



**Ana Rute Santos
Moreira**

**ATIVIDADES PROMOTORAS DE EDUCAÇÃO PARA
OS VALORES NO 1.º CEB**



**Ana Rute Santos
Moreira**

**ATIVIDADES PROMOTORAS DE EDUCAÇÃO
PARA OS VALORES NO 1.º CEB**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica do Doutor Rui Marques Vieira, Professor Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha família, por ter sido o meu maior amparo e motivação.

o júri

Presidente

Doutora Ana Raquel Gomes São Marcos Simões
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

Doutora Cecília Vieira Guerra
Bolseira Fct de Pós-Doutoramento da Universidade de Aveiro

Professor Doutor Rui Marques Vieira (Orientador)
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Prof. Doutor Rui Marques Vieira, pelo apoio e orientação ao longo da elaboração desta investigação. Agradeço cada palavra de motivação e empenho, a sua disponibilidade, compreensão e paciência e, acima de tudo, agradeço pela oportunidade que me deu de poder trabalhar e aprender consigo.

Aos meus pais, pelo seu apoio na realização dos meus objetivos e amor incondicional.

Às minhas avós que sempre me ajudaram ao longo de todo o percurso académico, demonstrando o seu amor e orgulho para comigo e motivando-me sempre a nunca desistir.

À minha colega de casa, Sandra. Pela amizade, companhia e ajuda diária.

Aos meus grandes amigos. Pelas orações, amizade, entusiasmo e imensa força que me deram.

palavras-chave

Educação para os valores; Desenvolvimento do raciocínio moral; Educação em Ciências.

resumo

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, numa perspetiva de articulação entre as Unidades Curriculares de Seminário de Investigação Educacional e de Prática Pedagógica Supervisionada e enquadra-se na temática das Ciências, no domínio da Educação para os valores.

A questão de investigação foi: Quais os contributos das sessões propostas de educação para os valores, no desenvolvimento do raciocínio moral e de atitudes / valores de alunos do 3.º ano de escolaridade?

Para dar resposta a esta questão, foi criada, planificada, implementada e validada uma proposta didática sobre a Educação para os valores (Raths et. al., 1972; Kohlberg, 1981, 1997; Valente 1989; Andrade 1992; Patrício, 1994, 1998; Cabanas, 1995; Casanova, 2001; Virões, 2013).

A implementação decorreu numa turma do 3.º ano de escolaridade com 26 alunos, onde a investigadora realizou a sua prática pedagógica.

Este estudo enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa, com um plano de Investigação-Ação (Elliot, 1991; Gómez et. al., 1996; Coutinho, 2015). Recorremos a algumas técnicas e instrumentos de investigação, nomeadamente, as notas de campo da Investigadora e os registos escritos dos alunos. Os dados recolhidos permitiram perceber os valores e atitudes defendidos pelos alunos bem como o desenvolvimento do seu raciocínio moral. Estes inicialmente denotavam grande dificuldade em responder e refletir sobre as questões morais e de conflito e identificavam alguns valores; porém não reconheciam o significado de grande parte deles. As sessões propostas para além de conseguirem sensibilizar os alunos para a importância deste domínio – Educação para os valores – levou-os a uma maior consciencialização sobre os valores e atitudes que defendem (Raths et. al., 1972; Kohlberg, 1981, 1997; Valente 1989; Andrade 1992; Patrício, 1994, 1998; Cabanas, 1995; Casanova, 2001; Virões, 2013). Para além disso, através das intervenções a maior parte dos alunos foi progressivamente manifestando outros valores, defendendo-os como seus. Quanto ao desenvolvimento do raciocínio moral podemos verificar que seriam necessárias mais sessões para que houvesse um desenvolvimento perceptível.

Destes resultados pode concluir-se que as sessões implementadas, de um modo geral, contribuíram para que os alunos tomassem uma melhor consciência dos seus valores e promoveu a importância da reflexão sobre as suas atitudes. Para além disso os alunos manifestaram e compreenderam a real importância transversal deste domínio que é a Educação para os valores.

keywords

Education towards values; Development of moral thought; Sciences' Education.

abstract

This report was developed towards a Masters in Primary School and Elementary Teaching, seeking to articulate between the Seminar on Educational Research and Supervised Pedagogical Practice Curricular Units. It fits within the Scientific framework of Education towards values.

The research question was: Which were the contributions of the proposed educational activities towards values, in the development of rational thought and attitudes / values of 3rd grade students?

In order to answer this question, a didactic proposal on Education towards values was created, planned, implemented and validated (Raths et. al., 1972; Kohlberg, 1981, 1997; Valente 1989; Andrade 1992; Patrício, 1994, 1998; Cabanas, 1995; Casanova, 2001; Virões, 2013).

The research was carried out on a third-grade class with 26 students, where the researcher performed her pedagogical activities.

This study falls within a qualitative approach, with a Research-Action plan (Elliot, 1991; Gómez et. al., 1996; Coutinho, 2015). Research techniques and instruments used were mainly field research notes from the Researcher and the students' written records. The data collected has allowed us to understand the values and attitudes defended by the students, as well as the development of their moral reasoning. Initially they presented great difficulty in answering and reflecting on moral and conflict related issues, and although they identified some values, they didn't understand the meaning of most of them. The proposed activities, besides making the students aware of the importance of this issue – Education towards values – they have also led them to a greater awareness of the values and attitudes that they believe in (Raths et. al., 1972; Kohlberg, 1981, 1997; Valente 1989; Andrade 1992; Patrício, 1994, 1998; Cabanas, 1995; Casanova, 2001; Virões, 2013). Additionally, through these interventions most students progressively presented other values, defending them as their own. Regarding the development of moral reasoning we have noticed that more activities would be necessary in order for there to be a perceptible development.

From these results, we can conclude that the activities carried out, overall, have contributed towards an increased awareness in students of their values and they have promoted the importance of reflecting on their attitudes. Additionally, students have shown and understood the true transversal importance of Education towards values.

ÍNDICE

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO..... | 1 |
| 1.1. Contextualização do estudo | 1 |
| 1.2. Finalidade e questão de estudo | 3 |
| 1.3. Importância do estudo | 4 |
| CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 7 |
| 2.1. Valores como conceito | 7 |
| 2.2. Abordagens Metodológicas | 9 |
| 2.2.1. Clarificação de Valores | 10 |
| 2.2.2. A abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral | 13 |
| 2.2.3. Teoria da educação moral integral | 16 |
| 2.3. O papel da escola no desenvolvimento pessoal e social..... | 20 |
| CAPÍTULO 3 – PARTE EMPÍRICA | 27 |
| 3.1. Opções Metodológicas | 27 |
| 3.2. Caracterização do contexto | 30 |
| 3.3. Processo de intervenção | 32 |
| 3.3.1. Desenvolvimento das sessões e sua Calendarização | 32 |
| 3.3.2. Implementação das sessões em sala de aula | 36 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados | 38 |
| 3.4.1. Registos escritos dos alunos nas sessões | 40 |
| 3.4.2. Notas de campo da investigadora | 40 |
| 3.5. Análise dos dados | 42 |
| CAPÍTULO 4 – RESULTADOS | 45 |
| 4.1. Valores e atitudes dos alunos..... | 45 |
| 4.2. Desenvolvimento do raciocínio moral | 53 |
| 4.3. Discussão dos resultados | 56 |
| CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES..... | 61 |
| 5.1. Principais conclusões | 61 |
| 5.2. Implicações do estudo | 63 |
| 5.3. Limitações do estudo | 64 |
| 5.4. Sugestões para futuras investigações | 65 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 69 |
| APÊNDICES | 81 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| Apêndice I – Planificação da 1. ^a intervenção – Tabela “Valores e atitudes sobre questões morais” | 83 |
| Apêndice I_a – Tabela de avaliação “Valores e atitudes sobre questões morais” (Rodríguez e Torres, 2012) | 85 |
| Apêndice II – Planificação da 2. ^a intervenção – Escala de valores | 87 |
| Apêndice III – Planificação da 3. ^a intervenção – Incidentes | 89 |
| Apêndice IV – Planificação da 4. ^a intervenção – Brasão de armas pessoal | 92 |
| Apêndice V – Planificação da 5. ^a intervenção – “E se fosse consigo? – <i>Bullying</i> ” | 94 |
| ANEXOS..... | 97 |
| ANEXO I – Registo escrito dos alunos (Escala de valores – 2. ^a intervenção)..... | 99 |
| ANEXO II – Recurso didático utilizado na 3. ^a intervenção: apresentação PowerPoint... | 102 |
| ANEXO III – Recurso didático utilizado na 4. ^a intervenção: apresentação PowerPoint.. | 103 |
| ANEXO IV – Registo escrito dos alunos (Brasões de armas pessoal – 4. ^a intervenção) | 104 |
| ANEXO V – Recurso didático utilizado na 5. ^a intervenção: apresentação PowerPoint .. | 117 |
| ANEXO VI – Notas de Campo da Investigadora | 118 |

SIGLAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EV – Educação para os valores

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

ONG – Organizações Não Governamentais

PAPI – Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual

PPS B2 – Prática Pedagógica Supervisionada B2

SIE B2 – Seminário de Investigação Educacional B2

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

TEMI – Teoria da Educação Moral Integral

UA – Universidade de Aveiro

UC – Unidade Curricular

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Este primeiro capítulo subdivide-se em três pontos: contextualização do estudo; finalidades, questões e seus objetivos; e importância do mesmo.

1.1. Contextualização do estudo

Atendendo à articulação entre as unidades curriculares (UC), da Universidade de Aveiro (UA), Seminário de Intervenção Educacional B2 (SIE B2) e Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2) e dado que esta ocorreu numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o contexto do estudo foi neste nível de ensino com uma turma do 3º ano de escolaridade.

Tratando-se de um contexto incluído num meio socioeconómico favorecido, segundo o Plano de turma a que se teve acesso neste período de estágio, pareceu propício relevar a Educação para a Cidadania focada explicitamente nas atitudes/valores. Assim, decorrente da preocupação de natureza pessoal e social de se trabalharem as questões sociais e morais dentro da sala de aula, bem como do conhecimento científico e pedagógico construído ao longo do Mestrado em Ensino do 1º e 2º CEB, surgiu a preocupação sobre a educação das crianças, nomeadamente a questão da Educação para os Valores (EV).

Tendo em conta esta área manifestou-se o interesse pela problemática em estudo, partindo da necessidade da construção do conhecimento, da compreensão e da mudança sobre a realidade do contexto em causa. O propósito deste estudo passou por averiguar, clarificar e desenvolver os valores e atitudes dos participantes no estudo quando confrontados com questões morais. Com isto, pretendeu-se proporcionar aos participantes oportunidade para uma melhoria destes aspetos, através de uma melhor compreensão e reconhecimento da diversidade de valores existentes em cada pessoa.

Sabendo que existem diferentes abordagens metodológicas que promovem a Educação para os Valores (Raths, Harmin e Simon, 1966; Harmin,

Kirschenbaum e Simon, 1973; Piaget, 1973, 1975; Kohlberg, 1976; Valente, 1989; Andrade, 1992; Cabanas, 1995, 1998; Sousa, 2001;), destacando-se a abordagem da clarificação de valores de Raths e seus discípulos, a abordagem cognitivo-desenvolvimentista de Kohlberg e a teoria da educação moral integral de Quintana Cabanas, foi necessário, através de várias pesquisas e leituras, perceber o melhor das três abordagens para, desta forma, proporcionar um conjunto de sessões que fossem ao encontro das necessidades e preocupações referidas e uma melhor compreensão dos valores de cada um dos sujeitos deste estudo.

Resumidamente, a abordagem da clarificação de valores, designa uma abordagem de educação moral que recusa a existência de princípios éticos universais e de hierarquias de valores. O professor assume-se como um facilitador do processo de auto clarificação dos valores, evitando a formulação de juízos de valor e pondo em prática um conjunto de estratégias de ensino (brásão de armas, pessoas, incidentes, folha de valores, ...) que podem apoiar cada um a tomar consciência dos seus valores, a ser capaz de os publicitar e de agir em conformidade com eles (Marques, 1998a).

Na abordagem cognitivo-desenvolvimentista a essência da moralidade reside mais no sentido da justiça, do que, propriamente no respeito pelas normas sociais. A moralidade tem mais a ver com considerações de igualdade, de equidade, de contratos sociais e de reciprocidade nas relações humanas e menos com o cumprimento ou violação de normas sociais ou regras. Assim sendo, é a justiça o seu princípio moral básico. Nesta abordagem, defende-se a apresentação de dilemas morais, tal como preconizado por Piaget, que se traduz num problema complexo em que não há uma resposta única e em que o essencial são as razões apontadas como justificativas da resposta, uma vez que a análise dos argumentos permite situar os sujeitos num dos seis estádios de desenvolvimento moral (Valente, 1989).

A teoria da educação moral integral de Quintana Cabanas, parte da necessidade de construir um meio-termo entre as duas abordagens descritas anteriormente: a educação moral como produto do saber e da reflexão e a educação moral como produto do treino e do hábito (Cabanas, 1998). Este

defende que a natureza humana predispõe o homem para fazer o bem, mas todas as pessoas possuem algumas deficiências naturais que precisam de ser corrigidas e aperfeiçoadas pela educação. Ao contrário da abordagem da clarificação de valores e da abordagem cognitivista, que partilham uma visão antropológica romântica, Cabanas reconhece a necessidade de uma boa educação moral que limite e corrija algumas inclinações naturais e apetências espontâneas da criança, levando esta a respeitar, aceitar e seguir normas morais que se traduzam em boas disposições e hábitos morais corretos (Cabanas, 1998). Assim, e devido às lacunas das duas abordagens anteriores, apresentadas por Cabanas, este apresenta uma teoria da educação moral integral que inclui todos os domínios, âmbitos e níveis da moralidade e da ética, agregando o melhor das duas abordagens (Cabanas, 1998).

Neste quadro de referência, delineou-se a finalidade e questões de investigação relacionados com o contexto educacional em que se desenvolveu a PPS B2, que serão apresentados em seguida.

1.2. Finalidade e questão de estudo

A finalidade deste estudo foi desenvolver uma sequência de sessões que apresentassem situações que levassem os participantes a confrontarem-se com questões morais, estimulando o seu raciocínio moral e a sua clarificação de valores. A partir desta procurou-se proporcionar uma melhor tomada de consciência dos valores pessoais e o desenvolvimento do raciocínio moral dos participantes, através de sessões diversificadas. Procurou-se promover uma reflexão sobre as atitudes que lhes permita estabelecer, futuramente, por exemplo relações interpessoais de qualidade e que lhes permitisse ter consciência das suas atitudes.

O objetivo deste estudo consistiu em desenvolver uma sequência de sessões de educação para os valores que contribuísse para a promoção do desenvolvimento do raciocínio moral e da clarificação das atitudes de valores dos participantes.

Neste contexto, emergiu a questão de investigação:

- Quais os contributos das sessões propostas de educação para os valores, no desenvolvimento do raciocínio moral e de atitudes / valores de alunos do 3.º ano de escolaridade?

1.3. Importância do estudo

Existem vários autores (Raths et. al., 1972; Kohlberg, 1997, 1981; Patrício, 1998, 1994; Valente, 1989; Andrade, 1992; Cabanas, 1995; Casanova, 2011; Virões, 2013) que, ao longo dos anos, têm vindo a salientar a importância da EV, afirmando que é necessária a valorização desta, uma vez que a sua transversalidade é inquestionável relativamente a qualquer área curricular. Assim sendo, esta investigação surgiu da necessidade de se contribuir para a valorização desta área da Educação para os Valores.

Tendo em conta o reconhecimento da EV, tal como já mencionado anteriormente, bem como na revisão de literatura que se faz no capítulo seguinte, de forma mais pormenorizada, esta também incide sobre um aspeto importante na formação das crianças e jovens. Este tipo de educação voltada para os valores é bastante relevante na formação de cada criança desde o início da escolaridade, devendo proporcionar momentos de reflexão sobre a questão dos valores e das atitudes, para assim facultar uma melhor compreensão e uso destes.

Assim, consideramos importante que o conhecimento do outro e das diferenças possa incitar uma representação consciente e responsável do que é a sociedade global, pois é importante perceber que todos pertencemos a uma mesma espécie, mesmo sendo todos diferentes em várias dimensões e características. Depois de compreendermos isto, alcançamos o primeiro passo para conseguirmos atuar pelo bem comum (Castro, 2014).

Devemos procurar educar para os valores através daqueles que se encontram entre as gerações mais novas (Virões, 2013). Só assim, seremos capazes de fazê-los crescer e levando na bagagem alguns valores que se traduzirão em melhores comportamentos e atitudes, para que futuramente

consigam estabelecer relações interpessoais de qualidade (Virães, 2013; Castro, 2014). Esta mudança deve acontecer não só em família como também na escola, uma vez que ambos são agentes de socialização responsáveis e fundamentais durante todo o processo (Branco, 1997; Sousa, 2001; Virães, 2013).

A importância desta temática, e o facto de se iniciar a educação desta o mais cedo possível, podendo refletir resultados mais promissores a nível do desenvolvimento do raciocínio moral e de uma consciencialização dos valores pessoais de cada um permitindo, através de uma reflexão sobre as atitudes, estabelecer relações interpessoais de qualidade no futuro, levou à preparação e implementação deste estudo, uma vez que o contexto educativo onde seria feita a investigação seria um 3.º ano de escolaridade, onde os participantes se encontravam numa faixa etária na qual a EV podia ser fundamental para o seu desenvolvimento social, ético e moral.

Por fim, importa referir a extrema importância que a investigação teve para a formação académica, profissional e pessoal da investigadora que a desenvolveu. Consequentemente, o desempenho coincidente do papel de investigadora e professora estagiária permitiu-lhe construir diversas aprendizagens significativas e essenciais à sua prática educativa, especialmente ao nível de um domínio de ensino onde a EV assume um papel predominante, contribuindo para o processo da construção da cidadania dos participantes possibilitando uma experiência fundamentada que poderá apoiar no sucesso na sua formação com os futuros cidadãos.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Este capítulo encontra-se dividido em três secções: os valores como conceito, as abordagens metodológicas e o papel da escola no desenvolvimento pessoal e social. Nele serão evidenciadas, as linhas fundamentais do enquadramento teórico do presente estudo, determinadas após a revisão de literatura realizada.

2.1. Valores como conceito

Todo o ser humano exhibe a capacidade para a criação e valorização de valores, dependendo quase todo o seu comportamento de critérios (motivação, interesse, razão e desejos) que incitam a sua atuação (Sousa, 2001; Silva, 2010). São estes critérios que, segundo o autor referenciado anteriormente, se transformam em *valores*, servindo de guia às atitudes, decisões e ações de cada indivíduo em particular, ao organizarem-se como elementos aglutinadores das bases da sua personalidade.

Para além disso, os *valores* detêm um papel importante no equilíbrio da personalidade, atuando como um guia orientador na tomada de decisões (Sousa, 2001; Silva, 2010). Estes valores formam um conjunto interiorizado de regras de conduta, que eram até ali estranhas ao ser humano funcionando a nível inconsciente, ajudando-o a atuar de forma previsível e mais ou menos duradoura, prestando apoio também na antevisão e previsão de condutas, assim como as suas consequências (Sousa, 2001; Silva, 2010).

Sousa (2001) defende que os valores não podem ser separados da existência humana pois estão totalmente ligados a ela, contendo dimensões objetivas (são objetivos que regem a conduta humana) e subjetivas (estão ligados intimamente às motivações e desejos, dependendo da emoção e do sentimento que impulsionam as ações). Estes valores são passíveis de sofrer variações na sociedade, na cultura e no tempo. Com a exaltação da ciência moderna o

importante é definir o *valor* de modo a que o ser humano seja capaz de apreendê-lo, obtendo-o de forma teórica e de forma prática (Lavelle, 1955).

A palavra *valor* apresenta-se como uma palavra de definição complexa, porque oscila entre aquilo que se deseja e o que é desejável socialmente. Sousa (2001) citando Shirk (1992) atribui pelo menos três circunstâncias que intervêm em cada valor ou ato de valorização:

- 1- O que se prefere e o que de facto se realiza;
- 2- As características pessoais da pessoa;
- 3- O contexto em que tem lugar a ação e o que a influencia.

Nesta perspetiva e após uma revisão bibliográfica sobre o conceito geral de valores, vários autores mencionam que os valores não são objetos mas sim qualidades que as pessoas possuem; não são conhecidos, são estimados sobretudo através das emoções e sentimentos; produzem reações nas pessoas; recebem grande poder energético dos afetos; não se ensinam nem se aprendem, transmitem-se, e somam-se àqueles apreendidos pela vida, de forma definida, translúcida e imutável até que, pela bênção do conhecimento, se consiga compreender outros valores mais evoluídos que possam substituí-los, com ganhos para o carácter de cada indivíduo; a sua apreensão está sujeita a erro; possuem matéria (o que distingue um valor dos outros) e bipolaridade (propriedade que os valores possuem, podendo ter valor positivo ou negativo); de uma maneira geral dizem respeito às normas ou regras, organizadas hierarquicamente, e aos princípios e à sua interpretação, uma vez que as pessoas consideram que alguns valores têm mais importância do que outros, e por isso estão mais predispostas, aquando um conflito, a desrespeitar uns para que outros não sejam violados; são eternos enquanto a sua vivência é temporal; são fenómenos psicossociais, interpessoais conformados, inferidos e estimados a partir da interação do indivíduo no seu contexto sociocultural, pressupondo a necessidade de sentido; são os parâmetros para a pessoa se valorar a si mesma, estruturando a personalidade e determinando comportamentos e atitudes; possuem consistência e estabilidade (Serrão & Grácio, 1955; Gárcia, 1964; Bloom, Krathwohl e Masia, 1979; Patrício, 1988; Fermoso, 1988; Escámez, 1988;

Patrício, 1991, 2001; Cabanas, 1995; Branco, 1997; Haydon, 1997, 2003; Gárcia 1999; Sousa, 2001; Goergen, 2005; Silva, 2010; Casanova, 2011; Vires, 2013).

Para alem de todas as características já enumeradas, Andrade (1992) considera os valores como conceitos (justiça, verdade, ...), uma vez que dizem respeito às aoes humanas; tem um referente social e exibem uma natureza racional, o que não significa que se apresentem sempre conscientes, pois regulam e orientam toda a aao do ser humano. Refere tambem que independentes porque não dependem de nada interior a nos, mas sim exterior (Andrade, 1992).

Segundo Patrício (1991) e Casanova (2011), os valores apresentam algumas características particulares, nomeadamente no que diz respeito  sua consistência e estabilidade. Estes autores tambem referem que os valores apresentam diferentes atributos de valor para valor, contradizem-se num aspeto positivo ou negativo (polaridade), e alguns apresentam-se como sendo mais valiosos do que outros. Para alem disso, nenhum valor pode ser entendido sem os outros, não se podendo apresentar de forma isolada, condicionando e dirigindo toda a aao do indivíduo, quer ele esteja ciente ou não da sua existência (Patrício, 1991; Silva, 2010; Casanova, 2011).

Alguns dos autores mencionados nesta secao, como Patrício (1991), Sousa (2001), Silva (2010), Casanova (2011), Vires (2013), afirmam que atualmente a maior crise que o ser humano pode enfrentar  uma crise de valores. Esta crise afeta a humanidade, passando a viver de forma mais egoísta, cruel e violenta. Desta forma,  necessário sublinhar a importância dos bons exemplos na sociedade, pois a pedra angular para um futuro mais pacífico e sustentável reside no desenvolvimento de valores humanos importantes.

2.2. Abordagens Metodológicas

Neste capítulo dar-se- ênfase a três abordagens que traduzem a forma como se pode trabalhar a questão dos valores: a da clarificao de valores de

Raths, Simon, Harmin e Kirschenbaum e a abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral de Kohlberg.

Ambas apresentam materiais destinados a trabalhar na investigação e na educação da questão dos valores, nomeadamente um guia de sessões com diversas estratégias que levam o indivíduo a confrontar-se com situações que envolvam vivências em valores, no caso da teoria da clarificação de valores, e de dilemas, no caso da abordagem de Kohlberg.

2.2.1. Clarificação de Valores

Alguns autores como, Andrade (1992) citando Kohlberg (1971/1981) pensam que cada cidadão tem direito aos seus próprios valores, sem que estes sejam impostos por alguém, uma vez que, nas suas perspetivas, são relativos. Contudo, pensam que os valores são de origem universal e ao contrário de outros autores que pensam ser de origem relativista. Assim surgem duas perspetivas diferentes de como lidar com este conceito: a posição universalista e a relativista. A universalista defende a imposição de valores (doutrinação), considerando a existência de valores universais e a relativista afirma que os valores são relativos às pessoas ou às culturas, sendo diferentes de pessoa para pessoa e/ou de cultura para cultura (Kohlberg, 1971/1981; Pascual, 1988; Andrade, 1992; Marques 1998a, 1998b; Curwin & Curwin, 2000; Silva, 2010).

No entanto, segundo Hersh (1979), o envolvimento afetivo inclui sempre algum raciocínio o que, de uma forma geral, deve-se distanciar das componentes afetivas para que os juízos possam ser justos, imparciais e neutros. Daí advém a Clarificação de Valores afirmar-se como sendo uma abordagem usada na América do Norte. Esta inclui quatro manuais (Raths, Harmin, e Simon, 1966; Simon, Howe, e Kirschenbaum, 1972; Pascual, 1988; Curwin & Curwin, 2000; Olmeda & Corbella, 2003), sendo o mais conhecido o “*Clarifying Values Through Subject Matter: Applications for the Classroom*” (Harmin, Kirschenbaum, e Simon, 1973), em que é explicado o modo como se poderá relacionar a clarificação de valores com as mais diversas áreas disciplinares existentes no currículo, tais

como Ciências, Matemática, Saúde, Arte, Línguas, Música, etc. (Sousa, 2001; Marques, 2002; Silva, 2006; Silva, 2010). Segundo Andrade (1992) e Marques (2002), tornar este domínio transversal a todas as disciplinas, áreas disciplinares, projetos e sessões curriculares subjacente a uma conceção educativa de uma visão integradora das diversas áreas do saber que atravessa toda a prática educativa e que supõe, para além de uma dinâmica curricular, também uma vivência de escola, coerente e sistemática, alargada ao contexto em que esta se insere, será a única opção possível em Portugal para a educação em valores tendo em vista a sua clarificação.

Esta abordagem, tal como afirma Raths e os seus colaboradores (Raths, Harmin & Simon, 1966; Harmin, Kirschenbaum, & Simon, 1973), vê a educação dos valores mais como uma formação da autoavaliação e da criatividade do que propriamente como a forma como deve ser solucionado os problemas dos valores. Através da análise dos seus próprios valores, o indivíduo desenvolve uma noção mais cuidada sobre si mesmo e uma maior autossegurança. A abordagem rejeita uma hierarquia social de valores, considerando que todos os valores são relativos e se encontram no interior de cada indivíduo e não no seu exterior, ou seja, são pessoais e não sociais, provenientes da experiência social (Simon, 1966; Marques, 2002; Silva, 2006; Silva, 2010).

Simon, Howe e Kirschenbaum (1973) referem que a forma como cada indivíduo se vê em relação à sociedade determina o comportamento que irá exibir. Segundo Sousa (2001) e Marques (2002), o próprio Raths também menciona que os indivíduos que contêm ideias claras sobre o envolvimento entre eles e a sociedade, exibem qualidades positivas de resolução, entusiasmo e estabilidade, enquanto que os que se apresentam confusos ou pouco claros relativamente ao seu “eu” com a sociedade, revelam tendências para a solidão, apatia, incerteza, inconformismo e divergência.

Andrade (1992) defende que atualmente, muitas pessoas não conseguem aclarar os seus valores, devido às inúmeras mensagens que recebem diariamente. Assim sendo, estas pessoas devem ser estimuladas a refletirem, não só sobre os seus valores, como também sobre os valores da sociedade. Esta abordagem procura dar uma solução educacional através da análise e clarificação

dos valores, nos casos de indivíduos que se apresentem confusos ou pouco claros, de forma a aclarar as suas relações com a sociedade e a desfazer as confusões existentes. Esta reflexão não deve ser realizada fazendo uma distinção entre os nossos valores e os valores da sociedade; estes devem antes ser vistos como um todo, sabendo que os valores da sociedade se incluem dentro dos nossos valores.

O processo de reflexão sobre os nossos valores deve ser feito por etapas, dando destaque a aspetos importantes das nossas vidas, nomeadamente através de indicadores de valorização, como os interesses, os sentimentos, as inquietações, os objetivos, chamando à atenção para eles ou estimulando conversas sobre os valores mais gerais da vida, com os quais lidamos no dia-a-dia como a amizade, a política, a lealdade, a justiça, etc. Obviamente que um trabalho deste género deve ter como princípio o não julgamento do outro, avaliando-o e aceitando-o como é (Valente, 1989; Silva, 2006; Curwin & Curwin, 2000; Olmeda & Corbella, 2003).

A base da clarificação de valores passa por dar a oportunidade às pessoas de tomarem consciência desta complexa questão, ajudando-as a refletirem sobre ela de modo a clarificarem valores que os tornem capazes de fazerem melhores escolhas e de se relacionarem, de modo satisfatório e inteligente, com um mundo em mudança constante. Desta forma, haveria um aumento da possibilidade de “auto direção esclarecida”, caso exista uma continuidade deste processo ao longo da vida, tal como referem Valente (1989), Sousa (2001) e Marques (2002).

Deste modo, para o modelo da clarificação dos valores, o professor necessita de desenvolver competências que o habilitem a moderar as discussões e a estabelecer uma relação de ajuda e de facilitação. Na abordagem de Kohlberg as principais competências do professor dizem respeito à moderação da discussão de dilemas éticos e à dinamização de processos de reflexão, bem como de tomada de decisões.

Mais do que promover uma “auto direção esclarecida”, esta abordagem integra algumas estratégias que pretendem levar os jovens a desenvolverem e refletirem sobre os seus próprios valores por meio de uma abordagem diferente, que os confronta com certas situações diárias em que a questão dos valores é

essencial, uma vez que esta abordagem deriva de uma análise das relações entre valores e comportamento (Valente, 1989; Marques, 2002; Sousa, 2001; Silva, 2006; Silva, 2010). Seguem-se algumas dessas estratégias (Valente, 1989):

- As folhas de valores – pequenas histórias, afirmações ou conjunto de questões contendo implicações de valores para os indivíduos refletirem e escreverem sobre elas;
- Os incidentes – relatos de pequenos incidentes, em relação aos quais se procura a reação dos indivíduos;
- O brasão de armas pessoal – desenhar uma espécie de brasão de armas pessoal. O agente pode explicar o significado histórico dos brasões de armas, mas o exercício serve para ajudar o indivíduo a perceber os valores que mais fortemente defende e a aprender a importância de afirmar publicamente aquilo em que se acredita;
- Os jogos de papéis – ajudam os indivíduos a explorarem sentimentos atuando no lugar de pessoas reais ou imaginárias em situações onde os seus sentimentos e valores vêm ao de cima.

Em suma, o objetivo desta abordagem consiste na redução da confusão de valores uma vez que pretende ajudar o indivíduo a definir os seus próprios valores usando preferencialmente a inteligência emocional (Pascual, 1988; Marques, 1998a, 1998b; Marques, 2002; Silva, 2006; Silva, 2010; Curwin & Curwin, 2000; Olmeda & Corbella, 2003), evitando a doutrinação e promovendo o uso da sua razão (Raths, Harmin Simon, 1966; Marques, 1998a, 1998b; Curwin & Curwin, 2000; Olmeda & Corbella, 2003; Marques, 2002; Silva, 2010).

2.2.2. A abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral

Esta abordagem acarreta três ideias fundamentais essenciais para o desenvolvimento do indivíduo de forma progressiva, sequencial e invariante: a “Organização estrutural”, a “Sequência de desenvolvimento” e o “Interacionismo”. A “Organização estrutural” diz respeito à capacidade de um indivíduo de

compreender e de decidir sobre os problemas que o rodeiam. A “Sequência de desenvolvimento” compreende a forma como o desenvolvimento do indivíduo se processa podendo qualificá-lo por estádios. Por sua vez, o “Interacionismo” diz respeito à forma como a estrutura cognitiva se desenvolve e reorganiza dando sentido às novas experiências (Valente, 1989; Silva, 2006).

Designa-se por *cognitiva* porque defende que a educação para os valores assenta na reflexão ativa do indivíduo e *desenvolvimentista* porque segue a teoria dos estádios de Jean Piaget concordando com a passagem pelos vários estádios morais (Piaget, 1973, 1975; Valente, 1989; Carr, 1991, Menezes, 1999). Kohlberg reagiu ao relativismo moral e partiu em defesa de uma ética universal, tendo associado ao seu estudo do desenvolvimento moral e de educação moral preocupada com a justiça, as ideias iniciais de John Dewey e a teoria dos estádios de Jean Piaget (Menezes, 1999; Sanchez, 2000; Nascimento, 2002; Olmeda & Corbella, 2003; Haydon, 2003; Silva, 2006).

Foi a partir destas duas conceptualizações que Kohlberg desenvolveu a sua abordagem destacando três níveis de desenvolvimento moral, cada um subdividido em dois estádios, totalizando seis estádios:

Estádio I – as consequências físicas determinam o que está certo.

Estádio II – aquilo que satisfaz as nossas necessidades é o correto.

Estádio III – as boas relações com os outros e a aprovação destas é o que está certo.

Estádio IV – manutenção da “lei e da ordem”.

Estádio V – as normas estabelecidas pela sociedade determinam o que está certo.

Estádio VI - consciência de cada um, relativa aos princípios por si escolhidos, determinando o está certo. (Valente, 1989; Menezes, 1999)

Estes estádios evidenciam que a criança evolui a partir de um estádio em que encara a moral de um ponto de vista egocêntrico (estádios inferiores de reflexão metacognitiva), para estádios de uma perspectiva social cada vez mais alargada (estádios superiores de reflexão metacognitiva) (Kohlberg, 1976; Valente, 1989; Valente, 1992a, 1992b; Menezes, 1999; Sousa, 2001; Silva, 2006).

Primeiro uma pessoa atinge determinado estágio lógico, o estágio das operações formais, [...]. A seguir, a pessoa atinge determinado nível de tomada de perspectiva social que lhe permite ver as outras pessoas compreendendo-se umas às outras [...]. Finalmente a pessoa atinge o Estádio IV do juízo moral, [...] onde o bem-estar e a ordem do sistema social são o ponto de referência para o justo e o correto. (Sousa, 2001, p. 76)

Na abordagem de Kohlberg, tal como na de Piaget, a interação e a interdependência do indivíduo e do meio, têm um lugar central na construção do conhecimento, uma vez que não se pode considerar como automático o desenvolvimento moral do indivíduo embora este se realize de forma sequencial e invariável (Piaget, 1973, 1975; Carr, 1991; Lourenço, 2002; Nascimento, 2002). Como consequência desta verdade já estabelecida relativa à ligação entre o indivíduo e o meio, surge o confronto entre o indivíduo e as opções que terá de tomar, supondo-se que seja capaz de equilibrar os seus interesses com os da sociedade. Assim sendo, o aprofundamento de questões relativas a problemas morais, através de debates, confrontando o indivíduo com situações que implique a imposição de valores, torna-se importante para o desenvolvimento do juízo moral, sendo este o fator mais importante no comportamento moral, alcançado através da noção de justiça (modo de tratar todas as pessoas de igual forma - igualdade) unida ao pensamento moral originando a aplicação de processos e operações lógicas a situações já existentes (Carmona et. al, 1997; Marques, 1998a, 1998b; Menezes, 1999; Sanchez, 2000; Olmeda & Corbella, 2003; Haydon, 2003). A maturidade do juízo moral reflete-se na conduta moral (Sanchez, 2000; Lourenço, 2002; Nascimento, 2002; Olmeda & Corbella, 2003; Haydon, 2003).

Para além de destacar o raciocínio moral como o principal fator no comportamento moral, Kohlberg também destaca: a educação moral, os conflitos morais, estabelecendo a relação entre os direitos das pessoas e os princípios de justiça; o raciocínio moral, sendo o centro de todo este processo mostrando alguma desvalorização do papel das emoções e da “vontade” do indivíduo na evolução do processo de reflexão moral (Kohlberg, 1976; Carmona et. al, 1997;

Menezes, 1999; Sanchez, 2000; Lourenço, 2002; Nascimento, 2002; Olmeda & Corbella, 2003; Haydon, 2003).

Contudo, e devido ao paralelismo existente entre o pensamento de Kant e de Kohlberg, este último evidencia que os princípios éticos não derivam da sociedade ou da cultura, mas fazem parte da natureza humana – são autônomos (Kohlberg, 1976; Kant, 1988, 1996; Lourenço, 2002; Nascimento, 2002).

Com o intuito de identificar em que estágio de desenvolvimento moral se encontra determinado indivíduo, Kohlberg criou alguns dilemas morais. Entre os mais conhecidos, destaca-se o dilema de Heinz, que coloca em causa alguns dos nossos próprios valores, sejam eles adquiridos ou não. Como referem Valente (1989), Kohlberg (1976) e Carmona (1997), a colocação em prática deste dilema irá esgotar todas as nossas hipóteses de escolha, sabendo que o que determina um estágio são os argumentos utilizados consoante as escolhas que fazemos e não o conteúdo que está por detrás dessas escolhas, podendo assim estas escolhas serem caracterizadas num mesmo estágio. Desta forma, o estágio de desenvolvimento moral de um indivíduo não é determinado pela natureza das suas escolhas relativamente à exigência de um dilema a ser enfrentado, mas sim pelo tipo de argumentos que sustentam a sua escolha (Kohlberg, 1976; Valente, 1989; Carmona et. al, 1997).

2.2.3. Teoria da educação moral integral

Na obra *Pedagogia Axiológica*, Cabanas (1998) afirma que os valores derivam da inteligência e do sentimento, sendo, portanto, necessário que o indivíduo empregue a inteligência cognitiva e emocional (Cabanas, 1998; Marques, 1998a). Após breve revisão da teoria subjacente poder-se-á afirmar que surge como uma “crítica” à abordagem da clarificação de valores, apresentado por Raths e seus discípulos, bem como à abordagem cognitivista, defendido por Kohlberg, uma vez que apresentam limitações pois optam apenas por uma das dimensões do desenvolvimento moral. Desta forma, no caso da abordagem da clarificação de valores apenas é dado relevo à dimensão afetiva, por outro lado à

abordagem cognitivista enfatiza a dimensão cognitiva, apresentando desta forma uma subvalorização de um domínio sendo esta a principal razão da sua ineficácia na promoção do desenvolvimento integral do indivíduo (Cabanas, 1998).

Assim sendo, de forma a complementar as abordagens contemporâneas da educação moral, surge a Teoria da Educação Moral Integral (TEMI) defendida por Cabanas (1998) que reconhece a necessidade de uma boa educação moral que limite e corrija algumas das inclinações naturais e apetências espontâneas do indivíduo, levando-o a aceitar, respeitar e seguir normas morais que se traduzam designadamente em boas regras e hábitos morais corretos (Cabanas, 1998; Marques, 1998a). Esta teoria inclui todos os domínios e níveis da moralidade e da ética, enfatizando a necessidade de valorizar a educação, bem como, o domínio cognitivo (razão), afetivo (emoções) e volitivo (vontade) (Marques, 1998a; Cabanas, 1995, 1998).

Cabanas (1998) apresenta diversas limitações às abordagens contemporâneas supramencionadas nas seções anteriores, particularmente ao modelo de Kohlberg. Desta forma, a noção de autonomia é uma das maiores limitações da abordagem apresentadas pelo autor, argumentando que indivíduos autónomos são incapazes de optar pelo bem, e deste modo é preferível uma moralidade heterónoma, que proporcione uma boa conduta moral, do que um discurso ético pós-convencional sem correspondência com uma conduta reveladora do respeito e preocupação com o bem-estar pelos outros, orientada para o amor. Contrariamente ao que é defendido por Kohlberg, segundo Cabanas (1998), a educação moral deve ser encarada de forma integral, não deixando de fora nenhuma dimensão, uma vez que a virtude não se pode separar da sabedoria, da promoção do carácter, do autodomínio e da autodeterminação. Assim sendo, esta abordagem apresenta uma ética de nível médio, e não máximo, pois não expõe os conteúdos morais, desvaloriza a conduta moral e confunde desenvolvimento moral com a prática da justiça, aniquilando-se portando da existência de uma ética superior baseada no respeito, na benevolência e no amor. A justiça é apenas uma das virtudes e não a única, tal como defendido por Kohlberg (Cabanas, 1998; Marques, 1998a).

Ao contrário do modelo de Kohlberg que se foca meramente na tradição crítica, formalista e liberal, Cabanas (1998) menciona, para além desta, um conjunto composto por mais três tradições morais subjacentes à definição da sua teoria, designadamente:

- A tradição aristotélica que recorre à educação da prudência, desta forma permitindo a escolha correta dos meios resultantes da experiência, da reflexão e do bom senso, bem como a justiça, resultado da reflexão, do contacto com bons exemplos e da realização repetida de ações justas, uma vez que o justo é aquele que incorporou, nos seus hábitos, a gratidão, a imparcialidade e a generosidade (Aristóteles, 2006);
- A tradição cristã e evangélica que apela à reciprocidade, respeito, testemunho, sacrifício e amor;
- A tradição crítica, formal e liberal, tal como Kohlberg, que apela à autodeterminação, liberdade e autonomia (Cabanas, 1998).

Cabanas (1998) dá relevância a determinados aspetos subjacentes à Teoria da Educação Moral Integral particularmente ao exercício da vontade, ao desenvolvimento de competências reflexivas, à formação dos hábitos morais e ao fortalecimento do carácter, como ações relativas aos conteúdos morais da educação moral. O papel da vontade na educação moral é outro aspeto diferenciador do modelo da TEMI relativamente aos modelos contemporâneos. Para Cabanas, a vontade é considerada um importante conteúdo moral, uma vez que se impõe à razão, submete os sentidos à Lei Moral e atenua as paixões e os desejos (Cabanas, 1995).

De acordo com esta abordagem a seleção das estratégias está condicionada pelo nível de educação moral que se pretende atingir. Desta forma, uma ética mínima, direcionada para o cumprimento das leis, apenas com o objetivo de evitar a punição, bem como o cumprimento das normas de convivência social, é suficiente o recurso ao diálogo baseado na discussão de dilemas, tomada de papéis e clarificação de valores e os métodos diretos (incitação e exposição). Para uma ética média e alta, preocupada com os bons costumes, o respeito e cumprimento dos deveres e a igualdade para com os

outros, o autor recomenda o recurso a métodos indiretos, baseados designadamente no exemplo do professor e no clima da sala de aula (Marques, 1998a; Cabanas, 1998).

Segundo Marques (1998a) a TEMI encara a conduta moral como um dos vértices da educação moral, ao lado do conhecimento do bem (exercício da razão) e dos sentimentos e afetos (amar o bem), contrariamente à teoria subjacente aos modelos contemporâneos.

Quanto aos objetivos da educação moral, as três abordagens defendem pontos vista diferentes (Marques, 1998a). Na abordagem clarificação de valores o principal objetivo da educação moral é levar o indivíduo à clarificação dos seus próprios valores fazendo as suas escolhas de acordo com a sua consciência, interesses e pontos de vista (Marques, 1998a). Na abordagem cognitivo-desenvolvimentista, o principal objetivo é o desenvolvimento do raciocínio moral e a progressão sequencial dos estádios do desenvolvimento do juízo moral (Marques, 1998a). Na sua teoria Cabanas não desagrega os três seguintes objetivos: incutir no indivíduo o conhecimento das normas morais; influenciá-lo a respeitar essas normas na sua conduta; motivar o indivíduo de forma a superar-se na sua vida moral, aspirando a uma ética máxima e a uma moral superior (Cabanas, 1995; Marques, 1998a). Enquanto o modelo de desenvolvimento moral integral de Cabanas apresenta uma ética máxima, os outros dois apresentam uma ética média, existindo inúmeras diferenças no que diz respeito às estratégias. (Marques, 1998a).

Marques (1998a) citando Cabanas (1998) reforça o papel da identificação cultural no processo de descoberta e receção dos valores, uma vez que o autor da TEMI salienta que a educação moral, o carácter e a conduta, são condicionadas pela cultura, pela ética e pela moral. É precisamente na questão do papel da identificação cultural que o modelo de Cabanas se afasta do modelo Kohlberg. O primeiro apela a uma tradição cultural através da utilização das grandes narrativas como estratégia de educação moral, referindo que os valores são descobertos e interiorizados pelos indivíduos. O segundo, contrariamente, aposta na construção dos valores pelos indivíduos, recorrendo à reflexão crítica, ao conflito cognitivo e à discussão de dilemas (Marques, 1998a).

A diferença entre o processo de descoberta e de construção de valores é relativo, tendo em consideração que se por um lado os valores são construídos pelos indivíduos, não existem, portanto, normas naturais e racionais de moralidade que se impõem à consciência humana de uma forma objetiva e absoluta (Marques, 1998b). Se por outro lado, são descobertos pelos indivíduos, então existe uma lei moral, natural e racional, que se impõe à espontaneidade e liberdade destes, uma vez que a verdadeira liberdade não é mais do que um instrumento para fazer o bem - cumprimento da lei moral. Assim sendo, Cabanas agrupa as estratégias da TEMI em três tipos: as referentes ao papel da identificação cultural relacionadas com o exercício da razão, cognição e juízo moral, recorrendo à teoria da aprendizagem social; as que dizem respeito à reflexão crítica, apelando à teoria cognitivista; as alusivas ao domínio dos afetos e dos sentimentos relacionadas com a vontade e a ação, invocando à teoria personalista (Cabanas, 1998).

Quanto às competências, Cabanas (1998) refere que uma educação orientada pelos valores exige que o professor saiba aceitar-se como modelo, que apresente a capacidade de argumentar com os alunos sobre dilemas éticos, seja capaz de expressar a sua visão moral, que consiga promover empatia, que conheça e consiga aplicar as competências de moderador e seja capaz de envolver os alunos na ação moral (Cabanas, 1995). Segundo Marques (1998a) se compararmos estas competências com as dos modelos contemporâneos supramencionados, verifica-se o carácter mais abrangente do primeiro.

Contudo apesar de a TEMI ser a abordagem mais integral, não apresenta praticamente estratégias para o seu desenvolvimento, o que torna difícil a sua empregabilidade.

2.3. O papel da escola no desenvolvimento pessoal e social

Os valores devem existir em todos os níveis e procedimentos que exerçam qualquer influência educativa, não devendo estar limitados ao conteúdo de uma determinada disciplina (Marques, 1991, 1997; Fontes, 1990; Ribeiro, 1990;

Carmona et. al, 1995; Rocha, 1996; Dominguez et. al, 1996; Carrera et. al, 1997; Pires, 2001; Serrana, 2002; Cordella, 2003; Amilburu, 2003; Lousada, 2004). O Ministério da Educação (ME) tem o dever de garantir um ensino integrado na prática educacional, ou seja, não se ensinar uma determinada disciplina meramente para que o aluno saiba os conteúdos lecionados nessa, mas utilizá-la também como meio de educar, através da colocação em prática deste domínio essencial que é a EV, sendo o seu objetivo último o desenvolvimento da personalidade do aluno (Marques, 1991, 1997; Fontes, 1990; Carmona et. al, 1995; Rocha, 1996; Dominguez et. al, 1996; Carrera et. al, 1997; Sousa, 1999; Pires, 2001; Serrana, 2002; Cordella, 2003; Almilburu, 2003; Lousada, 2004; Silva, 2010). Contudo cabe ao professor decidir qual a metodologia a adotar, uma vez que o ME não “controla” o tipo de metodologias a serem utilizadas (Steiner, 1932; Ribeiro, 1990).

Uma das finalidades do ME, no que diz respeito à educação em valores, deverá passar pela organização curricular da formação inicial de educadores e professores, uma vez que estes são alguns dos indivíduos responsáveis pela transmissão de valores (Fontes, 1990; Rocha, 1996; Pires, 2001; Sousa, 2001; Serrana, 2002; Lousada, 2004; Silva, 2010; Virões, 2013). Segundo autores como Virões (2013), Sousa (2001) e Silva (2010) é da responsabilidade do ME garantir que as academias, onde se formam profissionais em educação, proporcionem uma vivência de valores, em que estes aprendam devidamente a organizar problemáticas, desenvolver metodologias e a aplicar técnicas para que os seus alunos possam criar os seus próprios sistemas de valores e em que cada educador ou professor possua um sistema pessoal de valores que sirva de referencial para os seus alunos (Valente, 1989; Ribeiro, 1990; Sousa, 2001; Silva, 2010). A função do educador e professor na EV passa pela apresentação de estratégias das três abordagens definidas anteriormente (clarificação de valores, cognitiva-desenvolvimentista e TEMI) encaradas como desafios, levando à reflexão, clarificação e justificação daquilo que é pedido, determinando assim o sucesso ou insucesso do programa estabelecido pelo currículo (Valente, 1989; Ribeiro, 1990; Cabanas, 1995; Cabanas, 1998; Sousa, 1999; Silva, 2010).

Já Casanova (2011), Patrício (1997) e Buxarrais (1997) salientam que os valores são trabalhados praticamente apenas na disciplina de Educação Moral e Religiosa, mas que no ensino básico algumas escolas também trabalham esta questão em Formação Cívica, sendo mínima a percentagem de escolas que o faz, utilizando-a não para promover momentos de reflexão sobre questões cívicas e de valores, mas para tratar de assuntos relacionados com a direção de turma. Estes autores afirmam que isto acontece devido à baixa formação em EV existentes nos professores o que transparece a pouca importância deste domínio para eles (Ribeiro, 1990; Patrício, 1997; Buxarrais, 1997; Casanova, 2011; Silva, 2010). Para além das lacunas já mencionadas, Buxarrais (1997) aponta outras que levam os professores a não proporcionarem uma educação em valores: a atitude de ceticismo; a falta de vocação para a educação; a falta de formação sobre valores e educação em valores; a falta de atualização; a falta de reconhecimento social; os critérios sociais dirigidos a exames e classificações. Consequentemente, a mesma autora (Buxarrais, 1997), considera que existem domínios que deveriam de ser incluídos no perfil de um professor, através de formação específica, para que este trabalhe corretamente com os seus alunos a questão dos valores - elevado sistema pessoal de valores; capacidades cognitivas, empáticas e de autorregulação; juízo moral – para além das capacidades que lhe são requeridas no campo pedagógico em relação à implementação de uma educação em valores: criação na sala de aula de um clima adequado; criação de situações em que se coloquem dilemas de valores; escutar, aconselhar e ajudar; criação de estratégias programáticas e procedimentos metodológicos; analisar o sentido e dinâmica das situações; autoanálise; maturidade pedagógica; lidar com situações conflituosas.

Para além da necessidade de formação em valores por parte dos elementos que constituem uma escola (professores, assistentes operacionais, administrativos) e da lei, que intensifica a importância da formação pessoal do indivíduo, a LBSE é um documento que também reforça a importância desta formação e transmite a ideia de educar para a participação inteligente e ativa, sugerindo uma ampla área de informação em relação à educação para a saúde, à educação do consumidor, à educação sexual e familiar e à educação ecológica

(Patrício, 1988; Valente, 1989). Mais se acrescenta que a LBSE salienta a realização plena do aluno, promovendo o desenvolvimento da personalidade, caráter e cidadania. Esta promoção visa preparar os alunos para uma reflexão concisa sobre os valores. Sendo assim, a escola deve, mais do que por necessidade, por obrigação, proporcionar aos alunos formação em valores, segundo o que está estabelecido no número dois do artigo 47.º do capítulo VII da LBSE:

Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação sexual, a educação familiar, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito (LBSE, 1986, p.3078).

Relativamente à vivência de valores dentro da sala de aula, Piaget (1932, 1973) refere que o professor deverá estimular o aluno a ter uma atitude de iniciativa, curiosidade e espírito crítico; não impor, mas deixar descobrir e criar um meio adequado no qual as crianças possam realizar as suas experiências valorativas. O professor deverá estar disposto a aceitar os valores e normas elaborados pelos alunos mesmo que não goste ou não as julgue convenientes. Para que um aluno possa respeitar outro, deve ser respeitado pelo professor como um indivíduo digno de respeito e consideração, uma vez que é um ser com um futuro promissor e por sua vez um ser frágil a nível físico e psicológico (Piaget, 1932, 1973; Ribeiro, 1990; Carr, 1991; Carrera, et. al, 1997). As crianças impregnam-se do que vivem, pelo que interessa desenvolver um ambiente de mútuo respeito e compreensão, fraternidade e interajuda, em que todos se possam expressar tal como são e onde se sintam acarinhados pelo que são e não pelo que fazem, dizem ou têm, favorecendo o trabalho de cooperação e a autogestão da sala de aula. Deve ser um ambiente que favoreça as trocas de atitudes entre os alunos dando a possibilidade ao grupo de desfrutar de uma tranquilidade adequada para refletir e trabalhar de modo autónomo e cooperativo, construindo o seu próprio crescimento, desenvolvendo a qualidade das suas relações e conhecendo os valores que sustentam as suas atitudes. É um

processo inicialmente moroso, começando pela dispersão chegando a um ambiente de confiança e felicidade (Sousa, 2001; Silva, 2010).

É nesta linha que surge o contexto escolar como responsável pela promoção do equilíbrio entre os valores que são praticados pela sociedade. Este apresenta-se como um desenvolvimento dos valores vividos na família e na sala-de-aula, procurando ajudar o aluno a refletir e a enfrentar algumas situações onde esteja implícito o uso dos valores (Carrera et. al, 1997; Patrício, 1997; Sousa, 2001; Silva, 2010). Vivés (1997) refere os seguintes objetivos para um contexto escolar de vivência de valores: conduzir a comunidade escolar à descoberta e vivência em valores de ordem superior, vendo-os como qualidades intrínsecas a cada aluno, independentemente da sua classe económica, social ou cultural; criação de um ambiente seguro, para que todos explorem e expressem, individualmente ou em grupo, determinados valores, desenvolvendo um maior juízo na realização de escolhas positivas; oferecer programas especiais com métodos para promover os aspetos mais positivos dos alunos e professores, criando assim uma perceção da sua real dignidade; aumentar a perceção do valor do autodesenvolvimento, individual ou coletivo, contribuindo para uma sociedade melhor (Ribeiro, 1990; Carrera et. al, 1997; Araújo, 2000; Silva, 2010).

O contexto escolar proporciona, discretamente ao aluno, espaço vivencial, como o recreio, corredores, refeitório, vestuário, que não está implícito no horário letivo e que vai para além da sala de aula e que pode proporcionar uma vivência em valores. Adicionalmente a estes espaços vivenciais extra-horário letivo, segundo Sousa (2001), a escola poderá criar projetos com sessões elaborados e revistos por toda a comunidade educativa, criados com o objetivo de uma vivência em valores comuns positivos, procurando-se incluir também as famílias (Patrício, 1997; Silva, 2010). A educação de um aluno constrói-se por sucessivas trocas de afetos e autoformação em valores através das suas vivências em meios que proporcionem exemplos positivos (Sousa, 2001; Silva, 2010). A escola deve ser um desses meios, uma vez que um dos objetivos deste local é proporcionar uma vivência de valores incluindo uma aprendizagem de saberes. Todos os elementos que trabalham numa escola, desde os funcionários até ao diretor, devem ter um carácter e uma formação que os considere indivíduos referenciais de bons valores,

sabendo que as suas atitudes e comportamentos serão uma referência educativa para os alunos, através da criação de laços de amizade, exercendo assim grande influência sobre eles, influenciando nos seus sistemas pessoais de valores (Vivés, 1997; Casanova, 2011).

Casanova (2011) afirma que a escola possui instrumentos de gestão curricular capazes de estabelecer uma diferenciação pedagógica geradora de autonomia, liberdade e sabedoria, expresso e clarificado no Projeto Educativo de Escola, no Projeto Curricular de Escola, no Regulamento Interno (de forma a ser concretizado no Plano Anual de Atividades) e nos Projetos Curriculares de Turma.

Em suma, uma educação em valores deverá ser o oposto de um ensino-aprendizagem sedentário, de construção de conceitos teóricos, baseando-se em metodologias de movimento (Fontes, 1990; Rocha, 1996; Pires, 2001; Sousa, 2001; Serrana, 2002; Lousada, 2004; Silva, 2010). De acordo com a LBSE e a Constituição da República Portuguesa, que pensa no cidadão como um ser ativo de uma sociedade em mudança, a escola pode contribuir para um maior esclarecimento e debate dos valores implícitos na estrutura básica da sociedade (Patrício, 1988; Silva, 2010; Casanova, 2011).

CAPÍTULO 3 – PARTE EMPÍRICA

Este capítulo inicia-se com as opções metodológicas. Segue-se a caracterização do contexto da intervenção e dos participantes neste estudo. Posteriormente, descrever-se-á o processo de intervenção onde será referido o planeamento da investigação, a calendarização e desenvolvimento das sessões e a implementação destas em contexto de sala de aula. Por fim, apresentar-se-á o modo como se delinearam as técnicas e instrumentos de recolha dos dados e como se fez à análise dos dados.

3.1. Opções Metodológicas

São várias as metodologias a que se pode recorrer num projeto de investigação. A sua escolha adequada depende da natureza do problema em estudo, do enquadramento teórico e dos objetivos a alcançar por cada investigador.

A escolha do paradigma de investigação é um fator significativo, para qualquer investigação, orientando o investigador na tomada de opções durante o trabalho metodológico. Nesta perspetiva, alguns autores entre eles Coutinho (2005, 2009, 2015) defendem, atualmente, a existência de três grandes paradigmas na investigação educativa: positivista, interpretativo e sócio crítico (Cortesão e Stoer, 1997; Máximo-Esteves, 2008; Mesquita Pires, 2010; Moreira, 2001, 2005). Tendo em conta a diversidade de paradigmas, e considerando o tema definido e o teor da questão de investigação exposta, que expressam a preocupação de transformar, melhorar, emancipar, libertar e identificar mudanças, inserimos este estudo num paradigma sócio crítico, uma vez que, segundo Coutinho (2005, 2009, 2015), este paradigma pretende compreender a ação humana no processo de comunicação pois não emprega uma metodologia rígida, mas sim prática. A mesma autora também assegura que este paradigma inclui nos seus objetivos explícitos a intenção de modificar o mundo rumo à liberdade, justiça e democracia, rejeitando a possibilidade de um conhecimento objetivo

(Cortesão e Stoer, 1997; Moreira, 2001, 2005; Coutinho, 2005, 2009, 2015; Alvarado e García, 2008; Máximo-Esteves, 2008; Mesquita Pires, 2010). Para além do já mencionado, a autora realça a forma ativa como o investigador deve intervir para modificar certas situações na sociedade ou num dado grupo social.

Este paradigma encontra-se no proliferar das metodologias de investigação que se agruparam em torno da designação geral de “Investigação-Ação” (I-A), combinando a ação com a investigação (Gómez et. al., 1996; Cortesão e Stoer, 1997; Coutinho, 2005, 2009, 2015). Simões (1990) refere que diversos autores confundem I-A com estudo-caso uma vez que estes apresentam características semelhantes. Elliot (1991), por exemplo, define I-A como um conjunto de procedimentos para dar resposta a um problema social, real e específico sentido pelo investigador, colocando-se em ação os resultados de uma investigação no sentido de melhorar a sua prática num processo cíclico, reflexivo e crítico onde o grupo alvo deve assumir a aceitação das mudanças e envolver-se ativamente em todo o processo (Gómez et. al., 1996; Cortesão e Stoer, 1997; Coutinho, 2005, 2009, 2015).

Como os objetivos deste estudo foram de encontro aos critérios definidos para uma investigação do tipo I-A - observar, refletir, agir, avaliar e modificar (Elliot, 1991; Gómez et. al., 1996; Cortesão e Stoer, 1997; Coutinho, 2005, 2009, 2015) - e sabendo que este teve a intenção de dar resposta, a um problema real específico sentido pela investigadora deste estudo (não se trabalharem os valores e atitudes dos alunos), através de um conjunto de sessões, selecionadas e/ou adaptadas, e sabendo que os resultados deste estudo passaram por melhorar esta questão de forma reflexiva e crítica, classificamos este estudo como um estudo de tipo I-A. Para além do já mencionado, para um estudo onde engloba a investigação com a ação, foi imprescindível a participação e envolvimento integral do grupo alvo (alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade) que participaram em todas as sessões de intervenção a nível escrito e reflexivo. Também a investigadora foi uma participante constante em toda a investigação como observadora direta e participante (explicando as sessões e colocando questões para fazer os alunos refletirem e tirando notas de campo de algumas respostas e das atitudes e comportamentos dos alunos).

Pelo evidenciado anteriormente, pareceu-nos mais adequado inserir este estudo numa natureza qualitativa onde encontramos a I-A. Coutinho (2005, 2009, 2015) ressalta que este tipo de natureza de investigação passa por compreender o que se passa no contexto e descrever em profundidade o fenómeno investigado, onde o problema em causa é emergente. Para além disso, a mesma autora ressalta que este tipo de investigação deve resultar na compreensão do fenómeno em estudo pela observação dos sujeitos, as suas interações, vivências e significações.

Quando se trata de abordar questões éticas e morais, nomeadamente de valores sociais, verifica-se que existem pontos de vista e quadros de referência diferentes. A questão torna-se mais complexa quando se pretende levar esta abordagem para o contexto escolar, pois este domínio ainda não é visto consensualmente como transversal e como função da escola.

Como referido no enquadramento teórico, as sessões impulsionadoras de EV estão muito aquém do que seria desejado em ambiente escolar, mesmo sendo esta decisiva para a formação e desenvolvimento integral do sujeito e do próprio futuro tal como vários autores confirmam (Raths et. al., 1972; Valente, 1989; Andrade, 1992; Cabanas, 1995; Kohlberg, 1997, 1981; Patrício, 1998, 1994; Casanova, 2011; Virões, 2013). Virões (2013) salienta este facto quando afirma que atualmente estamos a viver uma profunda crise de valores e, portanto, é imprescindível educar em valores, uma vez que esta surge como uma exigência permanente, provocada pela cultura da modernidade que apresenta uma necessidade urgente de uma educação voltada para o ensinamento dos valores morais.

Por se centralizar num grupo adequado à investigação, devido à reduzida faixa etária e à não exploração do domínio da EV – uma turma do 3.º ano – e dada a carência que se verificou de outros estudos centrados na mesma problemática, a presente investigação apresentou igualmente uma dimensão exploratória, pelo que os seus resultados não poderão ser generalizados para a população de alunos do 1.º CEB. Contudo, podem contribuir como referência para confrontar os resultados finais com futuros trabalhos semelhantes.

3.2. Caracterização do contexto

As informações apresentadas na caracterização do contexto educativo, onde foi implementado, o estudo da investigação, contam como referência o documento orientador do Agrupamento de Escolas – Projeto Educativo – atual à data de realização deste estudo. Outras informações adicionais foram concedidas pela Professora Titular de Turma onde foi implementado o estudo e onde se realizou o estágio, e também recolhidas por observação direta e decorrente da ficha de caracterização dos alunos.

A presente investigação, tal como a prática pedagógica supervisionada, foi desenvolvida num contexto educativo da rede pública do distrito de Aveiro, numa Escola Básica do 1.º CEB, situada no concelho de Oliveira de Azeméis.

O edifício da EB1 era antigo, continha dois pisos e seis salas de aula. Dentro do espaço escolar, funcionando como edifício independente, existia uma sala de aula que estava destinada a armazenar material, mas que foi adaptada para que uma turma funcionasse. Esta sala sofreu alterações desde o ano letivo 2007/2008, pois foi necessário reduzir o espaço para que se pudesse criar uma nova sala para funcionar uma outra turma, uma vez que os alunos matriculados excediam a capacidade da escola na altura. Para além desta sala foi criada uma outra na biblioteca escolar. O segundo piso possuía ainda uma pequena sala de professores e, o primeiro piso tinha duas casas de banho para os alunos, uma feminina e outra masculina, e outras duas para os professores e ainda uma pequena arrecadação. Quanto à estrutura física, a maioria das salas de aula eram amplas e muito luminosas. Relativamente aos recursos disponíveis em sala de aula, todas as salas possuíam quadro branco e marcadores, algumas tinham quadro verde para escrever com giz; existiam também três salas com quadros interativos e um computador fixo em cada sala de aula.

Estava ainda integrado neste edifício um espaço exterior amplo, quase todo pavimentado, sendo parte deste coberto. O espaço exterior era constituído por um campo de relva sintético, um campo de basquetebol, uma horta pedagógica e um escorrega. Existiam demarcações permanentes de jogos tradicionais no pavimento.

O agrupamento, ao qual esta escola pertence, prima pela busca de competência e o desejo de uma cidadania ativa e consciente com um código de conduta próprio (Agrupamento de Escolas, 2014). No entanto, para uma escola de competência e de cidadania, neste documento a mesma estabeleceu valores que considerou de grande relevo: o respeito mútuo; a honestidade; a democracia; a ética; a solidariedade; e a igualdade.

Este estudo contou com a participação direta da investigadora deste relatório e, com a participação indireta (observação não participante) da colega de d'íade e da orientadora cooperante da Prática Pedagógica Supervisionada B2 (PPS B2), professora titular da turma do 3.º ano de escolaridade, onde foi desenvolvida a investigação e todo o processo de prática pedagógica. As intervenções descritas posteriormente, decorreram em contexto de sala de aula, na presença das três professoras supramencionadas e durante o período de aulas.

A turma acima referida era composta por vinte e seis alunos, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. Dos alunos que a compoñham, nove são rapazes e dezassete são raparigas. Nesta turma, três dos alunos apresentam dificuldades nas áreas do Português e da Matemática. Destes três alunos, um deles integrava um PAPI (Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual) sendo encaminhado para o SPO (Serviço de Psicologia e Orientação).

Tendo em conta os dados fornecidos pela Professora Titular de Turma e comparativamente ao ano letivo anterior ao do desenvolvimento deste estudo, todos os alunos, de uma forma geral, apresentavam melhores classificações nas diversas áreas curriculares.

Conforme a mesma fonte de informação os alunos eram, na sua maioria, empenhados, interessados, trabalhadores, participativos, alegres e simpáticos, mas alguns apresentavam algumas dificuldades de aprendizagem.

3.3. Processo de intervenção

Neste ponto apresentar-se-á, em primeiro lugar, a descrição das sessões desenvolvidas bem como a calendarização prevista para a sua implementação. Será também apresentada uma explicação do que consiste cada uma das sessões bem como uma breve síntese da sua implementação na sala de aula.

3.3.1. Desenvolvimento das sessões e sua Calendarização

Tendo em conta a finalidade deste estudo e o nível etário dos alunos com quem se realizou o estágio procurou-se desenvolver uma sequência de sessões que apresentassem situações que os confrontasse com certas questões morais, estimulando o seu pensamento reflexivo relacionado com a aprendizagem de valores. Desta forma, objetivou-se proporcionar uma aquisição por parte dos alunos de um grande conhecimento de si e do outro e, na adoção de atitudes e comportamentos que lhes permitisse estabelecer relações interpessoais de qualidade no presente e futuramente.

Selecionar as sessões a implementar na intervenção não foi um processo difícil, pois durante o processo de leitura para a escrita do enquadramento teórico, foram aparecendo diversas sessões que poderiam ser realizadas no âmbito da educação para os valores, nomeadamente na abordagem da clarificação de valores. Ao ler a descrição de cada uma das sessões e os seus objetivos selecionaram-se aquelas que iriam ser utilizadas nas intervenções, uma vez que era pretendido fazer com que os alunos tivessem uma melhor compreensão e exploração dos seus valores e que desenvolvessem o raciocínio moral. Apesar disso, foi um processo com várias etapas de pesquisa e leitura, de seleção de algumas sessões e da sua adaptação para a presente investigação, tendo em conta o contexto e a idade das crianças participantes.

A seleção destas sessões foi feita tendo por base as expostas por Valente (1989, p.133-172) na abordagem da clarificação de valores e na abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral, tendo em conta que Cabanas

reforça a necessidade da construção de um meio termo entre as duas abordagens devido às lacunas existentes nas duas descritas no enquadramento teórico (Cabanas, 1998; Corbella, 2003). Este apresenta uma teoria da educação moral integral que inclui todos os domínios, âmbitos e níveis da moralidade e da ética, agregando o melhor das duas abordagens (Cabanas, 1998; Corbella, 2003). Assim, foram selecionadas da abordagem da clarificação de valores a sessão “Brasão de armas pessoal” e “Incidentes”. O “Incidentes”, apesar de ser uma sessão descrita na abordagem da clarificação de valores, procurou a reação dos alunos em pequenos dilemas ou incidentes, ou seja, o desenvolvimento do raciocínio moral (Valente, 1989), contrariamente ao “Brasão de armas pessoal” que proporcionou uma melhor compreensão dos valores de cada um e dos outros (Valente, 1989). Foi também adaptada e reestruturada, uma vez que foi criada para alunos do secundário e não do 1.º ciclo, a tabela de Rodríguez e Torres (2012) intitulada “Valores e atitudes sobre questões morais”, de forma a fornecer à priori uma avaliação dos valores e atitudes dos alunos quando expostos a questões morais. Para além destas sessões foi também selecionada a “Escala de Valores” de Faria (2013) que, de forma lúdica, procurou proporcionar uma melhor compreensão dos valores dos alunos e das pessoas que os rodeiam (Faria, 2013). Esta sessão teve por base a sessão “Colocação por ordem” da abordagem da clarificação de valores. A última sessão foi criada tendo por base o programa televisivo “E se fosse consigo?” do canal televisivo SIC, emitido no dia 2 de maio de 2016, onde a temática abordada foi o *Bullying*. Esta, através das respostas dadas pelos alunos, com questões orientadoras para discussão/debate, procurou elicitar quais os valores e atitudes destes quando confrontados com um incidente depois de tantas sessões e reflexões onde o foco era a EV.

Antes da implementação foi necessário, juntamente com o professor orientador, confirmar a aplicabilidade das referidas sessões, tendo em conta o contexto sala de aula e a faixa etária dos participantes. Assim, antes da versão final do plano de intervenção, este foi passando por algumas alterações essenciais para a sua eficiente aplicabilidade e indo de encontro ao objetivo deste estudo. Essas alterações passaram pela descrição pormenorizada de cada sessão, pois não bastou pensarmos numa sessão e executá-la só porque sim, foi

preciso saber o porquê de a selecionarmos e para isso foi necessário um objetivo preciso para a sua execução fosse de encontro aos objetivos delineados para este estudo. Para isso foi necessário recolher informação e articular cada sessão, indo de encontro ao definido para esta investigação.

Todas estas sessões foram aprovadas pelo orientador da UA, e também pela orientadora cooperante, após algumas reformulações das planificações das mesmas. As reformulações consistiram no ajuste e melhoramento das sessões de forma a proporcionarem aos alunos uma melhor compreensão e exploração dos seus valores e o desenvolvimento do raciocínio moral. Depois de tudo isto, as sessões foram implementadas aos alunos do 3.º ano onde se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada B2.

O quadro apresentado de seguida expõe a calendarização definitiva da implementação das sessões seguida da sua descrição geral.

Quadro 1- Calendarização das sessões implementadas no estudo

| Data | Descrição geral | Duração |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 02/05 | Tabela “Valores e atitudes sobre questões morais” (Rodríguez e Torres, 2012) | 60 min. |
| 03/05 | Escala de valores (Faria, 2013) | 60 min. |
| 09/05 | Incidentes (Valente 1989, p.144) | 60 min. |
| 16/05 | Brasão de armas pessoal (Valente, 1989, p.147) | 60 min. |
| 17/05 | “E se fosse consigo?” – <i>Bullying</i> (a partir do Programa televisivo da SIC, 2016) | 60 min. |

Cada uma das sessões referidas no quadro foram descritas na planificação integral das sessões que se encontra em apêndice (Apêndice I a V) para além de serem resumidas em seguida.

Deste modo, iniciamos a primeira intervenção com a sessão “Tabela «Valores e atitudes sobre questões morais»” (Apêndice I). Esta sessão teve como

objetivo central constatar quais os valores e atitudes dos alunos (participantes) quando confrontados com questões morais. Para a sua realização foi necessário primeiramente fazer com os alunos um *Brainstorming* de ideias destes sobre valores, apostando de seguida de um breve esclarecimento sobre estes conceitos por parte da investigadora, explicando o significado de alguns valores quando alguns alunos necessitaram. Concretamente, esta sessão consistiu na distribuição de uma tabela com algumas questões morais que os confrontasse com os seus valores e atitudes através das respostas destes.

Relativamente à sessão II, referente à segunda planificação, intitulada “Escala de Valores”, e que teve por base levar os participantes a uma melhor compreensão dos seus valores e dos outros (Apêndice II), foi construído na sala de aula, pela investigadora, uma escada com três graus que representava uma escala de valores. Ali os alunos tiveram de colocar por ordem crescente, os três valores definidos previamente quando refletiram sobre a questão “*O que é mais importante na tua vida?*”. A colocação desses valores na escada foi feita da seguinte forma: o primeiro degrau representava o valor menos importante, dos três selecionados, e o último degrau revelava o valor mais importante. Depois de todos os papéis colados nos degraus, pelos alunos, por ordem de importância, os participantes foram levados a refletir através dos dados obtidos pela observação da escada e das questões colocadas pela investigadora como por exemplo: *Que valores aparecem mais na escada?; Porque não estão eles na mesma escala de prioridade?*

A terceira sessão (Apêndice III) incidiu no relato de um pequeno incidente, sobre um aluno que estava a copiar no teste e foi “apanhado” pelo professor. Este incidente foi adaptado à realidade do contexto em estudo, procurando a reação e reflexão dos alunos através de um conjunto de questões que lhes foram apresentadas após a leitura e análise do relato exposto.

Com a quarta sessão (Apêndice IV) pretendeu-se ajudar os alunos numa melhor compreensão dos valores que mais fortemente defendiam e levá-los a aprender a importância de afirmar publicamente aquilo em que acreditavam. Para isso, implementou-se a sessão “Brasão de armas” defendido por Valente (1989, p.147) que consistiu em, num brasão desenhado, previamente pela investigadora,

numa folha A4, subdivido em seis secções, os alunos desenharem ou escreverem o que lhes era pedido em cada uma das secções.

Na quinta sessão (Apêndice V) objetivou-se proporcionar aos alunos uma reflexão sobre as suas atitudes e valores quando confrontados com um problema social presente no nosso quotidiano – o *Bullying* – e que levanta algumas questões morais. Para isto, implementou-se a sessão “E se fosse consigo? – *Bullying*”. Esta sessão foi criada tendo por base o programa televisivo da SIC, com o mesmo título, que retratou uma situação de *Bullying* em plena luz do dia, representada por 4 jovens atores contratados para o efeito, onde se procurou verificar qual a reação (atitude e comportamento) das pessoas que estavam a assistir à cena e que não sabiam que era uma representação. Assim, pretendeu-se que os alunos visualizassem um excerto do vídeo do programa (minuto 1:23 ao minuto 4:56) e que refletissem e respondessem por escrito, posteriormente a algumas questões colocadas pela investigadora.

É importante salientar que todas as intervenções foram divididas em dois momentos: um de implementação da sessão e outro de discussão / debate em grande grupo, com questões previamente pensadas pela investigadora (Apêndice I a V).

3.3.2. Implementação das sessões em sala de aula

Correspondente ao descrito anteriormente no Quadro 1 foi estipulado um tempo de duração para cada sessão. Este tempo foi coordenado juntamente com a professora orientadora cooperante da turma onde se realizou a PPS B2, tendo em consideração o horário da turma previamente estabelecido no início do ano letivo. Em conjunto foi decidida uma troca no horário da turma: no horário de Apoio ao Estudo de 3.^a feira passou a ser lecionado Educação para a Cidadania, estipulada no horário de turma para a quinta a tarde e vice-versa. Para além deste horário foi também possível algumas intervenções no horário de Expressão Plástica à 2.^a feira.

O Quadro 2 a seguir evidencia o processo de desenvolvimento do projeto, tendo em conta a revisão teórica, a compilação e elaboração das sessões e a sua implementação. Todos estes itens foram referência para a escolha e implementação das sessões e assim sendo não fez sentido colocar aqui apenas a elaboração e a implementação das sessões.

Quadro 2- Processo de desenvolvimento do projeto em 2015/16

| | Outubro | Novembro | Dezembro | Janeiro | Fevereiro | Março | Abril | Maió | Junho | Julho | |
|----------------------------------------------|---------|----------|----------|---------|-----------|-------|-------|------|-------|-------|--|
| Revisão de literatura | | | | | | | | | | | |
| Escrita e revisão do enquadramento teórico | | | | | | | | | | | |
| Elaboração das sessões | | | | | | | | | | | |
| Implementação das sessões e recolha de dados | | | | | | | | | | | |
| Escrita do relatório | | | | | | | | | | | |

Segundo o que se pode observar no Quadro 2, a elaboração das sessões decorreu de meados de fevereiro a abril (2 meses e meio) e a implementação destas foi realizada no mês de maio (1 mês).

Pareceu importante, tendo em conta a faixa etária dos alunos, desenvolver sessões que fizessem sobressair os seus valores, fazendo-os compreender melhor, nomeadamente aqueles que defendiam mais fortemente, e aprenderem a importância de afirmarem publicamente aquilo em que acreditavam, preparando-os para a vida em sociedade no futuro. Para além disso, procuraram entender a diversidade de valores existentes em cada pessoa.

Nos Apêndices I a V encontram-se em foco as planificações das intervenções onde se descreveu no item “Atitudes e/ou valores trabalhados” quais os que se pretenderam utilizar em cada uma das sessões.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Independentemente do tipo de trabalho de investigação realizado foi necessário recorrer a técnicas para recolher toda a informação necessária; assim sendo foi necessário pensar e decidir quais as melhores técnicas para cada estudo em particular, tendo em conta a questão desta investigação.

Para este estudo em particular utilizaram-se como técnicas de recolha de dados a análise documental e a observação. Segundo Latorre (2003), a técnica de observação é um conjunto de procedimentos em que o investigador presencia todos os acontecimentos da investigação permitindo-lhe recolher informação necessária para relatar a sua versão dos acontecimentos. A observação, planeada sistematicamente e suscetível a controlo, tem como objetivo produzir a informação requerida pela investigação (Pardal & Correia, 1995).

Nesta investigação, a investigadora envolveu-se e participou na compreensão dos fenómenos em estudo, uma vez que era também a professora estagiária da turma. Assim a recolha de dados passou também pela observação e participação direta da professora/investigadora nos fenómenos em estudo (Latorre, 2003), permitindo-lhe conhecer os fenómenos a partir do interior (Pardal & Correia, 1995), através das notas de campo recolhidas aquando da realização das sessões. Para isso, a investigadora teve de estar atenta às atitudes e comportamentos dos participantes e aos momentos de reflexão, em grande grupo, tidos pelos participantes.

Conforme menciona Martins (2012) a discussão em grupo é uma espécie de “entrevista em grupo” uma vez que, a investigadora procura recolher as opiniões partilhadas pelos participantes em estudo, bem como obter pontos de vista de pessoas específicas. Para além disso, é também importante a interação entre os diferentes participantes, pois reverte uma informação superior e de qualidade quando comparada às entrevistas individuais. Esta técnica qualitativa pode ser usada especificamente ou em paralelo com outras técnicas. A sua utilização passa pela criação específica e organizada de um guia de perguntas, que contrariamente à entrevista, deve apenas servir de orientador, para a investigadora, ao longo da discussão/debate. O seu principal objetivo passa pela

identificação de percepções, emoções, atitudes e opiniões mencionadas pelos participantes relativamente a um determinado assunto.

Salienta-se que todas as sessões implementadas (Apêndices II a V) exceto a primeira (Apêndice I), integraram a discussão em grupo no seu desenvolvimento.

Outro instrumento considerado para recolha de dados foram os registos escritos dos alunos nas sessões e uma sessão de avaliação dos valores e atitudes dos alunos tendo em conta as suas questões morais.

A recolha de dados elaborada neste estudo, teve como objetivo fornecer uma avaliação dos valores e atitudes sobre os valores morais dos alunos tendo em conta a educação para os valores, a abordagem da clarificação de valores e a abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral.

Todos os diferentes instrumentos de recolha foram selecionados tendo em conta o paradigma concetual da abordagem qualitativa, as finalidades definidas para este estudo e o nível etário dos alunos participantes.

Na recolha de dados utilizaram-se técnicas e instrumentos específicos ao longo deste estudo, conforme se pode verificar no Quadro 3 apresentado de seguida.

Quadro 3 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

| Recolha de dados | | |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Técnica | Instrumento | Momento |
| Análise documental | Registos escritos dos alunos nas sessões (Apêndice I a V) | Em cada sessão de intervenção |
| Observação direta e participante | Notas de campo da investigadora (Apêndice I a V) | Ao longo da intervenção |

Em seguida, daremos destaque aos instrumentos acima utilizados neste estudo, conforme a ordem apresentada no quadro 3.

3.4.1. Registos escritos dos alunos nas sessões

Tal como Latorre (2003) defende, é necessária a existência de pelo menos um documento, para posterior análise, de recolha de informação útil para dar resposta aos objetivos da investigação. No caso deste estudo em particular, todos os registos escritos feitos pelos participantes ao longo das sessões, foram essenciais para obter informação que proporcionasse recolher, na análise de dados, a informação relativa aos valores inerentes em cada um.

Na sessão exposta no Apêndice I, os registos escritos dos participantes obtidos para posterior análise, foram as respostas dadas pelos mesmos à tabela de avaliação que encontramos no Apêndice I_a e que integra a primeira sessão.

Relativamente às sessões “Escala de Valores” (Apêndice II) e “Brasão de arma pessoal” (Apêndice IV), analisou-se as respostas dos alunos no desempenho da sessão.

No que diz respeito às sessões “Incidentes” (Apêndice III) e “E se fosse consigo? – *Bullying*” (Apêndice V), o que foi considerado para posterior análise foram as respostas escritas, individuais, dos alunos às questões de reflexão, colocadas pela investigadora, após a apresentação da sessão.

Todos os registos escritos por parte de todos os participantes, em todas as sessões, foram tidos em conta para posterior análise. Estes englobaram todas as respostas às questões de reflexão, aquando do final das sessões ou inerente nestas.

3.4.2. Notas de campo da investigadora

Como uma das técnicas de recolha de informação, para esta investigação, optou-se por considerar algumas notas de campo.

Tuckman (2000, p. 523) refere que na investigação qualitativa, a observação visa examinar o ambiente através de um esquema geral para nos orientar e que o produto dessa observação é registado em notas de campo.

Bogdan e Biklen (1994, p. 90) referem que a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos.

Em sintonia com a afirmação anterior, e no que diz respeito à importância da observação como método de recolha de dados, Vale (2000, p. 233) refere que a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em sessão, em primeira mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.

Para além disso, esta é uma técnica narrativa que, como referem Latorre (2003) e Sá e Varela (2004), requer um registo contínuo e sistemático da informação factual possibilitando a investigadora de distanciar-se da sua prática e tomar consciência desta. A investigadora pode ainda avaliar e refletir sobre as notas que vai tomando da sua observação, bem como identificar padrões e regularidades. Portanto a escrita das notas de campo, que podem constituir o diário de campo ou da investigadora, contribuem para potenciar a capacidade de a investigadora pensar sobre a sua prática, analisá-la e compreendê-la. Isto relativamente ao decorrer de cada sessão, à reação e comportamentos obtidos pelos alunos em cada momento, às dificuldades/facilidades sentidas e às intervenções observadas. Mais se acrescenta que a obtenção das notas de campo foi assegurada ao longo da fase de intervenção e escritas ao longo de cada sessão.

Esta assunção, aliada às características do contexto em estudo (onde a EV não é vista como uma área curricular transversal) e aos objetivos deste estudo, onde estava inerente perceber as atitudes e comportamentos dos alunos quando confrontados com questões morais, contribuiu fortemente para que a investigadora optasse pelo registo de notas de campo, baseadas fundamentalmente na observação dos participantes e nos seus respetivos comentários.

3.5. Análise dos dados

Considerando-se a perspetiva metodológica qualitativa, onde esta investigação se inclui e os instrumentos de recolha de dados utilizados, para a interpretação dos mesmos, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, onde, segundo Pardal e Lopes (2011, p.93), se pretendeu “desvendar aquilo que se esconde por detrás de signos, linguísticos ou visuais, na tessitura de um registo”.

Recordemos que a finalidade deste estudo foi desenvolver uma sequência de sessões que apresentassem situações que levassem os participantes a confrontarem-se com questões morais, estimulando o seu raciocínio moral e a tomada de consciência dos seus valores / atitudes.

Neste contexto, a “análise de conteúdo compreende uma clara intenção de analisar um ou mais documentos, procurando descobrir conteúdos “não observáveis”, com o objetivo de inferir sobre os mesmos” (Sousa, 2009 citado por Ribeiro, 2012). Carmo e Ferreira (1998) e Bardin (2000), acrescentam que para se efetuar a análise de conteúdo, neste tipo de investigação é necessária uma descrição objetiva e sistemática dos dados recolhidos possibilitando a sua interpretação e obtendo indicadores que permitam inferir conhecimentos sobre essa recolha de dados.

No dizer de investigadores como Paixão (1998), Vieira (2003) e Bardin (2000), a interatividade entre os instrumentos utilizados e o *corpus* de dados possibilitam a explicitação e a sistematização do conteúdo descrito numa perspetiva de articulação que permite passar da descrição à interpretação até que esta alcance significado. Segundo esta última autora a análise de conteúdo pretende decompor e classificar o discurso produzido em unidades significativas perante os propósitos de um estudo, e não apenas descrevê-los, sendo este processo entendido como a procura e organização dos dados, com vista a aumentar a compreensão de um determinado assunto.

Deste modo, no processo de análise dos dados recolhidos nesta investigação, pretendeu-se evidenciar significados de uma realidade em estudo que é complexa, dinâmica e que, revela um carácter interativo e qualitativo (Lüdke e André, 1986).

Neste estudo e seguindo o preconizado por Bardin (2000) para se efetuar a análise de conteúdo percorreram-se três etapas: i) pré-análise, ii) exploração do material ou codificação e iii) tratamento dos resultados – inferência e interpretação. Assim, iniciou-se este processo de análise com a leitura de todo o material recolhido, os registos escritos dos alunos nas sessões e as notas de campo da investigadora, primeiramente para se obter uma visão global dos dados (Bogdan e Biklen, 1994). Esta primeira leitura, mais rápida, designada por Bardin (2000) como leitura «flutuante», permitiu captar o sentido global do material disponível no que concerne aos valores e atitudes dos alunos e ao desenvolvimento do raciocínio moral demonstrado nas sessões implementadas ao longo do estudo, não esquecendo a orientação principal desta investigação que passou pelo cumprimento dos objetivos e pela resposta à questão de investigação já mencionados anteriormente. Em seguida, realizou-se uma análise mais cuidada dos mesmos de forma a identificar-se ocorrências regulares, tendências e padrões considerados relevantes para a sua compreensão e interpretação (Lüdke e André, 1986; Lessard-Hébert et al., 1994; Vieira, 2003). Assim, analisou-se minuciosamente cada instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo de forma a compreender se as sessões implementadas proporcionaram aos alunos uma melhor tomada de consciência dos valores pessoais e o desenvolvimento do raciocínio moral dos participantes, bem como perceber se houve de facto a promoção de uma reflexão sobre as atitudes que lhes permitisse estabelecer, futuramente, relações interpessoais de qualidade. Desta forma, e para que a análise da primeira intervenção (Quadro I) fosse uma análise minuciosa e esclarecedora para a discussão de resultados e para a escrita das conclusões, decidiu-se agrupar cada questão por categorias, que dão ao sujeito uma representação de uma situação de conflito. Em cada questão, os alunos tiveram a possibilidade de escolher a alternativa que na sua opinião fosse a correta. Esta categorização possibilitou uma melhor perceção e avaliação das atitudes dos participantes às questões atitudinais pessoais apresentadas.

A outra etapa que se seguiu foi a extração de significados dos dados, estabelecendo-se relações e realizando-se inferências à luz dos objetivos delineados para este estudo (Lüdke e André, 1986; Vala, 1986; Lessard-Hébert et

al., 1994): i) proporcionar uma melhor tomada de consciência dos valores pessoais e o desenvolvimento do raciocínio moral dos participantes; ii) e promover uma reflexão sobre as atitudes que lhes permitisse estabelecer, futuramente, relações interpessoais de qualidade. Para isso, foi necessário analisar e comparar as respostas dos alunos desde a primeira intervenção e perceber se existiam respostas iguais entre os alunos e o porquê dessa tendência, tentando compreendê-la e interpretá-la.

Investigadoras como Lüdke e André (1986), postulam que devemos de fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto, ultrapassando a simples descrição sobre o assunto, para que num esforço de abstração, se estabeleçam conexões e relações que possibilitem novas explicações e interpretações. Desta forma, tentou-se que este estudo não passasse de uma breve descrição das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados nesta investigação, mas que fosse mais abrangente passando por compreender e interpretar o porquê das respostas apresentadas pelos alunos, a sua regularidade e os resultados finais apresentados. Só assim se conseguiu inferir conclusões e extrair resultados o mais adequado, claro e elucidativo possível.

CAPÍTULO 4 – RESULTADOS

Neste capítulo faz se primeiramente a apresentação dos resultados relativos aos valores e atitudes e ao desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos participantes pertencentes a uma turma do 3.º ano de escolaridade. Este capítulo terá por base os objetivos delineados e enunciados no primeiro capítulo do presente estudo, que foram obtidos da análise das intervenções realizadas através dos instrumentos de recolha de dados selecionados. Posteriormente serão discutidos os resultados apresentados.

4.1. Valores e atitudes dos alunos

Neste tópico foram apresentados os resultados das sessões de EV implementadas relativas aos valores e atitudes dos participantes e que procuraram proporcionar uma melhor tomada de consciência dos valores pessoais e a promoção de uma reflexão sobre as atitudes que lhes permitisse, futuramente, por exemplo relações interpessoais de qualidade, foram analisadas as suas respostas. Estas foram as sessões referentes à 1.ª, 2.ª e 4.ª intervenção (Apêndice I; II; IV). Esta análise só foi possível através do cruzamento do duo de instrumentos de recolha de dados utilizados. Mais se acrescenta que todas as transcrições realizadas foram retiradas dos registos escritos dos alunos que, exceto o apresentado no Anexo IV não obtivemos autorização para os colocar anexados ao estudo, e das notas de campo da investigadora (Anexo VI).

É de salientar que todo o grupo de crianças participou em todas as sessões de intervenção.

Primeira intervenção – “Tabela «Valores e atitudes sobre questões morais»”

Com o intuito de fornecer, à *priori*, uma caracterização dos valores e atitudes dos alunos quando expostos a questões morais, foi adaptada e reestruturada a tabela de Rodríguez e Torres (2012) (Apêndice I_a).

No quadro seguinte apresentou-se os resultados obtidos da análise das respostas dos alunos, participantes desta investigação, ao questionário incluído na tabela “Valores e atitudes sobre questões morais”. De forma a interpretar o quadro, entenda-se que o mesmo apresenta a categoria e a questão relacionada, bem como o número de respostas dadas pelos alunos participantes em cada alínea.

Quadro 4 – Frequências das respostas relativas a “Valores e atitudes sobre questões morais”

| CATEGORIAS | QUESTÕES | TOTAL (26) |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|
| ROUBO | 1- Uma criança entra numa loja de um Centro Comercial, pega num DVD, esconde-o e leva-o sem pagar, isto é roubar? Por quê? a) Sim, porque não pagou. b) Não, porque não faz mal roubar. c) Não, porque ninguém da loja se apercebeu. | 25 1 |
| AÇÃO VIOLENTA (EM DEFESA) | 2- Um aluno fora da escola é espancado por um grupo e, em resposta, pega numa pedra e atira-a a um elemento ferindo-o. É uma ação violenta? a) Sim. b) Não. | 26 |
| AÇÃO VIOLENTA (EM DEFESA) JUSTA | 2.1. - A ação anterior é uma ação justa. Porquê? a) Sim, porque é em autodefesa. b) Não, porque é em autodefesa. c) Não, porque a agressão não é solução. | 3 2 21 |
| SOLIDARIEDADE | 3- Uma pessoa pede-te dinheiro quando estás a fazer compras. Sentes que deves dar? Porquê? a) Sim, porque ela precisa. b) Não, não é minha responsabilidade. c) Sim, porque devemos partilhar o que temos. d) Não, porque ela tem é que arranjar trabalho. e) Sim, porque eu sinto pena. f) Não, porque eles vão usar esse dinheiro para tabaco, drogas e álcool. | 6 3 7 3 7 |

| | | |
|---------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| AJUDAR AS ONG | <p>4- Quando vês anúncios de Organizações Não Governamentais (ONG) para obter ajuda ou dinheiro para projetos com grupos desfavorecidos, sentes que deves ajudar? Porquê?</p> <p>a) Sim, porque sinto pena.</p> <p>b) Não, porque eles ficam com o dinheiro e não dão aos pobres.</p> <p>c) Sim, porque temos de ser solidários e partilhar.</p> <p>d) Não, porque se eu der dinheiro para as ONG ninguém dá trabalho aos pobres.</p> | <p>2</p> <p>3</p> <p>19</p> <p>2</p> |
| PREVENÇÃO DE CONFLITOS | <p>5- Apercebes-te que no ambiente em que estás (família, amigos, colegas...) irá desenvolver-se um conflito. Tu tentas evitá-lo? Porquê?</p> <p>a) Sim, porque eu não gosto de conflitos.</p> <p>b) Não, o conflito é entre eles.</p> <p>c) Sim, porque quero que toda a gente se dê bem.</p> <p>d) Não, o melhor é não me meter.</p> | <p>1</p> <p>2</p> <p>15</p> <p>8</p> |
| ALOJAMENTO GRATUITO – TRAGÉDIA | <p>6- Uma família fica desalojada por causa de uma tragédia (inundação, incêndio...) e o concelho dá-lhe alojamento gratuito. Concordas com esta medida? Porquê?</p> <p>a) Sim, porque com a tragédia eles perderam tudo.</p> <p>b) Não, porque há muitas mais pessoas a precisar.</p> <p>c) Sim, porque temos que ajudar quem sofre um infortúnio.</p> | <p>12</p> <p>1</p> <p>13</p> |
| ENCERRAMENTO DAS FRONTEIRAS AOS IMIGRANTES | <p>7- Concordas que a Europa não deixe entrar imigrantes com poucos recursos ou refugiados no nosso país? Porquê?</p> <p>a) Sim, porque eles tiram-nos as oportunidades.</p> <p>b) Não, porque todos nós temos direitos (vivermos onde quisermos, encontrar um emprego, ...)</p> <p>c) Sim, porque trazem conflitos.</p> <p>d) Não, porque há emprego para todos.</p> <p>e) Não, porque eles aumentam a riqueza do país.</p> | <p>3</p> <p>18</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>2</p> |
| COLABORAR / PARTICIPAR NUMA ONG | <p>8- Gostavas de participar numa organização que ajuda os mais carenciados?</p> <p>a) Sim.</p> <p>b) Não.</p> | <p>25</p> <p>1</p> |

Da análise do quadro 4 verificou-se que os alunos concordaram com os aspetos presentes nas questões 1 e 2, relativamente ao facto de as situações descritas (Quadro 4 – Questão 1 e 2) poderem ser consideradas como roubo ou ação violenta. Também na questão 2.1 pareceu haver uma forte unanimidade quanto à classificação de um ato violento, como sendo justo/correto ou não/incorreto, uma vez que os participantes consideraram, na sua maioria, que a ação não é justa, quando um aluno, fora da escola, foi espancado por um grupo e, em resposta, pegar numa pedra e atirá-la a um elemento ferindo-o, mesmo em

legítima defesa, uma vez que a agressão não deve ser a solução para o problema. Contudo, alguns alunos consideraram a hipótese de que um ato violento pode ser justo se o mesmo for realizado em autodefesa, ou seja, compreenderam e qualificaram mais facilmente um ato como sendo violento tendo em atenção o sentido de justiça do próprio ato.

Quanto à questão 3, apesar das diferenças nas respostas dos participantes entre as seis opções, estes recaíram maioritariamente na opção c, que refere que se deve ajudar quem pede dinheiro pois devemos compartilhar o que temos, e na opção f que refere que não se deve doar dinheiro a estranhos porque este será desperdiçado em álcool, drogas, etc. Tendo em vista estas respostas, tivemos perante dois tipos de participantes quanto ao valor de solidariedade. Por um lado, tivemos aqueles que sentiram necessidade de ajudar compartilhando aquilo que tinham, mesmo não sabendo o que será feito com o seu dinheiro, uma vez que, para estes, o importante é ajudar. Por outro lado, encontramos outros que não sentiam necessidade de dar ou contribuir com dinheiro e, por esse motivo não consideraram relevante intervir junto de um indivíduo numa situação destas.

No caso da questão 4, a maioria dos participantes revelaram sentir necessidade de ajudar as ONG (Organizações Não Governamentais) que doam dinheiro para os grupos desfavorecidos, apontando como razão principal, a importância de sermos solidários e compartilharmos aquilo que temos. Isto refletiu, em princípio, um eventual grau de consciência dos alunos participantes relativamente à importância da ação conjunta e do trabalho em prol dos outros.

Relativamente à questão 5, sobre a prevenção de conflitos, as respostas dos participantes incidiram maioritariamente sobre a alínea c, que reflete o desejo dos alunos da resolução de conflitos entre os familiares, mostrando disponibilidade para intervirem com o objetivo de contribuírem para a sua resolução e potenciando um ambiente familiar mais pacífico. Paralelamente, um grupo de 10 alunos participantes manifestaram não terem intenção de evitar o conflito por duas razões principais: porque consideraram que é algo que deve ser resolvido pelas partes envolvidas, ou porque concluíram que, não tendo eles intervenção direta no conflito, devem evitar manifestar-se ou envolver-se.

Relativamente à questão 6, no que concerne à provisão de habitação pelo Estado para pessoas que perderam as suas casas, como resultado de uma tragédia, na base das respostas dadas, os alunos, na sua maioria, manifestaram-se a favor de medidas alternativas afirmativas apresentando justificações como: as pessoas terem perdido tudo com a tragédia e termos de ajudar quem sofre um infortúnio. Isto pareceu refletir uma consciência social por parte dos alunos participantes desta faixa etária, no que diz respeito à importância de uma ação conjunta em prol de pessoas desfavorecidas, por circunstâncias que estão para além do seu controlo.

No que diz respeito à questão 7, relativa ao encerramento das fronteiras a imigrantes, de uma forma geral os participantes mencionaram que todos os seres humanos têm o direito de viver com dignidade e que, portanto, estes imigrantes não deveriam ser privados das mesmas oportunidades de que beneficiamos, tanto a nível económico como laboral. No entanto, alguns participantes consideraram como indesejável, e algo difícil de ser controlado, o fluxo intenso de imigrantes, preferindo evitá-lo por forma a evitar possíveis conflitos. Toda esta questão reflete o debate controverso a nível nacional e mundial sob o qual estamos imersos.

Quanto à última questão, a questão 8, que solicitava aos participantes para se localizarem na categoria de colaborador ou parceiro de uma ONG, todos os alunos, à exceção de um, referiram o facto de quererem cooperar ou participar numa ONG, considerando-se como principais razões a necessidade de ajudar “os mais pobres, “os mais carenciados”, daqueles “que precisam de uma vida melhor”, “fazendo companhia, dando comida e dinheiro, porque tal como as outras pessoas eles [os carenciados] precisam de ter uma vida melhor e de carinho”. Apesar de todas as justificações serem em torno da mesma ideia de apoio, um dos alunos destacou-se pela sua experiência pessoal afirmando na sua resposta que tinham “muitos amigos nesta situação [de carência]” e, portanto, percebia o que deve ser estar numa situação de carência. O aluno participante que referiu não querer cooperar ou participar numa ONG justificou-se, ainda que não explicitamente, afirmando que não gostaria de participar porque as pessoas apoiadas pelas ONG são “muito carenciadas”.

Segunda intervenção – “Escala de valores”

A segunda sessão implementada na presente investigação foi a escala de valores de Faria (2013) (Apêndice II). Esta sessão tinha como objetivo proporcionar aos participantes uma melhor compreensão sobre os valores que cada um mencionou no decorrer da sessão e a diversidade de valores existentes nas outras pessoas. Nesta sessão pediu-se primeiramente aos alunos que refletissem sobre a questão “O que é mais importante na tua vida?” relativamente a valores. Seguidamente, pediu-se aos participantes que de forma individualizada escrevessem em três papéis diferentes os três valores mais importantes para as suas vidas. Posteriormente, a professora investigadora solicitou que colocassem na escala de valores, já afixada na sala de aula, os três valores escritos sendo que teriam de colocar no 1.º degrau o valor menos importante e no 3.º o valor mais importante.

Consequentemente, ficou evidenciado que para estes alunos o valor mais importante é a Família, ainda que alguns tenham destacado o valor da “Vida”, seguido de “Amor” e por fim “Paz”, como valor menos importante dos três (Anexo I). Para além desses valores, alguns alunos, embora poucos, escreveram outros nos vários degraus: Humor, Igualdade, Felicidade, Compaixão, Justiça, Amizade, Respeito, Generosidade (Anexo 1).

No final da sessão colocou-se aos participantes três questões orais de reflexão: *Quais os valores que surgem com mais frequência na escada? Porque não estão na mesma escala de prioridade? Na vossa opinião existem valores mais importantes do que outros ou são todos importantes?* As respostas dadas a estas questões foram registadas nas notas de Campo da investigadora uma vez que foi impossível recorrer, durante a realização do estudo, a uma gravação de áudio, a qual não nos foi autorizada por parte da docente titular de turma.

Na primeira questão as crianças constataram aquilo que já foi referido anteriormente, ou seja, mencionaram que *“no geral o valor menos importante é a Paz e o mais importante é a Família, mas nem toda a gente concorda”*; *“há pessoas que colocaram a Família no 1.º ou no 2.º degrau”*; *“há quem tenha escolhido outros valores”*; *“nem todos escolhemos os mesmos valores”*.

No que diz respeito à segunda questão, na qual se pretendia saber o porquê dos valores não se encontrarem na mesma escala de prioridade, as crianças responderam com ideias como: *“A Paz é importante, mas há valores mais importantes do que a paz. Eu coloquei [defini] aqueles 3 valores como os mais importantes e, portanto, dos três a Paz é o menos”*; *“Eu defini estes três porque para mim para haver Paz é necessário que haja uma boa Família onde há Amor. Estes três [valores] têm de estar em conjunto para haver Paz”*; *“Porque sem a Família não temos Amor, por isso é que coloquei o Amor em 2.º lugar e a Família em 1.º”*; *“Para mim a Família é mais importante do que o Amor, sem Amor não há Família. É na Família que se constrói o verdadeiro Amor”*.

Relativamente à última questão quando as crianças foram questionadas sobre se existem valores mais importantes do que outros, na sua maioria a resposta foi: *“Há alguns valores mais importantes do que outros”*. Apenas um aluno referiu que: *“Todos os valores são importantes, mas para nós, individualmente, alguns são mais importantes do que outros”*. Nesta situação foi importante mencionar que logo após este aluno ter expressado e argumentado a sua opinião, contrária à dos colegas, todos mudaram a opinião inicial que tinham apresentado, de que existem valores mais importantes do que outros, passando a defender que todos são importantes. Os alunos participantes que mudaram a sua opinião, não conseguiram explicar o porquê da mudança súbita de opinião, replicando apenas a opinião do colega que manteve o mesmo argumento transcrito anteriormente de que existem valores mais importantes do que outros.

Quarta intervenção – “Brasão de armas pessoal”

Na quarta sessão os alunos participantes tiveram de preencher um Brasão de armas pessoal subdividido em seis partes, sabendo que em cada uma delas os alunos tinham propostas diferentes conforme o que lhes ia sendo solicitado pela investigadora (Apêndice IV e Anexo III).

Consequentemente, no que diz respeito ao preenchimento do Brasão de armas pessoal foi possível constatar, após uma análise do Anexo IV, que a maioria das crianças na 1.ª secção representaram sessões, nomeadamente

desportivas, em que eram muito bons – basquetebol, futebol, hóquei, saltar à corda - e revelaram, na sua maioria, que gostariam de se tornar bons profissionais na área do basquete, do futebol e da culinária.

Relativamente ao valor que defendiam fortemente e do qual nunca abdicariam, predominou entre os alunos o valor do Amor, seguido dos valores da Amizade e da Família. No que diz respeito ao valor do qual as famílias dos participantes deste estudo não abdicariam, destacou-se mais uma vez, o valor “Amor”, seguido, com menor ênfase, dos valores da Paz, Respeito, Família e Vida.

Na 4.^a secção do brasão perguntou-se aos alunos em que se empenhariam se pudessem ter tudo o que desejassem. Foram vários os desenhos que obtivemos (**Anexo IV**), no entanto destacou-se os desenhos que pareciam apontar que estes alunos gostariam de ser ricos, ter um irmão, viajar e serem jogadores de basquetebol. Grande parte dos participantes desenharam bens materiais e aspirações para o futuro (ser rico, ganhar o Euro milhões, ser como o Cristiano Ronaldo, ser polícia, ter um cão, ter boas notas, ter um carro, ...). Salienta-se aqui dois desenhos que chamaram a investigadora particularmente à atenção: um em que estava desenhado um coração e outro em que estava desenhada uma pistola com um X por cima e com a palavra “Não” à frente. Pode-se inferir que o primeiro desenho retratava o valor do Amor e o segundo o fim da violência, da guerra, o início da Paz, isto porque na secção seguinte quando os alunos foram levados a responder à questão, *Qual o valor em que gostavas que todos os Homens acreditassem, e em que também acreditas?*, este último aluno mencionou por escrito a Paz. Para além do valor da Paz, outros valores que se destacaram na resposta a esta questão foram: o Respeito, o Amor e a Justiça.

Para finalizar os alunos reconheceram que gostariam que na sua ausência as pessoas se lembrassem deles principalmente como: bonito/lindo, amigo, respeitador, inteligente, divertido/engraçado, alegre, simpático, carinhoso, especial, feliz, bem arranjado, amoroso, distraído e fofo.

4.2. Desenvolvimento do raciocínio moral

Conforme o tópico anterior ser-se-ão apresentados os resultados das sessões de EV implementadas que contribuíram para o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos participantes. Estas foram as sessões referentes à 3ª e 5ª intervenção (Apêndice II e V).

Terceira intervenção – “Incidentes”

A terceira sessão de intervenção para este estudo teve a intenção de através do relato de um pequeno incidente e de questões reflexivas, às quais teriam de responder por escrito (Apêndice III; Anexo II), os alunos manifestaram evidências do nível de raciocínio moral em que se encontravam.

Relativamente à questão, *Eras capaz de agir como o rapaz? Porquê ou porque não?*, todos os alunos responderam de forma negativa dando justificações, maioritariamente, tipo: *“Porque se copiar posso ficar de castigo ou ser expulso”*; *“Porque isso seria muito mau copiar”*; *“Porque se copiarmos e a professora vir ficamos de castigo e é pior”*. Para além destas justificações, uma margem pequena de alunos justificaram-se dizendo: *“Não gosto de copiar, gosto de fazer como sei”*; *“Nós não devemos agir assim é uma falta de educação para nós e para os colegas”*. Relativamente à segunda questão sobre a possibilidade de agir como o professor que apresentou queixa relativamente à atitude do aluno, grande parte dos participantes respondeu que agiriam como o professor, pois a sua ação foi correta e para o bem do aluno, uma vez que este o ameaçou e lhe mentiu. Alguns participantes, ainda que poucos, responderam que não agiriam como o professor por acharem que a punição foi demasiado dura. Estes alunos defenderam que o professor poderia ter agido de outra forma que não levasse à expulsão do aluno.

Na terceira questão pedia-se aos alunos participantes para suporem que este aluno tinha copiado no teste porque os seus pais estavam a atravessar um processo de divórcio e que por essa razão não tinha vontade de estudar.

Perguntou-se, tendo em atenção esta situação, se o aluno deveria ou não copiar no teste. Todos afirmaram que mesmo assim, este aluno não deveria ter copiado no teste porque *“ele podia estudar sozinho, o facto dos pais se estarem a divorciar não é motivo para copiar”, “ele devia estudar mesmo que não lhe apetecesse e devia de estar atento às aulas”, “em vez de copiar, devia de ter explicado ao professor o que se passava”, “se ele teve tempo e vontade para fazer cábulas também teve tempo para estudar”*.

No que diz respeito ao ato de copiar, na questão quatro, todos os alunos rejeitaram esta prática refutando que é uma má ação, proibida e contra a lei, onde não se aprende nada ao praticá-la.

Quanto à questão 5, que pedia aos participantes para tecerem um comentário sobre as atitudes tidas pelos colegas daquele aluno, obtiveram-se respostas como: *“Não faria isso”; “Ficava triste por o meu colega ter sido expulso”; “Acho que agiram muito mal, não foram amigos dele”; “Não concordo com o sentimento dos outros colegas porque podia ter acontecido a eles”; “Se ficaram contentes é porque não gostavam deste colega”*.

A última questão, relativa a este incidente, remetia para o facto de ser ou não importante para as pessoas fazerem tudo aquilo que podem para conseguirem o que querem. Todos os participantes argumentaram que esta não é uma ação importante, embora muitas pessoas o façam, pois implica que futuramente *“Não sabemos dar valor às coisas quando formos adultos”* sendo que *“Quem tem tudo às vezes não tem nada”*.

Quinta intervenção – “E se fosse consigo? - *Bullying*”

Na visualização do excerto do vídeo do programa “E se fosse consigo? – *Bullying*” do canal televisivo SIC, os alunos ficaram perplexos com aquilo que viram, mostrando-se indignados e alarmados, uma vez que se mantiveram incomodados durante todo o tempo em que o vídeo foi exibido. No final da visualização, foram lançadas algumas questões de reflexão individual e escrita aos participantes (Anexo V).

Aquando da primeira questão, que pretendia entender o que fariam estes alunos se assistissem a uma situação de *Bullying*, percebemos que grande parte destes iria interferir e ajudar a vítima, chamando “a polícia” ou “um adulto”. Contudo, existiram opiniões que passaram pela indiferença: “passar despercebido”, “ajudava, mas só se não se metessem comigo”. De referir que todos os alunos consideraram condenável o “ato de chamar nomes constantemente a uma pessoa/criança/jovem não é apenas uma brincadeira, mas sim uma ação de *Bullying*, porque é falta de educação e é uma das coisas que faz parte do *Bullying*”, “está a ofender e a afetar a outra pessoa”, “não se deve chamar nomes, nem a brincar, nem a sério”, “chamar nomes é feio, não se diz, não é nada bonito”. No caso de estes serem vítimas de *Bullying* nos intervalos da escola, predominou o facto de pedirem ajuda pois consideraram ser importante a presença de alguém de uma faixa etária superior, de forma a protegê-los e a defendê-los dos agressores. Porém três dos vinte e seis alunos afirmaram que não pediriam ajuda pois podiam com isso piorar a situação. Quanto ao facto de não serem eles as vítimas, mas sim um amigo, uma margem bastante reduzida dos alunos participantes admitiu não contar a ninguém por poderem vir a ser também vítimas de *Bullying* ou pelo facto dos agressores agredirem mais o seu amigo quando soubessem. O mesmo número de alunos voltou a contestar não se quererem meter no assunto quando lhes foi questionado se contariam a alguém caso o amigo fosse o agressor. Em contrapartida, a maioria dos alunos afirmou que independentemente de o seu amigo ser a vítima ou o agressor contariam a alguém de forma a protegerem as vítimas, que “estão a sofrer muito”, e a ajudarem o agressor que “apesar de ser um amigo estaria a fazer mal a uma pessoa e a causar-lhe muito sofrimento”.

Por fim, os alunos deram a sua opinião sobre como poderia ser resolvido este problema tão em foco na nossa sociedade e no nosso dia-a-dia – o *Bullying*. Algumas das opiniões mais vincadas pelos alunos para a resolução deste problema: passou pela resolução deste problema: “Ensinando a todas as pessoas que não devem fazer *Bullying*”; muitos acreditaram que a solução passava por “Acalmar o agressor e ajudar a vítima”, “Ajudar sempre as vítimas e meter-me para ajudar”; outros referem o apelo pelas questões relacionadas com a diferença

“Seremos todos amigos mesmo sendo diferentes”; alguns participantes acreditaram na extinção do *Bullying* se as pessoas tiverem todos apenas um lado bom *“Se as pessoas não fossem más e se não batessem...acabava o Bullying”*; existem alunos que creem na questão dos valores, *“Dizer a todos que o Amor, a Amizade, a Paz e a Gratidão existem”* e apelaram por campanhas com títulos como *“Não à violência, sim à paz”*; apenas um número bastante reduzido de alunos referiu que em relação a este problema, caso fosse deparado com o mesmo *“fazia a quem o fez [agressor] a mesma coisa para ver se eles gostam”*, isto porque em casa era instruído para isso.

4.3. Discussão dos resultados

Tendo em consideração os resultados apresentados na secção anterior, é possível verificar que, em geral, os alunos participantes exteriorizaram e refletiram acerca dos seus valores e atitudes sobre questões morais. Relativamente ao raciocínio moral denota-se que os participantes se encontram num estágio provavelmente do nível pré-convencional (Estádio 1 e 2), tendo em conta a análise dos seus argumentos, como por exemplo *“Se eu copiar a professora vai notar, fica chateada comigo e põe-me de castigo”* (evitar a punição), *“Se eu me metesse ao tentar ajudar a vítima podia ser também uma vítima”* (danos físicos), *“Se eu visse uma situação dessas [Bullying] pedia ajuda aos funcionários ou à professora para ir resolver aquilo”* (obediência ao adulto como ser superior).

A análise dos resultados relativos aos valores e atitudes dos alunos mostraram que globalmente os participantes identificaram o que mais valorizam e têm consciência na sua globalidade dos mesmos. Para além disso, desconheciam o sentido de alguns valores, mas defendiam que existem uns mais relevantes do que outros. Isto deve-se provavelmente ao facto de naquela turma já terem sido abordados os valores universais de uma forma pontual, ainda que não tenham sido explorados, debatidos e trabalhados de forma aprofundada. Adicionalmente, podemos também referir o facto de os participantes defenderem inicialmente, e de uma forma geral, os mesmos valores – Amor, Paz, Família. Uma possível

explicação para este prende-se pelo facto de estes serem os valores mais usuais no contexto familiar destas crianças. No entanto, com o decorrer das sessões, os participantes foram percebendo a importância de cada valor e mencionando outros, para além dos anteriormente referidos, como por exemplo o valor da Solidariedade, da União, da Amizade, da Compaixão, do Respeito, da Justiça. Estes resultados só foram possíveis através da análise minuciosa de todos os instrumentos de recolha utilizados para este estudo.

Relativamente ao facto de existirem valores mais importantes do que outros, os participantes, na sua maioria argumentaram serem contra esta afirmação afirmando que *“Há alguns valores mais importantes do que outros”*, mas tendo em conta a Escala de valores realizada por eles em sala de aula (Anexo I). Quando questionados sobre o facto dos valores universais existentes serem todos importantes ou uns mais importantes do que outros mantiveram a opinião de que nem todos os valores apresentam o mesmo grau de importância *“uns são mais importantes para a nossa vida do que outros”*. Apenas um aluno referiu: *“Todos os valores são importantes, mas para nós, individualmente, alguns são mais importantes do que outros”*. Mais uma vez é importante notar, visto que logo após este aluno ter expressado e argumentado a sua convicção, contrária à dos colegas, que todos mudaram a opinião inicial que tinham apresentado, de que existem valores mais importantes do que outros, passando a defender que todos são importantes. Os alunos participantes que mudaram o seu argumento, não conseguiram explicar o porquê da mudança súbita de opinião, replicando apenas o parecer do colega que manteve o mesmo argumento transcrito anteriormente, de que existem valores mais importantes do que outros. No entanto, podemos assumir que a mudança de opinião dos alunos tenha sido devido à convicção estabelecida pelo colega na explicação dada ao seu argumento, uma vez que, contrariamente a este, não souberam explicar o seu ponto de vista.

No que se refere às questões (1, 2 e 2.1.) implícitas no Apêndice I_a, poderem ser consideradas como roubo ou ação violenta, a globalidade dos alunos em estudo concordou com os aspetos presentes nestas questões, como constatamos no Quadro 4. Mais se verifica que os participantes, consideram de forma unânime uma ação injusta um ato violento mesmo que em legítima defesa,

uma vez que a agressão não deve ser a solução para qualquer que seja o problema. Contudo, alguns alunos consideraram a hipótese de que um ato violento poder ser justo se o mesmo for realizado em autodefesa, ou seja, compreenderam e qualificaram mais facilmente um ato como sendo violento tendo em atenção o sentido de justiça do próprio ato. Este parece ser um hábito enraizado na nossa cultura que envolve a descriminalização da violência se a mesma for realizada em autodefesa, independentemente da injustiça ou violência destas ações. Este facto verificou-se possivelmente também através da informação que as crianças, que na sua maioria revelam esta opinião, revelaram que recebiam dos próprios pais que os incitavam a retribuir violência quando recebiam violência, com argumentos como: "*Os meus pais dizem para quando me baterem, eu bater também!*".

Mais se acrescenta que, na sua maioria, os alunos demonstraram ter maior interesse em se empenharem na construção de bens materiais e aspirações, do que na edificação de bens morais. Isto deve-se possivelmente ao facto de as crianças serem incitadas pela sociedade a dar muita importância aos bens materiais e monetários e, pelo facto de não serem trabalhadas as questões morais e sociais explicitamente em ambiente escolar.

Em relação ao desenvolvimento moral dos alunos, os dados referentes a este assunto revelaram que os participantes manifestaram um nível de raciocínio moral que se pode considerar baixo, tendo em conta os argumentos dados nas intervenções. Isto porque os alunos, na sua maioria, dão argumentos de forma a evitar a punição [ex.: *Porque se eu copiar posso ficar de castigo ou era expulsa*] e danos físicos [ex.: *Porque podiam ameaçar-me dizendo que se eu gritasse a pedir ajuda batiam-me*]. Reconheceram a obediência ao adulto como um ser superior a eles, detentor do poder de punição e da resolução de problemas [ex.: "*Porque se copiarmos e a professora vir pode anular-nos o teste e é pior*"; "*pediria ajuda para me defender porque assim o adulto conversava com eles e eles nunca mais voltavam a fazer a mesma coisa*"]. Quanto ao nível social, de uma forma geral, os alunos revelaram egocentrismo não considerando os pontos de vista dos outros e dando primazia ao seu "eu". O baixo nível de raciocínio dos alunos é justificado muito possivelmente pelo facto de que estes não estavam habituados a

trabalhar o raciocínio moral através do confronto com questões morais e com conflitos diários.

CAPÍTULO 5 – CONCLUSÕES

Neste capítulo procurou-se sintetizar as principais conclusões que responderam à questão de investigação estabelecidas, no início do presente estudo. Tencionou-se, ainda, fazer alusão às principais limitações do estudo e apresentar algumas sugestões para futuras investigações.

5.1. Principais conclusões

A elaboração da presente investigação pretendeu dar resposta à seguinte questão de investigação: Quais os contributos das sessões propostas de educação para os valores, no que diz respeito:

- ao desenvolvimento do raciocínio moral,
- às atitudes / valores.

Atendendo aos resultados apresentados no capítulo anterior, concluímos que foi importante para os alunos as sessões desenvolvidas, porque estes não estavam habituados a trabalhar os valores e o raciocínio moral. Desta forma permitiu-lhes uma consciencialização e reflexão sobre os seus próprios valores e atitudes e promoção do desenvolvimento do seu raciocínio moral.

No que se refere aos valores / atitudes dos alunos, podemos referir que alguns alunos já tinham alguma consciência da globalidade dos valores que defenderam. Souberam identificar alguns valores universais e explicar à investigadora o seu sentido. Grande parte dos alunos só conseguiram identificar, mas não entendiam o sentido destes valores. De uma forma geral conseguiram também distinguir valor de atitude. Para além disso, inicialmente os alunos defenderam, na sua maioria, os mesmos valores: o Amor, a Família e a Paz. Mais se acrescenta que numa fase inicial os alunos, à exceção de um, argumentaram que existiam valores mais importantes do que outros.

No decorrer das sessões realizadas pareceu verificar-se, para além da compreensão inicial sobre valores e atitudes, uma maior consciencialização e reflexão sobre os mesmos. Através de intervenções e do contacto com situações

reais, proporcionadas pela investigadora em todas as intervenções, a maior parte dos alunos revelou uma maior consciência dos valores pessoais de cada um, manifestando outros valores para além dos referidos inicialmente, defendendo-os também como seus. Na 4.^a intervenção, perceberam que de facto a compreensão sobre os valores morais é bastante importante para o bom funcionamento da sociedade e das escolhas de cada um. Referiram também que cada um indivíduo *“tem o direito de escolher os valores que querem para a vida e dar a importância que quer”*. Assim consideraram que *“os valores são importantes embora cada um tenha direito a escolher os melhores para si”*, *“nem toda a gente considera importante para a sua vida os mesmos valores”*, *“eu posso ter como valor mais importante o Amor e o meu colega o Respeito, e não considerar o Amor um valor importante para ele”*. Para além disso, mencionaram que apesar de terem consciência da diversidade de valores existentes, desconheciam o sentido da maioria destes valores, ficando *“agora a perceber o significado de grande parte deles”*.

A nível reflexivo, muitos alunos manifestaram *“nunca terem pensado sobre estas coisas [valores e atitudes]”* e, inicialmente, alguns mostraram-se apreensivos na realização das sessões referindo ser *“uma seca pensar”*. Ao longo das intervenções, estes alunos foram mudando a sua opinião e no final revelaram que *“afinal é importante pensarmos sobre os nossos valores e as nossas decisões”*. Podemos afirmar que a opinião destes alunos sobre a reflexão das questões morais e conflitos entre eles pareceram mudar ao longo das intervenções.

No que concerne ao desenvolvimento do raciocínio moral, apesar de terem sido realizadas um número reduzido de sessões, pelo já referido no capítulo anterior, os alunos encontravam-se num nível de raciocínio moral do pré-convencional. Sabemos que o desenvolvimento do raciocínio moral, tal como já mencionado no enquadramento teórico, só é possível quando os alunos são levados a refletir sobre as suas atitudes e quando confrontados com questões morais e/ou conflitos diários de uma forma continuada. Temos consciência de que as sessões impulsionadoras para o desenvolvimento deste foram um contributo,

ainda que modesto e pontual, para proporcionar um maior desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos.

5.2. Implicações do estudo

Tendo em conta os resultados apresentados, são sugeridas algumas implicações para a investigação na área da Educação em valores e para a exploração deste domínio desde os primeiros anos de escolaridade.

Nesse sentido, foram implementadas sessões que levaram ao confronto com questões morais e, posteriormente, foram dinamizadas sessões para perceber se estas levaram ao desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos à consciencialização dos seus valores e à reflexão sobre as suas atitudes. Ao longo destas sessões, foi mencionada a importância da Educação para os valores não só na área curricular de Educação para a Cidadania, mas também a sua importância transversal, tornando-se uma função da escola, devendo ser utilizado nas restantes áreas curriculares. Sugere-se uma verdadeira aplicação desde a formação inicial deste domínio em todas as áreas curriculares e um real investimento na formação deste a todos os profissionais de educação. Este aspeto seria essencial para a formação de cidadãos mais éticos e preparados para viver em sociedade, amenizando alguns problemas de comportamento enfrentados atualmente. Adicionalmente, sugere-se também a promoção de sessões diversificadas, estimulantes e continuadas, para que seja possível proporcionar aos alunos uma melhor consciencialização e uso dos seus valores, bem como uma reflexão sobre as suas atitudes propiciando assim o desenvolvimento do raciocínio moral. Sugere-se também que, para além destas sessões, se promova um confronto direto com os alunos sobre as situações de conflito que vão acontecendo diariamente.

Reconhece-se que este estudo pode ter contribuído, ainda que modestamente, para a compreensão da importância da Educação para os valores dos alunos. Nessa perspetiva, a Educação deveria apoiar os alunos no desenvolvimento do seu raciocínio moral, devendo também permitir uma maior

consciencialização e reflexão sobre os valores e atitudes pessoais e dos outros, proporcionando assim relações interpessoais de qualidade. A reflexão a respeito dos valores poderá contribuir também para que o aluno repense as consequências das ações humanas e questione as suas próprias convicções.

Por fim, e como este é um estudo de I-A que tem por base observar, refletir, agir, avaliar e modificar de uma forma cíclica, reflexiva e crítica, se tivéssemos oportunidade faríamos mais sessões no âmbito dos valores/atitudes e do desenvolvimento do raciocínio moral de forma a obtermos resultados mais fidedignos para o nosso estudo. Para além disso, repetiríamos as sessões que poderiam não ser exatamente iguais, mas com a mesma estrutura e o mesmo tipo de questões e, assim compararíamos os dados obtidos no primeiro e no segundo momento para conseguirmos perceber qual a evolução dos participantes de um ciclo para o outro tendo em conta os objetivos deste estudo. Esta reflexão crítica poderia ser feita não apenas pela investigadora, como também proposta aos participantes para assim compararem os dois momentos e constatarem a sua evolução, se existente. Mais se acrescenta que seria ótimo se tudo isto tivesse sido possível ao longo da intervenção realizada para este estudo.

5.3. Limitações do estudo

Tal como qualquer outra investigação, esta também comportou algumas limitações, nomeadamente a nível da gestão da calendarização e das técnicas/instrumentos utilizados. Quanto à gestão da calendarização só foi possível aplicar estas sessões nas aulas de Educação para a Cidadania, não tendo sido possível alargar o domínio da EV a outras áreas, como era pretendido inicialmente. Um outro entrave surgiu relacionado com o facto desta área curricular ser lecionada apenas uma vez por semana no último horário da tarde (16:30-17:30) o que poderá ter influenciado as reflexões e conceções dos alunos, uma vez que o horário estabelecido pode ter influenciado algum empenho e concentração nas sessões e, conseqüentemente, as respostas orais e escritas dadas pelos alunos.

Outra limitação foram as técnicas/instrumentos utilizados, pois apenas nos foi autorizada a utilização dos registos escritos dos alunos. Ao nível das reflexões orais em grupo verificou-se que algumas das respostas dadas pelos alunos foram influenciadas pelo que era dito pelos colegas, uma vez que quando comparadas com os registos escritos as opiniões expressas eram algo diferentes. Adicionalmente, não nos foi possível obter um registo completo das reflexões orais dos alunos uma vez que nos foi impossibilitada a gravação de áudio. Desta forma, a investigadora apenas pode ir anotando nas suas notas de campo, da forma mais completa possível, aquilo que era enunciado oralmente pelos alunos em todos os momentos reflexivos após intervenção. Esta gravação teria sido útil, uma vez que possibilitaria uma análise mais aprofundada relativamente ao nível de influência dos comentários dos colegas nas respostas dadas pelos alunos. De realçar, no entanto, que esta análise foi feita tendo em conta as notas de campo registadas pela investigadora.

A coordenação entre a Prática Pedagógica e a implementação das sessões patentes neste estudo também não foi fácil, uma vez que a professora titular já tinha uma programação delineada. Nas sessões também se verificou alguma intervenção da mesma, nomeadamente nas reflexões orais em grande grupo, intervindo com questões que por vezes podem ter influenciado os enunciados de alguns alunos.

5.4. Sugestões para futuras investigações

Primeiramente, sugere-se que as sessões que foram pensadas e implementadas fossem realmente utilizadas em ambiente escolar, adequando cada uma delas ao contexto e aos alunos em causa. Desta forma, seria possível verificar o real contributo das sessões de EV a nível do desenvolvimento do raciocínio moral e de atitudes e valores dos alunos. Recomenda-se também um estudo mais aprofundado e extensivo em que sejam implementadas mais sessões de EV diversificadas. Poder-se-ia também pensar na implementação de outras sessões propostas pela clarificação de valores e pela abordagem cognitivo-

desenvolvimentista expostas no enquadramento teórico. Adicionalmente, também se poderiam realizar momentos de reflexão sobre os confrontos frequentes existentes no contexto escolar entre os alunos. Assim, sugerimos que dentro do contexto escolar ou de sala de aula, o professor tenha o papel fundamental de organizar momentos de reflexão após situações conflituosas, entre alunos, originando sempre que possível debate. Estes devem refletir sobre o sucedido e opinar de forma consciente, de maneira a encontrarem uma possível resolução do conflito ou prevenção de réplica do mesmo. Esta é uma estratégia já adotada por muitos professores, mas sabemos, pelo vivenciado pela investigadora na PPS B1 e B2, que nem sempre isso acontece, não se reflete sobre o assunto. A adoção desta estratégia permitirá também que os alunos tomem consciência do que é certo e errado, de como gerir os seus conflitos nos futuros tornando-os melhores cidadãos capazes de lidar e defender os seus valores.

Adicionalmente, sugerem-se linhas de investigação que permitam uma maior interação entre o ambiente familiar e escolar no âmbito da EV. Poderia ser bastante benéfico para esta área de investigação, uma vez que esta é da responsabilidade não só da família, mas também da escola. A participação e interação dos pais e da comunidade em qualquer trabalho desenvolvido a nível escolar é muito importante e benéfica. A importância desta participação e interação é ainda maior numa área tão sensível como a formação pessoal e social, particularmente no que diz respeito à aprendizagem, utilização e melhoria dos valores morais e éticos.

Todas estas sugestões e momentos poderiam ter como objetivo uma sensibilização crescente face à EV desde os primeiros anos de escolaridade, para desta forma se perceber qual o nível de desenvolvimento do raciocínio moral de um aluno quando lhe são proporcionadas sessões de EV comparativamente a outros alunos que não tiveram contacto com esta realidade.

Mais se acrescenta, tal como afirma Montenegro (1994) que cada aluno é constantemente levado a tomar decisões profundas e peculiares, que influenciam o caminho da sua própria existência. Para que o indivíduo possa assumir o seu processo de desenvolvimento em geral, e moral em particular, faz-se necessário que lhe sejam oferecidas condições favoráveis para que: tome iniciativas próprias

e decisões adequadas; responsabilize-se pelas decisões assumidas; saiba criticar a si e aos outros, avaliando adequadamente os aspetos que o levaram a tomar a sua decisão (Kohlberg, 1976; Valente, 1989; Valente, 1992a; Valente, 1992b; Montenegro, 1994; Sousa, 2001). Essas decisões tomadas pelo indivíduo definem-no como um ser verdadeiramente consciente e comprometido com pensamentos e atitudes morais, mesmo que sejam direcionadas por situações eventuais do meio em que vivem, uma vez que a resposta moral é fruto das próprias experiências da pessoa (Kohlberg, 1976; Montenegro, 1994; Sousa, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro. (2014). *Projeto Educativo de Agrupamento para 2014/2017*. Oliveira de Azeméis: Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*. 2(2). 190-195. Acedido a 1 de dezembro de 2016 em file:///C:/Users/Ana/Downloads/Dialnet- CaracteristicasMasRelevantesDelParadigmaSociocriti-3070760.pdf.
- Amilburu, M. (2003). Claves y dimensiones del desarrollo de la persona. In Marta Ruiz Corbella. *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel Educación.
- Andrade, J. V. (1992). *Os Valores na Formação Pessoal e Social*. Lisboa: Texto Editora.
- Araújo, L. (2000). *Sob o signo da étical*. Porto: Granito.
- Aristóteles. (2006). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bloom, B., Krathwohl, D. e Masia, B. (1979). *Taxionomia de Objectivos Educacionais: Domínio Afectivo*. Volume II. Porto Alegre: Globo.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Branco, A. M. V. (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.
- Buxarrais, M. R. (1997). *La formation del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A.
- Cabanas, J. M. Q. (1995). *Pedagogia Moral: El Desarrollo Moral Integral*. Madrid: Dykinson.
- Cabanas, J. M. Q. (1998). *Pedagogia Axiológica*. Madrid: Dykinson.
- Carmo, H., e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmona, J, Ibáñez, A. Torres, S., Ferriol, A., Conde, F. e Olivas, A. (1995). *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia: NAU llibres.
- Carr, D. (1991). *Educating the Virtues. An essay on the philosophica psychology of moral development and education*. London: Routledge.
- Carreras, L., Eijo, P. et al. (1997). *Cómo educar em valores. Materiales, textos, recursos e tecnicas*. (5ª edición). Madrid: Narcea, S.A., De Ediciones.
- Castro, P. (2014). *O pensamento crítico nas conceções de género no 1.º CEB*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Casanova, M.P. (2011). Educação em Valores: Necessidade ou Obrigação?. Actas do XVIII Congresso da AFIRSE “*Deontologia, Ética e Valores na Educação - Utopia e Realidade*” (pp. 473-481). Lisboa: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education (AFIRSE).

- Charoux, O. (2006). *Metodologia: processo de produção, registro e relato do conhecimento*. São Paulo: DVS Editora.
- Cordella, M. (2003). Los agentes en educación moral. In Marta Ruiz Corbella. *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir* (p.145-166). Barcelona: Ariel Educación.
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-acção e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, pp. 7- 28.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. (2ª edição). Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), pp. 355- 379.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: IEP- Universidade do Minho.
- Curwin, R.& Curwin, G. (2000). *Como fomentar os valores individuais*. Coleção Aula Prática. Porto: Plátano Edições Técnicas.
- Domínguez, T., Serrano, A., Losada, C. & Jiménez, F. (1996). *Comportamentos NoViolentos. Propuestas Interdisciplinares para construir la PAZ*. 1- Planteamientos de la Educación para la Paz. Madrid: Narcea Ediciones.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Education Change*. Philadelphia: Open University Press.

- Escámez, J. E. (1988). La Enseñanza de Valores. In J. E. Escámez e P. O. Ortega. *La Enseñanza de Actitudes y Valores* (p.113-132). Valência: editora.
- Escola EB1 de Outeiro. (2015). *Plano de Turma 3.º OUT2 - 1.º Período*. Oliveira de Azeméis: Escola EB1 de Outeiro.
- Espíndola, M. Z. B. L. & Lyra, V. B. (s.d.). *O desenvolvimento moral em Lawrence Kohlberg*. Acedido a 23 fevereiro 2016 em http://twiki.ufba.br/twiki/pub/LEG/WebArtigos/moralidade_em_Laurence_Kohlberg.pdf.
- Faria, G. (2013). *Pedagógicos: trabalhando valores humanos – sugestões de atividades*. Acedido a 23 fevereiro 2016 em <http://pedagogiccos.blogspot.pt/2009/05/trabalhando-valores-sugestoes-de.html>
- Fermoso (1985). *Teoría de la Educación*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Fernandes, R. M. C. (2007). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem das Ciências: Contributo da Formação de Professores do 1.º CEB*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fontes, A. (1990). *Escola e Educação de Valores. Um estudo na área da Biologia*. (22-23). Lisboa: Livros Horizonte.
- García, A. M. (1999). *A Teoria dos Valores de Miguel Reale: Fundamento de seu Tridimensionlismo Jurídico*. São Paulo: Editora Saraiva.
- García, R. E. (1964). Valor. In V.G. Hoz (Dirección y prólogo). *Diccionario de Pedagogía Labor*. Volume II. Barcelona: Labor.

- Goergen, P. (2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Revista Educação e Sociedade*, 26(92), 983-1011. Acedido a 31 dezembro 2015 em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Gómez, G.R., Flores, J.G., & Jimènez, E. (1996). *Metodologia de la investigacion cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Harmin, M., Kirschenbaum, H. e Simon, S. B. (1973). *Clarifying Values Through Subject Matter: Applications for the Classroom*. Universidade do Minnesota: Winston Press
- Haydon, G. (1997). *Teaching about values: A new Approach*. London: Cassel.
- Haydon, G. (2003). *Enseñar valores. Un nuevo enfoque*. Colección. Pedagogía. Educación infantil y primaria. (40-73). Madrid: Ediciones Morata.
- Hersh, R. H. (1979). *Promoting moral growth: from Piaget to Kohlberg*. Nova Iorque: Longman.
- Júnior, J. B. (2012). *A Pedagogia Waldorf como Educação para a Liberdade: Reflexões a partir de um possível diálogo entre Paulo Freire e Rudolf Steiner*. Tese de doutoramento. Universidade Federal do Paraná: Curitiba.
- Kant, I. (1996). *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep.
- Kant, I. (1988). *A Paz Perpétua e Outros Opúculos*. Lisboa: Edições 70.
- Kohlberg, L. (1971/1981). Indoctrination versus Relativity in Value Education. In L. Kohlberg, *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development* .Volume I. San Francisco: Harper & Row.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-accion – Conocer y cambiar lá práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- Lavelle, L. (1955). *Traité des valeurs*. Volume I. Paris: Presses Universitaires de France (P.U.F.).
- LBSE (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento Moral – Teoria, Dados e Implicações*. (3ª Edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- Lousada, A. (2004). *Valores ético-morais dos alunos do 1º ciclo: teorias e princípios de intervenção*. In Revista O Professor, III Série, nº 86, 11-24.
- Lüdke, M., e André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Marques, R. (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico – Currículo Implícito e Explícito*. Tese de doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, R. (1997). *Escola, Currículo e Valores*. (19-33). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1998a). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1998b). *A Arte de Ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Marques, R. (2002). *Valores éticos e cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.

- Martins, M. (2012). *Web 2.0 e a competência comunicativa em Língua inglesa*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, 2(2), p. 49-65. Acedido a 10 de abril de 2016 em <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. (13-238). Porto: Edições ASA.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66-83.
- Montenegro, E. L. L. (1994). *A Educação Física e o Desenvolvimento Moral do Indivíduo numa perspectiva Kohlberguiana*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho.
- Moreira, M. (2001). Formar formadores pela investigação-acção: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga.
- Moreira, M. (2005). *A Investigação-Acção em Supervisão Ensino do Inglês: Processos de (co-)Construção do Conhecimento Profissional*. (1ª Edição). Braga: Centro de Investigação em Educação.

- Nascimento, A. M. L. (2002). *Educação em Valores: do(s) discurso(s) às representações das práticas dos professores de Ciências da Terra e da Vida*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pacheco, J. A. (1995). *O pensamento e a ação do professor em formação*. Porto: Porto Editora.
- Paixão, M. F. C. (1998). *Da construção do conhecimento didáctico na formação de professores de Ciências. Conservação da massa nas reacções químicas: Estudo de índole epistemológica*. Volume I- Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pardal, L. e Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pascual, A. (1988). *Clarificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escola*. Madrid: Narcea.
- Patrício, M. F. (1988). *A Formação de Professores à Luz da Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. F. (1991). *Curso de axiologia educacional*. Évora: Universidade de Évora.
- Patrício, M. F. (1993). *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. F. (1997). *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora.

- Patrício, M. (2001). *Escola, aprendizagem e criatividade*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C. (2012). *Atividades de ciências no 2.º CEB promotoras do pensamento crítico*. Relatório Final não publicado. Departamento de Educação, Universidade de Aveiro: Portugal. Obtido de <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/10381/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.
- Piaget, J. (1932). *Le judgement moral chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1973). *Le judgement moral chez l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1975). *La psychologie de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Pires, E. L. et. al., (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Pires, M. (2001). *Pedagogia de Vinculações e Educação para os Valores*. Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, Psico-sociologia da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa. Volume I-II.
- Raths, L. E., Harmin, M. e Simon, S. B. (1966). *Values and teaching: working with values in the classroom*. Colombia: Merrill.
- Ribeiro, P. (1990). *Educação Sexual Além da Informação*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Ribeiro, F. (2012). *Abordagem de questões socio-científicas controversas no 1º CEB*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rocha, F. (1996). *Educar em Valores*. Coleção Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano, (10). (123-136). Aveiro: Estante Editora.

- Rodríguez, F. M. M. e Torres, M. V. T. (2012). *Análisis de Valores y Actitudes en Temas Morales en Estudiantes de Educación Secundaria*. Espanha: Universidade de Málaga.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências – Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sanchez, M. (2000). La educación moral de Piaget e Kohlberg. In *Historia de la educación en Valores*. (2ª Edição). (133-146). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Seabra, M. S. C. (2014). *Participação da comunidade científico-tecnológica nas práticas das Ciências no 2.º CEB*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Serrano, G. (2002). *Educação em valores. Como Educar para a Democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Serrano, G. P. (2008). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Serrão, J. & Grácio, R. (1955). *Ética, estética e metafísica: Breve Antologia Filosófica*. Lisboa: Seara Nova.
- Simões, A. (1990). A Investigação-Ação: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2(2), 40-49. Acedido a 27 de novembro de 2015 em <http://docslide.com.br/documents/a-investigacao-acao-natureza-e-validade.html>.
- Silva, C. M. F. (2010). *Valores e valoração. Posições éticas num itinerário educativo*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

- Silva, I. V. P. S. (2006). *Educação para os valores em Sexualidade: Um Estudo com Futuros Professores e Alunos do 9.º Ano de Escolaridade*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Sousa, A. B. (1999). *A Educação Moral através da Expressão Dramática*. Évora: Universidade de Évora.
- Sousa, A. B. (2001). *Educação em valores: Na Pré-Escolaridade e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Souza, F. N., Costa, A. P., & Moreira, A. (2010). WebQDA – Software de Apoio à Análise Qualitativa. In Rocha, A., Sexto, C.F., Reis L.P. & Cota, M.P. (Ed.) Atas da 5ª Conferência Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação (CISTI2010), publicadas pela Associação Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. Santiago de Compostela, Espanha, 16 a 19 de Junho.
- Steiner, R. (1932). *A Arte da Educação I: O estudo geral do homem, uma base para a Pedagogia*. Stuttgart: Fundação da Escola Waldorf Livre.
- Tuckman, B. (2000) *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e Formação Inicial de Professores num Contexto de Resolução de Problemas e de Materiais Manipuláveis*. Tese de doutoramento. Aveiro. Universidade de Aveiro.

- Valente, M. O. (1989). A educação para os valores. In Pires, E. L. (Org.): *Ensino Básico em Portugal* (pp. 146-158). Porto: ASA.
- Valente, M. O. (1992a). *A Escola e a Educação Para os Valores: Antologia de Textos*. Lisboa: Projeto Educação Global.
- Valente, M. O. (1992b). Competências comunicacionais do professor e o pensamento reflexivo dos alunos. *Revista de Educação*, 2(2), 65-71. Acedido a 28 de dezembro de 2015 em <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5805/3/Oquefaltaaosalunos.pdf>
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico Para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Virões. M. B. A. R. A. (2013). *O Papel da Escola na Educação de Valores*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação.
- Vivés. (1997). *Um projeto para viver na escola*. São Paulo: B. Kumaris.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research - Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications Inc.

APÊNDICES

Apêndice I – Planificação da 1.ª intervenção – Tabela “Valores e atitudes sobre questões morais”

NOTA: Para cada uma das planificações previu-se 60 minutos para a sua execução.

| Intervenção/ Data | Sessão | Objetivo da sessão | Descrição da sessão | Atitudes e/ou valores trabalhados | Técnicas de recolha de dados |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1.ª (02/05) | Tabela “Valores e atitudes sobre questões morais” (Rodríguez e Torres, 2012) | Constatar quais os valores e atitudes dos alunos quando confrontados com questões morais. | <p>Inicialmente, a investigadora explica que ao longo das próximas semanas, no horário de Apoio ao Estudo à terça-feira (15 às 16 h), irão ter Educação para a Cidadania, sendo que o horário estipulado para esta área disciplinar será ocupado pelo Apoio ao Estudo, ou seja, será feita uma troca no horário, com o objetivo de promover sessões de educação para os valores de forma a melhorar os valores e as atitudes de cada um.</p> <p>Em seguida, pede aos alunos que deem exemplos de valores, enquanto esta anota no quadro o que os alunos vão dizendo (Brainstorming). Depois ajuda-os a perceber estes conceitos, tendo em conta aquilo que foi dito e escrito no quadro branco. A investigadora deve ir esclarecendo todas as dúvidas.</p> <p>Após isto, a investigadora deve distribuir uma tabela com algumas questões morais que devem refletir os valores e</p> | <p>Discriminação, violência, roubo, responsabilidade, honestidade, conflituosidade, justiça, compaixão, responsabilidade.</p> <p>(Rodríguez e Torres, 2012)</p> | <p>Análise da tabela de avaliação de “Valores e atitudes sobre questões morais” (Apêndice I_a);</p> <p>Registos escritos dos alunos (respostas às questões</p> |

| | | | | | |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| | | | <p>atitudes dos alunos através das respostas destes. Tendo em conta as respostas dadas será elaborado pela investigadora uma análise destas que permitirá averiguar quais as atitudes e valores dos alunos face a algumas questões morais. Esta tabela é adaptada de Rodríguez e Torres (2012), tendo em conta o grau de escolaridade dos alunos, uma vez que este foi feito para alunos do 3.º ciclo. A professora deve alertar os alunos que a tabela deve ser preenchida individualmente.</p> <p>(Anexo 2)</p> | | |
|--|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

elaboradas na tabela de avaliação do **Apêndice I_a)**

Apêndice I_a – Tabela de avaliação “Valores e atitudes sobre questões morais” (Rodríguez e Torres, 2012)

✚ Rodeia a opção (a, b, c, d ou e) que, na tua opinião, consideras ser a mais correta.

QUESTÕES

- 1- Uma criança entra numa loja de um Centro Comercial, pega num DVD, esconde-o e leva-o sem pagar, isto é roubar? Por quê?
- d) Sim, porque não pagou.
 - e) Não, porque não faz mal roubar.
 - f) Não, porque ninguém da loja se apercebeu.
-
- 2- Um aluno fora da escola é espancado por um grupo e, em resposta, pega numa pedra e atira-a a um elemento ferindo-o. É uma ação violenta?
- d) Sim.
 - e) Não.
-
- 2.1. - A ação anterior é uma ação justa. Porquê?
- a) Sim, porque é em autodefesa.
 - b) Não, porque é em autodefesa.
 - c) Não, porque a agressão não é solução.
-
- 3- Uma pessoa pede-te dinheiro quando estás a fazer compras. Sentes que deves dar? Porquê?
- g) Sim, porque ela precisa.
 - h) Não, não é minha responsabilidade.
 - i) Sim, porque devemos partilhar o que temos.
 - j) Não, porque ela tem é que arranjar trabalho.
 - k) Sim, porque eu sinto pena.
 - l) Não, porque eles vão usar esse dinheiro para tabaco, drogas e álcool.
-
- 4- Quando vês anúncios de Organizações Não Governamentais (ONG) para obter ajuda ou dinheiro para projetos com grupos desfavorecidos, sentes que deves ajudar? Porquê?
- e) Sim, porque sinto pena.
 - f) Não, porque eles ficam com o dinheiro e não dão aos pobres.
 - g) Sim, porque temos de ser solidários e partilhar.
 - h) Não, porque se eu der dinheiro para as ONG ninguém dá trabalho aos pobres.
-

5- Apercebes-te que no ambiente em que estás (família, amigos, colegas,...) irá desenvolver-se um conflito. Tu tentas evitá-lo? Porquê?

- e) Sim, porque eu não gosto de conflitos.
- f) Não, o conflito é entre eles.
- g) Sim, porque quero que toda a gente se dê bem.
- h) Não, o melhor é não me meter.

6- Uma família fica desalojada por causa de uma tragédia (inundação, incêndio,...) e o concelho dá-lhe alojamento gratuito. Concordas com esta medida? Porquê?

- d) Sim, porque com a tragédia eles perderam tudo.
- e) Não, porque há muitas mais pessoas a precisar.
- f) Sim, porque temos que ajudar quem sofre um infortúnio.

7- Concordas que a Europa não deixe entrar imigrantes com poucos recursos ou refugiados no nosso país? Porquê?

- f) Sim, porque eles tiram-nos as oportunidades.
- g) Não, porque todos nós temos direitos (vivermos onde quisermos, encontrar um emprego, ...)
- h) Sim, porque trazem conflitos.
- i) Não, porque há emprego para todos.
- j) Não, porque eles aumentam a riqueza do país.

8- Gostavas de participar numa organização que ajuda os mais carenciados?

- c) Sim.
- d) Não.

.....

8.1.- Porquê?

Nome: _____

Data: ___/___/___

Apêndice II – Planificação da 2.ª intervenção – Escala de valores

NOTA: Para cada uma das planificações previu-se 60 minutos para a sua execução.

| Intervenção/ Data | Sessão | Objetivo da sessão | Descrição da sessão | Atitudes e/ou valores trabalhados | Técnicas de recolha de dados |
|----------------------|-------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2.ª (03/05) | Escala de valores (Faria, 2013) | Proporcionar uma melhor compreensão sobre os valores que cada um mencionará no decorrer da sessão e a diversidade de valores existentes nas outras pessoas. | (Previamente a investigadora, coloca as mesas e cadeiras dos alunos todas a um canto da sala. Deste modo, o centro da sala fica livre para os alunos se deitarem no chão, como querem, à vontade.) A investigadora começa por propor aos alunos que se deitem no chão da sala, livremente, e que tentem relaxar acompanhados de uma música calma, colocada por ela. Em seguida, pede aos alunos que reflitam sobre a questão “O que é mais importante na tua vida?”, durante 1 minuto. Posteriormente, solicita à turma que se sente no chão, em qualquer sítio e que, cada aluno pegue numa folha de papel A4 e a divida em 3 partes no sentido do comprimento. Depois requer que, em cada papel, seja escrita uma palavra que corresponda a um valor de vida do aluno, e pede aos alunos, que se disponibilizem, que deem alguns exemplos oralmente. Enquanto isso, a investigadora deve marcar no papel de cenário, que se encontrará no chão da sala, com fita crepe, 3 degraus de uma escada. Quando todos terminarem, solicita-se a cada aluno que vá até aos degraus e coloque cada uma | Todos os valores que os alunos escreverem nos papéis (ex.: amizade, solidariedade, paz, amor, bondade, respeito, justiça, ...). | Registos escritos dos alunos (valores escritos pelos alunos e posicionamento dos mesmos nos degraus); Notas de campo da observadora. |

| | | | | | |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| | | | <p>das tiras, por ordem crescente de importância, em cada degrau.</p> <p>No final da sessão, a investigadora sugere à turma uma reflexão sobre:</p> <ul style="list-style-type: none">- Que valores aparecem mais na escada?- Porque não estão eles na mesma escala de prioridade?- Na vossa opinião existem valores mais importantes do que outros ou são todos importantes? <p>No final, o papel de cenário ficará afixado na sala de aula.</p> | | |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

Apêndice III – Planificação da 3.ª intervenção – Incidentes

NOTA: Para cada uma das planificações previu-se 60 minutos para a sua execução.

| Intervenção/ Data | Sessão | Objetivo da sessão | Descrição da sessão | Atitudes e/ou valores trabalhados | Técnicas de recolha de dados |
|----------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.ª (10/05) | Incidentes (Valente, 1989, p.144) | Relatos de pequenos incidentes retirados dos contextos clínicos sobre os quais se procura a reação dos alunos através de um conjunto de questões que lhes são apresentadas após a leitura e análise do relato apresentado. | A professora inicia a sessão começando por apresentar, no quadro interativo, um pequeno incidente. <i>Alguém foi apanhado a copiar no teste. O professor desconfiado, depois de se aperceber que o aluno escondia alguma coisa, perguntou-lhe:</i> <i>- Passa-se alguma coisa? Tens alguma dúvida?</i> <i>O aluno muito atrapalhado, mas tentando disfarçar respondeu:</i> <i>- Não!</i> <i>O teste continuou, até que finalmente o professor apanhou o aluno. Pegou no teste e lá de dentro caíram várias cábulas. O aluno afirmou que aquilo não lhe pertencia. O professor informou o aluno de que iria apresentar queixa no Conselho Diretivo. O rapaz ameaçou o professor e acabou por ser expulso. O rapaz tinha sido aceite para uma bolsa de estudos no ano letivo seguinte, e isto implicava que já não a poderia utilizar, pois deste modo não completaria o secundário. Quando os colegas souberam ficaram um pouco contentes. Serão cruéis ou estão apenas satisfeitos por</i> | Nesta sessão trabalham-se valores como a justiça, a verdade, a responsabilidade. | Registos escritos dos alunos às questões de reflexão; Notas de campo da observadora. |

| | | | | | |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| | | | <p><i>tudo isto não ter acontecido com eles?</i></p> <p>A investigadora deve fazer a leitura do incidente pausadamente e esclarecer no final todas as dúvidas existentes.</p> <p>Após a leitura e o esclarecimento de dúvidas, a professora distribui uma folha pautada A4 por cada aluno e apresenta, no quadro interativo, algumas questões para levarem os alunos a pensarem sobre o relato que acabaram de ouvir. Primeiramente, apresenta a primeira questão e dá cerca de 2 minutos para os alunos pensarem e responderem, individualmente, a esta na folha. O mesmo processo acontecerá nas restantes 5 questões.</p> <p><u>Questões para refletir:</u></p> <p>1 – Eras capaz de agir como o rapaz?</p> <p>1.a.- Porquê ou porque não?</p> <p>2 – E se fosses o professor, agirias como ele?</p> <p>2.a.- Porquê ou porque não?</p> <p>3 – Supõe que o rapaz não tivesse conseguido estudar para o teste porque os seus pais estavam a divorciar-se e por isso ele não tinha vontade de estudar, deveria copiar no teste?</p> <p>3.a. – Porquê? Ou porque não?</p> <p>4.– Deve-se copiar ou não copiar?</p> <p>4.a.- Porquê? Ou porque não?</p> <p>5.– <i>“Quando os colegas souberam ficaram um pouco</i></p> | | |
|--|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

| | | | | |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| | | <p><i>contentes.</i>” Comenta esta situação.</p> <p>6. – É importante para as pessoas fazerem tudo aquilo que podem para conseguirem o que querem?</p> <p>6.a.- Porquê? Ou porque não?</p> <p>A professora deve explicar todas as questões, uma a uma, para que não restem quaisquer dúvidas.</p> <p>Em seguida, pergunta à turma quem quer partilhar as suas ideias e realça que ninguém é obrigado a dar sua opinião oralmente.</p> <p>Todas as folhas devem ser recolhidas para posterior análise dos resultados feita pela investigadora. Esta análise será feita tendo em conta as técnicas de recolha de dados seleccionadas para esta sessão e para todas as outras ao longo das intervenções.</p> | | |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

Apêndice IV – Planificação da 4.ª intervenção – Brasão de armas pessoal

NOTA: Para cada uma das planificações previu-se 60 minutos para a sua execução.

| Intervenção/ Data | Sessão | Objetivo da sessão | Descrição da sessão | Atitudes e/ou valores trabalhados | Técnicas de recolha de dados |
|----------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 4.ª (16/05) | Brasão de armas pessoal (Valente, 1989, p.147) | Ajudar os alunos a compreender melhor os valores que mais fortemente defendem e aprender a importância de afirmar publicamente naquilo em que acreditamos. | <p>A investigadora apresenta a sessão do dia intitulada “Brasão de armas pessoal” e, começa por perguntar “Alguém sabe o que é um brasão?”. É esperado que os alunos, pelo menos, tenham uma noção geral do que este representa.</p> <p>Depois de levantadas as ideias dos alunos sobre o que é um brasão, a investigadora projeta no quadro interativo alguns exemplos de brasões e, explica o seu significado histórico e dos escudos.</p> <p>Após a explicação, a investigadora distribuir uma folha A4 com um brasão feito em branco e subdividido em 6 partes.</p> <p>Seguidamente, a professora indica o que fazer em cada secção, através da projecção de uma apresentação PowerPoint no quadro interativo e, esclarece que não é obrigatório responder, caso se sintam incomodados com o que é pedido em alguma das secções:</p> <p>1.ª secção – Desenha duas figuras. Uma a representar alguma coisa em que és muito bom e outra que mostre alguma coisa em que te queres tornar bom.</p> | Todos os valores que poderão ser apresentados pelos alunos no seu Brasão de armas (ex.: amor, respeito, bondade, verdade, justiça, felicidade, cooperação, humildade, liberdade, paz, responsabilidade, simplicidade, tolerância, união,...) | Brasões de armas pessoais; Notas de campo da observadora. |

| | | | | | |
|--|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| | | | <p>2.^a secção – Faz um desenho que mostre um valor do qual nunca abdicarás, isto é, que defendes fortemente e do qual nunca podes desistir.</p> <p>3.^a secção – Desenha uma figura que representa um valor que a tua família não abdica. Escolhe um que todos os membros da família considerem ser o mais importante.</p> <p>4.^a secção – Imagina que podias ter tudo aquilo que desejas e que tudo aquilo que fazias era um êxito. Em que te empenharias? Desenha!</p> <p>5.^a secção – Qual o valor que gostavas que todos os Homens acreditassem, e em que também acreditas?</p> <p>6.^a secção - Escreve quatro palavras que gostarias que as pessoas dissessem de ti na tua ausência.</p> <p>Nesta secção a investigadora deve insistir que o que irão aqui desenhar não é nenhuma lição de arte, só precisam de ser desenhadas figuras de esboço imperfeitas.</p> <p>Por fim, a investigadora expõe os brasões de armas pessoais na sala de aula, caso os alunos permitam, mas antes, pergunta à turma quem gostaria de partilhar e explicar o que fez em cada secção.</p> | | |
|--|--|--|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

Apêndice V – Planificação da 5.ª intervenção – “E se fosse consigo? – *Bullying*”

NOTA: Para cada uma das planificações previu-se 60 minutos para a sua execução.

| Intervenção/ Data | Sessão | Objetivo da sessão | Descrição da sessão | Atitudes e/ou valores trabalhados | Técnicas de recolha de dados |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5.ª (17/05) | E se fosse consigo? - <i>Bullying</i> (a partir do Programa televisivo da SIC, 2016) | Proporcionar aos alunos uma reflexão sobre as suas atitudes e valores quando confrontados com este tipo de problema social – <i>Bullying</i> – o qual leva a cabo algumas questões morais. | <p>A investigadora apresenta a sessão do dia “E se fosse consigo? – <i>Bullying</i>”, adaptada do programa televisivo da SIC de 2 de maio de 2016 com o mesmo título.</p> <p>Começa por dizer aos alunos que não irão ver o programa na íntegra, mas apenas um excerto já previamente preparado pela investigadora.</p> <p>A investigadora deve projetar o vídeo, já apenas com o excerto, que deve ser visualizado na íntegra.</p> <p>Após a visualização do vídeo, a professora distribui uma folha pautada A4 por cada aluno e apresenta, no quadro interativo, algumas questões para levarem os alunos a pensarem sobre o episódio que acabaram de assistir. Primeiramente, apresenta a primeira questão e dá cerca de 2 minutos para os alunos pensarem e responderem, individualmente, a esta na folha. O mesmo processo acontecerá nas restantes 6 questões.</p> <p><u>Questões para refletir:</u></p> <p>1- O que farias se assistisses a uma situação de <i>Bullying</i>?</p> <p>2- Chamar nomes constantemente a outra</p> | Respeito, justiça, responsabilidade, compaixão, verdade. | Registos escritos dos alunos às questões de reflexão; Notas de campo da observadora. |

| | | | | | |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|
| | | | <p>pessoa/criança/jovem é <i>Bullying</i> ou apenas uma brincadeira? Porquê?</p> <p>3- Supõe agora que eras vítima de <i>Bullying</i> nos intervalos da escola; pedirias ajuda? Porquê ou porque não?</p> <p>4- O que farias se um amigo teu fosse vítima, contarias a alguém? Porquê ou porque não?</p> <p>4a.- E se esse teu amigo fosse o agressor, contarias? Porquê ou porque não?</p> <p>5- Como resolver estas situações?</p> <p>A professora deve explicar todas as questões, uma a uma, para que não restem quaisquer dúvidas.</p> <p>Em seguida, pergunta à turma quem quer partilhar as suas ideias e realça que ninguém é obrigado a dar sua opinião oralmente.</p> <p>Todas as respostas, atitudes e comportamentos tidos pelos alunos devem ser tidos em conta para posterior análise. Estes devem ser registados nas notas de campo da investigadora.</p> <p>NOTA:</p> <p>O vídeo foi retirado do site da SIC: http://sicnoticias.sapo.pt/programas/e-se-fosse-consigo/2016-05-02-E-se-fosse-consigo--O-Bullying</p> <p>Excerto do vídeo para a realização da sessão do minuto 1:23 ao</p> | | |
|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|

| | | | | | |
|--|--|--|--------------|--|--|
| | | | minuto 4:56. | | |
|--|--|--|--------------|--|--|

ANEXOS

ANEXO II – Recurso didático utilizado na 3.^a intervenção: apresentação PowerPoint

INCIDENTE

*Alguém foi apanhado a copiar no teste. O professor desconfiado, depois de se aperceber que o aluno escondia alguma coisa, perguntou-lhe:
- Passa-se alguma coisa? Tens alguma dúvida?
O aluno muito atrapalhado, mas tentando disfarçar respondeu:
- Não!
O teste continuou, até que finalmente o professor apanhou o aluno. Pegou no teste e lá de dentro caíram várias cábulas. O aluno afirmou que aquilo não lhe pertencia. O professor informou o aluno de que iria apresentar queixa no Conselho Diretivo. O rapaz ameaçou o professor e acabou por ser expulso. O rapaz tinha sido aceite para uma bolsa de estudos no ano letivo seguinte, e isto implicava que já não a poderia utilizar, pois deste modo não completaria o secundário. Quando os colegas souberam ficaram um pouco contentes. Serão cruéis ou estão apenas satisfeitos por tudo isto não ter acontecido com eles?*

QUESTÕES PARA REFLETIR

I – Eras capaz de agir como o rapaz?

I.a.- Porquê ou porque não?

2 – E se fosses o professor, agirias como ele?

2.a.- Porquê ou porque não?

3 – Supõe que o rapaz não tivesse conseguido estudar para o teste porque os seus pais estavam a divorciar-se e por isso ele não tinha vontade de estudar, deveria copiar no teste?

3.a. – Porquê? Ou porque não?

4.– Deve-se copiar ou não copiar?

4.a.- Porquê? Ou porque não?

ANEXO III – Recurso didático utilizado na 4.ª intervenção: apresentação PowerPoint

BRASÃO DE ARMAS PESSOAL

•1.º SECÇÃO – DESENHA DUAS FIGURAS. UMA A REPRESENTAR ALGUMA COISA EM QUE ÉS MUITO BOM E OUTRA QUE MOSTRE ALGUMA COISA EM QUE TE QUERES TORNAR BOM.

•2.º SECÇÃO – FAZ UM DESENHO QUE MOSTRE UM VALOR DO QUAL NUNCA ABDICARÁS, ISTO É, QUE DEFENDES FORTEMENTE E DO QUAL NUNCA PODES DESISTIR.

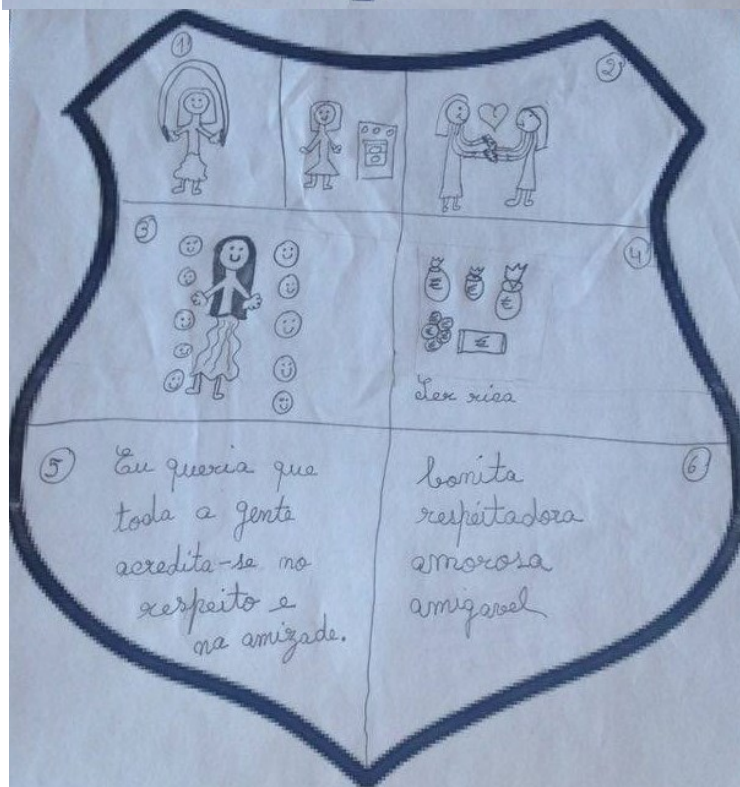
•3.º SECÇÃO – DESENHA UMA FIGURA QUE REPRESENTA UM VALOR QUE A TUA FAMÍLIA NÃO ABDICA. ESCOLHE UM QUE TODOS OS MEMBROS DA FAMÍLIA CONSIDEREM SER O MAIS IMPORTANTE.

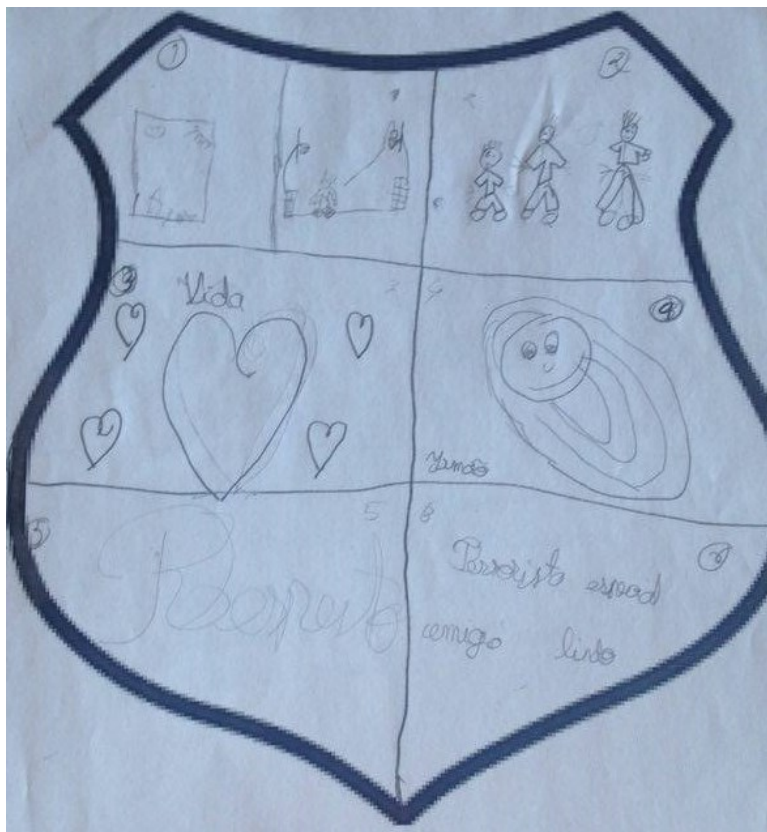
•4.º SECÇÃO – IMAGINA QUE PODIAS TER TUDO AQUILO QUE DESEJAS E QUE TUDO AQUILO QUE FAZIAS ERA UM ÊXITO. EM QUE TE EMPENHARIAS? DESENHA!

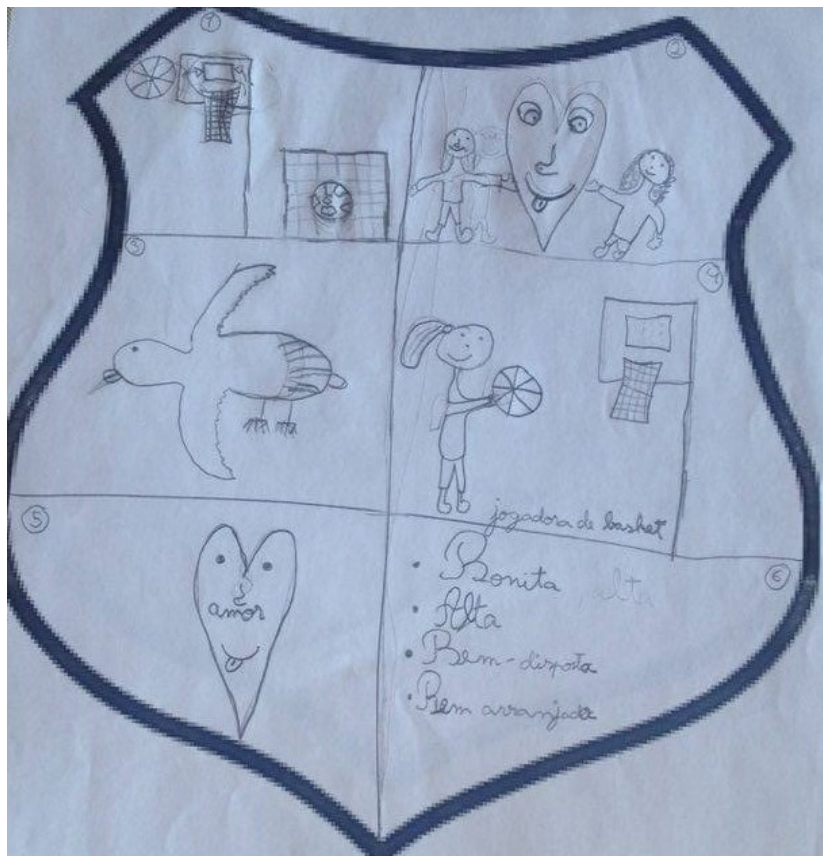
•5.º SECÇÃO – QUAL O VALOR QUE GOSTAVAS QUE TODOS OS HOMENS ACREDITASSEM, E EM QUE TAMBÉM ACREDITAS?

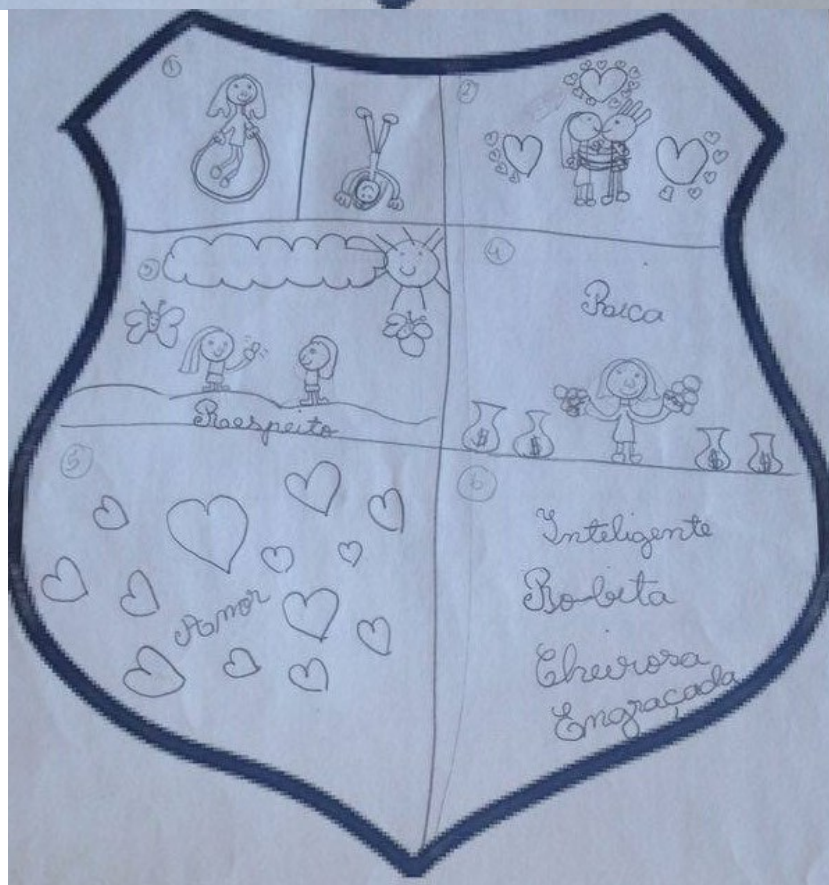
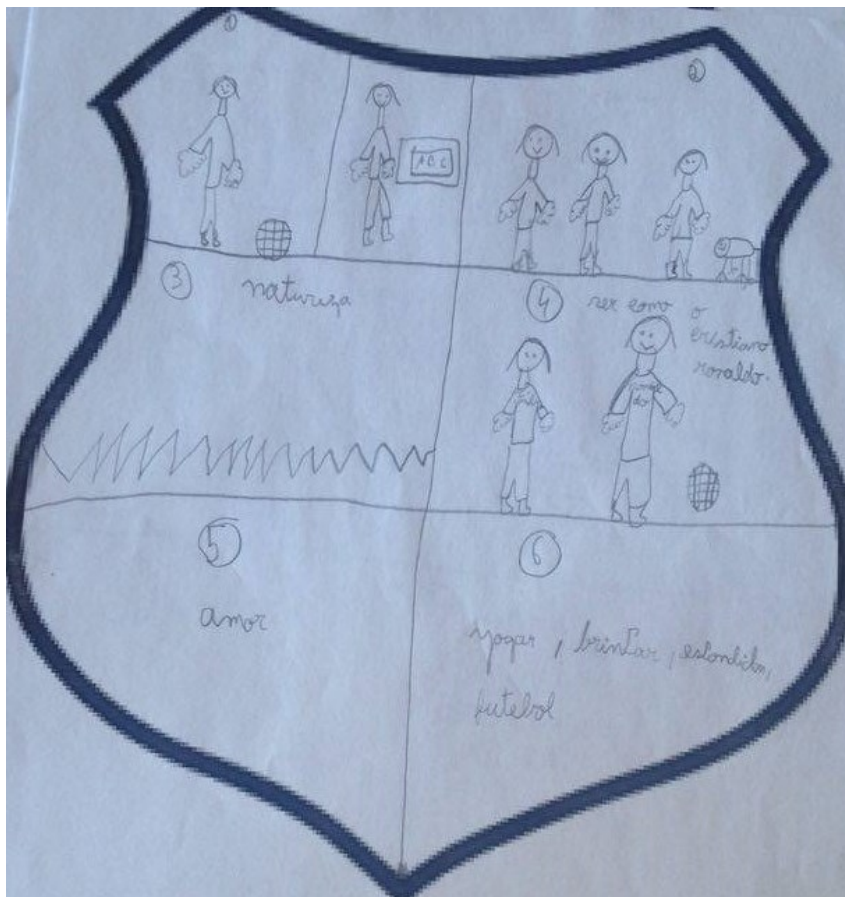
•6.º SECÇÃO - ESCRIVE QUATRO PALAVRAS QUE GOSTARIAS QUE AS PESSOAS DISSESSEM DE TI NA TUA AUSÊNCIA.

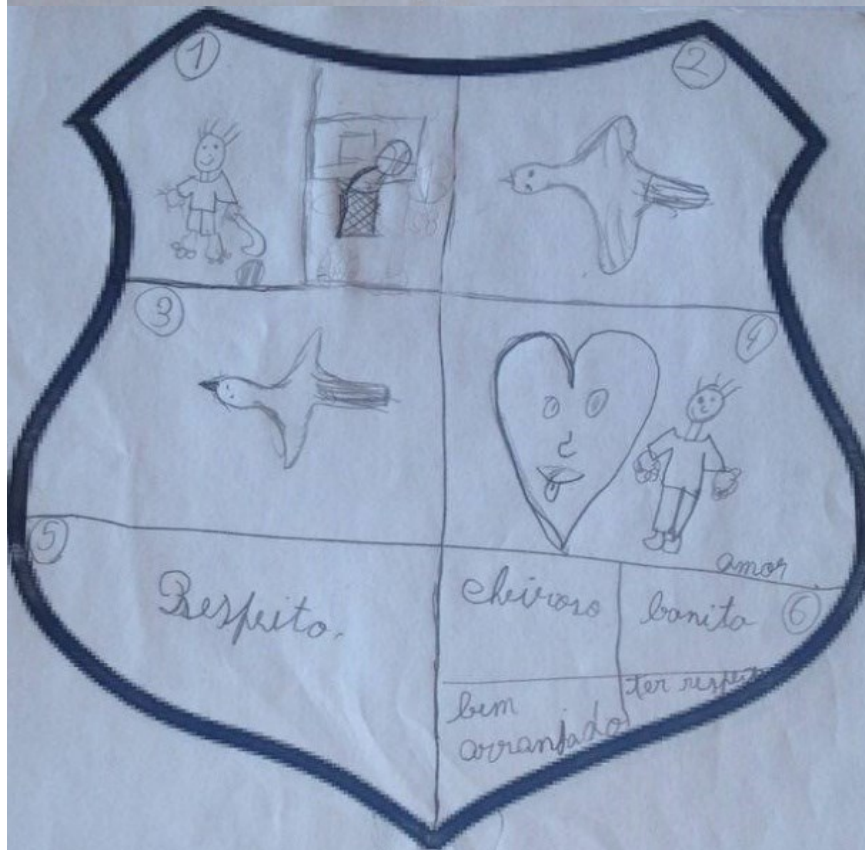
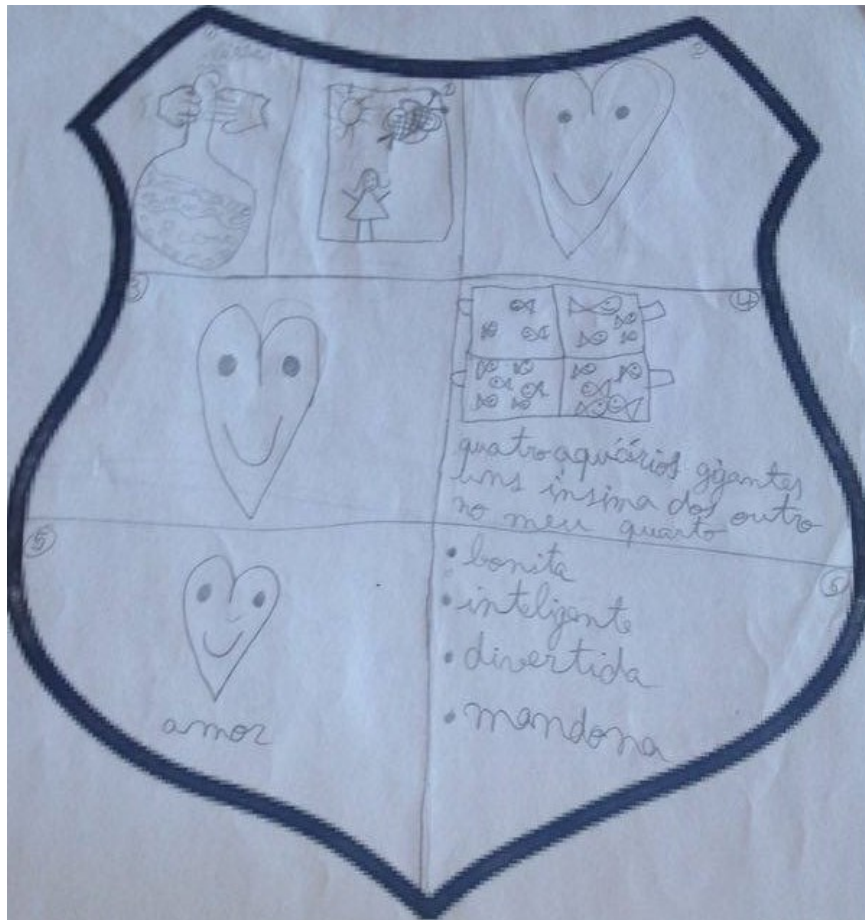
ANEXO IV – Registo escrito dos alunos (Brasões de armas pessoal – 4.ª intervenção)

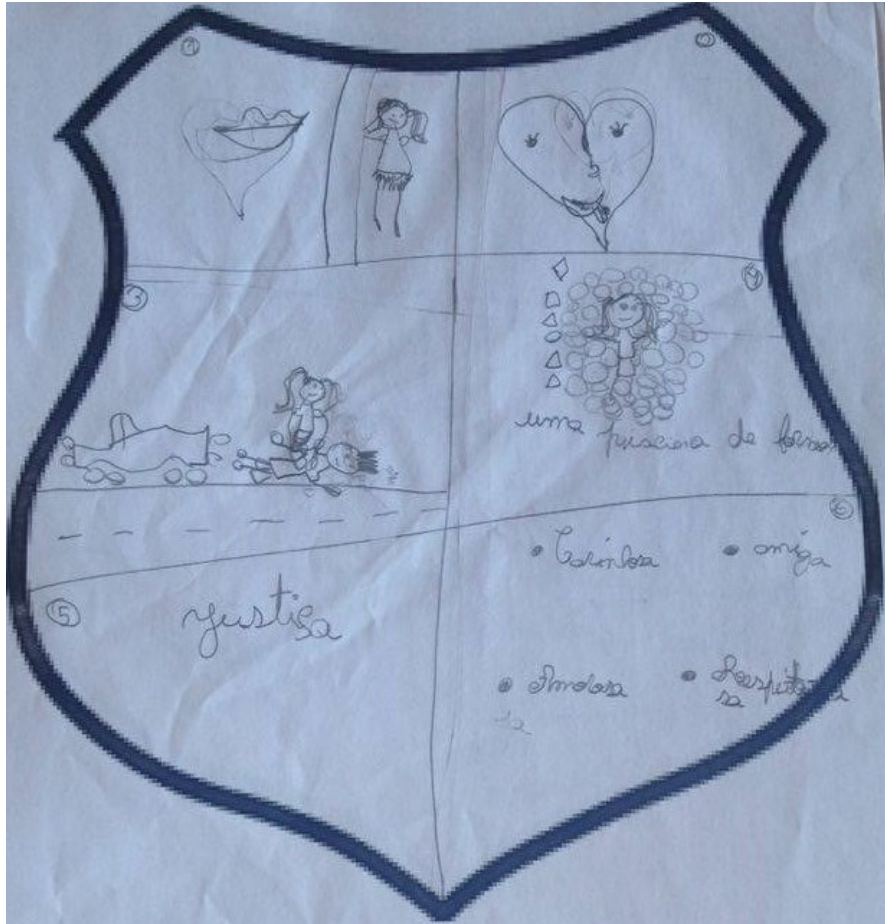


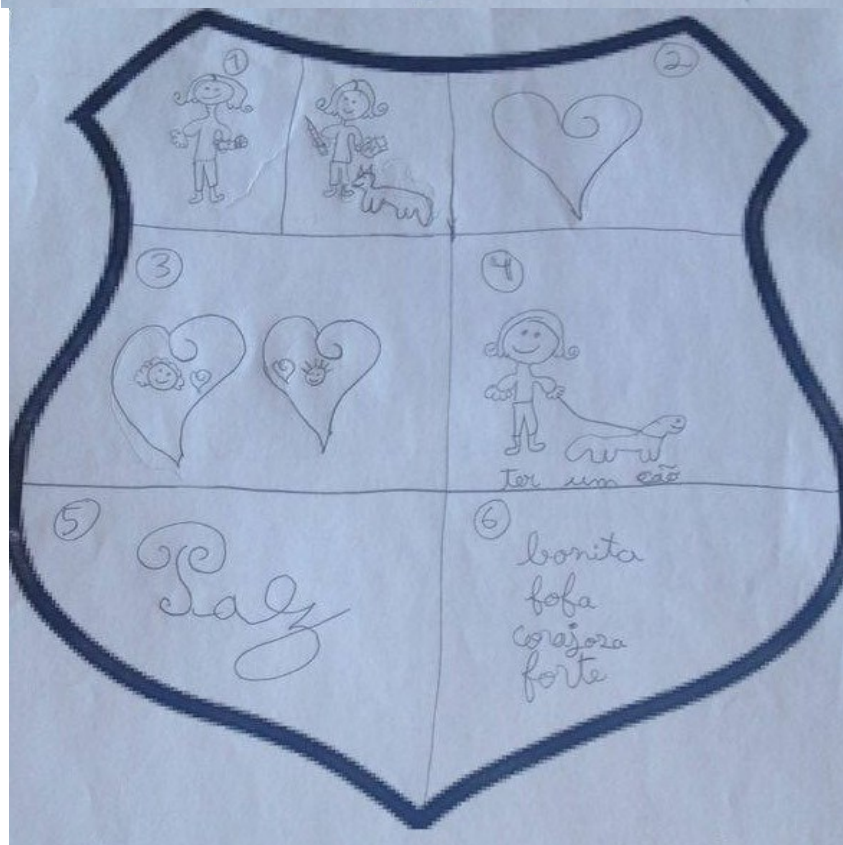


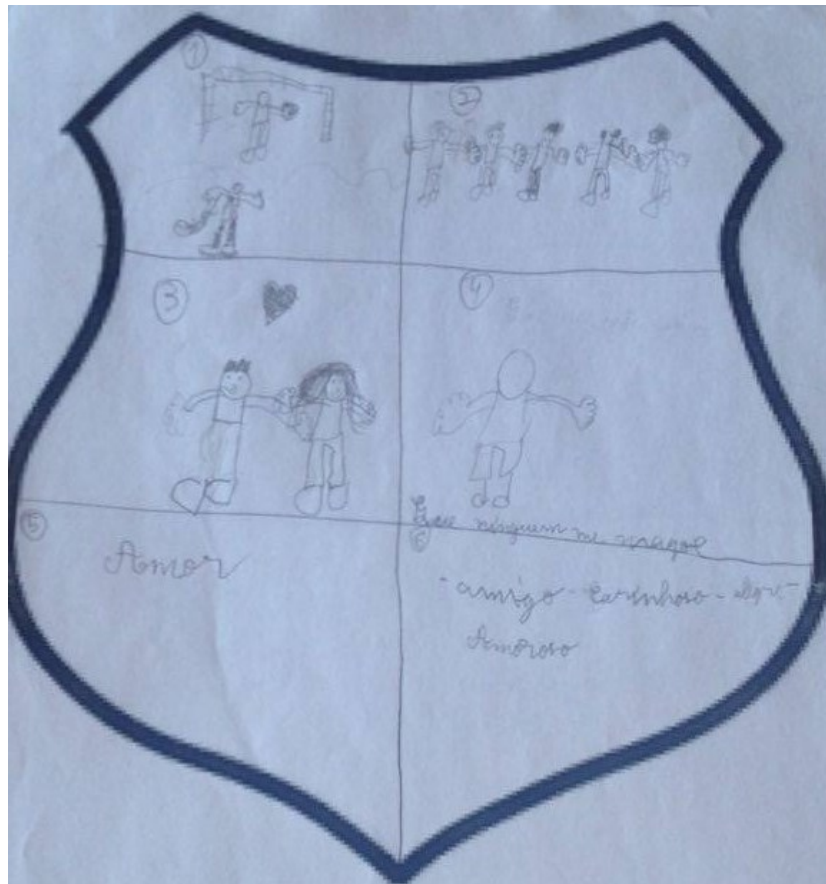


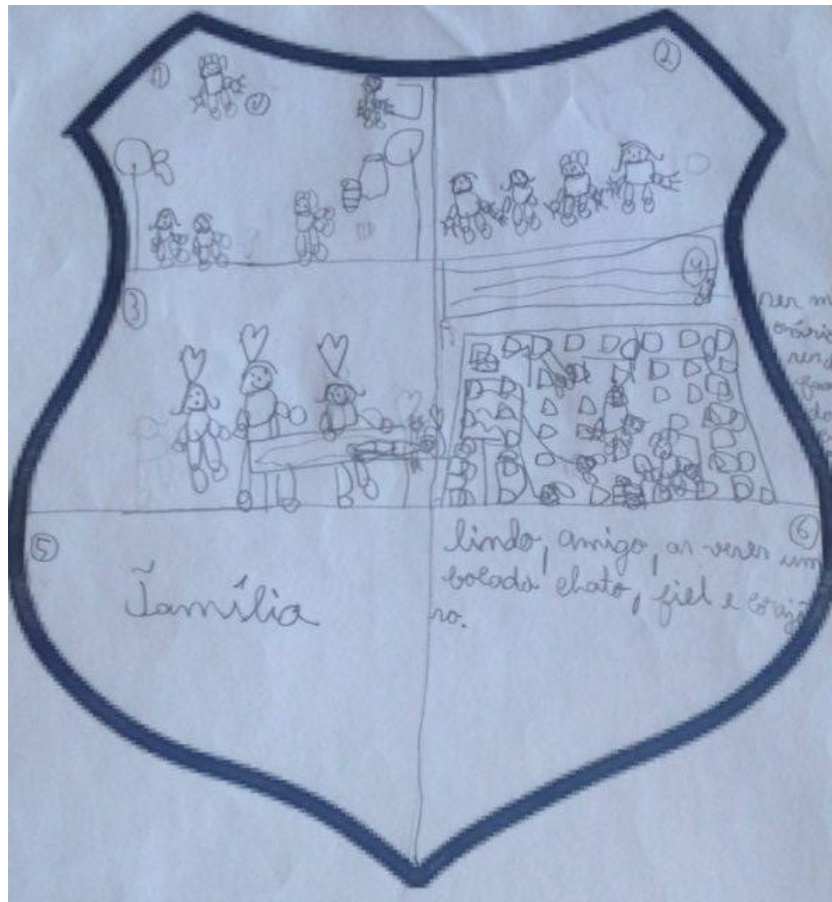


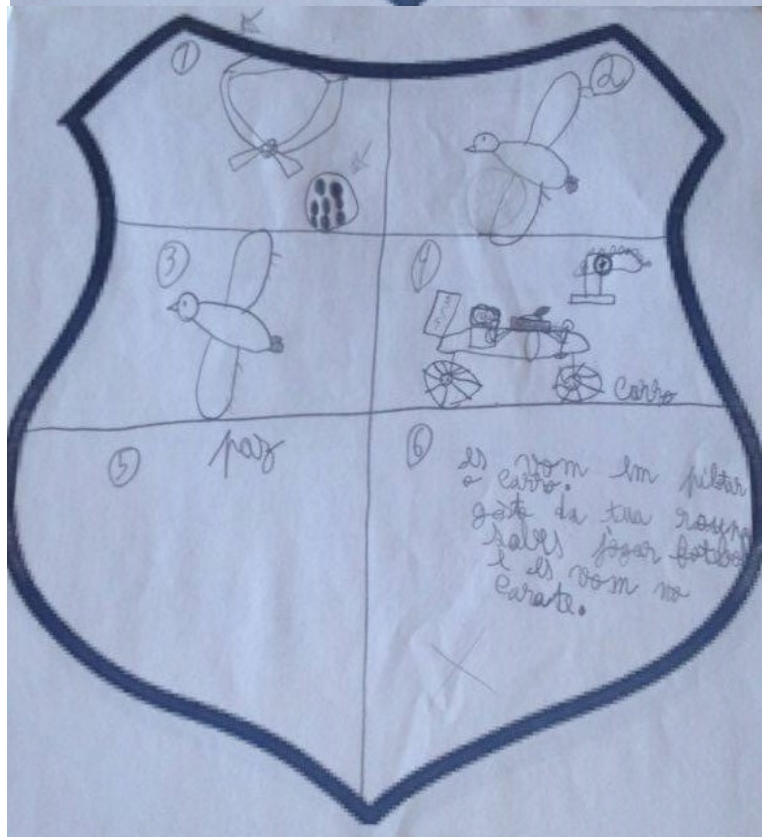
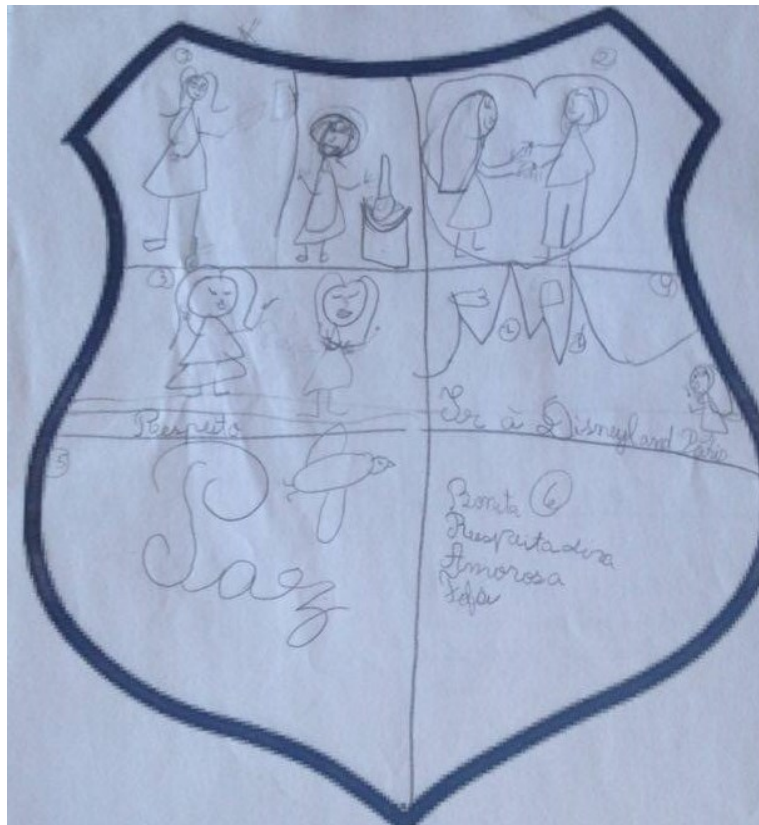




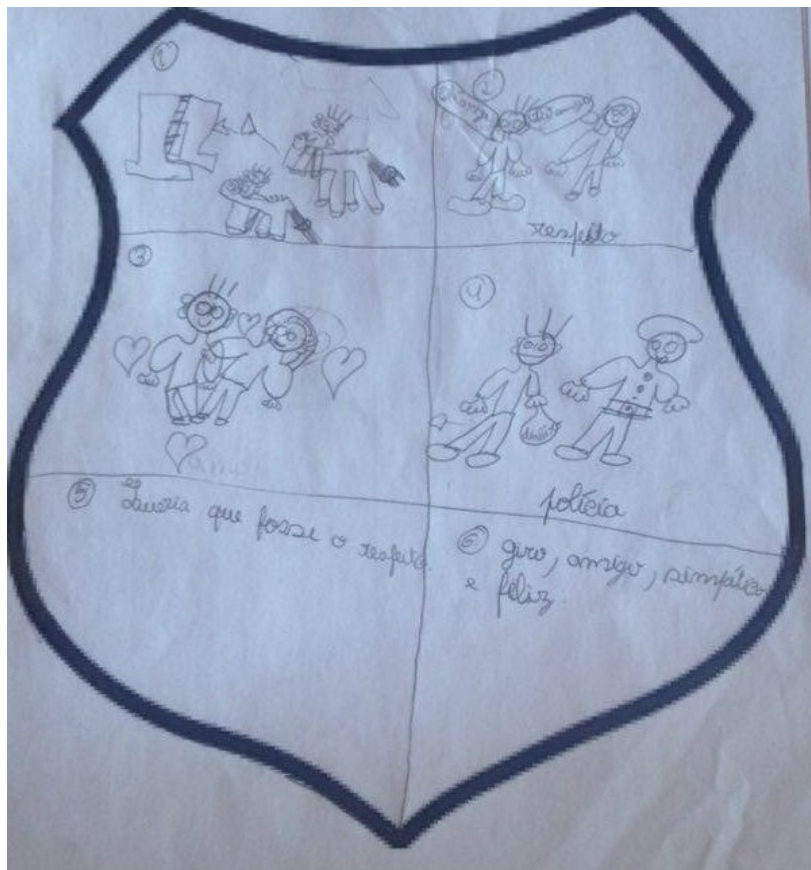


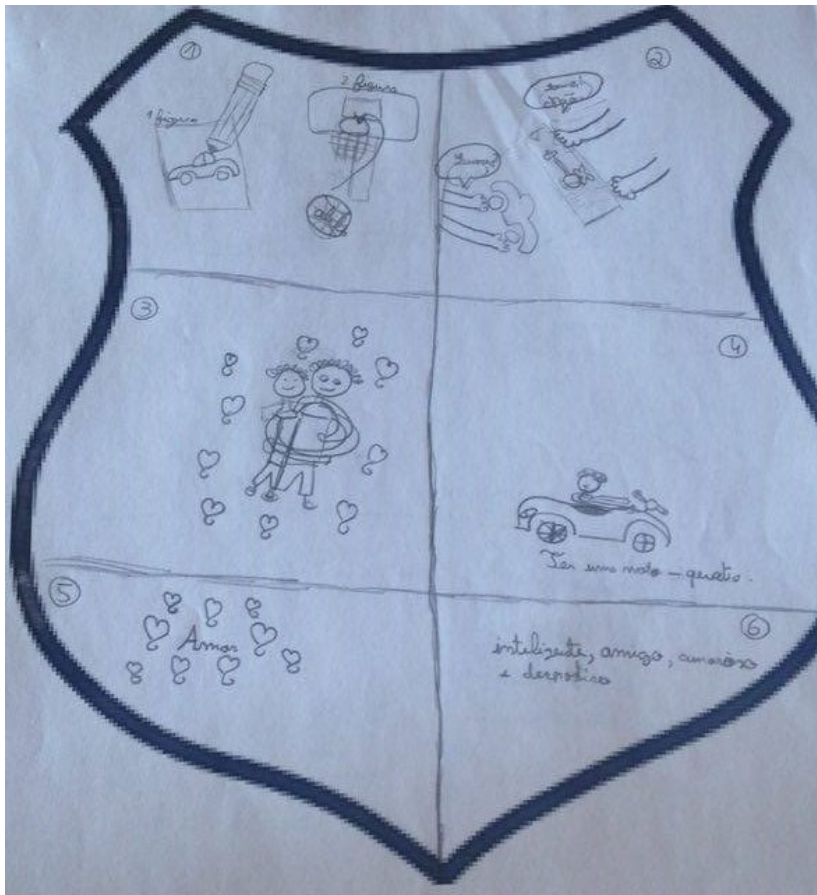












ANEXO V – Recurso didático utilizado na 5.^a intervenção:
apresentação PowerPoint

"E SE FOSSE CONSIGO?"
BULLYING

1 - O que farias se assistisses a uma situação de Bullying?

2 - Chamar nomes constantemente a outra pessoa/criança/jovem é Bullying ou apenas uma brincadeira?
PORQUÊ?

3 - Supõe agora que eras a vítima de Bullying nos intervalos da escola; pedirias ajuda?
Porquê ou porque não?

4 - O que farias se um amigo teu fosse vítima, contarias a alguém?
Porquê ou porque não?

4a- E se esse teu amigo fosse o agressor, contarias?
Porquê ou porque não?

5- COMO RESOLVER ESTAS SITUAÇÕES?

ANEXO VI – Notas de Campo da Investigadora

02/05 – 1.ª Intervenção “Tabela Valores e atitudes sobre questões morais”

No início da intervenção quando foi apresentada o domínio do qual iríamos falar ao longo das próximas semanas nas aulas de Educação para a Cidadania, os alunos mostraram-se interessados e referiram já terem falado um pouco sobre valores.

Estes afirmaram saber alguns valores universais (respeito, amizade, amor, justiça, paz, vida, natureza, família, solidariedade, humildade, bondade, honestidade, sinceridade, ...) mas não souberam dizer o que cada um dos valores significava. Por exemplo, um dos alunos referiu “Compaixão”, mas não o sabia o que de facto era ter compaixão por alguém.

Quando lhes foi apresentada a tabela os alunos consideraram um pouco difícil porque segundo eles *“tinham que pensar muito”*. No final a maioria dos alunos manifestou terem gostado de preencher a tabela.

03/05 – 2.ª Intervenção “Escala de Valores”

Os participantes mostraram-se animados e interessados na sessão.

Mostraram-se curiosos para saber quais as escolhas dos colegas relativamente aos valores mais importantes para as suas vidas e qual o seu posicionamento na escala de valores.

Os alunos manifestaram terem gostado da sessão e de terem ido colocar os seus valores na escala.

Enunciados orais dos alunos:

- 1- Quais os valores que surgem com mais frequência na escada?
 - *“no geral o valor menos importante é a Paz e o mais importante é a Família, mas nem toda a gente concorda”;*
 - *“eu acho que o valor menos importante, no geral, é a Paz e o mais importante a Família”;*
 - *“há pessoas que colocaram a Família no 1.º ou no 2.º degrau”;*

- *“nem todos colocamos os mesmos valores”;*
- *“quase todos concordamos com os valores que mais se vêm na escala”;*
- *“há quem tenha escolhido outros valores”;*
- *“no geral o valor menos importante é a Paz”;*
- *“nem todos escolhemos os mesmos valores”.*

2- Porque não estão na mesma escala de prioridade?

- *“A Paz é importante, mas há valores mais importantes do que a paz. Eu coloquei [defini] aqueles 3 valores como os mais importantes e, portanto, dos três a Paz é o menos”;*
- *“A Paz é a menos importante. Não estão na mesma escala porque nem todos concordam que a Paz é a menos importante”;*
- *“Nem todos concordam porque nem toda a gente colocou”;*
- *“Há quem tenha colocado outros”;*
- *“Ou colocaram mas noutra degrau”;*
- *“Eu defini estes três porque para mim para haver Paz é necessário que haja uma boa Família onde há Amor. Estes três [valores] têm de estar em conjunto para haver Paz”;*
- *“Porque sem a Família não temos Amor, por isso é que coloquei o Amor em 2.º lugar e a Família em 1.º”;*
- *“Para mim a Família é mais importante do que o Amor, sem Amor não há Família. É na Família que se constrói o verdadeiro Amor”*

3- Na vossa opinião existem valores mais importantes do que outros ou são todos importantes?

- *“Acho que não são todos importantes”;*
- *“Alguns são mais importantes do que outros, depende dos valores”;*
- *“Há alguns valores mais importantes do que outros”;*
- *“Todos os valores são importantes, mas para nós, individualmente, alguns são mais importantes do que outros”*

Depois desta última afirmação deste alunos, todos os restantes colegas mudaram a sua opinião, passando a defender que todos são importantes, sem conseguirem explicar o porquê dessa mudança.

09/05 – 3.ª Intervenção “Incidentes”

Durante a sessão os participantes revelaram , tal como na 1.ª intervenção, que as questões eram difíceis, e que tinham de pensar muito.

No final da sessão houve um curto espaço de tempo para os alunos manifestarem a sua opinião, ou tecerem algum comentário, relativamente ao incidente em causa ou às questões colocadas.

A maior parte dos alunos revelou, oralmente, que não gostava de copiar porque: podia ficar de castigo ou ser expulso da escola; porque é uma falta de respeito; porque os pais e a professora vão ficar chateados.

Alguns participantes afirmaram concordar com a postura do professor perante o aluno, mas os restantes não concordaram pois alegavam que a punição era demasiado dura. Isto causou um pequeno debate de opiniões entre os participantes a favor e contra o professor.

Não se conseguiu constatar através dos enunciados orais mais opiniões sobre este incidente, porque com referido inicialmente o tempo que detinhamos para troca de ideias era escasso.

16/05 – 4.ª Intervenção “Brasão de armas pessoal”

Os participantes manifestaram interesse e acharam a sessão “*divertida*”, “*útil*” e que “*faz pensar na vida*”.

Nesta sessão não se conseguiu no final um bom tempo de reflexão em grupo, porque tal como nas anteriores os alunos demoravam algum tempo a pensar no que responder ao que lhes era pedido e também porque nunca eram utilizados exatamente os 60 minutos despendidos para cada uma das intervenções. Isto porque a docente da turma aproveitava, grande parte das vezes, estas aulas para passar aos alunos algumas informações e recados para os pais. Tudo isto torna o tempo escasso.

Apesar de tudo isso, conseguiu-se perceber, no pouco tempo que restava, que alguns dos alunos, embora poucos, consideraram como valro que fortemente defendem um valor diferente ao que tinham colocado na 2.^a intervenção – escala de valores – como o mais importante para a sua vida. A esmagadora maioria dos alunos volta a frizar oralmente os mesmo valores da 2.^a intervenção, embora agora já consigam explicar o sentido de alguns deles. Alguns participantes referiram que perguntaram aos pais o sentido de alguns valores.

17/05 – 5.^a Intervenção “E se fosse consigo? - *Bullying*”

Esta foi a sessão em que os alunos se mostraram mais envolvidos. Passaram o tempo todo do vídeo indignados e alarmados com o que viam. Alguns deles mostram-se bastante sensíveis com tudo o que viram.

Ao longo das respostas por escrito às questões de reflexão individual, os alunos matinham-se atentos e pensavam muito antes de darem uma resposta. Notou-se uma atenção e um cuidado dos alunos perante aquilo que repondiam.

No final, e como nas outras intervenções, o tempo foi escasso para uma partilha de ideias em grande grupo. Apesar disso, foi das intervenções que mais adesão teve dos alunos para partilharem as suas ideias. Estes revelaram serem contra o *Bullying*, disseram que era um problema muito grave que acontece em muitos lados, não só na escola. Alguns alunos disseram que se vivessem uma situação destas, como vítima, pediriam ajuda, embora soubessem que seria difícil. Um aluno manifestou não pedir ajuda porque poderia ser pior para ele.