santos, 2008, São Paulo: Senac.

A partir da observação da Figura 2, é possível verificar que as dimensões funcionais dos valores formam dois eixos principais na representação espacial da estrutura dos valores. A função dos valores para guiar acções humanas forma o eixo horizontal representativo do tipo de orientação (i.e., *valores sociais, centrais* ou *personais*). A função dos valores responsável por dar expressão às necessidades humanas forma o eixo vertical, representativo do tipo de motivador (i.e., *valores materialistas* ou *humanitários*). A partir da integração dos eixos horizontal e vertical, obtêm-se seis subfunções específicas dos valores: *Interactiva, Normativa, Suprapessoal, Existência, Experimentação* e *Realização* (Gouveia, Milfont, Fischer & Coelho, 2009).

No Quadro 7 estão descritas as subfunções, as necessidades que as representam e exemplos de alguns valores para cada uma das subfunções.

Quadro 7

Funções, necessidades e exemplos de valores para cada subfunção

Função	Necessidade que representa	Valores
Experimentação	Necessidade de gratificação e o princípio do prazer.	Sexual, Prazer, Emoção
Realização	Foco na realização material, maximização do lucro e minimização da punição.	Sucesso, Prestígio, Poder
Existência	Satisfação das necessidades básicas, com função estritamente materialista, focada na protecção individual.	Saúde, Sobrevivência, Estabilidade Pessoal
Suprapessoal	Necessidades de organização da auto-percepção e do ambiente, e à promoção do auto-conceito.	Conhecimento, Maturidade, Beleza
Interactiva	Necessidades de contactos sociais, amor, afiliação e sentimento de pertença.	Afectividade, Pertença, Suporte Social
Normativa	Necessidade de segurança e pré-condições para satisfazer todas as necessidades. Expressa uma orientação social, focada nas regras sociais.	Tradição, Obediência, Religiosidade

Nota. In *Correlatos valorativos do significado do dinheiro para crianças* (p. 90), de I. D. Lauer-Leite, 2009, Belém: Universidade Federal do Pará.

De acordo com Gouveia, Milfont, Fischer & Coelho (2009), a Teoria Funcionalista dos Valores Humanos contém quatro pressupostos teóricos centrais:

1. Os seres humanos têm uma natureza benevolente ou positiva;
2. Os valores são princípios-guia individuais que servem como padrões gerais de orientação para os comportamentos dos indivíduos;
3. Os valores apresentam uma base motivacional; e
4. Apenas os valores terminais são considerados, por serem menor em número e de fácil conceptualização.

Tendo em conta estes pressupostos, é possível compreender que a Teoria Funcionalista dos Valores Humanos não admite o conflito inerente aos valores, pois parte do princípio de que os valores são positivos e que não há incompatibilidade entre eles, sendo a relação estabelecida entre as seis subfunções predominantemente positiva (Monteiro, 2009). Efectivamente, ainda que alguns valores possam ser mais desejáveis do que outros, devido à natureza benevolente do ser humano, todos os valores são, em alguma medida, desejáveis e positivos, assumindo-se a possibilidade de que pessoas maduras, satisfeitas e auto-realizadas desenvolvam um sistema harmonioso de valores ao avaliar todas as subfunções como igualmente importantes. Portanto, os indivíduos que dão prioridade a subfunções específicas em detrimento de outras podem ser menos maduros, não terem desenvolvido os seus sistemas de valores completamente ou terem sido socializados num contexto no qual algumas das suas necessidades foram privadas.

A Teoria Funcionalista dos Valores Humanos conta com inúmeros estudos realizados no Brasil que envolvem participantes da totalidade dos estados brasileiros, alunos de todos os níveis escolares, elementos da população em geral, profissionais qualificados (como por exemplo, advogados, enfermeiros, médicos, músicos, polícias e psicólogos) e participantes que integram grupos minoritários (tais como índios, prostitutas e homossexuais), aproximando-se dos 50 000 sujeitos. Estão também construídas versões do *Questionário dos Valores Básicos* para adultos (QVB) e para crianças (QVB-I), sendo cada um deles constituído por 18 itens (Lauer-Leite, 2009). A versão para adultos foi traduzida em três idiomas (alemão, espanhol e inglês), tendo sido reunidos dados de diversos países (como por exemplo a Alemanha, Colômbia, Espanha, Inglaterra, México, Nova Zelândia, Perú e até mesmo Portugal).

Neste sentido, têm também sido desenvolvidas investigações utilizando a Teoria Funcionalista dos Valores Humanos, com o objectivo de investigar como se constituem os valores básicos infantis e como eles se correlacionam com outros construtos psicológicos.

Num estudo não psicométrico desenvolvido por Andrade (2002) que envolveu a participação de 327 crianças entre os 10 e os 12 anos de idade, pretendeu-se conhecer os relatos valorativos da sua preferência por desenhos animados. As crianças responderam a uma versão modificada do *Questionário dos Valores Básicos*, constituída por 18 valores, três valores para cada uma das seis subfunções. Os resultados da análise de *escalamento multidimensional* (MDS) exploratório foram satisfatórios, possibilitando a identificação de uma estrutura próxima à proposta por Gouveia.

Num outro estudo, realizado por Lauer-Leite (2009), o objectivo principal foi analisar as relações entre os valores individuais e o significado do dinheiro para crianças. A amostra foi composta por 1445 crianças entre os 9 e os 14 anos de idade e um dos instrumentos utilizados foi o *Questionário de Valores Básicos Infantil*. Uma vez mais, a estrutura dos valores para essa amostra mostrou-se similar à encontrada por Andrade (2003), que primeiro validou o QVB infantil. Os resultados revelaram que os valores básicos infantis tiveram influência sobre a atribuição de significado do dinheiro. Esta investigação reveste-se de especial importância, uma vez que reforça a necessidade de investir na educação para o consumo com crianças e com os vários agentes educativos.

Os poucos estudos desenvolvidos no âmbito dos valores de crianças têm vindo a demonstrar que estes possuem uma estrutura semelhante à identificada em investigações com adultos e também que estes valores influenciam as preferências das crianças. Para além disso, alguns estudos evidenciam também que as crianças desenvolvem atitudes e preferências utilizando as suas prioridades valorativas, e aí se constitui a grande necessidade de se compreender como ocorre a formação dos valores infantis e como investigá-los.

3. Desenvolvimento e Aquisição

Segundo López e Araujo (2000, cit. por Ávila & Fernández, 2006), a formação dos valores inicia-se logo nos primeiros anos de vida das crianças e vão-se desenvolvendo lentamente, num processo que decorre ao longo da vida e que está intimamente relacionado com a formação do carácter, sendo precisamente o carácter do indivíduo o responsável pela regulação dos seus comportamentos morais.

Neste sentido, as noções de bem e de mal, de positivo e de negativo, bem como de liberdade e de responsabilidade, formam-se nos primeiros anos de vida. Daí que seja fundamental estimular precocemente o seu desenvolvimento, impulsionando e promovendo a aceitação de normas de convivência social (Ávila & Fernández, 2006).

A educação para os valores é de especial importância se também se tiver em conta que os valores se encontram no topo da personalidade, enquanto construto que orienta todas as acções humanas. Os valores pessoais, segundo Solano e Nader (2006), são guias motivacionais de ordem superior passíveis de explicar todas as acções e comportamentos de níveis inferiores dos indivíduos.

Por outro lado, os valores sociais permitirão aos futuros cidadãos a prossecução efectiva de determinados resultados sociais, visto que conferem consistência ao conjunto de regras ou modelos de uma determinada sociedade (Serranito, 1994). Os valores constituem-se, por isso mesmo, como elementos essenciais ao consenso, solidariedade e integração sociais, para além de que se estabelecem enquanto pólos de unidade psíquica dos indivíduos.

De acordo com Solano e Nader (2006), os valores são também úteis a nível individual, pois fornecem informações fundamentais relativamente aos comportamentos, atitudes e identidades dos indivíduos. Neste sentido, compreende-se em que medida os valores são importantes preditores dos comportamentos, interesses e atitudes das pessoas em geral e, especificamente no contexto escolar, por exemplo do rendimento académico dos alunos. A Figura 3 sintetiza de forma esquemática a proposta de Carreras et al. (2006) relativamente aos fundamentos e meios de implementação de uma educação para os valores e para a sua interiorização.

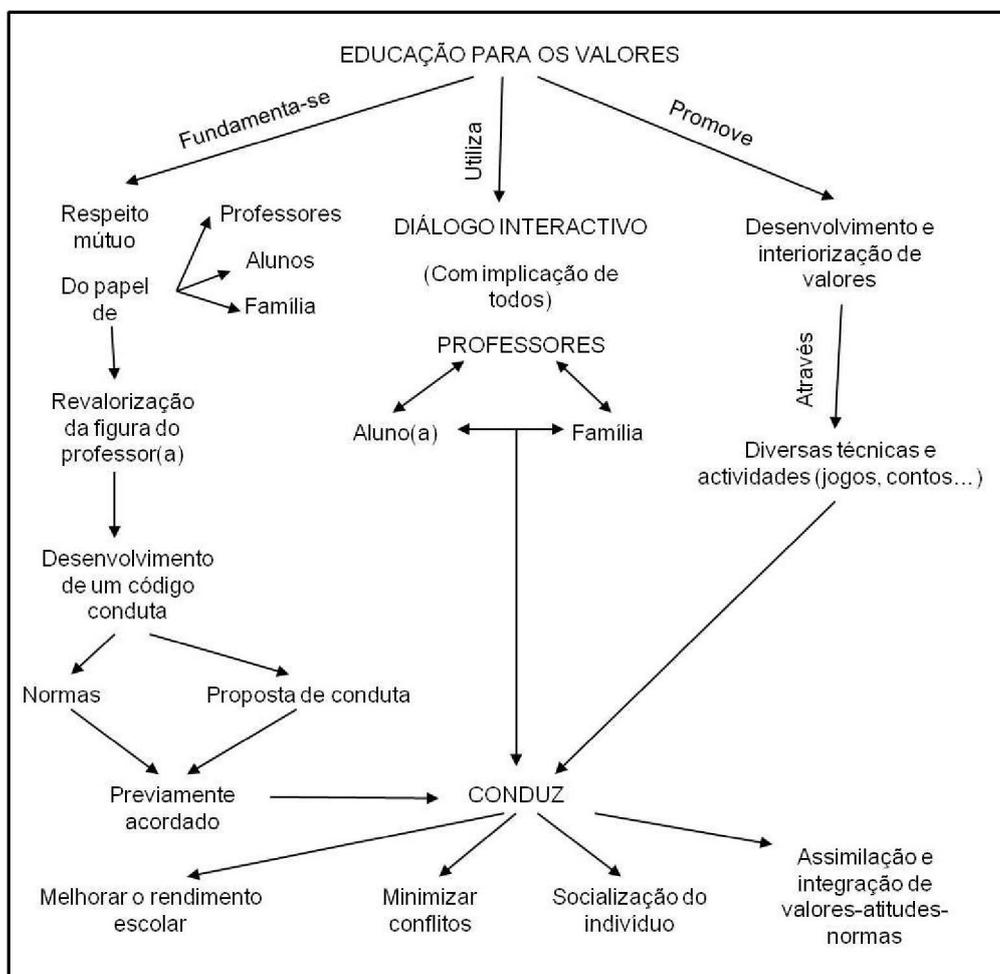


Figura 3. Desenvolvimento e interiorização de valores. In *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos, técnicas* (p. 24), de L. Carreras et al., 2006, Madrid: NARCEA. S.A. Ediciones.

A partir da análise da Figura 3, é possível verificar que a educação para os valores recorre ao diálogo e à colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo, bem como a técnicas e actividades específicas e sistematizadas com o objectivo de melhorar o rendimento académico, minimizar os conflitos existentes, socializar a criança e fomentar a interiorização de determinados valores, atitudes e normas.

Salientamos o aspecto relativo à revalorização do papel do professor, uma vez que este se constitui como um representante dos valores vigentes na sociedade e um guia para os alunos no que diz respeito aos valores.

Assim sendo, é indispensável oferecer através das instituições educativas, nomeadamente desde o 1.º Ciclo, conhecimentos, procedimentos e atitudes que favoreçam a construção de indivíduos comprometidos com a sociedade. Para tal, é imperativo que os educadores reflectam acerca da sua prática educativa e contem com modelos de possíveis actividades sistematizadas que os orientem no trabalho com os seus alunos, ajudando-os a ir desenhando, a partir deles, uma metodologia própria em função das necessidades do seu contexto educativo.

4. Ética, moral e valores

Etimologicamente, *moral* deriva do latim *mores*, que significa *costume*. Deste modo, a moral pode definir-se como o conjunto das regras que regulamentam as condutas no seio de uma dada sociedade. Essas regras materializam-se em marcas emblemáticas que estruturam o discurso dominante, e que são consideradas como as melhores e as mais correctas, pelo que os indivíduos que não as sigam são considerados desviantes nessa mesma sociedade (Santos, 1989).

De acordo com o autor, essas marcas estão sujeitas a uma hierarquização, o que significa que possuem níveis de poder coercivo sobre os indivíduos. Para além disso, e visto que integram o sistema social, estão também sujeitas a mudanças de ordem sociocultural. Neste sentido, as práticas sociais encontram-se legitimadas por crenças baseadas no que é bom ou mau, correcto ou incorrecto, num contexto social e momento temporal específicos, sendo a conduta dos indivíduos dirigida pelo desejo de felicidade (Santos, 1989).

Os conceitos de ética e de moral são frequentemente utilizados como construtos sinónimos e, apesar de estarem associados, não têm o mesmo significado (Claudio, 2003). Segundo a perspectiva Kantiana, a moral diria respeito aos actos

individuais do sujeito, enquanto que a ética seria muito mais circunstancial, uma vez que representaria a acção de uma determinada comunidade.

De acordo com Claudio (2003), poder-se-á então afirmar que a ética relaciona-se essencialmente com a actualidade, com as interacções decorridas num determinado contexto temporal e social, ou seja, com valores; enquanto que a moral se relaciona com aspectos universais. Neste sentido, a ética diz respeito à dimensão da felicidade, ao passo que a moral está essencialmente relacionada com a dimensão do dever. Nas palavras de La Taille, Souza e Vizioli (2004, p.98), “pode-se falar em moral para designar os valores, princípios e regras que, de facto, uma determinada comunidade, ou um determinado indivíduo legitima, e falar em ética para se referir à reflexão sobre tais valores, princípios e regras”.

A ética e a moral são questões que suscitam estudos e reflexões de vários ramos das ciências humanas e sociais. No domínio da Filosofia, o ensino da ética é uma temática tão antiga quanto os sofistas. Segundo Camps (1998), Protágoras interrogava-se, no diálogo de *Platão*, como poderia ser operacionalizável ensinar algo que se caracterizava por ser um saber não apenas teórico mas também prático.

Também é possível fundamentar psicologicamente a ética. De acordo com La Taille, Souza e Vizioli (2004, p.100), foi a Psicologia a responsável por um “maior aprofundamento da questão ética e o maior número de pesquisas” realizadas, nomeadamente na área de Psicologia do Desenvolvimento. Por conseguinte, surgiu uma área específica já consolidada, denominada Psicologia Moral e que tem por objectivo o estudo das variáveis psíquicas envolvidas no processo de adesão a valores morais e éticos, bem como a análise da legitimação dos princípios e regras de acção que se sucedem.

A fundamentação sociológica enfatiza o cumprimento de normas sociais e a utilização dessas mesmas normas como referenciais de moralidade. No entanto, segundo Maia (1996):

Nem a moralidade consistirá em seguir as regras sociais estabelecidas e transmitidas, como pensava Durkheim, seguindo uma moral fechada, nem consistirá em construir heróica e solitariamente as suas normas, desprezando toda a herança normativa. A ética não nega que se parta da sociedade, mas não aceita o social como critério, pelo menos único, de moralidade. (p. 24)

Assim sendo, essas normas sedimentam as potencialidades dos indivíduos, que conseguem construir uma relação positiva com os outros e conferir utilidade à pessoa.

São altas as expectativas relativamente ao papel fulcral que a educação e, em particular a Escola, representam para o desenvolvimento moral das crianças. Para além disso, deverá ser também muito valorizada a sua intervenção pedagógica ao nível do desenvolvimento dos valores e atitudes dos alunos, que possam assegurar a eficácia do processo educativo, a par do desenvolvimento moral e da formação integral dos alunos. Para La Taille, Souza e Vizioli (2004), as questões da moral e da ética têm implícito um receio:

Tanto de se voltar a práticas pedagógicas autoritárias quanto de se aceitar que há deveres morais incontornáveis. O clima «pós-moderno» em que vivemos, solo fértil para o relativismo, certamente participa no adiamento de tomadas claras de posição a respeito da formação ética e moral. (p.104)

Sem dúvida que, nesta área, a educação desempenha um papel muito importante, e a Escola torna-se “um âmbito de reflexão individual e colectiva que permite construir de modo racional e autónomo, princípios gerais de valor” (Bolívar, 1995, p. 50).

5. Desenvolvimento moral

De acordo com Martins e Branco (2001, p.169), “os estudos sobre desenvolvimento moral na psicologia contemporânea têm-se debruçado sobre a construção de modelos teóricos empenhados em encontrar uma explicação adequada dos processos que orientam e definem a adopção de valores individuais nas diversas esferas da actividade humana”.

No âmbito do desenvolvimento moral, consideramos cruciais as contribuições resultantes dos trabalhos de Piaget (1932/1994) e de Kohlberg (1976), trabalhos esses que têm sido objecto de grande impacto e divulgação nos últimos anos no domínio do desenvolvimento moral. De facto, acreditamos que ambos os autores apresentam conclusões importantíssimas e complementares acerca da temática do desenvolvimento moral.

Piaget (1932/1994) pressupõe que os valores morais são construídos a partir da interacção do indivíduo com os vários contextos sociais e que é através dessa relação com adultos, pares, situações escolares e com os obstáculos que lhe surgem, bem como através da experimentação e da acção, que a criança irá desenvolver e formar os seus valores, princípios e normas morais.

O desenvolvimento do juízo moral nas crianças resulta, por conseguinte, de um processo activo alicerçado na maturação das estruturas cognitivas e na interacção

social (Faria, 2007b). Para Piaget (1932/1994), o juízo moral da criança desenvolve-se em estádios, tal como ocorre nos processos cognitivos em geral. O autor percebeu que os jogos praticados pelas crianças eram passíveis de ser transpostos para o estudo do pensamento moral, uma vez que, em ambos os fenómenos, as normas são transmitidas entre gerações e são conservadas apenas pelo respeito que os indivíduos mantêm por elas (Faria, 2007b). A partir de questões dirigidas às crianças acerca dos seus jogos, o autor identificou as várias etapas em que o seu pensamento moral se situava (Faria, 2007a) e estabeleceu três estádios de consciência infantil das regras.

O autor constatou a existência de duas morais distintas nas crianças, a autonomia e a heteronomia, considerando que não se pode falar de estádios morais mas sim de fases caracterizadas pela heteronomia e pela autonomia. Para Piaget, esta distinção pretende “elucidar que é possível encontrar elementos da autonomia moral numa criança predominantemente heterónoma e vice-versa” (Sousa, 2006, p.4).

A moralidade heterónoma caracteriza-se por uma obediência superficial às regras, uma vez que a criança ainda não consegue compreender as normas impostas externamente, havendo uma relação de submissão ao poder e à figura que detém a autoridade. Consequentemente, e visto que a obediência às regras é exterior à sua consciência por terem origem numa autoridade superior, as crianças revelam dificuldade em cumpri-las (Faria, 2007b). A moralidade heterónoma seria preponderante em crianças até aos 8-9 anos de idade, marcada pelo egocentrismo (Sousa, 2006). Este é o nível moral em que, à partida, se encontra o pensamento moral das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o que significa que se torna fundamental conseguir envolvê-las de forma activa em situações práticas em que possam experimentar relações de igualdade e de democracia para que, posteriormente, se desenvolva a sua consciência. No entanto, importa referir que, de acordo com Foppa (2010), não existe uma determinação cronológica exacta para os estádios de desenvolvimento moral, uma vez que o pensamento moral sucede gradualmente, a partir das vivências particulares do sujeito com os outros e com o seu contexto social.

Na moralidade autónoma, predominante em crianças com mais de 9-11 anos (Sousa, 2006), os comportamentos já não se baseiam na imposição adulta ou social, mas sim nas convicções pessoais do sujeito que interiorizou as regras independentemente de um controlo externo (Foppa, 2010). A autonomia moral distingue-se por um novo sentido dado às normas, o que significa que um sujeito moralmente autónomo deve eleger um código de ética interno e regras morais individuais, resultado da necessidade de ter em consideração os outros para além de si mesmo (Assis & Vinha, 2004). Assim sendo, a autonomia encontra-se intimamente

relacionada com a cooperação e responsabilidade subjectiva, o que implica que sejam consideradas os propósitos e motivos subjacentes aos actos e que tem no respeito mútuo uma particularidade de autonomia moral. Piaget (1977, cit. por Lyra, Onzi & Espíndola, 2005) denominou por *cooperação* este novo tipo de relação, caracterizada pela constituição de uma relação social na qual a criança deverá descentrar o seu pensamento e tentar colocar-se do ponto de vista do outro para assegurar o acordo e respeito mútuos.

De acordo com Piaget (1932, cit. por Sousa, 2006, p.5), “a autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que não se exerce senão no seio da cooperação”, o que revela a importância de se proporcionar ao indivíduo a liberdade de escolha, pois assim poderia cooperar voluntariamente com os outros, desenvolvendo um sistema moral pessoal de valores e convicções.

No que diz respeito à prática das regras, crianças com cerca de 2 ou 3 anos de idade cingiam-se à manipulação dos objectos de acordo com os seus próprios desejos e hábitos motores, revelando esquemas ritualizados e a ausência de quaisquer regras colectivas (Sousa, 2006).

Por volta dos 4-6 anos, as crianças já recorriam à aplicação de regras, embora ainda de forma egocêntrica, querendo sempre ganhar. Nesta fase, a criança tanto poderia jogar sozinha sem sentir a necessidade de ter pares a jogar consigo, como poderia jogar com outros mas ainda sem codificação das regras e sem unificação de procedimentos. De acordo com Sousa (2006, p.6), “o egocentrismo manifestar-se-ia nesta fase na imitação dos outros e no uso individual dos exemplos recebidos”.

Posteriormente, quando a criança se encontra entre os 7 e os 10 anos de idade, torna o jogo social e cumpre as suas regras, denotando uma codificação de vontades. No entanto, convém referir que, embora os pares conseguissem chegar a um acordo na prática, “o conjunto das regras seria ainda flutuante e explicado de forma contraditória pelos vários jogadores” (Sousa, 2006, p.6).

Ainda de acordo com Sousa (2006), após os 11-12 anos de idade, as crianças encontram-se na fase de codificação das regras, na qual já possuem conhecimentos acerca das regras a seguir e das suas variações possíveis. Nesta fase e daqui em diante, os procedimentos do jogo estão determinados e o código das regras é conhecido por todos.

Importa salientar que, para Piaget, o valor moral de uma acção não reside simplesmente na obediência às regras socialmente estabelecidas, mas sim no princípio implícito de cada acção, isto é, nos motivos que levam a que essas regras sejam cumpridas (Assis & Vinha, 2004). De facto, para o autor, “toda a moral consiste

num sistema de regras e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (Martins, 1995, p.103).

Segundo Ruiz (2003), o modelo piagetiano foi retomado e aperfeiçoado por Kohlberg, que também se dedicou ao estudo do desenvolvimento moral do ser humano. Kohlberg defendia a universalidade do desenvolvimento do julgamento moral, considerando a moralidade como “universal para toda a humanidade, se as condições para o desenvolvimento sócio-moral forem ideais para todos os indivíduos em todas as culturas” (Koller & Bernardes, 1997, p. 232).

O autor desenvolveu um conjunto de dilemas morais hipotéticos, isto é, de “histórias que expõem conflitos entre valores aparentemente irreduzíveis, em situações em que qualquer que seja a solução apontada, prejudica-se necessariamente algum dos personagens envolvidos” (Venturi Jr., 2003, p. 42). Os dilemas de Kohlberg requeriam escolhas extremas em questões de vida ou morte, autoridade ou acordo, e consciência ou punição, nas quais o sujeito teria de escolher entre transgredir ou não as normas (Koller & Bernardes, 1997).

O objectivo do autor era o de examinar os argumentos subjacentes às respostas dos indivíduos aos dilemas, pois considerava que a mesma acção ou comportamento poderiam ser escolhidos por variadíssimos motivos, que representariam diferentes estádios de desenvolvimento moral, aos quais tentava aceder (Lyra, Onzi & Espíndola, 2005).

De facto, o autor considerava que para avaliar o juízo moral, não se deveria cingir aos conteúdos das respostas dos sujeitos, pois o fundamental seria a análise da forma ou estrutura do seu raciocínio. Mais importante do que a resposta em si, é a justificação subjacente a essa resposta (Lourenço, 1992b). Por isso mesmo, os valores, pelo facto de serem pessoais e individuais, não podem ser demonstrados objectivamente, apenas podendo ser justificados a um nível subjectivo (Santos, 1992).

De forma semelhante à de Piaget, também a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg (1969, 1971, cit. por Koller & Bernardes, 1997) apresenta uma sequência hierárquica e invariante de estádios que constituem um todo estruturado. O autor concordava com Piaget ao estabelecer uma ligação entre o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio moral, no entanto, conceptualizava o processo como bastante mais longo do que Piaget. De facto, ao contrário de uma única mudança da moralidade heterónoma para a moralidade autónoma, Kohlberg estudou a existência de mais estádios, que se iniciariam por volta dos 6 ou 7 anos de idade e que se prolongariam até à idade adulta (Lyra, Onzi & Espíndola, 2005).

Kohlberg aprofunda as fases heterónoma, semi-autónoma e autónoma de Piaget em seis estádios de pensamento moral, os quais agrupa dois a dois em três

níveis de moralidade (Venturi Jr., 2003). Estes três níveis de julgamento moral são o pré-convencional, convencional e pós-convencional e “assumem-se como três modos diferentes que o sujeito encontra para se relacionar com as regras morais e as expectativas da sociedade, possuindo um carácter universal” (Sousa, 2006, p.9).

A moralidade pré-convencional, em que se situam os estádios 1 e 2, corresponde à moralidade heterónoma de Piaget e é caracterizada pela existência de normas externas ao indivíduo (Venturi Jr., 2003). Segundo Sousa (2006, p. 9), “o indivíduo colocar-se-ia de fora, não interiorizando ou assimilando a norma moral. A lei surgiria como algo imposto por uma força superior, sendo forçada. A obediência justificava-se com o intuito de evitar a punição”. Este nível de desenvolvimento moral reúne crianças com menos de 9 anos, alguns adolescentes e adultos, nomeadamente um número significativo de delinquentes e criminosos (Carita & Tomé, 2010).

A moralidade convencional, que incorpora os estádios 3 e 4, caracteriza-se pelo conformismo relativamente às normas e expectativas sociais, já interiorizadas pelos indivíduos, encaradas como necessárias e resultantes das relações de cooperação (Venturi Jr., 2003). De acordo com Kohlberg (1981, cit. por Sousa, 2006, p. 10), “os sujeitos possuiriam uma perspectiva sócio-moral de alguém que vive em sociedade e que sujeita os seus interesses e as suas necessidades individuais às necessidades do grupo”. É, efectivamente, um nível de desenvolvimento moral voltado para a aprovação pessoal e a manutenção da ordem social, tidas como fundamentais para a inclusão dos indivíduos nos grupos e na sociedade (Carita & Tomé, 2010). Esta é a etapa moral da maior parte dos adolescentes e adultos na sociedade (Venturi Jr., 2003).

A moralidade pós-convencional, constituída pelos estádios 5 e 6, é apenas atingida por uma minoria dos adultos e por norma não antes dos 20 ou 25 anos de idade (Venturi Jr., 2003). Nas palavras de Carita e Tomé (2010):

O valor moral não reside na conformidade com as normas e convenções sociais, mas sim na conformidade com os princípios éticos universais, tais como o direito à vida, à liberdade ou à justiça. Prevalece, neste nível moral, o reconhecimento da natureza relativa, e por vezes, arbitrária, de algumas normas sociais e a consideração dos princípios éticos universais como critérios últimos do julgamento moral. (p. 87)

Kohlberg confirma a noção piagetiana de equilíbrio e propõe a sua transposição para o âmbito das relações interpessoais, defendendo que o objectivo intrínseco ao progresso moral é o de estabelecer a reciprocidade. O desenvolvimento moral avança, pois, de formas não equilibradas, que advêm de raciocínios morais

heterónomos, para formas de equilíbrio progressivamente mais estáveis, que implicam princípios racionais autónomos de reciprocidade, equidade e justiça (Ferreira, Lourenço & Simões, 1997).

Tal como referimos anteriormente, cada nível de moralidade é composto por dois estádios diferentes, sendo que o segundo estádio corresponde a uma fase moral e cognitiva de maior complexidade do que o anterior (Sousa, 2006).

No Estádio 1 é revelada “uma orientação moral para o castigo e obediência”, (Carita & Tomé, 2010, p. 86), isto é, as decisões resultam da obediência a uma autoridade exterior absoluta (Sousa, 2006). Para além disso, predomina a perspectiva egocêntrica por parte da criança, que ainda não consegue descentrar o seu pensamento e reconhecer interesses ou pontos de vista que não os seus (Venturi Jr., 2003).

O Estádio 2 reflecte uma orientação calculista, segundo a qual “os valores morais não residiram nas acções mas nas consequências, segundo uma perspectiva de lucro” (Sousa, 2006, p.12). Tal significa que, quer no Estádio 1 quer no Estádio 2, característicos do pensamento infantil entre os 4 e os 10 anos de idade, as perspectivas sociais ainda não têm valor nem significado (Venturi Jr., 2003).

O Estádio 3 caracteriza-se por uma moralidade voltada para a aprovação social e interpessoal (Carita & Tomé, 2010), na qual o sujeito procura adaptar-se ao comportamento dominante e aos estereótipos do que é visto como *normal* (Venturi Jr., 2003), regendo-se pelas normas e convenções sociais (Sousa, 2006).

No Estádio 4 é enfatizado o cumprimento das tarefas e o respeito à autoridade (Venturi Jr., 2003), resultantes de uma orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social (Carita & Tomé, 2010). Para Lourenço (1992, cit. por Sousa, 2006, p. 13), o que difere entre este estádio e o anterior tem que ver com o facto de o Estádio 4 estar “orientado para a perspectiva de uma terceira pessoa que adopta um ponto de vista mais geral e racional e menos relacional”.

O Estádio 5 incorpora a noção de relatividade das normas, uma vez que os indivíduos começam a ser confrontados com a ideia de que, por vezes, as normas entrariam em conflito com os princípios morais (Sousa, 2006). Para Venturi Jr. (2003, p.46), “há clara consciência do convencionalismo das regras e do relativismo dos valores e opiniões pessoais, com ênfase em regras processuais em busca de consenso”.

O Estádio 6 é regido por uma orientação para os princípios éticos universais, o que significa que para o sujeito são mais importantes princípios éticos abstractos do que regras morais concretas (Venturi Jr., 2003). Neste sentido, segundo Lourenço (1992, cit. por Sousa, 2006, p.15) subsiste “uma consciência clara da universalidade,

normatividade e reversibilidade dos princípios éticos”, que representa uma diferença fundamental relativamente ao Estádio 5, em que a autonomia moral dos indivíduos está mais centrada no princípio da utilidade social do que no princípio da justiça.

No que diz respeito especificamente às crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico, podemos concluir que devido à sua baixa idade e ao facto de que as suas estruturas cognitivas ainda não alcançaram o seu nível mais elevado de desenvolvimento, estas não são ainda capazes de compreender nem de utilizar níveis de julgamento moral mais avançados e complexos (Koller & Bernardes, 1997). Neste sentido, o raciocínio moral auto-focado e/ou egoísta das crianças desta faixa etária tende a ser moralmente imaturo.

Ainda que o mérito desta abordagem cognitiva do desenvolvimento moral seja evidente, muitos autores identificaram-lhe alguns pressupostos mais débeis, nomeadamente a universalidade dos estádios morais, a ausência de consideração da influência do meio ambiente, bem como o facto de não atribuir importância ao afecto, às características da personalidade nem às competências sociais (Canastra, 2005).

No Quadro 8 encontram-se sintetizados os aspectos centrais das abordagens de Piaget e de Kohlberg, que consideramos ter uma função bastante importante de permitir uma clara identificação das suas ideias comuns e também das suas divergências.

A partir da análise das perspectivas de Piaget e de Kohlberg (cf. Quadro 8), podemos inferir que, na prática educacional, deve existir o cuidado de criar espaços mais igualitários e facilitadores do diálogo, nos quais possam predominar relações de cooperação que promovam o exercício da reciprocidade e o posterior amadurecimento moral das crianças (Venturi Jr., 2003). Esta consequência prática resulta, no caso de Piaget, do pressuposto de que o desenvolvimento moral não é sinónimo da mera internalização de regras e valores existentes no meio social, mas sim de um processo de construção do interior (Faria, 2007b). O que significa que as regras sociais são externas à criança e apenas serão interiorizadas quando existir uma aceitação e construção deliberadas. Também para Kohlberg, o desenvolvimento moral é resultado da actividade estruturante da criança na sua relação com o meio, o que implica que esta seja activa na progressiva construção dos seus esquemas de julgamento moral, a partir das suas experiências de vida (Lyra, Onzi & Espíndola, 2005). Neste sentido, a aprendizagem da moral passa a ser concebida como um processo realizado pela própria criança, e não apenas como a mera imitação de modelos.

Quadro 8

Comparação dos modelos teóricos de Piaget e Kohlberg

Idade	PIAGET			KOHLBERG
	Regras: Prática e Aplicação	Regras: Sua Consciência	Sentido de Justiça	Raciocínio Moral
1	1.º Estádio: Carácter Individual e Motor Esquemas rituais e individuais.			
2	2.º Estádio: Ego-cêntrico Não segue as regras dos outros, só as suas.	<ul style="list-style-type: none"> Pensa que as regras são arbitrárias; que não são obrigatórias. 	<ul style="list-style-type: none"> Não diferencia o justo do injusto, dever e desobediência. O autoritarismo do adulto é justo porque ele tem mais poder e autoridade; conforma-se e subordina-se à autoridade. 	Estádio 1: Moral Heterónima <ul style="list-style-type: none"> Subordinação passiva à autoridade. É o castigo que diz se a acção é boa ou má.
5		<ul style="list-style-type: none"> Início da cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> A punição injusta é aceite como legítima, sem discussão, se for para com subordinado. 	
7	3.º Estádio: Cooperação Incipiente Tenta ultrapassar o seu individualismo e adaptar-se às regras.	<ul style="list-style-type: none"> As regras são vistas como atributos vindos do adulto e portanto inquestionáveis, perfeitas, intocáveis e perenes. Sugestão de alteração é considerada transgressão. 	<ul style="list-style-type: none"> Início da reflexão e juízo moral. Punição aceite se baseada na igualdade. “Dura Lex Sed Lex”. 	Estádio 2: Individualismo <ul style="list-style-type: none"> A acção correcta é aquela que ele pensa que é.
12	4.º Estádio: Codificação das Regras Cumpe e compreende as regras e a sua necessidade social.	A regra é já considerada como mutuamente consentida e, portanto, possível de ser alterada por acordo.	<ul style="list-style-type: none"> Sentimento de direitos iguais. Já considera, num juízo, as circunstâncias atenuantes. 	Estádio 3: Conformidade Interpessoal <ul style="list-style-type: none"> Interessa o comportamento que faça nos outros boa opinião de si.
13				
Adolescência				Estádio 4: Consistência do Sistema Social <ul style="list-style-type: none"> Noção de ordem, dever e respeito. Estádio 5: Contrato Social <ul style="list-style-type: none"> Noção dos valores supranacionais: vida e liberdade.
Adulto				Estádio 6: Ética Universal <ul style="list-style-type: none"> Orientação dada pela consciência pessoal: Direitos Humanos, Justiça, etc.

Nota. In *Educação moral: Na Pré-Escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico* (p. 158), de A. B. Sousa, 2001b, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Com os seus colaboradores, Kohlberg tentou identificar as condições da educação moral em três aspectos distintos embora complementares. Segundo Ferreira, Lourenço e Simões (1997), são elas:

- Especificar nos currículos escolares tradicionais quais os objectivos morais/valores a serem trabalhados, fazendo referência a estratégias eficientes para a sua prossecução;
- Reorganizar o ambiente escolar, para que os alunos possam desfrutar de uma vivência verdadeira democrática; e
- Reflectir acerca do papel dos professores e do seu processo formativo.

Para facilitar o desenvolvimento integral da criança, e em particular do julgamento moral, torna-se imperativo permitir-lhe tomar iniciativas próprias e decisões ajustadas, avaliar as razões que a levaram a tomar determinada decisão, responsabilizar-se pelas suas decisões e comportamentos, e criticar-se a si e aos outros (Lyra, Onzi & Espíndola, 2005). Na prática, tal contribuiria para a formação de crianças verdadeiramente comprometidas com julgamentos, atitudes e comportamentos morais.

Mosher e Sullivan (1976, cit. por Ferreira, Lourenço & Simões, 1997) implementaram um movimento de educação moral que enfatizava a discussão de questões morais reais e que partia do pressuposto de que os professores tinham efectivamente a capacidade de influenciar o comportamento dos seus alunos, e não apenas de potenciar as suas competências argumentativas. Simultaneamente, surge a ideia de que a educação moral seria desenvolvida em todas as turmas de todas as escolas, independentemente da construção de um programa explícito, pois estaria sempre presente no currículo oculto.

Em suma, de acordo com as perspectivas de desenvolvimento moral aqui esboçadas, torna-se evidente que o processo de interiorização de valores não se pode efectivar pela mera elucidação dos seus conteúdos, pois requer essencialmente oportunidades do aluno os vivenciar e colocar em prática. Tal significa que é fundamental que a Escola vá progressivamente construindo um clima propício ao desenvolvimento moral que possibilite tais oportunidades. Um clima que deverá ser criado quer no contexto da aula, na comunidade escolar e até mesmo na sociedade em geral (Ferreira, Lourenço & Simões, 1997).

Capítulo 2 – A ESCOLA E UMA PEDAGOGIA DOS VALORES

Como temos vindo a referir, há algumas décadas, começou a assumir-se a importância do papel da Escola no desenvolvimento axiológico das crianças e jovens nas sociedades democráticas (Fernandes, 2001). De facto, segundo Patrício (1990), o processo educativo é intrinsecamente axiológico e, por sua vez, a educação não pode ser concebida sem ter em conta a cultura concreta em que se insere. Neste sentido, para o autor, toda a história da educação contempla a transmissão de um sistema vivo de valores integrados na cultura própria que integra.

Também de acordo com Fernandes (1999), não é:

Concebível uma educação que não se relacione intimamente com a cultura e com o complexo de valores significantes e comunitariamente válidos e vivos que a constitui. A cultura que envolve o educando é a situação vital em que ele desenvolve e realiza a sua própria vida. Não há sentido possível para a sua vida e para a sua educação fora dessa cultura. (p.40)

Neste sentido, de acordo com Pradel e Dáu (2009), em termos históricos, a Escola desempenha um papel essencial com vista à reprodução social, nomeadamente no que diz respeito à formação moral e ética dos alunos, ainda que essa tarefa deva ser desenvolvida em conjunto com a família e a sociedade em geral. Como reprodutora de cultura, a Escola reproduz competências e satisfaz as necessidades sociais; mas como produtora, ela tem a possibilidade de desenvolver novas competências que, posteriormente, contribuirão para a sua renovação (Maia, 1996).

Já nos anos 30, Einstein (1936, cit. por Fernandes, 2001) enfatizava a importância da Escola no desenvolvimento axiológico das crianças e jovens, rejeitando-lhe uma função unicamente instrucional. Para o autor, seria função da Escola ajudar os alunos a desenvolver qualidades e competências úteis ao bem-estar da comunidade, chegando a afirmar que “é essencial que o estudante adquira o entendimento e a sensibilidade vivenciada para valores. Deve adquirir uma consciência vivida do belo e do bem moral” (Fernandes, 2001, p. 85).

Tendo em conta que o conceito nuclear da Psicologia da Educação diz respeito à aprendizagem e sabendo-se que esta não é viável sem a motivação, este acto psicológico de preferir e de preterir é a essência da vida axiológica. Nas palavras de Patrício (1990, p. 19), “preferir é inclinar-se para, é apreciar, é gostar. Preterir é repugnar, é menosprezar, é desgostar. Não há aprendizagem possível sem preferências e preterências”. Aceitamos, portanto, a posição defendida por Ibáñez

(1976, p. 13), segundo a qual “o facto da valoração é natural”, uma vez que “as coisas nunca nos deixam indiferentes. Preferimos umas a outras: há as que nos causam repulsão e as que nos atraem”. Na prática, isto implica que não se poderá falar de valores sem que exista uma valoração consciente ou uma atribuição de deseabilidade a alguma coisa, pessoa ou situação (Maia, 1996).

De acordo com Patrício (1993), sob o pretexto da não endoutrinação dos alunos, quando a educação tenta alcançar um neutralismo axiológico, essa inexistência de referenciais axiológicos torna-a vazia em termos de valores, tendo como resultado um abandono dos educandos na tarefa de formação e desenvolvimento da sua consciência axiológica.

Assim sendo, o objectivo da educação será o de ajudar os alunos a mover-se no universo dos valores, para que estes aprendam a conhecê-los, a querê-los e a escolhê-los (Carreras et al., 2006). A Escola deve, pois, debruçar-se sobre a educação axiológica enquanto parte da educação integral da pessoa (Cabanas, 2006).

1. Educação e valores

“O conceito de educação inclui o conceito de valor” (Patrício, 1990, p. 17), o que implica que todo o processo pedagógico seja um processo de realização axiológica. Também para Marques (2000), os valores são intrínsecos à educação, não sendo possível falar de Escola e de educação sem mencionar os valores. Deste modo, não poderá existir educação sem uma referência intrínseca aos valores, pois o “compromisso educativo não é possível fora do compromisso com os valores” (Patrício, 1993, p. 20).

Segundo Carreras et al. (2006), a formação axiológica é um objectivo a que educação se propõe e que deverá partir do pressuposto que se tenha do Homem e daquilo que o torna mais pessoa. Por conseguinte, criar um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente útil implica torná-lo axiológico, fazendo-o corresponder aos interesses do aluno e àquilo que para ele apresenta valor (Patrício, 1990).

Por outro lado, de acordo com Pires (2007a), a educação para os valores deve enfatizar a aquisição de valores sociais que possibilitem às crianças tornarem-se cidadãos participantes e activos na sociedade democrática, que partindo da interiorização dos seus direitos e deveres, permita um exercício responsável da cidadania.

Neste sentido, dever-se-á incentivar o desenvolvimento de uma pedagogia participativa, através da qual os alunos tenham a oportunidade de aprender a

envolver-se activamente na participação e tomada de decisões (Serrano, 2002). Para que se alcancem estes objectivos, segundo Giroux (1991, cit. por Serrano, 2002, p. 10), é fundamental “praticar uma pedagogia profundamente enraizada na própria vida pública, proporcionando aos educandos oportunidades reais para se envolver na análise e solução de problemas imediatos da comunidade local, nacional e global”.

Na prática, isto significa que aprender fazendo possibilitará aos alunos aprenderem a participar activamente através do trabalho em equipa, dos jogos de cooperação e solidariedade, que contribuirão para fomentar a capacidade da relação e de escuta do outro (Carreras et al., 2006).

Como já referimos, a estrutura organizativa e institucional da Escola envolve um conjunto de tarefas, processos e significados que, propositadamente ou não, reflectem uma determinada educação moral. Ora, na opinião de Bolívar (1995), os valores, atitudes e normas são inicialmente vivenciados nas salas de aula, corredores e recreios e, apenas posteriormente, são ensinados. Este facto demonstra que os valores se encontram embutidos nas relações sociais e pedagógicas que se estabelecem, bem como na estrutura organizativa e física da Escola.

Assim sendo, impõe-se que toda a comunidade educativa participe activamente e de modo coerente na educação para os valores, devendo todos os envolvidos comprometer-se com determinados objectivos, ainda que mínimos, acerca dos ideais educativos. Apenas desta forma se atingirá o objectivo de não só ensinar, mas essencialmente de educar, no sentido de “guiar na construção de uma personalidade humana e forte” (Carreras et al., 2006, p. 21).

A Escola desenvolve papéis, códigos de conduta, normas, padrões de acção e comunicação tendo por base os valores partilhados pelos seus membros, que reflectem a sua cultura específica e lhe concedem um sentido de identidade e de coerência (Bolívar, 1995). Deste modo, a Escola reproduz uma cultura moral própria, constituída por hábitos e padrões de conduta específicos, que nos permitem compreender como a educação para os valores e atitudes se desenvolve, e simultaneamente apreender a dificuldade subjacente à modificação de determinados comportamentos, a qual resulta da lógica própria de funcionamento da instituição educativa.

O desenvolvimento da educação para os valores teve ter o cuidado de não fraccionar a unidade da realidade social em dimensões que excluam a educação para a paz, a tolerância, os direitos humanos e a democracia (Serrano, 2002). É, pois, indispensável uma abordagem integral que envolva todas estas dimensões, que reproduza com maior exactidão a complexidade subjacente à vida social.

Importa também compreender que:

A educação não é algo que se passa apenas na família e na escola, que possa ser ensinado por um pai ou por um professor. Educação é a própria vida, são as experiências que sucedem, que só podem ser vivenciadas e nunca ensinadas. Todas as pessoas são agentes educacionais e todas as circunstâncias são educativas (Sousa, 2001a, p. 12).

Por tudo isto, estando nós certos de que os valores são centrais na cultura e no processo de formação das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e que o professor é o principal transmissor de valores no contexto escolar, dedicamo-nos seguidamente a explorar o seu papel no domínio axiológico.

2. Papel do professor

Como refere Valente (1989, cit. por Fernandes, 2001, p. 88), uma educação sem valores é impraticável, uma vez que estes intervêm em todos os momentos, espaços e vivências das Escolas: “A educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o currículo e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade”.

Não há, portanto, neutralidade na função do professor, particularmente no que envolve o desenvolvimento axiológico dos alunos, uma vez que o professor não é um simples reproduzidor de conteúdos. O professor é um facilitador e, por isso mesmo, deve recusar planeamentos exclusivamente fundamentados num esquema de transmissão unilateral (García, 2006). Por outras palavras, o professor não pode nem deve limitar-se a transmitir conteúdos e informações, pois essencialmente deve promover a construção da acção e o surgimento de processos de valoração nos alunos.

Por conseguinte, a função do professor requer a transmissão de saberes e de formas de vida que representem um apoio ao desenvolvimento integral dos alunos e que contribuam para melhorar a sociedade (Camps, 1998). Esta função socializante implica que o professor promova a aquisição de valores e de comportamentos, assumindo e expressando não só uma filosofia moral, mas tendo também o cuidado de ser coerente nos seus exemplos pessoais (Ferreira, Lourenço & Simões, 1997).

Ao prestar-se como modelo de exemplo e ao construir uma atmosfera na sala de aula em que se vivenciem e experimentem continuamente valores positivos, o professor estará a desenvolver com os seus alunos uma educação em valores. De acordo com Sousa (2001a), as consequências da sua intervenção reflectir-se-ão na

vida familiar de cada uma das crianças, influenciarão outros professores e, conseqüentemente, modificarão as relações no seio da própria Escola.

Ora, para tal, o professor deve recorrer às ferramentas adquiridas ao longo da sua formação inicial. No entender de Monterroso (2008, p.57), este deve possuir como suporte uma “formação básica que permita a consciencialização pessoal da problemática em causa, o domínio de uma competência reflexiva e o saber aplicar estratégias pedagógicas adequadas”. De facto, o professor necessita de uma formação que o prepare para trabalhar na sociedade do conhecimento, da comunicação e da informação, numa sociedade multicultural repleta de múltiplos valores (Guimarães, 2005). Por conseguinte, necessita de desenvolver competências académicas, sócio-afectivas e atitudes que o preparem para desenvolver uma prática pedagógica que auxilie os seus alunos a enfrentar os conflitos que o quotidiano apresenta.

Para além disso, é também indispensável a formação de atitudes que levem os professores a “valorizar a necessidade de uma actualização permanente, de acordo com as mudanças ocorridas, a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise e reflexão e a construir um estilo rigoroso que potencialize a investigação” (Monterroso, 2008).

No que diz respeito à importância da formação axiológico-educacional dos professores, Patrício (1993) menciona que esta deverá ser organizada de modo a:

- Accionar a reflexão teórica acerca dos valores a desenvolver ao longo da vida e do processo educativo;
- Transpor essa reflexão teórica para contextos, situações e práticas educativas específicas;
- Salientar a importância de uma vida pessoal e profissional que se estabeleça num processo de formação contínua;
- Favorecer uma vida pessoal e profissional axiologicamente diversificada e relevante;
- Possibilitar a existência de situações didácticas que permitam experimentar as categorias de valores consideradas centrais;
- Associar a reflexão e a prática dos valores num contexto cultural e civilizacional específico, com o universal por horizonte; e
- Promover a análise objectiva e realista das possibilidades de estruturação e funcionamento pedagógicos da Escola, de forma a implementar uma educação verdadeiramente indutora e promotora dos valores.

Na perspectiva de Pardal (1993, cit. por Monterroso, 2008), a formação axiológica dos professores envolve duas questões fundamentais. Por um lado, assegurar que os futuros educadores adoptam uma estrutura de valores efectiva e aberta; e por outro, prepará-los para conseguirem eficazmente promover nos seus alunos o desenvolvimento de um sistema de valores pessoal sempre baseado no cuidado para com o outro, na compreensão e na tolerância.

Compreendemos, portanto, que é grande a responsabilidade que incide sobre o professor, pois este deve assegurar a formação e o desenvolvimento do aluno nos domínios cognitivo, emocional, espiritual e moral, porque, tal como expressa Meszaros (2006, cit. por Valera & Páez, 2007) a tarefa mais maravilhosa do professor consiste em ajudar a despertar o ser interior que está adormecido em cada aluno. E é precisamente por isso que o projecto educativo pensado neste contexto passa, necessariamente, por uma reestruturação do modo de ser professor.

De acordo com Maia (1996), a influência da relação pedagógica é superior à de qualquer outro factor de intervenção na educação, no sentido em que a eficácia dos métodos pedagógicos depende em grande medida de quem os realiza e o interesse pelos conteúdos é influenciado pela empatia com o professor. Consequentemente, é possível compreender que a educação em valores é uma tarefa complexa, repleta de desafios e incertezas, para a qual é indispensável uma formação adequada e a confiança de que é possível a transformação e a melhoria da sociedade (Bolívar, 2003).

Assim sendo, como factores caracterizantes do professor no ensino de valores, Monterroso (2008) aponta o seu carácter, carisma, as opiniões expostas de forma explícita e individual, o seu modo de trabalhar, a capacidade de conduzir discussões e debates, a sua reacção às opiniões manifestadas pelos alunos ou por terceiros e a relação entre os seus valores, o seu estilo de ensino e a abordagem que utiliza nas suas aulas.

Por tudo isto, o professor deve empreender estratégias que permitam aprofundar o debate acerca do valor ou problemática que pretende clarificar ou resolver. O professor deve recorrer ao diálogo, procurando desenvolver nas crianças a capacidade de escutar, de entender o argumento do outro e até de renunciar à perspectiva própria quando as razões dos outros se revelem mais válidas (Ferreira, Lourenço & Simões, 1997).

É também fundamental que o professor valorize a criação de um ambiente de confiança, de respeito mútuo e de sentido de justiça, bem como que anteveja algumas dificuldades ou obstáculos no decorrer do exercício deste tipo de prática pedagógica. Neste sentido, um outro aspecto que consideramos fundamental é o de que, de modo

a alcançar estas metas, se impõe que o professor planeie e operacionalize a sua acção atempadamente e tendo os seus objectivos claramente definidos, uma vez que “os procedimentos, valores e atitudes não são alcançados sozinhos. Também sobre eles deve incidir o professor. A ajuda pedagógica planificada é necessária” (Gallego, 2001, p. 26).

Convém também referir que os valores, as atitudes e as normas não são resultados extrínsecos passíveis de serem avaliados como objecto da actividade escolar, uma vez que são intrínsecos aos próprios processos educativos vividos, reflectindo-se mais nas formas de ensinar do que naquilo que é ensinado (Bolívar, 1995).

De acordo com Valera e Páez (2007), educar em valores é uma necessidade social e pessoal. Social porque permite formar o cidadão e a pessoa integral de que a sociedade necessita para alcançar os seus objectivos. Pessoal, pois favorece a sua auto-realização.

A todo este processo axiológico está inerente uma co-responsabilização por parte do próprio aluno, visto que a educação para os valores está continuamente a ocorrer a partir das interacções entre professores e alunos (Monterroso, 2008).

Tendo em conta tudo o que fomos referindo até este momento, consideramos que a questão que agora se impõe é a de perceber se, de facto, a sociedade está comprometida em ajudar os alunos no desenvolvimento de valores, considerando esta tarefa como válida e desejável.

Com o objectivo de ajudar a fornecer uma resposta para esta questão, passaremos seguidamente a apresentar as principais teorias e modelos existentes, fazendo referência aos seus pressupostos e substratos ideológicos. Tentamos, simultaneamente, sintetizar os objectivos propostos por cada modelo e delinear o tipo de programas educativos, estratégias e técnicas inerentes a cada um deles. Apresentamos o Modelo de Educação do Carácter e duas das abordagens tidas como alternativas à tradicional inculcação de valores, sistematizadas no Modelo da Clarificação de Valores de Rath e na Abordagem da Advocacia de Valores de Kohlberg.

3. Principais modelos psicopedagógicos

Actualmente, insiste-se na necessidade de criar modelos multidimensionais que integrem as várias abordagens. No entanto, importa não esquecer que, em última

instância, cabe ao professor decidir como implementar a sua intervenção no âmbito da educação para os valores, tendo em conta os modelos disponíveis.

Nos Estados Unidos da América, a influência de diferentes correntes psicológicas foi crucial para o aparecimento, na década de sessenta, de entendimentos diversos no campo da educação moral e para os valores (Bento, 2001). Emergiram, assim, duas abordagens predominantes que foram influenciadoras de propostas de educação para a cidadania das reformas educativas europeias dos anos 80-90: a abordagem da Clarificação de Valores de Louis Raths e colaboradores e a abordagem do desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg. Apesar das assinaláveis diferenças, ambas visavam contrariar a doutrinação moral e cívica então dominante nos E.U.A. a partir de claras preocupações democráticas e de abordagens mais centradas nos processos do que nos conteúdos (Bento, 2001).

3.1. Modelo de Educação do Carácter.

Têm sido diversas as metodologias utilizadas para desenvolver os valores. A mais antiga, e provavelmente a mais persistente, foi a doutrinação levada a cabo pelo Modelo de Educação do Carácter, que pretendia inculcar nas crianças e jovens um conjunto de valores e de regras específicos, recorrendo ao ensino directo da moral (Yoshikai, 2004). O objectivo central era o de conduzir o aluno à interiorização de hábitos, ou seja, a desenvolver uma predisposição espontânea para respeitar e comportar-se de acordo com os valores básicos, sendo que tal traria satisfação ao sujeito (Marques, 2000).

Segundo este modelo, a educação de crianças no âmbito moral consiste na formação “de um conjunto de competências, atitudes e comportamentos que virão a constituir o seu carácter, enquanto conjunto de características firmemente gravadas e que constituem a marca indelével de cada pessoa” (Azevedo, 2004, p. 162). Neste sentido, o Modelo de Educação do Carácter defende que um sujeito de carácter deverá conseguir conhecer, admirar e introduzir no seu comportamento valores tais como a honestidade, respeito, responsabilidade, justiça e civismo (Marques, 2000). Por conseguinte, é possível comprovar como o conceito de *carácter* está associado aos comportamentos observados nos indivíduos, sugerindo que se pode determinar o carácter de uma pessoa a partir dos seus comportamentos usuais (Azevedo, 2004).

Para além disso, este modelo assenta no pressuposto de que é precisamente a partir de uma meticulosa escolha dos valores desejáveis que todos os indivíduos deverão assumir, que se conseguirá atingir uma resolução das problemáticas sociais e morais com que a sociedade actual se confronta (Azevedo, 2004). De facto, educar

seria formar o carácter para fomentar a construção de um mundo mais civilizado, crítico e comprometido com o desenvolvimento moral (Camps, 1998). A finalidade seria fazer da sociedade em geral, e da Escola em particular, um “local de pessoas decentes, bem comportadas, onde a certeza sobrepõe à dúvida, a autoridade sobre o espírito crítico, determinando uma atmosfera de conformismo” (Yoshikai, 2004, p.13).

Evidentemente, os defensores deste modelo assumem a concepção de que os valores constituem entidades exteriores aos sujeitos, sendo socialmente determinados e que, conseqüentemente, podem ser identificados e transmitidos. Até mesmo porque, para o Modelo de Educação do Carácter, “uma educação, escola ou educador neutros são uma total impossibilidade” (Azevedo, 2004, p. 160).

Esta assumpção é corroborada por Camps (1998), ao defender que é necessário abandonar a concepção de que a educação pode ser neutra relativamente aos valores. Para a autora, as crianças encontram-se na Escola durante bastante do seu tempo, o que significa que é na Escola que adquirem um vasto conjunto de hábitos e de comportamentos, nomeadamente no que diz respeito ao convívio com os pares e adultos, a relacionar-se com as figuras de autoridade, a partilhar as suas coisas e a confrontar as frustrações, entre muitas outras experiências que permitirão formar o seu *carácter*. Neste sentido, caberá aos educadores promover esta educação moral, como parte integrante da socialização das crianças, tentando com que estas perfilhem os estilos de vida culturalmente aceites e praticados (Azevedo, 2004).

Convém referir que, segundo Camps (1998), a impossibilidade de neutralidade axiológica não implica que ela tenha de ser dogmática e inflexível, uma vez que a inculcação de normas rígidas apenas contribuiria para formar indivíduos alheados das necessidades e particularidades sociais.

As estratégias utilizadas pelo Modelo de Educação do Carácter operacionalizam o ensino directo dos valores básicos a partir do exemplo moral do professor, da relação com mentores intelectuais, da leitura e debate de grandes obras literárias e filosóficas, bem como pela participação dos alunos em actividades comunitárias e de voluntariado social (Marques, 2000).

As objecções e controvérsias em torno deste modelo têm sido as mais diversas. De acordo com Azevedo (2004), uma das críticas centrais relaciona-se com o facto desta abordagem enfatizar o conteúdo da educação moral, não atribuindo a devida importância à estrutura de raciocínio que está subjacente à tomada de decisão e aos critérios que justificam os comportamentos dos indivíduos.

Também para Marques (2000, pp. 72-73), “este modelo tem como finalidade explícita a educação do carácter das novas gerações no respeito pelos valores tradicionais, concedendo mais importância aos hábitos e às condutas do que à

reflexão” e focando-se na “acção moral e não no desenvolvimento do raciocínio”. Kohlberg (1978, cit. por Azevedo, 2004) chegou mesmo a considerar que este tipo de educação da moralidade pode representar um constrangimento significativo para o desenvolvimento das crianças e jovens.

Do ponto de vista axiológico-educacional, Patrício (1990) considera as metodologias tradicionais como impositivas e heterodeterminantes, partindo da afirmação dogmática dos valores e desconhecendo a natureza pessoal e vivencial dos valores. Daí a escolha de estratégias tais como a persuasão, a limitação de escolhas, a imposição de regras, os dogmas religiosos e o apelo à consciência.

Para além disso, este modelo é acusado de confundir a moralidade com um conjunto de bons comportamentos. Para citar Lourenço (1992a):

A educação para os valores morais na Escola Portuguesa tem sido (...) orientada em termos de particularismo religioso mais que em termos de universalismo ético, interessada em conteúdos e no poço de virtudes mais do que em estruturas e formas de raciocínio moral, entendida em termos de doutrinação social mais que de construção pessoal, orientada, enfim, mais para os deveres do que para o equilíbrio reversível entre direitos e deveres. (p. 251)

Esta abordagem também foi alvo de críticas que afirmam que ela tem como consequência “conformismo, passividade e falta de espírito crítico, contrários aos objectivos da educação numa sociedade democrática, em que se privilegia a autonomia e o espírito crítico” (Martins, 1995, p. 102). De acordo com Downey e Kelly (1982, cit. por Afonso, 1990, p. 58), o endoutrinamento pode acarretar “uma aceitação acrítica de crenças de ordem moral, religiosa ou política e de intenções que visam determinado tipo de mudanças nos educandos”, bem como “ausência de desenvolvimento da compreensão e respeito pela racionalidade”, traduzindo “a promoção de um modelo passivo do homem”. Algumas investigações parecem também demonstrar que as mudanças que ocorrem como consequência da doutrinação não persistem em termos temporais, o que poderá representar um indício de que não foram interiorizadas pelos indivíduos (Martins, 1995).

Como resposta a estas críticas, as posições mais recentes da Educação do Carácter insurgem-se, opondo-se a abordagens exclusivamente racionalistas (como a de Kohlberg, por exemplo) e a abordagens puramente comportamentalistas. De facto, este modelo progrediu no sentido de transferir a ênfase anteriormente colocada apenas no ensino directo de valores e no consequente controlo das contingências do comportamento, para a perspectiva de que todas as dimensões do sujeito (cognitiva, afectiva, social e comportamental) e a totalidade da sociedade estão envolvidas na

educação (Azevedo, 2004). No contexto norte-americano, actualmente, a Nova Educação do Carácter assume-se como o modelo mais utilizado e em maior difusão, resultado de apoios provenientes das áreas política, social e financeira, bem como do investimento educacional demonstrado desde a década de 80 (Fonseca, 2008).

3.2. Teoria da Clarificação de Valores.

A abordagem da Clarificação de Valores, bastante popular nos anos 60 e 70, representou uma clara alternativa aos métodos de endoutrinação e conseguiu atingir um grande êxito entre os professores, pois permitia abrir a sala de aula à discussão de assuntos de grande importância social (Bento, 2001). De acordo com Sousa (2001a), esta é possivelmente a teoria mais largamente disseminada nos Estados Unidos, apresentando como pressuposto fundamental a ideia de que numa sociedade democrática não existem valores absolutos ou únicos (Bento, 2001).

Da mesma forma, para Valente (1989):

Com a pressão das muitas mensagens contraditórias que nos envolvem, muitas pessoas debatem-se na confusão, apatia, ou inconsistência, sem conseguirem clarificar os seus próprios valores, pelo que se deve encorajá-las a reflectirem de forma mais deliberada nos seus valores e nos da sociedade como um todo. (p.136)

No modelo tradicional da Educação de Carácter era preconizada uma concepção da criança como sendo potencialmente má e egoísta, o que serviu para legitimar a necessidade de transmitir-lhe os valores considerados como mais desejáveis. Nesta teoria, pelo contrário, o indivíduo é considerado “um ser potencialmente bom, vítima frequente das pressões sociais externas, que lhe negaram a sua capacidade de eleger o que é bom para si” (Collado, 1993, p. 193).

Neste sentido, o papel do educador é o de encorajar o sujeito a clarificar aquilo que valoriza, e nunca o de tentar persuadi-lo a adoptar um conjunto predeterminado de valores (Valente, 1989). Para a prossecução desta tarefa, o educador deverá estimular as crianças a fazerem escolhas livremente, bem como auxiliá-las na descoberta de alternativas e na reflexão das consequências inerentes a cada uma. Para além disso, deverá também ajudá-las a assumirem as suas preferências e a comportarem-se de acordo com as suas escolhas, de forma sistemática e coerente com esses mesmos valores (Valente, 1989). A Teoria da Clarificação de Valores enfatiza o processo de construção de valores por oposição à mera transmissão de conteúdos, sendo que o papel do adulto seria o de criar condições para auxiliar as crianças a descobrirem os seus valores pessoais (Martins, 1995).

Por conseguinte, de acordo com a Clarificação de Valores é proposta uma educação que pretende estimular a aprendizagem significativa, a partir de programas que possibilitem aos alunos a oportunidade de aprender o processo de valoração (Collado, 1993). Os programas de intervenção em contexto de sala de aula têm como objectivo proporcionar contextos e actividades para que os alunos possam encontrar os seus valores pessoais, com o objectivo de favorecer a aprendizagem individual ao seleccionarem os valores com base na(s) sua(s) experiência(s).

Na prática, isto implica que se respeitem os pontos de vista do outro na ausência de uma atitude avaliativa, tomando-se fundamental aceitar o outro tal como é, pois assim facilitar-se-á ao outro que se aceite a si próprio também, e que consiga ser verdadeiro consigo e com os outros, por muito confusos ou incertos que estejam os seus pensamentos e sentimentos (Valente, 1989).

Entre as técnicas e estratégias que se distinguem para levar a cabo este processo de valoração, destacamos os diálogos clarificadores e as frases incompletas. O diálogo pode ser espontâneo e ocorrer nas conversas quotidianas ou pode ser explicitamente conduzido em torno de determinados temas de debate, e constitui-se como uma das principais técnicas presentes nos programas de Clarificação de Valores. A tarefa do professor é a de intervir, fazendo comentários e colocando questões que auxiliem os alunos a expor as suas opiniões e a reflectir acerca dos motivos subjacentes às suas decisões (Collado, 1993), pois assim o aluno desenvolverá “um mais acurado senso de si e uma maior auto-segurança” (Sousa, 2001a, p. 67).

Para os defensores da Clarificação de Valores, mais importante do que a definição do conceito de *valor* e de quais são os valores, é o processo de aquisição desses mesmos valores (Sousa, 2001a), o que não deixou de provocar inúmeras críticas, sendo que a mais corrente foi a de ser relativista. Para além disso, a defesa do pluralismo e do relativismo cultural foi também criticada pelo facto de não ser possível a concretização de um ensino isento de valores, devido ao papel exercido pelo currículo oculto, o que implica que ainda que os professores e a Direcção da Escola não explicitem abertamente os seus objectivos e valores, estes sejam efectivamente transmitidos aos alunos através das atitudes, práticas e comunicação não verbal dos professores, bem como pelo tipo de gestão da Escola (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Ainda assim, e segundo Collado (1993, p. 192), esta abordagem representa “uma expressão educativa clara da reacção anti-autoritária”, que se estabeleceu como uma proposta de grande valor ao contestar a inculcação de valores do sistema tradicional e ao abrir caminho a novas perspectivas.

3.3. Abordagem da Advocacia de Valores.

Esta abordagem surgiu na década de 60 nos Estados Unidos, como resultado da aplicação dos princípios construtivistas ao estudo dos aspectos sociais e morais e foi proposta por Kohlberg (Valente, 1989). Constituiu-se como uma das abordagens que mais visibilidade alcançou na comunidade de investigadores e educadores.

De acordo com Canastra (2005), a sua popularidade é parcialmente consequência do facto de, para além de recusar o relativismo ético preconizado pela Teoria de Clarificação de Valores, também rejeitar a Educação do Carácter. No entanto, e ao contrário do que se poderia pensar, a renúncia ao endoutrinamento e à inculcação de valores não implica a aceitação de uma posição relativista. De facto, Collado (1993) corrobora o facto de que esta abordagem considera possível que os alunos adquiram valores numa perspectiva intermédia entre o imperativo de impor-lhes determinados valores e a reivindicação de não intervir para alcançar valores mais desejáveis do que outros.

A abordagem é, por um lado, *cognitiva*, pois pressupõe que a educação moral tem as suas bases no pensamento activo do indivíduo; e também *desenvolvimentista*, uma vez que encara o objectivo da educação moral como um movimento ao longo de estádios morais (Valente, 1989).

Os princípios metodológicos do modelo desenvolvimental kohlbergiano incidem sobre a necessidade do professor criar situações que levem os alunos a desenvolver processos de raciocínio lógico sobre questões morais. De acordo com Sousa (2001b, p.180), quando o aluno é confrontado com “situações de discussão e julgamento moral em que outros apresentam formas de raciocínio mais elaboradas do que a sua”, fica num “estado de «desequilíbrio cognitivo» que, ao mesmo tempo que o perturba, o incita a tentar o reequilíbrio através da consideração e ponderação das posições e formas de raciocínio assumidas pelos outros”.

No entanto, convém referir que se a criança estiver ainda num estágio caracterizado pelo egocentrismo, não ocorrerão situações de «desequilíbrio», uma vez que ela ainda não consegue considerar os diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto. Esta competência apenas surgirá por volta dos oito ou nove anos de idade, instalando-se no período das operações formais de Piaget (1975, cit. por Sousa, 2001b) e progredindo em função da idade da criança e das experiências de descentração do pensamento que vai vivenciando.

Esta concepção sugere que, provavelmente, os raciocínios que levam os indivíduos a escolher e a legitimar determinados valores e não outros, estejam também eles sujeitos a um processo evolutivo. Por conseguinte, isto implica que para

os alcançar é imprescindível, antes de mais, um conhecimento das formas mais simples que pode adoptar em diferentes fases evolutivas. Tal é necessário para que não se ambicionem atingir objectivos impossíveis e para que, simultaneamente, seja traçado um trabalho contínuo para estimular os esquemas e raciocínios interpessoais, visando alcançar estádios mais avançados (Collado, 1993).

De acordo com Sousa (2001b):

Embora as estratégias programáticas de discussão tenham sido bem sucedidas quanto à estimulação do desenvolvimento do raciocínio moral, Kohlberg (1973) entende que por si só não constituem mais do que uma educação moral limitada ao âmbito da classe, que está muitas vezes inserida num contexto académico mais geral, em que por vezes os valores são diametralmente opostos. (p.179)

Por conseguinte, nesta abordagem é salientada a importância de um clima no contexto da sala de aula que seja facilitador no sentido de permitir à criança aprender a expressar, estimar e praticar os valores que escolheu. Citando Afonso (1990, pp. 64-65), “a concepção da educação moral desenvolvimentista não se confina à sala de aula – é mesmo necessário que a própria escola se transforme numa «comunidade justa», para que este novo papel do professor não esteja destinado a fracassar”.

Para além disso, é também destacada a necessidade de analisar o tipo de justificações que o aluno utiliza para defender determinados valores e não outros, isto é, os *esquemas* que organizam a sua estrutura de raciocínio (Collado 1993). Segundo esta perspectiva, um programa educativo de intervenção para o desenvolvimento de valores terá como objectivo prioritário incidir sobre os esquemas de raciocínio. Tal justifica-se se tomarmos em consideração que uma mudança de valores implica, como requisito indispensável, uma modificação dos esquemas que sustentam esses mesmos valores.

Os programas de intervenção que se baseiam na Advocacia de Valores utilizam maioritariamente a técnica de discussão na turma para estimular o conflito sócio-cognitivo e também a técnica de *role-playing*, que se supõe representarem os mecanismos através dos quais se conseguirá estimular o desenvolvimento moral das crianças e o seu avanço para estádios superiores (Collado, 1993). Neste sentido, a apresentação de dilemas é um material de trabalho básico e, a partir deles, os alunos são confrontados com situações em que emergem valores em conflito. Ao terem de tomar uma decisão e de argumentar a solução para os conflitos apresentados, a utilização dos esquemas de valor das crianças é estimulada (Sousa, 2001b).

3.4. Análise reflexiva e integradora dos modelos psicopedagógicos.

De acordo com Patrício (1990), independentemente da metodologia utilizada para a realização de uma educação para os valores, são comuns a qualquer abordagem metodológica três momentos fundamentais: o instrucional ou informativo; o crítico, reflexivo ou clarificativo; e o vivencial. Do ponto de vista do autor, nenhuma educação axiológica poderá ser eficaz sem esta vertente vivencial, daí que a criação de oportunidades experienciais seja indispensável. Apenas com uma base vivencial, os métodos instrucionais orientados para a clarificação dos valores conseguirão ser bem sucedidos.

Na opinião de Martins (1995), os objectivos de uma sociedade democrática enfatizam o valor da vida humana, a liberdade, a autonomia, a participação, a escolha esclarecida e a responsabilização dos cidadãos. Consequentemente, impõem-se novos métodos de educação para os valores, que devem assumir o princípio da liberdade e da autonomia dos sujeitos. Segundo Siegel (1988, cit. por Fernandes, 2001), torna-se imperativo ajudar os alunos a constituírem-se como iguais críticos do professor, impulsionar o desenvolvimento dos seus juízos e decisões individuais e estimular a sua independência intelectual em relação aos professores.

As metodologias adequadas para uma educação em valores deverão, portanto, estimular a efectivação de escolhas livres por parte dos alunos, fomentar uma análise antecipada das consequências das suas acções e de alternativas viáveis, facilitar a reflexão sobre os seus interesses e gostos, imprimir uma concordância entre o que foi livremente escolhido e conduta adoptada, e permitir a exteriorização das escolhas efectuadas (Patrício, 1990).

Neste sentido, para Martins (1995), a metodologia mais eficaz para desenvolver uma educação para os valores será a que visa promover o desenvolvimento global do indivíduo, nomeadamente o seu desenvolvimento moral. O que está em causa quando se promove o desenvolvimento integral dos indivíduos, nomeadamente através da educação para os valores, é devolver aos alunos as suas competências enquanto agentes de transformação social, rejeitando que estes se tornem simples espectadores da vida social e da ordem vigente (Fernandes, 2001).

De acordo com Serrano (2002), os princípios básicos de uma educação para os valores orientam-se para:

- *Estimulação do diálogo*, partindo do pressuposto de que todos os indivíduos podem contribuir com algo para os outros e visando facilitar a aprendizagem de estilos de comunicação adequados.

- *Aprendizagem cooperativa*, estimulando a colaboração no interior do grupo e estabelecendo os processos competitivos em termos de cooperação.
- *Desenvolvimento da auto-estima e do auto-conceito*, desenvolvendo nos alunos a crença nas suas capacidades.
- *Atitudes democráticas*, criando canais de participação através dos quais os alunos possam expressar a sua opinião sobre os mais diversos aspectos, possibilitando-lhe envolver-se e intervir participando.

Na prática, de acordo com Sousa (2001b), as investigações que servem de suporte aos modelos psicopedagógicos de educação para os valores dedicam-se essencialmente ao estudo do desenvolvimento moral de crianças com idades superiores aos 10 anos, existindo um número relativamente pequeno de investigações com crianças mais novas. Na opinião do autor, tal pode resultar do facto de que os instrumentos mais difundidos para a avaliação do desenvolvimento moral (nomeadamente, os dilemas de Kohlberg) não são passíveis de serem aplicados a crianças com idade inferior aos 10 anos, dada a sua complexidade para a compreensão e interpretação de crianças tão pequenas.

Neste sentido, os modelos de educação para os valores, ainda que tendo por base investigações rigorosas, na opinião de Sousa (2001a) manifestam algumas limitações. Por um lado, todos eles são apenas aplicáveis a populações com mais de 9-12 anos de idade, apesar da literatura relativa ao desenvolvimento dos valores apontar para idades inferiores como sendo aquelas em que se torna fundamental uma cuidada educação para os valores, sustentando que os grandes alicerces se iniciam na primeira infância, na vida familiar e nos quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Por outro lado, o autor aponta também para a utilização de metodologias tais como a discussão, a reflexão, a análise de valores, os juízos sobre dilemas e outras estratégias de trabalho cognitivo em grupo, que não podem ser utilizadas com crianças do 1.º Ciclo, pois as suas capacidades cognitivas ainda não o permitem.

Por fim, deixamos a todos os educadores um conjunto de questões que, esperamos, os possam ajudar a reflectir mais profundamente acerca da sua tarefa educativa.

- *Quais são as minhas intenções aquando da realização da prática educativa com os meus alunos?*
- *Conheço as expectativas dos alunos antes de planificar e cumprir a minha prática educativa?*
- *Que valores procura desenvolver nos alunos a instituição educativa?*

- *Os valores são trabalhados numa situação pontual ou são desenvolvidos com um carácter permanente?*
- *Quais são os objectivos que pretendo alcançar com a promoção desses valores?*

4. Programas educativos e desenvolvimento de valores

Antes de mais, convém referir que o programa educativo diz respeito a tudo o que é educativamente assimilado e interiorizado pelo educando, e que converge para o seu desenvolvimento e formação como pessoa. Neste sentido, para Roldão (1999, p. 48), “ou a escola consegue repensar o seu currículo em termos de tornar efectivas todas as aprendizagens que se propõe ou empobrece-se em torno de uma uniformidade programática”.

Por conseguinte, a Escola não pode evitar a necessidade de considerar as singularidades dos contextos e dos alunos. Ao considerarmos o currículo como tudo o que se pretende fazer aprender e como um conjunto intrincado de intenções que transpõe em grande medida os conteúdos programáticos, o currículo terá de ser necessariamente diferenciado (Roldão, 1999).

De acordo com Afonso (1990), a concepção do papel do professor enquanto mero transmissor de conhecimentos e a concepção da prática docente como puramente instrumental é cada vez mais discutível. De facto, o autor salienta que desenvolvimentos teóricos recentes apontam para uma concepção ampla da actividade docente, tendo em conta os muitos papéis que o professor deve assumir numa Escola que se caracteriza pela diversidade de percursos, necessidades e expectativas escolares dos seus alunos. McGettrick (1995, cit. por Pires, 2007b) salienta as limitações de uma abordagem racional da educação, através de uma concepção meramente cognitiva dos conteúdos programáticos. Defende, pois, uma visão alargada da implementação do currículo que contemple cumulativamente uma abordagem intuitiva (que se preocupe com os sentimentos e a imaginação) e uma abordagem espiritual e experiencial.

Daí que, no entender de Patrício (1990), a educação para os valores deva ser pluridimensional, uma vez que precisa de acolher a totalidade das dimensões da personalidade humana e a totalidade das formas de cultura humana.

Um aspecto central da pluridimensionalidade do programa educativo e da própria Escola é o da ancoragem do processo educativo, por um lado, na estrutura dos

saberes constituídos e, por outro, na estrutura das personalidades constituintes do saber. De acordo com Patrício (1990), tal revela a existência de dois pólos em torno dos quais se organiza o processo educativo: o da *heterodeterminação programática* e o da *autodeterminação programática*.

A heterodeterminação programática tem que ver com o facto da sociedade, de forma directa ou por meio do Estado, impor um conjunto de saberes e de valores que o educando deve assimilar (Patrício, 1990). Neste sentido, os programas das diferentes disciplinas reflectem essa mesma imposição social.

Por outro lado, o pólo da autodeterminação programática representa o princípio da liberdade da aprendizagem, no sentido em que aluno e professor, num processo cooperativo, elegem o conjunto de saberes e de valores a desenvolver (Patrício, 1990).

No que diz respeito ao currículo, Carvalho e Diogo (1994) defendem que este envolve uma intencionalidade, estabelece os resultados a atingir, determina estratégias e define alternativas. Para os autores, este é um projecto porque pressupõe um desejo de transformação pela acção. Determinado pelo Ministério da Educação ou construído e concretizado pelo professor, o currículo está então “a assumir uma concepção de educação que determinará o sentido e a natureza das decisões e das acções a desenvolver junto dos alunos” (Carvalho & Diogo, 1994, p. 47).

Também a partir do currículo informal, a Escola fornece uma visão dos valores que pretende promover. De facto, para Pires (2007b), talvez seja através do currículo implícito que a Escola passa a mais forte mensagem no âmbito dos valores, através da forma como comunica com os alunos, pela capacidade que evidencia para ouvi-los e compreendê-los, pela forma como os valoriza e, em última instancia, por todo o estilo que se confere à relação com os seus alunos, irá determinar a abertura aos valores que pretende fomentar.

As crenças e atitudes pessoais dos indivíduos estão intimamente associadas aos seus valores, uma vez que estes organizam a sua conduta pessoal e social. Consequentemente, em qualquer actividade educativa desenvolvida, é incontornável o facto de que, implícita ou explicitamente, são transmitidos valores. Neste sentido, quando se assume promovê-los, tal deve ser feito através de toda a acção educativa, o que implica formas diversas de implementar o currículo.

Por tudo o que já foi referido, consideramos que a concepção de currículo, o papel do professor e a função da Escola devem ser analisados com base em princípios enunciados nos documentos orientadores das políticas para o Ensino básico e das orientações gerais para a gestão e desenvolvimento do currículo.

4.1. Orientações e Políticas acerca do desenvolvimento de valores no Ensino Básico.

Em 2001, iniciou-se um processo de reorganização curricular do Ensino Básico que reafirmou o carácter transversal obrigatório da inclusão da “educação para a cidadania” em todas as áreas curriculares do Ensino Básico. Criou ainda uma área curricular não disciplinar de “Formação cívica” como espaço privilegiado para o “desenvolvimento da educação para a cidadania”, visando o desenvolvimento da “consciência cívica” dos alunos e preconizando a formação de cidadãos “responsáveis, críticos, activos e intervenientes”. Assim sendo, o currículo passou a incluir três áreas curriculares não disciplinares que, pelo seu carácter integrador são particularmente adequadas ao desenvolvimento de uma educação para a cidadania: Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica.

A institucionalização da Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica procura potenciar a participação dos alunos na vida da turma, da Escola e da comunidade, sendo fundamental a concepção do aluno enquanto cidadão. Um dos objectivos passa por criar um espaço aberto ao diálogo e ao debate na sala de aula, abordando temas como a política, a sexualidade, a família, a cultura ou a cidadania (Abrantes, 2002). A Escola assume a responsabilidade de inculcar nos seus alunos uma consciência cívica e um espírito crítico perante a sociedade. De facto, prevalece a ideia de que os docentes desta área devem desenvolver nos alunos competências para a intervenção na sociedade.

O Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro, determina as directrizes referentes à organização e à gestão curricular do Ensino Básico, instituindo um conjunto de conhecimentos, competências, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos pelos alunos e que estão de acordo com as metas traçadas pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) para este nível de ensino. Para além disso, determina também a criação das três áreas curriculares não disciplinares referidas anteriormente, as quais apresentam uma frequência obrigatória.

No artigo 5.º do Capítulo II, assume a Formação Cívica enquanto:

Espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

Esta perspectiva é corroborada por Monterroso (2008, p.8), ao afirmar que “de facto, adquirir valores humanos e desenvolver a ética moral do indivíduo é o grande mote da Formação Cívica”.

Estão expressos no Decreto-Lei 6/2001 princípios que, de acordo com Almeida (2006):

Manifestam enfoques no aluno, na transversalidade curricular da educação para a cidadania e no reconhecimento da autonomia da escola que permita, de forma sustentada, definir, desenvolver e avaliar um projecto de desenvolvimento do currículo adequado às situações reais, atribuindo à educação e às escolas uma nova função: uma educação mais virada para as preocupações de ordem social e uma escola a quem é dado um maior protagonismo na pessoa dos professores e dos alunos, uma escola que preconiza a recontextualização do currículo nacional e que valoriza a diversidade de metodologias e estratégias, tendo em conta a criação de condições que favoreçam a formação integral dos alunos. Estes princípios apontam para uma organização da acção pedagógica e escolar sustentada no trabalho colaborativo entre todos os intervenientes no processo educativo e apontam para situações de aprendizagem significativas. (p.51)

A cidadania é, por conseguinte, considerada fundamental, na medida em que é abordada nos âmbitos transdisciplinar (ao permear as várias disciplinas), interdisciplinar (Área de Projecto) e simultaneamente disciplinar (Formação Cívica), para além de que abrange os Ensinos Básico e Secundário (Martins & Mogarro, 2010).

Para Almeida (2006), isto significa que apesar de persistir um desenho curricular muito próximo dos anteriores ao organizar os saberes por disciplinas, simultaneamente, a Escola ganhou um maior espaço de autonomia curricular que a submete a repensar as suas práticas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 49/2005, 30 de Agosto) pressupõe a organização do sistema educativo com vista ao “pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania” no aluno, “preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Artigo 3.º).

Para além da valorização da finalidade socializadora e da orientação explícita no sentido da criação de uma área curricular de formação pessoal e social, a Lei de Bases do Sistema Educativo faz referência a um núcleo de valores consensuais da “solidariedade social” e reconhece o direito à diferença e a uma pluralidade de valores, quando aponta para a “valorização dos diferentes saberes e culturas”.

Especificamente no que diz respeito aos objectivos para o Ensino Básico, a Lei de Bases do Sistema Educativo preconiza que a Escola tem responsabilidades na “formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”, devendo proporcionar aos seus alunos “experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação”.

Neste sentido, os planos curriculares do Ensino Básico incluem em todos os ciclos e de forma adequada uma área de Formação Pessoal e Social que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, entre outros do mesmo âmbito (Fernandes, 2001). É, portanto, perceptível que a área da Formação Pessoal e Social contempla diversas componentes, algumas delas pressupondo o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos que são muito importantes para uma sociedade democrática: o desenvolvimento do “espírito crítico”, do “civismo”, do “sentido moral”, da tolerância e do respeito pela diferença, do espírito democrático e pluralista, a valorização de diferentes culturas, a solidariedade social e a cooperação e solidariedade.

O documento intitulado “Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de Educação para a Cidadania”, elaborado pela comissão de redacção do Fórum Educação para a Cidadania em 2008 esclarece que:

A Cidadania não é apenas o conjunto de direitos e deveres que os cidadãos devem exercer e cumprir. O exercício da Cidadania é sobretudo um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais, atendendo aos direitos dos outros e em particular no respeito pela diversidade e pelas diferenças que caracterizam as sociedades em que vivemos nesta primeira década do século XXI. (p. 9)

Segundo Monterroso (2008), a análise da Lei de Bases do Sistema Educativo pode colocar um dilema que consiste em determinar se a Escola deve reproduzir o estado actual das coisas ou alterá-lo, nomeadamente no que diz respeito a contribuir para a continuidade dos valores ou para modificá-los. Para o autor, a Escola:

Pode e deve contribuir para as duas coisas, isto é, deve viver, também ela, esse dilema, e deve fazê-lo de uma forma racional. E pode e deve fazê-lo porque os indivíduos (ou do ponto de vista político, os cidadãos) não são simples reflexos, efeitos ou consequências passivas da sociedade em que

vivem, pois, através do conhecimento que vão tendo das circunstâncias da vida e da análise racional dos valores nelas implícitos, podem agir sobre ela. (p.14)

Esta visão do cidadão como um sujeito activo e interveniente numa sociedade em mudança, está também presente na Constituição da República Portuguesa. No Artigo 1.º pode ler-se que “Portugal é uma República (...) empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária” e constatar que “a República Portuguesa é um Estado de Direito democrático (...) que tem por objectivo a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa” (Artigo 2.º).

O Artigo 73.º da VII Revisão Constitucional da Constituição da República Portuguesa, datada de 2005, estabelece que:

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva.

Para além disso, no Artigo 74.º determina-se que o sistema de ensino português deve “contribuir para (...) habilitar os cidadãos a participar democraticamente numa sociedade livre e promover a compreensão mútua, a tolerância e o espírito de solidariedade.”

Na opinião de Martins e Mogarro (2010), os crescentes desafios da sociedade contemporânea justificam a importância da educação para e na cidadania, nomeadamente uma necessidade premente de nos relacionarmos num contexto progressivamente mais multicultural e heterogéneo, e simultaneamente existe uma pressão para a homogeneidade e o aumento das incertezas sobre a identidade individual e colectiva. Para além disso, para os autores, manifesta-se um reaparecimento de formas de intolerância e de violência que se pensava estarem já ultrapassadas, designadamente de tráfico de seres humanos, xenofobia ou violência doméstica.

Neste sentido, o documento “Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de Educação para a Cidadania”, organizado pela comissão de redacção do Fórum Educação para a Cidadania, admite que:

O elemento essencial da sociedade e o centro, quer do processo educativo quer do processo formativo, é um ser humano livre, responsável, autónomo, solidário, sujeito de direitos, respeitador das outras pessoas e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, com um espírito crítico, democrático, pluralista, criativo e interventivo face à sociedade (...) Propõe-se uma educação e uma formação transformadoras e comprometidas com os valores da igualdade, da democracia, da justiça social e económica, baseadas em processos activos, participativos, de diálogo, de construção de projectos comuns e de democracia como prática vivenciada. (p. 17)

Por conseguinte, o documento prevê também que um Plano de Acção de Educação e de Formação para a Cidadania deverá possibilitar aos alunos um “desenvolvimento pessoal e social com base em experiências diversificadas de vida democrática”, contribuindo para “uma progressiva tomada de consciência da sua responsabilidade enquanto membros da sociedade, fomentando a participação, a co-responsabilidade e o compromisso na construção de um mundo mais justo, mais livre e mais solidário”, que os torne “agentes activos/os da eliminação dos mecanismos sociais que constroem e reproduzem a desigualdade e as discriminações, bem como a valorizar as diversidades como fonte de enriquecimento humano” (p.21).

Segundo Campos (1997, cit. por Almeida, 2006), a inclusão da formação pessoal e social como objectivo da educação escolar está relacionada com transformações no processo de socialização das novas gerações, daí resultando três preocupações: capacitar os alunos para a resolução de problemas de vida, promover o seu desenvolvimento psicológico e educar para os valores. Especificamente no que diz respeito à educação para os valores no contexto da formação pessoal e social, pretende-se que esta represente um factor facilitador que permita “capacitar os alunos para darem um contributo pessoal no processo permanente de transformação e construção social e pessoal dos valores” (Campos, 1997, cit. por Almeida, 2006, p.78).

4.2. Desenvolvimento de valores no Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente ao Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (4ª edição revista, de 2004), as referências aos valores constam apenas no âmbito do Estudo do Meio, à Educação Moral e Religiosa Católica e à Educação Moral e Religiosa Evangélica. O Bloco II que integra a disciplina curricular de Estudo do Meio determina que “os alunos iniciar-se-ão no modo de funcionamento e nas regras dos grupos sociais, ao mesmo

tempo que deverão desenvolver atitudes e valores relacionados com a responsabilidade, tolerância, solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças, comportamento não sexista, etc.” (p.110). Para além disso:

A escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade. É através da participação, directa e gradual, na organização da vida da classe e da escola que eles irão interiorizando os valores democráticos e de cidadania. (p.110)

No 1.º ano de escolaridade, estes objectivos são cumpridos, nomeadamente, a partir da promoção da participação da criança no funcionamento da Escola, quer na elaboração de regras, quer ao conhecer e aplicar os direitos e deveres dos alunos, professores e pessoal auxiliar.

No 2.º ano, os alunos começam a reconhecer e a pôr em prática algumas regras de convivência social, a respeitar os interesses individuais e colectivos, e a prepararem-se para aplicar formas de harmonização de conflitos, tais como o diálogo, consenso ou votação.

No 3.º ano, pretende-se que os alunos consigam identificar figuras, factos e datas importantes da história local, bem como reconhecer a importância do património histórico local. Para além disso, deve também conhecer outras culturas da sua comunidade, costumes e tradições de outros povos.

No 4.º ano, pressupõe-se que o aluno conheça personagens e factos da história nacional relevantes para o meio local, assim como que recolha dados sobre aspectos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos.

No que diz respeito à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, cuja frequência é facultativa, o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico refere que esta ajuda os alunos a “encontrar uma resposta às interrogações fundamentais que surgem na pessoa humana, sobretudo no momento da juventude: qual é o sentido da vida, quais são as leis morais da consciência e da sociedade, quais são os verdadeiros valores?” (p. 195). “Ela é o lugar da procura religiosa existencial e moral, inerente ao crescimento humano, em ordem ao desenvolvimento harmonioso e integral da pessoa. É esta, sem dúvida, uma das principais finalidades da escola” (p.197).

Por conseguinte, algumas das finalidades da Educação Moral e Religiosa Católica relacionam-se precisamente com a “sensibilidade à vivência dos valores e atitudes humano-cristãs decorrentes dos conhecimentos religiosos propostos”, com um “despertar para os valores humanos e cristãos da alegria, da escuta e da fraternidade”, assim como “para os que nos tornam parecidos com Deus: o amor, a gratidão, a verdade e o perdão”. Para além destas, outra das suas finalidades no

domínio axiológico dizem respeito a um “despertar para os valores da liberdade, responsabilidade, justiça, solidariedade e espírito crítico”.

No 1.º ano, estas metas são alcançadas mediante, por exemplo, o reconhecimento do valor da amizade e a manifestação dessa mesma amizade pelos companheiros, a descoberta das diferenças entre os colegas como trazendo riqueza ao grupo, a compreensão dos motivos pelos quais necessitamos de nos relacionar com os outros, o reconhecimento dos valores do amor e da ajuda como elo de união e harmonia na família, a verificação de que todas as pessoas têm o direito de se exprimirem e de serem ouvidas e de que a escuta mútua conduz ao bom entendimento.

No 2.º ano, a Educação Moral e Religiosa Católica contempla a descoberta por parte do aluno de que o trabalho de todos é necessário à comunidade, a manifestação de apreço pelo seu trabalho e pelo trabalho dos outros, a utilização das coisas tendo também em consideração os outros, o conhecimento de alguns Direitos da Criança que a família deve garantir, a descoberta de gestos e momentos de partilha, a partilha com os outros daquilo que a criança possui, a verificação da necessidade do perdão nas relações, a tomada de consciência de momentos em que experimentou dificuldades em dizer a verdade e das causas da mentira, a identificação de atitudes de gratidão e o reconhecimento de situações de união e de conflito.

No 3.º ano de escolaridade, as crianças devem identificar motivos de alegria no seu dia-a-dia, descobrir o que é um verdadeiro amigo, reconhecer que os amigos contribuem para a nossa felicidade, reconhecer a necessidade da colaboração pessoal para construir a paz, realizar na Escola uma acção colectiva que seja um apelo à paz e descobrir a necessidade de nos ajudarmos uns aos outros

No 4.º ano, os objectivos são atingidos a partir de oportunidades de identificar situações de respeito pela vida, reconhecer algumas capacidades e valores em si e nos outros, colaborar activamente para que os valores de cada um contribuam para o bem de todos, descobrir a importância das organizações de solidariedade na vida das pessoas, distinguir o bom e o mau uso da liberdade, responsabilizar-se pelas suas decisões e identificar momentos em que se sentiu feliz na Escola.

Relativamente à Educação Moral e Religiosa Evangélica, também de frequência facultativa, o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico menciona que alguns dos seus objectivos gerais são reconhecer a importância da família como núcleo fundamental da sociedade e na qual o ser humano se integra e valoriza, identificar algumas áreas fundamentais da responsabilidade do indivíduo para consigo mesmo e para com os outros, com base na liberdade e na dignidade do ser humano, reconhecer algumas dimensões importantes em que o indivíduo tem responsabilidades para com

a sociedade e conhecer algumas personagens da Bíblia, como referência de valores básicos e reflexão sobre os comportamentos/attitudes do ser humano para com Deus, para consigo e para com os outros. Com vista à prossecução destas metas, os conteúdos da Educação Moral e Religiosa Evangélica são organizados em cinco unidades temáticas.

Deparamo-nos, portanto, com:

Duas finalidades [no currículo escolar] aparentemente contraditórias, uma delas atribuindo à escola o papel de integração, de socialização e de normalização dos seus jovens alunos, outra responsabilizando-a pela libertação e emancipação dos cidadãos do futuro, idealizados como conscientes, autónomos críticos e participativos (Carvalho, Sousa & Pintassilgo, 2005, p. 6).

Em jeito de conclusão, estamos de acordo com o que afirma Marina (1988, cit. por Afonso, 1990, p. 67), “pelo simples facto de que sejam tidos em conta os valores no processo educativo, de um modo explícito e sistemático, têm que gerar-se, necessariamente, importantes mudanças no mundo escolar”.

Capítulo 3 – METODOLOGIA

1. Objectivos

O presente estudo visa investigar os valores alvo de educação no 1.º ciclo do Ensino Básico, bem como o lugar que ocupam no processo educativo em contexto de sala de aula. Para este efeito, propusemo-nos realizar um estudo exploratório de natureza qualitativa por nos parecer que, de acordo com os objectivos pretendidos, este seria o *design* mais pertinente.

Tendo em conta que é provável que o sistema educativo se torne progressivamente mais importante no futuro e considerando que o processo de ensino e aprendizagem, enquanto práticas sociais, envolvem necessariamente valores morais (Connell, 1993), abordamos nesta investigação o tema dos valores na Escola. Assim sendo, focamos a nossa atenção no trabalho de promoção de valores realizado no 1.º ciclo do Ensino Básico, uma vez que neste período os alunos se encontram numa etapa importante do desenvolvimento da sua moralidade e que, de acordo com as teorias sobre o desenvolvimento do indivíduo de Piaget (1932/1994) e de Kohlberg (1976), esse desenvolvimento depende em grande medida do meio social e, em última instância, da educação. Para além disso, com este estudo pretendemos permitir que sejam extraídas implicações e ilações que possibilitem a tomada de consciência das práticas educativas existentes neste âmbito, bem como a definição de estratégias e metodologias para acções futuras no domínio da educação para os valores.

Na perspectiva de Tyler (1986, cit. por Bolívar, 1995), grande parte do trabalho educativo tem estado direccionado para a avaliação do aspecto cognitivo dos alunos ao nível das informações, conhecimentos e competências académicas adquiridas. No entanto, temos vindo a demonstrar que a análise de como os valores se desenvolvem e de que forma eles integram o processo pedagógico é uma necessidade cada vez mais premente.

Uma vez que “numa sociedade de educação para todos, a escola se destina a públicos cada vez mais heterogéneos cultural e socialmente” (Roldão, 1999, p. 51), é imprescindível que a Escola possibilite aos seus alunos exercerem activamente a sua cidadania para a construção de uma sociedade melhor, investindo na sua formação democrática. De acordo com Gamboa (1999, cit. por Trindade, 2000, p.40), “o ensino explícito e intencional de valores e normas constituiria um instrumento para o exercício do controlo social de fenómenos como a criminalidade, a toxicoddependência, o excesso de individualismo, a cidadania apática”.

Existem múltiplas formas de educar para os valores e inúmeros factores que a influenciam, nomeadamente aspectos individuais e únicos que caracterizam as próprias crianças, as suas famílias e as comunidades educativas em que estão inseridas. Relativamente às comunidades educativas, destacamos a importância da instituição escolar, a qual assume a educação e o ensino como as suas funções por excelência. No seu âmbito, adquirem-se conhecimentos e atitudes e devem interiorizar-se também valores e princípios que sirvam de orientação às crianças e aos jovens ao longo das suas vidas.

Neste sentido, referimos uma investigação realizada por Rodríguez e Sabiote (2007) e cujos resultados consideramos bastante significativos. O objectivo era conhecer os valores de adolescentes de Escolas Secundárias e do 1.º e 2.º anos de Bacharelato, tendo os autores concluído que estes adolescentes chegaram ao Ensino Secundário com uma importante bagagem de valores que, provavelmente, foi sendo construída a partir da influência precoce recebida no Ensino Primário e com as respectivas famílias.

Por isso mesmo, o nosso estudo reflecte preocupação e curiosidade com este processo de construção e interiorização de valores, bem como com a acção pedagógica que os promove logo no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por conseguinte, procuraremos analisar especificamente em que medida o professor os valoriza e desenvolve com os seus alunos. A vertente dominante desta investigação centra-se, precisamente, na exploração deste espaço intersubjectivo entre professores e alunos no decorrer do processo pedagógico no domínio da educação para os valores.

O nosso estudo é direccionado por duas grandes questões de natureza diversa. Uma, de natureza definitiva ou conceptual (i.e., o que se entende por valores); outra, de natureza operativa (i.e., como são trabalhados). Propomo-nos averiguar em que medida a educação de valores é entendida como função da Escola do 1.º ciclo do Ensino Básico, bem como identificar e analisar a concepção de valores dos professores, como os abordam e como se situam em relação a eles.

Em síntese, os objectivos específicos que nos propomos alcançar com este estudo são:

- Conhecer a concepção de educação para os valores dos professores, nomeadamente no que diz respeito à sua natureza, estrutura e hierarquia;
- Aceder às suas conceptualizações acerca do lugar que a educação para os valores ocupa no contexto pedagógico e às percepções sobre a forma como influencia o desenvolvimento das crianças;

- Conhecer os valores considerados como mais importantes a desenvolver no 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Identificar a forma como os professores consideram que se processa a aprendizagem de valores em crianças;
- Investigar quais os papéis do professor e das famílias no processo de educação para os valores;
- Averiguar a existência de acções intencionalmente desenvolvidas no âmbito dos valores nas aulas;
- Identificar práticas e metodologias relativas a essas mesmas acções de ensino e promoção de valores implementadas pelos professores em contexto de sala de aula;
- Compreender quais os níveis de facilidade ou dificuldade percebidos na prática da educação para os valores, bem como os fundamentos dessa avaliação; e
- Perceber se os valores desenvolvidos na sala de aula têm correspondência com os valores considerados importantes pela cultura da Escola, pelas famílias e pela sociedade em geral.

2. Metodologia

Segundo Anderson e Burns (1989, cit. por Neto, 1998, p. 259), a “metodologia está relacionada com a forma de obtenção e recolha de dados e com o modo como deles derivam significados”. Neste sentido, a escolha da metodologia mais adequada é uma das decisões fulcrais e simultaneamente mais difíceis a tomar. Passaremos, de seguida, a explicitar as decisões metodológicas tomadas no âmbito do presente estudo.

A presente investigação é de carácter predominantemente exploratório e qualitativo, suportada num inquérito por questionário aberto aplicado a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta que os valores partilhados pelos indivíduos são parte da sua cultura e que a integração dos sujeitos na sua comunidade está fortemente relacionada com a compatibilidade entre os seus valores e os valores do grupo, a proposta de estudar as concepções e práticas educativas no âmbito dos valores desenvolvidos por professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a partir dos discursos por eles próprios produzidos, pareceu-nos um desafio pertinente para o domínio da nossa investigação.

Para cumprir tal objectivo, optámos nesta investigação por uma abordagem de natureza qualitativa, por entendermos que este método permite descrever, analisar, compreender e classificar qualquer tipo de processo vivenciado, assim como possibilita aprofundar o entendimento dos fenómenos e das suas mudanças no contexto social (Brenner, 1981; Bogdan & Biklen, 1994).

O modelo metodológico no qual se inscreve esta investigação é, pois, de matriz qualitativa, no sentido em que importa conhecer e compreender as concepções, atitudes e valores dos sujeitos envolvidos, sem que para tal se recorram a situações de controlo e manipulação experimental (Bogdan & Biklen, 1994; Cohen & Manion, 1985). De facto, este é um estudo exploratório, em que se privilegiou a análise qualitativa para descrever e interpretar os discursos dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O principal objecto de estudo são as conceptualizações e interpretações individuais relativas ao fenómeno da educação para os valores na sala de aula. Orientamo-nos por uma perspectiva hermenêutica e interpretativa dos fenómenos educativos, tentando compreender a dinâmica do fenómeno educativo a partir dos significados dos próprios contextos na sua singularidade e complexidade (Pacheco, 1995).

De acordo com a natureza do tema que pretendemos investigar, esta investigação segue uma abordagem qualitativa por considerarmos que esta oferece maiores possibilidades de resposta aos objectivos propostos. Especificamente no que se refere a este aspecto, Bogdan e Biklen (1994) consideram que este tipo de abordagem permite descrever um fenómeno em profundidade, através da captação de significados e de estados subjectivos, uma vez que neste tipo de estudos há sempre uma tentativa de apreender e compreender pormenorizadamente as perspectivas e os pontos de vista dos indivíduos no âmbito de determinada problemática.

De acordo com Bauer e Gaskell (2002), o método qualitativo é intrinsecamente mais crítico e emancipatório do que o método quantitativo, uma vez que requer a compreensão das interpretações que os actores sociais constroem. Ibáñez e Iñiguez (1996, p. 69) afirmam que cada vez mais estudos são realizados na “base dos métodos qualitativos”. Contudo, isto não significa que os métodos quantitativos não sejam importantes e necessários; o que se vai instituindo é a abertura no seio desta orientação predominante, cujo marco epistemológico operava em termos quase exclusivamente quantitativos (Zanelli, 2002). Saliemos, pois, o facto de que cada método possui características próprias e é adequado a propósitos de investigação específicos (cf. Quadro 9).

Quadro 9

Características das abordagens quantitativa e qualitativa

	Investigação Quantitativa	Investigação Qualitativa
Inferência	Dedutivo	Indutivo
Objectivo	Comprovação	Interpretação
Finalidade	Teste de teorias, predição, estabelecimento de factos e teste de hipóteses	Descrição e entendimento de realidades variadas, apreensão da vida quotidiana e perspectivas humanas.
Realidade investigada	Objectiva	Subjectiva e complexa
Foco	Quantidade	Natureza do objecto
Amostra	Determinada por critério estatístico	Determinada por critérios diversos
Característica da Amostra	Grande	Pequena
Característica do instrumento de recolha de dados	Questões objectivas, aplicações em curto espaço de tempo. Evita-se a interacção entrevistador-entrevistado.	Questões abertas e flexíveis. Explora a interacção investigador-entrevistado.
Procedimentos	Isolamento de variáveis. Anónima aos participantes.	Examina todo o contexto, interage com os participantes.
Análise dos dados	Estatística e numérica.	Interpretativa e descritiva. Ênfase na análise de conteúdo.
Plano de pesquisa	Desenvolvido antes de o estudo ser iniciado. Proposta estruturada e formal.	Evolução de uma ideia com a aprendizagem. Proposta flexível.
Resultados	Comprovação de hipóteses. A base para generalização dos resultados é universal e independente do contexto.	Proposições e especulações. Os resultados são situacionais e limitados ao contexto.
Fidelidade e Validade	Pode ser determinada, dependendo do tempo e recurso.	Difícil determinação, dada a natureza subjectiva da investigação.

Nota. In *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais* (p. 4), de A. C. F. Terence e E. E. Filho, 2006, Fortaleza: Anais do XXVI ENEGEP.

Inspirados no paradigma interpretativo da investigação educativa, os estudos qualitativos abrangem todas as situações em que as preocupações do investigador se orientam para a procura de significados pessoais, para o estudo das interacções entre as pessoas e contextos, assim como formas de pensar, atitudes e percepções dos

participantes no processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a metodologia quantitativa fundamenta-se na aquisição de medições sistemáticas e no teste rigoroso de hipóteses, enquanto que a investigação qualitativa se associa a métodos que conduzem à recolha de dados de tipo narrativo e em que o objectivo da investigação diz respeito a atingir uma visão holística do fenómeno em estudo (Denzin & Lincoln, 1994).

Godoy (1995, cit. por Zanelli, 1996), ao resumir as características básicas da investigação qualitativa, salienta o seu carácter descritivo e o foco no significado como essenciais. Tais aspectos direccionam a presente investigação, orientando-nos na procura do significado que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico dão à educação para os valores, não partindo de hipóteses *a priori*. Utilizamos, tal como é característica deste tipo de estudos, o enfoque indutivo na análise dos dados obtidos.

Assim sendo, o nosso trabalho apresenta as seguintes características dos desenhos qualitativos (Tuckman, 1994):

- A recolha de informação é relativa a situações reais, partindo do pressuposto de que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre.
- A investigação é descritiva e os dados são recolhidos sob a forma de registos escritos obtidos através de inquéritos por questionário aberto.
- Os dados são analisados de forma indutiva, não sendo recolhidos com o objectivo de confirmar hipóteses previamente construídas. Uma teoria desenvolvida deste modo implica que a vamos traçando à medida que se recolhem e se analisam os dados.
- A recolha dos dados inclui a interpretação dos pontos de vista dos próprios actores, ou seja, os professores do 1.º Ciclo, relativamente ao significado por eles construído a partir das suas próprias experiências.

Como salientam Bogdan e Biklen (1994, p. 66), “a preocupação central não é a de se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”.

Nas investigações qualitativas, a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados, ou seja, o processo de produção de conhecimentos desenrola-se à medida que se vão recolhendo e analisando os dados. Tal é designado por *teoria fundamentada*, na medida em que:

As abstracções são constituídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. Uma teoria desenvolvida deste modo procede de «baixo para cima» (em vez de «cima para baixo»), com base em muitas peças

individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas. (Glacer & Strass, 1967, cit. por Bogdan & Biklen, 1994, p. 50)

Ao afirmarmos que, na investigação qualitativa, os dados são produzidos e interpretados pelo investigador supõe-se que é possível que os mesmos reflectam a sua subjectividade, envolvimento e cunho pessoal. Assim, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 67), “os dados carregam o peso de qualquer interpretação”.

Especificamente no que diz respeito ao estudo que desenvolvemos, tentámos diminuir a subjectividade desse envolvimento através do rigor e da abrangência da recolha e análise dos dados, contextualização teórica e suspensão de ideias, crenças e opiniões pessoais.

2.1. Participantes

Estamos conscientes de que a escolha do método para constituição da amostra é fundamental, uma vez que por vezes constitui a única forma de obter informações sobre uma determinada realidade que se pretende conhecer. Neste sentido, a teoria da amostragem é um dos instrumentos que possibilita esse conhecimento científico da realidade, em que outros processos ou métodos alternativos, por razões diversas, não se mostram adequados ou até mesmo viáveis (Bolfarine & Bussab, 2005).

Segundo Ghiglione e Matalon (1997), a qualidade das conclusões que podem ser retiradas de um inquérito depende da composição da sua amostra, no entanto, os autores sublinham que não existe qualquer método que possa assegurar, em todos os casos, uma amostra absolutamente representativa.

Bauer e Gaskell (2002) argumentam que existe um número limitado de interpretações ou visões da realidade. Isto significa que apesar de as experiências do indivíduo lhe parecerem únicas, a verdade é que as representações de tais experiências não são resultantes de mentes individuais, emergido de processos sociais mais amplos. Por este motivo, a selecção da dimensão da nossa amostra teve em conta o princípio da saturação teórica, o qual aponta para uma amostra entre 10 a 15 sujeitos. A saturação teórica ocorre quando se verifica que uma categoria está esgotada e que os novos testemunhos dos sujeitos já não estão a acrescentar informações novas. Nessa altura, o investigador deverá colocar termo à exploração da categoria examinada naquele processo de amostragem teórica, dado que a sua continuidade não trará contributos adicionais à investigação (Strauss & Corbin, 1998). O princípio da saturação teórica aplica-se, portanto, como critério para interromper a amostragem e a recolha de mais informação, pois assume-se que quando se dá a

saturação teórica de uma categoria, o investigador explorou todos os possíveis *inputs* da investigação associada à categoria em questão, resultando no surgimento da teoria (Moreira, 2007).

Nos estudos qualitativos pretende-se que a selecção dos participantes seja intencional, sendo estes escolhidos em função da informação que podem proporcionar sobre o fenómeno em estudo. Desta forma, não se pretende que a amostra seja representativa de uma população, mas sim da experiência ou conhecimento a que a investigação procura aceder (Fonte, 2005). Estamos, portanto, perante o método de amostragem que Glaser e Strauss (1967, citado por Fonte, 2005), designam por *amostragem teórica*. De acordo com este método, a amostragem não é executada a partir de um critério externo (de representatividade), mas sim de acordo com critérios internos ao estudo, nomeadamente a oportunidade de aprendizagem que representa cada um dos participantes (Fonte, 2005). Tal estabelece uma ruptura introduzida pela investigação qualitativa face às abordagens mais tradicionais, constituindo a rejeição do pressuposto da aleatoriedade obrigatória na selecção dos sujeitos.

Numa primeira fase, os participantes seleccionados deverão constituir o que Morse (1994, cit. por Fonte, 2005) classifica de *peritos experienciais* no fenómeno, isto é, os sujeitos que possuem um conhecimento particular e aprofundado no domínio que se pretende investigar, podendo maximizar as informações recolhidas.

A segunda fase da amostragem teórica consiste na identificação da variabilidade, ou seja, na escolha deliberada de participantes que possibilitem aceder à heterogeneidade do fenómeno em estudo (Rennie, Phillips & Quartaro, 1988, cit. por Fonte, 2005). Os autores fazem referência a duas estratégias: a selecção de grupos contrastantes e a procura activa de casos negativos, sendo que a primeira estratégia foi aquela que adoptámos nesta investigação.

Idealmente, desejaríamos estudar o desenvolvimento de valores a um nível mais abrangente, todavia, algumas dificuldades em termos de meios humanos e materiais interditaram-nos tal propósito. Uma das alternativas possíveis que se nos ofereceu foi a de centrar os objectivos a que nos propusemos no estudo de uma pequena fracção do universo escolar.

A selecção da amostra advém de vários factores, de entre os quais se poderão destacar a sua origem geográfica diversificada, que se distribui por duas regiões do território português, de forma a aumentar a probabilidade de obter uma maior diversidade conceptual e de práticas no domínio da educação para os valores. Para além disso, a selecção da amostra também se deveu à conveniência e constrangimentos da própria investigadora.

Quadro 10

Características da amostra

Sujeito	Género M/F	Idade	Anos de Serviço	Habilitação Académica	Agrupamento de Escolas
1	F	39	14	Licenciatura	Algarve
2	F	52	31	Licenciatura	Algarve
3	F	54	31	Bacharelato	Algarve
4	F	51	30	Licenciatura	Algarve
5	F	43	20	Licenciatura	Algarve
6	F	52	32	Magistério Primário	Algarve
7	F	55	32	Magistério Primário	Algarve
8	F	39	14	Licenciatura	Algarve
9	F	39	12	Licenciatura	Algarve
10	F	31	3	Licenciatura	Algarve
11	M	51	31	Magistério Primário	Alentejo
12	F	54	30	Bacharelato	Alentejo
13	M	51	33	Magistério Primário	Alentejo
14	F	59	36	Magistério Primário	Alentejo
15	F	58	33	Magistério Primário	Alentejo
16	F	47	23	Magistério Primário	Alentejo
17	F	49	27	Magistério Primário	Alentejo
18	F	55	34	Licenciatura	Alentejo
19	M	52	30	Magistério Primário	Alentejo
20	F	54	34	Licenciatura	Alentejo

A amostra é constituída por 20 professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico de dois Agrupamentos de Escolas de regiões distintas, i.e., pertencentes às regiões do Algarve e do Alentejo. Estes professores leccionam a turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade.

Construímos o Quadro 10, o qual consideramos ilustrativo das características dos sujeitos da amostra. Procedemos, pois, a uma caracterização da amostra do nosso estudo tendo em conta as seguintes variáveis: Género, Idade, Anos de Serviço, Habilitação Académica e Agrupamento de Escolas.

Os professores que constituem a amostra têm idades compreendidas entre os 31 e os 59 anos de idade ($M=49,25$; $DP=7,36$). Relativamente aos anos de serviço, estes estão compreendidos entre os 3 e os 36 anos ($M=26,5$; $DP=9,10$).

De modo a que a leitura dos dados apresentados no Quadro 9 seja facilitada, foi construído o gráfico seguinte (cf. Figura 4).

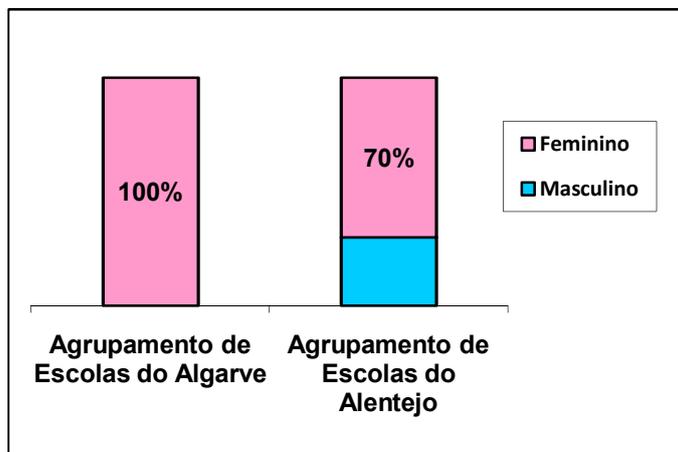


Figura 4. Género da amostra.

Como é possível constatar a partir da análise da Figura 4, no Agrupamento de Escolas do Algarve, a totalidade da amostra é constituída pelo género feminino, enquanto que no Agrupamento de Escolas do Alentejo, a amostra é formada por 70% de participantes do género feminino e por 30% do género masculino.

No que diz respeito à análise da Habilitação Académica dos participantes, é possível verificar um facto que consideramos curioso. As habilitações académicas relativas ao Magistério Primário (habilitação mais elementar) e à Licenciatura (habilitação mais elevada) invertem completamente as suas percentagens, quando comparados os Agrupamentos de Escolas do Algarve e do Alentejo. Enquanto que no Agrupamentos de Escolas do Algarve, 70% dos participantes possuem um grau de licenciatura e 20% possuem um grau proveniente do Magistério Primário, no Agrupamentos de Escolas do Alentejo verifica-se precisamente o oposto, sendo o Magistério Primário a qualificação mais frequente dos sujeitos, com 70%.

2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Tendo em conta que a selecção dos métodos de recolha dos dados influencia os resultados do estudo de modo directo, na nossa investigação o método de recolha e de análise dos dados que utilizámos foi, efectivamente, escolhido em função dos objectivos a que nos propusemos (Quivy & Campenhoudt, 1998).

A finalidade de uma investigação qualitativa não é a de computar opiniões ou pessoas, mas pelo contrário, examinar o espectro de opiniões e as distintas percepções sobre o assunto em questão. Por conseguinte, a concepção dos professores de 1.º ciclo sobre os valores, bem como as suas práticas educativas foram analisadas a partir de inquéritos por questionário aberto (Almeida & Pinto, 1995), partindo-se da premissa de que estes são investigadores da sua própria acção e observadores participantes da sua prática na sala de aula e na turma (Bolívar, 1995).

Segundo Solano e Nader (2006), existem três métodos para a avaliação dos valores. Em primeiro lugar, é possível realizar inferências sobre os comportamentos observáveis para determinar os valores a que os indivíduos recorrem. Outra opção é pedir aos sujeitos que comuniquem directamente os seus valores. Por último, pode-se apresentar uma série de estímulos valorativos agrupados em listas ou questionários, devendo os sujeitos posicionar-se relativamente a eles.

Todavia, tanto Hechter (1993, cit. por Solano & Nader, 2006) como Rokeach (1973) defendem que a avaliação objectiva dos valores mediante a observação é um método inadequado, já que é um tipo de informação difícil de categorizar e de quantificar e que está bastante distorcida pelos próprios valores de quem está a interpretá-los.

A segunda forma de avaliação é de certo modo difícil para os sujeitos, já que seriam inquiridos acerca de temáticas que pudessem não ter sido objecto de reflexão. Neste caso, apresenta-se a dificuldade de os indivíduos conseguirem expressar os valores em palavras que possam comunicar ao investigador.

Uma posição intermédia defende que os indivíduos possuem um conjunto de valores estáveis de moderada complexidade que põem em prática em diversas situações quotidianas. Deste modo, tanto os questionários como os inquéritos são instrumentos úteis e simples de aplicar. No entanto, estes instrumentos não estão isentos de problemas, sendo que um dos principais reside no facto de que a formulação predeterminada de elementos não se adequa a nenhum dos valores do sujeito ou que os vários participantes dêem interpretações diferentes aos estímulos apresentados. Por estes motivos, para a recolha de dados, realizámos um inquérito por questionário aberto. Passaremos, de seguida, a explicitar os procedimentos seguidos.

2.2.1. Estudo Piloto. O estudo piloto que realizámos teve como objectivo testar a validade facial e de conteúdo do nosso inquérito por questionário aberto. Pretendíamos, de facto, avaliar se os sujeitos compreendiam as questões e se as

consideravam pertinentes, no âmbito do estudo da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De acordo com Delgado e Del Villar (1994), a realização de um estudo piloto é um passo fundamental para o desenvolvimento de uma investigação, e este deve ter como regra geral que os participantes sejam semelhantes aos reais e que as circunstâncias de recolha de dados sejam similares.

Procedemos, portanto, à testagem do inquérito por questionário aberto junto de um grupo de 5 professores do 1.º Ciclo Ensino Básico (não envolvidos na investigação) com características semelhantes aos docentes da amostra, pertencendo, no entanto, a Escolas distintas das seleccionadas para o estudo principal. Deste modo, pudemos assegurar-nos de que o inquérito estava bem estruturado, que as questões estavam redigidas de forma clara e que contribuíam para concretizar os objectivos que tinham estado na base da sua construção. Para controlar este aspecto, pedimos aos sujeitos para se pronunciarem acerca do processo de resposta ao inquérito.

O feedback e os comentários que os professores escreveram nos respectivos inquéritos foram bastante positivos, tendo todos eles referido a importância do nosso estudo e o facto de as questões colocadas os ajudarem a pensar sobre si próprios e acerca das suas práticas educativas.

Após a recolha destes questionários, procedeu-se ao ajustamento do inquérito previamente elaborado. A afinação deste instrumento residiu na constatação que tivemos da inutilidade de algumas questões por não conseguirem recolher dados pertinentes para a nossa investigação. Outras questões, por se revelarem menos objectivas, reflectiram-se em respostas vagas e demasiado dispersas, tendo sido reformuladas.

2.2.2. Desenvolvimento do Inquérito por Questionário Aberto. Foi tendo em conta todos os aspectos anteriormente referidos que, para proceder à recolha de dados e com base na revisão da literatura efectuada, construímos inquéritos por questionário aberto que nos permitissem captar as perspectivas da amostra de modo direccionado. O instrumento utilizado, que construímos e que apresentamos em anexo (Anexo II), conteve, para além de elementos de identificação escolar (identificação da Escola e anos de serviço) e pessoal (sexo, data de nascimento e habilitações académicas), vinte e cinco questões de resposta aberta e fechada, às quais os sujeitos deveriam responder por escrito, de forma anónima e confidencial.

Quadro 11

Estrutura de investigação e questões do Inquérito por Questionário Aberto

TEMAS	QUESTÕES
Tema I – Concepção de Educação para os valores	1. Para si, o que é a educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?
	2. Qual a importância da realização da educação de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?
	3. Que valores considera mais importantes desenvolver com crianças deste nível escolar?
	3.1. Diga em que consiste cada um dos valores que referiu anteriormente.
	3.2. Explique os motivos que o(a) levaram a considerar os valores indicados como mais importantes.
Tema II – Processo de aprendizagem de valores	4. Como é que acha que as crianças aprendem os valores?
Tema III – Ensino de Valores	5. Que papel considera que o professor deve ter na educação dos valores no 1.º Ciclo?
	6. Qual o papel que a família deve ter na promoção de valores nestas faixas etárias?
	7. Como ensina os valores na sua sala de aula?
	8. Relativamente ao grau de facilidade/dificuldade que considera ter a educação de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assinale uma opção (de muito difícil a muito fácil). Justifique.
Tema IV – Práticas Educativas	9. Este ano lectivo, realizou algumas acções/actividades especificamente do domínio dos valores com os seus alunos?
	9.1. Indique os motivos que o(a) levaram a realizar acções/actividades no domínio dos valores.
	9.2. Refira a designação das acções/actividades que desenvolveu no domínio específico dos valores e explicita quais foram os valores trabalhados.
	10. Descreva a acção que realizou no âmbito dos valores que considere como mais significativa.
	10.1. Indique os objectivos que pretendeu alcançar com essa acção/actividade
	10.2. Enumere os materiais e recursos utilizados no seu desenvolvimento.
	10.3. Descreva as metodologias e estratégias que adoptou.
	10.4. Caso tenham existido, refira as principais dificuldades com que se confrontou com a implementação da acção/actividade.
Tema V - Partilha de valores	11. Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela comunidade escolar? Justifique.
	12. Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela família? Justifique.
	13. Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela sociedade? Justifique.

A formulação e a ordem das questões foi fixa (Ghiglione & Matalon, 1993) e tendo presente que os inquéritos por questionário têm sido um dos instrumentos mais utilizados no estudo dos valores (Pais, 1998). Estas questões, previamente testadas a partir do estudo piloto, surgem, fundamentalmente, como tópicos para a reflexão dos professores acerca da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico e das suas práticas educativas neste âmbito.

No Quadro 11 estão apresentados os temas e respectivas questões de investigação que pretendemos abordar com os professores, possibilitando-lhes a oportunidade de expressarem pelas próprias palavras as suas vivências e acções no âmbito da promoção de valores e o significado que lhes atribuem. Deste modo, e no sentido descrito por Bolívar (1995), foi-lhes permitido expressar crenças, expectativas, atitudes, opiniões e a justificação de determinadas acções implementadas.

Assim sendo, e tal como é possível observar no Quadro 11, questionámos os professores no sentido de aceder às suas conceptualizações, práticas e atitudes acerca da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi também explorada a importância atribuída à sua realização, os valores mais importantes a desenvolver com crianças desta faixa etária e respectivos motivos, o modo como os alunos aprendem os valores, os papéis dos professores e das famílias neste processo, e o grau de dificuldade/facilidade da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para além disso, pedimos também a cada professor que indicasse actividades desenvolvidas com os seus alunos ao longo do ano lectivo e que considerasse as mais significativas no domínio da educação para os valores. O inquérito incidiu sobre as actividades realizadas, os intervenientes e recursos utilizados na actividade, a metodologia privilegiada, as competências desenvolvidas e a opinião do professor relativamente à importância da implementação dessa mesma actividade com os alunos.

Para a efectiva recolha de dados, foi solicitada autorização aos órgãos de gestão dos dois Agrupamentos Verticais de Escolas (Anexo I). Deferida a autorização e articulando-nos com os professores titulares das turmas, deu-se início à recolha de dados.

Posteriormente, e já no momento do encontro com os sujeitos da amostra, foi-lhes dada uma explicação acerca dos objectivos da investigação e assegurada a garantia de confidencialidade das respostas e informações fornecidas. Pretendemos, deste modo, sensibilizar e comprometer cada um dos sujeitos participantes para com a natureza e potencialidades desta investigação, bem como esclarecer dúvidas que pudessem eventualmente surgir.

A partir do instrumento utilizado, pretendemos favorecer a evolução da investigação no domínio da educação para os valores (Strauss & Corbin, 1998). De facto, mais do que simplesmente enumerar as acções realizadas neste âmbito pelos participantes, a nossa intenção foi, a partir das respostas dos professores, compreender *como* e *com que finalidade* estas actividades foram desenvolvidas. Um propósito particular da nossa investigação foi também o de obter uma melhor compreensão destes projectos de desenvolvimento e promoção de valores como um todo, nomeadamente as suas demandas, propósitos, metodologias de abordagem, desenvolvimento, implementação e avaliações.

2.3. Métodos e Técnicas de Tratamento de Dados

Após esta breve reflexão sobre a investigação qualitativa e sobre o instrumento utilizado, torna-se fundamental indicarmos qual a técnica escolhida para o tratamento dos dados. Neste sentido, entre as técnicas de pesquisa qualitativa, parece-nos que a técnica de análise de conteúdo é uma das que melhor dá resposta às características deste tipo de investigação.

Na nossa investigação, procurámos visualizar o contexto para uma melhor compreensão do fenómeno da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Neves, 1996). Tendo ciente que o conteúdo manifesto e o conteúdo latente são complementares, isto é, que não se dispensam um ao outro, esta análise visou, antes de mais, desvendar os sentidos no discurso dos sujeitos da amostra. Para nós, tornou-se especialmente importante entender o discurso dos professores a partir dos seus próprios quadros de referência. De forma complementar, procurámos analisar também os dados de acordo com referências teóricas.

O objectivo desta investigação não passa pela procura incessante da objectividade ou da integralidade dos factos, mas sim pela descoberta dos sentidos que foram atribuídos à educação para os valores e dos sentidos das suas acções.

Deste modo, todos os dados foram submetidos à técnica de *Análise de Conteúdo Temática* (Ghiglione & Matalon, 1997; Quivy & Campenhoudt, 1995). A análise de conteúdo, segundo Bauer e Gaskell (2002), é uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de investigação social onde, embora alguns exemplos apresentem descrições numéricas de características do *corpus* do texto, assumem atenção especial os *tipos*, *qualidades* e *distingções* do conteúdo. Reforçando esta ideia, Bardin (2006) define a análise de conteúdo como qualquer técnica utilizada para fazer inferências através da identificação objectiva e

sistemática de características específicas da mensagem, podendo-se apresentar os resultados através de indicadores quantitativos e qualitativos.

Neste sentido, a análise de conteúdo é considerada como um dispositivo apto para o tratamento da informação recolhida – em conformidade com o tipo de instrumento adoptado –, permitindo um desvendar crítico e uma posição de rejeição da mera intuição. Consequentemente, tentamos desmontar os discursos, de forma a produzir outros discursos em articulação com um quadro teórico que se foi desenhando. Isto tendo em conta a perspectiva de Vermersch (1994), quando refere que, para serem validadas, as verbalizações devem ser postas em relação com outras que as possam corroborar ou não.

Pretendemos com o nosso estudo aceder a categorias enquanto “rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 2006, p.111). Tal permitiu-nos “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986, p. 110), de uma realidade, bem como estruturar e analisar os dados para chegar a conclusões compreensíveis. No processo de categorização dos dados, procurámos agrupar todos os segmentos de texto que se relacionam com um dado conceito ou tema.

Deste modo, o tratamento dos dados conduziu a agregações das respostas fornecidas e a processos de redução e de inferência, de modo a descrever ou explicar os factos sociais (Ghiglione & Matalon, 1993).

Como o estabelecimento de uma grelha de classificação dos fenómenos é uma etapa bastante importante no desenrolar de qualquer investigação, dado que não é possível explorar a descrição dos fenómenos se os deixarmos sob a forma de justaposição e de descrições sem ordem, uma reflexão profunda foi-nos imposta pela própria natureza dos factos a classificar. Na análise das respostas obtidas, a partir dos indicadores discursivos foram construídas as categorias e sub-categorias, fragmentando assim o discurso dos sujeitos.

A categorização é uma etapa delicada, que envolve um processo de redução do texto, no qual palavras e frases são transformadas em categorias. Neste estudo, a codificação das categorias foi feita *a posteriori*. Assim, através de um sistema de categorização e codificação que foi construído a partir do conteúdo das respostas às questões abertas, procedeu-se à análise qualitativa e quantitativa das verbalizações dos participantes. Não se partiu de uma grelha de análise pré-definida, de forma a não afectar as várias leituras que o material recolhido podia proporcionar e que tornaria, deste modo, mais rico o processo interpretativo.

Quando isto acontece, Vala (1986) designa as categorias de categorias *a posteriori* pois, no decorrer desse procedimento, não existe “qualquer pressuposto teórico” que “orienta a sua elaboração”, podendo-se afirmar que “são as técnicas de análise de conteúdo utilizadas que são auto-geradoras dos resultados” (Ghiglione & Matalon, 1980 cit. Vala, 1986, p. 113), e, por conseguinte, auto-geradoras de categorias ou emergentes porque surgem a partir dos dados obtidos. Assim sendo, leram-se cuidadosamente as respostas obtidas aos inquéritos, tendo em vista encontrar as categorias (que incluem informações mais abrangentes) e as respectivas sub-categorias de codificação (que incluem informações mais específicas).

A nossa categorização foi sujeita aos critérios de qualidade que, segundo Bardin (2006), contribuem para que se estabeleçam boas categorias:

- A exclusão mútua: Cada fragmento do discurso cabe apenas numa categoria;
- A homogeneidade: Em cada categoria cabe apenas um registo e uma dimensão de análise;
- A pertinência: Tendo em conta que o sistema de categorias deve reflectir as intenções da investigação, tentámos avaliar se as categorias se enquadravam no quadro teórico definido;
- A objectividade e a fidelidade: As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. Assim, tentamos definir as variáveis tratadas, que foram orientando a entrada dos elementos numa categoria; e
- A produtividade: Tentamos que o conjunto de categorias fornecesse resultados férteis, isto é, que os índices de inferências conduzissem a novos dados, o mais fielmente possível com a realidade.

Também Vala (1986, p. 113) aconselha a que, uma vez encontradas as categorias, elas sejam “sujeitas a um teste de validade interna”, ou seja, “o investigador deve procurar assegurar-se da sua exaustividade e exclusividade”. Este autor refere-se ainda à importância dos critérios de exaustividade e de exclusividade das categorias no sentido de “garantir, no primeiro caso, que todas as unidades de registo possam ser colocadas numa das categorias e, no segundo caso, que uma mesma unidade de registo só possa caber numa categoria”, sendo que este processo constitui “um teste de validade interna das categorias” (Vala, 1986, p. 113).

Guba e Lincoln (cit. por Ludke & André, 1986) referem-se ainda a outros critérios, tais como a homogeneidade interna, heterogeneidade externa, inclusividade, coerência e plausibilidade. De acordo com os autores, estes critérios significam que:

Se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógicamente e coerentemente integrados. Além disso, as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo que as diferenças entre elas fiquem bem claras. É desejável também (...) que grande parte dos dados seja incluído em uma ou outra das categorias. E mais: o sistema deve ser passível de reprodução por outro juiz, isto é, deve ser validado por um segundo analista, que, tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias é a sua credibilidade face aos informantes. (Ludke & André, 1986, p. 43)

Nesta etapa morosa e rigorosa de categorização, procurámos seguir todos estes critérios de validade. A análise do conteúdo foi realizada recorrendo a uma grelha de codificação especificamente concebida para o efeito da investigação e a validação de conteúdo pressupôs o parecer de uma perita na área. Para além disso, a fiabilidade do processo de codificação processou-se pelo método do acordo de observadores ou consenso (Almeida & Freire, 1997).

De acordo com as qualidades acima mencionadas, as categorias foram surgindo em articulação com um processo indutivo. Neste processo, nem sempre foi fácil encontrar o fio condutor, uma vez que nos deparámos com vários problemas, nomeadamente a articulação do quadro teórico com os dados e o encontro de regularidades e análise de aspectos específicos de cada inquérito. De facto, os métodos qualitativos são caracterizados por uma abordagem da informação centrada num processo indutivo, isto é, desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados (Carmo & Ferreira, 1998). Neste processo, a definição das unidades de análise revelou-se uma das etapas mais importantes no percurso de uma análise de conteúdo, uma vez que fornece uma base para uma codificação fiel dos inquéritos em estudo.

Uma vez que esta é uma técnica tendencialmente descritiva, apresenta a vantagem da neutralidade do ponto de vista teórico, deixando aos dados a função de “falarem” por si próprios, não obedecendo necessariamente o seu tratamento a uma prévia formulação de hipóteses. Por conseguinte, é consensual que estamos perante uma técnica adequada à análise de dados qualitativos, em que o investigador pretende “apreender e aprender algo a partir do que os sujeitos da investigação lhe confiam, nas suas próprias palavras” (Amado, 2000, p. 61).

A utilização desta técnica corresponde à necessidade de aprofundar as relações de dependência que se estabelecem entre variáveis categorizadas observadas numa mesma amostra, incidindo sobretudo na explicação acerca de como os distintos valores ou categorias se relacionam uns com os outros.

O esquema da Figura 5 sugere a estrutura das relações entre os vários conceitos-base da Análise de Conteúdo e mostra como a análise resulta numa verdadeira construção realizada pelo investigador. O autor do esquema, Krippendorff (1990), explica que:

Os dados encontram-se dissociados da sua fonte ou das suas condições contextuais e são comunicados de modo unidireccional ao analista. Este situa os dados num contexto que ele constrói baseado no seu conhecimento das condições circunstanciais dos dados, incluindo o que ele deseja conhecer acerca do objectivo da análise. Os seus conhecimentos sobre as relações estáveis dentro do sistema de interesse são formulados como construções analíticas que lhe permitem fazer inferências de acordo com o contexto dos dados. Os resultados da Análise de Conteúdo devem representar alguma característica da realidade, e a natureza dessa representação deve ser, em princípio, verificável. (p. 39)

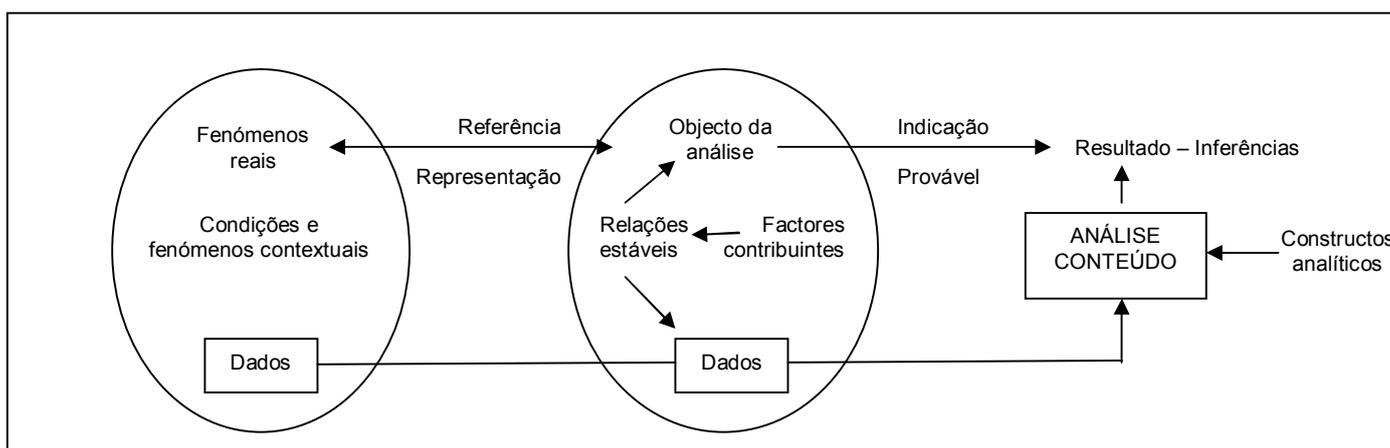


Figura 5. Padrão de referência para a Análise de Conteúdo. In “A técnica de Análise de Conteúdo”, de J. S. Amado, 2000, *Referência*, (5), p. 60.

Por fim, convém referir que o uso de técnicas de análise dos dados reveste-se de importância à medida que, após a recolha dos dados, são imperativas leituras cuidadas e discussões interpretativas criativas. De facto, Taylor e Bogdan (1998), realçam a importância da intuição do investigador e do seu papel criativo na análise de

conteúdo e de como ela está longe de ser um processo meramente técnico e mecânico, mas sim um processo de indução e de teorização.

Para além disso, no universo das pesquisas qualitativas, a escolha de um método e as suas técnicas de recolha de informação, bem como o tratamento de dados, deve obrigatoriamente ser efectuado sob um olhar multifacetado sobre a totalidade dos resultados. Tal exigência deve-se à multiplicidade de sentidos atribuídos pelos sujeitos que vivenciam os fenómenos em estudo.

Capítulo 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A utilização de técnicas de análise dos dados é fundamental, pois após a recolha das informações, permite construir leituras meticolosas e discussões interpretativas criativas. Nas investigações qualitativas, a escolha de um método e respectivas técnicas de recolha, bem como o tratamento de dados, deve obrigatoriamente decorrer sob um olhar atento e multifacetado acerca da totalidade dos resultados.

Tendo como referência os objectivos definidos para esta investigação, após o tratamento dos dados recolhidos a partir da aplicação do inquérito por questionário aberto a professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, obtiveram-se os resultados que serão apresentados por relação com as questões colocadas aos participantes, enquadradas pelos temas que serviram de base à construção do inquérito por questionário aberto utilizado.

A transformação dos dados recolhidos, ainda em estado bruto, em resultados de investigação requer a utilização de procedimentos que ajudem a sistematizar, categorizar e possibilitar a sua análise. Para tal, recorreremos a dois procedimentos: a análise de conteúdo e a análise de ocorrências, que nos situa quantitativamente por relação com as opiniões dos sujeitos. Relativamente à quantificação de ocorrências, o critério adoptado foi o de que sempre que um sujeito referisse várias vezes a mesma ideia no âmbito de uma questão, cotaríamos apenas uma única verbalização.

Em alguns casos, foram encontradas visões acerca de uma categoria em respostas a outras questões. Optámos por analisar sempre o discurso integral dos sujeitos dentro de cada questão, motivo pelo qual por vezes surgem categorias idênticas em questões diferentes. O facto de termos seguido o critério de categorizar o discurso do sujeito dentro do contexto da pergunta a que o sujeito se encontrava a responder (mesmo quando tais verbalizações se referiam a um outro aspecto no domínio dos valores), tem como consequência um certo carácter repetitivo tanto na apresentação da grelha de análise (cf. Anexo III), como na apresentação dos resultados (Grácio, 2002).

Convém salientar que os métodos quantitativos e qualitativos não podem ser considerados como dicotómicos ou antagónicos, mas sim como complementares. Neste sentido, o investigador pode e deve empregar ambos os métodos, tendo sempre em conta os objectivos que pretende alcançar com o seu estudo. Segundo Neves (1996), o investigador deve conseguir utilizar as diferenças dos métodos para benefício do estudo, uma vez que a sua combinação pode contribuir para o enriquecimento da análise. Ao aceitar-se a complementaridade entre as duas

abordagens e a forma de integrá-las, a partir do reconhecimento das especificidades de cada uma delas, torna-se possível identificar de que maneira poderão ser melhor incorporadas na investigação.

1. Tema I – Concepção de educação para os valores

Este tema foi explorado por relação com três questões principais e, posteriormente, por duas questões subsidiárias que visaram o seu aprofundamento. Neste tema pretendemos aceder à concepção de educação para os valores dos professores. Neste sentido, foram construídas as seguintes questões: *“Para si, o que é a educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*, *“Qual a importância da realização da educação de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*, *“Que valores considera mais importantes desenvolver com crianças deste nível escolar?”*, *“Diga em que consiste cada um dos valores que referiu anteriormente”* e *“Explique os motivos que o(a) levaram a considerar os valores indicados como mais importantes”*.

1.1. Educação para os valores.

São apresentados os resultados recolhidos para a consecução do objectivo a que nos propusemos com esta questão, ou seja, os que permitem averiguar os significados atribuídos pelos professores à educação para os valores.

No âmbito da questão *“Para si, o que é a educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”* foram identificadas no total 8 categorias: *Construção da Personalidade*, *Interiorização de Princípios/Valores*, *Construção da Relação com os outros e o mundo*, *Cidadania*, *Desenvolvimento Global*, *Temporalidade*, *Metodologia e Atitude Avaliativa*.

O Quadro 12 apresenta os dados recolhidos relativamente a esta questão. É possível ver todas as categorias e sub-categorias que foram encontradas através da análise dos inquéritos por questionário aberto e as unidades de análise que ilustram cada sub-categoria. Para além disso, encontra-se também patente a frequência de unidades de análise por categoria e sub-categoria.

A partir da observação do Quadro 12, é possível constatar que as categorias com mais verbalizações foram, em primeiro lugar, a correspondente à formação da *Cidadania* (N=17; 31,6%); em segundo lugar, a categoria relativa à *Construção da relação com os outros e o mundo* (N=16; 29,5%); e, por fim, a categoria correspondente à interiorização de *Princípios/Valores* (N=6; 11%).

Quadro 12

Educação para os valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Construção da Personalidade	1.1. Em geral	"...formação da personalidade de todos os nossos alunos" (Suj. 13) "Contribui para a construção da identidade" (Suj. 16)	2	3,7
	1.2. Auto-estima	"...favorecer a auto-estima" (Suj. 2)	1	1,9
2. Interiorização de Princípios/ Valores		"Educação de princípios" (Suj.4); (Suj. 15) "Uma boa educação é aquela que é fortemente baseada nos valores que a sustêm" (Suj. 7) "É levar a criança a adquirir princípios básicos e fundamentais" (Suj. 14); (Suj. 18) "É uma educação que assenta em todos os valores" (Suj. 9)	6	11,0
3. Construção da Relação com os outros e o mundo	3.1. Regras	"... aquisição de regras de boa educação" (Suj. 3) "... ensinar normas de educação na vida do dia-a-dia" (Suj. 5)	2	3,7
	3.2. Atitudes/ Comportamentos	"Educação para atitudes" (Suj. 4) "...levar as crianças/alunos a promover/entender atitudes que respeitem o bom convívio social e comunitário (...) que podem ser transformados em comportamentos correctos a ter em sociedade" (Suj. 10); (Suj. 1) "... com o objectivo de combater a indisciplina" (Suj. 2)	4	7,3
	3.3. Relacionamentos Interpessoais	"...é criar crianças amigas do seu amigo" (Suj. 1) "[crianças] respeitadoras das pessoas e coisas à sua volta" (Suj. 1) "[crianças] que tenham em conta não só os seus interesses mas também os interesses dos outros" (Suj. 1) "...favorecer o respeito" (Suj. 2) "... o relacionamento interpessoal e de grupo são factores essenciais" (Suj. 6) "solidariedade" (Suj. 9); "respeito" (Suj. 9); "partilha" (Suj. 9); "amizade" (Suj. 9); "altruísmo" (Suj. 9)	10	18,5
4. Cidadania	4.1. Em geral	"...é urgente que se desenvolva uma educação para a cidadania" (Suj. 17); (Suj. 6); "Ensinar [normas de] civismo" (Suj. 5); (Suj. 2); (Suj. 10); (Suj. 14) "...desenvolvimento da consciência cívica" (Suj. 16); (Suj. 11)	8	14,8
	4.2. Crítico/Reflexivo	"A educação para os valores forma cidadãos críticos" (Suj. 17)	1	1,9
	4.3. Responsável	"...é fazer com que as crianças se tornem cidadãos responsáveis" (Suj. 8); (Suj. 14); (Suj. 17)	3	5,5
	4.4. Moral	"... cidadão bem formado moralmente" (Suj. 14)	1	1,9
	4.5. Solidário	"...é fazer com que as crianças se tornem cidadãos solidários" (Suj. 8)	1	1,9
	4.6. Honesto	"...é fazer com que as crianças se tornem cidadãos honestos (com eles e com os outros)" (Suj. 8)	1	1,9

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

	4.7. Participativo	“... aprender a participar na vida em comunidade” (Suj. 12) “A educação para os valores forma cidadãos activos e intervenientes” (Suj. 17)	2	3,7
5. Desenvolvimento Global		“... criar crianças saudáveis” (Suj. 1) “...para um desenvolvimento integral e equilibrado” (Suj. 18)	2	3,7
6. Temporalidade		“Incutir nos meninos de tenra idade [hábitos e rotinas]” (Suj. 1) “Desde cedo [que as crianças devem e têm de aprender a participar na vida em comunidade]” (Suj. 12)	2	3,7
7. Metodologia	7.1. Simples	“... proporcionar uma abordagem simples” (Suj. 2)	1	1,9
	7.2. Exigente	“... proporcionar uma abordagem exigente” (Suj. 2)	1	1,9
	7.3. Transversal	“... só adquiridas estas competências transversais [se deverá partir para o desenvolvimento das competências essenciais de qualquer das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares]” (Suj. 6)	1	1,9
	7.4. Construção grupal	“É construir os valores entre todos” (Suj. 19)	1	1,9
8. Atitude Avaliativa		“A escola é a melhor instituição para o ensino e aprendizagem de valores” (Suj. 15) “Para mim, a educação para os valores tem um importantíssimo papel” (Suj. 13); (Suj. 12) “A educação para os valores é uma educação que se impõe” (Suj. 17)	4	7,3
TOTAL			54	100

Deste modo, verificamos que os professores encaram a educação para os valores sobretudo como:

- Formação de cidadania, emergindo a mesma como construção de um cidadão consciente, reflexivo, responsável, solidário, honesto e participativo.
- Construção de relações positivas e socialmente aceitáveis, marcadas pela aquisição de regras, atitudes/comportamentos e modalidades de relacionamento interpessoal socialmente aceitáveis.
- Aquisição de princípios e valores em geral.

A análise das sub-categorias é congruente com o que referimos anteriormente. As sub-categorias que mais se destacam traduzem a ideia de que a educação para os valores é vista como algo que se direcciona para o ensino e aprendizagem no âmbito do estabelecimento de relações com os outros (*Relacionamentos interpessoais*, N=10; 18,5%), pautadas principalmente pelo respeito; para a promoção de comportamentos ajustados (*Atitudes/Comportamentos*, N=4; 7,3%) e para a construção de uma cidadania expressa em termos gerais (*Cidadania em geral*, N=8; 14,8%).

Em síntese, a educação para os valores no 1.º Ciclo é vista pelos professores sobretudo como algo que se reporta à construção da relação da criança com os outros, à construção de uma ideia de cidadania assente na responsabilidade, participação, espírito crítico e valores morais, de solidariedade e honestidade e na interiorização de princípios e valores em geral.

Esta perspectiva está de acordo com a literatura, no sentido em que educar em valores pode efectivamente traduzir-se na formação de cidadãos que assumam conscientemente os desafios de uma sociedade globalizada e que se envolvam na construção de um mundo justo, inclusivo e intercultural (Valera & Páez, 2007). Neste sentido, o papel da Escola prende-se com a formação de indivíduos que participem plenamente na sociedade, tomando decisões acertadas em função de um projecto pessoal que se articula com um projecto social mais amplo (Ibáñez, 1992). Consequentemente, os objectivos da educação devem contribuir para o desenvolvimento global da pessoa e da sociedade.

1.2. Importância da realização da educação para os valores.

São aqui apresentados os resultados referentes à importância atribuída pelos professores à educação para os valores. No âmbito da questão “Qual a importância da realização da educação de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?” foram identificadas no total 8 categorias: *Construção da Personalidade*, *Construção da Relação com os outros e o mundo*, *Cidadania*, *Desenvolvimento de Competências*, *Temporalidade*, *Metodologia*, *Papel da Escola* e *Importância*.

A partir da análise do Quadro 13, verifica-se que as categorias com mais verbalizações foram, em primeiro lugar, a correspondente à formação da *Cidadania* (N=14; 21,3%); seguida da categoria relativa à *Construção da relação com os outros e o mundo* (N=13; 19,7%); e, por fim, a categoria relativa à *Importância* da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico (N=10; 15,1%). Neste sentido, podemos constatar que os professores assumem a importância da educação para os valores no sentido da formação dos futuros cidadãos, pautados por valores, atitudes e comportamentos responsáveis, solidários e participativos na vida cívica. Para além disso, os professores também enfatizam o papel fundamental que a educação para os valores desempenha na construção de relações e interações adequadas, ligadas à interiorização de regras e ao estabelecimento de relações interpessoais pautadas pela afectividade, respeito pelo outro, solidariedade e que visem a paz.

Quadro 13

Importância da realização da educação de valores: *Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens*

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Construção da Personalidade	1.1. Em geral	“...através dela que as crianças formam o seu carácter quando adultos” (Suj. 13) “...formam a sua personalidade baseada nesses mesmos valores” (Suj. 14); (Suj. 9) “...tomadas de consciência da identidade pessoal e social” (Suj. 15) “...contribuem para uma excelente formação pessoal” (Suj. 17)	5	7,6
	1.2. Auto-estima	“...ajuda a desenvolver um sentido de gostar de si próprio” (Suj. 7) “Ajudar o indivíduo a sentir-se bem consigo próprio” (Suj. 18); (Suj. 17)	3	4,6
	1.3. Valores Morais	“...[ensinar] valores morais aos seus alunos” (Suj. 3)	1	1,5
2. Construção da Relação com os outros e o mundo	2.1. Regras	“[Às vezes os pais «esquecem-se» de lhes ensinar] as normas da sociedade” (Suj. 5); (Suj. 3) “...permite conhecer e actuar segundo regras, critérios e normas de conduta de boas práticas de intervenção social” (Suj. 6); (Suj. 17) “...as coisas complicam-se muito no 2.º ciclo e surge a não aceitação das regras” (Suj. 2) “...educar as pessoas «dentro» de parâmetros que se julguem adequados” (Suj. 10)	6	9,1
	2.2. Relacionamentos interpessoais	“Conforme a educação que se recebeu, é assim que se irá actuar para o resto da vida” (Suj. 4) “...a fim de aprenderem a viver em comunidade” (Suj. 16) “Ajudar o indivíduo a relacionar-se com os outros” (Suj. 18) “...ajuda a desenvolver um sentido de gostar dos outros” (Suj. 7) “O que ensinamos é a afectividade” (Suj. 19) “A importância passa por educar (...) visando o respeito pelo próximo e sempre que possível evidenciando a solidariedade, paz e amizade” (Suj. 10); (Suj. 17)	7	10,6
3. Cidadania	3.1. Em geral	“...para uma educação na cidadania e formação cívica” (Suj. 20); (Suj. 6); (Suj. 9); (Suj. 12); (Suj. 16)	5	7,6
	3.2. Participativo/ Crítico	“participar (...) na vida cívica de forma crítica” (Suj. 6); (Suj. 12); (Suj. 16) “...tornar-se um elemento activo” (Suj. 18)	4	6,1
	3.3. Responsável	“...para mais tarde estas crianças serem cidadãos responsáveis” (Suj. 6); (Suj. 12); (Suj. 16)	3	4,6

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

	3.4. Solidário/ Cooperante	“...para mais tarde estas crianças serem cidadãos solidários e cooperantes” (Suj. 6); (Suj. 10)	2	3,0
4. Desenvolvimento de Competências	4.1. Adaptativas	“a adaptação das suas vivências à nova realidade” (Suj. 1) “Tornar-se um ser flexível” (Suj. 18)	2	3,0
	4.2. Pensamento	“A educação baseada nos valores ajuda a desenvolver um padrão criativo de pensamento e a capacidade de raciocínio e análise” (Suj. 7) “...devem aprender a reflectir sobre os valores que lhes são ensinados” (Suj. 12)	2	3,0
	4.3. Aprendizagem	“...é o caminho para uma aprendizagem completa e sólida” (Suj. 20)	1	1,5
5. Temporalidade		“Seria importante que, desde tenra idade, se adquirissem valores” (Suj. 8); (Suj. 2); (Suj. 14); (Suj. 17); (Suj. 20) “É no 1º Ciclo que as crianças desenvolvem os primeiros ensinamentos de vida” (Suj. 1) “Se deixarmos passar esta oportunidade, os alunos dificilmente interiorizarão” (Suj. 16)	7	10,6
6. Metodologia	6.1. Contínua	“...mas a educação para os valores terá que ser uma constante” (Suj. 17)	1	1,5
	6.2. Observação/ Modelagem	“O papel do professor deverá ser o de ajudar os alunos através das nossas acções e exemplos” (Suj. 7)	1	1,5
	6.3. “Endoutrinação”	“...é possível incutir neles valores” (Suj. 11)	1	1,5
	6.4. Vivencial	“... se forem levadas sistematicamente levadas à prática desses valores” (Suj. 14)	1	1,5
7. Papel da Escola		“Às vezes os pais «esquecem-se» de lhes ensinar [as normas da sociedade]” (Suj. 5) “Sendo a escola o espaço construtivo dos valores por excelência” (Suj. 16); (Suj. 12) “Cabe à escola ensinar [valores morais] aos seus alunos” (Suj. 15)	4	6,1
8. Importância		“...é essencial e de grande importância” (Suj. 12); (Suj. 2); (Suj. 4); (Suj. 9); (Suj. 10); (Suj. 13); (Suj. 14); (Suj. 17) “...para que o mundo fosse melhor do que é hoje” (Suj. 8) “os valores são considerados importantes nas nossas vidas” (Suj. 15)	10	15,1
TOTAL			66	100

A análise das sub-categorias revela que as que mais se destacam traduzem a ideia de que a educação para os valores é vista como algo que se direcciona para o estabelecimento e manutenção de relações ajustadas com os outros

(*Relacionamentos interpessoais*, N=7; 10,6%), para a aquisição de regras e normas de conduta (*Regras*, N=6; 9,1%) fundamentais à vida em sociedade, e também para a construção da personalidade expressa em termos gerais (*Construção da Personalidade em geral*, N=5; 7,6%).

Em síntese, a educação para os valores no 1.º Ciclo é conceptualizada, sobretudo, como contribuindo para o desenvolvimento da personalidade das crianças, para a construção das suas relações com os outros, bem como para a formação de uma cidadania assente na participação cívica activa, na responsabilidade, solidariedade e amizade por parte dos seus intervenientes.

Em Portugal, estes objectivos estão bem expressos no ponto 2 do capítulo 1.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei N.º 49/2005, 30 de Agosto), ao preceituar que “o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”.

1.3. Valores mais importantes a desenvolver.

Passamos a apresentar os resultados referentes à hierarquização dos professores relativamente aos valores mais importantes a desenvolver com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No âmbito da questão “*Que valores considera mais importantes desenvolver com crianças deste nível escolar?*”, seguimos uma estrutura de valores utilizando a tipologia proposta por Gouveia (2003) e identificámos na totalidade 7 categorias: *Valores Interactivos*, *Valores Normativos*, *Valores Suprapessoais*, *Valores de Existência*, *Valores de Realização*, *Cidadania* e *Competências*.

Partindo da observação atenta do Quadro 14, relativa à análise de conteúdo e à análise de ocorrências encontradas para esta questão, é possível verificar que as categorias com mais verbalizações foram as correspondentes à educação para *Valores Interactivos* (N=49; 50,1%), para *Valores Suprapessoais* (N=27; 27,6%) e para *Valores Normativos* (N=9; 9,1%), sendo importante salientar que a primeira categoria representa metade do total de ocorrências no seio desta questão, o que significa que reflecte cerca de 50% das verbalizações. Neste sentido, os professores elegem os valores interactivos como centrais no âmbito da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no sentido em que deverão ser promovidos valores tais como o amor, a amizade, a cooperação, a partilha e o respeito para com os outros, que devem reflectir-se no desenvolvimento de uma personalidade altruísta, honesta, sincera, humilde, leal e responsável. Para além disso, os professores também consideram os

valores suprapessoais como bastante importantes, apontando valores como a justiça, a liberdade, o respeito pela diferença e a sua valorização, a solidariedade, a tolerância, sensibilidade estética e capacidade de auto-conhecimento como aqueles que as crianças devem interiorizar. Ainda que com menor expressão, os valores normativos, ligados à interiorização e cumprimento de regras, à verdade e à formação moral também foram considerados como relevantes no âmbito do desenvolvimento da educação para os valores.

Quadro 14

Valores mais importantes a desenvolver: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Valores Interactivos	1.1. Afectividade	“afectividade” (Suj. 19) “Acabar com ou melhorar a agressividade” (Suj. 3); (Suj. 5)	3	3,1
	1.2. Altruísmo	“altruísmo” (Suj. 9)	1	1,0
	1.3. Amor	“o amor” (Suj. 7)	1	1,0
	1.4. Amizade/ Companheirismo	“a amizade” (Suj. 10); (Suj. 13); (Suj. 14); (Suj. 17); (Suj. 18); (Suj. 20) “companheirismo” (Suj. 10)	7	7,1
	1.5. Cooperação/ Entreajuda	“Exercitar a cooperação” (Suj. 12); (Suj. 10) “espírito de entreajuda” (Suj. 8); (Suj. 6); (Suj. 13)	5	5,1
	1.6. Honestidade	“honestidade” (Suj. 8); (Suj. 14); (Suj. 18); (Suj. 20)	4	4,1
	1.7. Humildade	“humildade” (Suj. 18)	1	1,0
	1.8. Lealdade	“lealdade” (Suj. 17)	1	1,0
	1.9. Partilha	“... capacidade de partilha” (Suj. 1); (Suj. 6); (Suj. 17); (Suj. 18); (Suj. 20)	5	5,1
	1.10. Respeito pelos outros	“o respeito” (Suj. 7); (Suj. 9); (Suj. 10); (Suj. 14); (Suj. 17); (Suj. 18) “respeito pelos outros, respeito pelos espaços utilizados por cada um” (Suj. 8); (Suj. 1); (Suj. 2); (Suj. 6); (Suj. 13); (Suj. 16); (Suj. 20)	13	13,4
	1.11. Responsabilidade	“Aprender a ser responsável” (Suj. 12); (Suj. 4); (Suj. 7); (Suj. 10); (Suj. 15)	5	5,1
	1.12. Sinceridade	“sinceridade” (Suj. 14); (Suj. 18) “verdade” (Suj. 17)	3	3,1
2. Valores Normativos	2.1. Obediência/ Cumprimento de regras	“... saber aplicar as regras de comportamento” (Suj. 2) “normas sociais: roubo” (Suj. 5) “...as regras de convivência em grupo” (Suj. 1) “comportamento social e familiar” (Suj. 17); (Suj. 15) “Acabar com ou melhorar o roubo” (Suj. 3)	6	6,1
	2.2. Formação moral	“desenvolvimento moral” (Suj. 15)	1	1,0
	2.3. Verdade	“Acabar com ou melhorar a mentira” (Suj. 3); (Suj. 5)	2	2,0

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

3. Valores Suprapessoais	3.1. Auto-conhecimento	“...assegurar uma formação geral que lhes permita a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões...” (Suj. 16)	1	1,0
	3.2. Justiça	“a justiça” (Suj. 6)	1	1,0
	3.3. Liberdade	“...respeito pelos valores da liberdade” (Suj. 11); (Suj. 20)	2	2,0
	3.4. Respeito pela diferença	“Conhecer, perceber e respeitar a diversidade do mundo” (Suj. 12); (Suj. 16) “O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” (Suj. 15); (Suj. 11)	4	4,1
	3.5. Sensibilidade estética	“desenvolvimento da capacidade estética” (Suj. 16)	1	1,0
	3.6. Solidariedade/ Generosidade	“Solidariedade” (Suj. 4); (Suj. 5); (Suj. 6); (Suj. 8); (Suj. 10); (Suj. 11); (Suj. 13); (Suj. 14); (Suj. 15); (Suj. 16); (Suj. 17); (Suj. 20) “generosidade” (Suj. 18)	13	13,4
	3.7. Tolerância	“O espírito de tolerância também deve ser desenvolvido de forma a evitar conflitos desnecessários” (Suj. 1); (Suj. 7); (Suj. 10); (Suj. 17) “... é fundamental para evitar os conflitos” (Suj. 2)	5	5,1
4. Valores de Existência	4.1. Saúde	“Adquirir/manter hábitos de vida saudáveis” (Suj. 12)	1	1,0
5. Valores de Realização	5.1. Auto-estima	“Deve desenvolver a auto-estima” (Suj. 2)	1	1,0
	5.2. Realização pessoal	“...promover a realização pessoal e individual” (Suj. 16)	1	1,0
	5.3. Respeito próprio	“Respeito por si” (Suj. 4)	1	1,0
6. Cidadania		“desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania” (Suj. 11) “Aprender a participar na vida em comunidade” (Suj. 12); (Suj. 15)	3	3,1
7. Competências	7.1. Resiliência	“...comportamento adequado face às dificuldades das diferentes situações do quotidiano” (Suj.2)	1	1,0
	7.2. Cognitivas	“capacidade de raciocínio, memória” (Suj. 16)	1	1,0
	7.3. Espírito crítico	“...[participação na vida cívica] de forma crítica” (Suj. 15) “desenvolvimento do espírito crítico” (Suj. 16); (Suj. 6)	3	3,1
	7.4. Criatividade	“...que permita a descoberta e o desenvolvimento da criatividade” (Suj. 16)	1	1,0
TOTAL			98	100

De forma similar, a análise das sub-categorias encontradas enfatiza a importância da aquisição do valor interactivo representado pelo respeito para com os outros (*Respeito pelos outros*, N=13; 13,4%), da interiorização de valores suprapessoais ligados a práticas solidárias e generosas (*Solidariedade/Generosidade*, N=13; 13,4%), bem como do desenvolvimento da amizade (*Amizade/Companheirismo*, N=7; 7,1%).

Em síntese, a educação para os valores no 1.º Ciclo é conceptualizada em termos do desenvolvimento de valores associados a uma dimensão social, no sentido em que devem enfatizar e promover o estabelecimento e a manutenção das relações interpessoais. Esta perspectiva é partilhada por Costa (2003, p. 9), segundo o qual a educação “para além de uma faceta individual, possui uma dimensão social que se manifesta na interacção, entre gerações, própria do acto educativo e na existência de diversos agentes sociais com funções educativas”. Por conseguinte, um projecto educativo integral deverá reflectir-se numa formação pessoal e social resultante de uma educação para os valores “que não se mostra neutra nem indiferente entre a liberdade e o totalitarismo, a tolerância e o holocausto, a solidariedade e o egoísmo, a justiça e a injustiça, a partilha e a apropriação” (Henriques, 2007, p. 43).

1.3.1. *Explicitação dos valores considerados mais importantes.* Estão representados no Quadro 15 os resultados referentes aos significados atribuídos pelos professores aos valores que consideram como os mais importantes a promover com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No âmbito da questão “*Diga em que consiste cada um dos valores que referiu anteriormente*” identificámos um total de 8 categorias: *Valores Interactivos, Valores Normativos, Valores Suprapessoais, Valores de Existência, Valores de Realização, Cidadania, Competências e Atitude Avaliativa.*

A análise do Quadro 15 possibilita a verificação de que as categorias com mais verbalizações dizem respeito às explicitações relativas a *Valores Interactivos* (N=35; 52,2%), a *Valores Suprapessoais* (N=19; 18,4%) e a categoria correspondente a uma *Atitude Avaliativa expressa* (N=5; 7,5%).

A análise das sub-categorias enfatiza sobretudo a educação para os valores como sendo orientada para valores interactivos como o respeito para com os outros (*Respeito pelos outros*, N=9; 13,4%) e também para valores suprapessoais como a solidariedade (*Solidariedade/Generosidade*, N=13; 13,4%). O respeito é descrito como podendo ser aplicado em acções do quotidiano, nomeadamente ao cumprimentar os outros e ao pedir licença para falar. Para os professores, este valor está intimamente relacionado com a aceitação do outro e a valorização das diferenças, bem como pela regulação entre a liberdade da criança e a liberdade dos outros. Neste sentido, o desenvolvimento do respeito deverá ser transposto para atitudes de obediência aos mais velhos e para comportamentos que rejeitem a violência ou agressividade.

A solidariedade é conceptualizada em termos da ajuda, compreensão e partilha que deve ser prestada aos outros, sendo que os professores a descrevem como uma “obrigação social” numa sociedade cada vez mais individualista.

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

Quadro 15

Definições de cada um dos valores referidos: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Valores Interactivos	1.1. Afectividade	“Sentir no outro um ser que dá e recebe afecto” (Suj. 19)	1	1,5
	1.2. Altruísmo	“Altruísmo consiste numa atitude de solidariedade onde está presente o respeito e a partilha por forma a que não se desenvolva uma competição agressiva em que vale tudo para chegar a um ponto” (Suj. 9)	1	1,5
	1.3. Amor	“O amor é uma força espiritual que emana do interior das pessoas. Dá significados às nossas relações. Une as pessoas e promove o respeito a cooperação e a tolerância” (Suj. 7)	1	1,5
	1.4. Amizade	“Amizade: o valor mais importante a ter pelos outros” (Suj. 13) “Ser amigo do seu amigo, pais e a amizade é como um bem espiritual e um alicerce a conservar” (Suj. 14) “Amizade: construir elos de amor entre as pessoas” (Suj. 17)	3	4,5
	1.5. Cooperação/ Entreajuda	“Aproximar crianças com interesses comuns” (Suj. 12) “A entreajuda: saber e ter capacidade de se ajudar mutuamente” (Suj. 6) “Espírito de entreajuda: ajudar o outro sempre que for necessário” (Suj. 8) “Entreajuda: partilhar” (Suj. 13)	4	5,9
	1.6. Honestidade	“Honestidade: ser frontal e dizer o que pensa; não ser hipócrita e desonesto” (Suj. 8) “Ser honesto no dia-a-dia” (Suj. 14)	2	3,0
	1.7. Lealdade	“Lealdade: deixar para trás a mentira” (Suj. 17)	1	1,5
	1.8. Partilha	“A partilha: saber partilhar seja o que for com quem necessita” (Suj. 6) “Partilha: deixar o egoísmo e partilhar o que temos quando o outro necessita” (Suj. 17) “Saber partilhar” (Suj. 18) “A partilha: repartir com o outro o que tem e receber o que o outro tem a dar-lhe” (Suj. 20)	4	5,9
	1.9. Respeito pelos outros	“O valor do respeito está presente em cada acção do dia-a-dia. O cumprimentar os outros, agradecer, ser capaz de pedir licença por interromper... São apenas alguns exemplos práticos saber viver em grupo partilhando, sabendo ouvir, ajudando-se mutuamente” (Suj. 1) “O respeito mútuo consiste no cumprimento ao outro, ajudar e aceitar as diferenças dos companheiros” (Suj. 2) “Respeitar-se a si próprio e respeitar os outros na integra (física, intelectualmente e moralmente)” (Suj. 4) “O respeito pelo outro: saber respeitar o próximo e a sua diversidade” (Suj. 6) “O respeito implica reconhecer o nosso próprio valor e o dos nossos semelhantes compreendendo e aceitando a singularidade de cada ser humano” (Suj. 7) “Respeito pelos outros: não gozar com os outros que são de etnias e culturas diferentes. Respeito pelos espaços: utilizar os espaços e deixar tal como os encontram (não partir nem sujar)” (Suj. 8) “O respeito consiste na atitude de aceitação do	12	17,9

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

		<p>outro e das suas ideias e até da sua própria aceitação de forma a que não se promovam atitudes agressivas, violência (oral e física)” (Suj. 9)</p> <p>“Respeito pelos outros: aceitar o outro com todas as suas diferenças” (Suj. 13)</p> <p>“Respeitar os outros e a natureza para que seja respeitado, e obedecer aos mais velhos” (Suj. 14)</p> <p>“Respeito pelas pessoas e pela natureza” (Suj. 17)</p> <p>“Reflexão sobre o nosso eu (respeitar-me para respeitar os outros e ter presente que a minha liberdade acaba quando começa a do outro) (...) saber ouvir os outros (as opiniões dos outros podem divergir das minhas, mas são importantes e enriquecem-me). Saber aceitar os outros” (Suj. 18)</p> <p>“Respeitar o outro é aceitar a sua maneira de ser e opiniões contrárias” (Suj. 20)</p>		
	1.10. Responsabilidade	<p>“Ser responsável pelos seus actos e saber exigir responsabilidades” (Suj. 4)</p> <p>“Ser responsável implica manter um equilíbrio entre os direitos e os deveres” (Suj. 7)</p> <p>“Fomenta a autonomia e a responsabilidade individual” (Suj. 12)</p>	3	4,5
	1.11. Sinceridade	<p>“Dizer sempre a verdade por mais que custe” (Suj. 14)</p> <p>Verdade: ser sincero e não culpar os outros pelo que nós fizemos” (Suj. 17)</p> <p>“Seremos cidadãos verdadeiros” (Suj. 18)</p>	3	4,5
2. Valores Normativos	2.1. Obediência/ Cumprimento de regras	<p>“Ensinar a ser mais educado, correcto, sincero” (Suj. 3)</p> <p>“Comportamento social e familiar mais educado e respeitador das normas de funcionamento” (Suj. 17)</p>	2	3,0
3. Valores Suprapessoais	3.1. Auto-conhecimento	“Interesses e aptidões: procurar o que nos é útil de acordo com a nossa vocação sem ter que passar por cima de alguém” (Suj. 16)	1	1,5
	3.2. Liberdade	“Deve sentir que a própria liberdade é limitada pela liberdade do outro” (Suj. 20)	1	1,5
	3.3. Respeito pelas diferenças	<p>“...é olhar para o outro respeitando as suas diferenças (cor, língua, religião)” (Suj. 11)</p> <p>“Considerar e respeitar as diferenças entre pessoas, meninos de todas as cores. Pretende-se conduzir à reflexão sobre o viver com uma deficiência motora, aumentar a auto-estima fazendo amigos diferentes.” (Suj. 12)</p> <p>“União na diversidade: a riqueza está nas diferenças, mas se colher frutos há aceitá-los” (Suj. 16)</p>	3	4,5
	3.4. Sensibilidade estética	“Sentido estético: desenvolver o gosto pelo belo e harmonioso com o propósito de vivermos em conformidade com as leis da natureza e protegermos o meio ambiente” (Suj. 16)	1	1,5
	3.5. Solidariedade	<p>“Solidariedade é saber ajudar e compreender os outros” (Suj. 4)</p> <p>“A solidariedade: ser solidário com aqueles que necessitam, ou com qualquer causa” (Suj. 6)</p> <p>“Solidariedade: ser capaz de partilhar com os outros as suas coisas” (Suj. 8)</p> <p>“Ser solidário no mundo dos nossos dias é muito importante, já que a sociedade dos dias que correm está virada para si, para o seu umbigo. É preciso ser solidário, é preciso, por isso, olhar o outro, dar as mãos, partilhar, conversar, acarinhar, compartilhar e repartir” (Suj. 11)</p>	9	13,4

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

		<p>“Solidariedade: é ajudar o outro” (Suj. 13)</p> <p>“Ser solidário ajudando os companheiros sempre que seja necessário e nas mais pequenas coisas” (Suj. 14)</p> <p>“Solidariedade social: partilhar com os outros é um dever. Temos a obrigação social de nos preocupar com o próximo” (Suj. 16)</p> <p>“Solidariedade: estar disposto a ajudar o outro sempre que é preciso” (Suj. 17)</p> <p>“A solidariedade: a criança deve desde o início reparar nas necessidades do próximo, estar atento” (Suj. 20)</p>		
	3.6. Tolerância	<p>“Ser tolerante é aceitar as ideias dos outros conseguindo aprender algo positivo” (Suj. 1)</p> <p>“A tolerância é combater a agressividade e compreender as diversas atitudes com que se depara” (Suj. 2)</p> <p>“Tolerância é o saber respeitar e valorizar cada ser reconhecendo que cada ser humano é único e valioso” (Suj. 7)</p> <p>“Tolerância: saber aceitar as diferenças entre cada cidadão” (Suj. 17)</p>	4	5,9
4. Valores de Existência	4.1. Saúde	<p>“Diagnosticar os possíveis problemas alimentares e promover as escolhas alimentares correctas” (Suj. 12)</p>	1	1,5
5. Valores de Realização	5.1. Auto-estima	<p>“Auto-estima é valorizar-se a si próprio e não se diminuir” (Suj. 2)</p>	1	1,5
	5.2. Realização Pessoal	<p>“Realização individual: (auto-confiança, auto-estima) satisfação pessoal” (Suj. 16)</p>	1	1,5
6. Cidadania		<p>“Descobrir, conhecer e aplicar os valores da compreensão, tolerância e partilha” (Suj. 12)</p>	1	1,5
7. Competências	7.1. Espírito crítico	<p>“O espírito crítico: saber ser crítico de forma construtiva e saber encontrar alternativas de melhoria” (Suj. 6)</p> <p>“Espírito crítico: saber distinguir com segurança o que é verdadeiro a fim de emitir juízos de valor” (Suj. 16)</p>	2	3,0
8. Atitude Avaliativa		<p>“Ensinar a ser mais humano, mais completo” (Suj. 5)</p> <p>“Finalmente, saber transmitir aos outros/comunidade estes valores, ou outros” (Suj. 6)</p> <p>“A sociedade precisa de avaliar os valores, pois nos tempos em que se vive estes não estão a ser semeados” (Suj. 9)</p> <p>“Os valores que referi anteriormente são a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que se baseia o relacionamento com o saber e com os outros” (Suj. 15)</p> <p>“Sem trabalho nada se consegue” (Suj. 20)</p>	5	7,5
TOTAL			67	100

Em síntese, é possível constatar que os valores mais referidos pelos professores como fundamentais no âmbito de uma educação para os valores denotam a importância de estimular de forma positiva e significativa o estabelecimento de relações interpessoais ajustadas e a vida em grupo, pautada sobretudo pelo respeito e pela solidariedade. Neste sentido, a educação reflecte-se na “acção exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objectivo suscitar e desenvolver, na criança, certos números de

estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política (...) e pelo meio social a que a criança” se dirige (Costa, 2003, p. 9).

1.3.2. Motivos subjacentes. De seguida, procedemos à apresentação dos resultados encontrados no âmbito da questão “*Explique os motivos que o(a) levaram a considerar os valores indicados como mais importantes*”, a partir da qual identificámos um total de 8 categorias: *Valores Básicos, Construção da Personalidade, Construção da Relação com os outros e o mundo, Cidadania, Valores Interactivos, Valores Suprapessoais, Competências e Benefícios Sociais*.

A observação do Quadro 16 possibilita comprovar que as categorias com mais verbalizações foram as relativas à importância dos valores para a *Construção da relação com os outros e o mundo* (N=11; 22%), a *Benefícios Sociais* (N=10; 20%) que deles resultam e a categoria que os define enquanto *Valores Básicos* (N=8; 16%). Deste modo, constatamos que os valores que os professores elegeram anteriormente reflectem a importância de favorecer a construção de relações sociais baseadas na aquisição de regras, hábitos e comportamentos socialmente desejados, bem como de desenvolver e regular as relações interpessoais. Por outro lado, os professores assumem o papel desses valores na construção de um mundo melhor, partindo de uma sociedade descrita como egoísta, egocêntrica e materialista, caracterizada por uma crise de valores alargada. Neste sentido, consideram que a educação para os valores contribui para o estabelecimento de uma sociedade mais humana e democrática.

A terceira categoria com maior incidência de ocorrências (*Valores Básicos*, N=8; 16%) aponta para estes valores como sendo valores básicos, no sentido em que representam uma base que permite a construção dos outros valores, daí que seja fundamental que integrem a educação inicial de todas as crianças.

A análise das sub-categorias é congruente com as concepções que referimos anteriormente. As sub-categorias mais enunciadas salientam o facto dos valores que os professores nomearam como mais significativos no domínio da educação para os valores serem relevantes para a interiorização de hábitos de vida saudáveis e de trabalho, assim como de comportamentos que contemplem a preservação do património e do meio ambiente (*Hábitos/Comportamentos*, N=5; 10%), bem como para a promoção da convivência e vida em grupo (*Relacionamentos interpessoais*, N=4; 8%).

Quadro 16

Motivos da identificação dos valores como mais importantes: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Valores Básicos		“...estes valores são a base de construção dos outros [valores]” (Suj. 4); (Suj. 2); (Suj. 6); (Suj. 7); (Suj. 12); (Suj. 14); (Suj. 18) “...valores básicos que devem fazer parte da educação inicial de qualquer ser humano” (Suj. 1)	8	16,0
2. Construção da Personalidade		“são valores muito importantes no desenvolvimento de cada um” (Suj. 2) “São essenciais para a formação do carácter” (Suj. 13) “...são a base da sua formação como pessoa” (Suj. 14) “Dar resposta às necessidades de cada aluno” (Suj. 16)	4	8,0
3. Construção da Relação com os outros e o mundo	3.1. Regras	“...cumprirem minimamente essas regras” (Suj. 3); (Suj. 16)	2	4,0
	3.2. Hábitos/ Comportamentos	“Hábitos de vida saudáveis” (Suj. 16); “Criação de hábitos de trabalho” (Suj. 16); “Preservação do património” (Suj. 16) “Protecção do meio ambiente e equilíbrio ecológico” (Suj. 16); (Suj. 6)	5	10,0
	3.3. Relacionamentos interpessoais	“...cada um aprender a melhor forma de conviver com os outros” (Suj. 1); (Suj. 2); (Suj. 5) “...para que as crianças conseguissem mais facilmente integrar-se activamente e completamente na escola/sala de aula” (Suj. 7)	4	8,0
4. Cidadania		“...são valores estruturantes de um futuro bom cidadão” (Suj. 20); (Suj. 14)	2	4,0
5. Valores Interactivos	5.1. Aceitação	“Aceitação do outro” (Suj. 9)	1	2,0
	5.2. Amizade	“...começa a compreender que ser amigo dos outros é um sentimento que nos ajuda” (Suj. 17)	1	2,0
	5.3. Amor	“Começamos a receber e a dar amor aos outros” (Suj. 19)	1	2,0
	5.4. Partilha	“Ao aprender a partilhar o material escolar...” (Suj. 17)	1	2,0
	5.5. Respeito pelos outros	“As crianças devem aprender a respeitar as pessoas com quem convivem” (Suj. 17)	1	2,0
	5.6. Sinceridade	“Deve aprender a dizer sempre a verdade” (Suj. 17)	1	2,0
6. Valores Suprapessoais	6.1. Respeito pela diferença	“Conhecimento sobre a diversidade do mundo e respeitá-la” (Suj. 16)	1	2,0
	6.2. Sensibilidade estética	“...dão-nos uma ideia do desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo” (Suj. 15)	1	2,0
	6.3. Tolerância	“Deve aprender (...) a ser tolerante com as pessoas (adultos e colegas da mesma idade)” (Suj. 17)	1	2,0
7. Competências	7.1. Conhecimento/ Aprendizagem	“Porque nos dão a entender diferentes formas de conhecimento” (Suj. 15) “Atribuir significado às aprendizagens” (Suj. 16)	2	4,0
	7.2. Trabalho	“[Criação de hábitos de trabalho] em cooperação” (Suj. 16)	2	4,0

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

	Cooperativo	“competitividade saudável e partilhada como uma aprendizagem” (Suj. 9)		
	7.3. Criatividade	“Desenvolver a imaginação e a criatividade” (Suj. 16)	1	2,0
	7.4. Comunicativas/ Expressivas	“Porque nos dão a entender diferentes formas de (...) comunicação e expressão” (Suj. 15)	1	2,0
8. Benefícios sociais		“... o mundo poderá tornar-se cada vez melhor” (Suj. 1); (Suj. 3) “... e conseqüentemente reduzir os conflitos” (Suj. 2) “... gera-se o caos” (Suj. 5) “Numa sociedade que caminha a passos largos para o egoísmo e egocentrismo...” (Suj.. 8) “...porque vivemos num mundo materialista e consumista” (Suj. 11) “Hoje em dia, existe a nível mundial, uma crise de valores” (Suj. 12); (Suj. 9) “Hoje em dia as crianças (maioria) têm de tudo em excesso (brinquedos, roupa) e tornam-se egoístas (...) e começa a compreender que não é necessário ter muito para ser feliz” (Suj. 17) “...a sociedade seria mais humana e democrática” (Suj. 18)	10	20,0
TOTAL			50	100

Em síntese, a educação para os valores é encarada como sendo fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, permitindo-lhes adquirir valores indispensáveis ao estabelecimento e manutenção das relações interpessoais e que contribuam para combater a crise de valores com que nos confrontamos, concorrendo para a construção de uma sociedade mais atenta aos valores que deve promover. Para Dessen e Polonia (2007), uma das tarefas mais importantes da Escola contemporânea, embora difícil de ser implementada, é a de preparar alunos e pais para (con)viverem e superarem as dificuldades num mundo de mudanças aceleradas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento integral do indivíduo.

2. Tema II – Aprendizagem de Valores

Este tema foi explorado por relação com uma questão central, que pretendeu conhecer as concepções dos professores relativamente à forma como se desenrola o processo de aprendizagem dos valores com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Aprendizagem dos valores pelas crianças.

Procedemos à apresentação dos resultados encontrados no âmbito da questão “Como é que acha que as crianças aprendem os valores?”. Foram identificadas no total as seguintes 6 categorias: *Observação/Modelagem, Diálogo/Reflexão, Vivências, Ensino de regras e comportamentos, Atitudes do adulto e Temporalidade.*

Partindo da análise do Quadro 17, é possível constatar que a categoria com mais verbalizações é relativa à aprendizagem de valores a partir de *Vivências* (N=17; 36,2%), seguida pelas categorias *Observação/Modelagem* (N=14; 29,8%) e *Diálogo/Reflexão* (N=6; 12,8%). Neste sentido, os professores evidenciam o papel desempenhado pelas vivências das crianças no processo de aquisição dos valores, bem como a importância do professor, da família e da sociedade em geral se constituírem como exemplos que as crianças possam seguir. Simultaneamente, enfatizam a interiorização dos valores a partir do estabelecimento de uma comunicação aberta que privilegie o diálogo e a reflexão.

As sub-categorias mais verbalizadas vão no mesmo sentido, ao colocar em evidência a realização de jogos, histórias e brincadeiras em geral como actividades facilitadoras da aprendizagem dos valores que se pretende promover (*Actividades lúdicas*, N=7; 14,9%), salientando simultaneamente a necessidade de ajudar as crianças a descobrirem os valores, a experimentarem-nos e a pô-los em prática como forma de os interiorizarem (*Vivências em geral*, N=6; 12,8%), devendo este ser um trabalho quotidiano (*Actividades quotidianas*, N=4; 8,5%).

Em síntese, a aquisição dos valores é conceptualizada por relação com a observação e imitação dos exemplos que são fornecidos às crianças pelas figuras de referência, à aplicação prática dos valores em experiências significativas e ao diálogo como estratégia importante que, a partir de uma reflexão conjunta entre os adultos e as crianças, permitam a sua interiorização. Estas concepções são largamente aceites na literatura, nomeadamente por Sanches (1997), o qual atribui à educação uma tarefa que vai para além da mera transmissão de valores, defendendo que esta deverá possibilitar a reflexão sobre eles. Neste sentido, a Escola deverá conseguir ajudar o aluno a desenvolver uma visão crítica dos seus sentimentos, interesses, propósitos e experiências, com o objectivo de descobrir quais são os seus valores. Estes pressupostos reflectem a importância que os professores atribuem à técnica de Clarificação de Valores, a qual parte de processos de reflexão e de valoração pessoal com o objectivo de permitir à criança analisar o que a envolve de um modo crítico e criativo, enquanto simultaneamente a ajuda a escolher de forma autónoma os seus valores e princípios (Carrillo, 1992).

Quadro 17

Aprendizagem de valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Observação/ Modelagem		<p>“O papel do professor deverá ser o de ajudar os alunos através das suas acções e exemplos” (Suj. 7); (Suj. 1); (Suj. 4); (Suj. 9); (Suj. 11); (Suj. 14); (Suj. 16); (Suj. 17); (Suj. 19); (Suj. 20)</p> <p>“...partindo de exemplos precisos e de fácil leitura” (Suj. 2)</p> <p>“...temos de fazer, mostrar para depois podermos exigir” (Suj. 12); (Suj. 10)</p> <p>“A criança é boa observadora e imitadora, portanto precisa de bons exemplos na família, na escola e na sociedade” (Suj. 18)</p>	14	29,8
2. Diálogo/ Reflexão		<p>“...aprendem estes valores com um diálogo muito aberto” (Suj. 9); (Suj. 3); (Suj. 5)</p> <p>“...discutindo (em situação de debate) com eles sobre as melhores formas de actuar perante cada situação ocorrida O diálogo é muito importante e cada vez existe menos (sobretudo no seio da família)” (Suj. 8)</p> <p>“...reflexão conjunta entre o adulto e as crianças” (Suj. 13)</p> <p>“...fazendo-a compreender o que está certo ou errado” (Suj. 14)</p>	6	12,8
3. Vivências	3.1. Em geral	<p>“Pondo em prática” (Suj. 5); (Suj. 12)</p> <p>“Ajudá-los a descobrir e ter experiências” (Suj. 7)</p> <p>“Partilhando experiências de vida” (Suj. 8)</p> <p>“Através de casos práticos” (Suj. 13)</p> <p>“...aplicação dos valores” (Suj. 18)</p>	6	12,8
	3.2. Actividades lúdicas	<p>“jogando e brincando” (Suj. 3); (Suj. 5); (Suj. 7); (Suj. 12); (Suj. 15); (Suj. 20)</p> <p>“Através de histórias” (Suj. 13)</p>	7	14,9
	3.3. Actividades quotidianas	<p>“...de modo a que de uma maneira natural tomem os valores para si próprios” (Suj. 7); (Suj. 6)</p> <p>“Na escola, aprendem com trabalhos adequados ao seu nível etário” (Suj. 12)</p> <p>“Através de situações do dia-a-dia” (Suj. 13)</p>	4	8,5
4. Ensino de regras e comportamentos		<p>“Criando regras de conduta para respeitar o Regulamento Interno e o Código de Conduta da Turma. As regras têm de ser criadas pelas crianças, bem como os castigos a atribuir para quem não as cumpre, pois se forem elas a elaborar as regras mais facilmente as cumprem” (Suj. 6)</p> <p>“...o professor deve levar a criança a corrigir as suas atitudes” (Suj. 14)</p>	2	4,2
5. Atitudes do adulto	5.1. Paciência	“...com paciência” (Suj. 20)	1	2,1
	5.2. Compreensão	“...com compreensão” (Suj. 20)	1	2,1
	5.3. Persistência	<p>“Através da persistência no dia-a-dia” (Suj. 14);</p> <p>“Com insistência por parte dos adultos” (Suj. 2);</p> <p>“O adulto tem que persistir [na aplicação</p>	3	6,4

		dos valores]” (Suj. 18)		
6. Temporalidade		“As crianças aprendem tudo de forma rápida” (Suj. 1) “...realizem uma aprendizagem progressiva” (Suj. 2) “...sendo inculcidos desde crianças pequenas em casa com os seus pais” (Suj. 10)	3	6,4
		TOTAL	47	100

Marques (2000) faz referência a quatro formas a partir das quais as crianças e adultos em geral captam e internalizam os valores, que vão de encontro aos resultados que encontrámos, nomeadamente o facto de:

- Os valores serem aprendidos e assimilados vivendo num ambiente onde esses mesmos valores são estimados.
- Os valores serem aprendidos e assimilados através do exemplo, ou seja, observando a sua prática em pessoas que são tidas como figuras de referência.
- Os valores serem aprendidos e assimilados por recusa. A título de exemplo, por se desprezar ou recusar a desonestidade, assimila-se a honestidade.
- Os valores serem aprendidos e assimilados pela razão e cognição, mediante processos lógicos e discursivos, envolvendo o diálogo.

3. Tema III – Ensino de Valores

Este tema foi explorado por relação com quatro questões, que pretenderam investigar como se processa o ensino de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente no que diz respeito aos papéis dos professores e das famílias e ao grau de dificuldade/facilidades da sua implementação. Para tal, foram construídas as seguintes questões: “*Que papel considera que o professor deve ter na educação para os valores no 1.º Ciclo?*”, “*Qual o papel que a família deve ter na promoção de valores nestas faixas etárias?*”, “*Como ensina os valores na sua sala de aula?*” e “*Relativamente ao grau de facilidade/dificuldade que considera ter a educação de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assinale uma opção*” (de muito difícil a muito fácil).

3.1. Papel do professor.

No âmbito da questão “*Que papel considera que o professor deve ter na educação dos valores no 1.º ciclo?*” foram identificadas no total 7 categorias: *Afectivo, Cognitivo, Comportamental, Complemento ao contexto familiar, Metodologia, Benefícios sociais e Atitude Avaliativa.*

Partindo da análise do Quadro 18, verifica-se que as categorias que se destacam com maior número de verbalizações foram as explicitações relativas aos papéis exercidos pelo professor nos domínios *Comportamental* (N=19; 38%) e *Cognitivo* (N=8; 16%), bem como à *Metodologia* que deverá ser adoptada (N=6; 12%) no âmbito da educação para os valores e a categoria relativa a uma *Atitude Avaliativa* expressa (N=6; 12%). Neste sentido, a análise das categorias permite verificar que o papel do professor é expresso por relação com uma vertente comportamental em termos da regulação das interações que as crianças estabelecem, de um estilo de gestão da sala de aula atento, da clarificação e modificação de comportamentos desajustados, tornando-se indispensável que o professor se constitua como um modelo e exemplo comportamental que as crianças possam seguir. Para além disso, é também expressa uma orientação cognitiva, orientada para a construção do saber e que deve privilegiar o desenvolvimento de competências reflexivas e de curiosidade. Relativamente às características metodológicas que devem ser contempladas no âmbito da educação para os valores, estas destacam um trabalho sistemático e transversal a todo o processo de ensino-aprendizagem, a metodologias e estratégias diversas e a uma dimensão vivencial que permita experimentá-los.

A análise das sub-categorias vai de encontro ao que referimos anteriormente, evidenciando a importância de o professor funcionar como um modelo de comportamentos e atitudes para os seus alunos (*Modelo de Comportamento*, N=7; 14%), que a partir de um estilo de gestão da sala de aula bastante activo (*Estilo de liderança e gestão de sala de aula*, N=5; 10%) consiga contribuir para o desenvolvimento do saber (*Construção do conhecimento*, N=5; 10%).

Em síntese, o papel do professor é descrito por relação com o comportamento e a cognição dos alunos, dimensões que devem ser valorizadas e estimuladas no sentido do seu desenvolvimento ajustado, a partir dos próprios exemplos do professor e da forma como este contribui para a construção e desenvolvimento do conhecimento e dos valores.

Esta vertente comportamental dos valores também representa a sub-categoria mais verbalizada (*Modelo de comportamento*, N=7; 14%) e é expressa pelos professores a partir da interiorização de valores sociais. Estes valores desempenham um papel fundamental na organização dos sistemas de crenças dos indivíduos, constituindo-se como critérios que orientam acções, escolhas, juízos, atitudes e explicações sociais, ocupando simultaneamente uma posição central na rede cognitiva que fundamenta a organização das pessoas na sociedade (Pereira, Camino & Costa, 2005).

Quadro 18

Papel do professor na educação dos valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Afectivo		<p>“É com ele que a criança ri, que muitas vezes fala daquilo que a atormenta, das suas vivências” (Suj. 11)</p> <p>“Criar espaços de diálogo (...) Os sentimentos e os afectos das relações quotidianas devem ser expressados no âmbito da tolerância e respeito pelas diferenças” (Suj. 16)</p> <p>“...deve ser um amigo incondicional” (Suj. 17)</p> <p>“Mais uma pessoa que dá e recebe afecto e amor” (Suj. 19)</p>	4	8,0
2. Cognitivo	2.1. Pensamento reflexivo	<p>“...onde o dizer, o pensar e o sentir sejam ferramentas convidativas à meditação de cada membro da comunidade escolar (...) assim podemos dar espaço à reflexão” (Suj. 16)</p> <p>“...deverá ser capaz de reflectir com as crianças e chegar a conclusões” (Suj. 8)</p>	2	4,0
	2.2. Curiosidade	<p>“...desenvolver a curiosidade intelectual” (Suj. 15)</p>	1	2,0
	2.3. Construção do conhecimento	<p>“...no sentido de explicitar a importância da educação para os valores na formação pessoal e social da criança” (Suj. 9)</p> <p>“É ele que está com as crianças grande parte do dia. É com ele que aprendem” (Suj. 11)</p> <p>“...tem a obrigação e o dever de falar, comentar, elucidar” (Suj. 12)</p> <p>“Deve ter o papel de transmissão de valores” (Suj. 13)</p> <p>“...cabe-lhe a tarefa de desenvolver o gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo” (Suj. 15)</p>	5	10,0
3. Comportamental	3.1. Modelo de comportamento	<p>“...acima de tudo, servir de exemplo” (Suj. 12); (Suj. 8); (Suj. 20)</p> <p>“o professor funciona como um espelho para os alunos. Onde eles se revêm. Quando vêem o professor, também aprendem e reproduzem as suas atitudes” (Suj. 10)</p> <p>“...deve ser um exemplo de atitudes” (Suj. 17)</p> <p>“...postura fiel aos valores essenciais a transmitir” (Suj. 18)</p> <p>“O professor deve conhecer-se bem e desenvolver a si próprio” (Suj. 7)</p>	7	14,0
	3.2. Modificação de comportamento	<p>“...e clarifiquem a criança quanto ao sentido das suas atitudes” (Suj. 9)</p> <p>“...sempre que for preciso chamar a atenção da criança levando-a a compreender que a sua atitude não foi correcta” (Suj. 14)</p> <p>“...um juiz que deve decidir activa-mente no momento de uma reprimenda” (Suj. 17)</p>	3	6,0
	3.3. Moderador das relações	<p>“...um moderador de conflitos” (Suj. 17)</p> <p>“O seu papel é de moderador” (Suj. 8)</p> <p>“...é coordenador, é o mediador que</p>	4	8,0

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

	interpessoais	proporciona o equilíbrio entre todos os pares" (Suj. 6) "Um papel orientador" (Suj. 20)		
	3.4. Estilo de liderança e gestão de sala de aula	"...ter atenção ao autoritarismo e permissivismo (tudo com peso e medida)" (Suj. 18) "O professor não poderá impor as suas ideias" (Suj. 8) "Um papel bem activo e presente" (Suj. 1) "O professor deve estar atento" (Suj. 14) "...deve saber fazer cumprir as regras da sala de aula e da Escola" (Suj. 17)	5	10,0
4. Complemento ao contexto familiar		"...há crianças que passam mais horas do seu dia entregues ao professor do que com os seus pais" (Suj. 1) "...deve ter o papel de complemento da família" (Suj. 4) "Infelizmente, tem um papel central, os pais «demitem-se» das suas funções" (Suj. 5); (Suj. 3) "O professor deve ser um intermediário entre família e criança" (Suj. 9)	5	10,0
5. Metodologia	5.1. Trabalho diário e transversal	"...[fazê-los pensar] por cada momento em que ocorre determinada situação" (Suj. 8) "[Pô-los em prática] no dia-a-dia" (Suj. 13) "...os valores são um tema transversal no processo de ensino-aprendizagem" (Suj. 16)	3	6,0
	5.2. Diversificada	"...deverá oferecer uma variedade de formas e opções, assim como métodos, para saber e escolher aquilo que é mais apropriado e indicado" (Suj. 7) "O professor deve também promover actividades que facilitem a abordagem deste tema" (Suj. 9)	2	4,0
	5.3. Vivencial	"Pô-los em prática [aos valores]" (Suj. 13)	1	2,0
6. Benefícios sociais		"...ajudá-las a mais tarde poderem usufruir de um mundo com mais liberdade, justiça e dignidade" (Suj. 7) "...tomar decisões que favoreçam todos" (Suj. 16)	2	4,0
7. Atitude Avaliativa		"O professor tem um papel de grande responsabilidade e de extrema importância na hora de educar uma criança" (Suj. 1); (Suj. 6); (Suj. 10); (Suj. 11) "O professor é o grande impulsionador para atingir esse objectivo. É ele que está em contacto permanente com os alunos durante várias horas diárias e é a ele que cabe a responsabilidade de inculcar nos alunos esses valores" (Suj. 2) "Ser professor é ter um papel muito importante e ao mesmo tempo muito difícil. O professor deveria ser visto como uma ajuda nacional" (Suj. 17)	6	12,0
TOTAL			50	100

Para além disso, os professores apresentam uma perspectiva de transversalidade da educação para os valores no currículo, a qual também se reflecte na literatura. De acordo com Yus (1998), estes temas transversais:

São um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores da actividade escolar que, não estando ligados a nenhuma matéria em particular, pode-se considerar que são comuns a todas, de forma que, mais do que criar disciplinas novas, acha-se conveniente que o seu tratamento seja transversal num currículo global da escola. (p.17)

Assim sendo, deve procurar-se construir uma educação para os valores que ocorra em todos os momentos e que perpassa todas as acções das crianças na Escola (Araújo, 2007).

3.2. Papel da família.

No âmbito da questão “Qual o papel que a família deve ter na promoção de valores nestas faixas etárias?” foram identificadas no total as seguintes 7 categorias: *Construção da Personalidade, Comportamental, Comunicativo, Complemento ao contexto escolar, Clima Familiar, Temporalidade e Atitude Avaliativa.*

Quadro 19

Papel da família na promoção de valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Construção da Personalidade		“...tem o papel principal na «construção» das suas crianças” (Suj. 4) “...[é com o exemplo] que se forma o carácter da criança” (Suj. 14)	2	4,6
2. Comportamental		“...transmitir esses valores sobretudo pelo exemplo” (Suj. 7); (Suj. 1); (Suj. 13); (Suj. 14); (Suj. 19) “As atitudes e posturas da família servem sempre de comparação e exemplo” (Suj. 2) “Os valores vividos pelos pais [com naturalidade e com graças, com bom humor, sabendo sorrir] habitualmente serão atractivos para os filhos e contagiosos. Os valores familiares vão unidos ao comportamento diário dos pais” (Suj. 15)	7	15,9
3. Comunicativo		“[É transmitir esses valores], quer pela palavra...” (Suj. 7) “Um meio familiar onde se dialoga” (Suj. 18)	2	4,6
4. Complemento ao contexto escolar		“A família deverá estar a par da escola e, juntamente com esta instituição, ajudar na construção de valores do seu educando” (Suj. 8) “Os alunos põem sempre em causa as	3	6,8

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

		atitudes e posturas da família ou da escola em caso de diferenças” (Suj. 2) “Só a Escola, sem o apoio da família, não consegue resultados positivos” (Suj. 14)		
5. Clima Familiar		“Um meio familiar onde há entreaajuda, respeito e atenção dará ao indivíduo um suporte precioso e uma abertura maior ao seu meio envolvente e consequentemente ao mundo” (Suj. 18) “[Os valores vividos pelos pais] com naturalidade e com graças, com bom humor, sabendo sorrir” (Suj. 15) “É ela a primeira a promover o amor” (Suj. 11); “É ela a primeira a promover o carinho” (Suj. 11); “É ela a primeira a promover a partilha” (Suj. 11); “É ela a primeira a promover o respeito” (Suj. 11) “É transmitir esses valores (...) inculcando o sentido de responsabilidade” (Suj. 7) “...dar continuidade e fortalecer os valores numa perspectiva de grupo” (Suj. 6)	8	18,2
6. Temporalidade		“...que estes valores devem ser iniciados e promovidos desde cedo” (Suj. 10) “...que a criança aprende desde que nasce” (Suj. 13)	2	4,6
7. Atitude Avaliativa	7.1. Positiva	“A família deve ser a base. Deverá ser a família a criar os alicerces de uma boa educação recheada de valores importantes” (Suj. 1) “...é o primeiro marco fundamental e o mais importante para a vida da criança” (Suj. 18); (Suj. 3); (Suj. 5); (Suj. 9); (Suj. 10); (Suj. 13); (Suj. 14); (Suj. 16); (Suj. 18); (Suj. 20) “É a família que deve assumir as suas responsabilidades na educação dos filhos, a família é o principal agente na transmissão dos valores” (Suj. 17) “A família tem também uma grande responsabilidade. A família deve pensar mais na promoção de valores” (Suj. 2) “A educação, os valores, os princípios vêm de casa” (Suj. 4) “A família deveria ter um papel muito importante (...) É na família que as crianças deveriam adquirir as bases dos valores” (Suj. 6)	15	34,0
	7.2. Negativa	“Infelizmente, a família, na sua grande maioria, demite-se do papel de educar” (Suj. 12); (Suj. 13); (Suj. 9) “...faz descurar a promoção de valores morais e éticos que são deixados de lado em troca de compensações materiais pelas ausências” (Suj. 1) “...infelizmente, cada vez mais, a família se demite do seu papel” (Suj. 6)	5	11,3
TOTAL			44	100

Através da análise do Quadro 19, é possível comprovar que as categorias que se destacam com maior número de verbalizações são as conceptualizações relativas a uma *Atitude Avaliativa* expressa (N=20; 45,3%), à exploração do *Clima familiar* necessário ao desenvolvimento dos valores (N=8; 18,2%) e ao papel *Comportamental* desempenhado pelas famílias no âmbito da educação para os valores (N=7; 15,9%). Neste sentido, o papel da família é referido como sendo fundamental e de grande responsabilidade, devendo esta contribuir para a transmissão dos valores, através de um clima familiar pautado pelo amor, carinho, respeito, partilha, responsabilidade e humor. Desta forma, contribuirá para a aquisição de comportamentos nas crianças a partir da observação dos exemplos que a família proporciona.

A análise da sub-categoria mais verbalizada permite verificar que, corroborando o que assinalámos anteriormente, os professores destacam o facto de as famílias construírem o principal agente responsável pelo desenvolvimento da educação para os valores com os seus educandos (*Atitude Avaliativa Positiva*, N=15; 34%).

Em síntese, torna-se evidente a importância que os professores atribuem ao papel das famílias no âmbito da promoção de valores, sendo que o clima familiar em que estes se desenvolverão é fundamental e deve ser tido em conta pelos familiares. Só pelos exemplos que transmitirem às suas crianças e ao se constituírem activamente como modelos a seguir, é que as famílias conseguirão auxiliar as crianças no processo de interiorização e aplicação dos valores que desejam promover. Há imensos exemplos na literatura que suportam estes pressupostos, nomeadamente Paro (2000b), ao afirmar que a Escola deverá:

Utilizar todas as oportunidades de contacto com os pais, para passar informações relevantes sobre os seus objectivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas. Só assim, a família irá sentir-se comprometida com a melhoria da qualidade escolar e com o desenvolvimento do seu filho como ser humano. (p. 30)

3.3. Ensino de valores na sala de aula.

No âmbito da questão “*Como ensina os valores na sua sala de aula?*” foram identificadas 7 categorias: *Diálogo, Reflexão, Ensino de regras e comportamentos, Atitudes do Professor, Metodologia, Actividades e Benefícios sociais*.

A análise do Quadro 20 permite verificar que as três categorias que se destacam com maior número de verbalizações são a relativa à explicitação de *Actividades* (N=21; 33,3%) desenvolvidas pelos professores no âmbito dos valores, a categoria referente à *Metodologia* (N=14; 21,3%) adoptada no desenvolvimento

dessas mesmas actividades e ao *Diálogo* (N=12; 18,2%) enquanto estratégia privilegiada de educação para os valores. Neste sentido, os professores referem-se ao desenvolvimento de valores na sala de aula essencialmente a partir do diálogo, enquanto estratégia privilegiada para a sua aquisição, e também a partir de uma metodologia específica que contemple a realização de actividades em grupo, orientadas para a interiorização dos valores e recorrendo às vivências do quotidiano das crianças. As actividades apontadas pelos professores envolveram dramatizações, dança, histórias, notícias, filmes, desenhos e fichas de Formação Cívica.

Quadro 20

Ensino de valores na sala de aula: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Diálogo	1.1. Em geral	“Recorro frequentemente ao diálogo” (Suj. 1) “Discutindo e analisando as diversas situações” (Suj. 2); (Suj. 5); (Suj. 8); (Suj. 10); (Suj. 11); (Suj. 17); (Suj. 18) “Através de debates” (Suj. 3) “...pela discussão” (Suj. 4)	10	15,2
	1.2. Clarificação de valores	“Converso sobre o que entendem por valores e em particular por cada um deles. Levo os alunos a descobrir em conjunto os valores mais significativos para cada um deles e como podem aplicá-los na escola, na família e na comunidade” (Suj. 16)	1	1,5
	1.3. Confronto de pontos de vista	“...pelo confronto de ideias” (Suj. 4)	1	1,5
2. Reflexão		“Através da promoção da reflexão das atitudes tomadas pelos alunos (...) à consciencialização dos seus actos” (Suj. 1); (Suj. 16); (Suj. 17) “Descoberta da moral [de uma história que foi lida ou de um filme]” (Suj. 7); (Suj. 8)	5	7,5
3. Ensino de regras e comportamentos	3.1. Em geral	“Aprendem cumprindo as regras estabelecidas” (Suj. 16); (Suj. 17) “...de modo a favorecer atitudes correctas e aceitáveis” (Suj. 2)	3	4,6
	3.2. Reforços positivos	“Aproveito todas as oportunidades para valorizar os alunos” (Suj. 18)	1	1,5
	3.3. Modificação de comportamento	“Recorro frequentemente ao reconhecimento da sua culpa e da necessidade de pedir desculpa” (Suj. 1) “Corrigindo atitudes impensadas ou erradas” (Suj. 2)	2	3,0
	3.4. Responsabilização	“Cada aluno tem uma responsabilidade a executar durante uma semana para o bom funcionamento da sala de aula” (Suj. 17)	1	1,5
	3.5. Modelos de comportamento	“As crianças também aprendem com os exemplos comportamentais dos professores e da comunidade escolar” (Suj. 16); (Suj. 4); (Suj. 19)	3	4,6
4. Atitudes do	4.1. Igualdade	“...os meus alunos sabem que para mim	1	1,5

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

Professor		todos são iguais, todos são importantes” (Suj. 1)		
	4.2. Aceitação	“...na base da aceitação de uns para com os outros” (Suj. 18)	1	1,5
	4.3. Amizade	“... na base da amizade” (Suj. 18)	1	1,5
5. Metodologia	5.1. Construção grupal	“[debates] entre grupos” (Suj. 3) “...no 4.º ano já são os alunos a transmitir aos outros os valores que adquiriram” (Suj. 6) “Levo os alunos a descobrir em conjunto os valores” (Suj. 16)	3	4,6
	5.2. Vivências quotidianas	“A partir de vivências dos alunos (...) de situações ocorridas na sala ou no recreio” (Suj. 8); (Suj. 2); (Suj. 9); (Suj. 11); (Suj. 17); (Suj. 20) “Os valores estão implícitos no nosso quotidiano, e também no dos alunos” (Suj. 6) “No dia-a-dia com os nossos alunos através de casos práticos” (Suj. 13) “Procuro pôr em prática os valores” (Suj. 18) “Através da promoção diária” (Suj. 1)	10	15,2
	5.3. Documental	“Recorrendo a recomendações escritas, conclusões que vão sendo registadas” (Suj. 7)	1	1,5
6. Actividades	6.1. Lúdicas	“Recorrendo a actividades variadas como dramatização, dança” (Suj. 7); (Suj. 3); (Suj. 5) “Jogos lúdicos como [exemplos da vida real]” (Suj. 17) “Através de actividades didácticas e pedagógicas, tendo em conta o aspecto lúdico” (Suj. 10) “Através de um jogo de hierarquia de valores” (Suj. 15)	6	9,1
	6.2. Histórias	“Também promovo a leitura de pequenas histórias com respectiva exploração oral e abordagem do tema” (Suj. 9); (Suj. 8); (Suj. 7); (Suj. 10); (Suj. 13); (Suj. 14); (Suj. 17)	7	10,6
	6.3. Notícias	“...uma notícia no jornal, na televisão é ponto de partida para que os valores estejam presentes” (Suj. 11)	1	1,5
	6.4. Filmes	“Descoberta da moral de um filme” (Suj. 7)	1	1,5
	6.5. Desenhos	“Desenhando” (Suj. 3); (Suj. 5); (Suj. 7)	3	4,6
	6.6. Questionários	“Aprendem através de questionários” (Suj. 16)	1	1,5
	6.7. Educação Cívica	“Os valores ensinados na sala de aula são maioritariamente dados e referenciados nas aulas de Educação Cívica” (Suj. 12) “...desenvolvendo fichas no âmbito da formação cívica” (Suj.10)	2	3,0
7. Benefícios sociais		“...de modo a evitar conflitos” (Suj. 2)	1	1,5
TOTAL			66	100

A análise das sub-categorias apresenta concordância com o que foi referido anteriormente. De facto, os professores enfatizam uma vertente comunicativa expressa em termos da implementação de debates, discussões e análise das mais

variadas situações, que se reflecta num diálogo transversal à relação entre professores e alunos (*Diálogo em geral*, N=10; 15,5%) e que aproveite situações práticas do dia-a-dia das crianças que materializem as suas vivências (*Vivências quotidianas*, N=10; 15,5%), o que aponta para a natureza eminentemente vivencial dos valores. No que diz respeito à actividade mais desenvolvida, os professores destacam a leitura e exploração de histórias por relação com os valores (*Histórias*, N=7; 10,8%).

Em síntese, os valores são ensinados por via do diálogo, orientado para a clarificação de valores e para o confronto de ideias divergentes, bem como por uma metodologia sistemática diária que vise a exploração, vivência e aplicação prática dos valores. De acordo com Lodi (2004, p. 14), a criação destes espaços de diálogo permite “pensar, opinar, escutar pontos de vista diferentes, comparar as posturas expressadas, buscar argumentos e posições melhores; assim como acordar normas, soluções e projectos de acção. Nesse processo de diálogo, provavelmente conseguirão analisar os factos com que se preocupam e acordar soluções (...) Finalmente, o diálogo é também uma ferramenta de compromisso. Dito de maneira rápida, aquilo a respeito do que se fala é mais fácil de aceitar, de ver claramente e, acima de tudo, de se comprometer para cumprir. O diálogo colectivo cria o sentimento de responsabilidade”.

Tal como os resultados encontrados para a questão relativa a “*Como é que acha que as crianças aprendem os valores?*”, também aqui foi reforçada a implementação de uma educação para os valores vinculada ao quotidiano das crianças e às suas experiências, no sentido do que preconiza Afonso (2007), ao ter em conta os interesses dos alunos e o seu quotidiano escolar e social. Por tudo isto, é possível concluir que a adesão das crianças aos valores e às regras que o professor pretende transmitir não pode ser imposta do exterior, pois é preciso que cada uma delas os “construa por si (e em si), de forma racional, reflectida e crítica, começando pelos valores da liberdade, do respeito, da igualdade, da justiça da democracia, dos direitos humanos, etc. – de modo a torná-los significativos e presentes nas escolhas e acções quotidianas” (Afonso, 2007, p. 21). E essa construção passa, precisamente e sobretudo, pela análise e discussão de situações concretas.

3.4. Facilidade/dificuldade da educação para os valores.

Procedemos à apresentação dos resultados encontrados relativamente à questão de resposta fechada “*Relativamente ao grau de facilidade/dificuldade que considera ter a educação de valores no 1.º CEB, assinale uma opção: Muito difícil, Difícil, Moderadamente Difícil, Fácil, Muito Fácil.*”.

O Quadro 21 corresponde a uma síntese dos resultados obtidos para esta questão e permite apreender os dados na globalidade. Assim sendo, é possível afirmar que o critério mais utilizado por parte dos sujeitos relativamente ao grau de dificuldade/facilidade da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi o de que é *Moderadamente Difícil* (N=7; 35%), sendo que esta concepção é mais frequente nos professores do Agrupamento de Escolas do Alentejo (N=5; 25%) do que no Agrupamento de Escolas do Algarve (N=2; 10%). Os dois outros critérios mais escolhidos foram simultaneamente *Difícil* (N=6; 30%) e *Fácil* (N=6; 30%), sendo que relativamente ao grau de implementação *Difícil* da educação para os valores, este foi mais frequente no Agrupamento de Escolas do Alentejo (N=4; 20%) e que, pelo contrário, o critério de realização de actividades de educação para os valores como sendo *Fácil* foi mais escolhido pelo Agrupamento de Escolas do Algarve (N=5; 25%).

Quadro 21

Facilidade/dificuldade da educação para os valores (Critério sujeitos)

	Agrupamento de Escolas do Algarve	Agrupamento de Escolas do Alentejo	Total
Muito Difícil	1	0	1
Difícil	2	4	6
Moderadamente Difícil	2	5	7
Fácil	5	1	6
Muito Fácil	0	0	0
Total	10	10	20

Para além disso, a análise do Quadro 21 permite também perceber que nenhum dos sujeitos classificou a educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico segundo o critério *Muito Fácil*.

Quadro 22

Grau de implementação muito difícil da educação para os valores: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Crise de valores	“Penso que cada vez será mais difícil, porque os adultos «deixaram» de ter valores e os «filhos de hoje» são o espelho dos pais e da sociedade egoísta em que nós estamos inseridos” (Suj. 8)	1	3,6
	TOTAL	1	3,6

No Quadro 22 é possível verificar que, relativamente aos sujeitos cujo critério foi o de que a educação para os valores apresenta um grau de implementação muito difícil, foi encontrada apenas uma categoria, intitulada *Crise de valores* (N=1; 3,6%). Neste sentido, os professores atribuem à educação para os valores um grau de implementação muito difícil, na medida em que existe uma crise de valores alargada a toda a sociedade.

No Quadro 23, verifica-se que no que diz respeito aos sujeitos que afirmaram que a educação para os valores apresenta um grau de implementação difícil, foram encontradas 3 categorias: *Crise de valores*, *Crise Familiar* e *Oposição de valores Escola/Família*. Destas categorias, as que revelam um maior número de verbalizações referem-se à existência de uma *Crise Familiar* (N=4; 14,4%) e à *Oposição de valores Escola/Família* (N=3; 10,7%).

Quadro 23

Grau de implementação difícil da educação para os valores: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Crise de valores	“...torna-se difícil transmitir valores às crianças, pois as solicitações exteriores fazem precisamente o contrário” (Suj. 13) “Informação descontextualizada (de valores) pelos <i>media</i> ” (Suj. 18)	2	7,1
2. Crise Familiar	“...cada vez mais as famílias deixam as crianças a «crescer sozinhas». Cada vez mais as famílias não funcionam como centros de difusão de valores” (Suj. 4) “Crise estrutural em que se encontram as famílias; tensão e violência familiar” (Suj. 18) “As crianças já têm uma educação que é difícil de contrariar. Aliás, não pode ser contrariada, tem que ser moldada” (Suj. 9) “...as crianças não estão habituadas a obedecer e a receber um não” (Suj. 17)	4	14,4
3. Oposição de valores Escola/Família	“É difícil, uma vez que o que muitas vezes se ensina na escola não é o hábito das famílias” (Suj. 9) “O trabalho do professor não encontra eco junto dos pais e encarregados de educação” (Suj. 16) “Os pais nunca dizem que o filho se comportou mal, mas sim que o mal é do professor” (Suj. 17)	3	10,7
TOTAL		9	32,2

Deste modo, os professores salientam um grau de implementação difícil da educação para os valores, uma vez que as famílias não se constituem como agentes transmissores de valores e, por conseguinte, o trabalho desenvolvido pelo professor neste domínio não está em consonância com o que sucede nas famílias.

No que concerne aos sujeitos cujo critério foi o de que a educação para os valores apresenta um grau de implementação moderadamente difícil (cf. Quadro 24), foram encontradas as 5 seguintes categorias: *Crise de valores*, *Crise Familiar*,

Problemas Comportamentais, Atitudes do Professor e Metodologia. A análise do Quadro 24 demonstra que a categoria com mais verbalizações se reporta ao facto de se enfrentar uma *Crise de valores* (N=3; 10,7%), resultante do mundo globalizado em que vivemos, o que tem como uma das suas consequências a não valorização do trabalho do professor.

Quadro 24

Grau de implementação moderadamente difícil da educação para os valores: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Crise de valores	“Hoje em dia vivemos num mundo global, o mundo tornou-se uma aldeia (...) Tudo isto, por vezes, torna-se difícil explicar aos alunos o porquê. É uma barreira que vai contra os valores” (Suj. 11) “Hoje, o professor não é aceite nem respeitado” (Suj. 12) “É difícil viver e praticar os valores” (Suj. 19)	3	10,7
2. Crise Familiar	“É mais difícil quando as crianças não trazem bases em valores (ou ausência dos mesmos), ou seja, quando a família abdicou de o fazer ou simplesmente os desconhece” (Suj. 20)	1	3,6
3. Problemas Comportamentais	“...há períodos em que más atitudes e comportamentos inadequados surgem regularmente, o que causa um desenrolar de procedimentos de modo a reparar os mesmos” (Suj. 2) “Há muita indisciplina” (Suj. 12)	2	7,1
4. Atitudes do Professor	“Penso que com persistência, bastante calma e paciência a dificuldade atenua-se (...) sendo necessário educar com seriedade” (Suj. 1) “A dificuldade é relativa, desde que haja persistência (...) Com amor e persistência tudo se consegue” (Suj. 14)	2	7,1
5. Metodologia	“...sendo necessário educar de forma lúdica” (Suj. 1) “[A dificuldade é relativa], desde que (...) se apliquem esses valores no dia-a-dia da criança” (Suj. 14)	2	7,1
TOTAL		10	35,6

No Quadro 25, é notório que relativamente aos sujeitos cujo critério foi o de que a educação para os valores apresenta um grau de implementação fácil, foram encontradas as 4 categorias que se enunciam seguidamente: *Idade, Aprendizagem, Motivação e Actividades/Materiais*. A sua observação permite a constatação de que as categorias com mais verbalizações se reportam à facilidade da *Aprendizagem* (N=3; 10,7%) no âmbito da educação para os valores e às explicitações relativas a *Actividades/Materiais* (N=3; 10,7%) que podem ser utilizados.

Quadro 25

Grau de implementação fácil da educação para os valores: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Idade	“É mais fácil nesta faixa etária dar a conhecer às crianças quais os valores pelos quais uma sociedade se deve reger” (Suj. 7)	1	3,6
2. Aprendizagem	“Acho que os alunos captam facilmente as informações relativas aos valores” (Suj. 10) “As crianças aprendem facilmente o que são valores” (Suj. 15) “...sem a aquisição dos valores, torna-se provavelmente muito mais difícil trabalhar os conteúdos das diversas áreas” (Suj. 6)	3	10,7
3. Motivação	“Acho que os alunos (...) geralmente ficam motivados pelos temas. Embora nem sempre depois no dia-a-dia coloquem esses valores em prática” (Suj. 10)	1	3,6
4. Actividades/Materiais	“Através de livros, consultando Enciclopédias e porque não «navegando na Net?»” (Suj. 3) “A Internet como sempre ajuda-nos na recolha de material” (Suj. 5) “Através do jogo que mencionei” (Suj. 15)	3	10,7
TOTAL		8	28,6

Neste sentido, os professores têm a concepção de que a educação para os valores é de fácil implementação, uma vez que os alunos revelam uma grande facilidade em aprender no âmbito dos valores, o que se repercute na facilitação da aprendizagem dos conteúdos curriculares. Relativamente às actividades e materiais a que podem recorrer no domínio da educação para os valores, os professores destacam livros, a Internet e alguns jogos mais específicos orientados para o(s) valor(es) que pretendem promover. Destacamos, tal como Castro (2000), o facto da tecnologia, especialmente o uso do computador na sociedade em geral, criar novas necessidades de modernização da Escola e afectar as práticas pedagógicas.

4. Tema IV – Práticas Educativas

Este tema foi explorado por relação com duas questões principais e por seis questões subsidiárias, que visaram o seu aprofundamento. Com este tema, pretendemos tomar conhecimento das práticas educativas adoptadas pelos professores com vista à implementação da educação para os valores com os seus alunos. Os âmbitos de análise das práticas educativas foram relativos à acção mais significativa que desenvolveram, aos objectivos pretendidos, materiais e metodologias adoptadas, bem como a potenciais dificuldades com que se depararam.

4.1. Motivos da realização de acções/actividades no domínio dos valores.

Procedemos à apresentação dos resultados encontrados relativamente à justificação da questão de resposta fechada “Este ano lectivo realizou algumas acções/actividades especificamente do domínio dos valores com os seus alunos?” pedindo aos sujeitos “Indique os motivos que o(a) levaram a realizar acções/actividades no domínio dos valores”.

Quadro 26

Implementação de acções/actividades específicas no domínio dos valores (Critério sujeitos)

	Agrupamento de Escolas do Algarve	Agrupamento de Escolas do Alentejo	Total
Sim	9	6	15
Não	1	4	5
Total	10	10	20

O Quadro 26 corresponde a uma síntese dos resultados obtidos e que permite apreender rapidamente os dados na globalidade. Assim sendo, é possível confirmar que a grande maioria dos participantes (N=15; 75%) realizou actividades específicas de educação para os valores no decorrer do ano lectivo e que este fenómeno foi mais frequente no Agrupamento de Escolas do Algarve (N=9; 45%) do que no Agrupamento de Escolas do Alentejo (N=6; 30%).

Relativamente aos sujeitos que afirmaram ter realizados acções/actividades específicas de educação para os valores (cf. Quadro 27), foram identificadas no total as seguintes 5 categorias: *Regras e comportamentos*, *Projectos/Acções*, *Conteúdos*, *Metodologia* e *Atitude Avaliativa Positiva*. A observação do Quadro 27 permite a constatação de que as categorias com mais verbalizações se reportam a motivos inerentes à aquisição de *Regras e comportamentos* (N=9; 33,3%), ao desenvolvimento de *Projectos/Acções* (N=8; 29,7%) especificamente no âmbito da educação para os valores e também aos *Conteúdos* (N=4; 14,8%) valorativos que foram trabalhados com os alunos.

Quadro 27

Motivos da realização de acções/actividades no domínio dos valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Regras e comportamentos	1.1. Regras	“Trabalhar regras de conduta de sala de aula” (Suj. 1) “Trabalhar (...) as regras de comportamento na sala de aula” (Suj. 2)	2	7,4
	1.2. Reforços	“...reforçar a importância dos valores transmitidos desde o 1º ano” (Suj. 1)	1	3,7
	1.3. Ensino de comportamentos	“Fazer um levantamento de atitudes a tomar face a determinadas atitudes e comportamentos” (Suj. 2) “Para melhorar o comportamento das crianças” (Suj. 3) “...porque acho importante promover atitudes correctas” (Suj. 10)	3	11,1
	1.4. Modificação de comportamentos	“Perante certas atitudes incorrectas de alguns alunos, senti necessidade de deixar os conteúdos programáticos de parte e desenvolver nos meus alunos valores” (Suj. 8) “...sempre que surge um «problema» tento resolvê-lo” (Suj. 13) “A má educação dos alunos, a indisciplina na sala de aula, a falta de civismo entre colegas e a intolerância e egoísmo detectados nos alunos” (Suj. 16)	3	11,1
2. Projectos/ Acções		“Para dar continuidade a um projecto no âmbito de formação cívica existente na escola” (Suj. 10); (Suj. 9); (Suj. 20) “Fomentar a aproximação Escola/Família/Comunidade” (Suj. 18) “A minha turma era constituída por 20 alunos, dois deles com Necessidades Educativas Especiais (...) Foram muitas as acções que desenvolvi” (Suj. 6) “Sempre que me é possível participo em acções sobre o tema dos valores. Particpei na companhia dos meus alunos porque era para eles a grande mensagem da acção” (Suj. 17) “...usei determinados temas alusivos à Formação Cívica, através de fichas com diversas actividades” (Suj. 3); (Suj. 5)	8	29,7
3. Conteúdos		“...projecto sobre a amizade” (Suj. 5) “...no sentido da solidariedade e entreaajuda” (Suj. 6) “Amor e respeito” (Suj. 7) “Desenvolver e incentivar as relações interpessoais” (Suj. 18)	4	14,8
4. Metodologia	4.1. Diversificada	“Trabalhar de diversas formas [as regras de comportamento]” (Suj. 2)	1	3,7

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

	4.2. Construção grupal	"[Foram muitas as acções que desenvolvi] com toda a turma" (Suj. 6)	1	3,7
	4.3. Diálogo	"...[sempre que surge um «problema» tento resolvê-lo] através do diálogo e transmitindo esses valores" (Suj. 13)	1	3,7
5. Atitude Avaliativa Positiva		"...acho importante promover valores correctos" (Suj. 10) "Essencial na educação" (Suj. 19) "...e o interesse por eles" (Suj. 20)	3	11,1
TOTAL			27	100

Neste sentido, os professores justificam a realização de acções específicas no domínio dos valores por relação com a aquisição de regras e comportamentos socialmente aceitáveis, recorrendo ao reforço dos comportamentos ajustados e à modificação dos comportamentos considerados problemáticos, tais como a indisciplina, a falta de civismo, a intolerância e o egoísmo. Os professores referem algumas das acções e projectos realizados, nomeadamente no âmbito da Formação Cívica, os quais envolveram o desenvolvimento de valores como o amor, a amizade, o respeito, a solidariedade e a entajuda relativos às relações interpessoais que as crianças estabelecem.

A análise das sub-categorias evidencia precisamente a importância que os professores atribuem à prática de comportamentos e atitudes ajustadas, os quais devem ser promovidos (*Ensino de comportamentos*, N=3; 11,1%) ou modificados quando não correspondem às expectativas e objectivos que o professor estabeleceu (*Modificação de comportamentos*, N=3; 11,1%).

Em síntese, os valores surgem muito associados a comportamentos socialmente adequados e ao civismo, indo no sentido da concepção de Bolívar e Balaguer (2005), os quais consideram que a educação para os valores requer um conjunto de valores (nomeadamente responsabilidade e participação, tolerância e solidariedade, conhecimento e liberdade, igualdade e pluralismo), atitudes e comportamentos necessários à convivência social. Para os autores, a dimensão cívica apoia-se na dimensão moral dos valores que a sustêm e, ambas se sustentam na dimensão social de participação e convivência na esfera pública. Por conseguinte, estas três dimensões são essenciais à democracia e à cidadania.

4.2. Explicitação dos valores trabalhados.

De seguida, procedemos à apresentação dos resultados encontrados relativamente à justificação da questão de resposta fechada "*Este ano lectivo realizou algumas acções/actividades especificamente do domínio dos valores com os seus alunos?*" pedindo aos sujeitos que explicitassem quais os valores trabalhados.

Relativamente aos sujeitos que afirmaram ter realizados acções/actividades específicas de educação para os valores, os valores que estes referiram ter desenvolvido com os alunos permitiram a construção das seguintes 6 categorias: *Valores Interactivos*, *Valores Normativos*, *Valores Suprapessoais*, *Competências*, *Metodologia* e *Actividades*. A partir do Quadro 28, é possível verificar que as categorias com maior número de verbalizações se reportam ao desenvolvimento de *Valores Interactivos* (N=34; 42%) e de *Valores Suprapessoais* (N=20; 24,6%), bem como a categoria referente às *Actividades* (N=11; 13,6%) implementadas.

Quadro 28

Valores alvo de acções/actividades educativas: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Valores Interactivos	1.1. Afectividade	"Acabar com ou melhorar a agressividade (Suj. 3); (Suj. 5)	2	2,5
	1.2. Altruísmo	"Altruísmo" (Suj. 9)	1	1,2
	1.3. Amizade	"Favorecer a amizade" (Suj. 2); (Suj. 1); (Suj. 5); (Suj. 9); (Suj. 10); (Suj. 16); (Suj. 18); (Suj. 19); (Suj. 20)	9	11,1
	1.4. Amor	"Amor" (Suj. 7); (Suj. 19)	2	2,5
	1.5. Cooperação/ Entreajuda	"Cooperação" (Suj. 10); (Suj. 16); (Suj. 19) "...situações que envolvessem a entreajuda" (Suj. 6); (Suj. 18)	5	6,2
	1.6. Gestão de conflitos interpessoais	"a gestão de conflitos" (Suj. 1); (Suj. 2) "os conflitos sociais e o diálogo como via de entendimento" (Suj. 16)	3	3,7
	1.7. Honestidade	"Não esquecendo a honestidade" (Suj. 20)	1	1,2
	1.8. Partilha	"partilha de saberes e cultura" (Suj. 17); (Suj. 1); (Suj. 2); (Suj. 9); (Suj. 18); (Suj. 20)	6	7,4
	1.9. Respeito pelos outros	"...temas relacionados com o respeito na vida em comunidade" (Suj. 6) "o respeito pelo outro" (Suj. 20)	2	2,5
	1.10. Responsabilidade	"sentido de responsabilidade" (Suj. 16); (Suj. 10) "Não esquecendo o trabalho (com factores como a pontualidade)" (Suj. 20)	3	3,7
2. Valores Normativos	2.1. Obediência/ Cumprimento de regras	"Regras de convivência, regras de conduta" (Suj. 1); (Suj. 16) "Regras em sociedade, o roubo" (Suj. 2); (Suj. 3); (Suj. 9)	5	6,2
	2.2. Verdade	"A mentira e a falsidade" (Suj. 2); (Suj. 3); (Suj. 5)	3	3,7
3. Valores Suprapessoais	3.1. Justiça	"justiça social" (Suj. 16)	1	1,2
	3.2. Liberdade	"...a verdadeira noção de liberdade" (Suj. 20)	1	1,2
	3.3. Paz	"Paz" (Suj. 16)	1	1,2
	3.4. Respeito pela	"...temas relacionados com o respeito pela diversidade" (Suj. 20)	6	7,4

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

	diferença	6); (Suj. 1); (Suj. 7); (Suj. 17); (Suj. 18) “as diferenças individuais e culturais entre as pessoas” (Suj. 16)		
	3.5. Solidariedade	“...situações que envolvessem a solidariedade” (Suj. 6); (Suj. 5); (Suj. 9); (Suj. 10); (Suj. 16); (Suj. 17); (Suj. 20)	7	8,7
	3.6. Tolerância	“Tolerância” (Suj. 10); (Suj. 16); (Suj. 17) “discriminação” (Suj. 9)	4	4,9
4. Competências	4.1. Tomada de decisões	“Tomada de decisões” (Suj. 1)	1	1,2
	4.2. Vida democrática	“cidadania (...)democracia” (Suj. 19)	1	1,2
5. Metodologia	5.1. Construção grupal	“...trabalhos em grupo, trabalhos a pares” (Suj. 6) “...realização de trabalhos em conjunto com os educandos” (Suj. 16)	2	2,5
	5.2. Trabalho diário	“...as coisas surgem naturalmente no dia-a-dia” (Suj. 13); “Acção diária de construção educativa” (Suj. 19)	2	2,5
	5.3. Debates	“debates” (Suj. 10); ” (Suj. 6)	2	2,5
6. Actividades	6.1. Leitura	“Leitura de contos tradicionais” (Suj. 16); (Suj. 7); (Suj. 10)	3	3,7
	6.2. Dramatizações	“dramatizações de situações” (Suj. 6); (Suj. 16)	2	2,5
	6.3. Jogos	“jogos [de equipa]” (Suj. 6); (Suj. 10)	2	2,5
	6.4. Assembleias de Turma	“...assembleia de turma” (Suj. 6); (Suj. 16)	2	2,5
	6.5. Dossier sobre valores familiares	“...elaboração de um dossier sobre os valores da família” (Suj. 16)	1	1,2
	6.6. Fichas	“Fichas” (Suj. 10)	1	1,2
TOTAL			81	100

Neste sentido, as acções desenvolvidas pelos professores visaram o desenvolvimento de valores interactivos, orientados para a afectividade em geral, para o altruísmo, amizade, amor, cooperação, partilha, respeito pelos outros, responsabilidade, honestidade e gestão de conflitos interpessoais. Para além disso, foram também desenvolvidos valores suprapessoais, relativos à interiorização de valores mais abstractos tais como preconizados por Gouveia (2003), associados à justiça social, à liberdade, à paz e à solidariedade, bem como à tolerância ligada ao respeito e valorização das diferenças individuais e da diversidade cultural. Com vista à sua aquisição, os professores apontam para a realização de actividades específicas no âmbito da educação para os valores, nomeadamente de jogos, actividades de leitura, dramatização, Assembleias de Turma e a realização de fichas de Formação Cívica.

A partir da análise das sub-categorias é possível verificar que as duas que foram mais evidenciadas dizem respeito ao favorecimento da amizade (*Amizade*, N=9;

11,1%), da solidariedade (*Solidariedade*, N=7; 8,7%), da partilha (*Partilha*; N=6; 7,4%) e do respeito para com as diferenças (*Respeito pela diferença*, N=6; 7,4%).

Em síntese, os professores apontam para a importância de possibilitar aos alunos a oportunidade de experimentar valores ligados à vida social. Marques (2001) declara que a Escola no século XXI tem como objectivo principal estimular o potencial do aluno, tendo em consideração diferenças socioculturais para a aquisição do seu conhecimento e para o seu desenvolvimento global. Neste sentido, o autor aponta para três objectivos específicos que todas as Escolas devem procurar alcançar: (a) estimular o desenvolvimento dos alunos nos domínios físico, afectivo, moral, cognitivo e de personalidade; (b) desenvolver uma consciência de cidadania e a capacidade de intervenção na vida social e cívica; e (c) promover uma aprendizagem contínua, proporcionando ao aluno formas diversificadas de aprender e condições de inserção no mercado de trabalho. Isto implica, necessariamente, a promoção de actividades ligadas aos domínios afectivo, motor, social e cognitivo, de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças.

4.3. Descrição da acção/actividade mais significativa.

No que diz respeito à questão “*Descreva a acção que realizou no âmbito dos valores que considere como mais significativa*”, foi identificado um total de 3 categorias: *Actividades*, *Projectos* e *Atitude Avaliativa Positiva*. A análise do Quadro 29 permite comprovar que a categoria com maior número de verbalizações se refere à realização de *Actividades* (N=11; 68,7%) direccionadas para a aquisição de valores, seguida da explicitação de *Projectos* (N=4; 25%) neste âmbito e a uma *Atitude Avaliativa Positiva* (N=1; 6,3%) expressa.

Neste sentido, os professores desenvolveram actividades que envolveram a utilização de fichas de Formação Cívica e a realização de Mini-Tribunais e Assembleias de Turma, com o objectivo de promover hábitos alimentares saudáveis, bem como a interiorização de valores associados ao amor, respeito, aceitação e tolerância.

No mesmo sentido, a análise das sub-categorias revela que a que mais se destaca é justamente a relativa à promoção da aceitação dos outros e à tolerância perante diferenças culturais, étnicas e interculturais (*Aceitação/Tolerância*, N=4; 25%). De acordo com Henriques (2007), o objectivo da Escola é propiciar um entendimento entre os vários códigos culturais e sistemas de valores. Neste sentido, “permite acomodar as diferenças culturais sem ignorar os padrões culturais ou agredir a identidade cultural portuguesa. Por outro lado, permite um verdadeiro diálogo de

culturas que enriquece todas as partes numa abertura ao universal e no respeito pelo pluralismo cultural e pela natureza humana comum” (Marques, 1999, p. 81).

Quadro 29

Acção/actividade mais significativa realizada no âmbito dos valores: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Actividades	1.1. Mini-Tribunais e Assembleias de Turma	“Talvez tenha sido um mini-tribunal de turma onde foram debatidos alguns assuntos, comportamentos e atitudes de alguns alunos. Todos puderam expressar a sua opinião e no final procedeu-se a uma eleição por voto secreto” (Suj. 1) “Assembleia de turma com debate das situações vividas ou imaginadas, de forma a que os alunos participem expressando a sua opinião” (Suj. 2)	2	12,4
	1.2. Fichas de Formação Cívica	“Fichas com actividades de formação cívica” (Suj. 3) “...fichas com actividades de Formação Cívica” (Suj. 5)	2	12,4
	1.3. Hábitos alimentares saudáveis	“Uma delas foi no âmbito das merendas na escola. Comecei por perguntar os lanches que tinham levado para a escola e depois partilhámos os lanches “saudáveis” com os alunos que tinham levado os que não deviam comer” (Suj. 8)	1	6,3
	1.4. Amor	“Amor: história “as esponjas felizes”; leitura, ilustração e dramatização” (Suj. 7)	1	6,3
	1.5. Respeito	“Respeito: As minhas mãos. As crianças pintam a sua mão e estampam-na numa superfície de papel. Recortam-se todas as mãos e colam-se numa cartolina grande formando um círculo. As crianças enumeram o que se pode fazer com as mãos (acções boas e acções más). Foi elaborado um poema com este tema” (Suj. 7)	1	6,3
	1.6. Aceitação/ Tolerância	“Aceitação do outro” (Suj. 9) “A acção desenvolve-se à volta das diferenças de cor da pele e das diferentes culturas, focando o facto que em qualquer parte do mundo existe um seio familiar e educacional” (Suj. 17) “A turma dividida em grupos: grupo para evitar conflitos; grupo de primeiros socorros” (Suj. 18) “Participámos num congresso intercultural em que partilhámos o intercâmbio com uma escola de Timor: com canções, convívio, slides, palestras e vivências” (Suj. 20)	4	25,0
2. Projectos	2.1. Regras e normas de trabalho	“O meu projecto curricular da turma teve como suporte os comportamentos relacionados com o cumprimento das normas de trabalho. A “mala viajante” percorreu as casas dos alunos durante todo o ano. Alunos e encarregados de	1	6,3

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

		educação ficaram encarregados de completá-la com material (contos, frases, um pensamento, um provérbio, artigo de jornal...) relacionado com os valores" (Suj. 16)		
	2.2. Amizade	"Crescer Brincando – projecto sobre a amizade" (Suj. 5) "Achei todas significativas, mas no meu caso particular, talvez a amizade, porque se tratava de uma turma de 2.º ano e por isso com as crianças com idades ainda pequenas" (Suj. 10)	2	12,4
	2.3. Empreendedorismo	"Realizámos um encontro no jardim zoológico com alunos, professores, amigos e família organizado no âmbito do projecto do empreendedorismo" (Suj. 19)	1	6,3
3. Atitude Avaliativa Positiva		"Todas foram significativas e importantes e ao mesmo tempo bem aceites por todos os alunos" (Suj. 6)	1	6,3
TOTAL			16	100

Em síntese, os professores parecem ter realizado maioritariamente actividades do domínio dos valores e um comprometimento menor com a construção de projectos, ou seja, pareceu verificar-se mais a realização de actividades isoladas do que uma tendência sistemática e continuada de abordar intencionalmente os valores. Segundo Rué (2003), os projectos podem ser entendidos como estratégias de acção constituídas por três características essenciais: (a) a intenção de transformação do real; (b) uma representação prévia dessa transformação, a qual orienta e dá fundamento à acção; e (c) agir em função de um princípio de realidade atendendo às condições reais resultantes da observação, do contexto da acção e das experiências acumuladas em situações semelhantes. Por conseguinte, a concepção de um "currículo baseado em projectos, mas tendo temáticas de ética e de direitos humanos como referências para todas as aulas e acções desenvolvidas no quotidiano das aulas, conseguimos que valores socialmente desejáveis impregnem o ambiente escolar de forma a que professores e estudantes sejam levados a pensar, respirar e conviver todos os dias com tais preocupações" (Araújo, 2007, p. 15).

4.3.1. Objectivos da acção/actividade. No âmbito da questão "Indique os objectivos que pretendeu alcançar com essa acção/actividade" foram identificadas as seguintes 7 categorias: *Desenvolvimento Global, Valores Interactivos, Valores Normativos, Valores Suprapessoais, Valores de Existência, Competências e Trabalho Colaborativo.*

Observando o Quadro 30, verificamos que as categorias mais enunciadas referem-se a objectivos relacionados com o desenvolvimento de *Valores*

Suprapessoais (N=8; 28,5%), de *Valores Interactivos* (N=7; 25%) e à aquisição de *Competências* (N=6; 21,4%). Neste sentido, é possível comprovar que os objectivos que os professores tentaram alcançar com as acções e projectos que realizaram visaram sobretudo a interiorização de valores e o desenvolvimento de competências.

No que se refere aos valores, os professores direccionaram-se para a aquisição de valores suprapessoais e interactivos que, nas relações pessoais, se reflectissem em atitudes e comportamentos solidários, tolerantes, responsáveis e de respeito para com as diferenças, tornando as crianças capazes de aceitar os outros, cooperar com eles, partilhar as suas coisas e de pôr em prática o conceito de liberdade.

Relativamente ao desenvolvimento de competências, os professores tentaram especificamente contribuir para a construção de um espírito e reflexivo, que se repercutisse numa posição activa na vida cívica e numa melhor integração na sociedade.

Quadro 30

Objectivos da acção/actividade: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Desenvolvimento Global		“Desenvolver e fornecer princípios e instrumentos orientadores para o desenvolvimento da pessoa humana vista como um todo, reconhecendo que o individuo compreende uma dimensão física, intelectual, emocional e espiritual” (Suj. 7)	1	3,6
2. Valores Interactivos	2.1. Aceitação	“Promover a aceitação de um aluno novo na turma, aluno este muito rejeitado” (Suj. 9); (Suj. 20)	2	7,1
	2.2. Afectividade	“...trabalhar na base dos afectos” (Suj. 6) “Encontro de seres que têm afectividade” (Suj. 19)	2	7,1
	2.3. Cooperação/ Entreajuda	“desenvolver o espírito de cooperação (...) de entreajuda” (Suj. 6)	1	3,6
	2.4. Partilha	“Partilhar com os outros o que temos” (Suj. 8)	1	3,6
	2.5. Responsabilidade	“...de forma responsável” (Suj. 6)	1	3,6
3. Valores Normativos	3.1. Obediência/ Cumprimento de regras	“Que adquiram as normas sociais” (Suj. 5) “Favorecer (...) a descoberta das atitudes certas. Reforçar o que está certo e reconhecer o que está errado e porquê” (Suj. 2) “Promover atitudes e reacções correctas nos alunos” (Suj. 10)	3	10,7
4. Valores Suprapessoais	4.1. Liberdade	“...usarem com liberdade a sua escolha pessoal” (Suj. 1) “Defender a liberdade de expressão cultural” (Suj. 17)	2	7,1

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

	4.2. Respeito pela diferença	"...respeito pelas diferenças" (Suj. 6) "Respeitar as diferentes crenças; desenvolver valores de direito à diferença" (Suj. 17) "Todos iguais e todos diferentes... enriquecimento cultural" (Suj. 20)	3	10,7
	4.3. Solidariedade	"...trabalhar na base da solidariedade" (Suj. 6)	1	3,6
	4.4. Tolerância	"Tolerância" (Suj. 20) "Repudiar a discriminação relativamente à raça, etnia, sexo, naturalidade" (Suj. 17)	2	7,1
5. Valores de Existência	5.1. Saúde	"Criar hábitos de uma alimentação saudável" (Suj. 8)	1	3,6
6. Competências	6.1. Espírito crítico/reflexivo	"Os alunos serem capazes de reflectir acerca das suas atitudes, não terem receio de criticar os outros" (Suj. 1); (Suj. 2) "...[mais participativas na vida cívica] de forma crítica" (Suj. 6) "Pensar sobre os valores" (Suj. 16)	4	14,3
	6.2. Vida democrática	"...para uma melhor integração na sociedade" (Suj. 3) "Tornar as crianças mais participativas na vida cívica" (Suj. 6)	2	7,1
7. Trabalho Colaborativo	7.1. Grupal	"Desenvolver a colaboração entre os intervenientes; aumentar o trabalho em equipa" (Suj. 18)	1	3,6
	7.2. Escola/Família	"Envolver e responsabilizar os pais na formação cívica e, de uma maneira geral, no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos" (Suj. 16)	1	3,6
TOTAL			28	100

A análise das sub-categorias revela a importância que os professores atribuíram ao desenvolvimento das competências críticas e reflexivas a que nos referimos anteriormente (*Espírito crítico/reflexivo*, N=4; 14,3%), bem como à centralidade nos seus objectivos de desenvolver o respeito pelas diferenças patentes nas relações sociais (*Respeito pela diferença*, N=3; 10,7%) e a aquisição de regras e obediência a normas e padrões sociais vigentes (*Obediência/Cumprimento de regras*, N=3; 10,7%).

Em síntese, os objectivos que os professores se propuseram alcançar no âmbito da educação para os valores dizem respeito a valores eminentemente relacionados com o estabelecimento e manutenção das interacções sociais, bem como ao desenvolvimento de competências associadas a uma participação crítica e activa na vida cívica. Os resultados encontrados são congruentes com Araújo (2007), autor que reitera a importância do contexto educacional possibilitar aos alunos oportunidades de convivência quotidiana com valores éticos e fornecer instrumentos que facilitem relações interpessoais pautadas por valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos.

4.3.2. Materiais e recursos utilizados. Foram identificadas 5 categorias no âmbito da questão “*Enumere os materiais e recursos utilizados no seu desenvolvimento*”: *Materiais, Recursos Humanos, Atitudes do Professor, Actividades e Metodologia*. A partir da análise do Quadro 31, é possível verificar que as categorias mais verbalizadas referem-se especificamente aos *Materiais* (N=35; 56,6%) necessários, às *Actividades* (N=12; 19,3%) desenvolvidas e aos *Recursos Humanos* (N=8; 12,9%) com que contaram para a realização dessas mesmas actividades. Neste sentido, os professores salientam a utilização de uma multiplicidade de materiais no decorrer das actividades que desenvolveram, as quais incluíram a leitura de histórias, dramatizações, actividades de expressão plástica e Assembleias de Turma. Relativamente aos recursos humanos envolvidos, os professores destacaram a participação de auxiliares de acção educativa, de familiares, amigos e da própria comunidade. Salientamos o facto de que as relações com os pais e Encarregados de Educação e a sua participação nas actividades desenvolvidas parecem ser uma variável relevante. De facto, o contacto com os pais e o seu envolvimento na educação dos filhos parece ser um elemento central para os professores das Escolas estudadas. Este aspecto tem sido largamente estudado na literatura, nomeadamente por Cazelli (2009), que defende ser possível afirmar que, actualmente, a Escola não pode viver sem a família e a família não pode viver sem a Escola, uma vez que é a partir da interacção e do trabalho conjunto entre ambas que se conseguirá atingir o objectivo central de ambas, o qual diz respeito ao desenvolvimento do bem-estar e da aprendizagem do educando, que contribuirão para a sua formação integral.

Quadro 31

Materiais e recursos utilizados no desenvolvimento da acção/actividade: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Materiais	1.1. Espaço e Mobiliário	“As mesas da sala dispostas em grande grupo” (Suj. 1) “No quadro” (Suj.1); (Suj. 2)	3	4,8
	1.2. De desgaste	“...papéis para os votos” (Suj. 1) “...com giz, foram contabilizados os votos” (Suj. 1) “Fitas para identificar grupos” (Suj. 18)	3	4,8
	1.3. Audiovisuais	“Filmes” (Suj. 7) “DVDs” (Suj. 20) “...slides” (Suj. 20) “cartazes” (Suj. 10); (Suj. 20) “imagens” (Suj. 10); “painéis” (Suj.10)	7	11,4
	1.4. Documentos	“Fábulas, contos tradicionais, notícias de jornais” (Suj. 16); (Suj. 7); (Suj. 17) “Fichas com actividades de Formação Cívica” (Suj. 3); (Suj. 5)	7	11,4

DESENVOLVIMENTO E VIVÊNCIA DE VALORES NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO COM PROFESSORES

		"...fichas de trabalho" (Suj. 16) "questionários" (Suj. 16)		
	1.5. Informáticos	"Computador, CDs interactivos" (Suj. 10) "Computador, CDs" (Suj. 20) "Pesquisas na Internet" (Suj. 3); (Suj. 5)	4	6,5
	1.6. Musicais	"Instrumentos musicais" (Suj. 17)	1	1,6
	1.7. Específicos da Actividade	"Caixa de primeiros socorros" (Suj. 18); "Luvas" (Suj. 18); "...pinças" (Suj. 18); "...recipientes para os vários lixos" (Suj. 18) "Trajes típicos de vários países" (Suj. 17); (Suj. 20) "...bandeiras" (Suj. 20) "...roupas para a representação" (Suj. 6) "Sandes, peças de fruta, iogurtes e outros" (Suj. 8) "...caixa de cartão" (Suj. 1)	10	16,1
2. Recursos Humanos	2.1. Família	"Recorri aos pais e Encarregados de Educação" (Suj. 16); (Suj. 18); (Suj. 19) "Avós" (Suj. 19)	4	6,5
	2.2. Amigos	"Amigos" (Suj. 19)	1	1,6
	2.3. Auxiliares de Acção Educativa	"Auxiliares de Acção Educativa" (Suj. 18)	1	1,6
	2.4. Comunidade	"...comunidade em geral" (Suj. 18) "...instituições" (Suj. 19)	2	3,2
3. Atitudes do Professor	3.1. Sensibilidade	"Para se trabalharem os valores, só é necessário sensibilidade" (Suj. 6)	1	1,6
	3.2. Integradoras	"Auxílio por parte desse aluno (muito rejeitado pela turma) em [actividades de pintura de telas] (área forte do aluno) aos colegas" (Suj. 9)	1	1,6
	3.3. Avaliação do comportamento	"...à avaliação das atitudes" (Suj. 16)	1	1,6
	3.4. Recompensa pelo comportamento	"...um diploma mensal por cada valor posto em prática" (Suj. 16)	1	1,6
4. Actividades	4.1. Leitura	"Leitura de contos" (Suj. 7); (Suj. 16); (Suj. 17)	3	4,8
	4.2. Expressão Plástica	"ilustração" (Suj. 7); (Suj. 17) "desenhos" (Suj. 10) "...actividades de pintura de telas" (Suj. 9) "Recorte" (Suj. 7)	5	8,1
	4.3. Dramatizações	"Recorri às dramatizações" (Suj. 16); (Suj. 6) "Teatro «Meninos de todas as cores»" (Suj. 17)	3	4,8
	4.4. Assembleias de Turma	"Assembleia de Turma" (Suj. 16)	1	1,6
5. Metodologia	5.1. Construção grupal	"Actividades de grupo" (Suj. 9)	1	1,6
	5.2. Diálogo	"...ao diálogo" (Suj. 16); "Conversas [com toda a turma]" (Suj. 9)	2	3,2
TOTAL			62	100

A partir da análise das sub-categorias, torna-se evidente que os materiais mais utilizados foram os específicos da actividade desenvolvida (*Específicos da Actividade*,

N=10; 16,1%), bem como de materiais audiovisuais diversos (*Audiovisuais*, N=7; 11,4%) e documentais (*Documentos*, N=7; 11,4%) diversos.

Em síntese, é possível verificar que os professores utilizaram um conjunto bastante diversificado de materiais para implementar a educação para os valores, no sentido do que é preconizado por Costa e Gonçalves (2004), os quais assumem o facto das alterações curriculares do Ensino Básico residirem em vários pressupostos, nomeadamente o do papel fundamental da Escola e dos professores na gestão curricular, as práticas profissionais colaborativas e o recurso a metodologias diversificadas no âmbito da educação para os valores e para a cidadania.

Neste sentido, os professores pareceram também valorizar o trabalho colaborativo com o contexto familiar e com a comunidade mais alargada, o que é congruente com os resultados de muitos estudos desenvolvidos em vários países do mundo e também em Portugal, os quais demonstram as vantagens de uma colaboração mais estreita entre as Escolas, as famílias e a respectiva comunidade (Carvalho, 2000).

4.3.3. Metodologias e estratégias adoptadas. No âmbito da questão “*Descreva as metodologias e estratégias que adoptou*”, foram identificadas 6 categorias: *Estratégias Comunicativas e Relacionais*, *Estratégias de Resolução de Problemas*, *Estratégias Colaborativas*, *Estratégias baseadas em experiências anteriores*, *Actividades* e *Materiais*. Partindo da análise do Quadro 32, pode comprovar-se que as categorias com maior número de verbalizações se referem ao recurso a *Estratégias Comunicativas e Relacionais* (N=8; 38%), à explicitação das *Actividades* (N=7; 33,6%) desenvolvidas, à adopção de *Estratégias de Resolução de Problemas* (N=2; 9,4%) no âmbito da educação para os valores e à enumeração dos *Materiais* utilizados (N=2; 9,4%). Neste sentido, os professores recorreram predominantemente a estratégias comunicativas e relacionais, nas quais privilegiaram o recurso ao diálogo e ao debate, ao estabelecimento de regras reguladoras da comunicação e à criação de um clima seguro na sala de aula. Embora com menor expressão, os professores utilizaram também estratégias de resolução de problemas. Para tal, foram desenvolvidas actividades específicas no domínio dos valores, nomeadamente de leitura e escrita, expressão plástica, dramatizações, exposições, apresentações orais e Assembleias de Turma, recorrendo a diversos materiais, tais como passatempos, recortes de jornais, revistas e notícias.

A análise das sub-categorias mais evidenciadas apresenta concordância com o que temos vindo a referir, na medida em que os professores destacam o diálogo com os alunos como a principal estratégia que adoptaram no decorrer das acções e

actividades de educação para os valores (*Diálogo*, N=5; 23,8%), tendo também optado por definir regras para o desenvolvimento dessa mesma comunicação em contexto de sala de aula (*Regras de comunicação*, N=2; 9,4%).

Quadro 32

Metodologias e estratégias adoptadas: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Estratégias Comunicativas e Relacionais	1.1. Diálogo	“Basicamente, o diálogo foi a principal estratégia” (Suj. 1); (Suj. 2); (Suj. 8) “Debatemos e relacionámos a pertinência das soluções encontradas” (Suj. 16); (Suj. 20)	5	23,8
	1.2. Regras de comunicação	“Saber ouvir os outros calmamente, esperar a sua vez de falar e pedir a palavra” (Suj. 1) “Ordenar através do dedo no ar quem falará de seguida” (Suj. 2)	2	9,4
	1.3. Segurança	“Criar uma boa atmosfera na sala de aula e reforçar a nossa atitude positiva” (Suj. 7)	1	4,8
2. Estratégias de Resolução de Problemas		“O trabalho desenvolvido baseou-se na resolução de problemas (como poderíamos resolver o problema do aluno A, B, C ou D)” (Suj. 8) “Identificámos situações problemáticas. Escolhemos e aplicámos estratégias de resolução” (Suj. 16)	2	9,4
3. Estratégias Colaborativas		“Trabalhámos projectos em parceria com alunos de outras escolas” (Suj. 16)	1	4,8
4. Estratégias baseadas em experiências anteriores		“...partindo do próprio saber e experiências que os alunos já tinham” (Suj. 10)	1	4,8
5. Actividades	5.1. Assembleias de Turma	“Em assembleia de turma” (Suj. 16)	1	4,8
	5.2. Acções extra-curriculares	“Dinamizámos acções no âmbito das áreas curriculares não disciplinares” (Suj. 16)	1	4,8
	5.3. Apresentações orais	“Apresentação oral do projecto” (Suj. 20)	1	4,8
	5.4. Saídas	“Os alunos (...) visitaram a exposição” (Suj. 17)	1	4,8
	5.5. Leitura e escrita	“Os alunos inventaram diálogos (...) contando e lendo pequenos trechos representativos dos diferentes países” (Suj. 17)	1	4,8
	5.6. Desenho	“ilustração” (Suj. 20)	1	4,8
	5.7. Dramatização	Cada aluno vestiu um fato à sua escolha e imaginou viver no país que esse fato representava” (Suj. 17)	1	4,8
6. Materiais		“Usei recortes de jornais, revistas e até alguns passatempos” (Suj. 3) “Recortes de jornais, notícias e passatempos” (Suj. 5)	2	9,4
TOTAL			21	100

Em síntese, os professores reflectem a posição de Afonso (2007), autor que considera o diálogo como fundamental no âmbito da educação para os valores, salientando a importância de que cada aluno possa exprimir-se livremente e dizer o que pensa e que, simultaneamente, possa desenvolver valores e atitudes democráticas, tais como saber ouvir, argumentar, criticar, contestar, reivindicar e justificar.

4.3.4. Dificuldades na implementação. Procedemos à apresentação dos resultados encontrados no âmbito da questão “*Caso tenham existido, refira as principais dificuldades com que se confrontou com a implementação da acção/actividade*”. Foram identificadas 4 categorias: *Factores Dificultadores*, *Factores Facilitadores*, *Metodologia* e *Atitude Avaliativa*. A observação do Quadro 33 permite a análise de que as categorias mais enunciadas se reportam à explicitação de uma *Atitude Avaliativa* (N=9; 37,4%), bem como à enumeração de *Factores Facilitadores* (N=6; 25,1%) e de *Factores Dificultadores* (N=6; 25,1%) presentes na implementação da acção/actividade desenvolvida. Neste sentido, os professores descrevem com igual número de ocorrências o que consideram ser factores facilitadores e dificultadores da realização das actividades.

Relativamente a factores facilitadores, os professores destacam a existência de altos níveis motivacionais por parte dos alunos, os quais se traduzem na sua participação activa nas actividades propostas, para além de que os professores também salientam que o trabalho de educação para os valores é sistemático e contínuo ao longo de todo o 1.º Ciclo.

No que diz respeito aos factores dificultadores, os professores referem alguma inibição, timidez e baixas expectativas que se reflectem em pouco empenho por parte das crianças no decorrer das actividades, bem como dificuldades resultantes das oscilações na dinâmica da aula e ao nível da ausência de recursos económicos e humanos suficientes para a implementação da educação para os valores.

A análise das sub-categorias aponta para a ausência de dificuldades neste âmbito (*Atitude Avaliativa Positiva*, N=7; 29,1%), como resultado do grande interesse e motivação que os alunos manifestam pelas actividades (*Níveis motivacionais*, N=4; 16,6%).

Quadro 33

Principais dificuldades na implementação da acção/actividade: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Factores Dificultadores	1.1. Inibição	“Talvez a timidez de alguns tenha dificultado um pouco a sua capacidade de expressão, principalmente na frente de todos” (Suj. 1) “Abstenção de alguns em manifestar a sua opinião por estar confuso ou por inibição, que é muito comum em sala de aula” (Suj. 2)	2	8,3
	1.2. Falta de empenho	“Com mais empenhamento” (Suj. 19)	1	4,2
	1.3. Mudança da dinâmica da aula	“Há sempre algumas dificuldades, tais como dinâmica da aula diferente” (Suj.9)	1	4,2
	1.4. Expectativas	“...expectativas que dependem da boa reacção dos alunos” (Suj. 9)	1	4,2
	1.5. Escassez de recursos	“Com mais verbas, mais pessoas” (Suj. 19)	1	4,2
2. Factores Facilitadores	2.1. Níveis motivacionais	“...os alunos mantiveram-se interessados e motivados nas várias actividades promovidas neste âmbito” (Suj. 10); (Suj. 6); (Suj. 17)	4	16,6
	2.2. Participação activa	“...as crianças aderiram e participaram activamente” (Suj. 7)	1	4,2
	2.3. Frequência do trabalho	“Desde o 1.º ano que desenvolvo actividades baseadas na educação para os valores” (Suj. 8)	1	4,2
3. Metodologia	3.1. Persistente	“Este desafio não termina aqui, deve haver persistência neste trabalho” (Suj. 16) “Há que ter trabalho, porque se não tivermos trabalho tudo se mantém e nós não conseguimos mudar nem um bocadinho” (Suj. 9)	2	8,3
	3.2. Sistemática	“ Fizemos registos escritos de todas as conclusões” (Suj. 17)	1	4,2
4. Atitude Avaliativa	4.1. Positiva	“Neste tipo de trabalho, não sinto qualquer dificuldade (...) É um trabalho que me fascina, e que me dá grandes resultados, quer na conduta dos alunos, quer nas aprendizagens” (Suj. 6); (Suj. 3); (Suj. 5); (Suj. 7); (Suj. 10); (Suj. 17) “...as dificuldades têm vindo a ser superadas” (Suj. 8)	7	29,1
	4.2. Negativa	Há sempre algumas dificuldades” (Suj. 9) “...as mudanças de comportamento de alunos e encarregados de educação são pouco visíveis” (Suj. 16)	2	8,3
TOTAL			24	100

Em síntese, a atitude dos professores relativamente a esta questão é essencialmente positiva, enfatizando a ausência de dificuldade ou a supressão das mesmas na implementação das actividades de educação para os valores, embora também sejam apontados alguns factores dificultadores merecedores de atenção. Tal como Silva (2006, pp. 36-37), consideramos que este tipo de questão é bastante

relevante, uma vez que surge a necessidade de incentivar a formação de “professores reflexivos, flexíveis, e na própria valorização da sua formação moral no âmbito de uma formação humanista em que valores como a partilha, reciprocidade, cooperação e responsabilidade façam parte dos seus horizontes profissionais com os alunos”. É, portanto, um contributo que possibilitará o diagnóstico de dificuldades que possam surgir no âmbito da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

5. Tema V – Transmissão de Valores

Este tema foi explorado por relação com três questões centrais, que pretenderam aceder às conceptualizações dos professores relativamente à consonância entre os valores que desenvolvem com os seus alunos e os que são promovidos e valorizados pela comunidade escolar, pelas famílias e pela sociedade em geral.

5.1. Consonância entre os valores trabalhados pelo professor e os da comunidade escolar.

Procedemos à apresentação dos resultados encontrados relativamente à justificação da questão de resposta fechada “*Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela comunidade escolar?*”.

Quadro 34

Consonância de valores entre professor e comunidade escolar (Critério sujeitos)

	Agrupamento de Escolas do Algarve	Agrupamento de Escolas do Alentejo	Total
Sim	7	9	17
Não	3	0	2
Não Respondeu	0	1	1
Total	10	10	20

O Quadro 34 corresponde a uma síntese dos resultados obtidos e que permite apreender os dados na globalidade. Assim sendo, é possível afirmar que o critério mais utilizado por parte dos sujeitos foi o *Sim*, no sentido da existência de relação entre os valores desenvolvidos pelos professores com os seus alunos e os valores partilhados pela comunidade escolar (N=17; 85%). Verifica-se também que as concepções de inexistência de consonância de valores entre Escola e comunidade escolar ocupam a posição mais baixa (N=2; 10%). Para além disso, a análise do

Quadro 33 permite perceber que houve uma resposta nula, uma vez que um dos sujeitos não respondeu à questão.

O Quadro 34 possibilita também a comparação dos resultados obtidos em cada um dos Agrupamentos de Escolas, sendo que relativamente a esta questão, o critério *Sim* foi maioritariamente escolhido pelos sujeitos do Agrupamento de Escolas do Alentejo (N=9; 45%) e que o critério *Não* foi mais elegido pelo Agrupamento de Escolas do Algarve (N=3; 15%).

Quadro 35

Consonância de valores entre professor e comunidade escolar: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Trabalho em equipa		“As planificações são elaboradas em conjunto com colegas meus e normalmente os temas tratados estão relacionados com acontecimentos no espaço escolar” (Suj. 1); (Suj. 2); (Suj. 7); (Suj. 12) “O projecto foi extensivo aos outros colegas da escola” (Suj. 16) “Toda a comunidade escolar se empenha nesse trabalho” (Suj. 20); (Suj. 11)	7	35,0
2. Modelos de referência		“Sim, porque acho que toda a comunidade escolar tem interesse em promover atitudes e reacções comportamentais de forma a promover valores, educando sempre de uma forma positiva. E para isso devem ser os primeiros a dar o exemplo” (Suj. 10) “Os professores e auxiliares têm dado bons exemplos” (Suj. 17)	2	10,0
3. Metodologia	3.1. Transversal	“Na minha escola, trabalhamos todas as actividades à volta dos valores e as crianças têm correspondido” (Suj. 17)	1	5,0
	3.2. Construção grupal	“As turmas interagem e transmitem os valores adquiridos” (Suj. 18)	1	5,0
	3.3. Vivencial	“O conteúdo só é bem assimilado se for vivenciado” (Suj. 15)	1	5,0
4. Benefícios pessoais e sociais		“Trabalhando desta forma, as crianças ficam com um conceito de cidadania muito bem interiorizado e isso manifesta-se no relacionamento com os outros, quer seja na comunidade escolar, quer seja na comunidade em geral” (Suj. 6) “Todos precisamos e aspiramos a ser queridos” (Suj. 19)	2	10,0
5. Atitude Avaliativa		“Só assim entendo que funcione a comunidade escolar. Faz parte das suas responsabilidades” (Suj. 4); (Suj. 13) “...naturalmente, pessoas diferentes terão valores diferentes. Os valores de cada um são os seus sistemas de crença sobre certo, errado, bom ou mau” (Suj. 15)	3	15,0
TOTAL			17	85

A partir da observação do Quadro 35 é possível verificar que, relativamente aos sujeitos cujo critério foi o de que os valores desenvolvidos com os alunos são partilhados pela comunidade escolar, foram encontradas 5 categorias: *Trabalho em equipa*, *Modelos de referência*, *Metodologia*, *Benefícios pessoais e sociais*, e *Atitude Avaliativa*.

Destas categorias, aquelas em que é possível visualizar um maior número de verbalizações referem-se à existência de uma *Trabalho em equipa* (N=7; 35%), bem como à explicitação da *Metodologia* (N=3; 15%) adoptada e a uma *Atitude Avaliativa* (N=3; 15%) expressa. Deste modo, os professores consideram existir um efectivo trabalho em equipa entre toda a comunidade escolar, na medida em que o planeamento das acções a realizar no domínio dos valores é feito em conjunto e que existe um trabalho posterior que é da responsabilidade de toda a comunidade no sentido de pôr em prática esse mesmo trabalho. A metodologia adoptada pelos professores privilegiou a realização das actividades numa vertente grupal, transversal a todos os conteúdos curriculares, e também vivencial, orientada para possibilitar às crianças experimentar os valores e pô-los em prática.

No que concerne aos sujeitos cujo critério foi o de que a educação para os valores realizada com os seus alunos não apresenta consonância com os valores partilhados pela comunidade escolar, foram identificadas as 2 categorias apresentadas no Quadro 36: *Ausência de regras* (N=2; 10%) e *Desvalorização* (N=1; 5%) do trabalho realizado. Deste modo, a categoria mais enunciada aponta para a não concordância de valores entre os professores e a restante comunidade escolar, na medida em que se verifica ainda o desconhecimento de muitas das regras e normas sociais.

Quadro 36

Dissonância de valores entre professor e comunidade escolar: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Desvalorização	“As crianças vão relatar as suas experiências da sala de aula mas as outras pessoas que fazem parte da comunidade escolar (colegas e auxiliares) não atribuem grande valor, logo não há continuidade do trabalho” (Suj. 8)	1	5,0
2. Ausência de regras	“No dia-a-dia das nossas crianças, ainda se desconhecem determinadas regras para uma sociedade exemplar” (Suj. 3) “...infelizmente, cada vez mais se desconhecem muitas regras sociais” (Suj. 5)	2	10,0
TOTAL		3	15

Em síntese, apenas 15% das verbalizações consideram existir valores opostos entre o docente e a comunidade escolar, sendo que os restantes 85% assumem esta concordância de valores, muito expressa em termos do trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos no âmbito da educação para os valores. Esta perspectiva é corroborada por Bolívar e Balaguer (2005), segundo os quais o estabelecimento da Escola como um grupo que partilha normas e valores torna-a o contexto ideal para a aprendizagem, vivência e transmissão da cidadania, o que requer também acções paralelas com a família e com a comunidade mais alargada. Para que tal seja eficaz, torna-se indispensável uma acção conjunta, através de um projecto educativo e da prática docente quotidiana.

5.2. Consonância entre os valores trabalhados pelo professor e os da família.

Procedemos à apresentação dos resultados encontrados relativamente à justificação da questão de resposta fechada “*Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela família?*”.

Quadro 37

Consonância de valores entre professor e famílias (Critério sujeitos)

	Agrupamento de Escolas do Algarve	Agrupamento de Escolas do Alentejo	Total
Sim	6	6	12
Não	1	1	2
Ambivalente	3	2	5
Não Respondeu	0	1	1
Total	10	10	20

O Quadro 37 corresponde a uma síntese dos resultados obtidos e permite apreender os dados na globalidade relativamente a esta questão. Assim sendo, é possível afirmar que o critério mais utilizado por parte dos sujeitos foi o *Sim*, no sentido da existência de relação entre os valores desenvolvidos pelos professores com os seus alunos e os valores partilhados pelas famílias (N=12; 60%). Verifica-se também que as concepções de inexistência de consonância de valores entre Escola e as famílias ocupam a posição mais baixa (N=2; 10%) e que os critérios ambivalentes ocupam uma posição intermédia (N=5; 25%). Para além disso, permite perceber que houve uma resposta nula, uma vez que o sujeito não respondeu à questão.

O Quadro 37 permite também a comparação dos resultados obtidos em cada um dos Agrupamentos de Escolas, sendo que relativamente a esta questão, os sujeitos que optaram pelos critérios *Sim* e *Não* são iguais para ambos os Agrupamentos (N=6; 30% e N=1; 5%, respectivamente). No entanto, no que diz respeito a critérios ambivalentes, o Agrupamento de Escolas do Algarve possui um maior número de sujeitos (N=3; 15%) do que o Agrupamento de Escolas do Alentejo (N=2; 10%).

Quadro 38

Consonância de valores entre professor e famílias: Categorias, Sub-categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Colaboração Professores/ Pais		“Penso que sim através de diálogos com os alunos e os encarregados de educação” (Suj. 1); (Suj. 2) “A Escola realiza reuniões com os pais ou encarregados de educação e aborda a importância da educação para os valores e procura ter um conhecimento do meio familiar, assim haverá uma corrente de partilha que vai beneficiar todos os intervenientes” (Suj. 18) “Com os pais dos meus alunos ainda existe um elo de comunicação e de sociabilidade” (Suj. 3); (Suj. 6) “As famílias dos meus alunos interagem com todo o trabalho desenvolvido na escola. Têm sido muito competentes no acompanhamento dos filhos. Vêm à escola sempre que solicitados ou quando acham que é necessário para se esclarecerem ou darem alguma explicação” (Suj. 17) “Os pais fazem intercâmbio comigo e com eles nos T.P.C.” (Suj. 5)	7	30,5
2. Atitude Avaliativa	5.1. Positiva	“A Turma tem comportamentos que comprovam a existência de valores na família” (Suj. 7); (Suj. 11) “A família também o deseja” (Suj. 19) “Os pais, no seu comportamento diário, servem de orientação aos filhos, porque a família é a mais pequena democracia no coração da sociedade” (Suj. 15)	4	17,4
	5.2. Negativa	“Por vezes, não são tão aprofundados na família (...) Os pais «fecham os olhos» a certas atitudes erradas devido ao pouco tempo passado juntos” (Suj. 1) “No entanto, talvez em família não tenha tanta relevância” (Suj. 2)	2	8,7
TOTAL			13	56,6

A partir da observação do Quadro 38 é possível verificar que, relativamente aos sujeitos cujo critério foi o de que os valores desenvolvidos com os alunos são partilhados pela família, foram encontradas 2 categorias: *Colaboração*

Professores/Pais e Atitude Avaliativa. Destas categorias, a que revela um maior número de verbalizações reporta-se à existência de uma *Colaboração Professores/Pais* (N=7; 30,5%), sendo notória a posição dos professores relativamente à existência de valores consonantes entre professores e famílias, sendo que tal advém de um sólido trabalho colaborativo desenvolvido entre ambos.

No que concerne aos sujeitos cujo critério foi o de que a educação para os valores realizada com os seus alunos não apresenta consonância com os valores partilhados pelas suas famílias (cf. Quadro 39), foi identificada a categoria *Falta de Continuidade/Consistência* (N=3; 13%). Neste sentido, para estes professores não existe consonância de valores entre o professor e as famílias, uma vez que o trabalho desenvolvido no âmbito da educação para os valores na Escola não encontra continuidade nem valorização por parte do meio familiar.

Quadro 39

Dissonância de valores entre professor e famílias: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Falta de Continuidade/Consistência	“O trabalho não é muito visível porque a família também não atribui a devida importância e não dá continuidade” (Suj. 8) “Os valores são partilhados na família só enquanto duram as actividades” (Suj. 16) “A própria família tem dificuldade em aplicá-los de forma adequada nas diversas situações” (Suj. 16)	3	13,0
TOTAL		3	13

Relativamente aos sujeitos cujo critério de resposta foi ambivalente, i.e., que na questão de resposta fechada não escolheram “Sim” nem “Não” ou escolheram ambos (cf. Quadro 40), foram identificadas 2 categorias: *Consistência de valores Escola/Família* e *Inconsistência de valores Escola/Família*. A partir da análise do Quadro 40 é possível constatar que a categoria mais verbalizada se reporta à *Inconsistência de valores Escola/Família* (N=4; 14,4%), verificando-se que estes professores consideram maioritariamente que os valores promovidos pelo professor não correspondem aos valores desenvolvidos no seio familiar.

Quadro 40

Atitude ambivalente relativamente à consonância ou dissonância de valores entre professor e famílias: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Consistência de valores Escola/ Família	“Em muitos alunos consegue verificar-se, pelas atitudes mais consolidadas e pelos contactos com os pais, que os valores são partilhados” (Suj. 4) “Na maior parte sim” (Suj. 10) “Algumas famílias partilham esses valores” (Suj. 20)	3	13,0
2. Inconsistência de valores Escola/ Família	“Nem sempre, porque a educação está enraizada (...) Têm que ser os netos a ensinar e a sensibilizar pais e avós” (Suj. 9) “...embora ache que muitas famílias não promovem uma educação sã em casa, e não tenham grande capacidade/tempo para transmitir estes mesmos valores. Acho que as famílias deviam ser mais presentes no seu dia-a-dia” (Suj. 10) “Nem sempre a família compreende e partilha dos mesmos valores” (Suj. 13) “[Algumas famílias partilham esses valores] e outras não” (Suj. 20)	4	17,4
TOTAL		7	30,4

Em síntese, cerca de 56% das verbalizações assumem a concordância de valores entre os contextos escolar e familiar, materializada em termos dos elos de comunicação estabelecidos entre ambos e da integração da família em todas as etapas do trabalho desenvolvido de educação para os valores. De facto, “a determinação conjunta em oferecer uma experiência construtiva, que torne a criança melhor, tanto em relação aos conhecimentos escolares, quanto aos valores e princípios que nortearão a sua conduta” torna-se indispensável (Macedo, 1996, p. 13).

5.3. Consonância entre os valores trabalhados pelo professor e os da sociedade.

Procedemos à apresentação dos resultados encontrados relativamente à justificação da questão de resposta fechada “*Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela sociedade?*”.

Quadro 41

Consonância de valores entre professor e sociedade (Critério sujeitos)

	Agrupamento de Escolas do Algarve	Agrupamento de Escolas do Alentejo	Total
Sim	4	3	7
Não	5	3	8
Ambivalente	1	3	4
Não Respondeu	0	1	1
Total	10	10	20

O Quadro 41 corresponde a uma síntese dos resultados obtidos e permite apreender os dados na globalidade para esta questão. Assim sendo, é possível afirmar que o critério mais utilizado por parte dos sujeitos foi o *Não*, no sentido da inexistência de relação entre os valores desenvolvidos pelos professores com os seus alunos e os valores partilhados pela sociedade (N=8; 40%). Verifica-se também que as concepções de existência de consonância de valores entre Escola e sociedade ocupam uma posição intermédia (N=7; 35%) e que os critérios ambivalentes são formados por quatro verbalizações (N=4; 20%). Para além disso, permite perceber que houve uma resposta nula, uma vez que o sujeito não respondeu à questão.

O Quadro 41 permite também a comparação dos resultados obtidos em cada um dos Agrupamentos de Escolas, sendo que relativamente a esta questão, o Agrupamento de Escolas do Algarve possui mais sujeitos cujo critério foi tanto no sentido do *Sim*, como do sentido do *Não*. Contudo, o Agrupamento de Escolas do Alentejo contém mais sujeitos com critérios ambivalentes (N=3; 15%) do que o Agrupamento de Escolas do Algarve (N=1; 5%).

A partir da observação do Quadro 42 é possível verificar que, relativamente aos sujeitos cujo critério foi o de que os valores desenvolvidos com os alunos são partilhados pela sociedade, foram encontradas 2 categorias: *Benefícios sociais* (N=4; 20%) e *Complementaridade* (N=4; 20%), sendo que ambas as categorias apresentam o mesmo número de verbalizações. Neste sentido, os professores preconizam a concordância de valores entre os professores e a sociedade em geral, na medida em que existe uma abertura da Escola à comunidade, permitindo preparar as crianças para a construção de uma sociedade mais humana, mais democrática, mais justa e menos complicada, constituída por cidadãos responsáveis e conscienciosos.

Quadro 42

Consonância de valores entre professor e sociedade Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Benefícios sociais	“Todos os valores trabalhados vão ao encontro das necessidades para uma sociedade melhor (...) é minha preocupação que os meus alunos venham a ser adultos conscienciosos e responsáveis” (Suj. 1) “Os valores trabalhados são partilhados pela sociedade porque a vão tornar uma sociedade melhor, menos complicada, se os alunos tiverem estes valores assimilados e os respeitarem” (Suj. 2) “Conhecer os valores, compreendê-los e praticá-los é uma questão fundamental da sociedade actual, a luta por um mundo melhor, por uma civilização mais humana, mais democrática e mais justa” (Suj. 15) “A sociedade quer e necessita” (Suj. 19)	4	20,0
2. Complementaridade	“Em várias actividades, nomeadamente: festas de Natal, desfiles de Carnaval, festas de final de ano, exposições. Em todas as actividades procuro envolver os valores por forma a transmiti-los aos outros” (Suj. 6) “A Escola não é só uma instituição, está aberta à sociedade, ambas dão e recebem, tem que haver reciprocidade” (Suj. 18) “No entanto, julgo que a sociedade nem sempre dá respostas correctas aos que nela interagem” (Suj. 1) “Embora nem sempre haja boas atitudes, penso que também cabe a cada ser humano «filtrar» aquilo que não é tão bom»” (Suj. 10)	4	20,0
TOTAL		8	40

No que concerne aos sujeitos cujo critério foi o de que a educação para os valores realizada com os seus alunos não apresenta consonância com os valores partilhados pela sociedade (cf. Quadro 43), foram identificadas as seguintes 2 categorias: *Inconsistência de valores Escola/Sociedade* (N=4; 20%) e *Crise de valores na sociedade* (N=4; 20%). A observação do Quadro 43 permite a constatação de que ambas as categorias apresentam o mesmo número de verbalizações. Neste sentido, os professores consideram existir valores opostos entre o contexto escolar e a sociedade, uma vez que esta é perpassada por uma crise geral de valores, que a tornam cada vez mais individualista, competitiva e injusta.

Esta concepção encontra eco em Castro (2000, p. 78), ao referir que a “crise de valores está relacionada com a própria desvalorização social da educação, numa sociedade que valoriza as aparências, o dinheiro e se preocupa pouco com o humano, com o essencial”.

Quadro 43

Dissonância de valores entre professor e sociedade: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Inconsistência de valores Escola/ Sociedade	“Ainda existem muitas divisórias (separações) entre nós e a sociedade” (Suj. 3) “Seria o ideal, mas não, muitas vezes não é uma realidade” (Suj. 7); (Suj. 5) “...em geral, há um desleixo e comodismo em relação ao tema; há um deixar passar e considerarem que tudo é tolerável (não há limites)” (Suj. 20)	4	20,0
2. Crise de valores na sociedade	“Vivemos numa sociedade cada vez mais competitiva e onde não se pensa muito no outro. É uma sociedade cada vez mais individualista” (Suj. 9) “...a sociedade vive uma grande crise de valores. A própria sociedade não aceita a diferença e é intolerante. Promove o prestígio, a desigualdade e as aparências” (Suj. 16) “Sinceramente, penso que a maior parte das pessoas que fazem parte da sociedade deixaram de ter valores ou de atribuir grande importância aos mesmos” (Suj. 8) “...estamos a atravessar uma crise de valores” (Suj. 12)	4	20,0
TOTAL		8	40

Relativamente aos sujeitos cujo critério de resposta foi ambivalente, i.e., que na questão de resposta fechada não escolheram “Sim” nem “Não” ou escolheram ambos, foi identificada a categoria *Crise de valores na sociedade* (N=4; 20%) que pode ser observada no Quadro 44. Embora a resposta fechada a esta questão tenha sido ambivalente para estes professores, a análise cuidada das suas respostas abertas permite perceber que estes referem essencialmente a inconsistência de valores entre Escola e sociedade, reflexo de uma crise de valores caracterizada por comportamentos e posturas individualistas, injustas e que não valorizam valores como a amizade, o respeito ou a solidariedade.

Quadro 44

Atitude ambivalente relativamente à consonância ou dissonância de valores entre professor e sociedade: Categorias, Exemplos, Frequências e Percentagens

CATEGORIA	EXEMPLOS	N	%
1. Crise de valores na sociedade	“Em alguns sectores da sociedade apela-se a esses valores, mas acho que a tendência é a passar por cima deles” (Suj. 4) “...o mundo que nos rodeia, grande parte das vezes, faz o contrário: salta por cima do outro sem olhar a meios” (Suj. 11) “Sim, embora cada vez mais se note a ausência de alguns deles: a amizade, o respeito, a solidariedade...” (Suj. 13) “A sociedade é injusta, egoísta e muitas vezes não sabe agir perante certas problemáticas (...) Creio que a sociedade tem de ser reeducada e é apostando na educação das crianças” (Suj. 17)	4	20,0
TOTAL		4	20

Em síntese, nesta questão verificou-se uma predominância de concepções dos professores associadas à oposição de valores entre o contexto educativo e a sociedade em geral. De acordo com Bolívar e Balaguer (2005), a necessidade de que a Escola eduque no domínio dos valores não pode justificar que se deleguem aos contextos educativos determinadas exigências e aspirações sociais que, na realidade, têm a sua origem num contexto social mais amplo (extra-escolar), pelo que também devem ser empreendidas acções paralelas no domínio da educação para os valores em outros âmbitos sociais e instâncias mais influentes, tais como os meios de comunicação social e estruturas de participação política.

CONCLUSÕES

“*Nada do que é humano se deve ignorar em educação*” (Patrício, 1993, p. 115)

Chegados ao final desta investigação, impõe-se avançar para a síntese dos principais resultados que a sustentam. Contudo, o esforço de resumir em poucas páginas tudo o que foi sendo discutido nos capítulos anteriores, revela-se uma tarefa difícil, pois representa uma tentativa de selecção dos aspectos que consideramos mais relevantes em prol de outros que, embora não sendo centrais, não deixam de conferir singularidade a este estudo.

De acordo com os objectivos que estabelecemos, e atendendo à abordagem metodológica e à natureza de conhecimentos que pretendemos construir nesta investigação, iremos interpretar os resultados que obtivemos com base na análise dos dados disponibilizados pelas respostas dos professores ao inquérito por questionário aberto. É nossa intenção confrontar os resultados deste estudo com a literatura acerca dos vários temas abordados, tentando encontrar pontos comuns ou divergentes.

O objectivo central desta investigação foi analisar as concepções e as práticas de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à educação para os valores com os seus alunos. Tendo em conta que os valores podem ser percebidos nos comportamentos das crianças e nas relações que estas estabelecem, o papel do professor deverá ser o de ajudar o aluno do 1.º Ciclo a construir o seu próprio esquema de valores, colaborando nesse processo e desenvolvendo oportunidades para que estes os vivenciem e experimentem (Ortíz, 2003). Os resultados encontrados neste estudo corroboram esta perspectiva, uma vez que estes professores reiteram que, no desempenho da sua acção educativa, não se limitam à transmissão de conteúdos ou de um *saber fazer*, pois tentam actuar junto dos alunos para que estes adquiram hábitos, reproduzam comportamentos socialmente aceites, assumam e formem valores, contribuindo assim para a integração destas crianças na sociedade e para a formação do seu carácter, tal como argumenta Patrício (1993).

Analisemos, então, os resultados relativos às concepções dos professores inquiridos relativamente aos temas estruturadores deste estudo, i.e., à definição de educação para os valores, quais os seus objectivos e respectiva importância.

As duas concepções de educação para os valores mais enunciadas foram as de educação para os valores como sinónimo de formação da cidadania e de construção da relação com os outros e com o mundo. Neste sentido, é possível inferir uma concepção de educação para os valores intencionalmente organizada para a

transmissão de conhecimentos, regras, competências e atitudes exigidas pelo grupo social, tais como descritas por Ortíz (2003).

A concepção da cidadania enunciada encontra-se estreitamente ligada ao cumprimento de “*normas de civismo*” e ao desenvolvimento de uma “*consciência cívica*”, devendo esta assegurar que os alunos se tornem cidadãos activos, responsáveis, críticos, solidários e honestos, capazes de contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem.

“...para uma melhor integração na sociedade” (Suj. 3);
“Trabalhando desta forma, as crianças ficam com um conceito de cidadania muito bem interiorizado e isso manifesta-se no relacionamento com os outros, quer seja na comunidade escolar, quer seja na comunidade em geral” (Suj. 6);
“...é fazer com que as crianças se tomem cidadãos solidários e honestos (com eles e com os outros)” (Suj. 8).

Torna-se evidente que estes professores consideram o contexto escolar como um espaço promotor da formação do cidadão e da cidadã, tendo em vista o convívio e a participação sociais. Algumas das atitudes necessárias à formação da cidadania são apontadas, nomeadamente, atitudes críticas, responsáveis, solidárias e cooperantes:

“Só conhecendo as regras se poderá participar e cooperar na vida cívica de forma crítica e responsável. É nesta faixa etária que se deve começar a trabalhar os valores para mais tarde estas crianças serem cidadãos responsáveis, solidários e cooperantes” (Suj. 6).

De acordo com a Direcção-Geral da Educação e Cultura (2005):

A educação desempenha um papel crucial na promoção de uma cidadania activa e responsável. Para além dos pais, da família alargada, dos amigos e da comunidade local, as escolas são o palco principal para a socialização. Um dos seus objectivos de sempre tem sido preparar as crianças e jovens para a vida adulta. Deste modo, é importante que as escolas forneçam aos alunos as competências básicas e os conhecimentos que os ajudarão a contribuir de forma válida e positiva para a sociedade e sua evolução. (p. 13)

Consideramos também relevante o facto de os professores considerarem que a educação para os valores se propõe construir a personalidade dos alunos:

“...contribuem para uma excelente formação pessoal” (Suj. 17);
“...formam a sua personalidade baseada nesses mesmos valores” (Suj. 14);

“...através dela que as crianças formam o seu carácter quando adultos”
(Suj. 13).

De facto, segundo Bustamante (2004), o carácter normativo dos valores permite estabelecer o quadro de acção dos indivíduos em harmonia com o seu desenvolvimento individual e social. Especificamente no âmbito da construção da personalidade, foram referidas dimensões como a *“identidade pessoal e social”* (Suj. 15) e *“sentido de gostar de si próprio”* (Suj. 7).

De acordo Sousa (2001a), é indispensável:

Explicitar de modo bem claro e definitivo que o objectivo da educação não é a economia, a sociedade ou o país, mas a Pessoa, a sua saúde, felicidade, alegria e bem-estar. O principal objectivo da educação é o correcto desenvolvimento da Personalidade de cada Pessoa, de cada Indivíduo, respeitando-o como ser único que é. (p. 11)

Este princípio é corroborado pela Constituição da República Portuguesa, no seu Artº. 73º, ponto 2, ao referir que *“o Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade”*.

Por conseguinte, os valores desempenham um papel fundamental no equilíbrio da personalidade, norteando as condutas e guiando a tomada de decisões, de modo a que não surjam incongruências entre atitudes e acções que possam colocar em risco a saúde mental. Neste sentido, os valores constituem um conjunto interiorizado de princípios que permitem ao indivíduo comportar-se de modo previsível e relativamente duradouro, funcionando a nível inconsciente e possibilitando em alguma medida a antecipação de condutas e também a antecipação das suas consequências (Sousa, 2001b).

Também pudemos constatar a existência de um posicionamento muito forte dos professores no que diz respeito à importância da transmissão de valores aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

“Ensinar a ser mais humano, mais completo” (Suj. 5);

“É um trabalho que me fascina, e que me dá grandes resultados, quer na conduta dos alunos, quer nas aprendizagens” (Suj. 6);

“A educação para os valores é essencial e de grande importância” (Suj. 12).

Também é possível constatar que os professores inquiridos atribuem à educação para os valores uma enorme importância ao nível da regulação das relações interpessoais estabelecidas pelos alunos:

“... o relacionamento interpessoal e de grupo são factores essenciais” (Suj. 6);

“...levar as crianças/alunos a promover/entender atitudes que respeitem o bom convívio social e comunitário (...) que podem ser transformados em comportamentos correctos a ter em sociedade” (Suj. 10);

“Ajudar o indivíduo a relacionar-se com os outros” (Suj. 18).

Neste sentido, compreendemos que, para estes professores, a importância da educação para os valores passa em grande medida pelo controlo e prevenção/resolução de problemas de indisciplina. Os principais objectivos passam por *“educar dentro dos parâmetros que se julguem adequados”* (Suj. 10), para que a criança possa passar a *“conhecer e actuar segundo regras, critérios e normas de conduta de boas práticas de intervenção social”* (Suj. 6). Estão, portanto, aqui presentes valores marcadamente associados à vida social, nomeadamente através da ordem e do respeito por símbolos e padrões culturais, correspondendo a *valores normativos* (Gouveia, 2003).

Ainda neste âmbito, os professores referem alguns valores específicos que devem ser desenvolvidos com os alunos, de modo a favorecer as interacções sociais, nomeadamente, educar para a *“afectividade”* (Suj. 19), *“visando o respeito pelo próximo e sempre que possível evidenciando a solidariedade, paz e amizade”* (Suj. 10). Estes valores correspondem aos valores interactivos e aos valores suprapessoais enunciados na Teoria Funcionalista dos Valores Humanos de Gouveia (2003), que coincidem com valores com tipos de orientação social e central, respectivamente. Verificamos então que, para estes professores, a Escola deverá facilitar a aquisição de comportamentos autónomos e responsáveis, que favoreçam a inserção das crianças numa cultura, a partir da aprendizagem e interiorização de valores e de normas de conduta, com vista ao desenvolvimento das suas relações interpessoais e sociais (Zabalza, 1991).

Estamos, portanto, perante um papel de grande relevância atribuído à educação para os valores enquanto contributo para a formação pessoal e social dos alunos. De acordo com Santos (2008), o professor:

Pela sua prática pedagógica e pelas suas atitudes e exemplos, que suscita o quadro ético do aluno ao possibilitar-lhe os meios necessários à sua própria construção, ao fazer surgir e desenvolver o sujeito ético, capaz de,

responsavelmente, se integrar e reconhecer no todo social (...) Ela é realizada em função de determinados princípios éticos e de um determinado quadro de valores que condicionam o exercício da profissão e expressam a sua concepção. (p. 9)

Na perspectiva pedagógica assumida pelos professores que integraram a nossa amostra, aos adultos e especificamente aos professores, é atribuído o papel de modelo a seguir pelas crianças, sendo entendidos como facilitadores da sua integração social. A modelação é um termo utilizado por Bandura (1999) no que se refere ao processo de aquisição ou modificação de comportamentos a partir da observação de modelos. Nesse sentido, a modelação ocorre tanto em relação à família como a partir da observação dos próprios professores, pares e dos meios de comunicação social, sendo que esta última exerce um papel importante nos processos de modelação nos dias actuais. A modelação também ocorre através das normas sociais dos grupos, nas Escolas e nos ambientes nos quais a criança convive.

“O papel do professor deverá ser o de ajudar os alunos através das suas acções e exemplos” (Suj. 7);

“...acho que toda a comunidade escolar tem interesse em promover atitudes e reacções comportamentais de forma a promover valores, educando sempre de uma forma positiva. E para isso devem ser os primeiros a dar o exemplo” (Suj. 10);

“A criança é boa observadora e imitadora, portanto precisa de bons exemplos na família, na escola e na sociedade” (Suj. 18).

Os participantes salientam que o professor tem um papel de *“muita responsabilidade”* (Suj. 1) e que *“deve estar atento”* (Suj. 14) às necessidades e expectativas do aluno. Apontam também atitudes específicas do professor, tais como a igualdade, aceitação e amizade para com os seus alunos, encontrando prazer no que faz e fazendo-o pelo prazer de saber que está a contribuir para o desenvolvimento de futuros cidadãos.

“...os meus alunos sabem que para mim todos são iguais, todos são importantes” (Suj. 1);

“...na base da amizade e da aceitação de uns para com os outros” (Suj. 18).

De acordo com Alain (1978, p. 12), estas concepções denotam a necessidade de tentar *“que a criança se esforce e se erga ao estado de homem”* (Alain, 1978, p.12), assumindo a observação e a imitação de modelos como elemento fundador da vida social e, em última instância, do ensino.

Ainda no âmbito do papel do professor, a “*aquisição de regras*” e de “*normas de educação na vida do dia-a-dia*” foram bastante referidas como sendo um dos seus objectivos principais. De facto, na relação pedagógica existe um contrato implícito, i.e., um conjunto de regras funcionais que necessitam de ser conhecidas e respeitadas pelos alunos para que os objectivos da educação se possam concretizar (Aquino, 1998).

“Trabalhar de diversas formas as regras de comportamento na sala de aula, de modo a favorecer atitudes correctas e aceitáveis” (Suj. 2);
“Aprendem cumprindo as regras estabelecidas” (Suj. 16).

O poder é encarado como a força institucional atribuída ao professor e constitui a base da autoridade. Segundo Puig (cit. por Maia, 1996), a autoridade está fundamentada em dois aspectos: na justificação das regras (a qual pode considerar-se uma dimensão activa) e no reconhecimento dos limites e dos direitos (que pode ser considerada uma dimensão passiva). De acordo com o autor, de qualquer das formas, a autoridade do professor dependerá de uma dupla vertente: a do saber num domínio específico e a da função. Pelo saber, o professor pode convencer os alunos racionalmente; pela função, pode convencê-los emocionalmente (Maia, 1996). A autoridade resultante da função do professor é difícil de justificar, a não ser que se encare o professor como substituto dos pais. Por outro lado, a autoridade derivada do saber pode ser influenciada pela autoridade resultante da função. Por conseguinte, ser professor é uma profissão que implica a adopção de um modo de ser e de estar bastante específicos (Silva, 1997).

Relativamente ao papel das famílias na educação para os valores das crianças, os professores assumem que esta “*tem o papel principal na «construção» das suas crianças*” (Suj. 4), devendo “*criar os alicerces de uma boa educação recheada de valores importantes*” (Suj. 1).

“É a família que deve assumir as suas responsabilidades na educação dos filhos, a família é o principal agente na transmissão dos valores” (Suj. 17);
“A família deverá estar a par da escola e, juntamente com esta instituição, ajudar na construção de valores do seu educando” (Suj. 8);
“Só a Escola, sem o apoio da família, não consegue resultados positivos” (Suj. 14).

Efectivamente, impõe-se problematizar e questionar uma atitude generalizada que remete a função educativa exclusivamente para a Escola, desresponsabilizando o papel da família em todo este processo. Alte da Veiga (cit. por Maia, 1996, p. 126) defende que a família é o meio privilegiado de educação em geral, e da educação para

os valores em particular, na medida em que é neste contexto que se comunicam “os paradoxos da autoridade, doutrinação, deveres e direitos e dos valores em geral”.

Todavia, tal não exclui a necessidade que:

A escola tem de estar preparada para o desempenho das funções de suplência da família, oferecendo um programa erudito a tempo inteiro. A noção de escola a tempo inteiro pressupõe um programa educativo abrangente, que integre as três componentes curriculares: a componente lectiva, a componente complemento curricular e a componente interactiva. (Marques, 1998, p. 14)

Por conseguinte, a educação em geral, e a educação para os valores em particular, só poderão ser levadas a cabo pelos agentes educativos que compreenderem que esta não se pode cingir à transmissão do conteúdo programático, devendo sempre apostar na formação integral dos alunos (Santos, 2008). Neste sentido, a educação para os valores implica acreditar na possibilidade de contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.

Cortella e La Taille (2005) defendem que a sociedade e os próprios valores estão a atravessar uma crise. Por contraponto à expressão *crise de valores*, que denota a ideia de que os valores morais estão a extinguir-se, a expressão *valores em crise* remete para o não desaparecimento dos valores morais, mas sim para alterações na sua interpretação. Por conseguinte, *crise de valores* remete para a ausência de legitimação da moral, enquanto que *valores em crise* remete para um processo de transformação dos valores, mas não para a sua ausência ou progressivo desaparecimento.

Assim sendo, as verbalizações dos sujeitos apontam para a educação para os valores enquanto ferramenta que contribui para a formação social e pessoal das crianças e que, consequentemente, também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ou seja, a educação para os valores é percebida como um veículo de desenvolvimento individual mas maioritariamente de formação e de integração das novas gerações na sociedade.

“Todos os valores trabalhados vão ao encontro das necessidades para uma sociedade melhor” (Suj. 1);

“Os valores trabalhados são partilhados pela sociedade porque a vão tornar uma sociedade melhor, menos complicada, se os alunos tiverem estes valores assimilados e os respeitarem” (Suj. 2);

“...ajudá-las [às crianças] a mais tarde poderem usufruir de um mundo com mais liberdade, justiça e dignidade” (Suj. 7).

De acordo com Gadotti (2006):

Educar para um outro mundo possível é fazer da educação, tanto formal quanto não-formal, um espaço de formação crítica, e não apenas de formação de mão de obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de reproduzir a nossa existência no planeta. Não se pode mudar o mundo sem mudar as pessoas, já que estes são processos interligados. (p.55)

Torna-se, portanto, urgente desenvolver programas educativos que fomentem mudanças profundas e efectivas na escala de valores e de atitudes da sociedade contemporânea, com o intuito de construir um novo estilo de vida individual e colectivo, assente na *“luta por um mundo melhor, por uma civilização mais humana, mais democrática e mais justa”* (Suj. 15).

E é precisamente o equilíbrio entre estas duas vertentes, uma relativa à identidade individual e a outra relacionada com as necessidades e imperativos sociais, que possibilitam à educação para os valores participar no progresso e na renovação da sociedade (Ruiz, 1994). Os professores que compuseram a nossa amostra assumem-se como agentes facilitadores da aquisição de valores, colaborando para o desenvolvimento da sociedade, resultados estes que são congruentes com as conclusões encontradas por Santos (2008) no estudo que desenvolveu a partir da realização de entrevistas semi-directivas junto de 10 professores. O autor concluiu que *“formar os alunos pela transmissão de valores, usos e atitudes socialmente aceites surge, na opinião dos participantes, como o principal escopo da docência e a tarefa primeira do professor”* (Santos, 2008, p. 6).

Os sujeitos enfatizam também o facto de os valores se manifestarem no dia-a-dia da prática pedagógica, tanto para os professores como para os alunos.

“Os valores estão implícitos no nosso quotidiano, e também no dos alunos” (Suj. 6)

Assim sendo, formar comportamentos a partir do desenvolvimento de valores torna-se indispensável, ao permitir a facilitação da integração dos alunos na vida em comunidade a partir da identificação e promoção das normas sociais. Por conseguinte:

Este tipo de concepção de educação, mais ética do que técnica, radica não só na experiência profissional e na consequente reflexão por parte do professor, mas principalmente nas necessidades sentidas na sua acção prática. (Santos, 2008, p. 7)

“...sem a aquisição dos valores, torna-se provavelmente muito mais difícil trabalhar os conteúdos das diversas áreas” (Suj. 6);
“Perante certas atitudes incorrectas de alguns alunos, senti necessidade de deixar os conteúdos programáticos de parte e desenvolver nos meus alunos valores” (Suj. 8);
“...sempre que surge um «problema» tento resolvê-lo” (Suj. 13).

Depreende-se, portanto, uma concepção de ensinar que está para além do mero sentido instrumental do termo, revelando que os professores vêem como sua a função de *“educar crianças”* (Suj. 1), mesmo estando restringidos temporalmente para cumprir o programa. Referem também que o papel do professor é *“muito importante e ao mesmo tempo muito difícil”* (Suj. 17), especificamente no que concerne a constituir-se como *“o grande impulsionador”* (Suj. 2) da educação para os valores.

Especificamente no que diz respeito à forma como decorre a aprendizagem dos valores, os sujeitos consideram que os valores só se conseguem interiorizar *“pondo em prática”* (Suj. 5), ou seja, não é através de discursos meramente informativos sobre valores e/ou virtudes que os alunos se apropriam dos seus sentidos e os interiorizam, mas sim através de acções que contemplem reflexões, diálogos abertos e a experimentação desses mesmos valores em situações concretas.

“Criar espaços de diálogo (...) Os sentimentos e os afectos das relações quotidianas devem ser expressados no âmbito da tolerância e respeito pelas diferenças” (Suj. 16);
“Procuro pôr em prática os valores” (Suj. 18).

Deste modo, foi com agrado que percebemos que os professores assumem o facto de a formação dos alunos ser mais orientada *“pelas vivências, pelos exemplos, pelas interacções sociais do que pelas lições sobre o certo e o errado”* (Marques, 1995, cit. por Abrunhosa, 2008, p. 36).

Os professores referem o facto da educação para os valores dever ser realizada a partir de actividades lúdicas e quotidianas, referindo sobretudo a leitura e análise de histórias e contos.

“Também promovo a leitura de pequenas histórias com respectiva exploração oral e abordagem do tema” (Suj. 9).

No que diz respeito a outras actividades desenvolvidas, consideramos pertinente abordar acções de dois tipos, as Assembleias de Turma e a utilização de fichas de Formação Cívica. Por um lado, as Assembleias de Turma deverão visar a

resolução de problemas do grupo e ter como objectivo que os alunos aprendam a assumir responsabilidades.

“Assembleia de turma com debate das situações vividas ou imaginadas, de forma a que os alunos participem expressando a sua opinião” (Suj. 2).

O debate contribui “para os alunos saberem escutar, compreender diferentes pontos de vista e argumentar, estimula a capacidade de questionar o sentido crítico e a tomada de decisões” (Pérez Serrano, 1997; Amado & Freire, 2002, cit. por Santos, 2005, p. 66), e é uma estratégia utilizada pelos professores com regularidade. Por outro lado, são também referidas as fichas de Formação Cívica como material de apoio à educação para os valores em sala de aula. No entanto, há que adoptar uma postura de precaução, uma vez que os professores não se podem limitar a práticas unilaterais que se cinjam apenas à transmissão de informações (García, 2006).

“...usei determinados temas alusivos à Formação Cívica, através de fichas com diversas actividades” (Suj. 3)

De acordo com Ortíz (2003), para que a interiorização dos valores seja eficaz, é indispensável que se verifiquem três condições: uma relativa congruência entre os valores transmitidos pelos agentes educativos (família, escola e comunidade); a persistência dos seus costumes; e o exemplo positivo das pessoas com quem as crianças convivem. A importância destes aspectos é destacada pelos professores:

“O professor funciona como um espelho para os alunos. Onde eles se revêm. Quando vêem o professor, também aprendem e reproduzem as suas atitudes” (Suj. 10);

“Os pais, no seu comportamento diário, servem de orientação aos filhos, porque a família é a mais pequena democracia no coração da sociedade” (Suj. 15);

“A Escola realiza reuniões com os pais ou encarregados de educação e aborda a importância da educação para os valores e procura ter um conhecimento do meio familiar, assim haverá uma corrente de partilha que vai beneficiar todos os intervenientes” (Suj. 18).

Concordamos, portanto, com Cruz (2007), ao defender que:

Só através de um trabalho cooperante entre toda a comunidade educativa, se poderá caminhar para uma escola inovadora que respeite a heterogeneidade, as necessidades sentidas e expectativas dos discentes, em que a educação seja entendida com responsabilidade, não só pelos profissionais de educação e ensino mas também pelas famílias e pela comunidade, em geral (pp. 32-33).

Para além disso, o estabelecimento de uma relação pedagógica positiva e de confiança entre professores e alunos transferir-se-á para a construção de:

Um ambiente rico em interações sociais, humanizado e participativo, propício à clarificação de valores, onde os alunos não se sintam constrangidos e ameaçados pela presença de uma autoridade que lhes quer inculcar valores. Onde o crescimento moral e autónomo dos alunos esteja para além das convenções sociais, ajudando-os a raciocinarem de forma complexa e integrada, estimulando a compreensão e respeito dos princípios éticos universais. (Abrunhosa, 2008, pp. 35-36)

As verbalizações dos sujeitos vão no sentido de que é necessário suprimir uma educação para os valores meramente formalista que desvaloriza as dimensões afectiva e volitiva. Este pressuposto vai no sentido do que é defendido por Marques (2001), ao afirmar que uma verdadeira educação em valores deve ser abrangente, ou seja, incluir não só o domínio cognitivo, mas também os domínios afectivo e motivacional.

“Acho que os alunos captam facilmente as informações relativas aos valores e geralmente ficam motivados pelos temas (...) os alunos mantiveram-se interessados e motivados nas várias actividades promovidas neste âmbito” (Suj. 10);
“É com o professor que a criança ri, que muitas vezes fala daquilo que a atormenta, das suas vivências” (Suj. 11);
“O professor é mais uma pessoa que dá e recebe afecto e amor” (Suj. 19).

Para além disso, destacamos o facto dos professores também se referirem à promoção de valores de existência e de valores de realização, embora as verbalizações não sejam em grande número. Consideramos este dado importante, visto que estes são valores se situam no âmbito da resiliência, do respeito próprio e da realização pessoal:

“...comportamento adequado face às dificuldades das diferentes situações do quotidiano” (Suj.2);
“Respeito por si” (Suj. 4);
“...promover a realização pessoal e individual” (Suj. 16).

Tendo em conta que a Escola é um espaço onde ainda persistem situações de desigualdade e de exclusão sociais, questionamo-nos acerca de como será que se processa a valorização dos valores associados à igualdade no seu seio. Segundo

Santos (1989, pp. 87-88) a “realização pessoal, apoiada na liberdade, emerge como valor central com base numa série de valores instrumentais como o amor e a amizade. No entanto, a fragilidade destes é manifesta: logo que entram em conflito com valores individuais, são relegados para um plano inferior, ou mesmo abandonados”.

Neste sentido, a função da Escola é preparar os alunos para a “*adaptação das suas vivências à nova realidade*” (Suj. 1) de uma “*sociedade que caminha a passos largos para o egoísmo e egocentrismo*” (Suj. 8), para que o mundo se possa “*tornar cada vez melhor*” (Suj. 1). Para os sujeitos parece existir, assim, uma concepção de educação que já não se resume meramente ao desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, mas que se preocupa em desenvolver uma nova lógica de pensamento que lhes permita enfrentar os obstáculos da realidade e da sociedade contemporâneas, adoptando um “*comportamento adequado face às dificuldades das diferentes situações do quotidiano*” (Suj. 2).

Por tudo isto, a Escola é encarada como um veículo de capacitação moral, visto que “*cabe à escola ensinar valores morais*” (Suj. 15). Este pressuposto é corroborado por Figueiredo (2005, p. 30), defendendo que “nem sempre se apela ao autoritarismo, rigidez ou supremacia do professor, mas a um “modelo moral”, implicando da parte do docente uma postura de «tutor», de «conselheiro» e como tal o uso de empatia e mesmo de afecto”. Estas representações sobre a educação enquadram-se no pensamento durkheimiano, segundo o qual a Escola tem a função de integrar moralmente as crianças, a partir da transmissão de um conjunto de regras e valores comuns (Henriques, 2008).

Parece-nos possível afirmar que as verbalizações dos sujeitos relativamente à educação para os valores possuem uma relação de proximidade com o que Delors (2000, cit. por García, 2006) descreveu como os quatro pilares da educação ao longo da vida:

- *Aprender a conhecer*, sendo que os conhecimentos não podem ser dissociados de análise e de sentido crítico;
- *Aprender a fazer*, tendo em conta que as competências são um veículo de expressão para a aplicação prática dos valores;
- *Aprender a viver*, segundo os valores da convivência democrática e baseado no respeito e na participação como base para uma cidadania activa; e
- *Aprender a ser*, que envolve a empatia, a escuta e a cooperação, sem perder a capacidade de autonomia.

Para além disso, acreditamos ter corroborado a concepção de Bustamante (2004), segundo a qual o papel da Escola se organiza de acordo com três perspectivas. Uma, de carácter individual, dirige-se para o desenvolvimento da consciência pessoal, do raciocínio moral e para a promoção de um estilo de vida ético; outra, de carácter social, procura fomentar valores cívicos e uma consciência colectiva para alcançar hábitos democráticos, que favoreçam a convivência num clima de paz. A última, de carácter institucional, defende que na Escola convergem e se afectam mutuamente valores pessoais, sociais e institucionais. Por conseguinte, o sucesso educativo implica necessariamente a formação integral das crianças, destacando-se a centralidade do *eu* e do *outro* no contexto de uma sociedade verdadeiramente democrática (Brito, 1991).

Em suma, os professores que participaram neste estudo assumem-se como responsáveis pela formação das crianças e disponibilizam-se para as conduzir pelo conhecimento, pela experiência dos valores e pelo exemplo, no sentido do seu crescimento como alunos, pessoas e cidadãos.

Neste sentido, a investigação realizada permite verificar que os sujeitos da amostra definem a sua actividade educativa enquanto promotora de valores, manifestando a importância do professor desenvolver uma prática pedagógica que não se limite à dimensão didáctica, mas que se reja por normas e valores valorizados pela sociedade, pela Escola e pelo próprio professor. Tal como defendem Cortella e La Taille (2005, p. 107), “a escola precisa urgentemente de assumir a sua tarefa, pois é a única instituição que ainda tem legitimidade social para tanto”, uma vez que em algum momento, todos somos alunos ou professores, pais ou irmãos de alunos, o que revela que, efectivamente, “a escola ocupa um lugar central na sociedade”.

A realização deste estudo possibilitou a construção de discursos reflexivos por parte dos professores e permitiu-nos aceder aos valores que privilegiam e às atitudes e normas por si adoptadas em sala de aula e na Escola. De acordo com Santos (2008, p. 2), esta comprovação de uma identidade ética do professor torna-se cada vez mais “imprescindível para a legitimação social da função docente e para a promoção do auto-conceito dos professores”.

Apesar das atitudes bastante favoráveis à prática dos valores que os sujeitos revelaram, pareceu-nos no entanto que, em alguns casos, as acções e actividades realizadas no âmbito dos valores se cingem ainda à transmissão de informações sobre os valores aos alunos. Neste sentido, os resultados apontam no sentido de práticas educativas desenvolvidas de forma espontânea e circunstancial, mas de carácter pouco sistematizado. Por isso mesmo, as acções e actividades realizadas no âmbito da educação para os valores parecem ser desenvolvidas numa perspectiva

remediativa de resolução de problemas comportamentais e relacionais dos alunos, ocorrendo pontualmente e não revelando uma metodologia sistemática e planeada.

Para além disso, também consideramos que as práticas educativas desenvolvidas são realizadas sobretudo intuitivamente, ou seja, apesar de os professores estarem conscientes de que a educação para os valores é de facto essencial, não possuem formação específica neste domínio, o que pode explicar em parte o facto de os professores ainda se centrarem numa componente informativa e instrucional da educação para os valores, nomeadamente ao recorrerem ao preenchimento de fichas de formação cívica.

Ora, sendo o professor um facilitador da aquisição de valores, este deve evitar qualquer planeamento baseado exclusivamente num esquema de transmissão unilateral. De acordo com García (2006), isto significa que o professor não se deve limitar a transmitir conteúdos e informações, mas sim que deve favorecer a construção da acção e o aparecimento dos processos de valoração nos alunos. De facto, uma perspectiva demasiado centrada na “informação, tende a ser restritiva por supor que basta a um cidadão estar informado para poder exercer a sua cidadania de modo activo e consciente” (Figueiredo, 2005, p. 32).

Todavia, convém salientar que acreditamos estar, cada vez mais, a caminhar para uma educação pluridimensional (Patrício, 1996), que valoriza a integralidade formativa, movendo-se nos planos ético, científico, tecnológico, social, religioso, estético e artístico, assumindo o professor a responsabilidade desta formação alargada. Neste tipo de Escola não são os conteúdos mas sim a pessoa, a finalidade da educação.

Com este estudo pretendemos deixar algumas pistas em aberto sobre aspectos aqui não explorados, as quais podem constituir pontos de partida para futuras investigações realizadas no âmbito da educação para os valores. Apresentamos, de seguida, algumas sugestões que seguramente contribuirão para preencher lacunas deixadas por esta investigação, assim como para responder a novas questões que possam surgir no decorrer do desenvolvimento destes novos estudos.

Em primeiro lugar, consideramos que teria sido bastante interessante termos analisado o impacto que as orientações do Ministério da Educação têm na prática concreta dos professores e no modo como cada Escola as instrumentaliza.

Outra dimensão de análise que nos parece relevante diz respeito a investigar junto das autoridades públicas (nomeadamente, de Governos e Ministérios) as concepções e motivos que conduzem a que, tal como vimos, ao longo do tempo, estas levem a cabo um investimento tão grande na educação para a cidadania nas Escolas.

Tendo em conta os valores e principais objectivos associados à Formação Cívica, e uma vez que os professores que a leccionam não têm uma formação académica específica relacionada com esta área, consideramos que seria também interessante não só aceder às suas representações e expectativas em relação a esta área curricular e aos seus conteúdos, mas principalmente, investigar de que modo funcionam efectivamente as aulas de Formação Cívica, quais as actividades realizadas com os alunos e o seu nível de eficácia.

Outro aspecto que merecia mais enfoque diz respeito à análise de potenciais diferenças identificadas nas concepções e práticas de educação para os valores de professores em início e no topo de carreira, bem como em ambos os sexos, verificando a existência de diferenças significativas, contradições nos respectivos discursos ou orientações morais divergentes.

Especificamente no domínio dos valores, pouco ainda se sabe sobre a estrutura valorativa das crianças e que factores influenciam o desenvolvimento dessas mesmas valorações. Deste modo, é imprescindível a realização de investigações que procurem analisar estas questões. Neste sentido, no âmbito de estudos futuros, algumas questões nos foram surgindo. Uma delas foi, por exemplo, se os processos de aculturação têm influência nos sistemas valorativos dos alunos. De facto, as crianças filhas de imigrantes têm de lidar, no seu quotidiano, com valores e padrões diferentes daqueles que existem nas suas culturas de origem e seria interessante perceber de que forma os seus valores se desenvolverão, bem como os valores dos seus pares.

Assim sendo, consideramos que a investigação por nós desenvolvida não deve terminar aqui, pois parece-nos imperativo que se continuem a procurar construir novos conhecimentos no domínio da educação para os valores na Escola, nomeadamente a partir da investigação com outros grupos de professores e alunos, em projectos de investigação futuros.

No que diz respeito às limitações do nosso estudo, antes de mais, importa salientar que a investigação de cariz qualitativo levada a cabo nestes dois Agrupamentos de Escolas, apesar de permitir revelar parte das realidades que nelas ocorrem, não autoriza que sejam feitas transposições automáticas para outras realidades escolares, “precisamente, porque cada escola é única” (Abrantes, 2003, p. 4).

Para além disso, poderá recair algum grau de incerteza sobre a consistência entre as respostas dadas pelos professores inquiridos e as suas práticas, uma vez que o que os professores dizem ser as suas práticas podem não corresponder exactamente ao que, de facto, acontece nas aulas e, por conseguinte, podem

distorcer, pelo menos em parte, a imagem que se pretende obter da realidade em análise.

Neste sentido, consideramos que teria sido mais significativo se, em termos metodológicos, o nosso estudo se tivesse também apoiado em observações em contexto de sala de aula, de modo a tentar investigar os referenciais, as metodologias e as consequências efectivas das práticas de educação para os valores desenvolvidas pelos professores, pois para além disso permitiria também investigar o comportamento do grupo no decorrer das actividades. Este último objectivo seria interessante, uma vez que de acordo com Coll e Colomina (1996, p. 299) “as relações entre os alunos podem chegar a incidir de forma decisiva sobre a consecução de determinadas metas educativas e sobre determinados aspectos de seu desenvolvimento cognitivo e socialização”.

A partir da presente investigação, uma leitura crítica e intensiva das metodologias e objectivos presentes nas actividades e práticas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico inquiridos, fornece-nos informações significativas para a compreensão das consequências em termos da co-construção dos valores humanos com crianças, especialmente de práticas socioeducativas que se desenrolam não só no contexto escolar, mas também junto das famílias e de outros agentes responsáveis pela sua socialização no seio da própria sociedade. Esta é, de facto, uma questão que abrange desde a possibilidade da existência e convivência pacífica entre os povos, imbuída de respeito e valorização das diferenças culturais, até à promoção da dignidade e felicidade humanas, intrinsecamente associadas à qualidade das relações e interacções sociais estabelecidas, bem como à auto-estima e à avaliação positiva de si mesmo.

Tudo isto remete para a necessidade de se concertarem esforços para a promoção e desenvolvimento de práticas que, cada vez mais, concorram para decisivas transformações sociais, muito especialmente no âmbito da construção de uma cultura de paz. Neste sentido, consideramos que com o nosso estudo estaremos a contribuir para um salto qualitativo que passe das intenções para a efectiva promoção de acções e práticas no domínio da educação para os valores.

No topo deste objectivo está a missão do professor, relativamente ao desenvolvimento de valores com as crianças, no sentido da formação de hábitos e crenças, de perseverança e uso repetido, da reflexão, de exemplos a serem seguidos e de acções ponderadas, num percurso sempre e inevitavelmente incerto (Marques, 2001).

Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2002). Introdução: Finalidades e natureza das Novas Áreas Curriculares. In P. Abrantes, C. C. Figueiredo & A. M. V. Simão, *Reorganização curricular do Ensino Básico: Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola: Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade*. Oeiras: Celta.
- Abrunhosa, S. M. L. C. (2008). Concepções dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a educação para a cidadania: As competências do professor no âmbito da abordagem transversal da educação para a cidadania. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Afonso, A. J. (1990). Do endoutrinamento à educação de valores democráticos: O percurso da socialização normativa nos últimos anos da Escola Portuguesa. In L. S. Almeida, R. Santiago, P. Silva, L. Oliveira, O. Caetano & J. P. Marques (Eds.), *A ação educativa: Análise psico-social* (pp. 57-74). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Afonso, M. R. (2007). *Educação para a cidadania: Guião de educação para a cidadania em contexto escolar... Boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alain, E. C. (1978). *Reflexões sobre a educação*. São Paulo: Saraiva.
- Albuquerque, F. J. B.; Noriega, J. A. V.; Coelho, J. A. P. M.; Neves, M. T. S.; & Martins, C. R. (2006). Valores humanos básicos como preditores do bem-estar subjetivo. *Psico*, 37(2), 131-137.
- Allport, G. W. (1969). *Personalidade e desenvolvimento*. São Paulo: Herder.
- Almeida, J. F. & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, L. & Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: APPORT.
- Almeida, M. I. M. T. (2006). *A Área Curricular Não Disciplinar de Formação Cívica no 3º Ciclo do Ensino Básico: Contributos para o desenvolvimento pessoal e social do aluno*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Alves, R. (2003). *A alegria de ensinar*. Porto: Edições ASA.
- Amado, J. S. (2000). A técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, (5), 53-63.
- Andrade, P. R. A. (2002). *Correlatos valorativos da preferência por desenhos animados: Compreendendo a justificação da agressão*. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba.

- Aquino, J. G. (1998). A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 181-204.
- Araújo, U. F. (2007). A construção social e psicológica dos valores. In U. F. Araújo, J. Puig & V. Arantes, *Educação e valores: Pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial.
- Assis, O. Z. M. & Vinha, T. P. (2004). O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Formadores*, 1(1), 63-80.
- Ávila, M. & Fernández, O. (2006). Educar en valores desde el nivel inicial: Reto ante la realidad actual. *Educere*, 32, 97-106.
- Azevedo, N. A. P. R. (2004). Atmosfera moral da escola: Condições para a promoção do desenvolvimento ético. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Publications.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bauer, M. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis: Vozes.
- Bento, P. T. (2001). Do lugar da educação para a cidadania no currículo. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(1), 131-153.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolfarine, H. & Bussab, W. O. (2005). *Elementos de amostragem*. São Paulo: Edgard Blucher.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid: Grupo Anaya.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. & Balaguer, F. (2005). *La educación para la ciudadanía: Marco pedagógico y normativo*. Disponível em:
<http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article585>.
- Brenner, M. (1981). Problems of collecting social data: Review for the information researches. *A Social Science Information Studies*, 1(3), 139-151.
- Brito, C. (1991). *Gestão escolar participada: Na escola todos somos gestores*. Lisboa: Texto Editora.
- Bustamante, J. C. (2004). Actitudes y desarrollo moral: Función formadora de la escuela. *Educere*, (27).

- Buxarrais, M. R. (1997). *La formación del profesorado em educación em valores: Propuesta y materiales*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Cabanas, J. M. Q. (2006). Las bases éticas de la educación moral. *Psychologica*, 31-57.
- Camps, V. (1998). *Hacer reforma: Los valores de la educación*. Madrid: Grupo Anaya.
- Canastra, F. (2005). Educação em valores: A emergência do sujeito ético? Uma abordagem narrativa da experiência ético-moral. *Educação e Comunicação*, (8), 41-59.
- Carita, A. & Tomé, G. (2010). A dinâmica da consistência moral. *Análise Psicológica*, 1(28), 85-105.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T. & Serrats, M. G. (2006). *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos, técnicas*. Madrid: NARCEA. S.A. Ediciones.
- Carrillo, I. (1992). Análisis crítico del entorno, elección de alternativas y clarificación de valores. *Comunicación, lenguaje y educación*, (15), 77-84.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto. Edições Afrontamento.
- Carvalho, L. R. (2000). *A parceria entre a escola, a família e a comunidade: Estratégias de envolvimento parental*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castro, M. L. S. (2000). A gestão da Escola Básica: Conhecimento e reflexão sobre a prática cotidiana da diretora de escola municipal. *Em Aberto*, 17(72), 71-87.
- Cazelli, L. H. P. (2009). *Importância da integração escola-família no processo pedagógico*. Palmas: Universidade do Tocantins.
- Claudio, V. (2003). Ética e deontologia: Imperativos racionais na arte de bem domar as emoções. In V. Claudio, A. Carita, C. Inácio, I. Pedro, J. Coelho & N. R. Silva (Eds.), *II Colóquio Europeu de Psicologia e Ética*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Cohen, L., & Manion, L. (1985). *Research methods in education* (2nd Ed.). London: Croom Helm.
- Coll, C., & Colomina, R. (1996). Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico: Psicologia da Educação* (pp. 298-314). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Collado, M. de L. A. de la C. (1993). Modelos psicopedagógicos de educación en valores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 191-206.
- Connell, R. W. (1993). *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple University Press.

- Cortella, M.S. & La Taille, Y. (2005). *Nos labirintos da moral*. Campinas: Papirus.
- Costa, F. S. & Gonçalves, A. B. (2004). Educação ambiental e cidadania: Os desafios da escola de hoje. In *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia – Sociedades contemporâneas: Reflexividade e acção*. Braga. Universidade do Minho.
- Costa, J. A. (2003). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.
- Cruz, S. G. M. (2007). *A importância da educação ambiental no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Da Costa, J. B. (2000). *Visões sociais de democracia: Um estudo psicossociológico dos significados da democracia*. Tese de Doutoramento não publicada. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Delgado, M. A. & Del Villar F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Revista Motricidad I*, 25-44.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.
- Deschamps, J., & Devos, T. (1993). Valeurs, cultures et changement. *Intercultures*, 1, 17-28.
- Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32.
- Direcção-Geral da Educação e da Cultura (2005). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Lisboa: Eurydice.
- Duarte, C. M. T. (2009). *Valores pessoais e a qualidade dos serviços: Um estudo com utentes do serviço de urgência hospitalar*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Faria, A. C. O. (2007a). Desenvolvimento cognitivo e a emoção: Contribuições para o estudo da moralidade. In *XIV Encontro Nacional da ABRAPSO*. Rio de Janeiro: Anais do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO.
- Faria, A. C. O. (2007b). Super nanny e a moralidade infantil: Reflexões à luz da Teoria Piagetiana. In *XIV Encontro Nacional da ABRAPSO*. Rio de Janeiro: Anais do XIV Encontro Nacional da ABRAPSO.
- Fernandes, E. A. (1999). *Multiculturalidade e inclusão escolar*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Fernandes, J. V. (2001). Educação axiológica para uma sociedade democrática num contexto globalizado. In *Saberes, competências, valores e afectos: Necessários ao bom desempenho profissional do/a professor/a* (pp. 81-95). Lisboa: Plátano.

- Ferreira, C. M., Lourenço, O. & Simões, M. C. T. (1997). A educação moral na escola secundária: Alguns dados empíricos. *Psychologica*, 17, 85-103.
- Figueiredo, C. C. (2005). Formação Cívica: E agora, um tempo para reflectir?. In C. Carvalho, F. Sousa & J. Pintassilgo (Orgs.), *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, E. N. (2008). O ressurgimento da formação do carácter no contexto educacional público norte-americano. *Cadernos de História da Educação*, (7), 45-57.
- Fonte, C. (2005). Investigar narrativas e significados: A Grounded Analysis como metodologia de referência. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 2, 290-297.
- Foppa, H. V. R. (2010). *A construção de valores na escola: Uma experiência com alunos da educação infantil*. Dissertação de Mestrado: Universidade do Oeste de Santa Catarina.
- Formiga, N. S. (2006). Homens e mulheres brasileiras e a orientação dos valores humanos básicos. Disponível em:
http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0320.
- Freire, A. (2009). A esquerda europeia ante os dilemas da imigração. *Sociologia*, (19), 255-279.
- Freire, E. S., Verenguer, R. C. G., Soriano, J. B., Santos, E. A. & Pinto, M. R. A. (2010). A dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física: Conteúdos selecionados pelos professores. *Revista da Educação Física*, 21(2), 223-235.
- Gadotti, M. (2006). Cidade educadora e educanda: É preciso educar por meio de uma educação para a cidadania. *Revista Pátio*, (39), 53-55.
- Gallego, C. J. (2001). *Enseñar a pensar en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- García, C. C. (2006). La educación en valores desde una perspectiva no formal. *Revista de Estudios de Juventud*, (74), 115-129.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gouveia, V. V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. *Estudos de Psicologia*, 8(3), 431-443.
- Gouveia, V. V., Martínez, E., Meira, M. & Milfont, T. L. (2001). A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: Análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia*, 6(2), 133-142.
- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Fisher, R. & Coelho, J. A. P. M. (2009). Teoria funcionalista dos valores humanos: Aplicações para organizações. *Revista de Administração Mackenzie*, 10(3), 34-59.

- Gouveia, V. V., Milfont, T. L., Fischer, R. & Santos, W. S. (2008). Teoria funcionalista dos valores humanos. In M. L. M. Teixeira (Ed.), *Valores humanos e gestão: Novas perspectivas* (pp. 47-80). São Paulo: Senac.
- Grácio, M. L. F. (2002). *Concepções do aprender em estudantes de diferentes graus de ensino – Do final da escolaridade obrigatória ao Ensino Superior: Uma perspectiva fenomenográfica*. Dissertação de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Guimarães, S. (2005). Educação em valores em uma perspectiva de construção da personalidade moral. *Revista Formadores*, 1(2), 177-188.
- Henriques, A. S. C. (2007). O professor do 1º Ciclo e a educação intercultural (flexibilidade curricular e especificidade da organização educativa): Estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Henriques, V. L. C. (2008). Moralizar ou democratizar a(s) consciência(s)? Equívocos em torno das práticas e das representações no espaço da Formação Cívica: Análise Comparativa de duas escolas da área metropolitana de Lisboa. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Londres: Sage Publications.
- Ibáñez, R. M. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en Educación*. Valladolid: Miñon.
- Ibáñez, R. M. (1992). El contenido axiológico de la educación. In M. F. Patrício (Org.), *A escola cultural e os valores* (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Ibáñez, T. & Iñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada. In J. L. Alvaro, A. Garrido & J. R. Torregrosa (Orgs.), *Psicología social aplicada*. Madrid: McGrawHill.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution*. Princeton: Princeton University
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Koller, S. H. & Bernardes, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, 2(2), 223-262.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

- La Taille, Y. (2001). A questão da indisciplina: Ética, virtudes e educação. In *Grandes pensadores em educação: O desafio da aprendizagem da formação moral e da avaliação* (pp. 67-97). Porto Alegre: Editora Mediação.
- La Taille, Y.; Souza, L. S.; & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: Uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 91-108.
- Lauer-Leite, I. D. (2009). *Correlatos valorativos do significado do dinheiro para crianças*. Dissertação de Mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará.
- Lodi, L. H. (2004). *Módulo 2: Convivência democrática*. Brasília: Ministério da Educação.
- Lourenço, O. (1992a). Desenvolvimento pessoal e social, educação para a justiça e educação para a "santidade". In A. Estrela & M. E. Falcão (Orgs.), *A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia* (pp.243-253). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Lourenço, O. M. (1992b). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Lyra, V. B., Onzi, V. B. L. & Espíndola, M. Z. B. L. (2005). O desenvolvimento moral em Lawrence Kohlberg. *Humanidades em Foco*, 6.
- Macedo, L. (1996). Apresentação. In B. Althuon, C. Essle & I. S. Stoeber, *Reunião de Pais: Sofrimento ou prazer?*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maia, C. F. (1996). *Valores, educação e adolescência: A legitimidade de modelos em educação*. Braga: APPACDM Distrital de Braga.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Porto: Plátano Edições.
- Marques, R. (2000). *O livro das virtudes de sempre*. Porto: Edições ASA.
- Marques, R. (2001). *Professores, família e projecto educativo*. Porto: Edições ASA.
- Martins, L. C. & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento moral: Considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176.
- Martins, M. J. D. (1995). Desenvolvimento moral e educação para os valores. *Psychologica*, (14), 101-113.
- Martins, M. J. D. & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53).
- Monteiro, R. A. (2009). *Influência de aspectos psicossociais e situacionais sobre a escolha alimentar infantil*. Tese de Doutorado. Brasília: Universidade de Brasília.

- Monterroso, C. S. P. (2008). *O professor e o estudo dos valores culturais em Portugal: Uma análise de caso dos manuais e orientações de Formação Cívica no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de Investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Neto, A. J. (1998). *Resolução de problemas em Física: Conceitos, processos e novas abordagens*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Neves, J. L. (1996). Pesquisa qualitativa: Características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, (1)3, 1-5.
- Ortiz, J. M. P. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88.
- Pacheco, J.A (1995). *O pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora.
- Pais, J. M. (1998). *Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Paro, V. H. (2000a). Educação para a democracia: O elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 23-38.
- Paro, V. H. (2000b). *Qualidade do ensino: A contribuição dos pais*. São Paulo: Xamã.
- Patrício, M. F. (1990). Os valores em educação e suas implicações na prática educativa. In L. S. Almeida, R. Santiago, P. Silva, L. Oliveira, O. Caetano & J. P. Marques (Eds.), *A acção educativa: Análise psico-social* (pp. 17-36). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1996). *A escola cultural: Horizonte decisivo da reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Pereira, C., Camino, L. & Costa, J. B. (2005). Um estudo sobre a integração dos níveis de análise dos sistemas de valores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(1), 16-25.
- Piaget, J. (1954). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, 7, 143-150.
- Piaget, J. (1932/1994). *Juízo moral na criança* (4ª ed.). Brasil: Summus Editorial.
- Pires, M. A. (2007a). Educação e cidadania: Consciência nacional no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(1), 23-39.
- Pradel, C. & Dáu, J. A. T. (2009). A educação para valores e as políticas públicas educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(64), 521-548.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2.ª ed.). Lisboa: Gradiva.

- Rafael, A. M. S. S. (1994). *Educação em valores: No ensino das Ciências da Natureza*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Collier MacMillan.
- Rodríguez, J. A. & Sabiote, C. R. (2007). Análisis de valores en los adolescentes de secundaria. *Psicologica*, 44, 157-176.
- Roldão, M. C. (1999). Currículo e gestão curricular: O papel das escolas e dos professores. In *Fórum, escola, diversidade, currículo*. Lisboa: Ministério da Educação, DEB e IIE.
- Rué, J. (2003). *O que ensinar e por quê: Elaboração e desenvolvimento de projetos de formação*. São Paulo: Moderna.
- Ruiz, D. (1994). *Ética y deontología docente*. Buenos Aires: Ediciones Braga S.A.
- Ruiz, M. J. F. (2003). Reflexões sobre a moralidade infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10(33), 1-20.
- Sanches, M. P. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Editorial Desclée.
- Santos, A. J. B. P. (1989). *O sistema de valores de jovens universitários: Um contributo de análise factorial de correspondências múltiplas*. Tese de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Évora: Universidade de Évora.
- Santos, A. M. (1992). Valores: Demonstração ou significação? In M. F. Patrício (Org.), *A escola cultural e os valores* (pp. 141-143). Porto: Porto Editora.
- Santos, J. M. F. (2008). Valores e deontologia docente: Um estudo empírico. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42).
- Santos, M. M. (2005). *A Formação Cívica no Ensino Básico: Contributos para uma análise da prática lectiva*. Porto: Edições ASA.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 24, pp. 1-65). San Diego: Academic Press.
- Serranito, C. M. C. (1994). *Contributo para o estudo dos valores na terceira idade: Análise comparativa de duas comunidades*. Tese de Licenciatura em Sociologia. Évora: Universidade de Évora.
- Serrano, G. P. (2002). *Educação em valores: Como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Silva, I. V. P. (2006). *Educação para os valores em sexualidade: Um estudo com futuros professores e alunos do 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

- Silva, M. C. (1997). O primeiro ano da docência: O choque com a realidade. In M. T. Estrela (Ed.), *Viver e construir a profissão docente* (pp. 51-60). Porto: Porto Editora.
- Silva, L. S. O. C.; & Camino, L. (2010). O compromisso com os direitos humanos e os valores sociais. In *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Solano, A. C. & Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el Portrait Values Questionnaire de Schwartz. *Interdisciplinaria*, 23(2), 155-174.
- Sousa, A. B. (2001a). *Educação em valores: Na Pré-Escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sousa, A. B. (2001b). *Educação moral: Na Pré-Escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sousa, P. M. L. S. (2006). Desenvolvimento moral na adolescência. Disponível em: http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0296
- Sprinthall, A. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: Mcgrawhill.
- Strauss, A. & Corbin, J. (Org.) (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: SAGE Publications.
- Tamayo, A. & Porto, J. B. (2009). Validação do Questionário de Perfis de Valores (QPV) no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 369-376.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3rd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Terence, A. C. F. & Filho, E. E. (2006). *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais*. Fortaleza: Anais do XXVI ENEGEP.
- Trindade, R. (2000). Escolaridade básica e cidadania: Contributo para um debate que se quer mais urgente que apressado. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 39-75.
- Tuckman, B. W. (1994). *Manual de investigação em educação* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 100-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Valente, M. O. (1989). A educação para os valores. In *O Ensino Básico em Portugal* (pp. 133-172). Porto: Edições ASA.
- Valera, M. A. & Páez, H. (2007). Estrategias didácticas para educar em valores: 10 Valores con intencionalidad. *Revista Educación en Valores*, 2(8).
- Vander Zanden, J. W. (1990). *Manual de la Psicología Social*. Barcelona: Piados.

- Vasconcelos, T. C., Gouveia, V. V., Filho, M. L. S., Sousa, D. M. F. & Jesus, G. R. (2004). Preconceito e intenção em manter contato social: Evidências acerca dos valores humanos. *Psico-USF*, 9(2), 147-154.
- Venturi Jr., G. (2003). *Democracia e autonomia moral: Universalismo moral e relativismo ético em teorias normativas da democracia*. Dissertação de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Viana, N. (2007). *Os valores na sociedade moderna*. Brasília: Thesaurus.
- Wemeck, V. R. (1996). *Educação e sensibilidade: Um estudo sobre as teorias dos valores*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Yoshikai, L. M. O. (2004). *A estratégia de discussão de dilemas morais e o desenvolvimento moral de adolescentes*. Tese de Bacharelato: Universidade Federal de São Carlos.
- Yus, R. (1998). *Temas transversais em busca de uma nova escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1991). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola: Perspectivas actuais*. Porto: Edições ASA.
- Zanelli, J. C. (1996). Pesquisa qualitativa em Psicologia e Administração. In A. Tamayo, J. E. Borges-Andrade, & W. Codo (Orgs.), *Trabalho, organizações e cultura* (pp. 84-93). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.
- Zanelli, J. C. (2002). Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos de Psicologia*, 7 (Número Especial), 79-88.

Legislação referenciada

- Constituição da República Portuguesa (VII Revisão Constitucional, de 2005).
- Decreto-Lei N.º 6/2001, de 18 de Janeiro (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional).
- Lei N.º 49/2005 de 30 de Agosto, Lei de Bases do Sistema Educativo (estabelece o quadro geral do sistema educativo).
- Objectivos estratégicos e recomendações para um plano de acção de Educação para a Cidadania (de 3 de Junho de 2008, sintetiza e integra os debates do Fórum de Educação para a Cidadania, uma iniciativa do Ministério da Educação e da Presidência do Conselho de Ministros, no ano de 2006).
- Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo (4ª edição revista, de Janeiro de 2004).

ANEXOS

Anexo I

Carta de autorização



Ana Guerreiro
A/C Prof. Dr.^a Luísa Grácio
Departamento de Psicologia da Universidade de Évora,
Colégio Pedro da Fonseca
PITE – Parque Industrial e Tecnológico de Évora
Rua da Barba Rala
7000 Évora

Ex.^{ma}. Sra.

Presidente do Conselho Executivo

No âmbito da realização de tese de Mestrado em Psicologia Educacional da Universidade de Évora, Ana Sofia da Silva Guerreiro, orientada pela Prof. Doutora Luísa Grácio, do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, encontra-se a desenvolver a sua tese de mestrado subordinada ao tema “Desenvolvimento e vivência de valores no 1.º ciclo do Ensino Básico” pretendendo investigar os valores alvo de educação no 1.º Ciclo, pelo que vem por este meio solicitar autorização para aplicação de um pequeno inquérito por questionário aberto aos professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico da supracitada escola.

Os dados recolhidos serão usados exclusivamente para fins académicos e salvaguardada a confidencialidade dos participantes. Neste sentido, solicito a colaboração nesta investigação através da autorização da aplicação dos referidos questionários aos Professores do 1.º Ciclo.

Antecipadamente grata pela atenção dispensada e na expectativa da vossa colaboração.

Évora, 26 de Janeiro de 2009

Com os melhores cumprimentos,

Anexo II

Inquérito por Questionário Aberto

Mestrado em Psicologia da Educação



QUESTIONÁRIO

Educação de valores no 1.º ciclo do Ensino Básico

Esta pesquisa é parte integrante do Mestrado em Psicologia da Universidade de Évora e tem por objectivo investigar os valores alvo de educação no 1.º ciclo do Ensino Básico. Para que esta investigação seja exequível, a sua participação é fundamental.

Procure responder a todas as questões dizendo exactamente o que pensa. Não existem respostas certas nem erradas. Por favor, leia com atenção cada pergunta antes de responder e tente fazê-lo da forma mais completa possível. A fidedignidade das suas respostas é muito importante. Os dados obtidos são confidenciais e serão tratados de forma global, não existindo acesso às respostas individuais.

Obrigada pela sua colaboração e sinceridade das respostas.

I. Dados Sócio-Demográficos

Sexo: M F Data de Nascimento: ___/___/___

Habilitações Académicas: _____

Anos de Serviço: _____

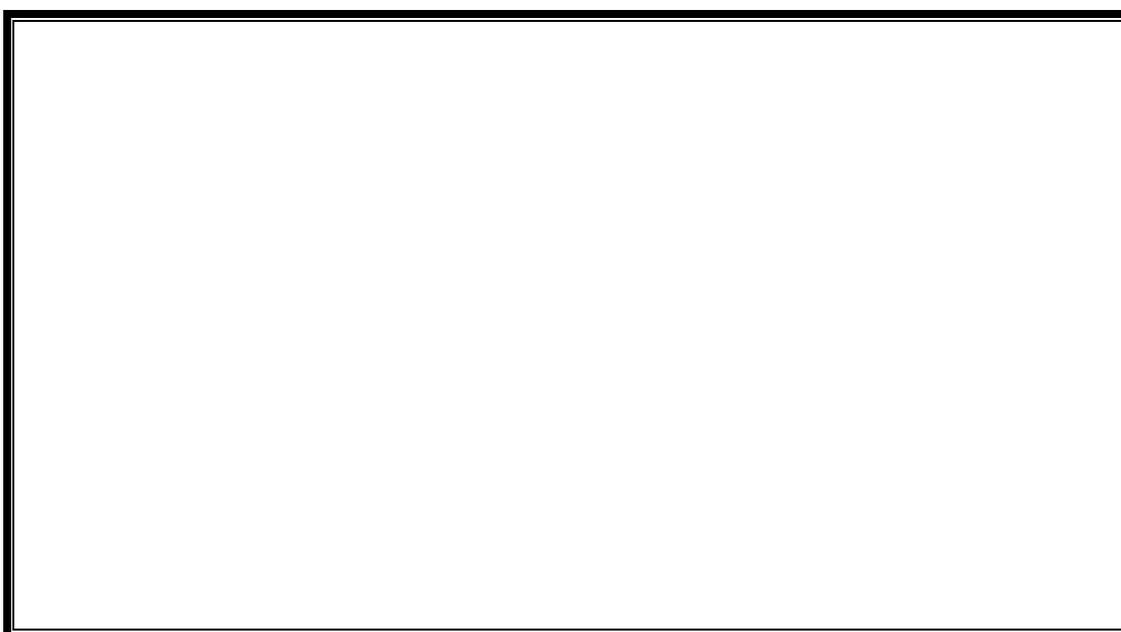
Escola: _____

II. POR FAVOR, LEIA CADA UMA DAS QUESTÕES QUE SE SEGUE RESPONDENDO DE ACORDO COM A SUA VERDADEIRA OPINIÃO.

1. Para si, o que é a educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

A large, empty rectangular box with a double black border, intended for the respondent to write their answer to the first question.

2. Qual a importância da realização da educação de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

A large, empty rectangular box with a double black border, intended for the respondent to write their answer to the second question.

3. Que valores considera mais importantes desenvolver com crianças deste nível escolar?



3.1. Diga em que consiste cada um dos valores que referiu anteriormente.



3.2. Explique os motivos que o(a) levaram a considerar os valores indicados como mais importantes.



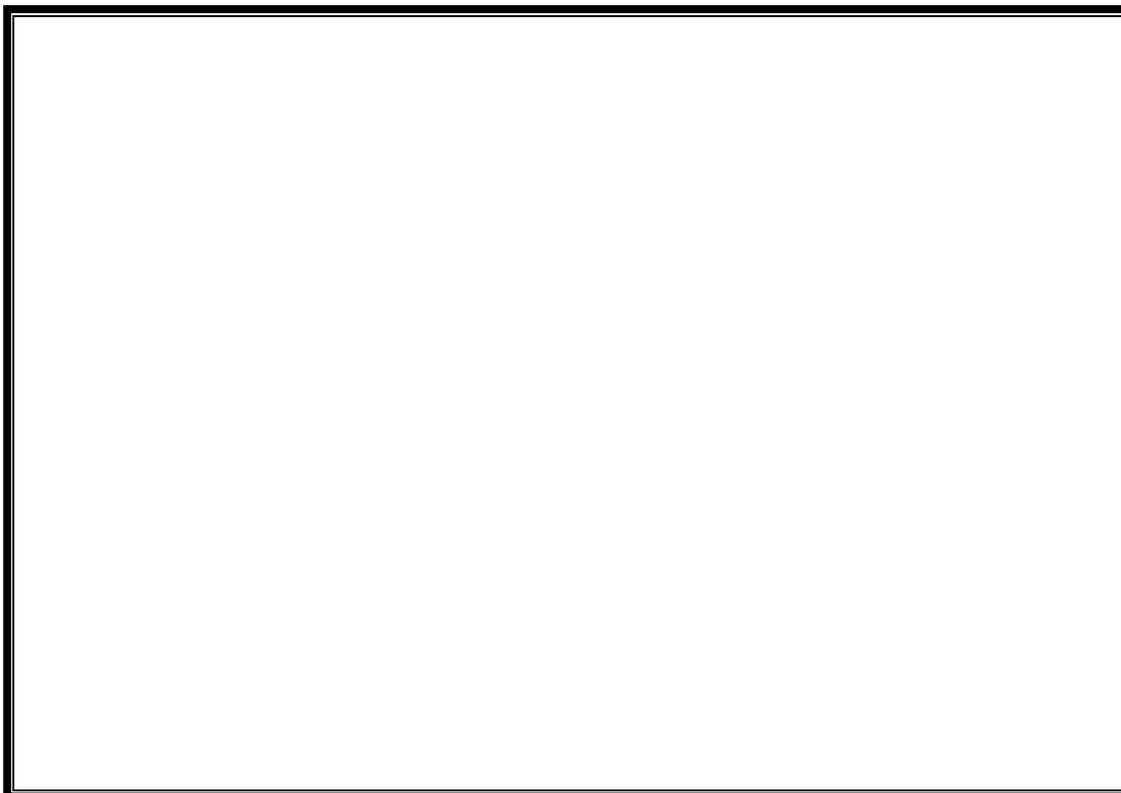
4. Como é que acha que as crianças aprendem os valores?



5. Que papel considera que o professor deve ter na educação dos valores no 1.º Ciclo?



6. Qual o papel que a família deve ter na promoção de valores nestas faixas etárias?



7. Como ensina os valores na sua sala-de-aula?

8. Relativamente ao grau de facilidade/dificuldade que considera ter a educação de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assinale uma opção.

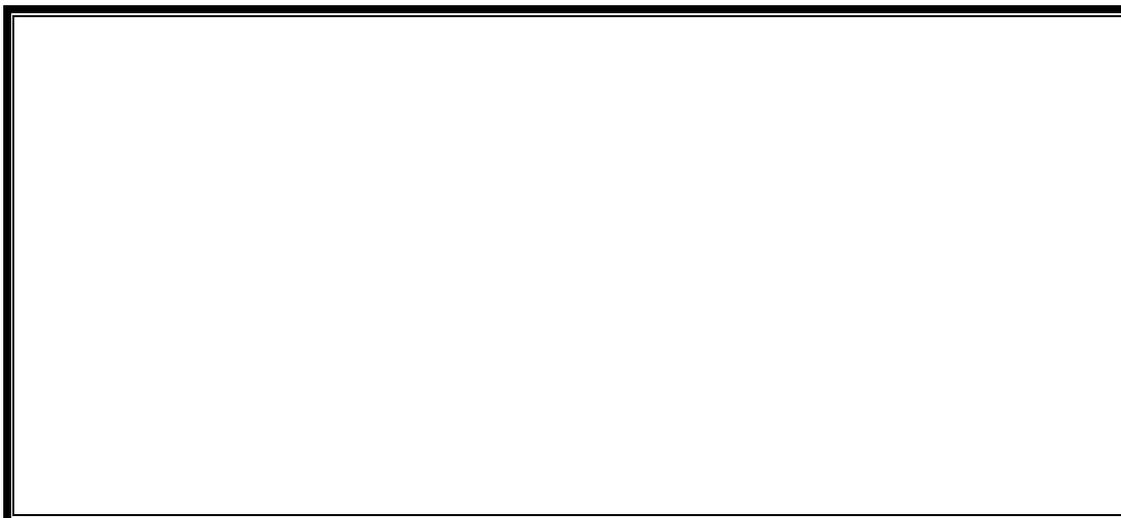
- Muito Difícil
- Difícil.....
- Moderadamente Difícil...
- Fácil.....
- Muito Fácil.....

8.1. Justifique os motivos da escolha que assinalou.

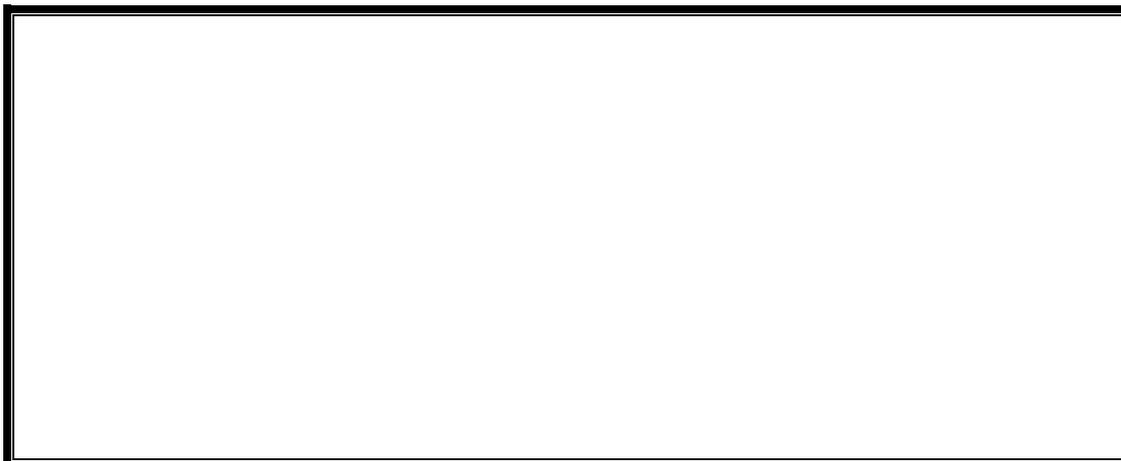
9.3. Descreva a acção que realizou no âmbito dos valores que considere como mais significativa.



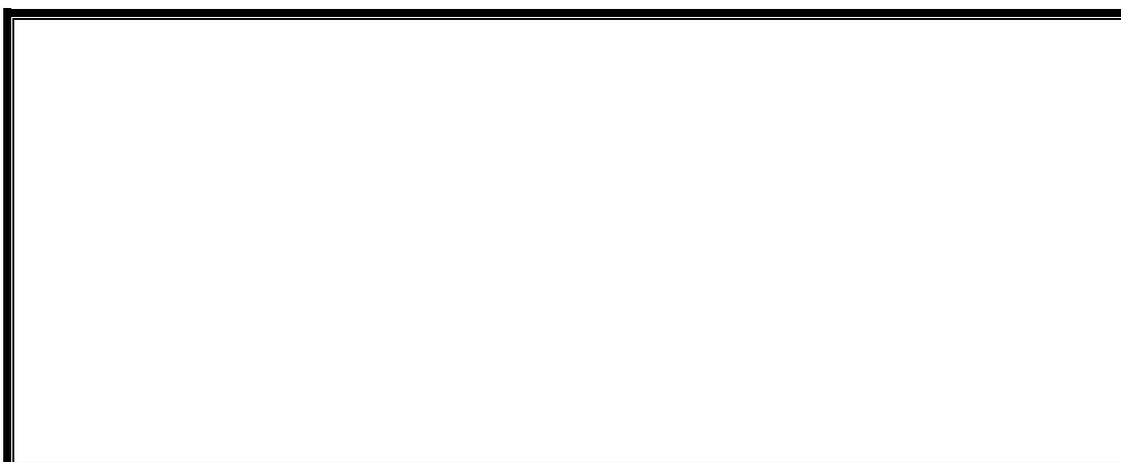
9.3.1. Indique os objectivos que pretendeu alcançar com essa acção/actividade.



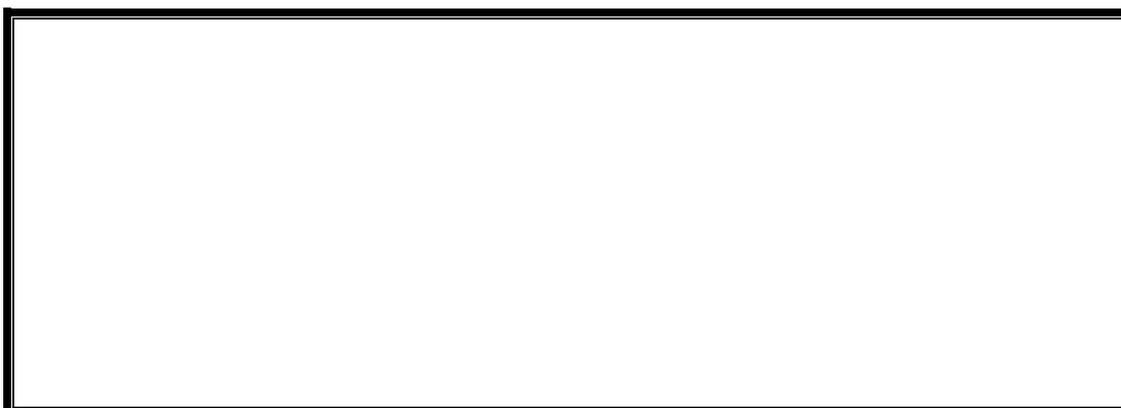
9.3.2. Enumere os materiais e recursos utilizados no seu desenvolvimento.



9.3.3. Descreva as metodologias e estratégias que adoptou.



9.3.4. Caso tenham existido, refira as principais dificuldades com que se confrontou com a implementação da acção/actividade.



10. Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela comunidade escolar?

Sim

Não

10.1. Justifique a sua resposta.

11. Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela família?

Sim

Não

11.1. Justifique a sua resposta.

12. Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela sociedade?

Sim

Não

12.1. Justifique a sua resposta.

No caso de existir algum comentário que deseje fazer ou algum aspecto que considere importante acerca deste tema e que não tenha sido abordado, por favor utilize este espaço para o fazer.

Muito obrigada pela sua cooperação e amabilidade em responder a este questionário.

Anexo III

Grelha de Análise Temática e Categorical

A totalidade dos dados recolhidos a partir do instrumento privilegiado nesta investigação deu origem a várias unidades de análise, que foram codificadas e organizadas em categorias e sub-categorias.

Apresenta-se, de seguida, a grelha construída para as questões que constam no nosso inquérito por questionário aberto.

Tema I: Concepção de educação para os valores

Este tema foi explorado por relação com três questões principais e, posteriormente, por duas questões subsidiárias que visaram o seu aprofundamento. Neste tema pretendemos aceder à concepção de educação para os valores dos professores. Neste sentido, foram construídas as seguintes questões: *“Para si, o que é a educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*, *“Qual a importância da realização da educação de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*, *“Que valores considera mais importantes desenvolver com crianças deste nível escolar?”*, *“Diga em que consiste cada um dos valores que referiu anteriormente”* e *“Explique os motivos que o(a) levaram a considerar os valores indicados como mais importantes”*.

1. Concepção de educação para os valores no 1.º CEB

As categorias a seguir apresentadas correspondem às conceptualizações dos professores, enunciadas no âmbito da questão *“Para si, o que é a educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*.

1. *Construção da personalidade*. As verbalizações aqui classificadas referem-se à definição de educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico como dimensão estruturadora da personalidade tanto em termos gerais não especificados, como de componentes mais específicas, como a auto-estima. Esta categoria engloba assim as seguintes duas sub-categorias:

1.1. Construção da personalidade em geral

Presença de verbalizações que consideram a educação para os valores como fundante da personalidade, sem no entanto explicitar em que dimensões.

1.2. Auto-estima

As verbalizações aqui consideradas reportam-se à educação para os valores como algo que contribui para o desenvolvimento de uma auto-estima positiva.

2. *Interiorização de Princípios/Valores*. Esta categoria é constituída por verbalizações que definem a educação para os valores como sinónimo de educação de princípios e valores em geral sem os especificar.

3. *Construção da relação com os outros e o mundo.* Engloba as verbalizações que traduzem a ideia da educação para os valores como estruturante e criadora de aspectos diversos que viabilizam ou desembocam em relações ajustadas com os outros e com o mundo. Esta categoria reúne três sub-categorias.

3.1. *Regras*

Nesta subcategoria são incluídas as verbalizações referentes à necessidade de se estabelecerem regras e de estas serem internalizadas pelas crianças.

3.2. *Atitudes/Comportamentos*

São aqui classificadas todas as verbalizações que se reportam à educação para os valores enquanto promotora de atitudes e de comportamentos adequados à convivência em sociedade sem especificação acrescida, e também especificamente no que diz respeito à supressão da indisciplina enquanto acto que contraria as regras básicas estabelecidas.

3.3. *Relacionamentos interpessoais*

As verbalizações centram-se, por um lado, na importância das interações sociais em geral sem especificação e, por outro, na especificação dos valores considerados adequados nos relacionamentos interpessoais: solidariedade, respeito, partilha, amizade e altruísmo. Também são consideradas as verbalizações relativas à capacidade de descentração que possibilita a coordenação de interesses e pontos de vista diferentes como fundamental.

4. *Cidadania.* Todas as verbalizações aqui classificadas encaram a educação para os valores como impulsionadora de uma educação para a cidadania e expressam especificamente conceitos associados à educação para a cidadania, nomeadamente através da utilização de termos como “cidadão”, “civismo” e “consciência cívica”. Estas concepções são relativas à *importância* de uma formação para a cidadania que a Escola deve promover enquanto instituição de socialização, e também ao *tipo de comportamentos* de cidadania que devem ser interiorizados. Esta categoria divide-se em sete sub-categorias.

4.1. *Cidadania em geral*

A sub-categoria *Cidadania em geral* é constituída pelas verbalizações que consideram a educação para os valores como a base da cidadania, sem no entanto especificar em que dimensões.

4.2. *Crítico/Reflexivo*

São contempladas nesta sub-categoria as verbalizações que entendem a educação para os valores como a aquisição de um pensamento reflexivo associado ao exercício de uma cidadania crítica.

4.3. *Responsável*

Nesta sub-categoria cotamos as verbalizações que se referem à construção do exercício de uma cidadania marcada pela responsabilidade.

4.4. *Moral*

Esta sub-categoria é composta por verbalizações que acentuam o papel da educação para os valores numa dimensão moral e ética do cidadão.

4.5. *Solidário*

As verbalizações apontam para a necessidade de se formarem cidadãos solidários para a convivência e participação na sociedade.

4.6. *Honesto*

Nesta sub-categoria são incluídas as verbalizações relativas a uma educação que contribua para emergência de cidadãos honestos.

4.7. *Participativo*

Foram classificadas nesta sub-categoria as verbalizações referentes à formação de cidadãos activos e participativos na sociedade em que estão inseridos.

5. *Desenvolvimento Global*. Categoria composta por verbalizações que abordam a educação para os valores enquanto responsável por promover de forma construtiva o *desenvolvimento integral dos alunos*.

6. *Temporalidade*. Reúnem-se nesta categoria as verbalizações associadas a variáveis temporais, que traduzem a ideia de que a educação para os valores deve ser iniciada precocemente.

7. *Metodologia*. As verbalizações classificadas nesta categoria expressam ideias relativas às características e metodologias que a educação para os valores deve ter. Esta categoria é formada por quatro sub-categorias.

7.1. *Simples*

As verbalizações cotadas nesta sub-categoria propõem uma metodologia simples e ágil de desenvolvimento da educação para os valores.

7.2. *Exigente*

Nesta sub-categoria foram consideradas as verbalizações relativas à importância de ser adoptada uma metodologia baseada na exigência, como forma de promover o desenvolvimento de valores.

7.3. *Transversal*

As verbalizações aqui classificadas centram-se na educação para os valores enquanto aspecto transversal ao currículo e ao que se ensina.

7.4. *Construção grupal*

Esta sub-categoria inclui verbalizações que referem a aprendizagem grupal como aquela que a educação para os valores em contexto de sala de aula deve privilegiar.

8. *Atitude Avaliativa*. Nesta categoria são classificadas as verbalizações referentes a atitudes avaliativas expressas, quer no que diz respeito à *urgência* e *importância* de uma educação para os valores, bem como o *local* mais adequado para que se desenvolva uma educação neste âmbito.

2. Importância da realização da educação para os valores no 1.º CEB

As categorias identificadas pertencem às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão “*Qual a importância da realização da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*”.

1. *Construção da Personalidade*. Esta categoria inclui as verbalizações que se referem à educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico como sendo fundamental para a construção da personalidade das crianças. Esta categoria é formada por três sub-categorias.

1.1. *Construção da Personalidade em geral*

A sub-categoria *Construção da Personalidade em geral* engloba as verbalizações que mencionam a importância da educação para os valores na construção da personalidade de forma geral e relativamente à *identidade pessoal e social*.

1.2. *Auto-estima*

Foram classificadas nesta sub-categoria estão as verbalizações que destacam a importância da educação para os valores no desenvolvimento de uma auto-estima positiva nos alunos, especificamente no que diz respeito a *gostar de si* e a *sentir-se bem consigo*.

1.3. *Valores Morais*

As verbalizações aqui classificadas salientam o papel da educação para os valores na construção de uma personalidade moral nas crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2. *Construção da Relação com os outros e o mundo.* Estão aqui incluídas as verbalizações que conceptualizam a educação para os valores como estruturante e criadora de relações ajustadas com os outros e com o mundo. Esta categoria é constituída por duas sub-categorias.

2.1. *Regras*

Nesta sub-categoria estão reunidas as verbalizações que se reportam especificamente à importância de, no âmbito de uma educação para os valores, se estabelecerem *regras, critérios e normas de conduta* que as crianças deverão cumprir, devendo-se educá-las de acordo com os parâmetros considerados *adequados* na sociedade que integram.

2.2. *Relacionamentos interpessoais*

As verbalizações aqui classificadas centram-se na importância da educação para os valores no desenvolvimento das interações sociais de forma geral, no sentido de ajudar as crianças a estabelecerem relações adequadas com os outros e a aprenderem a viver em sociedade. Constatam também as verbalizações que especificam as atitudes e valores que a educação deverá promover no âmbito dos relacionamentos interpessoais, designadamente o *respeito pelos outros, a solidariedade, a paz, a amizade e a afectividade* em geral.

3. *Cidadania.* As verbalizações expressas nesta categoria salientam a educação para os valores enquanto impulsionadora de uma educação para a cidadania e expressam especificamente conceitos que lhe estão associados, nomeadamente *cidadão, vida cívica e formação cívica*. Estas concepções são relativas à *importância* de uma formação para a cidadania e também ao *tipo de comportamentos* de cidadania que devem ser interiorizados. Esta categoria divide-se em quatro sub-categorias

3.1. *Cidadania em geral*

A sub-categoria *Cidadania em Geral* é constituída por verbalizações que consideram a educação para os valores como a base da cidadania, sem no entanto especificar em que dimensões.

3.2. *Participativo/Crítico*

São contempladas nesta sub-categoria as verbalizações relativas à formação de uma cidadania activa e reflexiva.

3.3. *Responsável*

Nesta sub-categoria cotamos as verbalizações que se referem ao exercício de uma cidadania responsável como resultado importante de uma educação para os valores.

3.4. *Solidário/Cooperante*

Foram classificadas nesta sub-categorias as verbalizações referentes à formação de cidadãos solidários e cooperantes nas relações que estabelecem com os outros.

4. *Desenvolvimento de Competências.* Classificadas nesta categoria estão as verbalizações que salientam a importância da educação para os valores no desenvolvimento de competências gerais e específicas por parte das crianças. Esta categoria é constituída por três sub-categorias.

4.1. *Adaptativas*

Nesta sub-categoria estão incluídas as verbalizações que referem a importância da educação para os valores no desenvolvimento de comportamentos adaptativos na criança, especificamente no que diz respeito a demonstrar atitudes e comportamentos de *flexibilidade*.

4.2. *Pensamento*

As verbalizações que formam esta sub-categoria reportam-se ao desenvolvimento de competências de pensamento, especificamente em relação a competências de *raciocínio, análise, reflexão e pensamento criativo*.

4.3. *Aprendizagem*

Esta sub-categoria engloba as verbalizações que destacam a importância da educação para os valores no sentido de facilitar aprendizagens *completas e sólidas*.

5. *Temporalidade.* Reúnem-se nesta categoria as verbalizações associadas a variáveis temporais, relativas à ideia de que a educação para os valores deve ser iniciada precocemente sem especificação e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

6. *Metodologia.* As verbalizações que compõem esta categoria englobam as *características metodológicas* para o desenvolvimento de uma educação para os valores. Esta categoria é formada por quatro sub-categorias.

6.1. *Contínua*

As verbalizações aqui classificadas centram-se na educação para os valores enquanto constante a ser trabalhada.

6.2. *Observação/Modelagem*

Nesta sub-categoria foram classificadas verbalizações relativas a uma metodologia assente na aprendizagem por observação e modelagem. O professor é apontado como um modelo de referência privilegiado para os alunos, especificamente no que diz respeito às suas *acções* e *exemplos*.

6.3. *“Endoutrinação”*

Esta categoria é formada pelas verbalizações que fazem referência a uma metodologia de educação para os valores designada por *endoutrinação* (Bento, 2001), que consiste na imposição de um conjunto de valores, ao incuti-los nas crianças, limitando a sua autonomia individual.

6.4. *Vivencial*

Aqui classificadas estão as verbalizações que destacam uma metodologia eminentemente prática da educação para os valores.

7. *Papel da Escola*. São classificadas nesta categoria as verbalizações que se referem à Escola como o espaço privilegiado de educação para os valores. Também constam nesta categoria as verbalizações que atribuem especial importância ao papel da escola para a promoção de valores, salientando que, por vezes, os próprios pais não desenvolvem uma educação para os valores com as crianças.

8. *Importância*. Nesta categoria são classificadas as verbalizações referentes a atitudes avaliativas expressas. As verbalizações são gerais, no que diz respeito à importância da educação para os valores, e são também específicas no que concerne à sua importância da educação para a construção de um *mundo melhor*.

3. Valores considerados mais importantes para desenvolver com crianças deste nível escolar

As categorias que serão explicitadas de seguida, correspondem às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão *“Que valores considera mais importantes desenvolver com crianças deste nível escolar?”*

1. *Valores Interactivos*. Esta categoria é constituída por valores sociais que representam necessidades de pertença, amor e afiliação na regulação e manutenção de relações interpessoais, classificados por Gouveia (2003) como valores interactivos. As verbalizações aqui cotadas expressam o facto dos contactos sociais serem uma meta em si mesmos e de o sujeito considerar os outros como fundamentais para a sua

felicidade pessoal. São valores que enfatizam sobretudo atributos afectivos e abstractos. Esta categoria é composta por doze sub-categorias.

1.1. *Afectividade*

Esta sub-categoria engloba verbalizações não especificadas que se referem à importância da educação para os valores incidir sobre valores relacionados com a afectividade, e verbalizações que salientam a necessidade de, através da promoção destes valores, se conseguir reduzir a incidência de atitudes e comportamentos agressivos.

1.2. *Altruísmo*

Foram classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que apontam especificamente para o desenvolvimento de valores altruístas com os alunos.

1.3. *Amor*

Foram cotadas nesta sub-categoria as verbalizações que se reportam à promoção do amor como valor a desenvolver no âmbito de uma educação em valores.

1.4. *Amizade/Companheirismo*

As verbalizações classificadas nesta sub-categoria assumem especificamente a amizade e o companheirismo como valores a trabalhar com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.5. *Cooperação/Entreajuda*

Esta sub-categoria reúne as verbalizações que salientam a importância de ajudar a formar um espírito de cooperação e de entreajuda no âmbito da educação para os valores.

1.6. *Honestidade*

Nesta sub-categoria foram agrupadas as verbalizações que referem a importância de desenvolver o valor da honestidade com as crianças.

1.7. *Humildade*

As verbalizações incluídas nesta sub-categoria explicitam a humildade como valor que os alunos devem interiorizar no âmbito da educação para os valores.

1.8. *Lealdade*

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que se reportam especificamente à promoção da lealdade com alunos desta faixa etária.

1.9. *Partilha*

Esta sub-categoria é composta por verbalizações relativas ao desenvolvimento da capacidade de partilha entre as crianças como valor a ser trabalhado no âmbito da educação para os valores.

1.10. *Respeito pelos outros*

Classificadas nesta sub-categoria estão verbalizações gerais que referem a importância de desenvolver o respeito nas crianças, em termos não especificados, mas que parecem estar associados às relações interpessoais. Foram também cotadas as verbalizações que se relacionam especificamente com o desenvolvimento de atitudes de respeito para com os outros e de respeito pelos espaços comuns, enquanto valores importantes a serem trabalhados com os alunos.

1.11. *Responsabilidade*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que destacam a importância das crianças assimilarem o valor da responsabilidade no domínio de uma educação para os valores.

1.12. *Sinceridade*

Incluídas nesta sub-categoria encontram-se as verbalizações que se reportam ao valor da sinceridade, no sentido da acção de dizer a verdade e de ser confiável, como importante a ser transmitido às crianças no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2. *Valores Normativos.* Integram esta categoria valores sociais que enfatizam a vida social, em termos da estabilidade da sociedade, do respeito por símbolos e padrões culturais e pela manutenção da ordem social. Para Gouveia (2003), os valores normativos relacionam-se com interesses colectivos e representam cognitivamente necessidades de controlo, bem como de manutenção da cultura e das normas sociais. As verbalizações aqui classificadas reflectem a importância de preservar a cultura e as normas sociais convencionais, rejeitando comportamentos que coloquem em causa a obediência à autoridade. Esta categoria é constituída por três sub-categorias.

2.1. *Obediência/Cumprimento de regras*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que consideram ser importante desenvolver com as crianças o sentido de obediência e o cumprimento de regras sociais. Foram também cotadas as verbalizações que referem a importância de trabalhar comportamentos desviantes tais como o roubo.

2.2. *Formação moral*

São classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que se reportam à importância de trabalhar valores morais não especificados com os alunos, em termos de regulamentação do comportamento e de restrição de desejos.

2.3. *Verdade*

Classificadas nesta sub-categoria estão as verbalizações que atribuem à verdade um papel importante no âmbito da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, expressa especificamente em termos de nunca mentir, o que sugere um rígido princípio social.

3. *Valores Suprapessoais*. Os valores presentes nesta categoria representam necessidades estéticas e de cognição para uma maior compreensão do mundo social, bem como uma necessidade superior de auto-realização. De acordo com Gouveia (2003), contribuem para organizar e categorizar o mundo de uma forma consistente, fornecendo estabilidade à organização cognitiva do indivíduo. Estes valores podem ser concebidos como humanitários ou idealistas, reflectindo-se em ideias abstractas e critérios universais. As verbalizações aqui classificadas descrevem um tipo de orientação claramente social e motivações humanitárias, enfatizando, por um lado, alguém que é maduro e, por outro lado, salientando a importância de todas as pessoas, não exclusivamente os indivíduos que compõem o grupo de pertença. Esta categoria é composta por sete sub-categorias.

3.1. *Auto-conhecimento*

Esta sub-categoria é constituída pelas verbalizações que exprimem a importância do desenvolvimento de valores relacionados com o auto-conhecimento dos alunos, especificamente no que diz respeito aos seus *interesses e aptidões*.

3.2. *Justiça*

Nesta sub-categoria estão classificadas as verbalizações que se reportam especificamente à promoção e desenvolvimento da justiça, no âmbito da educação para os valores.

3.3. *Liberdade*

Aqui classificadas estão as verbalizações que enfatizam a liberdade como um valor importante a ser trabalhado com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.4. *Respeito pela diferença*

Esta sub-categoria inclui as verbalizações que se reportam especificamente à promoção do respeito e valorização da *diversidade* individual e social no domínio de uma educação em valores.

3.5. *Sensibilidade estética*

Aqui classificadas estão as verbalizações que destacam o desenvolvimento de valores ligados à sensibilidade estética dos alunos.

3.6. *Solidariedade/Generosidade*

Foram cotadas nesta sub-categoria as verbalizações que salientam a importância de serem desenvolvidos valores ligados à solidariedade e à generosidade com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3.7. *Tolerância*

Nesta sub-categoria estão reunidas as verbalizações que realçam especificamente o desenvolvimento do *espírito de tolerância* enquanto valor que poderá prevenir conflitos.

4. *Valores de Existência.* Esta categoria é constituída por valores que Gouveia (2003) considera guiam o comportamento dos indivíduos, com vista à satisfação das necessidades fisiológicas mais básicas e da necessidade de segurança. As verbalizações aqui incluídas expressam valores que asseguram as condições básicas para a sobrevivência e estabilidade pessoal do sujeito. Esta categoria é composta por uma sub-categoria.

4.1. *Saúde*

As verbalizações presentes nesta sub-categoria enfatizam a aquisição de hábitos saudáveis como valor inerente à existência individual do sujeito e à sua necessidade de garantir a própria existência orgânica.

5. *Valores de Realização.* Esta categoria é formada por valores pessoais ligados às necessidades de auto-estima, que têm por objectivo o alcance de metas pessoais e de condições necessárias para que os objectivos do indivíduo sejam atingidos. As verbalizações aqui classificadas relacionam-se com as competências individuais e com a auto-promoção dos sujeitos, orientadas para a procura de identidade. Esta categoria é composta por três sub-categorias.

5.1. *Auto-estima*

As verbalizações classificadas nesta sub-categoria referem-se especificamente ao desenvolvimento de uma auto-estima positiva no âmbito da educação para os valores.

5.2. *Realização Pessoal*

Nesta sub-categoria constam verbalizações não especificadas que salientam a importância da promoção de valores relacionados com a auto-realização dos alunos.

5.3. *Respeito próprio*

Esta sub-categoria é constituída por verbalizações que fundamentam a importância da educação para os valores favorecer o respeito da criança por si própria.

6. *Cidadania*. As verbalizações expressas nesta categoria salientam o facto da educação para os valores dever favorecer a construção da cidadania com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente no que diz respeito à participação da vida em comunidade.

7. *Competências*. Esta categoria é formada pelas verbalizações que salientam a importância da educação para os valores enquanto estimuladora do desenvolvimento de competências específicas por parte das crianças. Esta categoria é constituída por quatro sub-categorias.

7.1. *Resiliência*

As verbalizações aqui classificadas referem-se especificamente à promoção de competências que permitam aos alunos lidar com os seus problemas e superar obstáculos colocados por situações adversas.

7.2. *Cognitivas*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que salientam a aprendizagem de competências cognitivas relacionadas com o conhecimento em geral, especificamente no que respeita ao *raciocínio* e à *memória*.

7.3. *Espírito crítico*

Nesta sub-categoria encontram-se as verbalizações relativas à promoção de competências relacionadas com o pensamento e espírito críticos das crianças.

7.4. *Criatividade*

As verbalizações classificadas nesta sub-categoria referem-se ao desenvolvimento da criatividade, enquanto competência a explorar com as crianças no âmbito da educação para os valores.

4. Explicitação dos valores referidos como mais importantes para desenvolver com crianças deste nível escolar

As categorias apresentadas de seguida, dizem respeito às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão *“Diga em que consiste cada um dos valores que referiu anteriormente”*.

1. *Valores Interactivos*. Nesta categoria, estão presentes valores sociais que representam necessidades de pertença, amor e afiliação na regulação e manutenção de relações interpessoais, designados por Gouveia (2003) como valores interactivos. As verbalizações aqui cotadas expressam o facto dos contactos sociais serem uma meta em si mesmos e de o sujeito considerar os outros como fundamentais para a sua felicidade pessoal. São valores que enfatizam sobretudo atributos afectivos e abstractos. Esta categoria é composta por onze sub-categorias.

1.1. *Afectividade*

Aqui estão classificadas as verbalizações que se referem à afectividade enquanto a troca de afectos entre os indivíduos.

1.2. *Altruísmo*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que descrevem o altruísmo como atitudes e comportamentos solidários, que implicam o respeito e a partilha, e que rejeitam a competitividade agressiva.

1.3. *Amor*

Integram esta sub-categoria as verbalizações que descrevem o amor em termos de *força interior* que une as pessoas, atribui *significado* às relações que se estabelecem e que implica outros valores, especificamente no que diz respeito ao *respeito, cooperação e tolerância*.

1.4. *Amizade*

Classificadas nesta sub-categoria estão as verbalizações que expressam a amizade como o valor social mais importante e como bem espiritual que fornece um alicerce que deve ser preservado. As verbalizações também se referem à amizade enquanto construção de elos e relações entre as pessoas.

1.5. *Cooperação/Entreajuda*

Nesta categoria estão classificadas as verbalizações que atribuem à cooperação o papel de *aproximar alunos* com interesses similares. Foram também aqui incluídas as verbalizações que se referem à entreajuda enquanto *partilha e ajuda mútua* em todas as ocasiões em que seja necessário.

1.6. *Honestidade*

São classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que descrevem a honestidade como a capacidade de ser frontal no quotidiano, evitando comportamentos de desonestidade.

1.7. *Lealdade*

Esta categoria é constituída pelas verbalizações que descrevem a lealdade enquanto valor que rejeita comportamentos de mentira.

1.8. *Partilha*

As verbalizações aqui incluídas exprimem o valor da partilha como o *repartir com os outros* aquilo de que o outro necessita e saber *receber* o que os outros têm para dar, recusando comportamentos egoístas.

1.9. *Respeito pelos outros*

Esta categoria contém as verbalizações que descrevem o respeito pelos outros como estando presente em todas as *acções do quotidiano*, implicando saber *ouvir, partilhar, ajudar-se mutuamente*, e rejeitando atitudes e comportamentos de *violência e agressividade*. As verbalizações também se referem ao facto da criança primeiro se aceitar e reconhecer o seu próprio valor, para que posteriormente possa *respeitar, aceitar e valorizar os outros* e as suas *diferenças*, respeitando-as integralmente. Para além disso, as verbalizações também mencionam especificamente o respeito pelos *espaços*, o respeito pela *natureza* e a *obediência* aos mais velhos.

1.10. *Responsabilidade*

As verbalizações reunidas nesta sub-categoria descrevem a responsabilidade como um *equilíbrio* entre *direitos e deveres*, em que se destaca a *autonomia* individual da criança.

1.11. *Sinceridade*

Nesta sub-categoria estão agrupadas as verbalizações que descrevem a sinceridade em comportamentos que contemplem sempre a verdade, por muito difícil que seja reconhecê-la, e também na responsabilização pelos próprios actos.

2. *Valores Normativos*. Nesta categoria estão classificados valores sociais que enfatizam a vida social, em termos da estabilidade da sociedade, do respeito por símbolos e padrões culturais e pela manutenção da ordem social. Para Gouveia (2003), estes valores reflectem a importância de preservar a cultura e as normas sociais convencionais, rejeitando comportamentos que coloquem em causa a obediência à autoridade. Esta categoria é composta por uma sub-categoria.

2.1. *Obediência/Cumprimento de regras*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que consideram que a obediência e o cumprimento de regras dependem especificamente de comportamentos *educados, correctos, sinceros e respeitadores das normas* sociais.

3. *Valores Suprapessoais*. Os valores reunidos nesta categoria representam necessidades estéticas e de cognição para uma maior compreensão do mundo social, bem como uma necessidade superior de auto-realização. De acordo com Gouveia (2003), contribuem para organizar e categorizar o mundo de uma forma consistente, fornecendo estabilidade à organização cognitiva do indivíduo. Estes valores podem ser concebidos como humanitários ou idealistas, reflectindo-se em ideias abstractas e critérios universais. As verbalizações aqui classificadas descrevem um tipo de orientação claramente social e motivações humanitárias, enfatizando, por um lado, alguém que é maduro e, por outro lado, salientando a importância de todas as pessoas, não exclusivamente os indivíduos que compõem o grupo de pertença. Esta categoria é composta por seis sub-categorias.

3.1. *Auto-conhecimento*

As verbalizações aqui classificadas exprimem o auto-conhecimento do aluno especificamente em termos de seguir o que lhe é mais útil de acordo com os seus interesses e aptidões, sem, contudo, desrespeitar os outros.

3.2. *Liberdade*

Esta sub-categoria exprime a liberdade enquanto valor que depende da liberdade do próximo.

3.3. *Respeito pela diferença*

Aqui presentes estão as verbalizações que descrevem o respeito pela diferença enquanto *união de diversidades* e *riqueza de diferenças*, quer estas sejam relativamente à *etnia*, *língua* ou *religião*. As verbalizações também se referem especificamente a ajudar as crianças a *reflectirem* sobre a *deficiência motora*, e à promoção da sua *auto-estima*.

3.4. *Solidariedade*

Classificadas nesta sub-categoria estão as verbalizações que descrevem a solidariedade como *ajuda*, *compreensão* e *partilha*, tendo em conta as necessidades do outro. As verbalizações também se referem à solidariedade enquanto *obrigação* e *dever* sociais, e à sua importância.

3.5. *Sensibilidade estética*

Nesta sub-categoria constam as verbalizações que se referem à sensibilidade estética enquanto valor que promove o interesse pelo *belo* e *harmonioso*, com o objectivo de que o sujeito possa viver protegendo a natureza e o ambiente.

3.6. *Tolerância*

Aqui classificadas estão as verbalizações que classificam a tolerância como a *compreensão*, *aceitação*, *respeito* e *valorização* dos outros e das suas

diferenças, retirando aspectos positivos dessas experiências e rejeitando comportamentos agressivos.

4. *Valores de Existência*. Esta categoria é constituída por valores que Gouveia (2003) considera guiarem o comportamento dos indivíduos, com vista à satisfação das necessidades fisiológicas mais básicas e da necessidade de segurança. As verbalizações aqui incluídas expressam valores que asseguram as condições básicas para a sobrevivência e estabilidade pessoal do sujeito. Esta categoria é composta por uma sub-categoria.

4.1. *Saúde*

As verbalizações presentes nesta sub-categoria descrevem a o valor da saúde no 1.º CEB numa concepção remediativa de detecção de possíveis problemas alimentares, e numa concepção de prevenção primária, ao possibilitar a promoção de hábitos alimentares saudáveis.

5. *Valores de Realização*. Esta categoria é constituída por valores pessoais ligados às necessidades de auto-estima, que têm por objectivo o alcance de metas pessoais e de condições necessárias para que os objectivos do indivíduo sejam atingidos. As verbalizações aqui classificadas relacionam-se com as competências individuais e com a auto-promoção dos alunos, orientadas para a procura de identidade. Esta categoria é composta por duas sub-categorias.

5.1. *Auto-estima*

Nesta sub-categoria constam as verbalizações que descrevem a auto-estima enquanto uma valorização do próprio nas suas potencialidades.

5.2. *Realização Pessoal*

Nesta sub-categoria constam as verbalizações que descrevem a realização pessoal dos alunos em termos de promoção da *auto-estima*, *auto-confiança* e a sua conseqüente *satisfação*.

6. *Cidadania*. Classificadas nesta categoria estão as verbalizações que se referem ao exercício da cidadania enquanto a *descoberta*, *conhecimento* e *aplicação* de valores especificados, tais como a *compreensão*, a *tolerância* e a *partilha* no desenvolvimento das relações interpessoais.

7. *Competências*. Esta categoria é formada pelas verbalizações que descrevem competências específicas que devem ser desenvolvidas no âmbito da educação para os valores. Esta categoria é constituída por uma sub-categoria.

7.1. *Espírito crítico*

Aqui incluídas estão as verbalizações que descrevem o espírito crítico dos alunos em termos de estes reflectirem de *forma construtiva, procurarem a verdade* e conseguirem *encontrar alternativas* e soluções possíveis a obstáculos encontrados.

8. *Atitude Avaliativa*. Nesta categoria são classificadas as verbalizações referentes a atitudes avaliativas expressas, no que diz respeito à necessidade da sociedade transmitir mais valores devido à crise em que se encontra, e à importância expressa de que os valores sejam trabalhados. As verbalizações também se referem especificamente ao facto da educação para os valores ter como objectivos ensinar a criança a ser mais *humana, completa* e a conseguir *transmitir os valores* aos outros.

5. Motivos para considerar os valores indicados como os mais importantes

As categorias identificadas, correspondem às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão *“Explicite os motivos que o(a) levaram a considerar os valores indicados como mais importantes”*.

1. *Valores Básicos*. Nesta categoria encontram-se reunidas as verbalizações que fazem referência a um conceito que vem sendo utilizado com frequência na literatura (Gouveia, 2003), o de “valores básicos”. As verbalizações aqui classificadas reportam-se especificamente a valores como sendo “valores básicos” e a “base” que permite a construção de outros valores e que deve integrar a educação de qualquer criança.

2. *Construção da Personalidade*. Esta categoria inclui as verbalizações que se referem à importância dos valores para a construção da personalidade das crianças, especificamente no que diz respeito à *formação do seu carácter* e para dar resposta a *necessidades* não especificadas do aluno.

3. *Construção da Relação com os outros e o mundo*. Foram classificadas nesta categoria as verbalizações que conceptualizam os valores referidos como estruturadores e criadores de relações ajustadas com os outros e com o mundo. Esta categoria é constituída por três sub-categorias.

3.1. *Regras*

Nesta sub-categoria estão reunidas as verbalizações que se reportam à importância de serem cumpridas regras não especificadas.

3.2. *Hábitos/Comportamentos*

Foram aqui classificadas as verbalizações relativas à importância dos valores para a promoção de hábitos e de comportamentos adequados. As verbalizações são especificadas, ao enfatizam a importância de se trabalharem os valores para promover nos alunos atitudes e hábitos de comportamentos saudáveis, para facilitar comportamentos de protecção ambiental e de protecção do património, bem como para a construção de hábitos de trabalho não especificados.

3.3. *Relacionamentos interpessoais*

Nesta sub-categoria estão presentes as verbalizações que se centram na importância dos valores para o estabelecimento das interacções sociais, especificamente no que diz respeito a *facilitar a sua integração no contexto escolar* em geral e em particular na *sala de aula*.

4. *Cidadania*. As verbalizações expressas nesta categoria salientam o facto da educação para os valores ser estruturante para a formação da cidadania com os alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

5. *Valores Interactivos*. Esta categoria é constituída por valores sociais que representam necessidades de pertença, amor e afiliação na regulação e manutenção de relações interpessoais, classificados por Gouveia (2003) como valores interactivos. As verbalizações aqui cotadas expressam especificamente os valores interactivos que devem ser promovidos com crianças desta faixa etária, denotando o facto dos contactos sociais serem uma meta em si mesmos e de o sujeito considerar os outros como fundamentais para a sua felicidade pessoal. São valores que enfatizam sobretudo atributos afectivos e abstractos. Esta categoria é composta por seis sub-categorias.

5.1. *Aceitação*

Esta sub-categoria engloba as verbalizações relativas à aceitação do outro, em termos não especificados.

5.2. *Amizade*

As verbalizações classificadas nesta sub-categoria reconhecem na amizade um valor que deve ser trabalhado com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

5.3. *Amor*

Foram cotadas nesta sub-categoria as verbalizações que se ao facto de, no âmbito da educação para os valores, se começar a *dar e a receber amor*.

5.4. *Partilha*

Esta sub-categoria é composta por verbalizações relativas ao desenvolvimento da capacidade de partilha entre as crianças como valor a ser trabalhado no âmbito da educação para os valores.

5.5. *Respeito pelos outros*

Classificadas nesta sub-categoria estão as verbalizações que referem a necessidade das crianças aprenderem a respeitar todos aqueles com quem convivem e se relacionam.

5.6. *Sinceridade*

Incluídas nesta sub-categoria encontram-se as verbalizações que se reportam ao valor da sinceridade, no sentido da acção de dizer sempre a verdade e de ser confiável, como importante a ser transmitido às crianças.

6. *Valores Suprapessoais*. Os valores presentes nesta categoria representam necessidades estéticas e de cognição para uma maior compreensão do mundo social, bem como uma necessidade superior de auto-realização. De acordo com Gouveia (2003), contribuem para organizar e categorizar o mundo de uma forma consistente, fornecendo estabilidade à organização cognitiva do indivíduo. Estes valores podem ser concebidos como humanitários ou idealistas, reflectindo-se em ideias abstractas e critérios universais. As verbalizações aqui classificadas referem especificamente os valores suprapessoais que devem ser desenvolvidos no âmbito da educação para os valores, os quais descrevem um tipo de orientação claramente social e motivações humanitárias, enfatizando, por um lado, alguém que é maduro e, por outro lado, salientando a importância de todas as pessoas, não exclusivamente os indivíduos que compõem o grupo de pertença. Esta categoria é composta por três sub-categorias.

6.1. *Respeito pela diferença*

Esta sub-categoria inclui as verbalizações que se reportam especificamente à promoção do respeito pela *diversidade do mundo* no domínio de uma educação em valores.

6.2. *Sensibilidade estética*

Foram aqui classificadas as verbalizações que expressam a importância do desenvolvimento de valores ligados à sensibilidade estética dos alunos.

6.3. *Tolerância*

Nesta sub-categoria estão reunidas as verbalizações que destacam o desenvolvimento da *tolerância*, especificamente com adultos e pares.

7. *Competências*. Esta categoria é formada pelas verbalizações que salientam a importância dos valores enquanto estímulos que possibilitam o desenvolvimento de competências específicas por parte das crianças. Esta categoria é constituída por quatro sub-categorias.

7.1. *Conhecimento/Aprendizagem*

Foram classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que se reportam ao papel dos valores no desenvolvimento de competências relacionadas com o *conhecimento* e com a *aprendizagem*. As verbalizações referem a importância de ajudar os alunos a conferir significado e valor às suas aprendizagens e a construir formas de conhecimento não especificadas.

7.2. *Trabalho Cooperativo*

Estão agrupadas nesta sub-categoria as verbalizações relativas ao desenvolvimento de competências de *trabalho cooperativo* nos alunos, em termos de *uma competitividade saudável*.

7.3. *Criatividade*

Nesta sub-categoria estão presentes as verbalizações que salientam o desenvolvimento das competências criativas e imaginativas das crianças.

7.4. *Comunicativas/Expressivas*

Esta sub-categoria engloba as verbalizações que referem o papel dos valores no desenvolvimento de competências comunicativas e expressivas em termos não especificados.

8. *Benefícios sociais*. Nesta categoria constam as verbalizações que referem implicações de ordem social como sendo resultado da educação para os valores, especificamente no que diz respeito à construção de um *mundo melhor, mais humano e democrático*, que transformaria a sociedade contemporânea que é caracterizada como *egoísta, egocêntrica, conflituosa, materialista e consumista* e representada por uma crise geral de valores.

Tema II – Processo de Aprendizagem de Valores

Este tema foi explorado por relação com uma questão central, que pretendeu conhecer as concepções dos professores relativamente à forma como se desenrola o processo de aprendizagem dos valores com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1. Como as crianças aprendem os valores

As categorias identificadas correspondem às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão “*Como é que acha que as crianças aprendem os valores?*”.

1. *Observação/Modelagem*. As verbalizações classificadas nesta categoria consideram que a aprendizagem de valores é feita a partir de uma aprendizagem social ou por modelação, salientando o papel da observação e imitação de modelos, na medida em que o adulto é encarado como um *exemplo* comportamental para os alunos. Os seus exemplos são descritos como devendo ser *precisos, de fácil leitura e bons*, quer sejam provenientes do contexto familiar, escolar ou da sociedade em geral.

2. *Diálogo/Reflexão*. Esta categoria engloba as verbalizações que encaram o diálogo como factor essencial para a aprendizagem dos valores, classificando-o como *muito importante e cada vez menos existente*. As verbalizações referem-se também à necessidade de este diálogo ser *aberto*. Para além disso, salientam também o papel fundamental de ajudar a criança a reflectir e compreender os valores.

3. *Vivências*. Nesta categoria, as verbalizações abordam a centralidade de que a criança vivencie os valores, de modo a que os vá desvendando. Esta categoria é composta por três sub-categorias.

3.1. *Vivências em geral*

A sub-categoria *Vivências em geral* é formada por verbalizações que apontam para a natureza eminentemente prática da aprendizagem para os valores, baseada nas vivências, experiências e interacções que a criança vai estabelecendo, sem no entanto as especificar.

3.2. *Actividades lúdicas*

As verbalizações classificadas nesta sub-categoria revelam a importância atribuída à esfera das práticas lúdicas (jogos e histórias), enquanto ferramenta adequada ao desenvolvimento e aprendizagem dos valores.

3.3. *Actividades quotidianas*

Nesta sub-categoria, as verbalizações especificam que a aprendizagem e interiorização dos valores ocorrem a partir de acontecimentos e vivências do quotidiano. Também foram cotadas nesta sub-categoria as verbalizações que expressam que *especificamente no contexto educativo*, esta aprendizagem sucede a partir dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula e adequados ao desenvolvimento dos alunos.

4. *Ensino de regras e comportamentos*. Esta categoria é constituída pelas verbalizações que se referem especificamente à importância de as crianças adquirirem *regras de conduta*, ou seja, normas e padrões de comportamento estabelecidos pelas figuras de autoridade. São também cotadas as verbalizações que expressam o papel do professor na mudança de comportamentos, ajudando a criança a substituí-los por comportamentos mais adequados.

5. *Atitudes do adulto*. As verbalizações que compõem esta categoria englobam as atitudes dos adultos que consideram indispensáveis para a aprendizagem dos valores. Esta categoria é formada por três sub-categorias.

5.1. *Paciência*

Nesta sub-categoria foram classificadas as verbalizações que referem a importância de uma *atitude paciente* enquanto fundamental para o desenvolvimento de valores.

5.2. *Compreensão*

As verbalizações aqui contidas acentuam uma *atitude compreensiva* como estratégia privilegiada para o ensino e aprendizagem de valores.

5.3. *Persistência*

As verbalizações que formam esta subcategoria assentam na concepção de uma *atitude persistente e sistemática*, para que os valores possam ser interiorizados.

6. *Temporalidade*. Reúnem-se nesta categoria as verbalizações associadas a variáveis temporais, que defendem que a aprendizagem de valores deve ser promovida desde idades precoces e a facilidade que as crianças têm de os aprender de forma *rápida mas progressiva*, de modo a que os possam interiorizar.

Tema III – Ensino de Valores

Este tema foi explorado por relação com quatro questões, que pretenderam investigar como se processa o ensino de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente no que diz respeito aos papéis dos professores e das famílias e ao grau de dificuldade/facilidades da sua implementação. Para tal, foram construídas as seguintes questões: “*Que papel considera que o professor deve ter na educação para os valores no 1.º Ciclo?*”, “*Qual o papel que a família deve ter na promoção de valores nestas faixas etárias?*”, “*Como ensina os valores na sua sala de aula?*” e “*Relativamente ao grau de facilidade/dificuldade que considera ter a educação de*

valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, assinale uma opção” (de muito difícil a muito fácil).

1. Papel do professor na educação para os valores

As categorias a seguir apresentadas, correspondem às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão “*Que papel considera que o professor deve ter na educação para os valores no 1.º Ciclo?*”.

1. *Afectivo*. As verbalizações classificadas nesta categoria referem-se ao papel relacional que deve desempenhar o professor. Este papel é marcado pelo *afecto, amor, amizade, aceitação, tolerância e respeito pelas diferenças*.

2. *Cognitivo*. Esta categoria engloba as verbalizações que enfatizam o papel do professor para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Esta categoria é composta por três sub-categorias.

2.1. Pensamento reflexivo

Classificam-se nesta sub-categoria as verbalizações que se referem especificamente à importância da *reflexão* sobre os valores como tarefa conjunta entre o professor e os alunos.

2.2. Curiosidade

Nesta sub-categoria foram classificadas as verbalizações que salientam a necessidade de estimular e activar a curiosidade da criança em relação ao conhecimento e à aprendizagem.

2.3. Construção do conhecimento

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações relativas à tarefa do professor como sendo a de estimular nos alunos o gosto pelo conhecimento e pela aprendizagem, especificamente no que diz respeito à aprendizagem e ensino de valores.

3. *Comportamental*. Nesta categoria estão incluídas as verbalizações relativas ao papel do professor na mediação dos comportamentos dos alunos. Esta categoria é constituída por quatro sub-categorias.

3.1. Modelo de comportamento

As verbalizações incluídas nesta sub-categoria referem-se ao professor como um modelo de comportamento para os alunos. As verbalizações referem-se especificamente ao *exemplo* que o professor deverá fornecer e também à

aprendizagem por parte do aluno desses mesmos comportamentos. Foram também consideradas as verbalizações relativas ao próprio desenvolvimento pessoal do professor.

3.2. *Modificação de comportamento*

Nesta sub-categoria estão classificadas as verbalizações relativas ao papel do professor na modificação de comportamentos desajustados da criança, *chamando-a à atenção, clarificando e repreendendo-a*.

3.3. *Moderador das relações interpessoais*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que apontam o professor como agente mediador e orientador das relações interpessoais entre os pares e especificamente sobre os conflitos emergentes.

3.4. *Estilo de liderança e gestão da sala de aula*

As verbalizações incluídas nesta sub-categoria referem-se ao estilo de liderança do professor, sendo específicas ao afirmar que este não deve ser nem demasiado *autoritário* nem demasiado *permissivo* e que não pode ser *impositivo*. As verbalizações referem-se também ao papel do professor na gestão da sala de aula, especificando atitudes tais como ser *presente, activo, atento* e assegurando o cumprimento das regras.

4. *Complemento ao contexto familiar*. Esta categoria é constituída por verbalizações que expressam especificamente ideias de que a Escola desempenha um papel de *complemento* e de *intermediário* para com as famílias.

5. *Metodologia*. As verbalizações que compõem esta categoria referem-se às *características metodológicas* indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação para os valores. Esta categoria é formada por três sub-categorias.

5.1. *Trabalho diário e transversal*

Esta sub-categoria inclui as verbalizações que expressam a necessidade de a educação para os valores derivar de um trabalho diário e transversal ao processo de ensino-aprendizagem.

5.2. *Diversificada*

Estão aqui classificadas as verbalizações que apontam para a importância de um leque metodológico de actividades variadas, sem no entanto especificar ou exemplificar.

5.3. *Vivencial*

Classificam-se nesta sub-categoria as verbalizações que sustentam uma metodologia prática da educação para os valores, em que os alunos aprendem os valores ao vivenciá-los.

6. *Benefícios sociais*. Esta categoria inclui as verbalizações que estabelecem algumas das consequências efectivas da realização de uma educação para os valores. As verbalizações que apontam os benefícios da educação para os valores a um nível macro-social, especificamente no que diz respeito à construção de uma sociedade mais livre, justa, digna e igualitária.

7. *Atitude Avaliativa*. Nesta categoria são classificadas as verbalizações referentes a atitudes avaliativas expressas, quer no que diz respeito à importância do papel do professor na educação, quer no que concerne aos motivos de tal importância.

2. Papel da família na educação para os valores

As categorias a seguir apresentadas, referem-se às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão “*Qual o papel que a família deve ter na promoção de valores nestas faixas etárias?*”.

1. *Construção da Personalidade*. As verbalizações classificadas nesta categoria referem-se ao papel da família na promoção de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico como dimensão estruturadora da personalidade em termos gerais não especificados.

2. *Comportamental*. Esta categoria comporta as verbalizações relativas ao papel que desempenha a família enquanto referência comportamental para a criança. As verbalizações são gerais, referindo-se ao *exemplo* que lhes deve ser dado, e mais específicas, apontando para a necessidade de esses exemplos serem diários e coerentes com os valores da família, e explicitando a forma como os pais os deverão demonstrar.

3. *Comunicativo*. As verbalizações classificadas nesta categoria fazem referência ao papel da família ao apostar em habilidades comunicativas adequadas para com as crianças, como forma de promoção de valores. Nesta categoria inserem-se as verbalizações que expressam a importância de dialogar com a criança, sem no entanto especificar quais as características que deverão ter esses mesmos diálogos.

4. *Complemento ao contexto escolar.* Esta categoria é constituída pelas verbalizações que enfatizam que Escola e família têm, na sociedade actual, tarefas complementares no que concerne à educação para os valores. São também aqui classificadas verbalizações mais específicas, que se referem ao facto de os alunos não serem beneficiados em caso de discordâncias e incongruências entre os dois contextos.

5. *Clima Familiar.* Esta categoria inclui as verbalizações que expressam algumas atitudes e valores específicos que a família deverá assumir, de modo a contribuir eficazmente para uma educação em valores das suas crianças, nomeadamente a *entreadajuda, respeito, responsabilidade, amor, carinho, atenção, suporte e humor.* Foram também classificadas nesta categoria as verbalizações que apontam para o papel da família no fortalecimento destas atitudes e valores numa perspectiva de grupo.

6. *Temporalidade.* Reúnem-se nesta categoria as verbalizações associadas a variáveis temporais, que defendem especificamente que a educação para os valores deve ser iniciada precocemente.

7. *Atitude Avaliativa.* Nesta categoria são classificadas as verbalizações referentes a atitudes avaliativas expressas relativamente ao papel da família na educação para os valores. Esta categoria é constituída por duas sub-categorias.

7.1. *Positiva*

Esta sub-categoria reúne as verbalizações que apontam as famílias como a *base, o primeiro marco* e o *principal agente* na transmissão de valores com as crianças.

7.2. *Negativa*

Classificadas nesta sub-categoria estão verbalizações gerais que apontam para o facto de que as famílias cada vez menos investem na educação das crianças. Foram também contabilizadas verbalizações mais específicas, que se referem especificamente aos aspectos negligenciados nesse desinvestimento, nomeadamente a promoção de valores ético-morais que são substituídos por compensações materiais.

3. Ensino de valores na sala de aula

As categorias que apresentamos de seguida, correspondem às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão “*Como ensina os valores na sua sala de aula?*”.

1. *Diálogo*. As verbalizações contidas nesta categoria apontam para uma estratégia comunicativa e de diálogo para com os alunos como factor central para o ensino de valores. Esta categoria é constituída por três sub-categorias.

1.1. Diálogo em geral

Nesta sub-categoria estão agrupadas verbalizações gerais que expressam a necessidade de o professor estimular a criação de espaços de diálogo, e verbalizações específicas que explicitam as estratégias para tal, tais como *discussões, análises e debates*.

1.2. Clarificação de valores

Esta sub-categoria incorpora as verbalizações que, no sentido da Teoria da Clarificação de Valores de Raths (1966, cit. por Valente, 1989) expressam a necessidade de os alunos serem ajudados a descobrir, a escolher e a construir os seus próprios valores num processo em que a Escola e os professores podem e devem desempenhar um importante papel.

1.3. Confronto de pontos de vista

São aqui classificadas as verbalizações que salientam a necessidade de o professor ajudar as crianças a exprimirem e confrontarem os seus pontos de vista com outros que sejam diferentes.

2. *Reflexão*. As verbalizações aqui classificadas são gerais, referindo-se à promoção da reflexão dos alunos, e também são específicas, explicitando que tal reflexão deverá incluir a *consciencialização* das suas atitudes e comportamentos, e que poderá advir da procura da moral de algo.

3. *Ensino de regras e comportamentos*. Nesta categoria estão incluídas as verbalizações relativas à natureza socializadora da educação para os valores. Esta categoria é constituída por cinco sub-categorias.

3.1. Ensino de regras e comportamentos em geral

As classificações expressas nesta categoria salientam a importância da preparação dos alunos para a incorporação de valores relativos a padrões sociais vigentes, tais como regras e atitudes aceitáveis.

3.2. *Reforços positivos*

Esta sub-categoria abrange as verbalizações que se centram na necessidade do professor reforçar os comportamentos que deseja encorajar ou fortalecer.

3.3. *Modificação do comportamento*

Nesta sub-categoria estão classificadas as verbalizações relativas ao papel do professor na modificação de comportamentos desajustados da criança, especificamente no que diz respeito a *atitudes erradas*.

3.4. *Responsabilização*

Integram esta sub-categoria as verbalizações que se referem à tentativa de consciencialização dos alunos das suas responsabilidades.

3.5. *Modelos de comportamento*

As verbalizações incluídas nesta sub-categoria referem o facto do professor e restantes agentes educativos actuarem como um modelo e referência a ser seguidos. As verbalizações referem-se especificamente ao *exemplo* que o professor e a comunidade escolar deverão fornecer.

4. *Atitudes do Professor*. As verbalizações que compõem esta categoria englobam as atitudes indispensáveis por parte do professor para a existência de uma educação para os valores. Esta categoria é constituída por três sub-categorias.

4.1. *Igualdade*

Nesta sub-categoria estão inseridas as verbalizações que referem a importância de o professor tratar todos os alunos de igual modo e sem quaisquer tipos de discriminação.

4.2. *Aceitação*

As verbalizações contidas nesta sub-categoria são gerais, acentuando uma *atitude de aceitação* como estratégia privilegiada pelo professor para a educação em valores.

4.3. *Amizade*

As verbalizações que formam esta subcategoria assentam na necessidade de o professor manter *atitude de amizade* para com os seus alunos.

5. *Metodologia*. As verbalizações que compõem esta categoria expressam a necessidade de uma estruturação prévia e de um planeamento metodológico e englobam as *características metodológicas* indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação para os valores. Esta categoria é composta por três sub-categorias.

5.1. *Construção grupal*

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que referem o carácter grupal que uma educação para os valores em contexto de sala de aula deve ter.

5.2. *Vivências quotidianas*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que enfatizam a importância de que os alunos vivenciem os valores, de modo a que os vão desvendando e interiorizando. As verbalizações especificam que a aprendizagem e interiorização dos valores ocorrem a partir de acontecimentos e vivências do quotidiano. Também foram cotadas nesta sub-categoria as verbalizações que expressam que *especificamente no contexto educativo*, esta aprendizagem sucede a partir dos trabalhos desenvolvidos e de casos práticos, nomeadamente na sala de aula ou no recreio, e que os valores estão presentes nas vivências diárias. Inclui também as verbalizações que expressam a necessidade da educação para os valores derivar de um trabalho diário inerente ao processo de ensino-aprendizagem.

5.3. *Documental*

Nesta sub-categoria estão incluídas as verbalizações específicas que apontam para a natureza documental da metodologia da educação para os valores, no que diz respeito ao registo escrito de conclusões e de recomendações.

6. *Actividades*. Agrupadas nesta categoria estão as verbalizações que se referem especificamente às actividades, recursos e materiais com vista à implementação de acções no âmbito da educação para os valores. Esta categoria é formada por oito sub-categorias.

6.1. *Lúdicas*

As verbalizações classificadas nesta sub-categoria enfatizam a esfera das práticas lúdicas, enquanto ferramenta adequada ao desenvolvimento, aprendizagem e vivência dos valores.

6.2. *Histórias*

Esta sub-categoria é constituída pelas verbalizações que enfatizam a utilização de contos e narrativas como forma de explorar os valores.

6.3. *Notícias*

As verbalizações que compõem esta sub-categoria referem a utilização de notícias provenientes das mais diversas fontes como material necessário a uma educação para os valores.

6.4. *Filmes*

Nesta sub-categoria constam as verbalizações que se reportam ao visionamento de filmes para a promoção dos valores.

6.5. *Fichas*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que expressam a utilização de fichas de formação cívica enquanto suporte à aprendizagem de valores.

6.6. *Desenhos*

Compõem esta sub-categoria as verbalizações que apontam o recursos a desenhos como estratégia de educação para os valores.

6.7. *Questionários*

As verbalizações que integram esta sub-categoria reportam-se à utilização de questionários, sem no entanto referir especificar com que objectivos.

6.8. *Educação Cívica*

As verbalizações classificadas nesta sub-categoria apontam especificamente para as aulas de Educação Cívica, nas quais decorre a educação para os valores.

7. *Benefícios sociais.* Esta categoria inclui as verbalizações que referem consequências efectivas da realização de uma educação para os valores em contexto de sala de aula, especificamente no que diz respeito à educação para os valores como estratégia preventiva de conflitos.

4. Grau de facilidade/dificuldade da educação para os valores no 1.º CEB e justificação

As categorias a seguir enunciadas, correspondem às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão *“Relativamente ao grau de facilidade/dificuldade que considera ter a educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, justifique a sua opção”*.

Relativamente aos sujeitos cujo critério foi o de que a educação para os valores apresenta um grau de implementação muito difícil, foi encontrada apenas uma categoria, a qual se encontra apresentada de seguida.

1. *Crise de valores.* As verbalizações classificadas nesta categoria referem-se a uma crise social de valores que atravessa a sociedade contemporânea, expressando especificamente que as crianças reproduzem esta crise de valores que observam nos pais e na sociedade em geral.

No que diz respeito aos sujeitos que afirmam que a educação para os valores apresenta um grau de implementação difícil, foram encontradas três categorias que passamos a explicitar.

1. *Crise de valores*. Estão classificadas nesta categoria as verbalizações que apontam para uma crise de valores por relação com a sociedade.

2. *Crise familiar*. Nesta categoria estão incluídas as verbalizações que apontam para uma crise de valores por relação com a família, referindo-se especificamente a uma *crise estrutural das famílias* em dimensões como tensões e *violência* neste contexto. Foram também cotadas as verbalizações que consideram que, como consequência desta crise de valores nas famílias, se torna difícil modificar os comportamentos das crianças.

3. *Oposição de valores Escola/Família*. Esta categoria é formada pelas verbalizações que expressam especificamente a dificuldade de promoção dos valores, residindo tal dificuldade em valores opostos entre os contextos escolar e familiar.

No que concerne aos sujeitos cujo critério foi o de que a educação para os valores apresenta um grau de implementação moderadamente difícil, foram encontradas as seguintes cinco categorias.

1. *Crise de valores*. As verbalizações classificadas reportam-se ao grau de dificuldade de educar para os valores e de os praticar, por se viver num mundo globalizado, que é descrito como uma *barreira contra os valores*. Também constam nesta categoria as verbalizações que referem especificamente que um dos efeitos da crise de valores é o facto da figura do professor já não ser aceite nem respeitada.

2. *Crise Familiar*. Nesta categoria são classificadas as verbalizações que referem uma crise na transmissão de valores por parte da família, quer seja porque esta se desresponsabiliza desse papel ou porque desconhece os valores a promover com as crianças.

3. *Problemas Comportamentais*. Esta categoria é formada pelas verbalizações que apontam para a existência de comportamentos problemáticos e indisciplinados que dificultam o desenvolvimento de uma educação para os valores, os quais resultam na utilização de estratégias orientadas para a sua modificação.

4. *Atitudes do Professor.* As verbalizações que compõem esta categoria expressam atitudes específicas do professor no âmbito da educação para os valores e que englobam a *persistência, calma, paciência, seriedade e amor.*

5. *Metodologia.* Esta categoria inclui as verbalizações que se referem às características metodológicas da educação para os valores, especificamente no que diz respeito ao recurso a actividades lúdicas e à aplicação diária dos valores.

Relativamente aos sujeitos cujo critério foi o de que a educação para os valores apresenta um grau de implementação fácil, foram encontradas as quatro categorias que se enunciam seguidamente.

1. *Idade.* As verbalizações classificadas nesta categoria salientam a idade dos alunos enquanto factor facilitador de uma educação para os valores.

2. *Aprendizagem.* As verbalizações desta categoria foram agrupadas de acordo com dois critérios. Assim sendo, foram cotadas as verbalizações que referem a facilidade de aprendizagem dos alunos no âmbito da educação em valores, e também as verbalizações relativas à interiorização dos valores como facilitadora da aprendizagem dos conteúdos escolares.

3. *Motivação.* Esta categoria é composta pelas verbalizações que destacam níveis motivacionais altos por parte dos alunos como facilitadores da implementação de uma educação para os valores.

4. *Actividades/Materiais.* Nesta categoria estão agrupadas as verbalizações que se referem especificamente às actividades e materiais utilizados no decorrer da implementação de acções no âmbito da educação para os valores, nomeadamente *livros, Enciclopédias, a Internet* e actividades lúdicas que incluíram *jogos.*

Tema IV – Práticas Educativas

Este tema foi explorado por relação com duas questões principais e por seis questões subsidiárias, que visaram o seu aprofundamento. Com este tema, pretendemos tomar conhecimento das práticas educativas adoptadas pelos professores com vista à implementação da educação para os valores com os seus

alunos. Os âmbitos de análise das práticas educativas foram relativos à acção mais significativa que desenvolveram, aos objectivos pretendidos, materiais e metodologias adoptadas, bem como a potenciais dificuldades com que se depararam.

1. Motivos para a realização de acções/actividades especificamente no domínio dos valores

As cinco categorias a seguir enunciadas, correspondem às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão *“Indique os motivos que o(a) levaram a realizar acções/actividades no domínio dos valores”*.

1. *Regras e comportamentos*. Nesta categoria constam as verbalizações que fazem referência ao estabelecimento de regras e ao ensino de comportamentos adequados enquanto motivo para terem sido desenvolvidas acções no âmbito dos valores com os alunos. Esta categoria é composta por quatro sub-categorias.

1.1. Regras

Esta sub-categoria é constituída por verbalizações que enfatizam a importância de serem ensinadas regras de conduta a ser utilizadas e aplicadas na sala de aula.

1.2. Reforços

São classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que enfatizam o reforço de valores trabalhados anteriormente pelo professor, de modo a facilitar a interiorização desses mesmos valores.

1.3. Ensino de comportamentos

As verbalizações que integram esta sub-categoria fazem referência ao ensino de comportamentos no âmbito da educação em valores, orientados para a promoção e favorecimento de comportamentos adequados nos alunos.

1.4. Modificação de comportamentos

Nesta sub-categoria estão incluídas as verbalizações relativas ao papel do professor na modificação de comportamentos desajustados da criança. As verbalizações são específicas ao referir-se também à modificação comportamental no âmbito da *indisciplina, falta de civismo, intolerância e egoísmo*.

2. *Projectos/Acções*. Nesta categoria agrupam-se as verbalizações relativas a projectos e acções especificadas e não especificadas, que foram desenvolvidas no domínio dos valores. Os projectos e acções especificadas fazem referência ao facto

de se terem desenrolado no âmbito da Formação Cívica. Também estão cotadas nesta categoria as verbalizações que referem que estes projectos/acções tiveram por objectivo o estabelecimento de um trabalho mais próximo entre Escola, família e a comunidade em geral.

3. *Conteúdos*. Estão classificadas nesta categoria as verbalizações que referem os conteúdos trabalhados nas acções e projectos desenvolvidos no domínio da educação para os valores, especificamente no que diz respeito ao *amor, amizade, respeito, solidariedade e entreatajuda*.

4. *Metodologia*. As verbalizações que compõem esta categoria expressam a necessidade de um planeamento metodológico prévio e englobam as *características metodológicas* necessárias ao desenvolvimento de uma educação para os valores. Esta categoria é formada por três sub-categorias.

4.1. *Diversificada*

Nesta sub-categoria estão presentes as verbalizações que apontam para a necessidade do professor fazer uso de um conjunto diversificado de estratégias no decorrer das actividades de educação para os valores.

4.2. *Construção grupal*

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que estabelecem que uma das características metodológicas da educação para os valores é ser realizada em grupo, especificamente com toda a turma.

4.3. *Diálogo*

As verbalizações classificadas nesta sub-categoria expressam a importância de apostar nas habilidades comunicativas do professor especificamente quando existe um problema, como forma de promoção de valores.

5. *Atitude Avaliativa Positiva*. São classificadas nesta categoria as verbalizações referentes a atitudes avaliativas expressas, especificamente no que diz respeito à importância da educação para os valores no 1º CEB.

2. Explicitação dos valores trabalhados nas acções/actividades realizadas

As categorias a seguir enunciadas, correspondem às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão “*Explicitate quais foram os valores trabalhados nessas acções/actividades*”.

1. *Valores Interactivos*. Esta categoria é constituída por valores sociais que representam necessidades de pertença, amor e afiliação na regulação e manutenção de relações interpessoais, classificados por Gouveia (2003) como valores interactivos. As verbalizações aqui cotadas expressam o facto dos contactos sociais serem uma meta em si mesmos e de o sujeito considerar os outros como fundamentais para a sua felicidade pessoal. São valores que enfatizam sobretudo atributos afectivos e abstractos. Esta categoria é composta por dez sub-categorias.

1.1. *Afectividade*

Esta sub-categoria engloba as verbalizações que se referem à afectividade em geral como valor trabalhado, com o objectivo de extinguir ou de reduzir a incidência de comportamentos agressivos nos alunos.

1.2. *Altruísmo*

São classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que apontam especificamente para o ensino de comportamentos altruístas aos alunos.

1.3. *Amizade*

As verbalizações classificadas nesta sub-categoria assinalam o desenvolvimento de actividades no âmbito da amizade realizadas com as crianças.

1.4. *Amor*

Foram aqui classificadas as verbalizações que se reportam à promoção do amor como valor desenvolvido no âmbito da educação em valores implementada.

1.5. *Cooperação/Entreajuda*

Aqui classificadas estão as verbalizações que se referem ao exercício da cooperação e da construção de um espírito de entreajuda entre os alunos.

1.6. *Gestão de conflitos interpessoais*

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que referem o desenvolvimento de valores associados à gestão de conflitos interpessoais, em termos não especificados.

1.7. *Honestidade*

Nesta sub-categoria estão agrupadas as verbalizações que mencionam o desenvolvimento do valor da honestidade no domínio da educação para os valores.

1.8. *Partilha*

Esta sub-categoria é composta pelas verbalizações que se reportam ao desenvolvimento da capacidade de partilha entre as crianças como valor

trabalhado pelos professores nas actividades/acções desenvolvidas, especificamente no que diz respeito à *partilha de saberes e culturas*.

1.9. *Respeito pelos outros*

As verbalizações que integram esta sub-categoria relacionam-se especificamente com o desenvolvimento de valores de respeito para com os outros nas interacções sociais.

1.10. *Responsabilidade*

Esta sub-categoria é formada por verbalizações gerais que destacam o desenvolvimento de valores relacionados com a responsabilidade, e por verbalizações específicas, que se referem à promoção da responsabilidade associada ao *trabalho* e à *pontualidade* dos alunos.

2. *Valores Normativos*. Integram esta categoria valores sociais que enfatizam a vida social, em termos da estabilidade da sociedade, do respeito por símbolos e padrões culturais e pela manutenção da ordem social. Para Gouveia (2003), os valores normativos relacionam-se com interesses colectivos e representam cognitivamente necessidades de controlo, bem como de manutenção da cultura e das normas sociais. As verbalizações aqui classificadas reflectem a importância de preservar a cultura e as normas sociais convencionais, rejeitando comportamentos que coloquem em causa a obediência à autoridade. Esta categoria é composta por duas sub-categorias.

2.1. *Obediência/Cumprimento de regras*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que consideraram importante desenvolver com as crianças a obediência e o cumprimento de regras sociais e de convivência, nomeadamente no que diz respeito a comportamentos desviantes tais como o roubo.

2.2. *Verdade*

Classificadas nesta sub-categoria estão as verbalizações que trabalharam o valor da verdade no âmbito da educação para os valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico, expresso especificamente em termos de nunca *mentir* e de evitar a *falsidade*, o que sugere um rígido princípio social.

3. *Valores Suprapessoais*. Os valores presentes nesta categoria representam necessidades estéticas e de cognição para uma maior compreensão do mundo social, bem como uma necessidade superior de auto-realização. De acordo com Gouveia (2003), contribuem para organizar e categorizar o mundo de uma forma consistente, fornecendo estabilidade à organização cognitiva do indivíduo. Estes valores podem ser

concebidos como humanitários ou idealistas, reflectindo-se em ideias abstractas e critérios universais. As verbalizações aqui classificadas descrevem um tipo de orientação claramente social e motivações humanitárias, enfatizando, por um lado, alguém que é maduro e, por outro lado, salientando a importância de todas as pessoas, não exclusivamente os indivíduos que compõem o grupo de pertença. Esta categoria é constituída por seis sub-categorias.

3.1. *Justiça*

Nesta sub-categoria estão classificadas as verbalizações que se reportam especificamente à promoção e desenvolvimento do valor da *justiça*.

3.2. *Liberdade*

Aqui classificadas estão as verbalizações que enfatizam a liberdade como um dos valores trabalhados com os alunos.

3.3. *Paz*

As verbalizações incluídas nesta sub-categoria dizem respeito à paz enquanto valor trabalhado pelos professores com as crianças.

3.4. *Respeito pela diferença*

Esta sub-categoria inclui as verbalizações que se reportam especificamente à promoção do *respeito pela diversidade* e pela *diferença*, quer a nível individual como a nível social.

3.5. *Solidariedade*

Aqui classificadas estão as verbalizações que salientam o desenvolvimento da solidariedade no âmbito das interacções e relações estabelecidas pelos alunos.

3.6. *Tolerância*

Nesta sub-categoria estão reunidas as verbalizações que se reportam ao desenvolvimento de actividades em que foi trabalhada a tolerância, especificamente enquanto valor que poderá prevenir e evitar *comportamentos discriminatórios*.

4. *Competências*. Esta categoria é formada pelas verbalizações que salientam a implementação de actividades no âmbito da educação para os valores que tiveram por objectivo estimular o desenvolvimento de competências específicas por parte das crianças. Esta categoria é constituída por duas sub-categorias.

4.1. *Tomada de decisões*

Foram aqui classificadas as verbalizações que mencionam o desenvolvimento de valores não especificados associados ao favorecimento da tomada de decisões dos alunos.

4.2. *Vida democrática*

Nesta sub-categoria foram cotadas as verbalizações que se referem ao desenvolvimento de valores necessários ao exercício da *cidadania* e da *democracia*, sem mais especificações.

5. *Metodologia*. As verbalizações que compõem esta categoria englobam as *características metodológicas* contempladas pelos professores no desenvolvimento das suas actividades no âmbito da educação para os valores. Esta categoria é formada por três sub-categorias

5.1. *Construção grupal*

Nesta sub-categoria foram consideradas as verbalizações relativas à adopção de uma metodologia de construção grupal, baseada na realização de trabalhos realizados em *conjunto* pela turma e a *pares*.

5.2. *Trabalho diário*

As verbalizações aqui classificadas centram-se numa metodologia de educação para os valores que envolveu uma *acção diária*.

5.3. *Debates*

Nesta sub-categoria foram classificadas as verbalizações referentes ao recurso a uma metodologia que privilegiou o debate enquanto estratégia de educação para os valores.

6. *Actividades*. Foram agrupadas nesta categoria as verbalizações que se referem especificamente às acções e actividades implementadas no âmbito da educação para os valores. Esta categoria é constituída por seis sub-categorias.

6.1. *Leitura*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que expressam o recurso à leitura de contos tradicionais como actividade promotora do desenvolvimento de valores.

6.2. *Dramatizações*

Nesta sub-categoria estão presentes as verbalizações que se reportam à realização de dramatizações no âmbito da educação para os valores.

6.3. *Jogos*

Foram classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que fazem referência a actividades no domínio dos valores que envolveram jogos de equipa sem mais especificações.

6.4. *Assembleias de Turma*

As verbalizações que constam desta sub-categoria referem-se a Assembleias de Turma realizadas no campo de acção dos valores.

6.5. *Dossier sobre valores familiares*

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que referem especificamente a elaboração de um dossier acerca dos valores familiares dos alunos.

6.6. *Fichas*

Esta sub-categoria inclui as verbalizações que referem o desenvolvimento de actividades que envolveram a utilização de fichas de formação cívica enquanto suporte à aprendizagem de valores.

3. Descrição da actividade considerada como a mais significativa realizada no âmbito dos valores

As categorias a seguir apresentadas, referem-se às descrições dos professores enunciadas no âmbito da questão “*Descreva a acção que realizou no âmbito dos valores que considere como mais significativa*”.

1. *Actividades*. Nesta categoria foram classificadas as verbalizações que referem o desenvolvimento de actividades e acções específicas no domínio dos valores com os alunos. Esta categoria é constituída por seis sub-categorias.

1.1. *Mini-Tribunais e Assembleias de Turma*

Esta sub-categoria inclui as verbalizações que referem a realização de Assembleias de Turma e de Mini-Tribunais, sendo que em ambos o objectivo foi o de promover o *debate* e a *reflexão* dos alunos, especificamente no que diz respeito a assuntos, comportamentos, atitudes e situações relevantes.

1.2. *Fichas de Formação Cívica*

Classificadas nesta sub-categoria estão verbalizações gerais não especificadas que mencionam a realização de fichas de actividades de Formação Cívica.

1.3. *Hábitos alimentares saudáveis*

As verbalizações desta sub-categoria reportam-se ao desenvolvimento de acções de promoção de hábitos alimentares saudáveis.

1.4. *Amor*

Aqui classificadas estão as verbalizações que se reportam ao *amor* como valor trabalhado com os alunos numa actividade que envolveu a leitura, ilustração e dramatização de um conto.

1.5. *Respeito*

As verbalizações que integram esta sub-categoria relacionam-se especificamente com o desenvolvimento de actividades relacionadas com o valor do respeito para com os outros.

1.6. *Aceitação/Tolerância*

Esta sub-categoria inclui as verbalizações que se reportam à promoção da aceitação dos outros e da tolerância perante a diferença, nomeadamente no que diz respeito à cor da pele e cultura, bem como à prevenção de conflitos.

2. *Projectos*. Estão aqui classificadas as verbalizações que apontam para a concretização de projectos, de carácter prolongado e faseado, no âmbito da educação para os valores. Esta categoria é constituída por três sub-categorias.

2.1. *Regras e normas de trabalho*

Nesta categoria constam as verbalizações que descrevem actividades realizadas que tinham por objectivo o desenvolvimento de valores relacionados com regras e normas de trabalho.

2.2. *Amizade*

As verbalizações classificadas nesta sub-categoria destacam os projectos que desenvolveram no âmbito da amizade, sem mais especificações.

2.3. *Empreendedorismo*

Aqui estão reunidas as verbalizações que se referem ao desenvolvimento de acções associadas ao empreendedorismo.

3. *Atitude Avaliativa Positiva*. Nesta categoria são classificadas as verbalizações referentes a atitudes avaliativas expressas. As verbalizações dizem respeito ao grau de significação e de importância das actividades desenvolvidas, bem como ao grau de aceitação por parte dos alunos.

4. **Objectivos da acção/actividade**

As categorias a seguir apresentadas, referem-se às explicitações dos professores expressas no âmbito da questão *“Indique os objectivos que pretendeu alcançar com essa acção/actividade”*.

1. *Desenvolvimento Global*. Estão classificadas nesta categoria as verbalizações que referem ter tido como objectivo o desenvolvimento integral do aluno, especificamente nas suas vertentes *física, intelectual, emocional e espiritual*.

2. *Valores Interactivos*. Esta categoria é constituída por valores sociais que representam necessidades de pertença, amor e afiliação na regulação e manutenção de relações interpessoais, classificados por Gouveia (2003) como valores interactivos. As verbalizações aqui cotadas expressam o facto dos contactos sociais serem uma meta em si mesmos e de o sujeito considerar os outros como fundamentais para a sua felicidade pessoal. São valores que enfatizam sobretudo atributos afectivos e abstractos. Esta categoria é composta por cinco sub-categorias.

2.1. *Aceitação*

As verbalizações que integram esta sub-categoria são relativas ao objectivo de desenvolver atitudes de *aceitação* entre pares, especificamente no que diz respeito à renúncia a comportamentos de rejeição.

2.2. *Afectividade*

Esta sub-categoria engloba verbalizações não especificadas que se referem à promoção de valores relacionados com a afectividade.

2.3. *Cooperação/Entreajuda*

Aqui classificadas estão as verbalizações que especificam o desenvolvimento do *espírito de cooperação* e de *entreajuda* como objectivo a que os professores se propuseram atingir na educação para os valores com os alunos.

2.4. *Partilha*

Esta sub-categoria é composta pelas verbalizações que se reportam ao desenvolvimento da capacidade de partilha entre as crianças como objectivo trabalhado.

2.5. *Responsabilidade*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que destacam o desenvolvimento de actividades com o objectivo das crianças adquirirem comportamentos e atitudes responsáveis.

3. *Valores Normativos*. Integram esta categoria valores sociais que enfatizam a vida social, em termos da estabilidade da sociedade, do respeito por símbolos e padrões culturais e pela manutenção da ordem social. Para Gouveia (2003), os valores normativos relacionam-se com interesses colectivos e representam cognitivamente necessidades de controlo, bem como de manutenção da cultura e das normas sociais. As verbalizações aqui classificadas reflectem a importância de preservar a cultura e as normas sociais convencionais, rejeitando comportamentos que coloquem em causa a obediência à autoridade. Esta categoria é composta por uma sub-categoria.

3.1. *Obediência/Cumprimento de regras*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que tiveram por objectivo desenvolver a obediência e o cumprimento de normas sociais, a partir do estabelecimento de regras relativas a padrões sociais vigentes e da sua internalização por parte dos alunos. Esta sub-categoria também inclui as verbalizações que se centram na importância do professor reforçar os comportamentos que deseja encorajar ou fortalecer.

4. *Valores Suprapessoais*. Os valores presentes nesta categoria representam necessidades estéticas e de cognição para uma maior compreensão do mundo social, bem como uma necessidade superior de auto-realização. De acordo com Gouveia (2003), contribuem para organizar e categorizar o mundo de uma forma consistente, fornecendo estabilidade à organização cognitiva do indivíduo. Estes valores podem ser concebidos como humanitários ou idealistas, reflectindo-se em ideias abstractas e critérios universais. As verbalizações aqui classificadas descrevem um tipo de orientação claramente social e motivações humanitárias, enfatizando, por um lado, alguém que é maduro e, por outro lado, salientando a importância de todas as pessoas, não exclusivamente os indivíduos que compõem o grupo de pertença. Esta categoria é composta por quatro sub-categorias.

4.1. *Liberdade*

Aqui classificadas estão as verbalizações que enfatizam a liberdade como um dos valores trabalhados com os alunos.

4.2. *Respeito pela diferença*

Esta sub-categoria inclui as verbalizações que se reportam especificamente à promoção do *respeito pelas diferenças* e da diversidade como objectivo a alcançar com as actividades/acções desenvolvidas.

4.3. *Solidariedade*

Aqui classificadas estão as verbalizações que salientam o desenvolvimento da solidariedade no âmbito das interacções e relações estabelecidas pelos alunos.

4.4. *Tolerância*

Nesta sub-categoria estão reunidas as verbalizações que referem especificamente o desenvolvimento da *tolerância* enquanto valor que foi trabalhado com o objectivo de rejeitar *comportamentos discriminatórios*, nomeadamente no que diz respeito às *raças, etnias, sexos e naturalidades*.

5. *Valores de Existência*. Esta categoria é constituída por valores que Gouveia (2003) considera guiam o comportamento dos indivíduos, com vista à satisfação das

necessidades fisiológicas mais básicas e da necessidade de segurança. As verbalizações aqui incluídas expressam valores que asseguram as condições básicas para a sobrevivência e estabilidade pessoal do sujeito. Esta categoria é formada por uma sub-categoria.

5.1. *Saúde*

As verbalizações presentes nesta sub-categoria enfatizam a aquisição de hábitos de alimentação saudável como valor inerente à existência individual do sujeito e à sua necessidade de garantir a própria existência orgânica.

6. *Competências*. Esta categoria é composta pelas verbalizações que salientam o facto de, a partir da educação para os valores, ter-se procurado estimular o desenvolvimento de competências específicas por parte das crianças. Esta categoria é constituída por duas sub-categorias.

6.1. *Espírito crítico/reflexivo*

Nesta sub-categoria encontram-se as verbalizações relativas à promoção de competências relacionadas com o pensamento e espírito críticos das crianças, especificamente no que diz respeito a tentar ajudar os alunos a reflectir acerca das suas *atitudes* e aos *valores* em geral.

6.2. *Vida democrática*

Foram aqui classificadas as verbalizações que se referem especificamente ao desenvolvimento da *participação cívica* dos alunos e à sua eficaz *integração na sociedade*, enquanto objectivo a atingir.

7. *Trabalho Colaborativo*. Classificadas nesta categoria estão as verbalizações que expressam a utilização de uma estratégia colaborativa, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento de projectos de educação para os valores entre pares e entre os contextos escolar e familiar. Esta categoria é formada por duas sub-categorias.

7.1. *Grupal*

Nesta sub-categoria estão incluídas as verbalizações relativas à facilitação do trabalho cooperativo entre as crianças, especificamente no que diz respeito ao *trabalho em equipa*.

7.2. *Escola /Família*

As verbalizações que integram esta sub-categoria assinalam, como objectivo que os professores tentaram alcançar, o desenvolvimento de um trabalho mais próximo entre Escola e família, especificamente no que diz respeito à

promoção de um maior *envolvimento* e *responsabilização* dos pais nos percursos educativos dos filhos.

5. Materiais e recursos utilizados no desenvolvimento da acção/actividade

As categorias a seguir apresentadas, referem-se às enumerações dos professores enunciadas no âmbito da questão “*Enumere os materiais e recursos utilizados no seu desenvolvimento*”.

1. *Materiais*. Esta categoria inclui as verbalizações que se referem especificamente aos materiais utilizados no desenvolvimento de actividades no âmbito dos valores. Esta categoria é constituída por sete sub-categorias.

1.1. Espaço e mobiliário

Nesta sub-categoria constam as verbalizações que fazem referência à necessidade de utilizar o espaço e mobiliário da sala de aula, especificamente no que diz respeito às *mesas* e ao *quadro*, no decorrer das actividades realizadas de educação para os valores.

1.2. De desgaste

Foram classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que se reportam à utilização de materiais de desgaste, nomeadamente de *folhas*, *giz* e *fitas*.

1.3. Audiovisuais

As verbalizações aqui classificadas indicam a utilização de recursos audiovisuais no âmbito da educação para os valores, especificamente *filmes*, *DVDs*, *slides*, *cartazes*, *painéis* e *imagens*.

1.4. Documentos

São classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que mencionam o uso de documentos no âmbito das actividades desenvolvidas, especificamente no que diz respeito a *fábulas*, *contos tradicionais*, *notícias de jornal*, *questionários* e *fichas de Formação Cívica*.

1.5. Informáticos

Nesta sub-categoria constam as verbalizações que referem a utilização de materiais informáticos em geral, especificamente no que diz respeito a *computadores*, *CDS interactivos* e à *Internet*.

1.6. Musicais

Aqui classificadas estão as verbalizações que se reportam à utilização de instrumentos musicais não especificados na realização das actividades.

1.7. *Específicos da Actividade*

Foram classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que fazem referência a materiais específicos fundamentais para o desenvolvimento das actividades planeadas.

2. *Recursos Humanos*. As verbalizações que formam esta categoria referem-se aos recursos humanos utilizados, com vista à implementação das acções desenvolvidas. Esta categoria é formada por quatro sub-categorias.

2.1. *Família*

Nesta sub-categoria estão classificadas as verbalizações que se reportam à colaboração da família, especificamente no que diz respeito aos pais, Encarregados de Educação e avós, no desenrolar das actividades de educação para os valores.

2.2. *Amigos*

Esta sub-categoria é constituída pelas verbalizações que apontam a cooperação de amigos dos alunos no desenvolvimento das actividades no domínio dos valores.

2.3. *Auxiliares de Acção Educativa*

Aqui classificadas estão verbalizações que se referem à participação dos auxiliares de acção educativa da Escola nas actividades cumpridas.

2.4. *Comunidade*

Esta categoria é formada pelas verbalizações que se reportam ao envolvimento da comunidade em geral e de instituições não especificadas nas actividades de educação para os valores.

3. *Atitudes do Professor*. Nesta categoria constam as verbalizações que referem especificamente as atitudes do professor relativamente à implementação das actividades realizadas no âmbito da educação para os valores. Esta categoria é constituída por quatro sub-categorias.

3.1. *Sensibilidade*

Nesta sub-categoria foram classificadas verbalizações gerais sem especificação que referem a importância de uma *atitude de sensibilidade* enquanto fundamental para o desenvolvimento dos valores com as crianças.

3.2. *Integradoras*

Classificadas nesta sub-categoria estão as verbalizações que se reportam à necessidade de o professor adoptar uma atitude e postura integradora,

especificamente com o objectivo de facilitar a integração de alguns alunos menos aceites na turma.

3.3. *Avaliação do comportamento*

As verbalizações aqui integradas são gerais e acentuam uma *atitude de avaliativa* como estratégia privilegiada pelo professor para o ensino e aprendizagem de valores, sem no entanto especificar como decorreu esta avaliação nem quais as atitudes avaliadas.

3.4. *Recompensa pelo comportamento*

As verbalizações que formam esta sub-categoria enfatizam uma atitude, por parte do professor, que privilegie a recompensa e reforço dos comportamentos que desejam estimular nos alunos.

4. *Actividades.* Agrupadas nesta categoria estão as verbalizações que se referem especificamente às acções e actividades implementadas no âmbito da educação para os valores. Esta categoria é constituída por quatro sub-categorias.

4.1. *Leitura*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que expressam o recurso à leitura de contos como actividade promotora do desenvolvimento de valores.

4.2. *Expressão Plástica*

Nesta sub-categoria são classificadas as verbalizações referentes ao recurso a actividades que privilegiaram a expressão plástica no âmbito da educação para os valores, especificamente a *ilustração, pintura e recorte*.

4.3. *Dramatizações*

Nesta sub-categoria estão presentes as verbalizações que se reportam à realização de dramatizações como actividade desenvolvida no domínio da promoção de valores.

4.4. *Assembleias de Turma*

As verbalizações que constam desta sub-categoria referem-se a Assembleias de Turma realizadas no campo de acção dos valores.

5. *Metodologia.* As verbalizações que compõem esta categoria expressam as *características metodológicas* adoptadas no decorrer das actividades desenvolvidas de educação para os valores. Esta categoria é formada por duas sub-categorias.

5.1. *Construção grupal*

Esta sub-categoria inclui verbalizações que referem o carácter grupal das actividades de educação para os valores desenvolvidas.

5.2. *Diálogo*

Integram esta sub-categoria verbalizações gerais que apontam para uma metodologia que privilegiou o diálogo no âmbito do desenvolvimento e promoção de valores com os alunos.

6. Metodologias e estratégias adoptadas

As categorias a seguir apresentadas, correspondem às conceptualizações dos professores enunciadas no âmbito da questão “*Descreva as metodologias e estratégias que adoptou*”.

1. *Estratégias Comunicativas e Relacionais*. Esta categoria inclui as verbalizações que se referem à utilização de estratégias comunicativas e relacionais ao desenvolver actividades específicas no âmbito dos valores. Esta categoria é composta por três sub-categorias.

1.1. *Diálogo*

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que enfatizam uma disposição para dialogar e debater ideias com os alunos, enquanto estratégia de educação para os valores.

1.2. *Regras de comunicação*

Nesta sub-categoria estão incluídas as verbalizações que, no âmbito de uma estratégia comunicativa e relacional, salientam especificamente a necessidade de ensinar as crianças a saber escutar os outros e a pedir a palavra, esperando pela sua vez de falar.

1.3. *Segurança*

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que destacam a construção de um ambiente seguro e positivo como estratégia adoptada de educação para os valores.

2. *Estratégias de Resolução de Problemas*. As verbalizações aqui classificadas referem o uso de estratégias de resolução de problemas, as quais permitiram aos alunos construir processos de resolução de problemas, especificamente a partir da *identificação de situações problemáticas, escolha das estratégias adequadas de resolução do problema e sua aplicação*.

3. *Estratégias Colaborativas*. Classificadas nesta categoria estão as verbalizações que expressam a utilização de uma estratégia colaborativa, especificamente no que

diz respeito ao desenvolvimento de projectos de educação para os valores com alunos de outras escolas.

4. *Estratégias baseadas em experiências anteriores.* Esta categoria inclui as verbalizações que contemplam o recurso a estratégias que tenham em conta as experiências e saberes anteriores dos alunos, como ponto de partida para a realização de acções no domínio dos valores.

5. *Actividades.* As verbalizações que integram esta categoria referem-se especificamente a actividades e acções desenvolvidas no âmbito da promoção de valores. Esta categoria é formada por sete sub-categorias.

5.1. *Assembleias de Turma*

Esta sub-categoria inclui as verbalizações que destacam a realização de Assembleias de Turma.

5.2. *Acções extra-curriculares*

Nesta sub-categoria estão agrupadas verbalizações gerais que salientam a dinamização de acções não especificadas desenvolvidas no âmbito das áreas curriculares não disciplinares.

5.3. *Apresentações orais*

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que se reportam a actividades relativas a apresentações orais no âmbito do projecto de educação para os valores desenvolvido.

5.4. *Saídas*

Foram aqui classificadas as verbalizações que referem a saídas da sala de aula, especificamente para visitar uma exposição em exibição.

5.5. *Leitura e escrita*

Reúnem-se nesta sub-categoria as verbalizações que fazem referência a actividades de leitura e escrita, no âmbito da promoção de valores.

5.6. *Desenho*

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações relativas ao desenho e ilustração como actividade desenvolvida no domínio dos valores.

5.7. *Dramatização*

Aqui estão classificadas as verbalizações que incluem o desenvolvimento de actividades de dramatização no domínio da educação para os valores.

6. *Materiais*. Esta categoria é constituída pelas verbalizações que se reportam aos materiais utilizados na implementação das actividades de educação para os valores. As verbalizações são específicas, ao referir a utilização de *recortes de jornais, notícias, revistas e passatempos*.

7. Dificuldades na implementação da acção/actividade

As categorias a seguir enunciadas, dizem respeito às explicitações dos professores expressas no âmbito da questão “*Caso tenham existido, refira as principais dificuldades com que se confrontou com a implementação da acção/actividade*”.

1. *Factores Dificultadores*. Esta categoria inclui as verbalizações que apontam especificamente para factores que dificultaram a implementação de actividades no domínio dos valores. Esta categoria é composta por cinco sub-categorias.

1.1. Inibição

Nesta sub-categoria estão classificadas as verbalizações que referem especificamente a existência de alguma inibição e timidez por parte dos alunos como factor dificultador no desenrolar das actividades de educação para os valores.

1.2. Falta de empenho

Estão classificadas nesta sub-categoria verbalizações não especificadas que se referem a pouco empenho.

1.3. Mudança da dinâmica da aula

As verbalizações não específicas aqui classificadas reportam-se ao facto de as actividades de educação para os valores implicarem dinâmicas diferentes na sala de aula.

1.4. Expectativas

Esta sub-categoria conta com as verbalizações que salientam o papel das expectativas dos alunos como fundamental para o bom desenvolvimento das actividades de promoção de valores.

1.5. Escassez de recursos

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que expressam dificuldades na implementação de actividades de educação para os valores devido à insuficiência de recursos humanos e financeiros.

2. *Factores Facilitadores*. Nesta categoria estão classificadas as verbalizações que se reportam especificamente a factores facilitadores do desenvolvimento de

actividades no âmbito da educação para os valores. Esta categoria é constituída por três sub-categorias.

2.1. *Níveis motivacionais*

Esta sub-categoria é composta pelas verbalizações que atribuem aos altos níveis de interesse e motivação dos alunos, a facilidade de implementação das actividades desenvolvidas.

2.2. *Participação activa*

As verbalizações que formam esta sub-categoria salientam a participação activa dos alunos enquanto factor facilitador da realização de actividades de educação para os valores.

2.3. *Frequência do trabalho*

Aqui classificadas estão as verbalizações que se reportam a um desenvolvimento frequente de acções no âmbito da educação para os valores.

3. *Metodologia*. As verbalizações que compõem esta categoria expressam as *características metodológicas* adoptadas para o desenvolvimento das actividades de educação para os valores. Esta categoria é formada por duas sub-categorias.

3.1. *Persistente*

Nesta sub-categoria estão agrupadas as verbalizações que referem especificamente uma metodologia caracterizada pela persistência no domínio da educação para os valores.

3.2. *Sistemática*

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que apontam para uma metodologia sistemática de educação para os valores, especificamente no que diz respeito ao cuidado no registo de todas as conclusões obtidas.

4. *Atitude Avaliativa*. São classificadas nesta categoria as verbalizações referentes a atitudes avaliativas expressas. Esta categoria é formada por duas sub-categorias.

4.1. *Positiva*

Nesta categoria foram classificadas as verbalizações não especificadas relativas à ausência de quaisquer dificuldades no domínio da promoção de valores no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estão também classificadas verbalizações que especificam que a educação para os valores tem resultados bastante positivos no comportamento e nas aprendizagens das crianças.

4.2. *Negativa*

Esta categoria reúne as verbalizações que apontam para a existência de dificuldades não especificadas no que respeita à implementação da educação para os valores. Foram também aqui classificadas as verbalizações relativas a resultados pouco visíveis no comportamento dos alunos e encarregados de educação após a realização de acções específicas no domínio dos valores.

Tema V – Transmissão de Valores

Este tema foi explorado por relação com três questões centrais, que pretenderam aceder às conceptualizações dos professores relativamente à consonância entre os valores que desenvolvem com os seus alunos e os que são promovidos e valorizados pela comunidade escolar, pelas famílias e pela sociedade em geral.

1. Consonância/Dissonância entre os valores trabalhados com os alunos e os valores da comunidade escolar

As categorias a seguir apresentadas, referem-se às descrições dos professores enunciadas no âmbito da questão “*Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela comunidade escolar? Justifique a sua resposta*”.

Relativamente aos sujeitos cujo critério foi o de que os valores desenvolvidos com os alunos são partilhados pela comunidade escolar, foram encontradas as categorias que se enunciam seguidamente, no âmbito da sua justificação.

1. *Trabalho em equipa*. As verbalizações classificadas nesta categoria justificam a consonância de valores de toda a comunidade escolar devido ao trabalho de equipa desenvolvido, especificamente no que diz respeito a *planificações* e *projectos* elaborados em conjunto.

2. *Modelos de referência*. Nesta categoria estão classificadas as verbalizações que expressam o facto da comunidade escolar se estabelecer como um modelo de referência para os alunos, destacando especificamente o papel dos seus *exemplos* como favorecendo padrões de comportamentos ajustados nas crianças.

3. *Metodologia*. As verbalizações que compõem esta categoria fazem referência às *características metodológicas* adoptadas para o desenvolvimento da educação para os valores. Esta categoria é constituída por três sub-categorias.

3.1. *Transversal*

Esta sub-categoria inclui as verbalizações que expressam o facto da educação para os valores ser transversal ao currículo e às actividades realizadas.

3.2. *Construção grupal*

Estão classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que referem o carácter grupal que foi privilegiado no âmbito da educação para os valores, especificamente no que diz respeito à interacção de pares de diferentes turmas.

3.3. *Vivencial*

Estão aqui classificadas por verbalizações que apontam para uma metodologia que contemple a natureza eminentemente prática e vivencial da educação para os valores.

4. *Benefícios pessoais e sociais.* Nesta categoria constam as verbalizações que referem implicações de ordem pessoal e social como sendo resultado da educação para os valores. No que diz respeito aos benefícios pessoais, as verbalizações apontam para o facto de todos os indivíduos aspirarem a serem *queridos* pelos outros. Relativamente aos benefícios sociais resultantes da educação para os valores, as verbalizações explicitam uma formação sólida da cidadania, que se manifesta nas relações interpessoais estabelecidas.

5. *Atitude Avaliativa.* Foram classificadas as verbalizações relativas a atitudes avaliativas expressas, especificamente no que diz respeito a esta consonância de valores representar uma responsabilidade efectiva de toda a comunidade escolar, bem como ao facto dos valores se constituírem como sistemas de crenças que guiam os comportamentos dos indivíduos.

No que diz respeito aos critérios dos sujeitos que explicitam que os valores desenvolvidos com os seus alunos não são partilhados pela comunidade escolar, foram encontradas as categorias que se enunciam seguidamente, no âmbito da sua justificação.

1. *Desvalorização.* Esta categoria é constituída pelas verbalizações que referem a inexistência de valorização e de reforço do trabalho realizado no âmbito da educação para os valores, por parte da restante comunidade escolar, o que se repercute especificamente na falta de *continuidade* deste tipo de trabalho.

2. *Ausência de regras.* Estão classificadas nesta categoria as verbalizações não especificadas que se reportam ao desconhecimento de muitas das regras e normas sociais.

2. Consonância/Dissonância entre os valores trabalhados com os alunos e os valores da família

As categorias a seguir apresentadas, referem-se às explicitações dos professores enunciadas no âmbito da questão “*Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela família? Justifique a sua resposta*”.

No que respeita aos sujeitos cujo critério foi o de que os valores desenvolvidos com os seus alunos são partilhados pelas famílias, a partir das suas justificações, foram encontradas as seguintes categorias.

1. *Colaboração Professores/Pais.* Esta categoria engloba as verbalizações que referem o estabelecimento de relações de cooperação e de envolvimento por parte dos pais, encarregados de educação e família em geral dos alunos. As verbalizações são também específicas, ao afirmar que este trabalho em equipa inclui *partilha, comunicação e sociabilidade* numa relação de *intercâmbio* que *beneficiará todos os intervenientes*.

2. *Atitude Avaliativa.* Estão reunidas nesta categoria as verbalizações relativas a atitudes avaliativas expressas. Esta categoria é constituída por duas sub-categorias.

2.1. Positiva

São classificadas nesta sub-categoria as verbalizações que apontam para uma efectiva transmissão de valores no contexto familiar, especificamente a partir dos *exemplos* que dão nos seus *comportamentos diários*.

2.2. Negativa

Esta sub-categoria é formada pelas verbalizações que fazem referência a uma aplicação problemática dos valores por parte das famílias, especificamente como forma de *compensar os filhos* pelo pouco tempo que passam juntos ou simplesmente porque não atribuem muita relevância à promoção de valores.

Relativamente aos sujeitos que expressaram a concepção de que os valores desenvolvidos com os seus alunos não são partilhados pelo contexto familiar, foi possível encontrar a categoria que se enuncia seguidamente.

1. *Falta de Continuidade/Consistência.* Nesta categoria foram englobadas as verbalizações que se referem ao facto do trabalho desenvolvido com os alunos no âmbito da promoção de valores não ser devidamente valorizado nas famílias, o que se reflecte na falta de continuidade de acções de educação para os valores. Foram também classificadas nesta categoria as verbalizações não especificadas que se reportam a uma aplicação problemática dos valores no contexto familiar.

Relativamente aos sujeitos que utilizaram um critério ambivalente, a partir das suas justificações, foram encontradas as categorias que se enunciam abaixo.

1. *Consistência de valores Escola/Família.* Esta categoria é formada por verbalizações que salientam a existência de valores consonantes entre os contextos escolar e familiar, especificando que este aspecto pode ser verificável a partir das *atitudes dos alunos e dos contactos com os pais.*

2. *Inconsistência de valores Escola/Família.* Foram aqui classificadas as verbalizações que realçam a existência de valores opostos entre família e escola. As verbalizações são específicas ao referir que, por vezes, a família não compreende nem partilha dos mesmos valores e que não é favorecida uma *educação sã* no ambiente familiar por falta de capacidade ou de tempo. Também foram cotadas as verbalizações que determinam que cabe às crianças reeducar as famílias para os valores.

3. Consonância/Dissonância entre os valores trabalhados com os alunos e os valores da sociedade

As categorias a seguir apresentadas, referem-se às concepções dos professores expressas no âmbito da questão *“Considera que os valores que trabalha com os seus alunos são partilhados pela sociedade? Justifique a sua resposta”.*

Relativamente aos sujeitos cujo critério foi o de que os valores desenvolvidos com os alunos são partilhados pela sociedade, foram encontradas as seguintes duas categorias.

1. *Benefícios sociais.* Nesta categoria estão agrupadas as verbalizações que se referem às consequências práticas efectivas resultantes da educação para os valores. Estas consequências são especificamente de ordem social, no que diz respeito à construção de uma *sociedade melhor, mais responsável, conscienciosa, humana, democrática, justa e menos complicada.*

2. *Complementaridade*. Estão classificadas nesta categoria as verbalizações que expressam uma relação de abertura e comunicação entre a Escola e a sociedade, especificamente a partir de *festas, desfiles e exposições* realizadas no contexto escolar. Nesta categoria, foram também cotadas verbalizações não especificadas que salientam que no âmbito desta relação dialéctica, por vezes, a sociedade não corresponde da melhor forma ao esforço dos indivíduos e que enfatizam a importância de adoptar comportamentos resilientes quando se é confrontado com situações menos positivas.

Quanto aos sujeitos cujo critério foi o de que os valores desenvolvidos com os seus alunos não são partilhados pela sociedade, foram encontradas as categorias que se enunciam seguidamente.

1. *Inconsistência de valores Escola/Sociedade*. Esta categoria é formada por verbalizações que salientam a existência de valores dissonantes entre a escola e a sociedade em geral, referindo especificamente que existe *comodismo, desleixo* e falta de *limites* no que diz respeito aos valores.

2. *Crise de valores na sociedade*. Nesta categoria estão incluídas as verbalizações que apontam para a existência de uma crise de valores na sociedade, orientada para uma cultura de competitividade e individualismo. As verbalizações são específicas ao caracterizar a sociedade como intolerante, valorizando o *prestígio* e estimulando as *desigualdades* e as *aparências*.

No que diz respeito à utilização de critérios ambivalentes, as suas justificações possibilitaram a construção da categoria que se enuncia abaixo.

1. *Crise de valores na sociedade*. Aqui classificadas estão verbalizações não especificadas que apontam especificamente para uma crise de valores na sociedade, e verbalizações específicas que se referem à ausência de valores tais como a *amizade, o respeito* e a *solidariedade*, bem como à *injustiça* e *egoísmo* prevalentes na sociedade. As verbalizações também são específicas ao caracterizar a sociedade como *injusta* e *egoísta*. Nesta categoria foram também cotadas as verbalizações que se referem à importância de se proceder a uma reeducação da sociedade em geral, apostando na educação para os valores com as crianças.

No que diz respeito ao último espaço do nosso questionário, relativo a comentários ou aspectos importantes que os sujeitos gostassem de referir, este não revelou especificidades, ou seja, perante esta solicitação os participantes não apresentaram dados novos para o estudo, uma vez que foram reforçados aspectos já anteriormente referidos. Neste sentido, optou-se por não analisar estes comentários, não tendo estes sido categorizados.