

A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

VISTA PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Estudo comparativo em duas escolas do 1º ciclo do ensino básico

Relatório de Mestrado

Elsa Margarida da Silva Gonçalves

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Antónia Belchior Barreto

Leiria, janeiro de 2014

Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

A EDUCAÇÃO PARA OS VALORES

VISTA PELOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Estudo comparativo em duas escolas do 1º ciclo do ensino básico

Relatório de Mestrado

Elsa Margarida da Silva Gonçalves

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Antónia Belchior Barreto

Leiria, janeiro de 2014

Mestrado em Gestão, Avaliação e Supervisão Escolares

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“A escola não é preparação para a vida. A escola é a própria vida”

J. Dewey

Agradecimentos

A terminar este trabalho é impossível agradecer a todos os que para ele contribuíram. O produto final é resultado de uma rede indizível de apoio, ajudas, ideias, mudanças, amizades, trabalhos, questões, leituras, viagens, anseios e coragens.

Em primeiríssimo lugar está o sentimento de profunda gratidão à professora Maria Antónia Belchior Barreto. Sem a sua orientação, apoio, trabalho, confiança e persistência, esta investigação não teria sido possível.

Ao professor Filipe Santos agradeço a prontidão e auxílio tão precioso. Ao diretor do Colégio Conciliar Maria Imaculada, Dr. Jorge Cotovio e ao coordenador da escola branca, professor Nelson Cardoso, agradeço a disponibilidade para colaborar e a rapidez com que agilizaram a comunicação com os encarregados de educação para o preenchimento dos inquéritos por questionário.

Aos encarregados de educação que consentiram colaborar no pré-teste e ajudaram à melhoria do instrumento de recolha de dados com as suas críticas fundamentadas na sua experiência e conhecimentos. A todos os encarregados de educação que colaboraram no preenchimento dos questionários.

À família que acredita sempre; aos meus sobrinhos que são inspiração e transportam fortes motivos à reflexão para uma escola melhor. Aos seus pais, meus irmãos, que partilham angústias e alegrias da vida e valores da família e da escola numa sociedade de Hoje.

Aos amigos que se fazem presentes constantemente, independentemente das circunstâncias do tempo e espaço e que confiam, esperam, apoiam e ajudam porque estão atentos e vigilantes.

Por último e fundamental à coordenação inicial e atual do mestrado e aos professores que na ESECS, desde a minha licenciatura, com o seu rigor, profissionalismo e brilho no olhar, interpelam a querer sempre continuar a aprender.

Resumo

Este estudo tem como principal objetivo conhecer a percepção dos encarregados de educação em relação à educação para os valores no 1º ciclo: a importância que atribuem a esta dimensão da educação e a satisfação que manifestam em relação ao que da sua experiência, tem vindo a ser feito na escola e ao que os próprios Encarregados de educação fazem.

Foram inquiridos, através de um inquérito por questionário, Encarregados de Educação de duas escolas do 1º ciclo da cidade de Leiria, uma de cariz público e outra de cariz privado.

Para uma análise fundamentada é exposto o que tem vindo a ser legislado para a educação para os valores, as matrizes curriculares vigentes e o que têm vindo a ser problematizado teoricamente sobre o assunto: relação escola família, os valores e a sua relação com o currículo no 1º ciclo.

Este estudo permite caracterizar a opinião que os Encarregados de educação têm em relação ao que deve ser a educação para os valores feita pela escola e pela família e estabelecer relações com o que está legislado e recomendado nacional, europeia e mundialmente.

Os resultados relevam que a Educação para os Valores é um assunto que os encarregados de educação consideram importante na educação; atribuem o principal papel nesta tarefa a si próprios como encarregados de educação e têm algumas sugestões para a sua abordagem nas escolas, considerando que o exemplo de cumprimento das normas da organização da escola e na relação entre todos os que dela fazem parte é a melhor forma de transmitir valores.

Palavras-chave

Educação para os valores; Os valores no currículo escolar; Relação escola-família.

Abstract

This study's main objective is to understand the perception of primary school children's guardians of values: how they value this dimension of education and the satisfaction they feel about, from their experience, has been done at school and about what themselves have been doing.

Guardians from two primary schools (one from the public system and another from the private sector) of Leiria were questioned, through a questionnaire.

For a reasoned analysis, what has been legislated in the area of values education, the current curricular matrix and what has been theoretically problematized is shown: the relationship between school and family, the values and their relation to the primary school curriculum.

This study allows the characterization of the opinion guardians have about what should be values education at school and at home and establish its relation to the legislation and recommended nationally, in Europe and in the rest of the world.

The results show the Values Education is an important educational matter for the guardians; they assign themselves the main role in this task and have some suggestions for its approach at school. They also consider the best way to instill values is through example, by following the organizational rules of the school and in the relationship between all its members.

Keywords

Values Education; Values in the School Curriculum; School-Family Relationship.

Índice

| | |
|--|------|
| Agradecimentos | iii |
| Resumo | v |
| Palavras-chave | v |
| Abstract..... | vi |
| Keywords..... | vi |
| Índice | iii |
| Índice de Figuras | v |
| Índice de Tabelas | vi |
| Índice de Gráficos..... | vii |
| Listagem de Siglas e Acrónimos | viii |
| Introdução..... | 1 |
| Parte I - Fundamentação teórica | 5 |
| Capítulo 1 - Relação escola-família | 5 |
| 1.1. Como potenciar a qualidade da relação escola/família?..... | 11 |
| Capítulo 2 - Educação para os valores..... | 17 |
| 2.1. Que valores se querem que aprendam. | 20 |
| 2.3. Processo de aquisição e desenvolvimento de valores | 25 |
| Capítulo 3 - Enquadramento Legal: como têm sido os valores incluídos nos normativos da educação?..... | 35 |
| 3.1 – A educação para os valores expressa no currículo, depois da Lei de Bases do Sistema Educativo..... | 39 |
| 3.2 - Pressupostos Curriculares a ter em conta na Educação para os Valores | 44 |
| 3.2.1- Autonomia curricular..... | 44 |
| 3.2.2.- Currículo Oculto | 46 |
| Parte II – Estudo empírico | 49 |

| | |
|---|----|
| Capítulo 4 – Metodologia de Investigação | 49 |
| 4.1 - Problemática de investigação | 49 |
| 4.2 - Pergunta de Partida..... | 52 |
| 4.3 - Objetivos de investigação..... | 52 |
| 4.5 – Tipo de estudo..... | 53 |
| 4.5.1 - A investigação quantitativa | 53 |
| 4.5.2- Estudo comparativo | 54 |
| 4.5.3 - As duas escolas..... | 54 |
| 4.5.3.2 - Colégio Conciliar Maria Imaculada - uma escola privada | 54 |
| 4.5.3.3- Escola Básica do 1º ciclo Branca - uma escola pública..... | 55 |
| 4.6 – Instrumento de recolha de dados: o inquérito por questionário..... | 55 |
| 4.6.1 - Pré-teste | 58 |
| 4.6.2 - A amostra..... | 59 |
| Capítulo 5. Apresentação, Interpretação e Discussão dos Resultados | 61 |
| 5.1. Caraterização da amostra | 61 |
| 5.2. A importância que os EE dão à educação para os valores..... | 62 |
| 5.2.1 - Os valores mais importantes a ser transmitidos | 63 |
| 5.3 - O envolvimento dos encarregados de educação na escola | 68 |
| 5.4 - Satisfação com o papel da escola e o dos EE na educação para os valores | 71 |
| 5.5 - Propostas para o desenvolvimento da educação para os valores..... | 74 |
| Conclusões..... | 81 |
| Bibliografia..... | 87 |
| Legislação consultada..... | 89 |
| Anexos..... | 91 |
| Anexo 1 – Inquérito por questionário..... | 1 |
| Anexo 2 - Dados obtidos | 5 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Virtudes e Valores segundo Marques (2002: 77-111) | 22 |
| Figura 2 - Quadro comparativo de valores segundo diversos autores. (Tierno, 1992:15) . | 24 |
| Figura 3 - Esquema da metodologia da educação para os valores defendida no livro <i>Cómo educar en valores</i> (Carreras, et al., 2003) | 32 |
| Figura 4 - Relação entre objetivos e perguntas do inquérito por questionário | 58 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Habilitações dos inquiridos | 61 |
| Tabela 2 - Hierarquização de valores | 66 |
| Tabela 3 - Hierarquização de Valores II | 66 |

Índice de Gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 - Importância atribuída à Educação para os Valores pelos EE..... | 62 |
| Gráfico 2 - Valores a Transmitir na escola..... | 63 |
| Gráfico 3 - Hierarquização de valores | 65 |
| Gráfico 4 - Importância atribuída pelos EE à Ed. Valores | 68 |
| Gráfico 5 - Satisfação com o papel da escola Vs. dos EE na educação para os valores | 71 |
| Gráfico 6 - Concordância com as propostas para o desenvolvimento da Ed. para os valores, por escola..... | 74 |
| Gráfico 7 - Como deve ser a educação para os valores abordada na escola..... | 76 |

Listagem de Siglas e Acrónimos

SE – Sistema Educativo

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

EE – Encarregados de Educação

CCMI – Colégio Conciliar Maria Imaculada

UE – União Europeia

INE – Instituto Nacional de Estatística

DUDH – Declaração universal dos Direitos Humanos

CEB – Currículo da Educação Básica

PCT – Projeto Curricular de Turma

CSBA – California School Boards Association

DEB – Departamento da Educação Básica

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O presente estudo procura recolher a perceção dos Encarregados de Educação (EE) na Educação para os Valores e o seu contentamento com os papéis da escola e dos EE, bem

como quais os valores importantes a transmitir e se têm propostas para o desenvolvimento da educação para os valores. Por uma questão de tempo e recursos, a investigação direciona-se aos EE do 1º ciclo, na região de Leiria, incidindo especificamente numa escola pública e numa privada.

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

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

Para que se lhes possa dar resposta a presente dissertação encontra-se organizada em duas partes. A parte I, corresponde ao enquadramento teórico constituído por 3 capítulos e a parte II é relativa ao estudo empírico, constituída por 2 capítulos.

No capítulo 1 do enquadramento teórico é abordada a relação Escola-família como uma dimensão relevante na educação para os valores. Apresentam-se algumas questões já problematizadas acerca desta relação e das mudanças de cada uma das duas instituições centrais na sociedade - escola e família - têm vindo a ser sujeitas bem como a forma como a sua relação se vai concretizando.

No capítulo 2 desenvolve-se o conceito de educação para os valores; aborda-se a necessidade da sua intencionalidade e explanam-se teorias de transmissão da educação de valores, referindo a sua origem, as suas vantagens e limitações

No capítulo 3 faz-se o enquadramento legal da educação para os valores no Sistema Educativo (SE) Português e apresenta-se neste âmbito a problematização do conceito de currículo oculto.

Na parte II, relativa ao estudo empírico, o processo metodológico é definido no capítulo 4. Aqui é apresentada a problemática da investigação, enquadra-se o tipo de estudo

metodologicamente e é definida a pergunta de partida; são apresentados os objetivos e apresentado o método de recolha de dados.

No capítulo 5 faz-se a apresentação dos dados em função das hipóteses estabelecidas. Procura-se também fazer a interpretação e a discussão dos resultados obtidos, estabelecendo relações reflexivas e críticas com a informação recolhida nos capítulos 1, 2 e 3 desta investigação.

Por fim, nas Conclusões, depois de uma síntese das principais linhas temáticas que conduziram esta investigação e dos resultados obtidos, são identificados alguns dos limites deste estudo e no seu seguimento, delineadas pistas para investigações futuras.

Parte I - Fundamentação teórica

Capítulo 1 - Relação escola-família

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

Este tema, como primeiro capítulo, encontra a sua pertinência tanto no conteúdo da temática a investigar, valores, como no que se procura responder com a questão de partida: a perceção que os Encarregados de Educação dos alunos do 1º ciclo do ensino básico têm em relação aos papéis dos agentes educativos, neste âmbito.

Para que se alcance a profundidade necessária a esta investigação, será necessário compreender o que já está problematizado e estudado acerca desta relação entre a escola e a família. Relação que se enriquece de tantos agentes e interações complexas, num tempo e sociedade também eles complexos, pelas mudanças velozes que atualmente a caracterizam. Como refere Pedro Silva (2007:15) “Vivemos tempos de mudança. Esta não pode deixar de afetar duas instituições sociais centrais da nossa sociedade, a Escola e a Família, assim como a relação entre ambas.”

Nesta sociedade ocidental, em que a escola tem cariz obrigatório, torna-se difícil definir o conceito de Família, sem neste incluir parte do que é a influência que a escola tem na família. Tal como é árduo definir Escola sem considerar o papel da família nesta. Os limites de cada uma destas instituições/organizações são sensíveis e é necessário ter em conta esta característica para se fazer o estudo da sua relação. Ou seja, atualmente, nesta sociedade, neste tempo, Escola não existe sem Família; Família define os seus dias incluindo a escola. Falar desta relação é falar da Vida de cada dia.

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

parentesco (de direito ou de facto) entre si, podendo ocupar a totalidade ou parte do alojamento. (Casimiro, 2003:21)

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

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

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

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

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

Existem diversos tipos de estilos educativos familiares. Baumerind (Diogo, 1998:83 cit. por Gregório, 2012:40) distingue três estilos: o Permissivo, o Autoritário e o Autorizado.

No estilo Permissivo há um controle fraco e um apoio elevado, levando os pais a ficarem demasiado agressivos quando perdem o controlo da situação. Estas reações podem provocar a falta de confiança nos filhos, tornando-os muito dependentes e sobre protegidos.

No estilo Autoritário há um controlo a partir das regras absolutas previamente estabelecidas e um fraco suporte afetivo. Os pais são controladores, pouco calorosos e muito punitivos. Os filhos tendem a ser descontentes, inseguros, submissos ou revoltados.

No estilo Autorizado existe diálogo entre pais e filhos e é exigido o cumprimento de regras, que, no entanto, podem ser mudadas de comum acordo. A criança é conduzida à autonomia e à autoconfiança, segurança e da maturidade. Neste estilo, é favorecido o desenvolvimento da responsabilidade social, da sociabilidade e da cooperação.

Pourtois (cit. por Gregório, 2012:41) diz que as famílias que vivem num ambiente democrático, com um tipo de educação nem demasiado restritivo, nem excessivamente protetor, caminham num sentido mais propício para estimular o desenvolvimento das crianças.

Outros três estilos educativos, apresentados por Duru-Bellat e H. Van-Zatem (idem) são: estatutário, materialista e contratualista. No primeiro existe uma grande distância entre os pais e a criança. No segundo existem regras distintas entre o pai e a mãe. No terceiro, o estilo contratualista, atribui-se importância à autonomia e utiliza-se como recurso o diálogo, a motivação e a negociação.

A forma como a família se organiza, influencia o desempenho dos filhos e conseqüentemente o seu sucesso/insucesso na escola, a sua adaptação/inadaptação.

Na vertente lar, as mudanças não são menores que aquelas a que a Escola tem estado visivelmente sujeita. Aliás, as mudanças na organização família têm inevitavelmente influência na organização Escola. Félix (cit. por Pereira, 2008) aponta alguns fatores que atualmente atingem e condicionam a estrutura familiar:

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

Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada uma delas, é fundamental encorajá-las a verem-se a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade.

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

Para Diogo (1998:51 cit. por Picanço, 2012:11), o território da família foi invadido pelo sistema escolar, tanto no plano afetivo como no plano instrumental: a escola preocupa-se cada vez mais com o desenvolvimento da criança em domínios que não apenas o cognitivo e cada vez mais deixa uma menor margem de intervenção familiar face, por exemplo, às escolhas da criança no domínio da atividade profissional, uma vez que os projetos profissionais que os pais alimentam para os seus filhos são frequentemente contrariados pela escolaridade.

Pereira (2008), citando Monroe, esclarece sobre a confusão que se gerou quando a educação passou a ser sinónimo de escola. “Ela deve ser distinguida da escolarização. A educação escolar tornou-se o modo de educação predominante nas sociedades modernas democráticas, a partir da escolarização compulsória nos finais do século XIX com uma organização específica: currículo seriado, sistema de avaliações, níveis, diplomas, professores e outros profissionais especializados”. Segundo Marques (2008:67) esta

organização funciona como um processo multifacetado de aprendizagem e de desenvolvimento humano. O facto de se ter tornado sinónimo de escola, é um fenómeno histórico.

“O Estado-educador tem vindo a substituir-se à família, às restantes comunidades naturais e à sociedade civil no desempenho das funções de apoio ao desenvolvimento integral do educando. À medida que a família foi recuando nas suas funções educativas, o Estado foi ocupando o espaço vazio e, nas últimas décadas, essa intervenção estatal transformou-se num perigoso monopólio que urge quebrar, sob pena de a escola pública de massas se tornar num mecanismo de propaganda ideológica e de controlo político dos cidadãos.” (Marques, 2011:14)

A relação escola-família parece encontrar-se atualmente numa encruzilhada: por um lado, a vida urbana e tudo o que esta implica tem levado à crescente demissão das responsabilidades familiares e conseqüentemente, a escola terá de servir de “abrigo”, tendo, por isso, incumbências educativas que competem à família; por outro lado, e felizmente, cada vez existem mais pais que tentam participar na vida escolar dos filhos.

Marques (1991) relaciona a participação dos pais nas escolas com a democracia nas escolas e com o aumento da qualidade do ensino, uma vez que os pais como cidadãos e as escolas, enquanto instituições, comunitárias são dois polos essenciais à democracia. A cidadania implica a participação no exercício da tomada de decisões.

“A escola tem um papel essencial a desempenhar na educação cívica dos alunos, tal como está prescrito na Lei de Bases do Sistema Educativo. A escola deve incluir os pais e os alunos nas estruturas participativas e na experiência pedagógica quotidiana. Como se disse, estudos conduzidos nas últimas duas décadas mostraram que o envolvimento parental está positivamente relacionado com a qualidade do ensino” (Marques,1991:33).

A família desempenha um papel importante na adaptação da criança à sociedade. No entanto, poucas famílias têm a capacidade para o fazerem sozinhas, sendo essencial a cooperação com os professores. Assim as escolas deverão trabalhar no sentido de um maior relacionamento recíproco, tendo em vista a produção de melhores contextos de aprendizagens para os jovens.

Num contexto de sucessivas reformas escolares e familiares, tem havido um crescente apelo, corroborado legislativamente, a um progressivo estreitamento de relações entre escolas e famílias. Pedro Silva (2007: 15) sobre este crescente apelo indaga que acaba por ser entendido muito mais como incentivo à presença física dos encarregados de educação nos recintos escolares e acrescenta ainda que isto se faz ao invés de se manifestar “preocupação com o que se passa na vertente lar”.

Quando se fala em relação escola-família tende-se a assumir a criança como fazendo parte da escola e a família como sendo os encarregados de educação da criança, a sua rede de suporte. Mas as crianças fazem parte da família e esse fator não pode ser ignorado. “A influência das crianças na vida dos adultos é uma realidade ainda que nem sempre estes tenham consciência imediata disso.” (Sarmiento & Marques, 2007: 69)

Segundo Marques (2001) cabe à escola dar o primeiro passo no sentido de preencher a lacuna existente em termos de comunicação “positiva” entre a escola e a família e, também, entre estas e a comunidade. Marques (2001) acrescenta ainda que esta comunicação não se deve fazer num sentido único. É fundamental que os professores sintam necessidade de ouvirem os pais e partilharem com eles algum poder de decisão.

Marques (2001), como obstáculos no relacionamento das escolas com as famílias, de acordo com os estudos efetuados, apresenta os seguintes, para o caso da escola primária, atual 1º ciclo do ensino básico:

- (1) Inexistência de uma sala destinada às famílias.
- (2) As horas destinadas a receber os pais são inapropriadas para quem trabalha fora de casa.
- (3) Os professores usam e abusam do vocabulário profissional e falta-lhes, algumas vezes, uma atitude de empatia e aceitação dos pais.
- (4) Os pais não estão habituados a deslocar-se à escola e, quando o fazem, limitam-se, muitas vezes, a ouvir o professor.
- (5) A formação de professores não inclui o conhecimento de estratégias de colaboração escolas/famílias, nem a difusão dos resultados de investigação sobre o relacionamento das escolas com os pais, notando-se, por isso, um desconhecimento dessa problemática por parte dos professores.

1.1. Como potenciar a qualidade da relação escola/família?

Como parceiros que são, os pais e os professores, devem unir esforços, partilhar objetivos e reconhecer a existência de um mesmo bem comum para os alunos. Encarar os pais ou os professores como rivais, é algo que impede a união de esforços e a partilha de objetivos.

A escola, como comunidade participativa onde os pais desempenham papel importante atende a três vertentes: o aproveitamento escolar, a integração da escola na comunidade e o desenvolvimento global e integrado de todos os alunos, não esquecendo nunca que os alunos de famílias com menores recursos culturais e económicos que mais poderão beneficiar com tal envolvimento.

Existem espaços sobrepostos no mundo da criança, onde a escola e a família devem interagir conjuntamente, de modo a concorrer para o desenvolvimento harmonioso da criança. Há, no entanto, que chamar a atenção para os espaços não comuns onde cada uma das partes tem a sua privacidade. Existem zonas de competência exclusivas de cada uma. Diez (1989:119) diz “Não pode haver uma relação coordenada, quando pais e escola ignoram as funções que são da competência de cada uma das partes.”

Daqui se realça a importância da definição de papéis educativos para que o processo educativo seja o mais eficaz e se evitem conflitos entre os diversos atores da educação. Este relacionamento exige uma compreensão mútua no sentido de não se criarem barreiras nessa comunicação e uma verdadeira responsabilização de ambas as partes. (Gregório, 2012:33)

Para Marques (2001: 16) apesar de tudo, as práticas de envolvimento mais conscientes e mais benéficas continuam a ser as práticas de comunicação e essas passam, quase sempre, pelo professor. Esta comunicação deve favorecer a reflexão de diferentes aspetos pedagógicos e psicológicos dos seus filhos, com vista a melhorar, de modo efetivo, o seu desempenho escolar.

Para Marques (2001:22), muitas vezes, na ausência desta comunicação entre a escola e a família, as crianças são confrontadas com grandes descontinuidades entre a casa e a escola e são incapazes de compreenderem a cultura escolar e de aplicarem as suas experiências

passadas aos novos contextos, podendo mesmo chegar a rejeitar e a ignorar toda a nova informação. Quando tal acontece estão criadas as condições para que a inadaptação se manifeste de várias formas: indisciplina, violência, abandono escolar e passividade.

Marques (1991: 7) diz que se se quiser um sistema público de educação, capaz de oferecer excelência e igualdade, é preciso descentralizar as escolas e para que a excelência e igualdade surjam associadas é preciso devolver as escolas às comunidades que é como quem diz, às autarquias, às famílias, aos estudantes e aos professores que, através de uma gestão partilhada e isenta de burocracias, podem dar um sentido comunitário às escolas. Ainda de acordo com Marques (1991) estudos realizados sobre a integração da opinião das famílias na tomada de decisões na escola, indicam que esta pode melhorar a qualidade do ensino e promover o sucesso escolar.

Para a falta de participação, a tendência é acusar os pais, sobretudo os em desvantagem nas áreas económica e cultural, de desinteresse, falta de disponibilidade, apatia. Marques refere, já em 1991, que é tempo de deixar de culpar a vítima e que a escola também tem de percorrer o caminho na melhoria desta relação com a família, indo ao encontro dos pais.

Nesta tendência de se culpabilizar as famílias do insucesso desta relação, Marques (1991) apresenta-nos razões para as escolas serem, por vezes, difíceis de abordar: (1) tradição centralista; (2) a formação de professores não tem dado o devido valor à participação parental nas escolas; (4) a mobilidade do corpo docente tem dificultado o acompanhamento dos alunos e o relacionamento interpessoal.

Em 1988, Don Davies fez algumas sugestões para inverter a recetividade das escolas às famílias (Marques, 1991: 16):

- (1) Partir do pressuposto que todas as famílias têm aspetos positivos e capacidade de ajudar os filhos.
- (2) Rejeitar a ideia de que há modelos de famílias ilegítimos.
- (3) Criar instrumentos de ligação: usar o telefone, fazer visitas domiciliárias e concretizar programas de educação de pais.
- (4) Criar equipas de ligação que incluam pais voluntários.

Na mesma obra “A escola e os pais. – como colaborar”, Marques (1991) apresenta-nos o modelo que Owen Heleen (1988) propõe para a apresentação dos pais. Este modelo distingue 5 níveis de envolvimento:

Nível 1 - Participação na tomada de decisões: requereria que os pais tivessem poder deliberativo nas escolas;

Nível 2 - Coprodução: inclui ensino tutorial em casa ou na escola e a presença voluntária dos pais na escola e na sala de aula;

Nível 3 - Defesa de pontos de vista: faz-se sobretudo através das associações de pais, contactos diretos com os professores ou com os diretores;

Nível 4 - Apoio às escolas: organização entre pais e professores que se unem em esforços para ajudar as escolas a angariar dinheiro para melhorar as suas infra-estruturas ou colmatarem apoio necessário a alunos com necessidades educativas especiais;

Nível 5 - Educação de pais: organização de educação de adultos;

Joyce Epstein (1987), de acordo com Marques (1991), apresenta um modelo de envolvimento dos pais em cinco tipos de participação e acrescenta que é importante dar a conhecer os tipos de envolvimento mais comuns para que pais e professores possam conceber programas ajustados às necessidades da comunidade escolar. Assim os 5 tipos de envolvimento que Joyce destaca são:

- (1) Ajudar os filhos em casa: cabe aos pais satisfazer as necessidades básicas dos filhos (higiene, alimentação, roupa, rotinas) para que possam estar bem para a frequência na escola. Sempre que os pais não o conseguem fazer, a escola e os serviços sociais comunitários têm de fazer uma intervenção conjunta.
- (2) Comunicar com os pais: A escola tem o dever de informar os pais acerca do regulamento interno e do desempenho dos seus filhos. Convinha que esta informação fosse feita recorrendo a diversos meios de comunicação e com uma frequência superior aos períodos letivos.
- (3) Envolvimento dos pais na escola: Pode incluir o apoio voluntário nas escolas, em visitas de estudo, na organização de festas e eventos com objetivo de angariação de fundos ou formativos e no apoio a alunos com necessidades educativas especiais.
- (4) Envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem, em casa: o envolvimento dos pais nas atividades a fazer em casa (fichas ou trabalhos de investigação) deveria ser de

acordo com indicações dos professores. Segundo Joyce, os pais que ajudam sistematicamente os filhos em casa, valorizam mais o trabalho desempenhado pelo professor. De acordo com os seus estudos, as crianças cujos pais ajudam nos trabalhos de casa obtêm melhores resultados nos testes de leitura.

- (5) Envolvimento dos pais no governo da escola: Acontece quando os pais podem influenciar a tomada de decisões e participar nelas.

Concluindo o modelo de participação dos pais na escola apresentado por Joyce, Marques (1991:22) enuncia algumas estratégias que Joyce defende para se potenciar o envolvimento dos pais na escola: (1) pedir aos pais que leiam regularmente aos filhos e oiçam as leituras deles; (2) emprestar livros aos pais; (3) pedir aos pais que levem os filhos à biblioteca pública; (3) pedir aos pais que façam perguntas aos filhos sobre a escola; (4) marcar um trabalho de casa que exija o diálogo com os pais; (5) pedir aos pais que vejam programas educativos e os discutam com os filhos; (6) sugerir aos pais que incluam os filhos em atividades educativas diárias; (7) enviar sugestões de jogos educativos de grupo que podem ser jogados por pais e filhos em conjunto; (8) sugerir materiais de aperfeiçoamento da leitura, da matemática, etc.; (9) estabelecer acordos formais para supervisão do trabalho de casa; (10) estabelecer acordos para punições e recompensas com base no aproveitamento do aluno; (11) pedir aos pais que assistam a aulas; (12) explicar aos pais certas técnicas de ensino; (13) dar questionários de avaliação aos pais; (14) pedir aos pais que assinem o trabalho de casa; (15) propor aos pais que treinem os filhos, ajudando-os a fazer exercícios de leitura, matemática, etc.;

Marques (1991:23) apresenta-nos ainda o modelo de envolvimento parental de Don Davies (1987). Este modelo desenvolve-se em quatro categorias e enfatiza a participação dos pais na tomada de decisões escolares. As categorias sugeridas são: tomada de decisões; co-produção; defesa de pontos de vista; escolha das escolas pelos pais.

Para que o envolvimento dos pais nas escolas não acentue o fosso entre crianças e diferentes grupos sociais, as escolas têm de criar programas diversificados que incluam todos os níveis de participação atrás referidos.

Por último Marques (1991:27) descreve 5 princípios enunciados por Henderson (1987) que são essenciais para a existência de uma colaboração eficaz entre a escola e os pais.

- (1) Todo o clima da escola é aberto e amistoso.
- (2) A comunicação com os pais é frequente e nos dois sentidos.
- (3) Os pais são encarados como colaboradores no processo educativo.
- (4) A Direção da escola promove ativamente a filosofia de participação dos pais, encorajando todos os pais a aderir aos programas de envolvimento.
- (5) A escola encoraja a participação voluntária de pais.

Brandão (cit. por Pereira, 2008:71) define envolvimento como um leque de interações entre a escola e a família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores.”

As práticas de envolvimento parental compreendem não só a comunicação e o trabalho voluntário na escola, mas também o apoio educativo em casa, a participação em grupos de consulta e a participação na tomada de decisões. A aproximação dos professores aos pais e o envolvimento destes no apoio educativo aos filhos pode contrariar aquela nefasta tendência, libertando o professor de exigências irrealistas e fazendo com que os pais voltem a assumir as suas funções tradicionais de primeiros educadores das crianças e adolescentes. (Marques, 2001:15)

Para Marques existem práticas de envolvimento parental que trazem benefícios diretos à aprendizagem dos alunos e outras que são irrelevantes em termos de melhoria do rendimento escolar. Como exemplo para estas últimas é referido a participação dos pais nos órgãos da escola que não se traduz em benefícios concretos na aprendizagem dos alunos, embora possa ter efeitos positivos no aumento da segurança, na melhoria dos transportes escolares e na ocupação dos tempos livres.

O que continua a ser mais difícil é envolver no processo educativo os pais que estão mais afastados da cultura escolar, quer pela falta de tempo, pelas baixas expectativas educacionais, ou pelo afastamento cultural e pobreza. Aos professores cabe dar uma ajuda em termos de atitude, acreditando nos benefícios, pressionando as autoridades escolares para criarem espaços para receber os pais/encarregados de educação e pedindo a colaboração de outros técnicos de educação.

Aos professores, hoje em dia, pede-se que sejam inovadores, dinâmicos, comunicativos, críticos e eficazes. Os professores devem ensinar mas também educar, transmitir conhecimentos mas também inculcar métodos, instrumentos de trabalho e alguns valores fundamentais nos alunos. Devem também desenvolver o espírito crítico, a reflexão mas também a criatividade e a curiosidade em termos de aprendizagem.

Está provado, por vários estudos realizados recentemente em Portugal e em vários pontos do mundo, que só com um trabalho criativo e participativo se pode conseguir que a escola seja uma porta aberta para a vida (Gregório, 2012: 31)

Capítulo 2 - Educação para os valores

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

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

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

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

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

Segundo Reboul (1992: 38 cit. Silva, 2007: 42) Valores são princípios orientadores que norteiam a vida das pessoas, servindo de critério para determinar suas escolhas e decisões. Contudo, seguir um desejo individual poderá não ser o melhor quer para o indivíduo quer para os que o rodeiam. Há uma diversidade de valores que varia de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura. Daqui surgem diferentes hierarquias de valores. As hierarquias apresentam várias categorias, onde é atribuída uma valoração diferente a cada uma, ajudando a clarificar as nossas ideias e orientando-nos para ter um comportamento adequado à sociedade e a facilitar escolhas.

Para clarificar esta ideia, pode fazer-se referência à diferença valorativa que se dá à monogamia na nossa cultura ocidental ou num país africano ou em relação a valores materiais e espirituais, valorados por gente de classe média ou de baixa.

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

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

As mesmas autoras creem que é necessário refletir acerca dos valores que de formas implícita e explícita se estão a passar num ato educativo. O educador deverá ter consciência explícita e clara da dimensão axiológica do seu trabalho em aspetos como: relação professor-aluno; as possibilidades concretas de participação efetiva de ambos no processo de ensino-aprendizagem; as relações intersubjetivas e as suas manifestações no contexto escolar; as vinculações escola-comunidade-sociedade-mundo; as formulações e reformulações de finalidades e objetivos de um projeto educativo conjunto. (*Idem*: 22)

Entidades mundiais (UNESCO; UE), Legislação (como a Lei de Bases do Sistema Educativo Português – LBSE) e documentos oficiais têm alertado para a necessidade da

Educação para os Valores se tornar mais que uma consequência na organização escolar e assumir um papel prioritário.

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

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

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

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

Numa sociedade plural e globalizada onde os aspetos civis, políticos e sociais pretendem ser promotores do desenvolvimento sustentável e da coesão social, a Educação em e para os Valores, Direitos Humanos e Cidadania surgem como prioridade. Linckona (1991 cit. por Marchand, 2001:4) diz que a escola deve educar para os valores porque a transmissão de valores é, e sempre tem sido, uma tarefa de civilização; as grandes questões com que se defrontam as pessoas individuais e a raça humana são questões morais: (1) De que modo

¹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/index_pt.htm, em Fevereiro de 2013;

devo viver a minha vida? ; (2) De que modo devo viver com os outros?; (3) De que modo devo viver com a natureza?

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

Carreras, et. al. (2003:23) defendem que a escola deve interessar-se e ocupar-se pela e da educação para os valores que faz parte da educação integral de cada um, ajudando os alunos a construir os seus próprios critérios, permitindo-lhes tomar decisões para que saibam como criar objetivos na suas vida, orientá-la e vivê-la, sem esquecer que há critérios que devem ser reconhecidos por si mesmos, como desejáveis para a convivência pacífica e plena de respeito para com os outros, estando acima do interesses pessoais de cada um.

2.1. Que valores se querem que aprendam.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

De acordo com Carlos Fontes³ os valores podem ser agrupados em cinco grupos de acordo com características da sua natureza: éticos, de expressão, de relação com a transcendência, políticos e vitais. Serão éticos, se se referem às normas ou critérios de conduta que afetam todas as áreas da vida, como a solidariedade, honestidade, verdade, lealdade ou altruísmo. Se forem valores de expressão, temos a harmonia, o belo, o sublime. Os que dizem respeito à relação do homem com a transcendência são os valores religiosos, como o sagrado, a pureza, a santidade, ou a perfeição. Os valores políticos estão ligados à Justiça, Igualdade, Imparcialidade e os valores vitais associados à saúde e força.

Marques (2002:77) apresenta e esclarece um conjunto de valores que resultam do estudo de três obras que considera fundamentais: A Ética de Nicómaco, a Política de Aristóteles e a Suma de Teologia de Tomás de Aquino. Os valores apresentados são a temperança, a generosidade, a obediência, a gratidão, a liberdade, a verdade, a afabilidade, a liberalidade, a equidade, a coragem, a paciência, a perseverança e a justiça.

Explicitemos brevemente cada um deles, de acordo com as definições de Marques (2002:77-111).

Figura 1 - Virtudes e Valores segundo Marques (2002: 77-111)

| Valor/ virtude | Descrição |
|----------------|-----------|
|----------------|-----------|

² <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001108/110827por.pdf>, consultado em 17 de Dezembro de 2013

³ <http://afilosofia.no.sapo.pt/10valores.htm>, consultado em 6 de Outubro de 2013

| | |
|------------------------|---|
| 1. Temperança | Incide sobre a moderação dos prazeres mais veementes e mais necessitados de domínio, como são os suscitados pelo sexo e pela nutrição. Leva a pessoa a fazer o que a razão prescreve. A insensibilidade e a intemperança são contrárias à temperança. A insensibilidade afasta as pessoas dos prazeres da vida; a intemperança não permite a pessoa escutar a razão e só se entrega aos excessos. |
| 2. Generosidade | A pessoa generosa sente prazer em dar às pessoas que precisam, nas quantidades necessárias e da forma correta. Ou seja, tendo em conta a propriedade da pessoa que dá e as necessidades de quem recebe. A pessoa generosa está entre o avaro e o perdulário. |
| 3. Obediência | Obedecer significa “estar à escuta”. Não se deve obedecer por temor servil, nem por medo do castigo, mas sim por uso do livre-arbítrio a quem mande por meio da razão de forma justa e reta. |
| 4. Gratidão | É a recompensa da graça, devendo o beneficiado gratidão a todo o benfeitor. |
| 5. Liberdade | É a capacidade de agir espontaneamente sem violar aquilo que é razoável e conveniente. Para se ser livre é preciso que a pessoa se liberte dos condicionamentos pessoais internos (tendências instintivas, impulsos racionais, hábitos, reflexos, passividade e ignorância). |
| 6. Verdade | Quer dizer veracidade e sinceridade. Trata-se da verdade em sentido subjetivo e extensível a todas as manifestações externas dos nossos pensamentos e sentimentos. A verdade tem por objetivo coordenar razoavelmente todas as nossas manifestações externas pelas palavras, gestos e atitudes e comportamentos, expressando o que realmente somos, sem excessos nem defeito. É a autenticidade na relação com os outros. |
| 7. Afabilidade | É uma certa forma de cortesia ou amabilidade e que pode ser expressa tanto por palavras como por atos. |
| 8. Liberalidade | Modera o amor às riquezas e regula, de forma razoável, a distribuição delas. |
| 9. Equidade | É entendida como a virtude que corrige as leis positivas estabelecidas. Põe a lei em questão e em certos casos, sugere que a lei não deve ser cumprida ou seja, permite corrigir as leis na sua aplicação a casos particulares. |
| 10. Coragem | Procura a defesa da vida nas maiores dificuldades, sem fugir cobardemente. |
| 11. Paciência | Ajuda-nos a evitar a tristeza nas adversidades. A tristeza paralisa e mata. É |

| | |
|-------------------------|--|
| | com paciência que nós suportamos os males com ânimo tranquilo. A paciência ajuda a eliminar a ira e a suprimir o ódio. |
| 12. Perseverança | É a permanência estável e continuada naquilo que a razão prescreve. Permite-nos insistir durante muito tempo e sem desistirmos em algo difícil de obter. |
| 13. Justiça | Ser justo é dar aos outros aquilo que lhes é devido. Cada pessoa está obrigada, na relação com os outros, a dar-lhes aquilo que é devido. É justa qualquer ação que permita a livre vontade de cada um coexistir com a liberdade de qualquer outro segundo uma lei universal. |

No livro *Cómo educar en Valores* (Carreras, et al., 2003), aparece como proposta de valores a abordar em contexto de educação, a responsabilidade, a sinceridade, o diálogo, a confiança, a autoestima, a criatividade, a paz, a amizade, o respeito, a justiça, a cooperação e a solidariedade. Carreras, et al. (2003:63) apresenta esta lista de 12 valores depois de ter consultado diversos grupos [escolas de verão e equipas de renovação pedagógica].

Tierno (1992:15), no livro *Los Valores Humanos* apresenta-nos um quadro comparativo dos valores, segundo diversos autores.

Figura 2 - Quadro comparativo de valores segundo diversos autores. (Tierno, 1992:15)

| Münstenberg | Rickert | Sheller | Ortega | Le Senn | Lavelle |
|--------------------|----------------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| Lógicos | Verdade | Conhecimento | Intelectuais | Verdade | Intelectuais |
| | | Verdade | | | |
| Estéticos | Beleza | Estéticos | Estéticos | Arte | Estéticos |
| Éticos | Moralidade | O justo | Morais | Moral | Morais |
| Metafísicos | Sanidade | O Santo | Religiosos | | Espirituais |
| | Amor | | | Amor | |
| | Felicidade | | | | |
| | | Agrado | | | Afetivos |
| Vitais | | Vitais | Vitais | | |
| | | | Uteis | | Económicos |

Valente (1989), ao apresentar a teoria de Rath (1978), que será explicitada no subcapítulo seguinte, expõe sete critérios que se referem ao processo de valorização e a que se deve

submeter algo, para que seja considerado um valor. Desta forma não há uma lista prévia de valores, há um processo que leva à sua criação.

- (1) Escolha livre.
- (2) Escolha de entre alternativas.
- (3) Escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa.
- (4) Ser capaz de ser elogiado e aplaudido.
- (5) Ser capaz de ser afirmado publicamente.
- (6) Manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento.
- (7) Manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é, ser frequente e repetir-se.

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

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

2.3. Processo de aquisição e desenvolvimento de valores

As crianças são como esponjas. Absorvem tudo o que fazemos, tudo o que dizemos. Estão sempre a aprender connosco.

Se as crianças vivem com amizade, aprendem que o mundo é um lugar bom para se viver. Nolte (2005:12)

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

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

compromisso, que leva à responsabilidade pessoal para com o próprio e suas metas como pessoa em construção e para com a sociedade em que vive.

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

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

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

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

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

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

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

Como foi referido no subcapítulo anterior, nesta teoria há um afastamento da definição de valores e valoriza-se o processo da sua clarificação.

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

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

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

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

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

Existem algumas críticas a esta abordagem que referem que as crianças não têm condições para fazer escolhas e que não se aprende a partir de escolhas pobres. Defensores desta

metodologia referem que o que a doutrinação faz é ajudar a adiar o começo do difícil processo de conquistar um quadro de valores próprio. (Valente, 1989:7)

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

Esta abordagem defende que:

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

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

No estágio I, a justiça é a condenação dos maus tratos em termos de “olho por olho, dente por dente”. No estágio II, é a troca de favores e bens. Nos estádios III e IV é tratar as pessoas tal como elas desejam, em termos de regras convencionais. No estágio V, reconhece-se que todas as regras e leis saem da justiça. No estágio VI, os princípios morais são princípios de justiça, que qualquer membro de uma sociedade poderia escolher para essa sociedade se não soubesse qual seria a sua posição nela, admitindo vir a ser um dos menos privilegiados.

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

Kohlberg propõe que a educação moral se centre na discussão de dilemas morais – hipotéticos e reais – em contexto de sala de aula. Contudo, Kohlberg chama a atenção de

que as pessoas só evoluem moralmente se estiverem inseridas numa “atmosfera moral”. (Kohlberg, 1976:50, cit. por Marchand, 2001:7).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Carreras, et. al. (2003:64) para os estudo dos 12 valores que foram apresentados no subcapítulo anterior propõe a seguinte metodologia: (1) definição do valor; (2) relação com outros valores; (3) relação com os contravalores, uma vez que todo o valor tem contravalores e é preciso conhecê-los para os evitar; (4) temporalização de atividades; (5) realização de tarefas práticas, à base de dinâmicas de grupo, propostas no livro; (6) avaliação, que se sugere feita em várias dimensões e com propostas de atividades diferentes;

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

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

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

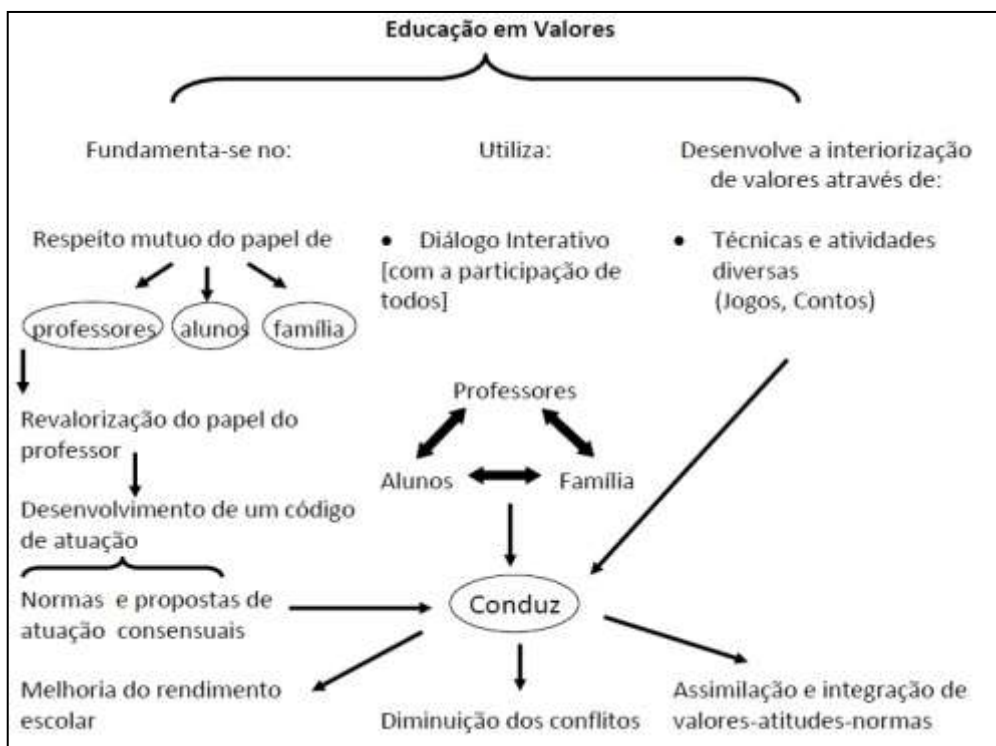
O contributo que o conto faz para o aumento de vocabulário, está relacionado com as suas funções linguísticas. Como funções psicológicas, o conto contribui, através da vivência que a criança faz do conto, da projeção que faz de si a partir do conto, da reflexão, do desenvolvimento de seu sentido de humor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

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

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

pensadas para maiores de 12 anos, sendo a partir desta idade a altura em que consideram que poderão tirar mais proveito deste valor.

Figura 3 - Esquema da metodologia da educação para os valores defendida no livro *Cómo educar en valores* (Carreras, et al., 2003)



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

No relatório emitido pela equipa de missão “educar para o carácter” é referido que os conselhos de escola devem assumir a educação para o carater e devem conduzir uma avaliação de necessidades na comunidade, para que em conjunto se estabeleçam padrões aceitáveis de comportamentos nas escolas. Para corroborar esta indicação, os autores Brooks & Goble (1996: 84) apresentam a declaração feita num relatório sobre violência e

vandalismo, publicado em 1982 pela California School Boards Association (CSBA), relativamente à falta de disciplina que diz:

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

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

No seguimento destes desenvolvem-se as seguintes linhas orientadoras:

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

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

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

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

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

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

A integrar os 3P's de uma educação para o caráter existe um outro Currículo que se chama "Lições em Caráter". Nestas são utilizados os 3P's de uma educação para o caráter e histórias infantis multiculturais são utilizados para ilustrar os princípios incorporados nos seis pilares do caráter: Confiança, Respeito, Responsabilidade, Justiça, Afetividade e Confiança⁴.

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

⁴ Princípios definidos na Conferência de Aspen e redefinidos pelo Character counts Coalition de Josephson Institute of Ethics e desenvolvido como um currículo baseado na multiculturalidade. (Brooks & Goble, 1996)

Capítulo 3 - Enquadramento Legal: como têm sido os valores incluídos nos normativos da educação?

...pois o que as crianças, os jovens e os adultos aprendem jamais é neutro em termos de opções políticas, sociais e culturais.”

(Pacheco, 2008: 8)

Como se viu no capítulo anterior, a educação para os valores não é uma ideia nova. É tão antiga como a própria Educação (Marchand). Lickona, 1991 (cit. por Marchand) refere que autores como Kohlberg, Sócrates, Platão consideram que a autonomia moral e intelectual constituem os objetos educacionais prioritários e defende que não só se devem formar cidadãos que usem a sua inteligência em benefício dos outros, e de si próprios, mas, também, que contribuam, para a construção de um mundo mais justo.

De acordo com Pereira (2008:85), a educação dos primeiros anos de escolarização (por mais denominações terminológicas que tenha vindo a ter, referimo-nos aos 4 primeiros anos de escolaridade obrigatória) constitui uma realidade pedagógica e curricular muito específica. Neste capítulo apresentaremos a evolução da parte que está relacionada com a educação para os valores, não pretendendo dar ênfase à evolução histórica mas sim aos diferentes nomes que ao longo dos tempos foram usados para denominar dimensões da educação para os valores.

Segundo Sá (2004, cit. por Pereira, 2008: 87) no período medieval, os saberes e os deveres morais eram transmitidos essencialmente no seio da família, que mais tarde seria substituída pela Igreja para os que aspiravam a uma carreira eclesiástica.

Com a reforma geral do ensino, realizada entre 1759 e 1773, o Estado assume os encargos da instrução. De acordo com Costa (1900, cit. por Fernandes,1994, cit. por Pereira, 2008: 89), nesta reforma inaugurava-se por todo o reino um sistema completo de educação moral, religiosa e social. Com esta reforma foram promulgados os programas pedagógicos estabelecidos para as escolas do ensino elementar, que contemplavam no currículo, para além do ensino da gramática e da aritmética simples, o do catecismo e das regras de civilidade.

A justificação para a inclusão das regras de civilidade no currículo aparecia no Preâmbulo da carta de lei, de 6 de Novembro de 1772 (Pereira, 2008:91) que referia que as regras de civilidade “sendo tão indispensáveis à Felicidade dos Estados e dos Indivíduos são muito fáceis de instalar nos primeiros anos aos meninos tenros, dóceis e suscetíveis das boas intenções daqueles mestres que dignamente se aplicam a instruí-los.” Até esta altura, para além do ensino ser exclusivamente masculino, não era acessível a todas as classes. Considerava-se que as classes que se dedicavam à agricultura e artes fabris não precisavam do ensino das letras. Contudo precisavam do ensino, ainda que apenas oral, do catecismo.

Em 1815 foram criadas as escolas femininas com um plano curricular que inclui Doutrina Cristã e os Lavoures. (Fernandes, 1998, cit. Por Pereira, 2008:93).

Após a Reforma Liberal (1820), em 1836, com a reforma de Passos Manuel o plano curricular do ensino primário é alargado e acrescenta a Civilidade e a Moral ao currículo mantendo a Doutrina Cristã (Pereira, 2008:97). Costa Cabral (1844) continua a reforma de Passos Manuel e divide a instrução primária em dois graus. No 1º grau abordam-se os princípios gerais de moral.

Em 1870 surge um ministério próprio à instrução. António Costa, o ministro da Instrução Pública, continua a incluir na educação primária a educação religiosa e moral e doutrina cristã e acrescenta educação política, com noções de constituição e direitos e deveres dos cidadãos. (Rocha, 1984; Carvalho, 1996; Bárbara, 1979 cit. por Pereira, 2008:99). Para o ensino feminino continuava a contemplar-se os labores.

Com Jaime Moniz, em 1894, a propósito de mais uma reforma, o plano curricular passa a incluir apenas moral, tendo os direitos e deveres dos cidadãos passado para as aprendizagens após os 12 anos. (Pereira, 2008:101)

Na 1ª República, nos primeiros anos de escolarização passou a ser objetivo da educação a aquisição de normas de moral prática e educação da sensibilidade, a transmissão de noções sumárias de educação social, económica e cívica. (idem:103)

Em 1919, com o Decreto n.º5787-A, o ensino primário dos 7 aos 12 anos é designado como ensino primário geral e a sua finalidade é descrita como: fornecer a cada criança os instrumentos essenciais à construção do saber, preparando-a para a vida social. (Sampaio,

1975 cit. por Pereira, 2008:104). Ainda de acordo com Sampaio (1975), embora os programas apelem a uma finalidade cultural e prática, não atribuem uma modificação dos conteúdos programáticos.

Em 1923 é apresentada uma nova reorganização da educação e inclui-se nos programas cultura moral, social e artística.

Em 1927 surge a primeira reforma do regime salazarista e devido à estratégia política intensificam-se, entre outros, os estudos de educação cívica. Segundo Mónica (1978, cit. por Pereira, 2008:107) estas alterações traduziam-se essencialmente em “mais religião e menos teoria.”

Nesta altura há um retrocesso em relação à educação cívica, localizando-se o currículo obrigatório para o ensino primário elementar na tríade “Deus, Pátria e Família”.

Com a ação reformadora de Veiga Simão, na década de 70, volta-se a considerar objetivo do ensino primário, abordar noções de educação cívica, moral e religiosa. (Fernandes, 1981, cit. por Pereira, 2008:113).

No Pós 25 de Abril houve significativas alterações à estrutura curricular que no regime salazarista foi apenas abalada pela ação reformadora de Veiga Simão. (Pereira, 2008:113)

Em 1986, com a LBSE⁵, dá-se um ponto de viragem no contexto educativo português. A partir deste momento passa-se a usar a denominação atual para os quatro primeiros anos de escolaridade obrigatória: 1º ciclo do ensino básico.

Nesta Lei releva-se como matriz base da escola, a Educação para a Cidadania. (Pacheco, 2008:7).

Vejamos em que pontos da LBSE esta ideia está evidente. De acordo com o ponto 2 do artigo 1.º da LBSE, o Sistema Educativo (SE) “deve favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade”. No ponto 2 do artigo 2.º refere-se que “é da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino”. No ponto 4 do mesmo artigo enuncia-se que “o sistema educativo responde às

⁵ Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos acrescentando ainda que com o objetivo de incentivar à formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários que valorizem a dimensão humana do trabalho”.

O Ponto 5 do artigo 2.º finaliza os princípios gerais do SE dizendo que “a educação promove o desenvolvimento de espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Já nos princípios organizativos do SE, no artigo 3.º, adianta-se que o SE se organiza de forma a “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos ...” (alínea b.), “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (alínea c.), “contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres”. (alínea f.)

As referências à educação para os valores e educação para a cidadania continuam a ser feitas ao longo do documento, no artigo 7.º diz que o SE deve “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses... promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (alínea a.), “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”. (alínea h.), “proporcionar a aquisição e atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” (alínea i.) e “proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral”.

No que diz respeito à formação dos professores e à educação para os valores, a LBSE refere no artigo 33.º que aquela deve assentar em princípios como a “formação pessoal e

social adequadas ao exercício da função” (alínea a.), “formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante”. Por não ser objeto direto deste estudo não nos vamos alongar neste tópico mas fica aqui o apontamento necessário que indica que a atitude dos professores deverá ser de acordo com o contexto social e crítica e atuante.

3.1 – A educação para os valores expressa no currículo, depois da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Segundo Pereira (2008:117), com a publicação da LBSE (1986) iniciava-se a chamada reforma curricular na qual se estabelecem novos planos curriculares, ocorrendo a partir do ano 1990-91, com conseqüente adaptação dos manuais escolares.

De acordo com Campos (1991:124 cit. por Marchand, 2001) e Félix (1995:11) as propostas de concretização organizativa e curricular com vista a assegurar a formação moral e cívica dos jovens tiveram os seguintes pressupostos: (1) Seria disseminada nas várias componentes dos planos curriculares constituindo uma área de formação transdisciplinar; (2) Constituiria um dos três objetivos (sendo os outros dois a concretização de saberes e a articulação entre a escola e o meio) de um espaço curricular não disciplinar de atividades e projetos designado Área Escola;

No ensino básico o currículo começou por ter a área curricular denominada Área-Escola. Esta área, curricular não disciplinar, teve como principais objetivos: a concretização dos saberes através de atividades e projetos multidisciplinares; a articulação entre a escola e o meio e a formação pessoal e social do aluno.

Em termos de conteúdos, de acordo com Campos (1991 cit. por Marchand 2001) a maior parte das propostas centrou-se na educação dos valores.

Na opinião de Beltrão & Nascimento (cf. cit. por Marchand, 2001), a proposta de educação para os valores da reforma de 1986 não teve sucesso, pois no Ensino Básico a disciplina de

Desenvolvimento Pessoal e Social só funcionou, na fase de experimentação (1994-95), em 16 escolas e posteriormente em apenas 8 escolas.

Passado o período de experimentação, tornando-se obrigatória a área-escola. De acordo com os mesmos autores, a área-escola apenas funcionou nas escolas em que existiam hábitos de trabalho em grupo e de desenvolvimento de projetos e em que os professores estavam motivados. Para os autores supracitados as principais causas do insucesso foram: querer mudar sem ter em conta os fatores de resistência à mudança; o divórcio entre teoria e prática (ou seja não se ter em conta o contexto real dos vários agentes educativos); a falta de sentido de pertença e de cultura da escola; e a falta de formação dos docentes para desempenharem tais tarefas;

Com Decreto-Lei n.º 6/2001 foi consagrado na alínea d) do artigo 3.º a educação para a cidadania, com carácter transversal em todas as áreas curriculares, constituindo a base sobre a qual o currículo devia ser construído. (Pereira, 2008:121).

Tal como está delimitado pela Lei de Bases, o sistema educativo do país, na lógica de organização da vertente escolar, é um sistema que tem na organização curricular um dos seus pilares fundamentais, mais ainda quando a escola tem por matriz de base a Educação para a Cidadania. (Pacheco, 2008:7)

Com este Decreto-Lei (n.º6/2001) foi introduzido pela primeira vez, no sistema escolar português, a noção de competência enquanto critério para a estruturação do currículo nacional, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Existem dois tipos de competências: as metodológicas e as funcionais ou comportamentais. As metodológicas estão associadas ao aprender a aprender. No contexto de cidadania, o perfil de competências do aluno do ensino básico compreendia competências gerais como⁶: (1) mobilizar saberes para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; (2) usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação da de informação; (3) adotar estratégias adequadas à

⁶ Cf. Perfil de competências gerais para o ensino básico, segundo o documento do Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 2001 (Pacheco, 2008: 18)

resolução de problemas e tomada de decisões; (4) Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; (5) cooperar com outros em tarefas e projetos comuns;

Em 2001, com este decreto (Decreto-Lei n.º 6/2001) a Área-Escola foi substituída pela Área de Projeto e foram acrescentadas mais duas áreas curriculares não disciplinares: Estudo Acompanhado e Formação Cívica. A Educação Moral e Religiosa poderia funcionar, em regime facultativo, como até agora se mantém.

O diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares – área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. Consagra ainda a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares. (Decreto-Lei n.º 6/2001: 259)

Com o Decreto-Lei n.º 6/2001 a Educação para a cidadania assume um caráter de transversalidade em todas as áreas curriculares.

As áreas curriculares não disciplinares consideradas com este decreto, são definidas do seguinte modo:

Área de projeto: visa a conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e interesses dos alunos;

Estudo acompanhado: visa a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho promovendo uma atitude de cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens.

Formação cívica: espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, para o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes individual e coletivamente na vida da turma, da escola e da comunidade.

No ponto 4 do artigo 5.º deste Decreto-Lei (6/2001) é referido que o desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares são da responsabilidade do professor titular de turma.

É referido ainda no mesmo decreto que estas áreas curriculares não disciplinares (Área do Projeto; Estudo acompanhado; e Formação cívica), devem ser desenvolvidas entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias da informação e da comunicação e constar explicitamente do projeto curricular de turma (PCT).

Em 2006 através dos Despachos n.º 12 591/2006 e n.º 19 575/2006 foram especificados os tempos destinados a cada componente. Para as áreas curriculares não disciplinares e área das expressões, conjuntamente, foram atribuídas cinco horas semanais, ficando as restantes 20 para áreas curriculares como Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio.

Com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho houve algumas mudanças. No artigo 3.º deste Decreto-Lei é referido “o reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina obrigatória”.

No presente diploma pretende-se que a educação para a cidadania enquanto área transversal seja possível ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma. (Decreto-Lei 139/2012: 3476)

No artigo n.º 20, explicita-se que “em complemento das atividades curriculares, devem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas organizar e realizar, valorizando a participação dos alunos, ações de formação cultural e de educação artística, de educação física e de desporto escolar, de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos”. (ponto 6)

Com este decreto (Decreto-Lei n.º 139/2012) como áreas não disciplinares mantiveram-se Área de projeto e Estudo acompanhado. A Formação cívica foi, na matriz curricular do 1º ciclo, denominada por Educação para a cidadania.

Estas áreas disciplinares devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares e devem constar explicitamente do plano de turma. No caso do 1º ciclo esta articulação é da responsabilidade do professor titular de turma.

O Decreto-Lei n.º91/2013 de 10 de Julho veio proceder a ajustamentos ao Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho com o objetivo de contribuir para a integração no currículo de componentes que fortaleçam o desempenho dos alunos e que proporcionem um maior desenvolvimento das suas capacidades. No 1º ciclo procede-se ao reforço curricular de forma a permitir às escolas a tomada de decisões relativamente à organização do Apoio ao Estudo, da Oferta Complementar, assim como à gestão dos tempos a lecionar nalgumas disciplinas. As áreas não-disciplinares de área de projeto, estudo acompanhado e Educação para a Cidadania foram excluídas da matriz curricular e passa a integrar o currículo a Oferta complementar que deve contribuir para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras e o Apoio ao estudo [1h30 semanal].

Na oferta complementar [1 hora semanal obrigatória] devem ser desenvolvidas atividades em articulação, integrando ações, de forma transversal, a educação para a cidadania e componentes de trabalho com as tecnologias de informação e comunicação.

O artigo 12º refere que “no 1º ciclo, o Apoio ao Estudo é de frequência obrigatória e tem por objetivo apoiar os alunos na criação de métodos de estudo e de trabalho, visando prioritariamente o reforço do apoio nas disciplinas de Português e de Matemática.”

O artigo 14º refere que “no desenvolvimento do seu projeto educativo no âmbito do 1º ciclo, as escolas devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e de dimensão europeia na educação.

Devem existir ainda atividades de Enriquecimento Curricular (entre 5 a 7.5 horas) que são atividades de caráter facultativo e que no caso de serem entidades exteriores à escola a oferecê-las mediante contratualização, é necessária confirmação explícita do Ministério da Educação e Ciência para que a sua duração exceda 5 horas.

3.2 - Pressupostos Curriculares a ter em conta na Educação para os Valores

Neste subcapítulo destacam-se pressupostos curriculares que de alguma forma guardam princípios valorativos que se vão espelhar na ação educativa dos agentes escolares ou apontamentos de análise curricular que deixam transparecer o valor que norteia ou pretende nortear o modo como se deve fazer uso da autonomia curricular e a consequência que se pretende que esta tenha em termos de comportamento de professores, alunos, encarregados de educação e outros agentes que possam estar ligados à Escola.

Como refere Pacheco (2008:11), “as competências curriculares não estão unicamente do lado da Administração Central, existindo na escola e na sala de aula espaço para a tomada de decisões curriculares.” Com base neste pressuposto, neste subcapítulo apresentam-se características do currículo que vão para além dos que está prescrito e que influenciam a forma como os objetivos curriculares são ou não alcançados.

O currículo pode ser entendido em sentido lato e em sentido estrito. O currículo em sentido estrito está relacionado com a dimensão de instrução. Por currículo em sentido lato entende-se aquele que está relacionado com a formação global do aluno, orientada para a cidadania e seus valores sociais, culturais e políticos. Pelos princípios da LBSE que já foram expostos atrás, é evidente que é este sentido de currículo que nesta LBSE é perfilhado. Pacheco (2008: 24) acrescenta ainda que “jamais será possível organizar um projeto de formação sem orientações viradas para o conhecimento, valores e atitudes”.

3.2.1- Autonomia curricular

Esta autonomia⁷ é entendida como a capacidade da escola de elaborar e realizar um projeto em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo, tanto no plano cultural, como no pedagógico e ou administrativo.

⁷ Cf. Ponto 1 e 3, art.2.º, Decreto-Lei n.º 43/89 cit. por Pacheco (2008:24)

De acordo com Pacheco (2008:25) que se fundamenta no Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, esta autonomia só tem sentido tendo em conta a escola como comunidade educativa que presta um serviço público.

A autonomia curricular insere-se na autonomia pedagógica, no que diz respeito à orientação nos domínios da organização e funcionamento, como a gestão de currículos, programas e atividades educativas, avaliação, orientação e acompanhamento dos alunos, gestão dos espaços e tempos escolares, formação e gestão do pessoal docente.

Contudo, Pacheco (2008:27) refere-se a esta autonomia como sendo relativa, mais na perspetiva de mandato do que na perspetiva de projeto, pois a escola não coloca em causa as competências da Administração central.

As práticas de gestão que permitem à escola a sua crescente autonomia curricular são a organização curricular por projetos, articulação das componentes curriculares e organização de oferta curricular.

A organização curricular por projetos tem a sua trave-mestra no projeto educativo. A sua conceção e realização dependem da motivação e empenhamento da comunidade educativa. (Pacheco, 2008:27). O projeto educativo representa a natureza formativa, tanto para os professores, como para os alunos do estabelecimento de ensino e integra outros projetos, o curricular (gestão do currículo), o didático (relacionado com o processo de ensino aprendizagem ao nível da sala de aula, designado por projeto curricular de turma) e o organizativo (referente à gestão e administração).

No âmbito desta investigação acerca da educação para os valores importa referir que:

O projeto curricular de escola introduz o currículo perspetivado como um projeto-de-construção-em-ação, o que implica ter em linha de conta quatro aspetos fundamentais: a decisão curricular jamais está terminada; a decisão curricular não é linear; é fundamental conciliar decisões; a decisão curricular é algo dinâmico que está em permanente movimento. (Pacheco e Morgado, 2002: 15, cit. por Pacheco, 2008:29)

Com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, as medidas adotadas passam, essencialmente, por um aumento da autonomia das escolas na gestão do currículo, por uma maior liberdade de escolha das ofertas formativas pela atualização da estrutura do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular.

A autonomia da escola é reforçada através da oferta de disciplinas de escola e pela possibilidade de criação de ofertas complementares. Também é dada flexibilidade à duração das aulas, eliminando-se a obrigatoriedade de organizar os horários de acordo com tempos letivos de 45 minutos ou seus múltiplos. No artigo 8.º enuncia-se que “o desenvolvimento das áreas disciplinares e disciplinas assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo da responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1º ciclo” (ponto 8).

No artigo n.º 14 é mencionado que “as escolas do 1º ciclo, no desenvolvimento, do seu projeto educativo, devem proporcionar aos alunos atividades de enriquecimento do currículo de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”. No seguimento deste artigo, o artigo n.º 15 refere que “as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa, de frequência facultativa”.

3.2.2.- Currículo Oculto

O mito mais importante em que se baseia a planificação e o funcionamento do sistema educativo nos países capitalistas é o da neutralidade e da objetividade do sistema educativo, e por conseguinte, da escolarização.

(Popkewitz, Th. S., 1987:IX cit. por Santomé, 1995:14)

Um apontamento sobre este tema é indispensável nesta investigação que trata da educação para os valores na educação.

De acordo com Roldão (1992 cit. por Félix, 1995: 12), a Escola faz normalmente a transmissão e reconstrução de valores através do chamado “currículo oculto”.

Gonçalves (1997) refere-se a esta dimensão do Currículo como sendo encarado como processo e como produto; tanto associado a causa como a efeito. Quanto a efeitos, sabemos já que por esta via se formam ideias, representações e crenças; se constroem significados de que se pode não estar muito consciente; se criam disposições, atitudes e hábitos; se adquirem formas de socialização e se faz, em boa parte, uma organização de valores. Gonçalves (1997) atribui ao currículo oculto a criação de uma organização de valores.

De acordo com Sanchotene & Neto (2006) o currículo oculto pode ser fruto das relações interpessoais, das normas escolares e dos conteúdos de uma disciplina/componente curricular. O currículo oculto está presente no quotidiano escolar sob a forma de aprendizagens não planeadas.

As rotinas, a seleção dos conteúdos, a atitude dos professores e as metodologias que escolhem, funcionam como elementos que produzem o currículo oculto.

Sanchotene & Neto (2006: 271) referem que para Bowles e Gintis em 1981, embora não utilizando o conceito de currículo oculto, consideram existir aprendizagens importantes nas escolas que não são alvo de planificações. Estes autores, Bowles e Gintis, 1981, referem que a hierarquização escolar e as relações escolares desenvolvidas no interior da escola, correspondem às relações sociais de trabalho na sociedade capitalista.

Perrenoud (1996), também mencionado por Sanchotene & Neto (2006:272), em relação ao currículo oculto diz que esta dimensão do currículo não trata de adaptar os indivíduos à vida em sociedade mas reforça nos alunos alguns valores/atitudes como a disciplina, o respeito ou a necessidade de esforço pessoal.

Apple (1989, cit. por Sanchotene & Neto, 2006:273) concebe o currículo oculto como podendo estar ao serviço da transformação das relações sociais desiguais numa sociedade capitalista.

Santomé (1995) vai ao encontro das ideias referidas anteriormente por Bowles e Gintis (1981) e por Perrenoud (1996), assinalando que o currículo oculto é responsável pela reprodução das principais dimensões e peculiaridades da sociedade.

A análise desta dimensão do currículo permitirá compreender o significado de práticas e rotinas que passavam despercebidas e se desenvolvem nos alunos para que aprendam formas acríticas de viver em sociedade.

Santomé (1995) acrescenta como contributo para a construção do currículo oculto a disposição dos mobiliários ou seja todo o ambiente físico escolar.

Silva (1992, cit. por Sanchotene & Neto, 2006:274) explica o currículo oculto como resultado de uma trama complexa que envolve os rituais e as práticas escolares, as relações hierárquicas desenvolvidas na escola e as características físicas do ambiente escolar. Segundo o mesmo autor as aprendizagens feitas a partir do currículo oculto são a doçura, a obediência, a competição e as normas e as atitudes para funcionar adequadamente numa sociedade injusta e desigual.

As indicações destes autores levam-nos a ter em conta nesta investigação o currículo oculto como interveniente na transmissão de valores morais que se encontram nas interações sociais.

Parte II – Estudo empírico

Apresentado o enquadramento teórico que sustenta o estudo empírico que constitui esta segunda parte da investigação, é o momento de sistematizar os aspetos que serão abordados nos três capítulos seguintes.

No primeiro capítulo desta segunda parte, capítulo 4, definir-se-á a pergunta de partida, a problemática da investigação e os objetivos. Posteriormente descrevem-se os instrumentos utilizados na recolha e tratamento de dados. No final do capítulo 4 far-se-á a apresentação das escolas onde decorreu o estudo propriamente dito e a caracterização da amostra.

No capítulo seguinte, o quinto, apresentam-se e comentam-se os resultados encontrados.

Capítulo 4 – Metodologia de Investigação

Neste capítulo começa-se por se definir a problemática da investigação. Posto isto, apresentam-se os objetivos estabelecidos para o estudo e as características do tipo de estudo que se está a fazer.

Neste seguimento apresentam-se os questionários realizados bem como a caracterização da amostra dos Encarregados de Educação envolvidos no estudo.

4.1 - Problemática de investigação

Segundo a LBSE, o SE é definido como o “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artigo 1.º, n.º 2).

Como refere Neto e Marujo (2005:84), a palavra personalidade é sempre um polissílabo e por isso o favorecimento do seu desenvolvimento global, é complexo.

Segundo Bock, Ana M. et all. (1991)⁸ personalidade tende a ser um conceito amplo que inclui habilidades, atitudes, crenças, emoções, desejos, o modo de comportar-se e, inclusive, os aspetos físicos do individuo. A definição de personalidade engloba também o modo como todos esses aspetos se integram, organizam, conferindo peculiaridade e singularidade ao individuo.

Sendo um conceito tão vasto, mesmo que o seu desenvolvimento não estivesse contemplado na LBSE, seria impossível que o Sistema Educativo não tivesse influência sobre a personalidade.

Mas a LBSE vai mais longe no que diz respeito à definição de SE. O SE contribui não só para o desenvolvimento da personalidade mas também tem como principio que este se faça de uma forma harmoniosa. Referido (artigo 2.º, n.º3) que o SE deve responder às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando à formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.

O documento continua o mesmo artigo, com o ponto 5.º dizendo que a educação promove o espirito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Ainda no mesmo artigo (2.º), no ponto 3, a LBSE refere que no acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo principio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis, tendo em conta, que: O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; o ensino público não será confessional;

Faz ainda parte dos princípios organizativos da LBSE, que O SE deve assegurar a formação cívica e moral dos jovens.

⁸ Citado em http://www.oocities.org/mortissa_alaska/conceitos.htm, consultado em 8 de Agosto de 2013;

De acordo com Marques (1990: 34), a Comissão de Reforma do Sistema Educativo considerou que a LBSE relativamente aos conteúdos a abordar para o desenvolvimento pessoal e social é indicativa e não imperativa, devendo por isso caber à escola o programa a executar. Ainda cf. o mesmo autor, para além da disseminação de conteúdos pelas Línguas, Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Natureza, convém identificar os objetivos e conteúdos a incluir na área de Formação Pessoal e Social.

Mencionando Campos (1991: 124), Helena Marchand⁹, refere que as propostas de concretização organizativa e curricular com vista a "assegurar a formação moral e cívica dos jovens", foram no sentido de que esta: (1) seria disseminada nas várias componentes dos planos curriculares, constituindo uma área de formação transdisciplinar; (2) constituiria um dos três objetivos de um espaço curricular não disciplinar de atividades de projetos, designado Área Escola; e (3) teria um espaço curricular disciplinar próprio designado Desenvolvimento Pessoal e Social, a funcionar em todos os anos dos ensinos básico e secundário (1 hora semanal), em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa.

No decreto-Lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, foi proposta (cf. artº3º, alínea d) "a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares".

Com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica,

No artigo n.º20 em complemento das atividades curriculares dos ensinos básico e secundário, devem os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas organizar e realizar, ações de educação para a cidadania, de inserção e de participação na vida comunitária, visando especialmente a utilização criativa e formativa dos tempos livres, orientadas, em geral, para a formação integral e para a realização pessoal dos alunos. (ponto 6)

⁹ Em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>, consultado em 8 de Agosto de 2013;

A educação para os valores é assumida pela LBSE e tem-se mantido traduzida nas sucessivas reformas curriculares. Mas como é que a Educação para os valores tem sido abordada no 1º ciclo do ensino básico? Qual é a importância que os Encarregados de Educação (EE) de crianças de 1º ciclo do ensino básico lhe dão? De que forma EE esperam que os valores sejam desenvolvidos no 1º ciclo do ensino básico em escolas públicas e em escolas privadas? Os EE consideram que as escolas devem ensinar valores? Quais? E de que modo? De que forma se vêem como intervenientes ativos nesta educação para os valores? Qual a influência da educação para os valores na escola, na vida dos adultos (EE) em casa?

4.2 - Pergunta de Partida

Perante estas questões, com este estudo pretende-se responder à seguinte pergunta de partida : Qual a perceção dos encarregados de educação das crianças do 1º ciclo do ensino básico em relação à educação para os valores dos seus educandos, na escola?

4.3 - Objetivos de investigação

Como objetivos específicos, este estudo tem os seguintes:

- 1- Identificar os valores que os EE consideram prioritários no desenvolvimento dos educandos;
- 2- Identificar os agentes educativos que os EE entendem importantes na educação para os valores;
- 3- Identificar se existe relação entre a escola que os EE escolhem para os educandos e a importância que dão à educação para os valores;
- 4- Aferir a relação entre o envolvimento dos EE na escola e a relevância que a educação para os valores tem;
- 5- Avaliar o nível de satisfação dos EE com o papel da escola na educação para os valores em diversas dimensões;
- 6- Avaliar o grau de satisfação dos EE com o seu próprio papel na educação para os valores;
- 7- Conhecer as sugestões que os EE têm para potenciar a educação para os valores na escola;

Neste estudo, as variáveis independentes são de natureza sociodemográfica, para que se possa traçar o perfil dos EE inquiridos, bem como o cariz público ou privado da escola que os seus educandos frequentam.

A variável dependente é a importância que os encarregados de educação dão à educação para os valores, avaliada em várias dimensões: na satisfação com o seu próprio papel neste processo, com o papel da escola e com a sugestão de propostas para o desenvolvimento da educação para os valores.

4.5 – Tipo de estudo

4.5.1 - A investigação quantitativa

O paradigma quantitativo postula uma conceção global positivista, hipotético-dedutiva, particularística, orientada para os resultados. (Carmo & Ferreira, 1998:177)

Assim neste caso, a opção por um estudo quantitativo está relacionada com os objetivos da investigação.

Segundo Bell (2004:19,20 cit. por Bento, 2012:2) os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles.”

Uma das principais limitações da investigação quantitativa relaciona-se com o facto do investigador, ao lidar com seres humanos, ser incapaz de manipular ou controlar certos aspetos, nomeadamente as variáveis independentes. Tal pode dever-se a razões de natureza prática, ética ou outra. A questão do controle é seguramente uma limitação deste método. (Fernandes, 1991: 3)

Já Carmo & Ferreira (1991:179) referem que uma das principais limitações dos métodos quantitativos em Ciências Sociais está ligada à própria natureza dos fenómenos estudados: complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível;

subjetividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indireta como é por exemplo o caso das atitudes;

Tendo em conta o tema desta investigação “Educação para os valores” será necessário considerar, na análise dos resultados, este fator relacionado com a última limitação apresentada.

4.5.2- Estudo comparativo

Este estudo incide em duas escolas da região de Leiria, uma pública outra privada. Procura-se nas respostas dos encarregados de educação características que possam ser mais típicas numa ou noutra escola, procurando, também, descrever o que há em cada uma, no âmbito do estudo, de único ou especial.

Com este estudo não se pretendem fazer generalizações mas fazer a caracterização dos resultados obtidos em amostras de cada uma das escolas e estabelecer possíveis comparações, procurando fazer a sua análise crítica de acordo com o enquadramento teórico.

Tendo presente o método comparativo, estabelecer-se-ão relações entre a informação recolhida nas duas escolas. Segundo Schneider & Schmitt (1998) é com um raciocínio comparativo que podemos descobrir regularidades, perceber transformações, construir modelos, identificar continuidades e descontinuidades, semelhanças e diferenças.

4.5.3 - As duas escolas

4.5.3.2 - Colégio Conciliar Maria Imaculada¹⁰ - uma escola privada

Este colégio existe em Leiria desde 1941, tendo nascido na Comunidade da Casa da Cruz d’Areia, propriedade da Irmãs Franciscanas Hospitaleiras da Imaculada Conceição. Inicialmente era só para alunas internas e lecionava o 1º ciclo do ensino básico. Em 1964 foi implementado o 2º ciclo e posteriormente o 3º ciclo do ensino básico. Passou a ter a designação atual em 1969, em consonância com o Concílio Vaticano II.

¹⁰ <http://www.ccmi.com.pt/index.php/2012-04-10-08-52-04/historia>, consultado em 05 de Dezembro de 2013.

Após o 25 de Abril de 1974 passou por um período em que se chamou Cooperativa de Ensino e Cultura da Cruz d'Areia, mas em 1981 voltou ao modelo de funcionamento e nome anterior, em regime de contrato de associação com o Ministério da Educação para o 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Em 2005 ganhou num concurso televisivo o prémio Escola do Futuro PT, considerando-se um colégio destacado de todas as outras escolas em termos tecnológicos.

4.5.3.3- Escola Básica do 1º ciclo Branca¹¹ - uma escola pública

Esta escola, desde 1988 até 2002, chamava-se escola do 1º ciclo do Ensino Básico n.º 1 de Leiria e desde 1960 até 1988 era a escola de rapazes. Está situada no centro da cidade de Leiria, inserida no meio urbano, num edifício que é propriedade da Câmara Municipal. Na descrição que se apresenta da escola, considera-se que dispõe de infra-estruturas facilitadoras do exercício de uma boa prática educativa orientada para a socialização e autonomia dos alunos com o objetivo da aquisição do conceito de cidadania.

Em 2002 foi integrada no Agrupamento Horizontal de Escolas do 1.º CEB/J.I de Leiria/Barosa com a designação de EB1 Branca. Atualmente faz parte do Agrupamento de escolas D. Dinis.

4.6 – Instrumento de recolha de dados: o inquérito por questionário

Os instrumentos de recolha de dados devem ter em conta o tipo de estudo, os objetivos e hipóteses de investigação e o tipo de variáveis que se pretende recolher (Cardoso, 2013:36).

A parte empírica desta investigação, tendo em conta o tipo de investigação a que pertence, que já foi caracterizado, sustenta-se na recolha de dados com a aplicação de um questionário que constitui o anexo n.º1.

11

http://aeddinis.ccems.pt/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=99&Itemid=138, consultado em de Dezembro de 2013

O inquérito por questionário consiste em colocar a um conjunto de inquiridos um conjunto de perguntas relativas às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento. (Quivy, 2008: 188)

O inquérito por questionário distingue-se do inquérito por entrevista essencialmente pelo facto de investigador e inquirido não interagirem em situação presencial.

Para conceber um instrumento capaz, deve respeitar-se o conjunto de procedimentos habitual para qualquer investigação: ter objetivos de investigação bem definidos, formular hipóteses e questões orientadoras, identificar as variáveis relevantes, selecionar a amostra adequada de inquiridos, elaborar o instrumento em si, testá-lo e administrá-lo. (Carmo & Ferreira, 2008:117)

Ainda segundo os mesmos autores, a interação indireta característica dos inquéritos por questionário, constitui o problema-chave que acompanha a elaboração e administração deste instrumento de recolha de dados. Assim, os autores propõem que se tenham em conta duas questões: o cuidado a ser posto na formulação das perguntas e a forma de contactar com os inquiridos.

O contacto com os inquiridos neste estudo foi mediado pelos diretores de escola que entregaram os questionários aos EE e pediram a sua colaboração no estudo, dando ênfase com as suas palavras que corroboravam a introdução feita ao questionário e acentuavam a importância da resposta de todos os EE. Esta entrega dos questionários foi feita na EB1-Branca em suporte papel e em ligação para preenchimento *on-line* e no CCMI apenas com a disponibilização da ligação para preenchimento *on-line*.

Com este modo de fazer chegar os inquéritos aos inquiridos procurou-se evitar a recusa e garantir-se a fiabilidade.

Em relação ao cuidado posto na formulação de perguntas, tendo em conta que não há hipótese de esclarecimentos de dúvidas no momento da inquirição, procurou-se organizar bem o esquema de perguntas, de modo a ter coerência intrínseca e a configurar-se de forma lógica para quem a ele responde.

No início do questionário, [Parte I], foram colocadas perguntas de identificação no que diz respeito a dados sociodemográficas como a idade, as habilitações, a profissão, a situação profissional e à escola que os seus educandos frequentam, bem como a distância de casa à escola.

Posteriormente, [Parte II], procurou-se tendo em conta os objetivos definidos definir-se um número de perguntas reduzido, apenas o quanto-bastasse, maioritariamente fechadas, compreensíveis e não ambíguas e relevantes para a experiência dos inquiridos.

Quarenta e oito das questões são colocadas sob a forma de uma escala de atitudes e opiniões, pedindo-se aos inquiridos para reagirem em relação a uma série de proposições conforme o seu grau de concordância.

A escala que se utiliza neste estudo é a de Likert. Esta é uma escala ordinal e é das mais utilizadas em pesquisas quantitativas, sobretudo nas ciências humanas. (Marroco & Bispo, 2003:22) A escala de Likert consiste na apresentação de uma série de proposições, devendo o inquirido, em relação a cada uma delas, indicar a sua posição de acordo com o seu nível de concordância. Nesta escala foi utilizado um número de opções ímpar. Optou-se por colocar o zero para dar lugar à posição de quem possa considerar que não tem opinião sobre as proposições e deixando os outros valores para as posições que vão desde o concordo totalmente [4] ao discordo totalmente [1].

Nesta escala é atribuído um número a cada atitude e a medida de favorabilidade pode ser obtida somando-se o valor dos pontos atribuídos aos itens.

Apenas uma das perguntas, a última, é de resposta aberta. Desta forma procurou-se facilitar o tratamento dos dados, tendo em conta a objetividade das respostas e a garantia que se iriam recolher todas as informações necessárias. Também se assegurou o espaço para que os inquiridos possam manifestar de uma forma menos condicionada o que pensam em relação ao tema.

Em suma, na tabela seguinte apresenta-se a distribuição das perguntas pelos objetivos.

Figura 4 - Relação entre objetivos e perguntas do inquérito por questionário

| Objetivos | Conceitos Associados | Itens |
|---------------------------|--|--|
| Caracterização da amostra | Género, idade, habilitações, situação profissional. | 1, 2, 3, 4, 5, 6 |
| Objetivo 1 | Hierarquia de valores | 23, 26, 29, 32, 35, 38, B, C |
| Objetivo 2 | Papel dos agentes educativos | 1,3,4,5, 6 |
| Objetivo 4 | Envolvimento dos encarregados de educação na escola | 11, 12, 13, 14, 15 |
| Objetivo 3 | Liberdade/critérios para escolha da escola | 16, 17, 18 |
| Objetivo 5 | Satisfação com o papel da escola na educação para os valores | 2, 8, 20, 24, 27, 30, 33, 36, 39, 42, 43, 47 e 48. |
| Objetivo 6 | Satisfação com o seu próprio papel na educação para os valores | 9, 10, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 41, 44, 45 |
| Objetivo 7 | Propostas de ação | 7, 19, 21, 22, D |

4.6.1 - Pré-teste

Com o pré-teste podem averiguar-se as condições em que o questionário deverá ser aplicado, a sua qualidade gráfica e a adequação das instruções que o acompanham. Poderá ser administrado primeiramente a um grupo de pessoas que conheçam o tema do questionário, em condições de identificar os seus maiores problemas e dar sugestões para o melhorar. Deve também, seguidamente, ser aplicado a uma pequena amostra de indivíduos pertencentes à população do inquérito (mas que não façam parte da amostra) ou a uma população similar. Esta amostra deverá ser encorajada a fazer observações e sugestões que digam respeito ao questionário. (Carmo & Ferreira, 1998:146)

Neste sentido foi realizado um pré-teste em duas fases: a pessoas que conheciam o tema mas não faziam parte da amostra da população do inquérito e posteriormente a EE cujos educandos frequentavam escolas diferentes daquelas onde o inquérito por questionário iria ser aplicado.

Este pré-teste permitiu fazer correções gráficas e ortográficas ao questionário bem como clarificação de perguntas procurando-as adequar às pessoas que não estariam familiarizadas com conceitos próprios do tema.

4.6.2 - A amostra

A amostra utilizada é de conveniência, a participação dos encarregados de educação na resposta aos questionários é voluntária, sendo também a escolha dos elementos da amostra feita por uma questão de conveniência. Segundo Clara Coutinho¹², este processo não garante que a amostra seja representativa, pelo que os resultados só se aplicam a ela própria, podendo ser usado com êxito em situações nas quais seja mais importante identificar aspetos críticos do que propriamente a objetividade científica.

Na amostragem de conveniência utiliza-se um grupo de indivíduos que esteja disponível, do qual se poderão obter informações preciosas embora não possam ser utilizadas sem as devidas cautelas e reservas. (Carmo & Ferreira, 2008:215).

O presente estudo foi realizado no ano letivo 2013/2014, tendo por base os EE de educação de alunos de 1º ciclo do ensino básico das escolas CCMI e EB1-Branca. No CCMI, neste ano letivo, existem 290 EE do 1º ciclo, correspondendo a 303 alunos¹³ e a EB1 – Branca conta com 118 EE¹⁴.

¹² <http://claracoutinho.wikispaces.com/M%C3%A9todos+e+T%C3%A9cnicas+de+Amostragem>, consultado em 12 de Agosto de 2013

¹³ Dados facultados pelo Diretor Pedagógico, Doutor Jorge Cotovio, a propósito do pedido de autorização para aplicação dos inquéritos por questionário.

¹⁴ Este dado foi facultado pelo Coordenador de escola, professor Nelson Cardoso, a propósito do pedido de participação dos EE no preenchimento dos inquéritos por questionário.

Capítulo 5. Apresentação, Interpretação e Discussão dos Resultados¹⁵

Neste capítulo far-se-á a apresentação dos dados recolhidos, a sua análise crítica e a sua discussão mediante o enquadramento teórico que sustenta este estudo.

5.1. Caracterização da amostra

Os questionários foram respondidos por 145 EE: 116 (80%) do género feminino e 29 (20%) do género masculino. Na EB1-Branca os questionário foram preenchidos por 76 (56,41%) EE de alunos. Os EE de alunos que frequentam o CCMI a preencher o questionário foram 69 (47,58%).

A maioria dos respondentes, 105, o que corresponde a 72,4%, tem entre 35 e 45 anos, sendo esta a faixa etária com mais respondentes. Nas restantes faixas etárias existe o total de 40 pessoas. Também a maioria, 87,6%, o que corresponde a uma frequência de 127 de respondentes é trabalhadora a tempo inteiro. 14 dos respondentes (9,7%) são desempregados. Destes, 10 são EE de alunos que frequentam a EB1-Branca, e 4 são trabalhadores *part-time*, sendo 2 EE de cada uma das escolas.

Na tabela seguinte pode ver-se a distribuição de frequências em relação às habilitações literárias dos inquiridos. Apenas 5 têm habilitações inferiores ao 9º ano. Estes são EE de alunos que frequentam a EB1-Branca.

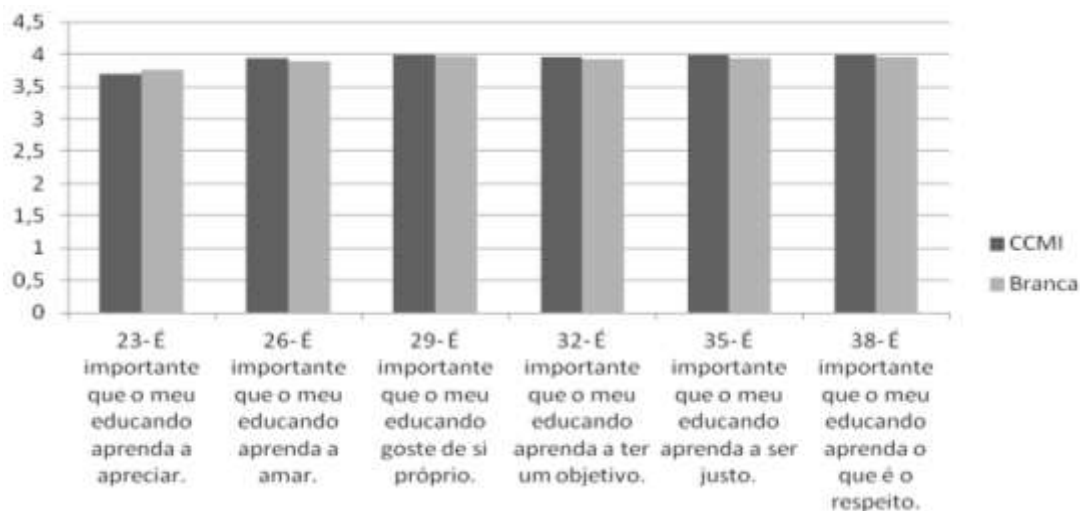
Tabela 1 - Habilitações dos inquiridos

| | Frequência | ... no CCMI | ...na EB1 – Branca |
|----------------------|------------|-------------|--------------------|
| Inferiores ao 9º ano | 5 | 0 | 5 |
| 9º ano | 11 | 1 | 10 |
| 12º ano | 35 | 13 | 22 |
| Bacharelato | 7 | 5 | 2 |
| Licenciatura | 68 | 38 | 30 |
| Mestrado | 16 | 9 | 7 |
| Doutoramento | 3 | 3 | 0 |
| Total | 145 | 69 | 76 |

¹⁵ Vide em anexo n.º 3 tabela com o conjunto total dos dados obtidos nas respostas aos inquiridos por questionário.

5.2. A importância que os EE dão à educação para os valores

Gráfico 1 - Importância atribuída à Educação para os Valores pelos EE



A leitura do gráfico 1 permite-nos dizer que os EE concordam sempre que é importante que os seus educandos aprendam a apreciar, a amar, a gostar de si próprios, a ser justos e que aprendam o que é o respeito.

Com estes dados torna-se evidente que para os EE inquiridos a educação afetiva, como defende Almeida (2003:90), é importante para além da aprendizagem dos saberes.

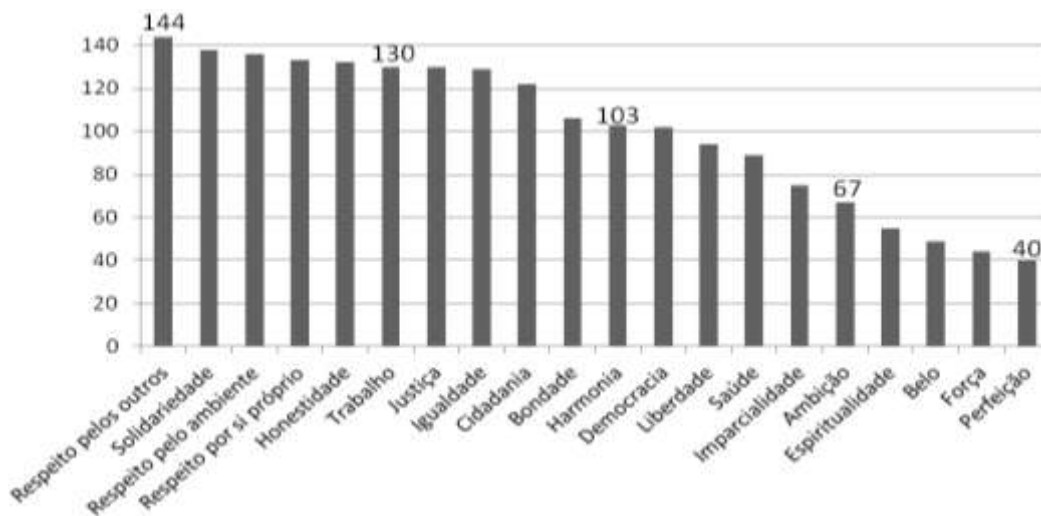
Entre as duas escolas não se registam diferenças significativas de níveis de concordância. Nota-se contudo uma média de concordância ligeiramente superior nos EE respondentes no CCMI. Dado que tendencialmente pode estar relacionado com o cariz cristão e privado que a escola tem. Os EE escolhem deliberadamente esta escola para os filhos, podendo ser por identificação próxima com os valores que pretende proliferar. Como um EE referia “a escola do meu filho é de cariz cristão, católico, logo os valores são abordado e fomentados em toda a sua vivência, no ambiente escolar ... e será com certeza uma mais válida na educação e crescimento harmonioso do meu filho!”

Mas para além dos valores mencionados que outros valores são importantes para os inquiridos? Vejamos as respostas obtidas.

5.2.1 - Os valores mais importantes a ser transmitidos

Quanto aos valores que os EE consideram mais importantes, do conjunto de valores que lhes foi facultado, para que selecionassem os que considerassem importantes, os resultados obtidos foram os seguintes:

Gráfico 2 - Valores a Transmitir na escola



O respeito pelos outros é escolhido por 144 dos 145 inquiridos, sendo o mais selecionado. A perfeição é escolhida por 40 EE, sendo a menos escolhida. Este valor em conjunto com a ambição, a espiritualidade, o belo, a força, foram escolhidos, cada um, por menos de metade dos pais.

Com mais de 120 inquiridos a elegem-nos, para além do já referido “respeito pelos outros” temos a cidadania, a igualdade, a justiça, o trabalho, a honestidade, o respeito por si próprio e pelo ambiente e a solidariedade.

Os dados apresentados nos gráficos 1 e 2 corroboram o dito por Carreras, et. al. (2003:23) que defendem que os alunos devem ser ajudados a construir os seus próprios critérios, permitindo-lhes tomar decisões para que saibam como criar objetivos nas suas vidas, orientá-las e vivê-la, sem esquecer que há critérios que devem ser reconhecidos por si mesmos, como desejáveis para a convivência pacífica e plena de respeito para com os outros, estando acima dos interesses pessoais de cada um.

Como Reboul (1992:38 cit. por Silva, 2007:42) refere, há uma diversidade de valores que varia de indivíduo para indivíduo e de cultura para cultura. Daqui surgem diferentes hierarquias de valores.

É de destacar que segundo a classificação apresentada por Fontes (2013), os valores mais salientados de um modo geral pelos EE são os de ordem ética, seguindo-se os de ordem política que precedem os vitais; estes antecedem os de expressão e finalmente surgem os de relação do homem com a transcendência.

Brooks & Goble (1996:83) referem que a ética pode e deve ser ensinada, devendo esta responsabilidade ser partilhada por toda a sociedade e embora os pais sejam os principais modelos das crianças, os professores são os segundos.

Também na LBSE (1986) no artigo 3.º se refere que é o SE deve preparar o educando “...para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos...”

Entre os dados obtidos nas duas escolas, para esta pergunta, há algumas diferenças. O valor que na escola Branca ocupa a última posição é a espiritualidade, tendo sido selecionado por 17 EE. Na mesma escola a igualdade é o segundo valor mais escolhido pelos EE.

No CCMI os dados obtidos são idênticos aos dados globais representados no gráfico 2.

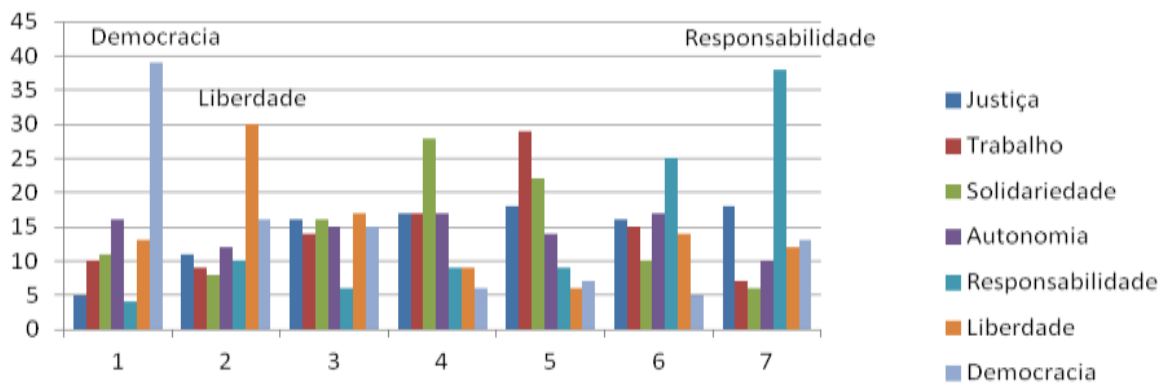
Este dado relativo ao valor da espiritualidade poderá ser encarado de forma coerente com o cariz de cada uma das escolas. Estarão os EE que optaram pela escola privada de cariz católico naturalmente mais dispertos para uma educação para a espiritualidade? Os dados parecem indicar que sim.

Parecem indicar também que os EE da escola Branca valorizam mais a igualdade do os EE do CCMI. Estará este resultado relacionado com a consciência que os EE que optam pelo ensino privado têm acerca da diferenciação educativa, feita de uma forma deliberada responsável e consciente por um serviço que pagam? Estes EE optaram pelo menos desde o início do 1º ciclo do ensino básico por um serviço educativo desigual da norma, no sentido de diferenciado.

Uma vez que as hierarquias ajudam a clarificar as nossas ideias orientando-nos a ter um comportamento adequado à sociedade e a facilitar escolhas (Reboul, 1992:38 cit. por Silva, 2007:42) procurou-se conhecer as hierarquias de valores dos inquiridos.

Procurando conhecer as hierarquias de valores dos inquiridos na questão C era pedido que ordenassem 7 valores, sendo o 1 o valor que teria menos importância e 7 o que tem mais importância e obtivemos os seguintes dados.

Gráfico 3 - Hierarquização de valores



Para os EE o valor que claramente tem menos importância é a democracia, seguindo-se a liberdade. O valor que tem mais importância é a responsabilidade. Este valor foi o mais escolhido tanto para a posição 7 como para a 6. Na posição 5 o valor com uma frequência maior é o Trabalho e na posição 4 a Solidariedade.

As diferenças entre as respostas dos EE de cada escola são ténues. No CCMI a importância 3 foi atribuída maioritariamente à Justiça e à Liberdade e na escola Branca à Solidariedade. Em relação ao nível de importância 6, o CCMI também se distingue da escola Branca e dos resultados globais, tendo sido mencionada neste maioritariamente a Liberdade.

Sendo o CCMI uma escola com um conjunto de valores mais definido e restrito, é interativo este dado que revela que hierarquicamente falando a Liberdade é mais importante para os EE do CCMI do que para os EE da escola Branca. Estará para os EE, este valor relacionado com a Liberdade de escolha?

De acordo com Marques (2002: 77-11) Liberdade é a capacidade de agir espontaneamente sem violar aquilo que é razoável e conveniente.

Tabela 2 - Hierarquização de valores

| Escala | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
|------------------|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Justiça | 5 | 11 | 16 | 17 | 18 | 16 | 18 | 101 |
| Trabalho | 10 | 9 | 14 | 17 | 29 | 15 | 7 | 101 |
| Solidariedade | 11 | 8 | 16 | 28 | 22 | 10 | 6 | 101 |
| Autonomia | 16 | 12 | 15 | 17 | 14 | 17 | 10 | 101 |
| Responsabilidade | 4 | 10 | 6 | 9 | 9 | 25 | 38 | 101 |
| Liberdade | 13 | 30 | 17 | 9 | 6 | 14 | 12 | 101 |
| Democracia | 39 | 16 | 15 | 6 | 7 | 5 | 13 | 101 |

Da leitura desta tabela, denota-se que a justiça e a autonomia não ocuparam lugar com mais frequência em nenhuma das posições. Tal é evidente na tabela de frequências que se apresentará seguidamente.

Tendo em conta que o método utilizado para respostas a esta pergunta (C) que é de “Votação Ordenada” (nela é pedido para fazerem a ordenação de valores, podendo utilizar todos os valores propostos no questionário sem repetir nenhum deles), de acordo com os que tinham tido maior e menor escolha, considerou-se o número que cada respondente atribuiu a cada item e a quantidade de respondentes a atribuir cada número. Ou seja, os valores foram ordenados segundo as preferências de cada respondente e obteve-se a tabela seguinte.

Desta forma teve-se em consideração, não apenas o valor mais votado em cada nível, como também todos os outros.

Tabela 3 - Hierarquização de Valores II

| Escala | 7 | 6 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | Total | |
|------------------|----|----|----|----|----|----|----|-------------------|----|
| Justiça | 18 | 16 | 18 | 17 | 16 | 11 | 5 | 455 ¹⁶ | 2º |
| Trabalho | 7 | 15 | 29 | 17 | 14 | 9 | 10 | 422 | 3º |
| Solidariedade | 6 | 10 | 22 | 28 | 16 | 8 | 11 | 399 | 4º |
| Autonomia | 10 | 17 | 14 | 17 | 15 | 12 | 16 | 395 | 5º |
| Responsabilidade | 38 | 25 | 9 | 9 | 6 | 10 | 4 | 539 | 1º |
| Liberdade | 12 | 14 | 6 | 9 | 17 | 30 | 13 | 358 | 6º |
| Democracia | 13 | 5 | 7 | 6 | 15 | 16 | 39 | 296 | 7º |

¹⁶ 255=18x7+16x6+18x5+17x4+16x3+11x2+5x1

Com este método de cálculo proporcional obtiveram-se algumas diferenças em relação ao método de contagem simples, utilizado anteriormente.

Assim, desta tabela pode-se inferir a seguinte hierarquia de valores que se considera coletiva por resultar da junção de todas as respostas, estando os valores ordenados do mais importante para o menos importante: 1º Responsabilidade; 2º Justiça; 3º Trabalho; 4º Solidariedade; 5º Autonomia; 6º Liberdade; 7º Democracia.

Comparando as duas tabelas releva-se que a justiça que era um valor que não tinha destaque em nenhum dos níveis na tabela de frequências, detém o 2º lugar na hierarquia coletiva. Tal deve-se ao facto deste valor ter sido escolhido para os 5 níveis mais altos um número elevado e semelhante de vezes.

Para Marques (2002:77-11) ser justo é definido como dar aos outros aquilo que lhes é devido, estando cada pessoa obrigada, na relação com os outros, a dar-lhes aquilo que é devido. É justa qualquer ação que permita a livre vontade de cada um coexistir com a liberdade de qualquer outro.

Os resultados obtidos nas questões relativas aos valores importantes para os EE estão em consonância com esta definição, tendo vindo a ser valorizados o respeito pelos outros e a responsabilidade.

Em relação ao valor que aparece em 1º lugar e indagando que os EE terão respondido ao inquérito por questionário, tendo em conta o contexto dos educandos, importa referir que Carreras et. al. (2003: 64) destacam a responsabilidade como sendo um valor a trabalhar em crianças de idade de 1º ciclo, uma vez que consideram que nesta idade se tem de trabalhar tal valor. Também Brooks & Goble (1996:60) ao apresentar o programa de educação para o carácter, um dos dois princípios sobre o qual assenta o seu trabalho é a responsabilidade. O outro é o respeito. Sobre estes princípios dizem que devem ser vistos como as pedras basilares e não podem ser ignorados ou considerados como conceitos que as crianças já conhecem quando entram na escola.

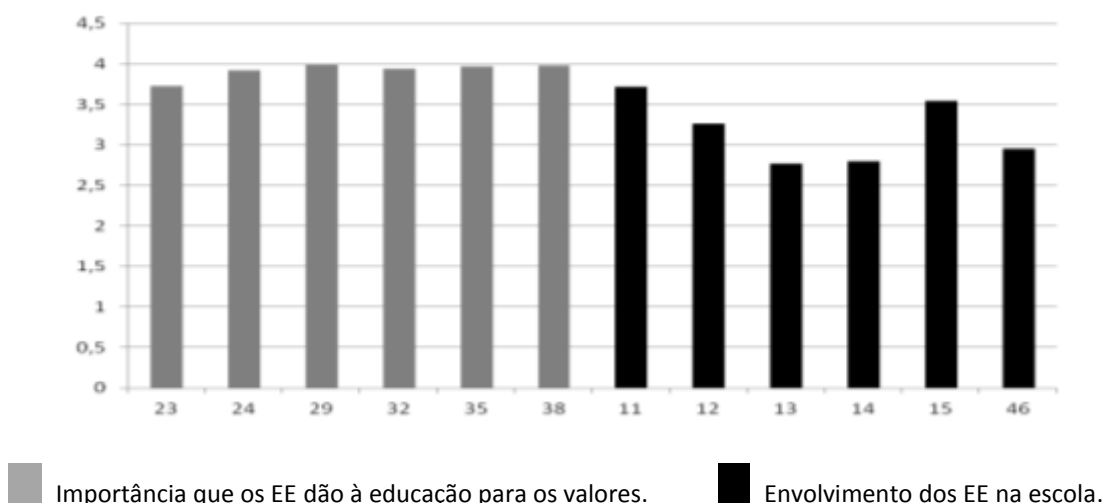
O cruzamento destas informações leva-nos a questionar se a hierarquia de valores exposta é aquela segundo os EE organizam a sua conduta ou se é aquela que consideram ideal para a conduta dos seus educandos.

Quanto ao “trabalho”, apresentado como o 3º valor mais importante para os EE inquiridos, é referido na LBSE (1986), no ponto 4 do artigo 1.º que o SE “(...) tem o objetivo de incentivar à formação de cidadãos (...) que valorizem a dimensão humana do trabalho.”

A hierarquia de valores dos EE da escola Branca difere ligeiramente desta global nos 3º e 4º lugares, estando em 3º a Autonomia e em 5º o Trabalho. De onde podemos inferir que o Trabalho é considerado mais importante pelos EE do CCMI do que pelos EE da escola Branca.

5.3 - O envolvimento dos encarregados de educação na escola

Gráfico 4 - Importância atribuída pelos EE à Ed. Valores e seu envolvimento nas escolas¹⁷



¹⁷23-É importante que o meu educando aprenda a apreciar; 24-Na escola o meu educando aprende a apreciar. 29-É importante que o meu educando goste de si próprio; 32-É importante que o meu educando aprenda a ter um objetivo; 35-É importante que o meu educando aprenda a ser justo; 38-É importante que o meu educando aprenda o que é o respeito; 11-A minha relação com a escola do meu educando é boa; 12-Gostava de participar mais nas atividades da escola do meu educando; 13-Gostava que a escola do meu educando me chamasse mais vezes a colaborar com ela; 14-Gostava que a minha opinião fosse solicitada mais vezes na escola; 15-Ajudo o meu educando a fazer os trabalhos de casa; 46-A opinião dos pais é tida em conta na escola do meu educando para a tomada de decisões importantes.

Neste gráfico pode observar-se que de um modo geral o nível de concordância dos respondentes em relação às perguntas que aferiam o envolvimento dos encarregados de educação nas escolas é inferior à importância que dão à educação para os valores.

Em média os EE na escala de 1 a 4¹⁸ concordam um pouco mais que 3,5 que a sua relação com a escola dos seus educandos é boa. Numa média de concordância superior a 3 revelam que gostavam de participar mais nas atividades da escola. Contudo, em relação à concordância apresentada para a afirmação “Gostava que a escola do meu educando me chamasse mais vezes a colaborar com ela”, o nível médio é inferior a 3, muito próximo do não “concordo parcialmente”. Deste modo, os pais parecem revelar-se satisfeitos com as solicitações que a escola faz ou, pelo menos, não parecem desejar que a escola solicite mais vezes a sua participação.

A questão n.º14 do questionário, que refere “Gostava que a minha opinião fosse solicitada mais vezes na escola” apresenta um nível médio de concordância semelhante ao da afirmação anterior. Desta forma os pais parecem estar satisfeitos com a quantidade de vezes que a sua opinião é solicitada ou, pelo menos, não desejam que o seja mais vezes.

Na questão n.º46 do questionário, o nível médio de concordância próximo do 3 parece revelar que os EE concordam parcialmente que a opinião dos pais é tida em conta na escola dos seus educandos para a tomada de decisões importantes

Ainda em relação ao envolvimento dos EE na escola mas desta vez aferido na dimensão família, a média das respostas dos respondentes apresenta um grau de concordância ligeiramente superior a 3,5 em relação a “Ajudo o meu educando a fazer os trabalhos de casa”.

De uma forma global a média de nível de concordância em relação às perguntas que procuram aferir a importância que os EE dão à educação para os valores, é superior ao nível médio de concordância que afere o envolvimento dos EE na escola.

Através da análise conjunta parece poder concluir-se que os EE atribuem bastante importância à educação para os valores (média de respostas entre 3,5 e 4), não pretendem

¹⁸ Foram considerados os dados sem zeros, uma vez que 0(zero) corresponde a “não tem opinião”

que a escola solicite mais vezes a sua participação, consideram envolver-se na realização dos trabalhos de casa, e gostariam de poder participar mais nas atividades escolares dos seus educandos. Denota-se que os pais não atribuem à escola responsabilidade quanto ao seu envolvimento nesta.

Segundo Epstein (1987), os pais que ajudam sistematicamente os filhos em casa, valorizam mais o trabalho pelo professor. Com os dados obtidos verifica-se que há uma tendência para valorizar o trabalho da escola. Contudo é de refletir se os pais não sentem necessidade que a escola os solicite mais, baseados em razões de histórias escolares pessoais e não se consideram agentes com legitimidade para participarem mais na escola. Aí terá de ser a escola a ir mais ao seu encontro.

Deste modo parece que os pais estão satisfeitos com a comunicação entre a escola e a família, de onde talvez se possa inferir não ser necessário o que Marques (2001) alega dizendo que cabe à escola dar o primeiro passo no sentido de preencher a lacuna existente em termos de comunicação.

No entanto os dados não são suficientes para se compreender porque é que os pais não podem participar mais na escola. Estarão as razões associadas às enunciadas no enquadramento por Marques (2001)? Ou seja, as horas destinadas à participação dos pais serão apropriadas? Saberão os professores que os pais gostariam de participar mais?

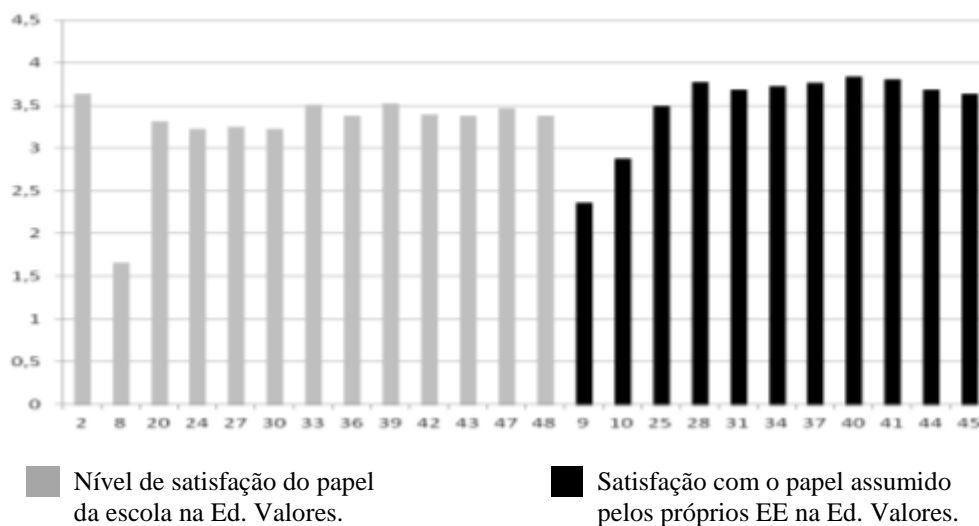
Para Marques (2001:16) as práticas de envolvimento mais consistentes e mais benéficas continuam a ser as práticas de comunicação que passam quase sempre pelo professor.

Como refere Diez (1989:119) “Não pode haver uma relação coordenada, quando pais e escola ignoram as funções que são da competência de cada uma.” Neste sentido vejamos, no ponto seguinte qual a satisfação dos EE com o papel da escola e o seu próprio na educação para os valores.

Pacheco (2008:27) enfatiza o projeto educativo como a trave-mestra da organização curricular e destaca que a sua conceção e realização dependem da motivação e empenhamento da comunidade educativa. Assim torna-se indispensável, para tal, compreender de que forma se poderá satisfazer a vontade dos pais de participarem mais na escola e em que sentidos o gostariam de fazer.

5.4 - Satisfação com o papel da escola e o dos próprios EE na educação para os valores

Gráfico 5 - Satisfação com o papel da escola Vs. dos EE na educação para os valores¹⁹



Num primeiro olhar para o gráfico 5, nas afirmações que se referem à satisfação com o papel assumido pelos próprios EE na educação para os valores, parece haver uma média de concordância ligeiramente superior à concordância manifestada nas afirmações que dizem respeito ao nível de satisfação dos EE com o papel da escola.

Neste gráfico n.º5 deve começar por se ter especial atenção à afirmação n.º 8 do questionário que está feita a afirmar um lado negativo da escola ao dizer que esta é responsável pelos maus valores que há na sociedade. A média de concordância das

¹⁹ 2-Concordo com os valores que o meu educando apreende na escola; 8-A escola é responsável pelos maus valores que há na sociedade; 20-Os manuais do meu educando transmitem bons valores; 24-Na escola o meu educando aprende a apreciar; 27-Na escola o meu educando aprende a amar; 30-Na escola, o meu educando aprende a gostar de si próprio; 33-Na escola o meu educando aprende a ter objetivos; 36-Na escola o meu educando aprende a ser justo; 39-Na escola o meu educando aprende o que é o respeito; 42-A escola está a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do meu educando; 43-A escola está a contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo do meu educando; 47-A Educação para os valores deveria ter um papel mais importante na escola; 48-Deveriam ser feitas mais atividades escolares no âmbito da educação para os valores.

9-A família é a responsável pelos maus valores que há na sociedade; 10-Se eu pudesse passar mais tempo com o meu educando, poderia transmitir-lhe melhores valores; 25-Em casa o meu educando aprende a apreciar; 28-Em casa o meu educando aprende a amar; 31-Em casa, o meu educando aprende a gostar de si próprio; 34-Em casa, o meu educando aprende a ter objetivos; 37-Em casa o meu educando aprende a ser justo; 40-Em casa o meu educando aprende o que é o respeito; 41-Considero que desempenho o meu papel de encarregado de educação na transmissão de bons valores ao meu educando; 44-A família está a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do meu educando; 45-A família está a contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo do meu educando.

respostas dos EE nesta afirmação é de 1,5, revelando que os inquiridos não concordam total ou parcialmente com esta afirmação.

No mesmo seguimento, a afirmação n.º 9 do questionário, que também está construída da mesma forma, dizendo que a família é responsável pelos maus valores que há na sociedade, a média das respostas é um pouco superior à da questão n.º 8, situando-se entre os 2.5 e 3, manifestando assim uma tendência à concordância com a afirmação.

Com a afirmação n.º 10 do inquérito por questionário, que apresenta respostas com uma média de concordância entre os 2,5 e os 3, os EE parecem quase concordar parcialmente que se passassem mais tempo com os educandos, poderiam transmitir-lhes melhor os valores. Contudo, o que se lê diretamente é que em média não concordam que seja o tempo que passam com os educandos que determina melhores valores que lhes possam transmitir. De algum modo está manifesta aqui alguma incoerência nas respostas cujas conclusões só se poderiam aferir melhor se a amostra fosse significativamente maior.

Parece que os EE de uma forma geral atribuem mais responsabilidade à família pelos maus valores que existem na sociedade do que à escola.

Apresentando coerência nas respostas, destaca-se a questão 2 com uma média de respostas pouco superior a 3,5, em que os EE manifestam concordar com os valores que os educandos aprendem na escola.

Com as afirmações n.º 41, n.º 44 e n.º 45 do questionário que apresentam uma média de respostas superior a 3,5, os EE concordam quase totalmente que desempenham o seu papel de EE na transmissão de bons valores, que a família está a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos seus educandos e que a família está a contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo dos seus educandos.

Em relação a estas afirmações construídas em relação ao papel da escola e ao da família, os respondentes concordam mais que a família tem um papel mais influente que a escola no desenvolvimento da personalidade com valores dos educandos.

Contudo, em relação às afirmações n.º 47 e n.º 48, as respostas dos inquiridos apresentam uma média pouco inferior a 3,5, manifestando concordar que a educação para os valores

deveria ter um papel mais importante na escola e deveriam ser feitas mais atividades no âmbito da educação para os valores na escola.

Como Gregório (2012:31) afirma “está provado que só com um trabalho criativo e participativo se pode conseguir que a escola seja uma porta aberta para a vida”. De acordo com Brandão (cit. por Pereira, 2008:71) as práticas de envolvimento devem envolver também, além do apoio educativo em casa, a participação dos pais em grupos de consulta e a participação na tomada de decisões. Os EE referem estar satisfeitos com as solicitações que a escola lhes faz. O que não temos dados para saber é se estão satisfeitos por saberem que não tem possibilidades de responder positivamente a mais solicitações se consideram que elas são em número suficiente para a educação que pretendem dar aos seus educandos.

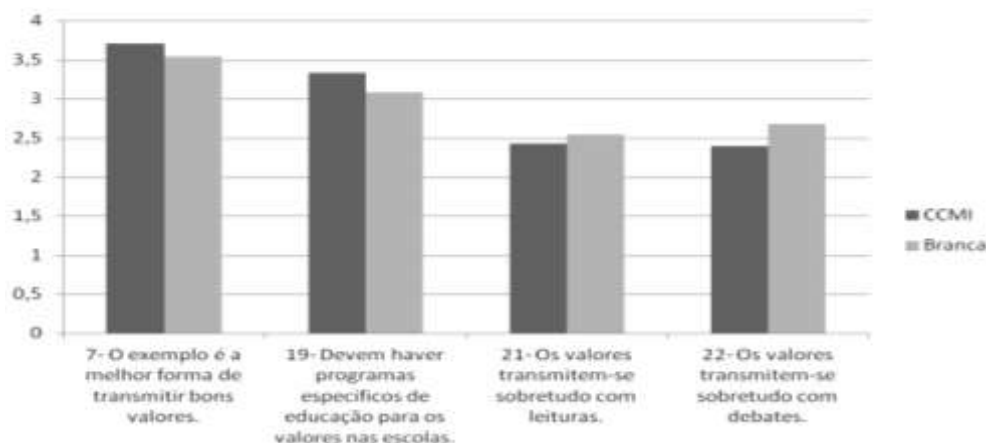
Com a leitura da média de respostas obtidas em todas as outras questões que pretendem aferir o nível de satisfação dos EE com o papel da escola na educação para os valores, pode-se inferir que com uma média entre os 3 e os 3,5 os EE concordam que os manuais transmitem bons valores e na escola os educandos aprendem a apreciar, a amar, a gostar de si próprios, a ter objetivos, a ser justos, a saber o que é o respeito. Com um nível médio de concordância semelhante, as respostas dos EE manifestam que a escola está a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos educandos.

Em relação a todas as outras questões do questionário, que procuram aferir o nível de satisfação dos próprios EE na educação para os valores, as respostas apresentam um nível médio de concordância entre os 3 e os 4, sendo a afirmação n.º 25 a única que tem 3,5.

Deste modo, a média de respostas dos EE mostra-nos que quase concordam totalmente que em casa os educandos aprendem a apreciar, a amar, a gostar de si próprios, a ter objetivos, a ser justo, a saber o que é o respeito, colocando a dimensão casa no que diz respeito à educação para os valores, num nível um pouco superior à dimensão escola.

5.5 - Propostas para o desenvolvimento da educação para os valores

Gráfico 6 - Concordância com as propostas para o desenvolvimento da Ed. para os valores, por escola



No CCMI a média de nível de concordância em relação às afirmações 7 e 19 é superior e na escola Branca a média de nível de concordância é superior nas afirmações 21 e 22.

Para todas as afirmações há um nível médio de concordância próximo ou superior a 2,5.

Nas duas escolas, os EE concordam mais que o exemplo é a melhor forma de transmitir valores, indo assim ao defendido por Nolte (2005:12). Indo ao encontro desta afirmação, na pergunta de resposta aberta, dois dos inquiridos colaboraram referindo:

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

“Os valores transmitem-se na convivência, no exemplo, através da observação. Não numa palestra.” EB1 – Branca

Também Roldão (1992, cit. por Felix, 1995:12) toca no exemplo invocando o currículo oculto como sendo um veículo através do qual a escola faz normalmente a transmissão e reconstrução de valores. Sanchotene & Neto (2006) corroboram, dizendo que o currículo oculto está presente no quotidiano escolar sob a forma de aprendizagens não-planeadas.

Sobre o planeamento aprez comentar a outra afirmação que teve mais representatividade de concordância: o de haver programas específicos de educação para os valores nas escolas ou

seja, não deve haver uma posição oficialmente neutra, que segundo Lickona (1991, cit. por Marchand, 2001:3), produz paralisia.

Contudo a média de concordância em relação à transmissão dos valores com leituras ou com debates está próxima ou abaixo dos 3, valor correspondente ao “concordo parcialmente”.

Por ordem de preferência do maior para o mais pequeno, no geral, os EE concordam mais que o exemplo é a melhor forma de transmitir bons valores, que devem haver programas específicos de educação para os valores nas escolas, que os valores se transmitem sobretudo com debates e por último que os valores se transmitem sobretudo com leituras.

Os debates são metodologia utilizada nas teorias da clarificação de valores defendida, entre outros, por Raths (1978) e da abordagem de desenvolvimento moral proposta por Kohlberg(1976), na abordagem pela narrativa sugerida por Bruner (1969) e Day & Tappan (1996). Segundo Raths, será o processo de recriação permanente dos valores em cada tempo que lhes servirá pela vida fora. Kohlberg (1976) propõe que a educação moral se centre na discussão de dilemas morais – hipotéticos e reais – em contexto de sala de aula. E a abordagem pela narrativa centra-se nas experiências reais das pessoas, nos seus conflitos e escolhas pessoais tendo em conta os seus contextos.

É fundamental ter em consideração a idade dos educandos a que nos estamos a referir bem como as metodologias de ensino-aprendizagem com que os educadores estão familiarizados como potenciadores de sucesso quer pela sua própria experiência de aprendizagem quer pela experiência enquanto agentes participantes no processo de aprendizagem dos educandos.

Marchand (2001:10) propõe que para crianças pequenas se utilizem histórias com os seus super-heróis e se acompanhe essas histórias de reflexão crítica.

Segundo Kohlberg (1976) a educação moral deve centrar-se na discussão de dilemas morais em contexto de sala de aula. Uma das críticas, já apresentada no enquadramento teórico, a esta abordagem refere que esta pode não funcionar uma vez que há muitos professores que não atingem estádios de moralidade elevados e por isso serão incapazes de estimular o desenvolvimento moral.

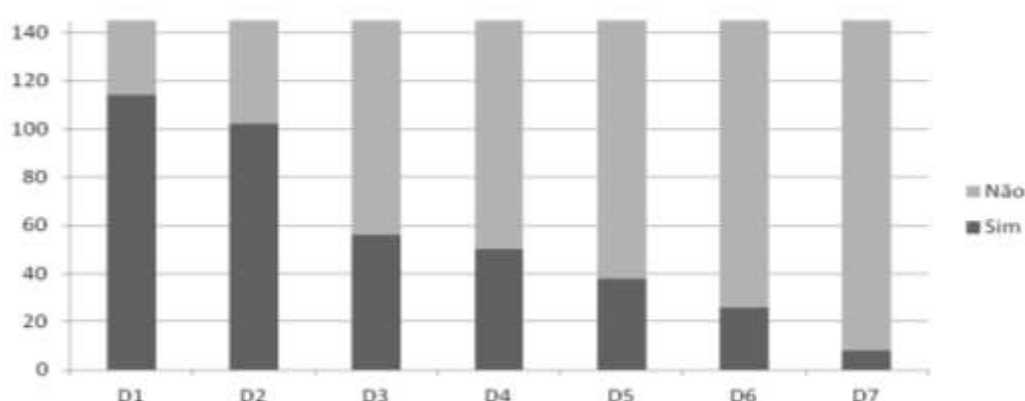
Contudo, não se pode descurar o que diz a LBSE (1986) sobre a formação de professores. “Esta deve ser feita em referência à realidade social e estimular uma atitude simultaneamente crítica e atuante.” (artigo 33.º, alinéa a)

Em relação à abordagem por leituras, Lapsley (1996:103 cit. por Marchand, 2001:8) defende que contar histórias é uma atividade central da vida humana e para além disso as pessoas atribuem significado às suas experiências de vida representando-as sob a forma de narrativa e desenvolvem-se moralmente tornando-se autores das suas histórias morais.

Para Carreras, et. al (2003:55), o conto aparece como recurso que tem funções psicológicas, lúdicas, lógicas e linguísticas.

Na pergunta D do questionário foram apresentadas 7 afirmações e foi pedido aos EE que assinalassem com um X as que consideravam poder completar a frase: “A educação para os valores deve ser:...”

Gráfico 7 - Como deve ser a educação para os valores abordada na escola.²⁰



De acordo com a leitura do gráfico n.º 7, desta questão cuja amostra considerada é de 145 respondentes, a maioria dos EE considera que a educação para os valores deve ser abordada através dos conteúdos de todas as disciplinas. No atual Decreto-Lei 139/2012, no artigo 3º é referido o reforço do caráter transversal da educação para a cidadania.

²⁰ D1-abordada através dos conteúdos de todas as disciplinas; D2-visível na organização democrática da escola e na relação entre os elementos da comunidade escolar; D3-tratada através da reflexão de histórias com uma moral; D4-abordada através da existência de clubes onde os alunos escolhem os temas a discutir; D5-tratada através da apresentação das definições dos diversos valores; D6-abordada como uma disciplina autónoma de carácter obrigatório; D7-abordada como uma disciplina autónoma de carácter facultativo;

102 dos EE referem que deve estar visível na organização democrática da escola e na relação entre os elementos da comunidade escolar. Importa aqui lembrar que Kohlberg (1976) chama a atenção perante a abordagem que propõe: “as pessoas só evoluem moralmente se estiverem inseridas numa atmosfera moral” (Kohlberg, 1976:50, cit. por Marchand, 2001:7). A propósito, também Brooks & Goble (1996:84), destacam do relatório sobre violência e vandalismo, publicado em 1982 pela CSBA que “é impossível impor princípios (...) devem ser desenvolvidos e implementados pelo pessoal da escola, pelos pais e pelo trabalho cooperativo dos estudantes (...) As regras das escolas e os seus regulamentos devem identificar princípios de comportamento que sejam claros, concisos, e facilmente entendidos por pais, professores e alunos.”

Destaca-se também a propósito desta resposta a colaboração de um dos inquiridos na pergunta de resposta aberta do questionário, dizendo:

“A escola do meu filho é de cariz cristão, católico, logo os valores são abordado e fomentados em toda a sua vivência, no ambiente escolar. Todas as propostas que formulou já são implementadas na escola do mesmo, e será com certeza uma mais-valia na educação e crescimento harmonioso do meu filho!” CCMI

Menos de metade dos EE refere que a educação para os valores deve ser tratada através da reflexão de histórias com uma moral e pouco mais de 1/3 dos respondentes escolhe a opção que diz que deve ser abordada através da existência de clubes onde os alunos escolhem os temas a discutir.

De acordo com LBSE (1986), na alínea f. dos princípios organizativos do SE é referido que este deve “... contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres.” A este propósito, com o exposto nesta investigação questiona-se se a existência de clubes para o desenvolvimento da educação para os valores.

Há 38 EE que elegem a opção que refere que a educação para os valores deve ser tratada através da apresentação das definições dos diversos valores, 26 consideram que dever ser

abordada como uma disciplina de caráter obrigatório e apenas 8 consideram que deve ser abordada como uma disciplina autônoma de caráter facultativo.

De acordo com a metodologia sugerida por Raths (1978), o trabalho a realizar na educação para os valores deverá sempre aparecer como um convite e não como uma obrigação. (Valente, 1989:7)

Mayer (cit. por Brooks & Goble, 1969: 85) refere que “a educação para os valores não deve ser uma disciplina adicional” o que vai ao encontro da maioria dos autores que se apresentam no enquadramento teórico, que consideram que a educação para os valores deve ser feita de forma voluntária, não referem que deva ser como uma disciplina autônoma. Atualmente, com o Decreto-Lei 91/2013 de 10 de Julho a educação para a Cidadania continua a dever ser tratada de forma transversal em todas as áreas. Na matriz curricular deixaram de existir áreas curriculares não disciplinares e passou a existir 1 hora semanal para a “oferta complementar” que integra o currículo e deve contribuir para a promoção dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, científicas ou outras. e 1h30 semanal para o “apoio ao estudo” que também é de frequência obrigatória e visa sobretudo o trabalho nas disciplinas de Português e Matemática. Ou seja, atualmente a Educação para a Cidadania tem um caráter de transversalidade enfatizado sobretudo na LBSE e em grande parte o seu desenvolvimento fica à mercê das decisões dos agentes educativos locais no uso da autonomia que lhes é concedida. Estes agentes têm agora a possibilidade de numa hora semanal escolher tratar exclusivamente assuntos de educação para a cidadania se os considerarem pertinentes em relação a outros do âmbito considerado na oferta complementar, de acordo com o contexto educativo onde estão. Neste âmbito, para esta reflexão é importante considerar o que Pacheco (2008:11) refere acerca do sentido de currículo que é perfilhado pela LBSE (1986) que é o que trata o sentido lato do currículo, sendo o que está relacionado com a formação global do aluno, orientada para a cidadania e os seus valores sociais.

Pacheco (2008:27) refere-se a esta autonomia da escola como sendo relativa, mais na perspetiva de mandato do que na perspetiva de projeto, pois a escola não coloca em causa as competências da Administração Central. Será necessário questionar as suas competências no âmbito da matriz curricular que é proposta atualmente para a educação

para os valores? Os dados descritos, ainda que a amostra seja de conveniência, e o exposto teoricamente parecem indicar que sim.

Brooks & Goble (1996:60) referem que no método de educação para o caráter, se discute se esta deve ser uma disciplina e consensualmente se defende que este tema deve começar a ser ensinado como assunto em disciplina em todos os níveis de ensino e depois então difundido em todas as disciplinas do currículo geral.

Questiona-se a posição dos EE de não considerarem que a educação para os valores possa ser abordada como uma disciplina de caráter facultativo. Será por considerarem o tema relevante para chegar a todos e não apenas aqueles que o escolhem? Será por considerarem que não há a capacidade de uma escolha consciente por parte das crianças em idade de primeiro ciclo?

Qualquer metodologia que implique reflexão e apropriação ficará mais facilitada se houver voluntarismo na aprendizagem.

Um dos inquiridos, na resposta aberta do questionário afirmou o seguinte:

Os alunos aprendem os valores com as regras definidas no contexto /ambiente. Na escola é importante saberem os seus limites e as consequências. Seria muito importante o desenvolvimento de atividades calmas, de desenvolvimento pessoal e espiritual, de um género yoga/meditação para crianças. Ajuda-os na concentração, responsabilidade, etc... (mas isso é pedir demais do sistema de ensino público e ocidental). EB1 – Branca

Desta forma, para além de se identificar o exemplo como metodologia de transmissão de valores, este inquirido interpela para a diversificação de atividades, indo ao encontro do mencionado por Carreras, et. al (2003:55) quando dizem que devem ser usados na educação para os valores todos os recursos que sejamos capazes e conhecedores.

Conclusões

O presente estudo surgiu da necessidade de compreender a percepção que os EE têm em relação à educação para os valores dos seus educandos no 1º ciclo do ensino básico, tendo em conta o nível de satisfação com a organização e metodologias que fazem parte do papel da escola e do seu próprio papel, como EE.

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

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

Como já foi oportuno referir, por uma questão de tempo e recursos e porque é necessário recolher dados de uma realidade concreta, o estudo circunscreveu-se à realidade dos EE de educação de duas escolas da cidade de Leiria, uma pública e outra privada.

Com base nos resultados obtidos, através da aplicação de um inquérito por questionário a 145 EE, foi possível encontrar dados para dar resposta aos objetivos formulados

- Os EE dão importância à aprendizagem dos valores. Se quisermos fazer uma pirâmide hierárquica com os valores coletivamente mais escolhidos, temos a seguinte ordem: 1º Responsabilidade; 2º Justiça; 3º Trabalho; 4º Solidariedade; 5º Autonomia; 6º Liberdade; 7º Democracia.

Se atendermos apenas aos dados relativos aos EE da escola Branca, há uma diferença na hierarquia de valores, no que diz respeito ao 3º e 5º lugar que são Autonomia e Trabalho, respetivamente.

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

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

- De um modo geral os EE parecem estar mais satisfeitos com o seu papel na educação para os valores do que com o papel da escola. Os EE parecem concordar que a família tem um papel mais influente que a escola no desenvolvimento da personalidade com valores dos educandos. A leitura dos resultados diz-nos que os respondentes concordam, quase totalmente, que em casa os educandos aprendem a apreciar, a amar, a gostar de si próprios, a ter objetivos, a ser justo, a saber o que é o respeito, colocando a dimensão casa no que diz respeito à educação para os valores, num nível um pouco superior à dimensão escola.

Os EE concordam que seja a família mais responsável pelos maus valores existentes na sociedade que a escola. Contudo a concordância é baixa quando se diz que se passassem mais tempo com os educandos transmitiriam melhores valores.

Deste modo, como Sá (2004, cit. por Pereira, 2008:87) refere, parece ser no seio da família que os EE consideram que os valores são mais transmitidos. Tal é visível também quando os EE consideram que a família é mais responsável que a escola pela existência de maus valores na sociedade.

Os EE manifestam também considerar que a educação para os valores deveria ter um papel mais importante na escola e deveriam ser feitas mais atividades no âmbito da educação para os valores na escola. Embora considerem que a escola está a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos seus educandos.

- Os EE concordam que são necessários programas específicos de educação para os valores nas escolas e referem o exemplo e a visibilidade dos valores nas interações como sendo a melhor forma de transmitir valores.

Se a educação para os valores deve ser abordada para apenas aqueles que escolhem ou para todos não é consensual. Há, contudo, uma tendência teórica e dos resultados obtidos que nos permite concluir que a educação para os valores deva ser tratada para todos: com intencionalidade, planificação e observação do processo de evolução. Contudo, parece haver consenso de que seja necessário tolerância e aceitação sem se cair em relativismos demasiados; não perdendo de vista os princípios orientadores que definam a instituição educativa e família; não haverá benefício em que esta educação

se faça de uma forma obrigatória ou melhor impositiva mas também não o haverá se não for bem guiada e orientada.

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

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

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

O currículo oculto tem de ser tido em conta neste processo e é necessário aumentar a intencionalidade das ações na educação para os valores. O atual decreto-Lei em vigor (Decreto-Lei n.º 91/2013) veio reforçar a autonomia das escolas permitindo a utilização de 1h semanal de oferta complementar também com conteúdos de educação para a cidadania. Isto, para além da transversalidade que este decreto continua a propor para a sua abordagem. A abordagem dependerá assim da realidade da escola e opções dos agentes educativos que como base para as suas decisões têm a LBSE que nas palavras de Pacheco (2008) as competências ligadas à educação para os valores, são o pilar desta lei (LBSE) já deste 1986.

Para qualquer alteração que se pretenda fazer é necessária uma reflexão profunda que deverá ter em conta os erros detetados no passado, referidos por Beltrão & Nascimento (cit. por Marchand, 2001). Ou seja, é necessário ter em conta os fatores de resistência à mudança; ter em conta o contexto real dos vários agentes educativos, fomentar o sentido de pertença e de cultura da escola; e ter em conta a falta de formação dos docentes para desempenharem tais tarefas.

Como resposta a pergunta de partida, “qual a perceção dos pais e encarregados de educação das crianças do 1º ciclo do ensino básico em relação à educação para os valores dos seus educandos, na escola?”, com os dados obtidos e tendo em conta a pequenez da amostra pode dar-se destaque à conclusão que nestas duas escolas, os EE consideram importante a educação para os valores, atribuem maior significado ao seu próprio papel na educação para os valores que ao papel da escola e para além de terem algumas propostas de ação, consideram que o exemplo na organização da escola e na relação entre todos os que dela fazem parte é a melhor forma de transmitir valores.

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

Limitações do estudo

Estas conclusões são apresentadas de uma forma cautelosa. Na análise dos dados e ao longo de toda a investigação críticas internas ao estudo e outras questões foram surgindo:

- Em primeiro lugar, algo que já tem vindo a ser referido ao longo do estudo é que a amostra é de conveniência; como estudo de caso que é, os resultados não podem ser generalizados.

- Seria importante questionar os EE se consideram que a Educação em valores poderá influenciar o rendimento escolar, tal como Carreras, et. al. (2003) defende no esquema apresentado no enquadramento teórico.
- Conviria aferir acerca de situações objetivas que manifestam a existência de valores ou sua ausência em contexto escolar e das famílias. Tal não foi feito porque o objetivo era aferir a percepção dos pais em relação ao assunto e não em relação à coerência do que dizem perceber e a situação real, contudo, observando os resultados, o estudo teria ficado enriquecido.
- Faria todo o sentido incluir questões acerca do papel da família alargada, como os avós, na educação para os valores, uma vez que estes, sempre que estão perto, têm saúde, e disponibilidade, assumem o papel dos pais.
- Como continuação da investigação será importante a inclusão de questões acerca do papel dos ATL, como instituições que apoiam a família na sua indisponibilidade, na educação para os valores.
- Aferir a percepção que os professores têm acerca da Educação para os valores e também a dos alunos, seria determinante para fazer a triangulação de dados para vir a fazer eventuais alterações ao meio.

Bibliografia

- Almeida, M. E. (2003). *A Educação para a paz*. Prior Velho: Paulinas.
- Aparecida, S., & Silva, I. (1986). *Valores em Educação - O problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. Petrópolis: Vozes.
- Básica, D. d., & Abrantes, P. (. (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Beltrão, L., Nascimento, H. (2000). *O desafio da Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Bento, A. (Abril de 2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade. *Revista JA (Associação Académica da Universidade da Madeira)* , pp. 40-43.
- Brooks, B. D., & Goble, F. G. (1996). Como Ensinar o Carácter - capítulo 8. In B. d. Brooks, & F. G. Goble, *O caso da Educação para o carácter - O papel da escola na aquisição de valores e virtudes* (pp. 83-102). Quick Pub LC.
- Cadima, A. (Outubro de 1995). Educação para os valores - Educação Cívica. *O Ensino da História - Boletim (III série)* , pp. 9-10.
- Canastra, F. (Setembro de 2002). Uma abordagem narrativa de experiência moral: O relato de uma experiência em contexto de formação inicial de professores. *Revista Ibero Americana de Educação* .
- Cardoso, N. (2013). *Envolvimento académico dos estudantes nas atividades e Órgãos de Gestão - Dissertação de mestrado*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da Investigação - Guia para a Auto-aprendizagem (2ª edição)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carreras, L., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., et al. (2003). *Cómo educar en valores - Materiales, textos - Recursos, Tecnicas*. Madrid: narcea.
- Casimiro, F. S. (1º Semestre de 2003). Os conceitos de Família e Núcleo familiar nos recenseamentos da População em Portugal. *Revista de Estudos Demográficos* , pp. 5-21.
- DIEZ, J.J. (1989), *Família-Escola, uma relação vital*, Porto Editora, Porto.
- Felix, N. N. (Outubro de 1995). O Ensino da História e a Educação para os Valores. *O Ensino da História - Boletim (III série)* , pp. 11-16.

Fernandes, D. (s.d.). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação - n.º18. *NOESIS*, pp. 64-66.

Gonçalves, F. (Março de 1997). http://www.ipv.pt/millennium/Millennium_6.htm. Obtido em 04 de Novembro de 2013, de Politécnico de Viseu: http://www.ipv.pt/millennium/inv6_3.htm

Gregório, R. M. (2012). *Olhar de Pais sobre a relação Escola/ Família*. Dissertação de Mestrado em Educação, Área de especialização Administração Escolar, Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Marchand, H. (2001). <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>. Obtido em 8 de Agosto de 2013, de <http://www.educ.fc.ul.pt>: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/hmarchand.pdf>

Maroco, J., & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.

Marques, R. (1991). *A escola e os pais - como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (1990). *Educação Cívica e Desenvolvimento Pessoal e Social - Objectivos, Conteúdos e Métodos*. Lisboa: Texto Editora.

Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.

Marques, R. (2002). *Valores Éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.

Neto, L. M., & Marujo, H. Á. (2005). *Optimismo e Inteligência Emocional - Guia para Educadores e Líderes*. Lisboa: Editorial Presença.

Nolte, D. L., & Harris, R. (2005). *As crianças aprendem o que vivem - como incutir valores aos seus filhos*. Lisboa: Editorial Bizâncio.

Pacheco, J. A., Assis, A., Barata, C., Ferreira, B., Santos, M. d., Pereira, N., et al. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Pereira, M. (2008). *A relação entre pais e professores: uma construção de proximidade para uma escola de sucesso*. Universidade de Málaga

Picanço, A. L. (2012). *A Relação entre escola e família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Relatório de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Escola Superior João de Deus, Lisboa.

Robinson, Ken (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora

Sanchotene, M. U., & Neto, V. M. (2006). *Portal de Periódicos Electrónicos da UFG*. Obtido em 04 de Novembro de 2013, de Revista Pensar a Prática: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/173/160>

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

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

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

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

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

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

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

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

Legislação consultada

- Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 46/86, de 14 de outubro
- Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho
- Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho
- Despacho n.º 19575/2006, de 25 de setembro

Anexos

Anexo 1 – Inquérito por questionário

Inquérito por questionário

Obrigada pelo tempo disponibilizado para responder a este questionário. O mesmo faz parte de um estudo acerca da educação para os valores nas escolas.

As suas respostas serão confidenciais e anónimas.

O questionário está dividido em duas partes. A primeira parte é de caracterização dos respondentes. Na segunda parte vai encontrar um conjunto de afirmações às quais é pedido que assinale, colocando um círculo ou uma cruz, na coluna que corresponde à sua opinião de acordo com a legenda que aparecerá no início da **Parte II**.

Parte I – Caracterização

Assinale com um x a opção correta

1. Género: Masculino
 Feminino

2. Idade: Até 25 anos
 Entre 25 e 35 anos
 Entre 35 e 45 anos
 Entre 45 e 55 anos
 Mais de 55 anos

3. Habilitações:

- Inferiores ao 9º ano
 9º ano
 12º ano
 Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento
 Outra

4. Situação profissional:

- Desempregado
 Trabalhador part-time
 Trabalhador a tempo inteiro

Qual? _____

5. Qual é a escola que o seu educando frequenta?

6. Qual é a distância de casa à escola?

- Menos de 5 km
 Entre 5 km e 10 km
 Mais de 10 km

Parte II – A importância da Educação Para os Valores

Para cada afirmação coloque um x ou um círculo na coluna que representar a sua opinião de acordo com a legenda.

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------------|---------------------|
| Não tenho opinião | Não concordo totalmente | Não concordo parcialmente | Concordo parcialmente | Concordo totalmente |

| | | | | | | |
|-----------|--|---|---|---|---|---|
| 1 | A escola deve ensinar valores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | Concordo com os valores que o meu educando apreende na escola. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Os valores mais importantes que o meu educando apreende são na escola. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Os valores mais importantes que o meu educando aprende são em casa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | O exemplo que o professor dá é importante na transmissão de valores ao meu educando. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6 | No recreio é onde o meu educando mais aprende valores | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7 | O exemplo é a melhor forma de transmitir bons valores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8 | A escola é responsável pelos maus valores que há na sociedade. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9 | A família é a responsável pelos maus valores que há na sociedade. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Se eu pudesse passar mais tempo com o meu educando, poderia transmitir-lhe melhores valores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | A minha relação com a escola do meu educando é boa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12 | Gostava de participar mais nas atividades da escola do meu educando. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Gostava que a escola do meu educando me chamasse mais vezes a colaborar com ela. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | Gostava que a minha opinião fosse solicitada mais vezes na escola. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Ajudo o meu educando a fazer os trabalhos de casa. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16 | Escolhi a escola do meu educando pelo projeto educativo que apresenta. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17 | Escolhi a escola do meu educando por ser a mais perto de minha casa/trabalho. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18 | Não escolhi a escola do meu educando. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19 | Deve haver programas específicos de educação para os valores nas escolas. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20 | Os manuais do meu educando transmitem bons valores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21 | Os valores transmitem-se sobretudo com leituras. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Anexo 1

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 22 | Os valores transmitem-se sobretudo com debates. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23 | É importante que o meu educando aprenda a apreciar. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24 | Na escola o meu educando aprende a apreciar. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25 | Em casa o meu educando aprende a apreciar. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26 | É importante que o meu educando aprenda a amar. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27 | Na escola o meu educando aprende a amar. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28 | Em casa o meu educando aprende a amar. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29 | É importante que o meu educando goste de si próprio. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30 | Na escola, o meu educando aprende a gostar de si próprio. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31 | Em casa, o meu educando aprende a gostar de si próprio. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32 | É importante que o meu educando aprenda a ter um objetivo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33 | Na escola o meu educando aprende a ter objetivos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34 | Em casa, o meu educando aprende a ter objetivos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35 | É importante que o meu educando aprenda a ser justo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36 | Na escola o meu educando aprende a ser justo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37 | Em casa o meu educando aprende a ser justo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38 | É importante que o meu educando aprenda o que é o respeito. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39 | Na escola o meu educando aprende o que é o respeito. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40 | Em casa o meu educando aprende o que é o respeito. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41 | Considero que desempenho o meu papel de encarregado de educação na transmissão de bons valores ao meu educando. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42 | A escola está a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do meu educando | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43 | A escola está a contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo do meu educando. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44 | A família está a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do meu educando | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45 | A família está a contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo do meu educando. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46 | A opinião dos pais é tida em conta na escola do meu educando para a tomada de decisões importantes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47 | A Educação para os valores deveria ter um papel mais importante na escola. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48 | Deveriam ser feitas mais atividades escolares no âmbito da educação para os valores. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

B – Assinale com um X os valores que considera que devem ser transmitidos na escola do seu educando:

- | | | | | |
|---|--|---|----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Solidariedade | <input type="checkbox"/> Honestidade | <input type="checkbox"/> Bondade | <input type="checkbox"/> Belo | <input type="checkbox"/> Igualdade |
| <input type="checkbox"/> Democracia | <input type="checkbox"/> Espiritualidade | <input type="checkbox"/> Perfeição | <input type="checkbox"/> Justiça | <input type="checkbox"/> Imparcialidade |
| <input type="checkbox"/> Cidadania | <input type="checkbox"/> Liberdade | <input type="checkbox"/> Saúde | <input type="checkbox"/> Força | <input type="checkbox"/> Harmonia |
| <input type="checkbox"/> Respeito pelos outros | <input type="checkbox"/> Respeito pelo ambiente | <input type="checkbox"/> Respeito por si próprio | <input type="checkbox"/> Ambição | <input type="checkbox"/> Trabalho |

C - Ordene de 1 a 7 os seguintes valores, de acordo com o que considera ser mais importante para a felicidade, sendo 1 o que tem menos importância e 7 o que tem mais importância.

- Justiça
- Trabalho
- Solidariedade
- Autonomia
- Responsabilidade
- Liberdade
- Democracia

D- Assinale, com um X, as afirmações com as quais concorda para completar o seguinte enunciado.

A educação para os valores deve ser:

- abordada através dos conteúdos de todas as disciplinas.
- abordada como uma disciplina autónoma de carácter obrigatório.
- abordada como uma disciplina autónoma de carácter facultativo.
- abordada através da existência de clubes onde os alunos escolhem os temas a discutir.
- tratada através da reflexão de histórias com uma moral.
- visível na organização democrática da escola e na relação entre os elementos da comunidade escolar.
- tratada através da apresentação das definições dos diversos valores.

E – Se tiver alguma sugestão ou comentário a fazer no âmbito da educação para os valores, poderá escrevê-lo aqui.

Muito Obrigada pela Colaboração

Elsa Gonçalves

Anexo 2 - Dados obtidos

Caracterização da amostra²¹

Tabela 1 - Género

| | | Frequência | Porcentual | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|-----------|------------|------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Feminino | 116 | 80,0 | 80,0 | 80,0 |
| | Masculino | 29 | 20,0 | 20,0 | 100,0 |
| | Total | 145 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 2 - Idade

| | | Frequência | Porcentual | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|--------------------|------------|------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Até 25 anos | 1 | ,7 | ,7 | ,7 |
| | Entre 25 e 35 anos | 25 | 17,2 | 17,2 | 17,9 |
| | Entre 35 e 45 anos | 105 | 72,4 | 72,4 | 90,3 |
| | Entre 45 e 55 anos | 14 | 9,7 | 9,7 | 100,0 |
| | Total | 145 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 3 - Habilitações

| | | Frequência | Porcentual | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|----------------------|------------|------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | 12º ano | 35 | 24,1 | 24,1 | 24,1 |
| | 9º ano | 11 | 7,6 | 7,6 | 31,7 |
| | Bacharelato | 7 | 4,8 | 4,8 | 36,6 |
| | Doutoramento | 3 | 2,1 | 2,1 | 38,6 |
| | Inferiores ao 9º ano | 5 | 3,4 | 3,4 | 42,1 |
| | Licenciatura | 68 | 46,9 | 46,9 | 89,0 |
| | Mestrado | 16 | 11,0 | 11,0 | 100,0 |
| | Total | 145 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 4 – Situação Profissional

²¹ Com dados organizados pelo SPSS (tabela 1 a 5) e organizados em folha de cálculo Excel (tabelas 6 a 12).

| | | Frequência | Porcentual | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|-----------------------------|------------|------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | Desempregado | 14 | 9,7 | 9,7 | 9,7 |
| | Trabalhador a tempo inteiro | 127 | 87,6 | 87,6 | 97,2 |
| | Trabalhador part-time | 4 | 2,8 | 2,8 | 100,0 |
| | Total | 145 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 5 – Escola que o educando frequenta

| | | Frequência | Porcentual | Porcentagem válida | Porcentagem acumulativa |
|--------|--------------|------------|------------|--------------------|-------------------------|
| Válido | CCMI | 69 | 47,6 | 47,6 | 47,6 |
| | EB1 - Branca | 76 | 52,4 | 52,4 | 100,0 |
| | Total | 145 | 100,0 | 100,0 | |

Tabela 6 - Importância atribuída à educação para os valores

| Pergunta | Média de Respostas | |
|--|--------------------|--------------|
| | CCMI | EB1 - Branca |
| 23-É importante que o meu educando aprenda a apreciar. | 3.69 | 3.76 |
| 26-É importante que o meu educando aprenda a amar. | 3.94 | 3.89 |
| 29-É importante que o meu educando goste de si próprio. | 4 | 3.97 |
| 32-É importante que o meu educando aprenda a ter um objetivo. | 3.95 | 3.92 |
| 35-É importante que o meu educando aprenda a ser justo. | 3.98 | 3.94 |
| 38-É importante que o meu educando aprenda o que é o respeito. | 4 | 3.96 |

Tabela 7 - Valores a transmitir na escola

| Valores | Frequência | | |
|-------------------------|------------|--------|-------|
| | CCMI | Branca | Total |
| Respeito pelos outros | 69 | 75 | 144 |
| Solidariedade | 68 | 70 | 138 |
| Respeito pelo ambiente | 66 | 70 | 136 |
| Respeito por si próprio | 66 | 67 | 133 |
| Honestidade | 65 | 67 | 132 |
| Trabalho | 66 | 64 | 130 |
| Justiça | 62 | 68 | 130 |
| Igualdade | 59 | 70 | 129 |
| Cidadania | 60 | 62 | 122 |
| Bondade | 54 | 52 | 106 |
| Harmonia | 51 | 52 | 103 |
| Democracia | 51 | 51 | 102 |
| Liberdade | 46 | 48 | 94 |
| Saúde | 45 | 44 | 89 |
| Imparcialidade | 37 | 38 | 75 |
| Ambição | 31 | 36 | 67 |
| Espiritualidade | 38 | 17 | 55 |
| Belo | 22 | 27 | 49 |
| Força | 24 | 20 | 44 |
| Perfeição | 16 | 24 | 40 |

Tabela 8 - Envolvimento dos Encarregados de Educação nas Escolas

| Pergunta | Média de Respostas | |
|--|--------------------|--------------|
| | CCMI | EB1 - Branca |
| 11-A minha relação com a escola do meu educando é boa. | 3.71 | 3.71 |
| 12-Gostava de participar mais nas atividades da escola do meu educando. | 3.17 | 3.34 |
| 13-Gostava que a escola do meu educando me chamasse mais vezes a colaborar com ela. | 2.67 | 2.85 |
| 14-Gostava que a minha opinião fosse solicitada mais vezes na escola. | 2.79 | 2.81 |
| 15-Ajudo o meu educando a fazer os trabalhos de casa. | 3.31 | 3.75 |
| 46-A opinião dos pais é tida em conta na escola do meu educando para a tomada de decisões importantes. | 2.71 | 3.18 |

Tabela 9 - Satisfação com o papel da escola na Educação para os Valores

| Pergunta | Média de Respostas | |
|---|--------------------|--------------|
| | CCMI | EB1 - Branca |
| 2- Concordo com os valores que o meu educando apreende na escola. | 3.68 | 3.58 |
| 8- A escola é responsável pelos maus valores que há na sociedade. | 1.73 | 1.58 |
| 20- Os manuais do meu educando transmitem bons valores. | 3.31 | 3.31 |
| 24- Na escola o meu educando aprende a apreciar. | 3.14 | 3.29 |
| 27- Na escola o meu educando aprende a amar. | 3.30 | 3.19 |
| 30- Na escola, o meu educando aprende a gostar de si próprio. | 3.16 | 3.28 |
| 33- Na escola o meu educando aprende a ter objetivos. | 3.47 | 3.53 |
| 36- Na escola o meu educando aprende a ser justo. | 3.38 | 3.37 |
| 39- Na escola o meu educando aprende o que é o respeito. | 3.60 | 3.44 |
| 42- A escola está a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do meu educando | 3.46 | 3.32 |
| 43- A escola está a contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo do meu educando | 3.34 | 3.41 |
| 47- A Educação para os valores deveria ter um papel mais importante na escola. | 3.47 | 3.45 |
| 48- Deveriam ser feitas mais atividades escolares no âmbito da educação para os valores. | 3.36 | 3.39 |

Tabela 10 - Satisfação dos EE na educação com o seu próprio papel na Educação para os valores

| Pergunta | Média de Respostas | |
|---|--------------------|--------------|
| | CCMI | EB1 - Branca |
| 9- A família é a responsável pelos maus valores que há na sociedade. | 2.52 | 2.22 |
| 10- Se eu pudesse passar mais tempo com o meu educando, poderia transmitir-lhe melhores valores. | 2.79 | 2.96 |
| 25- Em casa o meu educando aprende a apreciar. | 3.44 | 3.52 |
| 28- Em casa o meu educando aprende a amar. | 3.79 | 3.74 |
| 31- Em casa, o meu educando aprende a gostar de si próprio. | 3.72 | 3.65 |
| 34- Em casa, o meu educando aprende a ter objetivos. | 3.73 | 3.71 |
| 37 - Em casa o meu educando aprende a ser justo. | 3.81 | 3.72 |
| 40- Em casa o meu educando aprende o que é o respeito. | 3.89 | 3.78 |
| 41- Considero que desempenho o meu papel de encarregado de educação na transmissão de bons valores ao meu educando. | 3.78 | 3.82 |
| 44- A família está a contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade do meu educando. | 3.73 | 3.64 |
| 45- A família está a contribuir para o desenvolvimento do espírito crítico e criativo do meu educando. | 3.68 | 3.60 |

Tabela 11- Concordância com as propostas para o desenvolvimento da Ed. para os valores, por escola

| Pergunta | Média de Respostas | |
|--|--------------------|--------------|
| | CCMI | EB1 - Branca |
| 7- O exemplo é a melhor forma de transmitir bons valores. | 3.71 | 3.53 |
| 19- Devem haver programas específicos de educação para os valores nas escolas. | 3.33 | 3.08 |
| 21- Os valores transmitem-se sobretudo com leituras. | 2.42 | 2.53 |
| 22- Os valores transmitem-se sobretudo com debates. | 2.39 | 2.67 |

Tabela 12 – Formas de abordar a educação para os valores

| A educação para os valores deve ser | Frequência | | | | |
|---|------------|------|--------|-----|-------|
| | Sim | | | Não | Total |
| | Total | CCMI | Branca | | |
| abordada através dos conteúdos de todas as disciplinas. | 114 | 56 | 58 | 31 | 145 |
| visível na organização democrática da escola e na relação entre os elementos da comunidade escolar. | 102 | 49 | 53 | 43 | 145 |
| tratada através da reflexão de histórias com uma moral. | 56 | 27 | 29 | 89 | 145 |
| abordada através da existência de clubes onde os alunos escolhem os temas a discutir. | 50 | 16 | 34 | 95 | 145 |
| tratada através da apresentação das definições dos diversos valores. | 38 | 19 | 19 | 107 | 145 |
| abordada como uma disciplina autónoma de carater obrigatório. | 26 | 16 | 10 | 119 | 145 |
| abordada como uma disciplina autónoma de carater facultativo. | 8 | 2 | 6 | 137 | 145 |