



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BEJA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

**CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO
DAS SITUAÇÕES EDUCATIVAS EM CONTEXTO DAS AULAS
DE FORMAÇÃO CÍVICA**

(DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
EM OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DA RELAÇÃO EDUCATIVA)

MARIA DO CÉU CAETANO DA SILVA



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE BEJA

**CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE
AVALIAÇÃO DAS SITUAÇÕES EDUCATIVAS EM
CONTEXTO DAS AULAS DE FORMAÇÃO**

(Dissertação para a obtenção do grau de mestre
em Observação e Análise da Relação Educativa)

ORIENTADOR: Professor Doutor Vito José de Jesus Carioca

JURI: Professor Dr. Fernando Ribeiro Gonçalves
Professor Dr. Vito José de Jesus Carioca
Professora Dr.^a Maria Madalena Mira

MARIA DO CÉU CAETANO DA SILVA

FARO
2004

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO

33967.

14/12/04 60118
37.04
silvacon

*

1

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Vito Carioca, na figura de meu orientador, por me ter dado o privilégio dos seus ensinamentos, mas sobretudo pela sua simpatia e disponibilidade sempre presentes.

A todos os colegas que comigo colaboraram na elaboração deste trabalho e, principalmente, àqueles que me facilitaram a observação das suas aulas.

À Maria celeste, pelos incentivos e pela ajuda preciosa no esclarecimento das muitas dúvidas que me surgiram.

Ao meu filho, pelo carinho precioso que sempre me oferece nos momentos mais difíceis.

E por fim, mas sem que seja em último lugar, a meu pai, com quem sempre posso contar.

OS MEUS RECONHECIDOS AGRADECIMENTOS

Resumo

O presente estudo teve como objectivo fundamental a elaboração de um instrumento de observação/avaliação de situações educativas que ocorrem no contexto da área curricular não disciplinar designada de Formação Cívica. A revisão bibliográfica efectuada, de acordo com documentos identificados nomeadamente os relacionados com o Desenvolvimento de Valores Morais e da Educação para a Cidadania, pretendeu, ainda, incidir nas várias abordagens pedagógicas do Desenvolvimento Moral bem como nas características do perfil do docente.

Assumiram-se, igualmente, como objectivos do estudo, o conhecimento e a compreensão da relação educativa que os Directores de Turma estabelecem com os seus alunos no contexto das aulas de Formação Cívica, valorizando especialmente a importância dada à comunicação e às interacções que se estabelecem.

Ao longo do estudo foram utilizados diversificados instrumentos de pesquisa e recolha de dados, nomeadamente: questionários aos alunos, entrevistas aos professores e a grelhas de registo para a observação de aulas. Os resultados que obtivemos permitiram estruturar a pré-versão do questionário final. A validação deste questionário resultou no Questionário de Avaliação das Situações Educativas no Contexto das Aulas de Formação Cívica

A aplicação deste instrumento poderá contribuir para a compreensão da relação entre o desenvolvimento pessoal do professor e o desenvolvimento dos valores morais dos alunos, proporcionando aos docentes elementos de reflexão sobre as suas práticas e, deste forma, contribuir para a optimização das práticas educativas.

Palavras-Chave: Formação Cívica/ Educação para a Cidadania/ Desenvolvimento Pessoal do Professor/ Desenvolvimento dos Valores Morais dos Alunos

Abstract

The main aim of this study was the creation of an instrument to observe/evaluate educational situations that occur in the area of Civic Formation. The theoretical support of this project intended to fall upon the different pedagogical approaches related to the Development of Moral Values as well as upon the profile of the teacher. Therefore, we analysed documents related to Development of Moral Values and to Education for Citizenship.

In this study we were also concerned about knowing and comprehending the educational relation between head-teachers of a class and students, in the context of Civic Formation classes. In order to achieve that, we emphasized the importance of communication and of the interaction that is established in the classroom.

Through the study we used different instruments of research and data collection, namely: questionnaires, interviews and class observation. The results of the study allowed us to structure the pre-version of the final questionnaire. The validation of the questionnaire resulted in the Questionnaire for Evaluating Educational Situations in the Context of Civic Formation Classes.

The application of this instrument can contribute for a better understanding of the relation between teacher's personal development and the development of student's moral, which will provide teachers with elements for reflection, thus contributing to optimise educational practices.

Keywords: Civic Formation/ Development of Moral Values/ Education for Citizenship/ Teacher's Personal development

ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de figuras	vii
Índice de tabelas	x
Índice de quadros	
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	2
1. Contextualização do Estudo.....	2
2. Da Problemática aos Objectivos da Investigação.....	10
3. Mais Valia do Trabalho.....	16
4. Organização do Trabalho.....	17
CAPITULO II – A FORMAÇÃO CÍVICA E O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL	19
1. Abordagem Histórica da Problemática	19
1.1. Enquadramento Geral.....	19
1.2. Evolução do Conceito de Cidadania.....	20
2. O Desenvolvimento dos Valores Morais – de Piaget a Kohlberg.....	31
2.1. Introdução.....	31
2.2. Os Princípios Éticos.....	37
2.3. Razão e Ética.....	39
2.4. A Pessoa Moralmente Educada.....	42
2.5. As Comunidades Justas.....	43
3. Concepções e Modelos de Intervenção do Desenvolvimento Pessoal e Social / educação para a Cidadania	44
3.1. Modelos de Ensino Decorrentes das Teorias de Piaget e Kohlberg.....	50

3.1.1. Abordagem Cognitivo-Desenvolvimentista.....	50
3.1.2. A Formação Pessoal e Social numa Perspectiva Desnvolvimental Ecológica.....	52
3.1.3. O Processo de Selecção-Adesão.Construção de Valores.....	59
3.2. Outras estratégias de Intervenção no Domínio da Formação Pessoal e Social	64
4. O Desempenho do Professor/ Director de Turma.....	68
5. Tendências e Perspectivas Actuais da Intervenção no Domínio da Formação Pessoal e Social.....	78
CAPITULO III – DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO.....	85
1. Enquadramento Geral.....	85
2. Orientações e Eixos Teóricos do Estudo.....	91
3. Do Modelo Explicativo Teórico ao Modelo Explicativo Emergente.....	93
3.1. O Mapa Conceptual e a Reformulação da Pergunta de Partida.....	97
3.2. A Formulação das Hipóteses e o Modelo Explicativo Teórico.....	99
3.3. A Caracterização das Variáveis.....	100
3.4. O Questionário para Validação do Modelo Explicativo Teórico.....	101
3.4.1. Validade e Fiabilidade do Questionário.....	103
3.4.2. População Alvo do Estudo.....	104
3.4.3. O Processo de Amostragem.....	105
3.4.5. Procedimentos para Análise dos Dados	106
4. Análise dos Resultados do Questionário para Validação do Modelo Explicativo Teórico	109
4.1.Caracterização dos Inquiridos.....	109
4.2. Distribuição dos Inquiridos Relativamente ao Grupo 1.....	109
4.3. Distribuição dos Inquiridos Relativamente ao Grupo 2.....	112
4.4. Distribuição dos Inquiridos Relativamente ao Grupo 3.....	116
4.5. Distribuição dos Inquiridos Relativamente ao Grupo 4.....	118
4.6. Distribuição dos Inquiridos Relativamente ao Grupo 5.....	121
4.7. Distribuição dos Inquiridos Relativamente ao Grupo 6.....	124

4.8. Cruzamento das Variáveis “ Grau de Ensino”.....	127
5. O Modelo Explicativo Emergente.....	129
CAPITULO IV – A CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS SITUAÇÕES EDUCATIVAS NO CONTEXTO DAS AULAS DE FORMAÇÃO CÍVICA..	130
1. Selecção e Justificação do Instrumento.....	130
2. As Entrevistas aos Docentes.....	133
3. A Observação Naturalista das Aulas de Formação Cívica.....	144
4. A estrutura do Pré-Questionário e a sua Fundamentação.....	147
5. A análise dos Resultados Obtidos com a Versão definitiva do Pré- Questionário.....	150
5.1. Análise da Consistência Interna das Escalas.....	150
5.2. Análise da Correlação das Diferentes Categorias com o Total da Escala.....	150
CAPITULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
BIBLIOGRAFIA	160
ANEXOS	
Anexo 1 – Questionário para Validação do Modelo Explicativo Teórico....	172
Anexo 2 – Grelha de Registo de Observação das Aulas.....	177
Anexo 3 – Grelha Síntese de Observação de Dados de Ordem Estrutural ..	181
Anexo 4 – Pré-Questionário de Avaliação das Situações Educativas no Contexto das Aulas de Formação Cívica- Versão a Aplicar aos Especialistas	183
Anexo 5 – Pré-Questionário de Avaliação das Situações Educativas – Distribuição dos Itens Positivos/ Negativos	191
Anexo 6 – Pré-Questionário de Avaliação das Situações Educativas.....	195
Anexo 7 – Questionário de Avaliação das Situações Educativas no Contexto das Aulas de Formação Cívica - Versão Final.....	202

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1 – Procedimentos e técnicas de recolha de dados.....	90
Figura nº 2 – Eixos teóricos do estudo.....	92
Figura nº 3 – Modelo explicativo teórico.....	98
Figura nº 4 – Modelo explicativo emergente.....	130

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1 – Mapa Conceptual	94
Quadro nº 2 – Resultados Percentuais da Recodificação das Variáveis.....	107
Quadro nº 3 – Itens para o Pré. Questionário obtidos a partir do Mapa Conceptual.....	133
Quadro nº 4 – Síntese da Análise de Conteúdo das Entrevistas aos Docentes.....	142
Quadro nº 5 – Itens para o Pré. Questionário obtidos a partir das Entrevistas aos Docentes.....	144
Quadro nº 6 – Síntese das Observações Realizadas em Sala de Aula.....	145
Quadro nº 7 – Itens para o Pré. Questionário obtidos a partir da Observação das Aulas.....	146
Quadro nº 8 – Teste de Fiabilidade Alpha de CRonbach.....	153
Quadro nº 9 – Matriz de Correlações Entre Cada Categoria e o Total da Escala	155
Quadro nº 10 - Distribuição dos Itens pelas Categorias do Questionário Final.....	156

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela nº 1 – Distribuição das respostas relativamente ao grupo nº 1	110
Tabela nº 2 – Valores da média, mediana e moda do grupo nº 1	111
Tabela nº 3 – Teste de Kolmogorov- Smirnof relativo ao Grupo 1.....	112
Tabela nº 4 – Distribuição das respostas relativamente ao grupo nº 2	113
Tabela nº 5 – Valores da média, mediana e moda do grupo nº 2	114
Tabela nº 6 – Teste de Kolmogorov- Smirnof relativo ao Grupo 2.....	115
Tabela nº 7 – Distribuição das respostas à questão nº 3	116
Tabela nº 8 – Valores da média, mediana e moda da questão nº 3	117
Tabela nº 9 – Teste de Kolmogorov- Smirnof relativo ao Grupo 3.....	118
Tabela nº 10 – Distribuição das respostas ao grupo nº 4	119
Tabela nº 11 – Valores da média, mediana e moda do grupo nº 4	120
Tabela nº 12 – Teste de Kolmogorov- Smirnof relativo ao Grupo nº 4.....	121
Tabela nº 13 – Distribuição das respostas ao grupo nº 5	122

Tabela nº 14 – Valores da média, mediana e moda do grupo nº 5	123
Tabela nº 15 – Teste de Kolmogorov- Smirnof relativo ao Grupo nº 5.....	124
Tabela nº 16 – Distribuição das respostas ao grupo nº.....6.....	125
Tabela nº 17 – Valores da média, mediana e moda do grupo nº 6.....	126
Tabela nº 18 – Teste de Kolmogorov- Smirnof relativo ao Grupo nº 6.....	126

“ A cidadania é responsabilidade perante nós e perante os outros, consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou o que está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa”
(Jorge Sampaio , 1998)

CAPÍTULO I- INTRODUÇÃO

1. Contextualização do Estudo

A generalização do acesso à educação escolar e o progressivo alargamento da escolaridade constituíram fenómenos que originaram, sobretudo durante a segunda metade do séc. XX, a transferência das funções educativas da família para o espaço escolar. Esta evolução associada à melhoria do nível de formação da mão-de-obra, ao desejo de promoção inspirada às famílias pelo crescimento económico e, sobretudo, pela necessidade de escolarização das aprendizagens profissionais reflectiu-se num retrocesso da influência familiar para o campo da vida privada e num aumento do peso da escola em tudo (ou quase tudo) o que diz respeito à educação para a vida pública, à aprendizagem da vida em sociedade

A violência nas escolas, a indisciplina, o terrorismo e a delinquência juvenil têm sido um fenómeno em ascensão nestas duas últimas décadas. A escola não pode mais remeter-se a um neutralismo radical na área sócio-moral, porque priva crianças e adolescentes da oportunidade para crescerem e desenvolverem de uma forma global e integrada.

Para a corrente estruturo-funcionalista (perfillhada por Durkheim, Parsons e Musgrave, entre outros), a educação surge como uma das formas essenciais de socialização das camadas mais jovens tendo por função integrar esses jovens na vida social, seja através da preparação para o mundo do trabalho, seja pela transmissão de normas e valores essenciais à coesão social.

Apesar da quase unanimidade com que a Democracia é hoje aceite como o melhor sistema político para as nações e estados, o mesmo não se passa, paradoxalmente, no modo de funcionamento da maioria das organizações - como as escolas - onde os homens desenvolvem o seu trabalho e a sua vida. Daí que uma vertente que deverá assumir um papel determinante em toda a problemática da formação pessoal e social numa sociedade democrática passe pela influência exercida nos alunos pela escola como estrutura e organização: distribuição dos espaços, gestão, administração, regulamentos, formas de relacionamento entre professores, funcionários e estudantes, etc:

A preocupação em definir e justificar socialmente a educação e a própria instituição escolar tem levado a uma preocupação por vezes excessiva em preparar os jovens para a “vida adulta”, concepção que traduz, é certo, um avanço em relação a uma escola de costas voltadas para a vida em geral mas que pode sobrevalorizar o *saber* e o *saber fazer*, subestimando a dimensão do *ser* (Patrício, 1990; Almeida, 1991).

A educação escolar, muito mais do que limitar-se a transmitir conhecimentos, terá assim que capacitar os alunos para *a resolução de problemas de vida* (família, amigos, sexualidade, relação com a sociedade e a actualidade) promovendo o seu *desenvolvimento psicológico*, num caminhar progressivo para uma desejável *autonomia do eu* em atitude de profundo *respeito pela diferença* do outro e num quadro de saudável *integração no mundo*, confrontando-os com a questão incontornável dos valores, não através da sua inculcação, mas pela criação de oportunidades reais na escola que permitam um maior desenvolvimento moral e lhes proporcione a construção crítica de uma ética pessoal

Muitos são os investigadores das ciências da educação que salientam o medo negativo com que o chamado *currículo oculto* tem vindo a influenciar a formação dos jovens, contradizendo muitos dos princípios e objectivos explícitos nas grandes linhas dos sistemas educativos. Exige-se, pois, neste campo decisivo, uma intervenção no sistema ecológico das escolas numa abordagem que não pode deixar de ser democrática como transparece claramente do articulado da lei de Bases e é proposto Kohlberg (1984) com as suas *comunidades justas*, fazendo da escola um grande fórum de aprendizagem da Democracia como, já no principio do século, defendia o pedagogo John Dewey, e criando uma atmosfera moral coerente com os princípios que se defendem para o desenvolvimento pessoal e social e a educação cívica dos jovens.

Ocupando a escola uma dimensão espacio-temporal assinalável na vida dos que a frequentam, não se apresenta como tarefa simples a definição das grandes funções da educação e da escola contemporâneas. Não sendo pois, uma tarefa pacífica, Patrício (1990) arrisca respostas e destaca cinco funções que a escola actual deve desempenhar: “a função pessoal, a função social, a função cívica, a função profissional, a função cultural e a função de suplência da família”. Numa análise dos objectivos visados pela instituição escolar para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, também Zabalza (1992) nos aponta duas grandes funções que a instituição educativa “deveria desenvolver”:

- desenvolver a personalidade do sujeito, o que passaria por desenvolver ao máximo as capacidades dos alunos, dotá-los de instrumentos e recursos necessários para assumirem um comportamento autónomo e responsável e

serem capazes de enfrentar os problemas com flexibilidade e espírito inovador;

- estabelecer os parâmetros de relação entre o sujeito e os outros (o que passaria pela aprendizagem de valores, normas e regras de conduta inerentes à inserção dos alunos numa cultura ou modo de pensar e agir de âmbito mais vasto, mas também pela apropriação de capacidades expressivas e comunicativas próprias dos processos que sustentam as relações interpessoais e sociais.

A Formação Cívica é uma das novas áreas curriculares não disciplinares. Ela é o "espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade." (Dec-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, art.º 5.º, ponto 3, alínea c). Na maioria dos casos, a responsabilidade desta área é atribuída ao Director de Turma, em virtude de este ser o elo de ligação mais forte entre a escola e a família.

A aprendizagem da cidadania é um processo longo e complexo, de transformação do próprio indivíduo, que passa inequivocamente pela vivência quotidiana dos valores da democracia. Transformação essa que, sendo interior, só pode realizar-se de forma partilhada, em permanente diálogo com os outros. Que implica experimentar na pele, diariamente, o processo de construção da própria democracia.

Que papel cabe então à Educação e às escolas em matéria de cidadania?

O direito à Educação representa um direito social dos cidadãos, que tem de ser assumido como um dever por todos aqueles que, de algum modo, elaboram e concretizam políticas educativas. Nesta perspectiva, inclui-se uma série de medidas que visam garantir uma Educação e base para todos (UNESCO, 2000), uma exigência social contemplada na Declaração dos Direitos Humanos (artº26). Num estado democrático, esta preocupação deve ser comum a todos e, num certo sentido, ela constitui o pilar de uma cidadania activa, já que o nível de literacia de uma população influencia a sua capacidade de reclamar e exercer os direitos e cumprir os deveres de Cidadania. Ao desprezo pela educação corresponde, em regra, o desprezo pela possibilidade de os cidadãos poderem ter um papel activo na construção dos seus destinos.

Algumas destas medidas extravasam o poder de intervenção das escolas, mas outras não, e é relativamente a essas que a escola poderá dar o seu contributo. Por exemplo, aumentar a confiança dos alunos para melhorarem as suas competências em qualquer área do saber, investir na progressão de todos (mesmo que os fins sejam diferentes), procurar implementar medidas de remediação em relação a pontos fracos, escutar e trabalhar com os pais, reforçar parcerias para que os alunos não abandonem precocemente a escola, alargar os horizontes vocacionais e profissionais dos alunos, não discriminar tendo por base preconceitos culturais e/ou sociais. Para além de investir no progresso das aprendizagens dos alunos é necessário considerar que há também uma dimensão da formação humana que é necessária no exercício da Cidadania

O interesse pelo tema adveio, das constantes reflexões decorrentes do desempenho do cargo no órgão de gestão de um estabelecimento de ensino, que sendo uma

oportunidade única, por excelência, para conhecer esta realidade, nos suscita, frequentemente, dúvidas, questões e angústias, relativamente a aspectos que consideramos de extrema importância como sejam: a verdadeira e efectiva participação e envolvimento dos alunos numa instituição que é deles assim como a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre todos os membros que fazem parte desta comunidade educativa.

Apesar de prevista, pela legislação, a participação dos representantes dos alunos nos órgãos de direcção/gestão e pedagógicos da escola e da existência de associações de estudantes, a realidade é que o nível de participação dos alunos na vida da escola ainda está longe de ser o desejável.

De facto, a nossa experiência profissional permitiu-nos a constatação da extrema debilidade da *participação dos estudantes* na vida e gestão das escolas apesar de os *regulamentos internos* dos estabelecimentos de ensino contemplarem esta questão, o que em nada se coaduna com as intenções da Constituição Portuguesa e com as necessidades de uma sociedade democrática. O problema é grave já que a ausência de democracia numa instituição como a escola comporta em si um risco acrescido para o futuro: será possível sustentar, aprofundar ou mesmo defender um sistema político que deveria assentar na activa participação dos cidadãos se estes, enquanto jovens, não adquirem hábitos de intervenção ou de decisão porque raras vezes lhes são dadas oportunidades para tal?

Tendo por base estes fundamentos teóricos, perspectivas e princípios parece-nos pertinente a formulação da seguinte pergunta de partida:

“ De que forma a Formação Cívica poderá de facto contribuir para o desenvolvimento dos valores pessoais e sociais dos alunos?”

As actividades que se realizam no quotidiano das escolas e das salas de aula podem ter um inegável valor cívico e alguns educadores há muito que o compreendem. A Cidadania associa-se, desde sempre, à possibilidade de participar na vida pública e influenciar o seu rumo (numa tradição que advém das cidades-estado gregas e da república romana). Ser cidadão implica reconhecer e reconhecer-se no legado cultural da(s) comunidade(s) sem, contudo, abdicar de as poder transformar, nela(s) deixando a sua própria marca. Trata-se de construir vínculos com os outros no seio de um espaço público partilhado, permitindo gerar compromissos que, entre outras coisas, se traduzem no benefício de direitos (civis, políticos e sociais) e na assunção de determinadas responsabilidades.

Segundo Cohen (1986), o trabalho de grupo com pares permite do ponto de vista intelectual, a criatividade e a melhoria da expressão verbal; do ponto de vista social, melhora as relações interpessoais, aumentando a confiança e a amizade e ensina aos estudantes competências de trabalho em grupo que poderão ser transferidas mais tarde a outras situações de trabalho profissional adulto ou de estudo.

Tendo em conta estes pressupostos, e reflectindo sobre esta temática surgem-nos duas questões que consideramos pertinentes: Que perfil deverá possuir o professor de Formação Cívica? Será que existe, de facto, uma relação entre o Desenvolvimento Pessoal do professor e o desenvolvimento das competências sociais dos alunos?

De facto um cidadão pode ser muito instruído e até competente profissionalmente, porque sabedor da sua área específica, mas pode ter perdido os elos de solidariedade

com os outros, não sendo capaz de se expressar, comunicar e cooperar de forma adequada (por exemplo, um profissional que, quando é chamado a tomar uma decisão que envolve a sua área científica mas que tem consequências sociais e/ou éticas, não é capaz de compreender ou ponderar essas consequências).. Mais grave, ainda, é a atitude de negar os laços com os outros e com a comunidade, frequentemente traduzida numa ausência de participação e opinião no seio das instituições e no cepticismo de se poder mudar alguma coisa. É esta atitude que a educação pode procurar inverter, formando para reforçar o sentido de pertença à escola, o compromisso social, o sentido de afirmação de si e de compreensão do outro, a capacidade de reivindicar a mudança e o gosto pela participação e criação de climas organizacionais democráticos.

Estudos efectuados por Tausch (1978) revelaram que os alunos cujos professores tinham um nível elevado no que respeita à compreensão, à autenticidade e respeito, tinham estruturas intelectuais mais desenvolvidas, eram mais espontâneos, interessavam-se mais pelas aulas e diziam mais o que sentiam e pensavam.. Como referia Canário (1994) “ ensinar é ensinar-se. Isto é, cada professor faz algo de único e por isso quem ensina, ensina não só conhecimento, mas a sua própria pessoa envolvida nesses conhecimentos” (p:111).

Por sua vez, a competência pessoal prende-se directamente com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor. No entanto, investigações (Combs, Sprinthall, e Simões e Simões, entre outros, citados por Tavares, 1997) revelam que não se pode concluir que os professores mais desenvolvidos pessoalmente sejam os melhores profissionais, no entanto, todos são unânimes em afirmar que normalmente um professor, com um elevado desenvolvimento pessoal, tenha melhor sucesso na sua

acção educativa e profissional, o que leva a que “ se aceite, hoje, pacificamente, que o desenvolvimento pessoal é a competência fundamental de todo o profissional da educação (...). É, também, por esta competência que, de certa forma, passam e convergem as restantes, servindo-lhes, ao mesmo tempo, de suporte e de razão de ser .“
(Tavares, 1997:69)

Mais uma vez retomamos as nossas perguntas de partida: Será que a nova área curricular não disciplinar de Formação Cívica, através da figura do professor responsável pela mesma, ou seja o director de turma, poderá contribuir, para o prosseguimento destes objectivos? Que características deverá ter o professor de Formação Cívica para esta área curricular não disciplinar possa de facto contribuir para a prossecução dos objectivos definidos para a mesma na lei ?

2. Da Problemática aos Objectivos da Investigação

A actividade profissional no órgão de gestão de um Agrupamento de Escolas tem permitido o ensejo de acompanhar, o ambiente escolar vivido dentro de uma escola básica de 2º e 3º ciclo, o que é uma oportunidade única, por excelência, para conhecer essa realidade, muito embora, frequentemente, numa atitude introspectiva e reflexiva suscite dúvidas, questões e angústias, relativamente a aspectos que considero de extrema pertinência e que passo a enumerar:

- a participação, responsabilidade e envolvimento dos alunos em todos os aspectos da vida nesta instituição

- a qualidade das relações interpessoais estabelecidas entre os alunos (conflitos constantes)
- a qualidade das relações interpessoais entre alunos, professores e funcionários

A este estado de inquietude liga-se outro tipo de dúvidas, ou seja, quais os aspectos do processo ensino/ aprendizagem, que mais directamente se articulam com as necessidades reais com que se confrontam os jovens de hoje. O contacto diário, de muito perto, com estas questões educativas se, por um lado, se prefira como um aspecto facilitador, eventualmente na delimitação do problema de pesquisa, por outro lado, levanta alguns obstáculos, dado que a convivência e a familiarização se podem tornar impeditivas de maior lucidez, e de um mais aprofundado questionamento contribuindo para que se tornem como verdadeiros, inquestionáveis e aceitáveis afirmações e situações, posto que a "imprecisão na definição dos fins de pesquisa será o primeiro erro a ter em conta na preparação do estudo" (Lima, 1995-,23).

Consciente da dificuldade de depuração do problema, mas na convicção de o atingir, de uma forma segura, partiu-se para a sua contextualização, em torno do desenvolvimento pessoal e social e da Educação para a Cidadania

As componentes de *uma educação para a cidadania* estão abrangidas no emblemático conjunto de aprendizagens fundamentais, referido no . relatório Delors pelos quatro pilares da Educação: - aprender a conhecer ; aprender a fazer; aprender a ser ; aprender a viver juntos Cobrem os planos afectivo e cognitivo. Neles podemos reconhecer a formação pessoal para a autonomia moral e a responsabilidade, o juízo crítico, a empatia e a comunicação, bem como a formação social para a escolha e a decisão, a

cooperação, a intervenção e o compromisso, que constitui o quarto pilar inovador: aprender a viver juntos.

Como se afirma, ainda, no relatório Delors, a educação para a cidadania, constitui um conjunto complexo que abarca, ao mesmo tempo, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos e a aprendizagem de práticas na vida pública. Não pode pois, ser considerada como neutra do ponto de vista ideológico; questiona, necessariamente a consciência do aluno" (página 54). "Finalmente, se se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática numa democracia participativa então, para lá da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, há que apoiar-se na educação permanente para construir uma sociedade civil activa.

A revisão curricular anunciada em 1999 foi explicitada no documento que o Ministério da Educação apresentou no dia 16 de Abril, o dia da cidadania " Uma Escola de Cidadãos". Nele se define o conceito de educar para a cidadania: "A educação para a cidadania nas nossas escolas em primeiro lugar, como a capacitação de cada jovem para estruturar a sua relação com a sociedade, com regras básicas de convivência que valorizem a autonomia, a responsabilidade individual e a participação informada." Igualmente se afirma o compromisso indispensável da sociedade e da escola no sentido de viabilizar a formação pessoal e social das crianças e dos jovens. Identifica ainda os domínios de intervenção que garantem à escola as condições para nela se poder construir uma "sociedade aberta - uma cidadania plena": condições materiais, uma nova organização centralizada no regime de autonomia, administração e gestão das escolas.

O clima de escola - o ethos vivido na escola - define-se pela forma como está organizada, como funciona, como garante a comunicação, e não só a informação, como

recebe e ouve os pais, como solicita a entrada da comunidade envolvente ou como responde ao seus apelos.

Em idêntica perspectiva se integra o aspecto das relações interpessoais na escola, designadamente de professor e alunos. Mesmo que não houvesse, na absoluta maioria das nossas escolas, disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social e de Educação Cívica, em currículo oculto, a educação para a cidadania está sempre a ocorrer através da interação dos professores e alunos. Com efeitos construtivos ou destrutivos. O valor do respeito por si e pelo outro é permanentemente interiorizado pelos alunos em função das vivências mútuas que experimentam com o modelo que é o professor.

A ironia, a discriminação da diferença, a humilhação, a monopolização da palavra ou o recurso dominante a métodos expositivos-interrogativos, seguramente não suscitam comportamentos de respeito nem favorecem a constituição de uma identidade pessoal positiva, autónoma e cooperante (Reardon, 1997). Pelo contrário, a vivência do respeito por si mesmo, pelos outros, pelo bem comum, modelizada pelo professor, a exigência frente aos compromissos assumidos, a afectividade demonstrada mesmo quando se manifesta discordância, são factores operativos de formação do carácter e das competências de cidadania.

A participação dos professores na procura de formas negociadas de resolução dos conflitos educa para a tolerância e a racionalidade das condutas e para práticas não violentas de convivência. O exercício da escuta, por parte do professor, favorece a libertação da palavra no aluno, o treino da capacidade de expor e argumentar e, naturalmente, a capacidade de escutar os outros e de falar de si mesmo. A disponibilidade para ouvir os alunos é importante para os ajudar a construir a sua

identidade nos domínios afectivo, cognitivo e social. Enfim, a experimentação e selecção das estratégias pedagógicas adequadas aos alunos corresponde ao perfil de professor prático-reflexivo de Schön, tão presente na literatura educativa contemporânea.

Todo e qualquer professor está implicado na tarefa de formação e sociabilização dos alunos, crianças e adolescentes. Uma educação para a cidadania não pode ignorar temas como a educação dos afectos, a resistência ao consumismo alienante, a segurança e a circulação rodoviária, a cultura do património, a violência e a cultura da paz, os direitos humanos, a diversidade social, os problemas locais... Todas as áreas e disciplinas são propícias ao desenvolvimento do jovem cidadão, ou através das suas especificidades ou pelo contributo que lhes cabe nos trabalhos de projecto ou em campanhas de solidariedade.

Com base nestes pressupostos, desencadeou-se o presente estudo, cuja problemática se centra em torno do *desempenho do professor*, na aula de Formação Cívica, e o *desenvolvimento pessoal e social dos alunos*.

A partir da delimitação da problemática, passámos à definição dos objectivos deste estudo. “É impossível elaborar a concepção geral do estudo sem se determinarem com precisão os fins visados, o campo de problemas abrangidos, os resultados que se pretendem obter, em aproximações sucessivas.” (Lima, 1993,23). Como antecâmara da definição de objectivos, desencadeou-se um conjunto de questões impostas pela Questão de Partida.

Dentre essas questões destacam-se:

- Será que quanto maior importância o professor der ao seu desenvolvimento intra e interpessoal melhores serão as suas competências pessoais?
- Que ambiente de trabalho desenvolvem os professores dentro da sala de aula, que favoreça a criação de uma atmosfera moral encorajadora de justiça e de respeito pelo outro?
- Quais os tipos e formas de comunicação que os professores valorizam e estabelecem nas aulas de Formação Cívica?

Estas questões foram as linhas norteadoras para a formulação dos objectivos deste estudo, que passamos a enunciar:

Num primeiro momento, pretende-se:

- Construir um modelo explicativo emergente (tendo em conta a problemática enunciada) a partir da validação de um modelo explicativo teórico.
- Relacionar os aspectos do saber- ser (Competências pessoais /relações interpessoais/ processo reflexivo sobre as suas práticas/ atitude face ao papel professor/ aluno) com o Desenvolvimento Pessoal e Social do aluno.
- Verificar se as opiniões dos alunos sobre as relações enunciadas no modelo explicativo são influenciadas pelo grau de ensino a que pertencem.

Num segundo momento:

- Conhecer e compreender a relação pedagógica que os professores (quase sempre os directores de turma) estabelecem com os seus alunos no contexto das aulas de

Formação Cívica, valorizando especialmente o tipo de discurso e as interações que se desenvolvem na sala de aula

- Conhecer a opinião que os professores/ directores de turma têm sobre esta disciplina, como espaço privilegiado para o desenvolvimento de regras e valores sociais
- Identificar os tipos e formas de comunicação que os professores valorizam e estabelecem dentro destas aulas
- Analisar a importância dada à comunicação dentro deste espaço
- Construir um instrumento de observação que permita observar e avaliar esta problemática

3. Mais Valia do Trabalho

A elaboração de um trabalho de investigação que permita o estabelecimento de relações entre os aspectos do desenvolvimento intra e interpessoal do professor e o desenvolvimento dos valores morais dos alunos, constituirá, sem dúvida, uma oportunidade de encontrar pistas para a resolução de alguns dos problemas atrás enunciados.

A mais valia do trabalho remete para as transformações que poderá provocar na relação educativa e na gestão das relações interpessoais entre os intervenientes da comunidade escolar:

- ao contribuir para a compreensão da relação entre o desenvolvimento pessoal do professor e o desenvolvimento dos valores morais dos alunos , poderá proporcionar elementos de reflexão sobre as suas práticas
- ao contribuir para a identificação das perspectivas do professor /director de turma sobre esta temática
- ao contribuir para a identificação das perspectivas dos alunos
- ao permitir o confronto de ambas tornando possível a compreensão de diferentes perspectivas
- ao contribuir para a identificação de indicadores de qualidade da própria relação educativa, com vista à melhoria das práticas na escola onde o estudo se irá efectuar

4. Organização do Trabalho

Este estudo compreende quatro Capítulos. O Capítulo I compreende quatro momentos distintos: a Introdução que constitui a apresentação em termos genéricos do conteúdo do trabalho, a Problemática da Investigação na qual se pretende contextualizar o estudo, os Objectivos da Investigação e a Mais Valia deste Trabalho.

O Capítulo II respeita ao enquadramento teórico-conceitual que engloba uma revisão da literatura a incidir nas temáticas que, de um ou de outro modo, gravitam em torno das

questões Formação Cívica/ Educação para a Cidadania, assim como as principais perspectivas evolutivas que se debruçam sobre estes conceitos.

O Capítulo III respeita ao Desenvolvimento Metodológico do estudo e compreende dois momentos distintos: a construção do Modelo Explicativo Teórico e respectiva validação transformando-o num Modelo Explicativo Emergente e no segundo momento a Construção e Validação do Questionário de Avaliação das Situações Educativas no contexto das Aulas de Formação Cívica.

O Capítulo IV contempla a análise e discussão dos resultados do questionário construído e utilizado para a Validação do Modelo Explicativo Teórico.

Para finalizar este estudo, surge o Capítulo V , designado por “ Considerações Finais” que postula um conjunto de considerandos, de uma forma integrada e tendo em conta uma perspectiva geral de todo o desenvolvimento do estudo.

CAPÍTULO II- A FORMAÇÃO CÍVICA E O DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL

1- Abordagem Histórica da Problemática

1.2. Enquadramento Geral

“ o conceito de cidadania assumiu através do tempo um significado axiológico diferenciado e evolutivo, trazendo concomitantemente progressivas exigências de redefinição de quadros referenciais, quer teóricos, quer práticos, quer individuais, quer institucionais. Sendo o conceito de cidadania complexo e historicamente evolutivo, é naturalmente um conceito que se refere a valores” (Praia, 2001:8)

No mundo actual, em constante metamorfose, caracterizado por um acelerado processo de crescimento económico e um intenso avanço tecnológico , pela mundialização crescente da economia e do sistema financeiro, impõe-se, que, a educação seja entendida como um trunfo indispensável, para a com(vivência) da sociedade, num ideal de paz, de justiça social, de liberdade e de fraternidade. Face aos desafios do futuro, a importância da educação não advém, no entanto, de uma aspiração de desenvolvimento e maturação das capacidades pessoais, nem como uma necessidade decorrente dos avanços tecnológicos e do crescimento económico mas, fundamentalmente, como uma exigência intrínseca ao funcionamento do próprio sistema social, de modo a fazer perdurar, de forma sustentada, os seus próprios mecanismos de auto-regulação.

A ideia de que a escola não está a cumprir as funções educativas prescritas nos documentos legais é consensual na opinião pública. A década de 80 marcou uma mudança no sistema educativo, passando os valores na Educação a ocuparem um lugar tão marcante como a igualdade de oportunidades e o sucesso/insucesso educativos. Essa viragem no sistema educativo tem várias explicações. À medida que a família vai

perdendo terreno neste domínio, devido às mutações económicas, sociais, tecnológicas e demográficas, exige-se cada vez mais da escola uma intervenção estruturada na área sócio-moral e no desenvolvimento global das crianças.

A educação escolar deve capacitar para a resolução dos problemas da vida, não bastando para tal a aquisição de saberes proporcionadas pelas disciplinas tradicionais. Várias são as razões que têm levado a acentuar o papel da educação na formação pessoal e social, enquanto capacitação para análise e acção nas situações concretas da vida. Destaca-se em primeiro lugar, o progressivo confinar do papel educativo da família ao apoio emocional e a correlativa diminuição da sua capacidade de socialização, seja por menos disponibilidade, seja por falta de relevância das suas soluções devida ao desejo de mobilidade social dos filhos e às transformações sociais das últimas décadas.

De facto, no que a este último diz respeito, verifica-se que muitas das soluções dos pais já não são suficientes para a resolução dos problemas com que os filhos hoje se confrontam, na medida em que os mesmos se apresentam actualmente numa configuração diferente, se não mais complexa: Deste modo a socialização, entendida aqui como transmissão de normas de pensar, sentir e agir correntes, não tem sentido e perde a sua relevância (Campos, 1991)

A ideia de que a educação escolar deve capacitar para a resolução dos problemas da vida, que se tem vindo a impor progressivamente graças, entre outros, aos factores referidos, tem conduzido a diversas alterações no planeamento curricular dos ensinos básico e secundário. Todos têm, no entanto, o pressuposto de que a organização dos planos curriculares por disciplinas, relativas aos vários domínios do saber e das expressões é inalterável. Assim, nos programas das disciplinas que a isso melhor se

prestam acrescentam-se temas relacionados com o ambiente, a sexualidade, as relações de consumo, a família, o trabalho, as profissões, as instituições sociais, etc, ou até se atribuem às disciplinas objectivas de capacitação prática dos alunos. Claro que esta estratégia esbarra, geralmente, com a preocupação e preparação dos professores nos objectivos específicos da sua disciplina. Daí a criação de espaços próprios para o tratamento destes temas.

Parece mesmo que o nível de desenvolvimento psicológico atingido varia com as características dos contextos de vida com que cada um tem oportunidade de interagir.

Dada a relação entre o nível de desenvolvimento e a qualidade da acção possível (o sucesso na vida adulta, profissional ou não, aparece, em alguns estudos, mais relacionado com o desenvolvimento psicológico do que com os resultados escolares).

devendo por isso "... também, a educação, contribuir para o desenvolvimento psicológico dos alunos, com o objectivo de contribuir para a prevenção dos problemas da juventude que mais impressionam a sociedade – toxicodependência, suicídio, violências, delinquência. (Campos, 1991)

A escola é a instituição que tem surgido como contexto privilegiado para promover o desenvolvimento psicológico e superar a paralisação frequente. Os proponentes desta perspectiva não só consideram o papel que a escola pode desempenhar, como verificam que muitas das suas características parecem contribuir para a referida inércia. Assim, a promoção para estádios mais complexos de desenvolvimento parece ocorrer quando as pessoas têm a ocasião de viver experiências significativas em que devem realizar uma tarefa nova e um pouco mais complexa do que o permitido pelo seu desenvolvimento actual. Não se trata de experiências de simulação, mas de desempenho em situação real. Para além de uma experiência significativa em situação real, que represente um desafio e coloque em desequilíbrio as estruturas actuais, ainda que não de modo exagerado,

considera-se que é indispensável fazer acompanhar tal acção de uma ocasião de reflexão contínua sobre experiência vivenciada de integração pessoal da mesma.

Assim sendo, não basta o desenvolvimento das estruturas e competências intelectuais, nomeadamente das que são importantes para conhecer a realidade, mas também para construir um significado pessoal e para elaborar e implementar projectos de acção transformadora da mesma. É assim que o acento passa a ser posto também no desenvolvimento, por exemplo, da tomada de perspectiva social, do sentido de competência, da negociação interpessoal, da auto-organização da identidade pessoal, do sentido de competência própria, etc. No que concerne à evolução do processo de socialização diz respeito, as soluções tradicionais os problemas já não são adequadas, tornando-se inevitável a participação dos principais interessados.

Conhecendo-se a delicadeza desta problemática, todos reconhecem, no entanto, que a formação pessoal e social é uma componente básica da formação de crianças e jovens, no entendimento de que se trata de um processo de estímulos às qualidades e modos de comportamentos

Na última década, várias organizações internacionais têm vindo a apresentar aos governos e à opinião pública propostas que desenvolvem o conceito de educação para a cidadania, enumerando os valores que a devem sustentar e sugerindo estratégias educativas.

São de referir, em especial, o projecto do BIE/ UNESCO "Que educação para que cidadania?" (1993), o projecto do Conselho da Europa "Educação para a Cidadania Democrática" (1994-2000), o relatório da EU "Construir a Europa pela Educação e a Formação" (1997) e o relatório Delors da UNESCO "A Educação, um Tesouro a

Descobrir" (1996). Os três são convergentes nos objectivos e nas orientações: o desenvolvimento humano ; a participação democrática ; a coesão social .

Em todos eles as fissuras ideológicas e o aquartelamento exclusivo em modelos teóricos tornam-se uma questão menor. Partilham a convicção de que o exercício da cidadania é sustentado por um corpo de valores e de virtudes, universalmente aceitável: a justiça, a verdade, a coragem e a liberdade, em suma, a antiga procura do Bem, e o mesmo conjunto de atitudes, para definir o perfil de formação do cidadão democrático: o respeito de si, do outro, do diferente, do bem comum, o sentido de responsabilidade pessoal e colectiva. Um mesmo espaço de intervenção inclusivo contém pertenças múltiplas que vão das relações de proximidade, à dimensão de cidadania universal, incluindo pertenças de origem e de opção. Pode afirmar-se com segurança que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é reconhecida como o código de direitos com que se articulam os deveres dos cidadãos.

A educação para os valores não é uma área nova. Tem mais de 2000 anos de história e as preocupações sócio-morais foram, justamente, discutidas por Platão há muitos anos atrás, de uma forma tão clarividente que ainda hoje as suas palavras são um marco decisivo para quem queira estudar o desenvolvimento moral. Por que temos assistido a um renovar do interesse pela educação cívica? Qual a razão por que a educação para os valores se tornou, nas décadas de 80 e 90 numa das áreas mais actuais da cena educacional? Não há uma resposta única para este problema.

Na década de 50, a Declaração Universal dos Direitos do Homem e outros documentos basilares como as Constituições democráticas ganharam, de novo e peso e importância na opinião pública. À medida que as utopias ideológicas decaíram, começava a crescer a tomada de consciência da necessidade de ter finalidades sociais e éticas e princípios de

acção tendencialmente de aplicação universal no sentido Kantiano do termo. Em simultâneo, a ideia de que uma educação de qualidade "faz diferença" e promove o desenvolvimento global dos indivíduos e dos povos começava a ter aceitação, de novo, na opinião pública. Não admira, pois, que as décadas de 80 e 90 tenham assistido a uma procura crescente da educação para os valores nas escolas.

As famílias e os políticos sabem que o futuro do país e dos cidadãos se joga, em certa medida, nas escolas. A violência organizada dos estados e dos grupos terroristas tem crescido de uma forma assustadora. Questões como "há formas de raciocínio moral mais adequadas do que outras?" e "há escolhas morais mais conformes aos princípios éticos?" começam a ter significado na vida em sociedade. De novo, como na Grécia Clássica, começa a ser pacífica a ideia de que as pessoas são moralmente educáveis e que a educação pode promover cidadãos melhores e pessoas preocupadas com a Justiça e o Bem.

Estreitamente ligado ao clima de escola, surge o relevo que a lei, as regras, o regulamento, representam para todos os que vivem na escola, Não se prepara um cidadão se ele, no termo da sua vida escolar, não se apercebeu da existência de um regulamento e, mais, se não participou na sua construção; se não aprendeu a distinguir o que é a lei, que na escola não é negociável, do que é a norma que organiza a escola e que pertence à escola, quando necessário, alterar para melhorar. A vida da escola oferece múltiplas oportunidades para o exercício das competências de participação activa e responsável.

Constituem exemplos concretos a concepção ou a revisão do Regulamento interno e das regras de funcionamento na aula, que só podem ser consentidos pelos alunos, se estes lhes reconhecerem um sentido. Mas essa participação não pode ser meramente formal,

tem de ser estimulada, tem de ter conteúdos reais para não cair na descrença e no desprestígio.

O mesmo se aplica ao desempenho dos cargos na escola, como o de delegado de turma, desde logo a valorizar no desencadear do processo de eleição: a forma como se torna evidente a responsabilidade e o âmbito da função para que se procuram representantes da comunidade, a dignidade conferida ao investimento em funções, a consistência e o reconhecimento do trabalho que é pedido ao eleito determinam a representação que, de futuro, os alunos farão da democracia.

A área de *Formação Cívica* (área curricular não disciplinar integrada no Currículo Nacional do Ensino Básico pelo Dec-Lei nº 6/2001) surge como resposta à necessidade de introduzir nos currículos das nossas escolas uma dimensão ética e cívica que prepare as crianças e jovens para o exercício da cidadania e estimule o seu desenvolvimento pessoal e social. Porém, a introdução desta área não nos parece suficiente para potenciar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Ela só será eficaz se for acompanhada por mudanças na estrutura e organização dos estabelecimentos de ensino. A área de Formação Cívica deverá integrar um conjunto de conteúdos/ componentes e desenvolver nos alunos um conjunto de competências. As componentes incluem a educação do *consumidor*, a educação para a *saúde*, a educação para a *prevenção* de acidentes, a educação para a defesa do *ambiente*, a educação para a *participação nas instituições* e a dimensão *dos valores morais*.

A *ética* ensina-nos como devemos viver com nós próprios, com a natureza e com o cosmos. A *moral* não é mais do que uma reflexão profunda e racional sobre nós próprios, sobre os outros e sobre o sentido da vida (Marques, 1998).

Deverá a Escola alhear-se do ensino destas competências? Se a Escola se continuar a alhear dos ideais que nos tornaram mais humanos, onde é que os alunos, futuros homens e mulheres, vão aprender a raciocinar sobre os princípios éticos que são expressão da nossa natureza comum e que nos unem mais do que as nossas parecenças físicas, a nossa língua e os nossos costumes? Não é certamente na televisão, nos *gangs*, no serviço militar ou no emprego que eles vão aprender a preferir a solidariedade à competição, o bem-estar dos outros aos interesses meramente egoístas e a verdade à mentira.

O raciocínio moral está presente nas mais pequenas coisas e pode surgir dos mais pequenos incidentes ocorridos na sala de aula, na escola, na comunidade ou no mundo. Esta tradição do pensamento ético, do qual todos nós fazemos parte, está à disposição nos livros e está dentro de nós.

“Cabe à Escola ensinar a usar e a gostar de usar esse potencial de justiça e de bondade que está dentro de cada um de nós e que, por vezes, não se ilumina porque nos habituámos a prescindir da razão e do pensamento”. (Marques, Ramiro, 1998)

É tão importante que a Escola nos ensine a escolher bem, a pensar bem, a usar a razão, como nos ensine a ler, a escrever e a contar. Prescindir do exercício destas atribuições seria um erro que muito nos iria custar. Num período de reforma do sistema de ensino, convém pensar um pouco neste assunto. Raciocinar, dialogar, discutir e usar a razão.

1.2. Evolução do conceito de cidadania

Na Grécia antiga, a noção de cidadania estava ligada à comunidade de cidadãos e ao corpo de leis que os regiam. O cidadão de Atenas era um homem livre, maior, igual aos

seus pares, que participava, sem hierarquias, no governo democrático da cidade, falando e agindo na ágora, onde as decisões eram tomadas por maioria simples dos presentes. Constituindo cerca de 1 0% da população da cidade, os cidadãos diferenciavam-se dos não cidadãos - as mulheres, os escravos, os metecos e os estrangeiros.

Em Roma, a qualidade de cidadão foi sendo outorgada a um crescente número de cidadãos, mas, na realidade, era uma aristocracia política que dominava. A concessão do direito de cidadania tinha uma função integradora, de assimilação dos homens livres das regiões conquistadas e o exercício da cidadania coincidia com o respeito pelo Estado de direito que impunha a observância das leis.

No final da Idade Média, no seio das cidades, das comunas, das corporações e das universidades, reanimaram-se os princípios de associação, de representação e das liberdades e franquias cívicas e pessoais.

Porém, a noção de cidadania só ressurgiu vigorosamente com a Revolução inglesa de 1688, a Revolução americana (1774-76) e, sobretudo, com a Revolução francesa (1789), desencadeando o conceito moderno de cidadania. A afirmação da superioridade da vontade popular sobre o absolutismo monárquico, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a identificação da soberania popular com a universalidade dos cidadãos franceses, a formação do Estado-Nação, constituem os fundamentos da concepção moderna de cidadania.

O contributo humano e universal da Declaração francesa foi retomado e reformulado em 1948, pela ONU, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, depurado na encíclica *Pacem in Terris*, de João XXIII, e na constituição pastoral *Caudium et Spes*, do Concílio Vaticano II. O sistema democrático, que progressivamente se afirmou como a forma de governação universalmente desejável, funda-se nos princípios

da cidadania nela consignados, ou seja, a soberania da Nação e da Lei, a igualdade de todos os cidadãos: "os homens nascem e permanecem livres e iguais em direitos".

Até ao final do século XX, o património reclamado dos direitos humanos foi sendo enriquecido: aos direitos individuais, cívicos e políticos, vieram juntar-se os direitos de natureza social, económica e cultural. E, por último, os chamados direitos das gerações futuras, ao ambiente, à paz, ao desenvolvimento sustentável, exprimem uma crescente consciência da unidade da terra e do género humano, do nosso destino comum, nas palavras de Edgar Morin.

No contexto social e político que caracterizou a sociedade portuguesa antes da instauração da Democracia, ser um "bom cidadão" significava identificar-se com a Pátria, os seus símbolos, os seus governantes e com a religião católica. A escola e os professores tinham um papel importante, cabia-lhes promover, entre outros valores, a ordem, a honra e o apreço pela hierarquia, a humildade, o dever e a obediência. Eram esses os valores que configuravam o perfil de "bom cidadão". Determinadas disciplinas, como, por exemplo, a Organização Política e Administrativa da Nação ou actividades circum-escolares, como por exemplo, as que eram desenvolvidas pela Mocidade Portuguesa serviam para a transmissão desses valores. Como qualificar a concepção de Cidadania neste Regime? Era um ideal de Cidadania que se aproximava de um manual de civildade, de instrução de um conjunto de regras rígidas e de imposição de valores. O mínimo desvio "ao instituído" era considerado subversivo, anti-social. A instauração da Democracia permitiu criar um outro perfil, um outro modo de encarar a Cidadania.

No ambiente social do pós 25 de Abril, é considerado um bom cidadão aquele que assume uma postura activa e interveniente no seio das comunidades de que faz parte (escola, emprego, associação, partido político, ...). É grande o apreço pela participação

social e é conferida uma importância menos à transmissão de um código de conduta baseado em valores morais e/ou regionais. Inseriram-se nos planos de estudo novas áreas e disciplinas com uma forte ligação à cidadania, por exemplo, a disciplina de Educação Cívica Politécnica. No ensino secundário, a disciplina de Introdução à Política propunha uma análise crítica às instituições e das doutrinas democráticas, procurando estimular a formação e a opção política dos jovens. No final do ensino secundário, foi criado um Serviço Cívico e este era obrigatório para os candidatos ao Ensino Superior.

Num contexto de democracia recente, estas medidas não foram consensuais e houve mesmo acusações de que elas impunham determinados valores e comportamentos considerados como os únicos correctos, nomeadamente atitudes de contestação permanente e de desvalorização sistemática do património cultural das gerações anteriores. Com a gradual consolidação da Democracia, os riscos da doutrinação são afastados e, a uma fase de algum vazio, corresponde a necessidade emergente de tornar a escola mais humana.

Em 1986, procura-se conceder uma nova centralidade à Educação para a Cidadania. A Lei de Bases, sob a denominação de Educação Cívica, recomendava a abordagem de uma série de temáticas como a Educação do Consumidor, a Educação Sexual, a Prevenção de Acidentes, etc. Depois de um amplo debate acerca do desenho das formas e dos conteúdos dessa formação cívica, foi criada uma área de Formação Pessoal e Social (FPS), na qual se incluía uma disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa que, por sua vez, compreendia um programa de Educação Cívica (o qual foi experimentado, apenas, em seis escolas). O balanço destas medidas é difícil uma vez que, aliado ao fracasso da generalização de uma disciplina como o Desenvolvimento Pessoal e Social, também se

vai criando a consciência de que a escola deve dar o seu contributo à formação de cidadãos, desenvolvendo nas crianças e jovens uma série de competências sociais, cognitivas e afectivas.

A partir do ano lectivo de 1996-97, no âmbito do projecto de Gestão Flexível do Currículo lançado pelo Ministério da Educação, as escolas retomam uma prática já comum em muitas delas - a hora do director de turma. Tentam conceber esse tempo de uma forma mais ampla e produtiva, encarando-o como um espaço de formação cívica. Com a reorganização curricular do Ensino Básico em curso, o lugar da actual Formação Cívica no currículo coincide, em parte, com o da Disciplina de DPS, embora esta se caracterize por se orientar mais para a gestão de pessoas e projectos interindividuais (sendo o papel do director de turma mais de tutor do que de professor) do que propriamente para a gestão de um programa específico de Educação para a Cidadania.

A educação para a cidadania é uma componente do currículo de natureza transversal, em todos os ciclos. O seu objectivo central é o de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos. Esta componente curricular não é da responsabilidade de um professor ou de uma disciplina, atravessando todos os saberes e passando por todas as situações vividas na escola. Por isso, concretiza-se através de um plano que abrange o trabalho a realizar nas diversas disciplinas e áreas do currículo. Aspectos como a educação para a saúde, a educação sexual, a educação rodoviária ou a educação ambiental, entre outros, deverão ser considerados, quer no trabalho a realizar nas áreas curriculares não disciplinares quer no âmbito das diversas disciplinas

Formosinho (1988) soube caracterizar as nossas escolas preparatórias e secundárias, mostrando como estão organizadas para promover o insucesso e para dificultar a

integração escolar. A dimensão socializadora do currículo escolar é dificultada por um modelo de escola que não fixa nem estabiliza os professores, que fomenta relações impessoais e desumanizadas e que se preocupa mais com a competição e o individualismo do que com a tolerância, a preocupação pelos outros, o respeito pela diferença, a solidariedade e a cooperação.

A dimensão estimuladora do currículo é dificultada por uma organização pedagógica da escola que contraria as implicações educacionais da psicologia do desenvolvimento pessoal, social e moral. Todas as componentes do currículo se conjugam para promover a alienação, o fracasso escolar e o insucesso. A componente académica (transmissão de conteúdos e competências) tem-se caracterizado pela predominância da uniformidade e da centralização curriculares e pedagógicas. Sob os mais variados pretextos e justificações continua a defender-se que os currículos devem ser rigorosamente iguais para todos os alunos, independentemente das regiões e das particularidades sociais e culturais dos alunos e das famílias. Notam-se pressões cada vez maiores para o cumprimento dos programas a todo o custo, exigindo-se que todos os alunos, em todas as escolas e regiões, aprendam o mesmo ao mesmo tempo. Esta escola centralista e uniforme é inconciliável com o sucesso educativo para todos, por mais planos que se possam conceber.

2- O Desenvolvimento dos Valores Morais - De Piaget a Kohlberg

2.1 –Introdução

Piaget foi pioneiro no estudo do desenvolvimento cognitivo ou lógico do pensamento. Numerosas críticas foram e continuam a ser feitas, mas continua ainda hoje como o

suporte de numerosas investigações em vários campos da psicologia. A teoria Piagetiana do desenvolvimento cognitivo é uma teoria interacionista, construtivista e estruturalista na qual o sujeito tem um papel activo e em que o conhecimento advém das interacções entre o sujeito e os objectos, não é pré-determinada nem existe nas estruturas internas do sujeito pois resultam de uma construção efectiva e contínua. Considerada a socialização como o fulcro do desenvolvimento mental, é pressuposto que o enquadramento da criança na sociedade considera o seu desenvolvimento moral.

Kohlberg é, sem dúvida, o autor contemporâneo mais importante no campo da educação para os valores e do desenvolvimento sócio-moral. Em nossa opinião o seu trabalho domina a discussão sobre educação moral no mundo académico e é uma referência regular nas revistas científicas e profissionais, nos congressos e nos seminários.

Como a teoria de Piaget para o desenvolvimento cognitivo, também a teoria de Kohlberg é, hoje, uma referência obrigatória nos cursos de formação de professores, sempre que se trate de discutir o desenvolvimento moral dos indivíduos e o papel da escola e do professor na promoção da educação moral e cívica. Valente (1989) afirma a este respeito "Para Kohlberg a educação moral e a educação cívica justapõem-se, porquanto um elevado estágio de desenvolvimento moral corresponde a um elevado estágio de consciência cívica". A teoria de Kohlberg continua a tradição da psicologia cognitiva de Piaget, que considera o desenvolvimento moral como um produto da aprendizagem social.

Os estudos de Kohlberg apresentam uma dimensão múltipla que integra a filosofia, a psicologia, a sociologia e a educação, com implicações significativas para o mundo das escolas, das prisões, dos tribunais e dos hospitais. Com efeito, o trabalho iniciado por Kohlberg em 1958, com a apresentação da sua tese de doutoramento na Universidade de

Chicago sobre o desenvolvimento do raciocínio moral dos jovens, teve seguidores em vários campos do conhecimento.

O reforço e a amplitude da discussão em torno da teoria de Kohlberg são um sinal evidente da preocupação pelos direitos humanos e pela necessidade de reencontrar uma dimensão valorativa para a vida e para o destino dos homens e das mulheres no final do século XX. É cada vez mais pacífico o papel da escola no desenvolvimento de uma consciência ética que integre princípios de dimensão universal e que oriente as escolhas dos indivíduos em função do bem e da justiça social.

Filosoficamente, a teoria de Kohlberg representa o reencontro com a tradição clássica do pensamento de Sócrates e de Platão. Psicologicamente, pretende ultrapassar o controlo endoutrinante e ineficaz do paradigma comportamentalista. Sociologicamente, propõe a defesa de valores universais que correspondam ao alargamento da natureza humana e a recusa do relativismo moral. No campo escolar, apresenta uma abordagem à educação para os valores que os professores compreendem e são capazes de concretizar. No fundo, a abordagem kohlbergiana retoma a defesa e a prática da democracia em todas as esferas da nossa vida, incluindo as escolas e a família, porque é aí que a cidadania se aprende e se vive.

Kohlberg, como Piaget, mantém a hipótese fundamental de que o desenvolvimento moral se constrói pela intersecção social e não é uma mera absorvência dos estímulos externos. É uma teoria construtivista e interacionista. São definidos seis estádios de desenvolvimento moral, que evoluem desde o nível pré-convencional, onde a moral é heterónoma, até à autonomia e à construção de princípios morais que se reflectem, por exemplo, na Filosofia dos Direitos Humanos, o nível pós-convencional. Cada nível pré-convencional, convencional e pós-convencional abrange dois estádios com

características estruturais e definições de critérios pelos quais uma pessoa age de uma determinada maneira. A concepção de justiça é considerada como um factor essencial da vida em sociedade. A metodologia preconizada é a de análises lógicas, conflitos valorativos, dilemas morais.

Durante os últimos 30 anos, Kohlberg e os seus colaboradores realizaram centenas de estudos em todos os continentes, produzindo milhares de páginas de artigos e livros científicos que fundamentam uma teoria que tem vindo a ser repensada, revista, reexaminada e alterada.

A teoria de Kohlberg passa por duas grandes fases. De 1958 a 1974, Kohlberg acentuou o papel da discussão de dilemas morais no desenvolvimento do raciocínio moral dos sujeitos. A ênfase era colocada no indivíduo e a educação moral privilegiava uma estratégia a que podemos dar o nome de interrogatório socrático. A partir de 1974, Kohlberg passa a acentuar a atmosfera moral da comunidade. A ênfase surge, agora, no desenvolvimento de um espírito de comunidade e a educação moral privilegia a participação democrática na tomada de decisões, através das discussões colectivas, das assembleias gerais e das votações. Nos últimos 15 anos, houve uma incorporação dos aspectos mais democráticos da teoria sociológica de Durkheim que levou a equipa de Kohlberg a acentuar a importância do raciocínio moral convencional e do acesso ao estágio 4 durante a adolescência.

Esta viragem deveu-se a uma pluralidade de razões: os resultados da discussão de dilemas morais eram pouco satisfatórios a longo prazo e não deram resposta ao problema da passagem da moralidade pré-convencional para a moralidade convencional; as visitas de Kohlberg a *kibbutz* israelitas levaram-no a repensar o papel da comunidade no desenvolvimento moral; os estudos longitudinais levaram Kohlberg a

duvidar da possibilidade de se atingir a moralidade pós-convencional antes da vida adulta.

A morte recente de Kohlberg (1987) não interrompeu os trabalhos que os seus colaboradores tinham em mãos. O Center for Moral Education da Universidade de Harvard continuou a promover os estudos longitudinais sobre o desenvolvimento moral e a avaliar as experiências das escolas alternativas de abordagem –“comunidade justa”. Em Universidades de todo o mundo, dos EUA a Portugal, passando por Israel, Alemanha, Inglaterra, Canadá e Austrália, há equipas de investigação a trabalhar na linha de Kohlberg, a rever a teoria e a testar novas hipóteses para problemas mais complexos.

Na segunda fase dos seus estudos (1974-87), Kohlberg tentou integrar a relação entre o individual e o social na esfera moral, conjugando duas teorias aparentemente inconciliáveis: a teoria kantiana dos imperativos categóricos, que fundamenta a universalidade dos princípios éticos e a teoria sociológica de Emile Durkheim do papel socializante da comunidade que ajuda a explicar a ênfase colocada no acesso à moralidade convencional durante a adolescência. O interaccionismo de John Dewey e o construtivismo piagetiano ajudaram a integrar posições aparentemente contraditórias.

Nos primeiros trabalhos de Kohlberg há uma acentuação do individualismo. No seu ensaio *Development as the Aim of Education: The Dewey View*, Kohlberg tenta superar essa visão redutora apresentando e discutindo três grandes teorias da educação e do desenvolvimento: romantismo de Rousseau, Freud e Rogers, a transmissão cultural (Durkheim) e o progressismo (Dewey). Kohlberg rejeita o individualismo radical da teoria romântica e o colectivismo radical da teoria da transmissão cultural, propondo uma teoria integradora baseada na noção de inter-relação do organismo com o ambiente.

Epistemologicamente, a posição de Kohlberg implica a rejeição quer da noção de que o conhecimento é essencialmente uma experiência inata do *self* quer um resultado da cultura [...] Assim, Kohlberg argumenta a favor de uma noção integrada de moralidade enraizada na inter-relação do individual e da sociedade (Chazan, 1985:70). Em conformidade, a distinção entre o individual e o social e entre o inato e o adquirido não tem sentido. A inter-relação entre ambos os conceitos pode ser exemplificada pelo lugar central que a noção de justiça social tem na teoria de Kohlberg. A justiça pressupõe uma preocupação autêntica pelos outros e uma ligação indissolúvel do indivíduo a determinados contextos sociais.

A noção de justiça é, por isso, uma construção que depende da intersecção de muitos factores. Alguns desses factores são inatos, outros dependem da educação mas, em qualquer dos casos, exigem uma posição activa do sujeito que o leva a tomar consciência (a dar à luz, no sentido socrático do termo) de uma natureza humana de dimensão universal, onde o conceito de justiça e de preocupação pelos outros ocupa o lugar central. Este retorno do social e da comunidade levou Kohlberg a redefinir a sua teoria e a conceder uma ênfase maior à natureza social da moralidade e ao estágio 4 do desenvolvimento sócio-moral. No entanto, o interaccionismo do individual e do social não invalida a ideia de que há uma natureza humana e uma natureza cósmica que fundamentam o princípio da justiça, para além de tudo o resto. A justificação da justiça como inerente à natureza humana afirma-a como uma realidade independente das culturas e das sociedades. A justiça, nesta concepção, faz parte da ordem natural e a interacção entre o indivíduo e o social é necessária apenas para revelar a noção de justiça e não para a criar. Desta forma, nós encontramos duas concepções da relação entre o individual e o social na esfera moral em Kohlberg: uma noção deontológica de moralidade como dever e obrigação do indivíduo e uma noção interacionista de

moralidade como a relação dinâmica de um indivíduo no contexto de determinados contextos sociais (Chazan, 1985).

Um dos grandes méritos de Kohlberg foi tentar integrar estas duas concepções aparentemente contraditórias, criando uma teoria que evita o reducionismo e o relativismo das abordagens tradicionais da educação para os valores.

2.2. Os Princípios Éticos

O que distingue a teoria moral de Kohlberg da maior parte das restantes teorias é a ênfase concedida por ele ao papel dos princípios éticos no processo das escolhas morais. Ao contrário das abordagens empiristas, que baseiam as escolhas morais no respeito pelas leis, pela autoridade e pelas convenções, a teoria de Kohlberg centra-se na existência de um conjunto de finalidades últimas que são expressão da universalidade da natureza humana. Mas o que são os princípios éticos, na concepção de Kohlberg?

A análise dos escritos de Kohlberg revela duas noções distintas do princípio ético. O primeiro sentido tem a ver com um procedimento ou conjunto de linhas gerais para confrontar escolhas e acções morais alternativas (um guia geral para a escolha, uma regra ou método para escolher entre actividades legítimas, uma base geral e universal para a escolha, um modo universalizável de decidir ou julgar). De acordo com este uso, cada um dos seis estádios implica formas ou estilos alternativos de escolha em situações morais, por exemplo, punição, prazer, aceitação, status, lei e justiça. Esta noção de princípio ético não se refere a normas ou convenções específicas... mas a padrões de procedimento para reflectir sobre problemas morais. O segundo uso refere-se ao estádio 6 da justiça como o critério desejável para a resolução de conflitos morais. O princípio ético, neste caso, refere-se ao valor prescrito e universalizável da justiça,, (Chazan, 1985).

O que é que Kohlberg entende por justiça? É possível encontrar várias definições de justiça nas obras de Kohlberg. Uma das definições mais comuns é considerar a justiça como um assunto que tem a ver com os direitos humanos universais. A igualdade surge, também, muitas vezes, associada à noção de justiça. Nos escritos de Kohlberg encontra-se, igualmente, uma definição kantiana da noção de justiça. Assim, a justiça pressupõe tratar os outros como um fim em si mesmo e não como um meio. O respeito pelas pessoas e a dignidade da pessoa humana são expressões que surgem associadas ao conceito de justiça. A reciprocidade, a liberdade, a igualdade e a dignidade são expressões essenciais de um raciocínio moral de estágio 6 e, por isso, representam a máxima expressão da justiça, no pensamento de Kohlberg, para quem ser justo é preocupar-se pelo bem-estar dos outros, respeitá-los e tratá-los com equidade.

Pelo que foi explicitado, parece claro que Kohlberg rejeita uma moral que seja produto das convenções, das normas e da cultura dos grupos. A moral não é um assunto de natureza privada, porque o homem só o é enquanto ser social. Os homens são iguais na espécie e partilham uma natureza humana comum. Os princípios éticos são uma realidade natural que não depende do consenso social nem do exercício da autoridade. A defesa de uma natureza humana comum implica a rejeição do relativismo moral. Embora as convenções e valores sociais e culturais mudem consoante as culturas dos povos, existem valores morais básicos partilhados por todas as pessoas que raciocinam no estágio 6, independentemente das épocas, da geografia e das culturas.

A defesa dos princípios éticos universais é a questão central da teoria de Kohlberg e tem sido o aspecto mais criticado por autores de vários quadrantes. Alguns autores consideram que a teoria de Kohlberg dá forma a uma educação endoutrinante, visto que

defende a existência de uma hierarquia de valores a acentuar pela escola. Outros acusam-no de se preocupar muito com o raciocínio moral e pouco com as acções morais, esquecendo-se do papel exercido pela imitação, pelo reforço e pela moderação dos comportamentos. Nem sempre Kohlberg dá uma resposta convincente a algumas das críticas, mas os seus críticos também não apresentam alternativas que evitem o neutralismo dos valores e do relativismo ético.

2.1. Razão e Ética

Tal como a teoria Piagetiana, a teoria cognitivo-desenvolvimentista de Lawrence Kohlberg reconhece uma importância grande ao papel da cognição no desenvolvimento do pensamento moral. Todos os estádios implicam a aplicação de uma determinada estrutura na resolução dos problemas morais. No nível pré-convencional, as crianças usam a cognição para evitar a punição física. No nível convencional, os adolescentes são capazes de ter em consideração posições e perspectivas diferentes e usam a cognição para fazerem escolhas que correspondam às expectativas do grupo e da sociedade. No nível pós-convencional, os sujeitos usam a cognição para reflectir sobre valores com base nos princípios éticos. Assim sendo, "...cada estádio, tem um padrão lógico e de raciocínio e a criança é, em todos os níveis, um filósofo mora." (Chazan, 1985:78).

Quais são as características do pensamento moral, segundo Kohlberg? O pensamento moral é interactivo, isto é, significa a aplicação de processos lógicos do sujeito à resolução de certos problemas e situações em determinados contextos sociais e ambientes. O pensamento moral significa, por isso, a aplicação dos princípios éticos na resolução de conflitos morais. O pensamento moral é tanto mais adequado quanto mais

conforme estiver ao conceito de justiça e escolher moralmente significa fazer escolhas que manifestem a máxima preocupação pelos outros. Alguns críticos acusam Kohlberg de tentar impor uma única modalidade de raciocínio moral. Outros argumentam que a noção de raciocínio moral adoptada por Kohlberg leva à imposição de certos valores e não encoraja uma reflexão aberta e sem preconceitos sobre as alternativas morais. Outros críticos acusam-no de defender uma moral elitista comprometida com a chamada civilização ocidental e as democracias parlamentares. Alguns autores consideram, ainda, que o pensamento de Kohlberg encobre uma visão socialista e igualitária da sociedade sob o manto diáfano da democracia participativa. Há quem acuse, por fim, a teoria de Kohlberg de negligenciar o papel do afecto nas escolhas morais.

Kohlberg respondeu a todas estas críticas, em dois volumes publicados respectivamente em 1981 e 1984: *The Philosophy of Moral Development* e *The Psychology of Moral Development*. Kohlberg entende que, embora haja diferentes modalidades de raciocínio moral, nem todas são adequadas e sofisticadas. A acusação de endoutrinação, Kohlberg responde que se limita a acentuar princípios que fazem parte da natureza humana. Em vez de impor valores, a abordagem de Kohlberg limita-se a facilitar o crescimento do indivíduo para níveis mais integrados, mais complexos e mais sofisticados do pensamento moral. Embora acusado de negligenciar as emoções e a afectividade, Kohlberg considera que o acesso ao nível pós-convencional exige, não só estruturas cognitivas complexas, mas também uma grande paixão moral. Em defesa da sua argumentação, cita os exemplos de Sócrates, Jesus Cristo e Martin Luther King.

Kohlberg responde aos críticos que o acusam de endoutrinação, afirmando que a sua teoria deve ser encarada em termos de desenvolvimento de certas estruturas de pensamento e não em termos de transmissão ou inculcação de comportamentos específicos. Alguns autores criticam Kohlberg por prestar pouca atenção à adequação do

pensamento moral à acção moral. Como saber se um indivíduo que raciocina moralmente nos estádios mais avançados, age em conformidade?

Kohlberg faz parte de uma tradição da filosofia moral que argumenta não ser possível dividir a virtude em componentes intelectuais e comportamentais, tal como Aristóteles defendia. Ao invés, a acção é, tal como Platão, argumenta, um aspecto irreduzível e inerente do pensamento moral (Chazan, 1985:81). Em conformidade com a perspectiva de Platão, a abordagem kohlbergiana propõe uma ênfase quer no pensamento quer na acção, até porque ambos são inseparáveis. Sendo assim, as pessoas tendem a agir em conformidade com os seus juízos morais e isto é tanto mais correcto quanto mais elevado for o estádio de desenvolvimento moral. A abordagem de Kohlberg não visa treinar as pessoas na realização de comportamentos específicos, mas não ignora a acção moral, apesar de não a considerar como uma componente isolada da moral. A acção moral não se treina através da repetição, mas sim pela reflexão.

Esta argumentação tem sido criticada por autores de várias escolas do pensamento filosófico e educacional. Kevin Ryan e outros autores próximos da abordagem „educação das virtudes”, acusam Kohlberg de ignorar o papel da repetição, do treino, dos hábitos e dos modelos. Estes autores argumentam que nem sempre as pessoas mais inteligentes e mais racionais são as melhores na esfera moral. Nos últimos escritos, Kohlberg tentou incluir na sua abordagem algumas propostas dos seus críticos, passando a dar maior importância ao ensino de valores específicos e à promoção de determinados comportamentos e acções consideradas essenciais para o bem-estar da comunidade. A revisão da teoria de Kohlberg assumiu, nos últimos anos, duas direcções:

- 1) maior ênfase na sala de aula e na escola como cenários onde as crianças e adolescentes podem aprender e aplicar o pensamento moral;
- 2) maior ênfase na participação democrática e nos dilemas morais originados pelos conflitos surgidos na comunidade escolar.

2.2. A Pessoa Moralmente Educada

O que é uma pessoa moralmente educada na perspectiva kohlbergiana? É uma pessoa que enfrenta uma situação de conflito moral, incluindo no seu pensamento as várias perspectivas e pontos de vista, confrontando esses pontos de vista com os princípios éticos e deliberando em conformidade. Uma pessoa moralmente educada delibera em função do princípio da justiça, ainda que o respeito por esse princípio a obrigue a violar as normas e as leis impostas pelas autoridades. Jesus Cristo, Sócrates e Martin Luther King são, nesta perspectiva, exemplos máximos de pessoas moralmente educadas.

A pedagogia de Kohlberg deve muito a Sócrates e a Dewey. Do primeiro, incorporou o interrogatório socrático. Do segundo, o *learning by doing*, o método do inquérito e a participação democrática na comunidade escolar. Um dos seus alunos, Moshe Blatt, conduziu um estudo onde concluiu que um quarto a metade dos estudantes que participaram em discussões morais durante um ano avançaram, pelo menos, um estágio. O programa de Blatt incluiu uma situação confrontada com três características básicas:

- 1) a apresentação de dilemas morais que provoquem desacordo cognitivo entre os alunos;
- 2) existência de alunos em vários estádios de desenvolvimento;

3) o uso do interrogatório socrático

Nos últimos anos, a abordagem de Kohlberg passou a usar menos dilemas morais hipotéticos e mais dilemas surgidos de situações reais. Kohlberg passou a conceder mais importância ao papel dos Estudos Sociais e das Línguas na educação moral e cívica e a verificar que a formação de professores é uma componente chave do *curriculum*. Esta viragem foi acompanhada de um interesse particular pelo papel do *curriculum* implícito, isto é a atmosfera moral e a organização da escola. Daí a ênfase cada vez maior na criação de “comunidades justas”, onde o *curriculum* explícito e o *curriculum* implícito concorrem para a promoção do desenvolvimento moral dos alunos.

2.3. As Comunidades Justas

A primeira “comunidade justa”, a ser criada foi a Cluster School na Escola Secundária de Cambridge. Muitas outras se lhe seguiram, como é o caso da School Within a School da Escola Secundária de Brookline, que ainda continuam em laboração. A característica principal das “comunidades justas” é que todas as decisões importantes são aprovadas em Assembleia Geral de alunos e professores. É nessas assembleias que são aprovadas as regras e normas de comportamento, depois de uma discussão aberta onde todos têm oportunidade de falar, defender pontos de vista, fazer propostas e votar. A Assembleia é o órgão deliberativo da - comunidade justa -, e as funções executivas e judiciais são exercidas por várias comissões de alunos e de professores que ouvem as queixas e, quando necessário, prescrevem os castigos. As votações são precedidas de discussões em grupo, orientadas por grupos de alunos e professores que, rotativamente, exercem as funções de moderadores.

As avaliações feitas às “comunidades justas” têm mostrado que os alunos nelas envolvidos manifestam um desenvolvimento do raciocínio moral mais rápido que os seus colegas noutras escolas. As - comunidades justas- facilitam o apreço pelo bem-estar do grupo e a compreensão das noções de justiça e de preocupação pelos outros, sendo, por isso, excelentes formas de passagem para uma moralidade convencional (estádio 4) onde o respeito pela lei e pela ordem seja assegurado. Nas classes mais avançadas, os dilemas podem ser uma realidade da própria escola, envolvendo a totalidade da escola na sua discussão -*just community*. "São escolas onde se pratica uma filosofia educacional que assume explicitamente que o desenvolvimento cívico e sócio-moral dos alunos está entre as finalidades que a Escola tem de cumprir" (Formosinho, 1987:37).

3- Concepções e Modelos de Intervenção do Desenvolvimento Pessoal e Social/ Educação para a Cidadania

Existem três grandes abordagens à educação moral e cívica: a educação pela clarificação dos valores, o ensino das virtudes e a educação moral democrática. A primeira acentua o relativismo moral e não dá respostas convincentes para uma educação preocupada com o exercício da cidadania e o apreço pela justiça e bem-estar dos outros. O programa de "Clarificação de Valores" foi criado nos anos 60 , reflectindo muitos sentimentos e pontos de vista dessa época. Fundamentalmente, os autores deste programa defendem o relativismo e a neutralidade da Escola, dispensando uma hierarquia de valores e recusando a existência de valores universais. As crianças

deverão ser livres para escolher os seus próprios valores, sem serem colocadas perante uma hierarquia de valores que ninguém sabe verdadeiramente se existe. Os professores deverão criar um ambiente propício ao exercício dessa livre escolha, ajudando os alunos a clarificarem as suas ideias e a melhorarem a sua auto-estima. O professor não julga, devendo, por isso, abster-se de promover uns valores em prejuízo de outros. A abordagem “Clarificação de Valores” faz uso de várias técnicas de ensino de fácil utilização.

- Uma das técnicas utilizadas é comum ao “programa cognitivo-desenvolvimentista” e consiste na discussão pública de questões de natureza ética. O professor evita o uso de expressões do tipo “certo”, “errado”, “bom” e “mau”.
- Outra técnica é a criação, pelo aluno, de histórias escritas sobre situações e personagens envolvidos em roubos, falsidades, violência, etc. As crianças deverão registar as suas posições e argumentos face a essas situações. Mais tarde o professor poderá ajudar o aluno a expressar e clarificar os valores expressos nos comentários escritos.
- Uma terceira técnica é a criação de diários, onde os alunos expressem de forma livre as suas ideias e sentimentos face ao quotidiano da escola.
- Uma quarta técnica inclui a realização de entrevistas aos pais e outros membros da comunidade, nos quais as pessoas são confrontadas com problemas contemporâneos que suscitam discordância ética.

Esta abordagem coloca alguns problemas sérios, pois, ainda que os professores se assumam como neutrais, a verdade é que agem diariamente como modelos.

A segunda é claramente endoutrinante e subordina a forma ao ensino directo dos conteúdos consensualmente aceites pela sociedade. A abordagem ,ensino das virtudes, conforma o raciocínio moral dos sujeitos aos valores e interesses impostos pelas autoridades. Em caso de conflito moral, dá precedência e primazia aos valores impostos pela autoridade, ainda que aqueles violem princípios éticos. O ensino dos valores faz-se através de lições de moral, através do contacto com bons modelos e através do treino.

O aperfeiçoamento da conduta moral das crianças e dos jovens é obtido através de um conjunto de técnicas simples, assentes quase todas no reforço da autoridade do professor. Para Wynne (1991) e outros defensores desta abordagem, um clima moral adequado significa a máxima autoridade nas mãos dos professores, o máximo de rituais e normas de comportamento, a ausência de participação dos alunos na tomada de decisões e uma modelação da conduta moral através das recompensas e dos castigos. O mínimo que podemos dizer desta argumentação é que peca pela fraqueza e pela ausência de documentação científica. A investigação realizada não permite concluir que a abordagem endoutrinante seja mais eficaz que as outras na criação de bons hábitos de conduta moral. É errada esta oposição entre hábitos de conduta moral e raciocínio moral pois demonstra-se que ambas costumam andar associadas, apoiando-se mutuamente durante o curso do desenvolvimento da criança.

Relativamente à questão da participação, Dewey (1960) invoca a expressão “learning by doing”. Sem a participação na tomada de decisões e sem a participação em discussões públicas, dificilmente os alunos poderão adquirir as competências parlamentares necessárias a uma intervenção democrática na vida pública. Se os alunos não tiverem oportunidade para confrontarem os seus pontos de vista e valores e para fazerem

escolhas morais, não serão capazes de revelar autonomia moral na ausência da autoridade, visto que a experiência social da criança determina, em muito, o curso do seu desenvolvimento.

Esta experiência “é importante não apenas porque expõe as crianças a novas ideias mas também porque envolve as crianças em relações que conduzem à compreensão de regras e procedimentos essenciais” (Marques, 1998) . A terceira abordagem identifica-se com a educação moral cognitivo-desenvolvimentista e é a única, no entender de Kohlberg, que evita tanto o relativismo moral como a endoutrinação moral.

Tanto a primeira abordagem como a segunda são ineficazes por várias razões, que seguidamente se enunciam. A clarificação dos valores aceita a existência de uma pluralidade de escolhas e de valores sem lhes fixar qualquer hierarquia. Neste sentido, não existem escolhas mais morais do que outras. Desde que o sujeito clarifique as suas escolhas, todas as escolhas são defensáveis. O grande erro desta abordagem é considerar que todas as escolhas são legítimas.

No entender de Kohlberg, a existência de várias perspectivas não implica igual legitimidade de todas elas. Essa pluralidade significa, apenas, a existência de diferentes estádios de raciocínio moral, sendo uns mais avançados e sofisticados do que outros. Ao contrário do que propõem os adeptos da “clarificação de valores”, a tarefa do professor deverá ser a promoção da criança para níveis mais avançados do desenvolvimento moral.

A abordagem endoutrinante assume que só existe uma única verdade, a qual surge associada aos valores impostos pelas autoridades políticas ou religiosas. A endoutrinação reflecte a tentativa de impor uma verdade que não é questionada e para que não existam provas. Uma educação endoutrinante não facilita o crescimento e a

autonomia do aluno. Em vez disso, torna-o cada vez mais dependente da autoridade e incapaz de aprender sozinho.

A terceira abordagem - a abordagem moral democrática é a transformação da Escola num local onde os alunos participem na tomada de decisões. O acentuar da democracia escolar reflecte a crença na importância de os estudantes vivenciarem a democracia para a poderem compreender e apreciar. O envolvimento activo numa sociedade democrática é o melhor meio para respeitar os direitos dos outros. O clima moral democrático da escola exige um conjunto de estratégias, a seguir indicadas:

- Discussão de dilemas morais, hipotéticos e reais na sala de aula.
- Leitura e discussão de histórias e livros sobre questões éticas.
- Participação na tomada de decisões na sala de aula e na Escola.
- Realização de reuniões para a aprovação de regras e normas de comportamento onde os alunos têm direito de voto.
- Confronto da argumentação dos alunos com a argumentação do professor sobre problemas de natureza ética.

O objectivo destas estratégias é duplo, destinando-se a: desenvolver o raciocínio moral dos alunos; estimular o gosto pelo assumir das responsabilidades. Assume-se que as crianças apreciarão melhor o respeito pelas regras quando participam na sua aprovação. A criação e aprovação colectiva das regras criam um clima de lealdade à comunidade, no qual os comportamentos desviantes, do tipo “roubo” e “vandalismo” são considerados violações às regras da comunidade. Esta abordagem dedica particular atenção a uma técnica denominada “plus one matching”, considerada essencial para

promover o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos. Durante os debates sobre valores, o professor deverá introduzir uma perspectiva alternativa, derivada de um juízo moral mais elevado do que o do aluno. Para obter bons resultados *convém que o juízo moral do professor se manifeste apenas num nível mais elevado do que o do aluno*. Caso contrário, não haverá espaço para o confronto de opiniões e argumentos e o aluno ficará sem a possibilidade de acesso a um raciocínio ligeiramente mais elevado que o seu. De uma forma geral, esta técnica cria um incentivo para o aluno reexaminar os seus próprios argumentos e valores, e leva-o a confrontar-se com uma forma mais adequada a emitir juízos morais.

Outra técnica é o envolvimento dos alunos na discussão de dilemas introduzidos pelo professor. Os alunos discutem uns com os outros a melhor solução para um conflito que envolva questões de justiça e direitos humanos. O papel do professor é iniciar a discussão e nela promover a participação de todos os alunos. Aqui, esta abordagem diverge da “Clarificação de Valores”, uma vez que o professor dirige os alunos, mostrando-lhes que há uma hierarquia de valores e formas de raciocinar mais apropriadas do que outras. Em complemento destas técnicas de ensino, o professor faz uso de técnicas de consulta psicológica que ajudem a promover o desenvolvimento psicológico do aluno.

Kohlberg não rejeita a necessidade da directividade no ensino. Recusa, no entanto, a ausência da discussão livre e aberta e a imposição de verdades, não verificáveis. A abordagem kohlbergiana evita o endoutrinamento porque usa métodos facilitadores da discussão, da reflexão e da escolha autónoma. No entanto, não abdica da directividade, quando se torna necessário confrontar o aluno com argumentos moralmente mais consistentes e mais adequados a uma ordem natural norteada por princípios éticos.

3.1- Modelos de Ensino Decorrentes das Teorias de Piaget e Kohlberg

3.1.1. Abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral

A teoria de Kohlberg continua a tradição da psicologia cognitiva de Piaget, que considera o desenvolvimento moral como um produto da aprendizagem social. Considerada a socialização como o fulcro do desenvolvimento mental, é pressuposto que o enquadramento da criança na sociedade considera o seu desenvolvimento moral. A metodologia preconizada é a de análises lógicas, conflitos valorativos, dilemas morais.

O professor surge como um animador e não como alguém que tem a resposta certa, não como um endoutrinador. Nas classes mais avançadas, os dilemas podem ser uma realidade da própria escola, envolvendo a totalidade da escola na sua discussão -*just community*. A educação moral numa perspectiva cognitiva permite evitar a componente doutrinária.

Em oposição ao moralismo directivo e heterónimo, surge uma concepção de construção racional e autónoma de princípios morais *numa educação moral evolutiva*. Pretende superar-se o relativismo ético, característico da *clarificação de valores*, proposto entre outros por Raths, onde os princípios morais surgem como uma questão de preferências pessoais. Esta superação é concretizada pelo estímulo do desenvolvimento moral, de inspiração kantiana. Impõe-se referir a importância do contexto vivencial a propiciar -de- verá ser uma atmosfera positiva que proporcione a interacção, que facilite o desenvolvimento moral, pela vivência de conflitos que provoquem desequilíbrios cognitivos, que fundamentem a construção de juízos morais. Pressupõe dar importância ao processo sobre o produto.

Importa referir que, como qualquer modelo, também os referidos, nomeadamente o modelo de Kohlberg, são alvo de críticas, entre as quais destaco:

- crítica à referência invariante dos estádios de desenvolvimento moral;
- crítica ao "desprezo" dado aos conteúdos na formação das estruturas do sujeito; D. Kuhn, um dos críticos, coloca a ênfase na importância de estudar conteúdos mais relevantes.

Cada situação coloca-nos, muitas vezes, perante novas escolhas das quais é desejável que saibamos assumir a responsabilidade. A educação moral digna desse nome necessariamente encaminha as crianças de acordo com as expectativas da sociedade. Além disso preocupa-se em fornecer às crianças as ferramentas de que elas necessitam para poderem dar resposta a essas expectativas de uma maneira crítica. Conduzir as crianças de acordo com o que a sociedade espera delas é uma parte importante das responsabilidades do foro da educação moral. Mas é também indispensável que as crianças sejam capazes de pensarem por elas próprias.

É indispensável provocar situações que permitam a cada um o desenvolvimento da sua própria criatividade, criatividade que é indispensável para uma renovação da sociedade, sempre que as situações o exigirem. Nesta perspectiva o diálogo, na aula, é muito útil não só como motivador do desenvolvimento da criatividade mas também como motivador de um raciocínio lógico.

Os professores confrontam-se hoje com várias alternativas para a educação moral. Entre outras destacamos: - uma aproximação puramente cognitiva, a fazer uso do raciocínio; - uma concepção de moral como uma disciplina normativa, instrutora da obediência,

formadora do carácter; -e uma aproximação baseada na emotividade e na sensibilidade, a apelar à virtude.

Ora, qualquer destas alternativas pode ser uma estratégia a utilizar na aula, nenhuma delas com carácter de exclusividade, todas elas têm algo de válido. Se a moralidade fosse simplesmente uma questão de conhecimento de regras e a sua obediência, então a educação moral consistiria em dar a conhecer à criança estas regras e fazer com que as aceitasse inquestionavelmente. Mas a educação moral não é assim tão simples. Não é claro que haja regras para todas as situações.

O professor tem de ter a preocupação de envolver a criança num processo de aprendizagem que a ensine a pensar por ela própria. As crianças necessitam duma experiência prática que complete o seu saber teórico e lhes faça compreender o significado social deste saber.

3.1.2. A Formação Pessoal e Social Numa Perspectiva Desenvolvimental - Ecológica

A preocupação com o papel da escola na formação pessoal e social dos alunos tem sido constante ao longo deste século, com especial incidência nas últimas décadas (vd. Beane, 1997; Campos, 1989 a, 1989 b, 1991 a; Dewey, 1966; Diaz-Aguado, 1992; Lickona, 1991; Mosber & Sprinthall, 1970; Sprinthall, 1980, 1991; Sprintali & Mosber, 1978). Esta redefinição do papel da educação escolar emerge da constelação de que as funções clássicas de instrução e socialização não contemplam nem a diversidade e complexidade dos problemas da vida, nem o papel activo dos indivíduos na construção pessoal da realidade.

O modelo desenvolvimental-ecológico atende à promoção de processos psicológicos (e.g. tomada de perspectiva social, identidade pessoal, sentido de competência própria) cuja complexidade, flexibilidade e capacidade de diferenciação (entre outros critérios) crescentes são observáveis ao longo do desenvolvimento de níveis mais integrados de auto-organização pessoal (Sprintall & Mosher, 1970; Campos, 1991 a; Sprinthall, 1980, 1991; Coimbra, 1991).

Esta perspectiva considera, ainda, que o desenvolvimento humano é um "desenvolvimento-em-contexto", pelo que a intervenção supõe uma "transformação no interior" (Campos, 1987) ao nível das relações, actividades e papéis que os indivíduos têm oportunidade de experienciar na escola (Bronfenbrenner, 1979, 1986). Uma atenção particular é, portanto, atribuída à qualidade psicossocial das experiências de vida dos alunos no contexto escolar. É, ainda, de salientar que o "desenvolvimento dos processos psicológicos é indispensável para a manifestação, nas mais diversas situações de vida, de competências várias" (Campos, 1991 b, 105) e traduz-se, portanto, na maior capacidade (poder) dos indivíduos na compreensão e transformação da realidade (Moos, 1987).

Várias estratégias de intervenção têm sido propostas neste domínio; iremos seguidamente abordar as intervenções desenvolvidas por Sprinthall (1980, 1991) no âmbito do movimento da educação psicológica deliberada, a concepção de Chickering (1981) para a promoção do desenvolvimento da identidade e a proposta de Beane (1990) para a inclusão do afecto no currículo. Dadas as semelhanças entre estas abordagens ao nível dos pressupostos e elementos da intervenção, produziremos uma avaliação global após a apresentação de todas estratégias.

Os programas de *educação psicológica deliberada* caracterizam-se por um conjunto de pressupostos básicos, a saber: a ênfase no autoconhecimento e na capacidade de constante reavaliação, reflexão crítica e redefinição pessoais; a existência de um processo de desenvolvimento psicológico sequencial, de forma a que certos processos psicológicos básicos podem ser ordenados num contínuo ao longo do ciclo vital; a maior complexidade e capacidade de integração dos processos que caracterizam os estádios do desenvolvimento mais elevados, donde a necessidade de intencionalizar a promoção do desenvolvimento psicológico; a possibilidade de aprendizagem desses processos como estratégia para a promoção do desenvolvimento psicológico (Mosher & Sprinthall, 1970; Sprinthall, 1980).

Algumas estratégias específicas utilizadas no âmbito da educação psicológica deliberada parecem ser determinantes da sua eficácia, a saber: a vivência de experiências desafiantes de desempenho de papéis, a reflexão guiada, o equilíbrio entre a experiência e a reflexão, a continuidade e o apoio (Sprinthall, 1991).

Os programas de intervenção devem possibilitar aos indivíduos o desempenho de papéis significativos em situações reais. Estas experiências são geralmente perturbadoras, no sentido piagetiano da expressão, constituindo, assim, uma ocasião para o desenvolvimento na direcção de níveis mais complexos e integrados de auto-organização, através do apoio e supervisão do educador.

Não se trata, pois de cair na lógica de um activismo desordenado, cujas consequências seriam provavelmente perversas (Schultz & Selman, 1990), mas de proporcionar o desafio da acção e simultaneamente o contexto para a reflexão sistemática sobre a experiência vivida. Assim, o equilíbrio entre acção e reflexão é uma componente

fundamental se o objectivo é a integração criteriosa (e cada vez mais complexa) e a construção de um significado pessoal do vivido. Naturalmente, o tempo é um factor fundamental neste processo: não se podem esperar resultados significativos de projectos de curta duração ou descontínuos pois o desenvolvimento psicológico exige intervenções continuadas de longa duração (Sprinthall, 1980, 1991).

Neste processo, o monitor da intervenção deve proporcionar uma relação de apoio e um contexto seguro (Marcia, 1991), pois o confronto com experiências desafiantes pode despoletar emoções e o desenvolvimento para novas estruturas de pensamento implica uma perda significativa para o indivíduo.

A transformação da *estrutura e organização das escolas* (Chickering, 1981) produz-se pela intervenção intencional em várias dimensões da organização escolar. Entre estas são de salientar :

- o tamanho da instituição (na medida em que medeia as oportunidades de participação activa e de experiência satisfatória e o estabelecimento de relações informais),
- a participação responsável dos alunos na organização e gestão da escola,
- a clareza de objectivos e a consistência interna,
- as práticas pedagógicas não centradas no professor,
- a diversidade dos conteúdos curriculares,
- a valorização da cooperação e da autonomia na realização de tarefas,
- a ênfase na importância dos amigos, dos grupos e da cultura estudantil

- e as características físicas e psicossociais das residências dos alunos (particularmente relevante para os que frequentam o ensino universitário).

Beane (1990) propõe uma abordagem de *afecto no currículo* (A expressão "afecto" é utilizada em sentido lato, incluindo auto percepções, valores, éticas, crenças, disposições sociais, apreciações, aspirações e atitudes), partindo do pressuposto de que as escolas devem atender à educação global dos indivíduos e de que o afecto está sempre presente em todas experiências dos alunos no contexto escolar de forma explícita ou oculta, intencional ou acidental.

Segundo este autor, uma sociedade democrática tem expectativas legítimas quanto ao papel da escola no desenvolvimento da democracia e as responsabilidades da escola neste processo derivam de várias razões: em primeiro lugar, trata-se de uma instituição que, num Estado Democrático, deve reflectir um funcionamento democrático - permitindo a expressão de todos e investindo na resolução de conflitos através da negociação, com vista à criação de consensos -; em segundo, porque tem um contacto contínuo e sistemático com os jovens durante um período importante do seu desenvolvimento, representando uma excelente ocasião para a realização de projectos de transformação da realidade (saliente-se, a este propósito, que o ensino básico é obrigatório, o que acentua a responsabilidade da escola enquanto contexto virtualmente comum a todos os cidadãos); finalmente, porque é uma organização suficientemente pequena para permitir uma plena participação de todos os seus membros, ou seja, para permitir uma verdadeira vivência democrática.

A proposta de transformação da escola com vista à inclusão do afecto no currículo assume duas componentes principais: a definição de valores e princípios morais básicos e a intervenção ao nível das estratégias curriculares e práticas organizacionais.

Relativamente à definição de valores e princípios morais fundamentais, Beane (1990) considera que é importante definir orientações mínimas e consensuais numa sociedade democrática. A sua proposta assenta no conceito de dignidade humana (como direito inalienável de qualquer ser humano) e inclui a liberdade, a justiça e o cuidado, a igualdade e a paz. Estes valores são assumidos não apenas de um ponto de vista teórico mas como princípios que devem orientar a vida social nas várias instituições democráticas, a começar pela escola. Ou seja, numa escola que enfatiza "a manutenção da ordem, os procedimentos autocráticos, a etiquetagem dos alunos, as sanções punitivas, a moralização pela autoridade, a impessoalidade e a obediência" (Beane, 1990, 152) um projecto de formação pessoal e social está condenado ao insucesso.

Quanto às estratégias curriculares e práticas organizacionais o autor sugere várias possibilidades. Assim, os princípios básicos devem ser *disseminados ao longo do currículo*, de forma a estarem presentes quer explicitamente nos planos curriculares quer implicitamente nas características institucionais, nas relações informais com os alunos, nas metodologias de ensino, etc..

A utilização da estratégia de *discussão ética*, por exemplo, é considerada como importante para a construção de significados a partir das experiências de vida dos alunos quer dentro quer fora da escola. *A abordagem curricular centrada em problemas* é outra metodologia sugerida porque desafia a tendência da tradicional perspectiva curricular disciplinar para se centrar na mestria de competências, factos e conceitos; a selecção dos temas a tratar deve ter em consideração o contexto da vida pessoal e social dos jovens e o seu papel activo na construção de significados. A organização curricular centrada em problemas não escamoteia a importância da aquisição de competências e conceitos, nem menospreza a importância dos factos, mas utiliza-os, de forma integrada,

para a exploração e análise do problema a tratar: a informação e as competências emergem, assim, "não como fins em si mesmos mas como meios".

A alternativa de disseminação de objectivos de formação pessoal e social nas disciplinas tradicionais reveste-se, segundo este autor, de uma relativa ineficácia pois, por um lado, não há garantias de que os professores passem do ensino tradicional dos factos e conceitos e avancem para outros níveis de discussão (especialmente dada a extensão de muitos dos programas das disciplinas) nem, por outro, esta organização é congruente com o que acontece na vida "real" em que a construção de conhecimentos e de competências se faz no confronto com os problemas que vão surgindo.

Os *conteúdos* da formação pessoal e social são considerados de três tipos:

- temas "que devem ser descritos mas não promovidos", ou seja, temas que é inevitável tratar, como a religião, mas sobre os quais a escola não deve tomar posição;
- temas "que podem ser promovidos" mas respeitando "os direitos de escolha, participação e vida privada", isto é, temas relacionados com o desenvolvimento pessoal e as relações interpessoais, como a amizade ou a participação em actividades sociais, que podem ser defendidos mas com a consciência de que a escolha de uma via de acção é prerrogativa dos alunos (eg. ser amigo um colega);
- temas "que devem ser promovidos de forma sistemática" e que constituem os fundamentos da formação pessoal e social: a democracia, a dignidade e a diversidade (Beane, 1990, 143).

É salientada a necessidade de garantir a *todos* os alunos o acesso a estes conteúdos, o que se prende quer com a organização curricular e com as características institucionais quer com a selecção dos conteúdos a abordar nas disciplinas tradicionais (por exemplo, a invisibilidade do papel das mulheres na História).

Finalmente, são sugeridas estratégias como *a aprendizagem cooperativa, a participação dos alunos na tomada de decisões* face a questões relevantes da vida escolar, a organização de *projectos de acção comunitária e a transformação do clima da escola* na direcção de "procedimentos democráticos, altos níveis de interacção, respeito pela dignidade individual, flexibilidade e tomada de decisão participativa" (152-153). Beane (1990) sublinha que o clima da escola deve contribuir para uma melhor qualidade de vida pessoal e social, tanto dos alunos como dos professores e funcionários.

A avaliação da eficácia destas intervenções tem salientado a sua importância para a produção de mudanças tanto ao nível da complexidade dos processos psicológicos dos indivíduos, como da qualidade da sua acção em contexto (Campos, 1989 a.). Saliente-se que é, no entanto, ao nível da validade das concepções sobre a intervenção que estão subjacentes a estas propostas que a investigação tem sido mais profícua, afirmando a relevância da realidade inter e transpessoal da escola na promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos (Beane, 1990; Bredorede Santos & Roldão, 1986; Nóvoa, 1992;; Valente, 1989;).

3.1.3. O processo de selecção-adesão-construção de valores

De entre as intervenções centradas no processo de selecção-adesão-construção de valores, parece-nos ser de salientar quatro estratégias principais: a discussão de dilemas morais, a clarificação de valores, a comunidade justa e a formação do carácter. Saliente-se que, embora estas propostas tenham em comum a ênfase na dimensão valorativa da

formação pessoal e social, diferem significativamente, como veremos, quanto aos pressupostos teóricos e às formas de intervenção.

A discussão de dilemas morais partiu de uma aplicação directa da teoria do raciocínio moral de Kohlberg (1968) ao contexto escolar, desenvolvida por Blatt (Blatt & Kohlberg, 1975). Esta abordagem envolve a discussão socrática em grupo de dilemas morais (hipotéticos ou reais) e pressupõe que um estágio desenvolvimental mais elevado é melhor, do ponto de vista formal e consensual. Os elementos que devem estar presentes para garantir a eficácia desta estratégia de intervenção são, por um lado, um monitor que coloca questões desafiantes, pedindo aos alunos para justificar as suas opções e, por outro, a mistura de estádios no mesmo grupo, i.e. pelo menos dois estádios de desenvolvimento moral devem estar representados por um número razoável de indivíduos, para a mudança ser eficaz (Kohlberg, 1985).

As características desta abordagem são, assim, a interacção entre pares, uma atitude facilitadora do monitor, que assume uma função de questionamento activo dos alunos, e a existência de conflito cognitivo (Berkowitz, 1985). No entanto, a investigação sugere que é fundamentalmente a heterogeneidade do raciocínio moral, enquanto produtora de desequilíbrios ao nível cognitivo, e não a atitude facilitadora do profissional, que é responsável pela mudança. Esta conclusão é consistente com investigações realizadas no contexto escolar.

A perspectiva de Berkowitz (1985) sobre o processo de discussão de dilemas morais permite, ainda, considerar uma outra variável importante para a produção de mudanças, a saber, a "discussão transaccional" que consiste na "interacção dialogante entre duas estruturas de raciocínio" ou num "raciocínio que opera sobre o raciocínio do outro" (Berkowitz, 1985, 204). Trata-se de uma discussão dialéctica em que o raciocínio de um

indivíduo confronta e desafia o raciocínio do outro, capacidade decorrente do domínio das operações formais. Assim, não é apenas a discussão de dilemas mas também a qualidade transaccional do diálogo que se gera entre indivíduos em diferentes níveis de raciocínio moral que determina a eficácia desta intervenção.

Embora a avaliação da eficácia da discussão de dilemas revele resultados positivos que se traduzem em ganhos na complexidade do raciocínio sobre questões de justiça - geralmente as intervenções produzem o chamado "efeito de Blatt" com, pelo menos, 50% dos alunos a avançar 1/3 de estágio, especialmente quando os dilemas a tratar se baseiam em situações reais e o grupo em que decorre a discussão é um grupo natural, esta estratégia tem sido criticada pelo seu excessivo pendor racionalista, que não intencionaliza mudanças na acção dos alunos (Coimbra, 1991).

A estratégia de *clarificação dos valores* parte do pressuposto de que a escola deve assumir um papel activo, mas neutral, no processo de identificação pessoal dos valores. Raths, Harmin e Simon (1978) propõem uma intervenção que não advogue a preferência por certos conteúdos mas que apoie os alunos a consciencializar as suas opções pessoais, através de uma diversidade de actividades específicas (jogos de simulação, discussão de temas, etc.) no contexto de um grupo. A interacção entre pares é vista como fundamental neste processo, donde que o professor deverá ter um papel essencialmente não directivo e facilitador desta interacção, não participando nas actividades desenvolvidas pelos indivíduos, nem comentando as suas afirmações.

O objectivo da clarificação de valores é, então, que os indivíduos tomem consciência das suas opções neste domínio, tendo como ponto de referência um conjunto de características: um valor é algo escolhido livremente, após consideração de alternativas, pessoalmente significativo e publicamente assumido, que interfere nas acções e tem

uma certa constância ao longo do tempo. Afirma-se, assim, a liberdade dos indivíduos para reflectirem deliberada e compreensivamente sobre os seus valores pessoais e, também, sobre os valores da sociedade. Waterman (1981) acentua a importância desta estratégia no processo de exploração necessário à construção da identidade.

As críticas à clarificação de valores têm acentuado quer a sua superficialidade quer a sua subjectividade, considerando que desresponsabiliza os pais, a escola e a sociedade, em geral, do processo de transmissão e socialização para os valores (Ryan, 1985). É ainda defendido que a clarificação de valores promove o relativismo individualista, pois se ajuda o indivíduo a expressar e organizar os seus valores pessoais, relativiza-os pelo reconhecimento de que os outros têm outros valores igualmente "bons", já que não inclui o questionamento ou desafio desses valores nem, por outro lado, intencionaliza o processo tomada de decisões morais (Kohlberg, 1983).

Beane (1997) considera, no entanto, que estas críticas se devem ao facto da clarificação de valores se ter afastado dos seus pressupostos originais, nomeadamente a importância do pensamento reflexivo no processo de valorização: o objectivo inicial era promover a reflexão crítica sobre as razões da escolha de determinados valores e sobre as consequências dessa opção do ponto de vista da acção do indivíduo. A disseminação em larga escala desta estratégia pelas escolas traduziu-se, segundo este autor, num claro afastamento deste racional teórico em direcção a uma postura de individualismo e de considerável relativismo ético.

A abordagem da *comunidade justa* emerge do desenvolvimento da discussão de dilemas, tentando responder a algumas das suas limitações, nomeadamente (Kohlberg, 1983):

- a relação entre o julgamento moral e a acção, pois as mudanças no raciocínio sobre dilemas hipotéticos não garantem, nem intencionalizam, mudanças no raciocínio sobre dilemas reais e, conseqüentemente, na acção do sujeito;
- a preocupação exclusiva com aspectos estruturais da moralidade - para Kohlberg (1985) a educação moral deve preocupar-se também com conteúdos, particularmente quando decorre num momento em que o sujeito está a ser alvo de um processo de socialização activa e, portanto, de aprendizagem- selecção- construção dos seus valores.

Kohlberg, diferencia esta abordagem do endoutrinamento, pela ênfase num consenso racional quanto ao conteúdo dos valores, num método que apela à racionalidade (e não à autoridade) e pelo respeito pelo sujeito enquanto “agente moral autónomo” A intervenção corresponde à definição do 6,1 estágio do raciocínio moral que se caracteriza pela ênfase na reciprocidade do diálogo e da capacidade de assumir papéis (*role-taking*), pela universalidade das decisões morais e pelo respeito da integridade e dignidade dos seres humanos enquanto princípio geral que regula a tomada de decisão moral. Implica, assim, uma noção de contrato social baseada na liberdade para todos e na igualdade de direitos e oportunidades (Rawls, 1971).

Edeístein (1986) acentua uma certa artificialidade e segmentação desta estratégia, cujo resultado pode ser apenas contribuir para a produção de um saber escolar sobre a moralidade, as relações com os outros, etc., não necessariamente generalizável a outros contextos; este conhecimento pode, ainda, ter um carácter não idiosincrático, ou seja, não pessoalmente construído e integrado pelos alunos.

Outras limitações são, ainda, apontadas à comunidade justa, dependendo, em larga medida, da perspectiva assumida pelos críticos: Ryan (1989), por exemplo, um defensor de uma abordagem mais centrada em conteúdos, considera que não é suposto uma escola ser uma democracia, nem que alunos e professores tenham um estatuto de igualdade. Curiosamente Beane (1990) sublinha o afastamento gradual de Kohlberg da perspectiva estrutural-cognitiva e dos pressupostos de Dewey (1966) e a sua aproximação às abordagens mais centrada em conteúdos e à educação moral (vs. desenvolvimento) corresponde à definição do 6,1 estágio do raciocínio moral que se caracteriza pela ênfase na reciprocidade do diálogo e da capacidade de assumir papéis (*role-taking*), pela universalidade das decisões morais e pelo respeito da integridade e dignidade dos seres humanos enquanto princípio geral que regula a tomada de decisão moral. Implica, assim, uma noção de contrato social baseada na liberdade para todos e na igualdade de direitos e oportunidades (Rawls, 1971).

3.2. Outras Estratégias de Intervenção no Domínio da Formação Pessoal e Social

3.2.1. A capacitação para a resolução de problemas de vida

As estratégias que visam a capacitação para a resolução de problemas de vida acentuam que "a aquisição dos saberes proporcionada pelas disciplinas tradicionais" (Campos, 1991 a,7) não contribui para que os alunos adquiram formas de resolução dos problemas com que se vão confrontar nas situações concretas da vida. A educação escolar deve, assim, desenvolver estratégias que visem a "capacitação para a análise e acção" , fundamentalmente porque a complexidade dos problemas com que os alunos se vão confrontar não encontra resposta eficaz nas soluções tradicionais.

Do ponto de vista da organização curricular, tratava-se de introduzir nos programas das várias disciplinas temas considerados relevantes - a sexualidade, a família, o trabalho, as profissões,... - ou de criar "momentos próprios, mais ou menos interdisciplinares e abertos" (Campos 1990, 87) para a sua abordagem, especialmente porque a prossecução da primeira alternativa se revela difícil. Esta perspectiva tem encontrado uma ampla tradução prática (e.g. Barrs, 1986; Hopson & Scally, 1981; Saylor, Alexander & Lewis, 1981; Ware, 1992), com o conseqüente desenvolvimento de uma multiplicidade de programas de intervenção, que se centram em diversos domínios mais ou menos específicos (e.g. prevenção do abuso de drogas, prevenção da delinquência, etc.) e que se apresentam de forma relativamente estruturada, sugerindo estratégias e actividades a implementar pelos professores no âmbito das suas disciplinas e projectos a desenvolver pelos alunos fora dos tempos disciplinares. Em alguns países, esta foi a opção privilegiada para a operacionalização da formação pessoal e social nas escolas .

Um exemplo deste tipo de intervenções é um programa de promoção da cidadania e de prevenção do crime, *Preparing adolescents for tomorrow*, que está a ser implementado desde 1983 no sistema escolar de Hamilton, em Ontário (Barrs, 1986). Os temas centrais são a polícia, a comunidade e a lei e a violência familiar e apresentam-se estruturados em vários módulos (o suicídio juvenil, os furtos em lojas, o pedir boleia, a segurança pessoal, as relações da vizinhança, as relações de intimidade, etc.) a serem trabalhados quer nas várias disciplinas, quer através de projectos de acção na comunidade em que a escola se insere. O programa inclui, também, uma exaustiva apresentação de sugestões de actividades, fichas de trabalho e instrumentos de avaliação dos conhecimentos e atitudes dos alunos.

As principais críticas a esta abordagem situam-se, sobretudo, ao nível da selecção de estratégias de intervenção (Campos, 1990, 1991 a). Por um lado, a tendência a assumir um carácter informativo com uma forte componente didáctica, enfatizando a aquisição de conhecimentos sobre a realidade ou de comportamentos mais ou menos específicos: o pressuposto é que a intervenção é semelhante a uma "vacina" que irá proteger os alunos ao longo da sua vida. Ora, o ritmo das transformações sociais não garante a utilidade futura das soluções actualmente válidas pelo que seria de privilegiar "não só apoiar os jovens na construção de novas soluções como ainda capacitá-los para a permanente tarefa de construção e reconstrução das mesmas" (Campos, 1991).

Por outro, não há eficácia demonstrada nas competências de acção dos alunos (Weissberg, Caplan & Sivo, 1989). Finalmente, estes programas não atendem à dimensão ecológica da acção humana e constituem-se, frequentemente, como experiências relativamente isoladas face à organização curricular da escola, não contribuindo intencionalmente para a prática em situação real das capacidades que visam promover.

A formação do carácter (Lickona, 1991; Ryan, 1989; Walberg & Wynne, 1989; Wynne, 1989) parte do pressuposto de que cabe à escola transmitir os valores da sociedade em que vivemos pois "certos padrões de comportamento e certos traços de carácter e virtudes humanas são necessários para sustentar a vida do indivíduo e da comunidade" (Ryan, 1989, 7). A ênfase é colocada na preservação da cultura pois "o público paga aos professores não para inventarem esquemas para repudiar a ordem social, mas para ensinar aos jovens o melhor do passado de forma a que o possam preservar, construir sobre ele, expandi-lo e melhorá-lo" . Assim, a passagem de uma herança cultural e dos conteúdos tradicionais da escola são considerados de importância central no desenvolvimento do carácter.

A intervenção deve considerar três componentes do carácter humano (Ryan, 1989):

- o conhecimento, que se traduz na aquisição de competências de raciocínio ético,
- o afecto, pela ênfase no "amor ao bem" e a acção que inclui a vontade (de prosseguir a justiça),
- a competência (comportamentos e competências para agir eficazmente)
- e o hábito (ou seja, a prática de respostas a utilizar nas situações de vida).

Ryan (1989) sugere várias estratégias a utilizar pelos professores, a saber:

- o *exemplo*, que remete quer para o papel do professor como modelo de comportamentos moralmente adequados quer para a utilização da História e da Literatura como fontes de verdades morais;
- a *explicação*, ou seja, o ensino e a discussão de regras de actuação;
- a *exortação*, enquanto apelo do professor aos "melhores instintos dos jovens" e à mudança dos seus comportamentos ou sentimentos ;
- as *expectativas ambientais*, salientando a necessidade de desenvolver um clima moral na sala de aula caracterizado pela justiça das regras e procedimentos, pelo equilíbrio entre a competição e a cooperação, pela valorização tanto da individualidade como da responsabilidade face à comunidade;

- a *avaliação*, enquanto criação de oportunidades para os alunos reflectirem sobre os seus valores, as suas concepções do Bem e do que consideram correcto fazer;
- e a *experiência*, acentuando a responsabilidade das escolas em providenciar aos jovens oportunidades para ajudar os outros, quer dentro quer fora da escola, de forma a conjugar o pensamento moral com a acção.

Lickona (1991) salienta ainda a importância para a formação do carácter da *disseminação de valores* (eg. autocontrolo, autodisciplina, coragem, honestidade, justiça, respeito) no currículo das várias disciplinas e da utilização de metodologias de *aprendizagem cooperativa*. Lockwood (1985/1986) contesta a asserção de que é possível encontrar consensos quanto a códigos de conduta e que as escolhas morais em situação real são sempre evidentes. Por outro lado, denunciar a tendência da formação do carácter em reduzir princípios morais a um "saco de virtudes". Beane (1990) salienta que o resultado desta estratégia é fazer com que os jovens "se adaptem às condições actuais sem questionarem a moralidade dessas mesmas condições".

4. O Desempenho do Professor / Director de Turma

“ Um professor é hoje um profissional com dupla especialização –em conhecimentos científicos de base e em conhecimentos de índole educacional. Tal como um engenheiro, um professor tem de ser capaz de construir artefactos- neste caso, aulas e material de ensino. Tal como um médico, um psicólogo ou um sociólogo, o professor tem de ser capaz de diagnosticar e equacionar problemas- neste caso, problemas de aprendizagem de alunos e de grupos de alunos. (Alarcão, 1997:10)

Face à diversidade e complexidade de situações, que se tem verificado devido ao alargamento da escolaridade obrigatória, leccionar pressupõe lidar com um conjunto diversificado de situações, uma adaptação constante, exigindo cada vez mais, uma relação pedagógica baseada na afeição, no respeito mútuo, bem como uma atitude reflexiva e crítica por parte do professor, sendo “no próprio processo de resolução de problemas da vida e da escola, na capacidade para os teorizar e tentar encontrar as respostas mais adequadas que a formação adquire todo o seu significado. “ (Nóvoa, 1989: 18)

O docente tornou-se um selector social, preparando os indivíduos para manifestarem as capacidades em que se opera a selecção, selecção essa em relação aos conhecimentos e aos elementos cognitivos mais do que em relação aos traços da personalidade. O docente tomou a responsabilidade de preparação do futuro do papel social das crianças. A sua função é, segundo Bryon (citado por Postic, 1979) alargada a uma função afectiva. Na sociedade actual, diz ele, as relações tornam-se impessoais, anónimas, ditadas por obrigações que resultam de situações em que se está implicado, quase contra vontade.

Verificando-se o enfraquecimento do papel da família devido à separação de gerações e divergências de valores, o contexto afectivo, necessário ao indivíduo para chegar ao sentido da identidade, não pode ser encontrado senão na relação educativa. É o docente que oferece ao jovem a possibilidade de se empenhar nas actividades e, por isso, de ultrapassar a fase familiar de reciprocidade afectiva para chegar a um investimento de si mesmo na situação e adquirir a sua autonomia.” A qualidade de uma boa relação educativa depende de um professor empenhado, com oportunidades e facilidades para uma boa formação que, por sua vez, reforcem o seu empenho no exercício da sua profissão”- (Gonçalves 1993 ;46)

O docente é, com efeito, o mediador entre o mundo social actual e a criança, depois adolescente, bem como o que faz chegar o jovem à herança cultural das nossas civilizações. O docente deve fornecer os instrumentos de uma investigação objectiva, de uma análise crítica de diferentes opiniões ou ideologias, fazendo desta forma avançar a criança e o adolescente para a emancipação e para a autonomia. Isto exige disponibilidade de espírito, honestidade intelectual, empenhamento na sua função.”O professor enquanto agente de desenvolvimento humano, deve procurar desempenhar as suas funções através da criação de uma relação de agrado, adoptando uma postura não directiva” (Rogers, 1972; 123)

Na sociedade actual, o papel do docente transforma-se mas torna-se menos fácil de delimitar porque a sua acção ultrapassa o âmbito da escola e diz respeito a conflitos de valores. .“ O processo educativo deve produzir mais e melhor conhecimento e, porque os seus actores não são autómatos, devem os valores acompanhar desenvolvimento desse mesmo conhecimento” (Gonçalves, 1993; 10)

Assim, a fase actual da investigação no ensino pode ser caracterizada fundamentalmente pela preocupação, por um lado em descrever, compreender e explicar os factores e as condições que, nos contextos mais diversificados e considerando os vários domínios do desenvolvimento do educando, favorecem e promovem o sucesso pedagógico e, por outro lado, em conhecer os objectivos dos professores, as suas intenções e propósitos, a fim de interpretar e compreender o significado da sua actividade no decorrer da relação pedagógica.

A evolução profissional de cada indivíduo, ao longo da sua vida “ depende de aspectos contextuais de natureza social e institucional, sendo todavia, indissociável da estrutura pessoal e dos factores que, directa ou indirectamente, interpenetram a rede de relações interpessoais e as transições ecológicas que pontuam esse desenvolvimento”. (Simões e Simões,1997:51)

Os directores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da escola com o meio.

A criação, no âmbito da actual reforma do sistema educativo, de actividades de complemento curricular, de frequência facultativa, mas vocacionadas para a satisfação das necessidades lúdicas, culturais e cívicas dos alunos, aumenta a responsabilidade dos directores de turma. O conhecimento das teorias do desenvolvimento pessoal, social e moral, bem como das abordagens educativas quer a uma educação para os valores quer à defesa dos direitos humanos, podem ajudar os professores a um desempenho mais intencional das suas funções.

A educação moral, na perspectiva desenvolvimentista, tem como interveniente central o professor que, seja qual for a sua disciplina, se assume como educador moral, ou se se preferir, um adulto significativo, utilizando os conteúdos programáticos e a organização da sala de aula para estimular o raciocínio moral dos alunos. Ajudar a pensar sobre os valores e facilitar o intercâmbio de valores na escola é o objectivo que deve nortear a acção do professor. Vamos agora descrever e analisar os papéis do professor enquanto educador moral, colocando a ênfase na capacidade para:

- Criar conflitos cognitivos;

- Estimular o desempenho de papéis;
- Criar uma atmosfera democrática na sala de aula;
- Facilitar a aprendizagem;
- Participar como membro de uma equipa pedagógica;
- Moderar seminários de discussão.

À semelhança das estruturas cognitivas, o raciocínio moral desenvolve-se graças ao envolvimento do sujeito numa série de situações que provocam o desequilíbrio. Provocar o desequilíbrio é o primeiro factor de aprendizagem, sem o que as estruturas cognitivas se não podem modificar e tornar mais complexas. Para que o pensamento do indivíduo evolua é preciso que ele depare com situações que não é capaz de resolver, situações essas que criam uma necessidade (motivação interna) para aprender.

“ O conflito com os outros, consigo mesmo, com a instituição social, está deste modo no centro da relação educativa. Para a criança, o adolescente, o conflito é mesmo o motor da sua evolução, contanto que o educador o ajude, sem lhe substituir, a escolher os pontos de referência, a dominar as suas forças internas e a situar-se e a compreender-se pelos actos que o comprometem” (Postic, 1979: 217)

Tais situações deverão ser moderadamente discrepantes, pressupondo a resolução de problemas, nem demasiado fáceis, nem demasiado difíceis. É ponto assente que a maioria dos professores se encontra no nível convencional do desenvolvimento moral, o que significa estar um estágio acima do raciocínio moral típico dos adolescentes. Segundo o modelo interacionista de Kohlberg, para haver crescimento moral é necessário que os indivíduos sejam expostos a padrões de raciocínio um estágio acima do seu, condição "sine qua non" para que haja desequilíbrio cognitivo. A estimulação

dos conflitos cognitivos pode ser feita através do diálogo do aluno consigo próprio ou do diálogo com outros sujeitos. Em qualquer dos casos, o aluno vê-se perante razões conflitantes que se digladiam entre si. Esse conflito é, regra geral, factor de crescimento.

Tomar em conta os pontos de vista dos outros exige o diálogo e a capacidade para "calçar sapatos que não são os seus". Este papel do professor é determinante, na medida em que ajuda o aluno a respeitar os sentimentos e valores alheios e o respeito pelos outros é a característica básica de uma educação para a democracia. Há 6 estratégias que o professor pode utilizar para criar uma atmosfera democrática na sala de aula:

- Planear, com antecedência, os arranjos físicos e adequar esses arranjos às situações de aprendizagem;
- Organizar grupos eficazes, ou seja, pequenos grupos quando se pretende promover a resolução independente de problemas e grupos alargados quando se visa a discussão generalizada das conclusões;
- Reforçar os comportamentos que signifiquem aceitação e respeito pelas pessoas e sentimentos;
- Desenvolver a comunicação, promovendo competências relacionadas com o ouvir os outros, esperar pela vez e comunicar com eficácia,
- Encorajar a interacção aluno/aluno;
- Estimular os alunos a tomarem decisões.

Um dos pressupostos essenciais para que exista uma atmosfera democrática na sala de aula é o reconhecimento de que o professor não está ali para julgar os sentimentos e valores das pessoas mas para ajudar a discussão e a partilha aberta das ideias sobre questões éticas e cívicas. Se o aluno sente que as suas ideias são alvo de desprezo ou do ridículo, não estará à vontade para dar a conhecer e defender os seus argumentos. Os alunos precisam de estar seguros de que não correm riscos ao defenderem pontos de vista minoritários. Isto não significa que o professor se mantenha equidistante de todas as posições. Se um aluno argumentar a favor do uso das drogas, o professor tem o dever de suscitar opiniões contrárias e de demonstrar a natureza dos malefícios das drogas. Quando se pretende discutir a solução para um problema pode agrupar-se os alunos em 3 grupos consoante a sua posição perante a solução. O grupo A pode ser constituído por alunos que concordam com a solução e os grupos B e C correspondem respectivamente aos que discordam e aos que ainda não têm posição. O professor circula pelos grupos e ajuda-os a aprofundar a sua argumentação. No final, cada grupo regista, numa cartolina ou acetato os seus argumentos e faz uma breve apresentação à classe. A introdução da educação para valores no currículo exige do professor a aquisição de competências conformes aos modelos personalistas e interaccionistas. O professor é menos o transmissor de conteúdos do que o facilitador de situações de aprendizagem.

O discurso do professor na sala de aula assume foro de mensagem parental, na medida em que ele é o transmissor e enunciador de normas de conduta, de regras, de valores. E tanto mais quanto mais novos ou em crise estiverem os alunos. Neste sentido seja-nos permitido repetir uma evidência: A formação pessoal e social na escola existe desde sempre, não começa com a definição desta área no quadro de uma reforma educativa. E, pela mesma ordem de razões, não será nunca o apanágio ou o domínio de uma disciplina ou de um tempo curricular. Muitos de nós teremos a recordação de um

professor que teve uma influência decisiva na formação do seu carácter, e em muitos casos não terá sido o professor de moral. A noção da maneira como as actividades escolares e a comunicação nos influenciaram talvez seja menos nítida... Mas, dado que a comunicação produz efeitos, o que se diz e a maneira como se diz na sala de aula não são indiferentes, um curriculum que se preocupa com a formação pessoal e social dos alunos de forma tão explícita não pode deixar que a "espontaneidade" aprendida ao longo de decénios de escolarização continue irreflectida e irresponsável nestes domínios.

Nos últimos anos, muitas coisas evoluíram certamente no sentido de aumentar a participação dos alunos na sala de aula, nomeadamente pelo maior espaço permitido à interacção entre eles em algumas disciplinas e pela introdução de metodologias mais activas e investigativas. Contudo, pensamos poder afirmar que o método expositivo/interrogativo continua a ser o mais praticado nas nossas escolas, pelo menos nos segundos e terceiros ciclos e no secundário.

Esta é também a convicção de Teresa Rio de Carvalho que num estudo efectuado sobre aulas de tipo interrogativo em 10 turmas de três escolas do Ensino Preparatório da região da grande Lisboa, verificou que as funções dos alunos, no decurso das aulas, eram quase exclusivamente de três ordens: o Funções de secretariado: anotar o que o professor diz, ou copiar o que este escreve no quadro. e Funções de espectador: olhar para o professor, olhar fixamente o professor. • Funções de estímulo às actividades do professor: levantar a mão, oferecer-se para responder... Consideramos, como a autora, que os tipos de comportamentos dos alunos em situações de ensino-aprendizagem são fundamentalmente induzidos pelo professor, e que, se este alterar as metodologias e a organização do trabalho, as funções desempenhadas pelos alunos são automaticamente alteradas. Ora as crianças e jovens passam urna fase crítica para a formação das suas

personalidades em instituições escolares, e o facto de as escolas proporcionarem, ou não, condições para o desenvolvimento da auto-estima, competência relacionais, capacidade de resolução de problemas, responsabilidade e liderança, é importante tanto a nível do desenvolvimento pessoal e social, como também a nível do próprio desempenho escolar (Good e Weinstein, 1985).

Relativamente à comunicação, torna-se pertinente enunciar alguns tópicos que parecem susceptíveis de favorecer o desenvolvimento pessoal e social: Cada sequência de comunicação pode ser vista como uma sequência de aprendizagem no esquema clássico estímulo-resposta (reforço). E cada sequência de comunicação na sala de aula é também modelagem. Quando o professor comunica com um aluno oferece um exemplo de comunicação aos outros 30 alunos. É pela maneira como reage à comunicação deles que condiciona o comportamento. Pela interacção, os alunos aprendem também o tipo de comunicação aceite ou valorizado na sala de aula. Com a repetição de situações análogas, vão-se seleccionando desenhos de comunicação e os padrões de comportamento daí resultantes. Uma visão dominante do papel do professor como transmissor de saberes, valores, normas, vai sobrepor-se - e nomeadamente nas representações do alunos - à sua função de facilitador da aquisição de conhecimentos. E isto vai condicionar o tipo de comunicação na sala de aula, as aprendizagens e o comportamento dos alunos.

Assim, em termos de regra geral de comunicação, será mais fácil, mais ,”normal” que o aluno seja induzido por essas unidades de comunicação a ver no professor mais o representante da autoridade que o seu cúmplice ou recurso num processo interactivo.

A educação para os valores não se compadece com o isolamento do professor ou dos alunos. Nesta área - mais do que em qualquer outra - educa-se para agir e agir moralmente é envolver-se eficazmente com os outros, saber tomar partido e defender posições. O fim último da educação para os valores é a aprendizagem do viver em comum e, sendo assim, os alunos aprendem tanto melhor quanto mais profundas e diversificadas forem as suas interações. A escola e o professor devem ser capazes de relacionar os alunos com a maior diversidade social e ética possível, para que estes prezem a diversidade. A melhor forma de o fazer é dar entrada na escola a membros diversificados da comunidade.

“ Los contextos heterogéneos que se producen en las aulas a las que asisten alumnos pertenecientes a distintos grupos etários y/o culturales proporcionan conflictividad que a menudo existe en estas aulas representa no sólo una dificultad a superar, como generalmente se considera, sino también una excelente oportunidad para el aprendizaje de la tolerancia a la diversidad... en los contextos culturalmente homogéneos se experimentan menos conflictos pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos. (Díaz- Aguado 1992: 58)

A componente socializadora (transmissão de normas e valores), tem-se caracterizado pela predominância de um currículo oculto que inculca nas crianças e adolescentes valores contrários à Constituição e à Lei de Bases do Sistema Educativo. A escola está organizada para que os alunos apreciem a competição, o conformismo, o individualismo e a ausência de preocupação pelo bem-estar dos outros embora a Lei de Bases do Sistema Educativo aponte para uma educação cívica que mova a compreensão de valores básicos como a tolerância, o respeito pelos direitos humanos e a solidariedade. Quanto mais alunos os professores tiverem em cada ano, tanto mais impessoais e desumanizadas serão as relações, têm com eles.

Quanto menos tempo o director de turma tiver para comunicar com os alunos, mais difícil será a sua integração escolar. Quanto maior for a mobilidade dos professores, mais difícil será o relacionamento com a comunidade e com as famílias. Quanto mais sobrelotadas estiverem as escolas, mais elas se parecerão armazéns de alunos, onde ninguém se conhece e ninguém se preocupa com o bem-estar dos outros. Quanto menor for a preparação científica, psicológica e pedagógica dos directores de turma, mais difícil será estimular o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e mais longe estaremos dos objectivos educacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo.

5 – Tendências e Perspectivas Actuais da Intervenção no Domínio da Formação Pessoal e Social

Recentemente, Campos (1991 a) sistematizou as três grandes fontes de preocupação que levaram diversos autores a afirmar a necessidade de formação pessoal e social no contexto escolar: a capacitação para a resolução de problemas de vida, a educação para os valores e a educação para o desenvolvimento psicológico. No primeiro caso, trata-se de dar respostas às limitações das disciplinas clássicas no que se refere à sua incapacidade de dotar os jovens com capacidades para resolver as situações concretas do quotidiano, agravadas pelas insuficiências da socialização tradicional (e.g. Hopson & Scally, 1981).

No segundo, algumas correntes defendem o papel activo e sistemático que a escola deve assumir no processo de selecção-adesão-construção de valores em que os alunos estão envolvidos ao longo do seu desenvolvimento, quer centrando-se numa dimensão mais processual (eg. Blatt & Kohlberg, 1975; Kohlberg, 1985; Raths,), quer centrando-se em

conteúdos, assumindo uma lógica mais próxima do endoutrinamento (e.g. Ryan, 1989; Wynne, 1989).

Finalmente, no terceiro caso, a contribuição da educação escolar para o desenvolvimento psicológico dos alunos, com vista quer à prevenção de problemas quer à promoção da sua competência para a acção, tem vindo a ser defendida particularmente no domínio das perspectivas cognitivo-comportamentais, estruturais-cognitivas e ecológicas do desenvolvimento humano (e.g. Campos, 1989a, 1989b; Sprinthall, 1991; Beane, 1990).

Todas as disciplinas leccionadas no ensino básico e secundário possuem um objectivo informativo e um objectivo formativo. Ao primeiro objectivo pertencemos saberes, que podem ir desde as ideias e conceitos, aos factos e técnicas; ao segundo pertencem as competências, as estratégias de investigação, os valores e as atitudes.

Segundo Diaz-Aguado,(1989) a partir de numerosas investigações experimentais levadas a cabo em condições naturais foi-se construindo um método educativo baseado na discussão moral, utilizado também com bons resultados no currículo em matérias sociais (ética, história, literatura...). Os principais passos para aplicar este método são os seguintes

- A criação um clima de confiança favorecedor da cooperação e comunicação entre os alunos diminuindo a orientação do professor (que pode ser um obstáculo para a discussão moral convertendo-a numa lição)
- Explicação do significado de conflito moral através de dilemas hipotéticos, assegurando-se de que os alunos o entendem

- Conseguir que os alunos reconheçam dilemas morais na sua vida quotidiana e sensibilizá-los para a captação das conotações morais das numerosas situações que vivem frequentemente
- Depois de uma primeira discussão em conjunto, a classe é dividida em pequenos grupos para favorecer a participação directa de cada um deles. Seguidamente, voltar-se-á à discussão colectiva, durante a qual o porta-voz de cada um dos grupos exporá as suas conclusões e principais argumentos
- Favorecer a tomada de consciência dos processos cognitivos que intervêm na tomada de decisões morais
- Estimular a aceitação de perspectivas diferentes (principal fonte de conflitos morais na adolescência). Para isso podem ser utilizadas várias técnicas como, por exemplo, “O Jogo de Papéis” durante o qual o aluno irá representar o papel do colega que tiver ideias diferentes das suas, as quais terá de defender, ou ainda, utilizando diferentes estratégias de questionamento, complicando as circunstâncias de cada situação, apresentando elementos que passam despercebidos para o estágio em que os alunos se encontram.
- Desenvolver a capacidade de comunicação para escutar os colegas, expressar as suas próprias ideias, captar diferenças,

O Modelo da Discussão Moral tem vindo a sofrer alterações durante as últimas décadas nas seguintes direcções:

- Utilizando fundamentalmente os dilemas reais vividos pelos sujeitos na instituição em que se aplica (em vez dos dilemas hipotéticos empregados no início)

- Ampliando os objectivos para incluir mudanças de conteúdo (Valores) e mudanças de conduta; muito mais relevantes para os educadores e instituições que as mudanças de estrutura e por isso muito mais prováveis de ser mantidas depois de terminar o projecto de investigação
- Ampliar os procedimentos para incluir a transformação da estrutura de justiça da instituição (regras e princípios de distribuição de recompensa, castigos, responsabilidades e privilégios, tal como são percebidos pelos membros da referida instituição) e a atmosfera moral do grupo, no qual tem lugar a conduta que leva à democracia.

A Formação Cívica é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação, individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade. A actividade a desenvolver neste domínio conta com o apoio de um tempo semanal para sessões de informação e de debate que, entre outros, pode assumir o formato de *assembleia de turma*. No 1º ciclo, o professor titular da turma é o responsável. Nos 2º e 3º ciclos, o tempo no horário dos alunos destinado a este fim é atribuído, em princípio, ao Director de Turma. No entanto,

“Provavelmente, pode ser um mau serviço um Tempo de Formação Cívica, se não for feito com o objectivo de promover as relações democráticas entre professores e alunos. Se a hora de Formação Cívica se transformar numa aula com temas para debater com os alunos (porque é essa a tentação dos professores) é um mau serviço. Se a Formação Cívica for feita com o Director de turma, é uma bela oportunidade para reunir os alunos para que possam discutir os problemas reais e gerir os conflitos e o trabalho, aprenderem na acção os valores que formam a democracia. Assim, poderão

ser evitados tantos vidros partidos e outras situações de violência. Porque a violência sempre foi e continuará a ser uma resposta à não comunicação.” (Niza, 2002;61)

Nesta perspectiva, é o encontro semanal entre o director de turma (ou outro professor escolhido para tal) e as crianças/jovens em torno de uma agenda de assuntos elaborada e gerida pelos alunos (em assembleia) que permite quer o desenvolvimento das competências sociais e afectivas quer a aprendizagem e valorização da democracia pela sua vivência concreta.

Há boas experiências com esta metodologia, mas é necessário ter algum cuidado para não transformar as assembleias em "tribunais" que, em vez de servirem para melhorar as relações interpessoais, sirvam para que estas se degradem. É também fundamental que as assembleias não se centrem exclusivamente na turma e seus conflitos, cortando as relações com as outras turmas, com a escola e com o que se passa fora dos seus portões, pelo que é importante o contributo do professor para ampliar e diversificar a agenda.

Outras escolas têm optado por uma outra linha de trabalho, que consiste em estabelecer um plano concebido pelos professores da turma (com o apoio ou não de outros órgãos intermédios da escola) no qual se estipulam quais as competências a desenvolver, associando-lhes um conjunto de actividades ou de unidades temáticas. Considera-se que para a adequação desse plano há que considerar:

- as competências gerais já estabelecidas para o Ensino Básico
- a avaliação de necessidades e características da turma que é elaborada para a criação do projecto curricular de turma
- as competências específicas (incluem conteúdos) que se podem estabelecer em Educação para a Cidadania.

Vários autores delimitam quadros de competências específicas a partir de áreas de referência. Barcena (1999), por exemplo, considera que há quatro áreas que devem ser focadas em Educação para a cidadania:

- a) exercício de juízos decisivos sobre assuntos públicos
- b) gosto pelo bem público
- c) educação para o desenvolvimento moral
- c) sentido e disponibilidade para o serviço em prol da comunidade.

Serrão e Baleeiro (1999) investigadoras brasileiras de um programa implementado junto de jovens das comunidades mais carenciadas do seu país, estruturam as questões em torno do apoio à construção de "um projecto de vida", propondo cinco módulos de trabalho:

- a) comunicação interpessoal
- b) o grupo
- c) eu e a vida (saúde e sexualidade)
- d) eu e o mundo (cidadania, mitos de pobreza, educação ambiental)
- e) eu e o meu futuro (tomada de decisões, mundo do trabalho e projecto de vida)

Parece-nos, sobretudo, importante criar um quadro orientador adequado ao contexto em que se trabalha (comunidade, escola, famílias, alunos, faixas etárias ...) que assuma que é necessário preparar "bons cidadãos", no sentido em que há valores fundamentais nas

sociedades democráticas para os quais se devem cativar as crianças e jovens e simultaneamente prepará-los para que sejam cidadãos activos e tão competentes do ponto de vista pessoal e social como do ponto de vista profissional. “Evidenciar que a Democracia é o regime político que, na sua imperfeição, mais defende os cidadãos, e que, por isso, é importante conhecer o seu funcionamento, apreciá-la e saber defendê-la e, sobretudo, praticá-la enquanto modo regulador da vida quotidiana.”(Figueiredo, 38) .

Os directores de turma têm elevadas responsabilidades na promoção da integração escolar dos alunos, na criação de condições para o seu desenvolvimento pessoal e social e na intensificação das relações da escola com o meio.

A criação, no âmbito da actual reforma do sistema educativo, de actividades de complemento curricular, de frequência facultativa, mas vocacionadas para a satisfação das necessidades lúdicas, culturais e cívicas dos alunos, aumenta a responsabilidade dos directores de turma. O conhecimento das teorias do desenvolvimento pessoal, social e moral, bem como das abordagens educativas quer a uma educação para os valores quer à defesa dos direitos humanos, podem ajudar os professores a um desempenho mais intencional das suas funções.

CAPÍTULO III- DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

1- Enquadramento Geral

“ La ciencia comienza con la observación. Es un hecho innegable del cual actualmente nadie puede dudar y menos aún dentro del ámbito de Las Ciencias Humanas, donde la observación es el mas antiguo y mas moderno método de recogida de datos” – (Anguera, 1989:19)

De facto, não é possível elaborar nenhum projecto, nenhum estudo científico sem o conhecimento da realidade a que ele se refere, isto é, sem se conhecer o campo em que se quer intervir. Do ponto de vista científico, o conhecimento do real constitui a primeira etapa de trabalho (Estrela, 1994). A partir dos dados recolhidos por observação, começamos a obter os primeiros descritivos caracterizadores de um campo específico, neste caso, o campo pedagógico.

Não é possível qualquer intervenção minimamente fundamentada do ponto de vista científico, se não conhecermos com objectividade a realidade em que pretendemos intervir, se não conhecermos os comportamentos não poderemos tentar a sua modificação.

A escolha da metodologia num trabalho de investigação em educação depende dos objectivos do estudo e do tipo de questões que se procura responder, da natureza do fenómeno a estudar e das condições em que esse fenómeno ocorre.

Desta forma, tendo em conta que este estudo visava a construção de um instrumento que observação que permitisse descrever e analisar a influência do desenvolvimento moral do professor no desenvolvimento dos valores morais dos alunos, no contexto das aulas de Formação Cívica, a natureza das questões levantadas, e o facto do mesmo se ter desenvolvido em duas fases distintas, recorreu-se à utilização de métodos quantitativos e qualitativos, uma vez que, conforme Reichardt e Cook (1986) um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos qualitativos ou quantitativos e que se a investigação o exigir poderá combinar a sua utilização. Denzin (1978), Cronbach e tal. (1980), Miles e Huberman (1984) e Patton (1990), entre outros utilizam também, conjuntamente os dois métodos.

Para Patton (1990) o investigador ao preocupar-se em contextualizar o seu objecto de estudo, tem como centro da sua pesquisa o "como" integrado no "onde", descrevendo todas as circunstâncias, sempre com a intenção de compreender o fenómeno, a situação ou o programa como um todo, unificando a natureza dos contemos particulares e dos seus múltiplos aspectos, de forma a transmitir uma imagem compreensiva, completa e holística da sua dinâmica social. Este autor considera ser muito importante que o investigador, quando desenha a sua investigação, seja conhecedor do debate entre os paradigmas metodológicos, - quantitativo e qualitativo, para que esteja consciente de como as decisões metodológicas podem ser altamente controversas. Considera que, mais do que ser adepto de um paradigma versus outro paradigma, é preferível um pragmatismo que permita um *"paradigma de escolha"*, que rejeite a ortodoxia metodológica em favor de uma *adequação metodológica*, como primeiro critério para o julgamento da qualidade metodológica. O paradigma da escolha reconhece que diferentes métodos são apropriados para diferentes situações, demonstrando uma postura mais maleável e flexível neste domínio. Para Patton, a selecção, o desenho e a

implementação dos métodos de investigação deve ser flexível, baseada em necessidades práticas e numa sensibilidade situacional, mais, do que na consonância de um conjunto de métodos com qualquer paradigma filosófico particular.

Patton (1999) afirma que o recurso à triangulação é uma forma de tornar um plano de investigação mais sólido. A triangulação consiste na combinação de diferentes metodologias no estudo dos mesmos fenómenos. Denzin (1978) identificou quatro grandes tipos de triangulação:

- 1- Triangulação de dados - o uso de uma variedade de fontes num mesmo estudo
- 2- Triangulação de investigadores – o uso de vários investigadores
- 3- Triangulação de teorias - o uso de várias perspectivas para interpretar um mesmo conjunto de dados:
- 4- Triangulação metodológica - o uso de diferentes métodos para estudar o mesmo problema.

Tendo em conta estes pressupostos, e durante a primeira fase do estudo, “ *Construção de um Modelo Explicativo Teórico e validação do mesmo visando a obtenção de um Modelo Explicativo Emergente da problemática em questão*”, optou-se por uma metodologia de carácter marcadamente quantitativo, assente na formulação de hipóteses explicativas da mesma problemática (precedidas de uma revisão da literatura pertinente, a partir da qual foram também definidos os objectivos e as variáveis do estudo), no controlo das variáveis, na selecção aleatória dos sujeitos da investigação (amostragem), na verificação das hipóteses mediante a recolha de dados, posteriormente sujeitos a uma

análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses, com o objectivo de estabelecer relações causa-efeito.

Assim, o Modelo Explicativo Teórico foi construído após a recolha de dados efectuada a partir de pesquisa documental e bibliográfica. Para a validação deste modelo foi construído um questionário, através do qual se recolheram dados relativos às opiniões dos alunos sobre as relações estabelecidas no Modelo Explicativo Teórico. O tratamento dos dados assim obtidos permitiu encontrar o Modelo Explicativo Emergente.

Em face deste Modelo impunha-se a construção de um instrumento de observação/avaliação que permitisse a recolha de dados comportamentais, no contexto das aulas de Formação Cívica de forma a:

- Conhecer e compreender a relação pedagógica que os professores (quase sempre os directores de turma) estabelecem com os seus alunos no contexto das aulas de Formação Cívica, valorizando especialmente o tipo de discurso e as interacções que se desenvolvem na sala de aula
- Identificar os tipos e formas de comunicação que os professores valorizam e estabelecem dentro destas aulas
- Analisar a importância dada à comunicação dentro deste espaço
- Relacionar os aspectos do saber-ser (Competências pessoais /relações interpessoais/ processo reflexivo sobre as suas práticas/ atitude face ao papel professor/ aluno) com o Desenvolvimento Pessoal e Social do aluno.

Optou-se, assim, pela construção de um instrumento que permitisse avaliar as situações educativas no contexto das aulas de Formação Cívica. O processo de construção deste

instrumento constituiu a segunda fase deste trabalho assente numa metodologia de carácter essencialmente qualitativo. Os dados recolhidos foram obtidos a partir de entrevistas e do registo de observações “discretas” de situações “naturais” de sala de aula. Durante este processo foi nossa grande preocupação a descrição rigorosa de todas as situações observadas, de forma a obtermos o maior número de dados possíveis. “ *O fenómeno pedagógico só poderá ser apreendido através de uma observação rigorosa e exhaustiva, gradativamente mais complexa nos meios utilizados e mais fina nos resultados obtidos*” (Estrela, 1994; p78).

No presente estudo utilizaram-se diferentes técnicas de recolha de dados tais como: a observação, a entrevista, a análise documental e o questionário. Uma rigorosa análise de dados é fundamental em qualquer investigação e no caso de um estudo desta natureza pareceu-nos fundamental que o investigador procedesse à análise dos dados à medida que procedia à sua recolha. Esta preocupação permitiria tornar o produto final numa descrição “rica” e rigorosa do caso que constituiu o objecto de estudo. (Merriam, 1988).

Neste estudos, como em quaisquer outros, tornou-se necessário assegurar a validade e fiabilidade do mesmo. A validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade e pode ser assegurada através da triangulação de dados. A fiabilidade pode ser garantida sobretudo através de uma descrição pormenorizada e rigorosa da forma como o estudo foi realizado, a qual implica, não só uma explicitação dos pressupostos e da teoria subjacentes ao próprio estudo, mas também de uma descrição do processo de recolha de dados e da forma como se obtiveram os resultados.

A nossa principal preocupação não foi a de produzir enunciados que possam constituir leis generalizáveis baseadas em teorias que procuram explicar, predizer ou controlar os

fenómenos, mas sim produzir "interpretações em contexto", cujo carácter heurístico possa "iluminar" a compreensão do leitor sobre o fenómeno em estudo e contribuir para a descoberta de novos significados (Merriam, 1990).

A figura seguinte esquematiza o conjunto de procedimentos e técnicas utilizados no decorrer deste estudo:

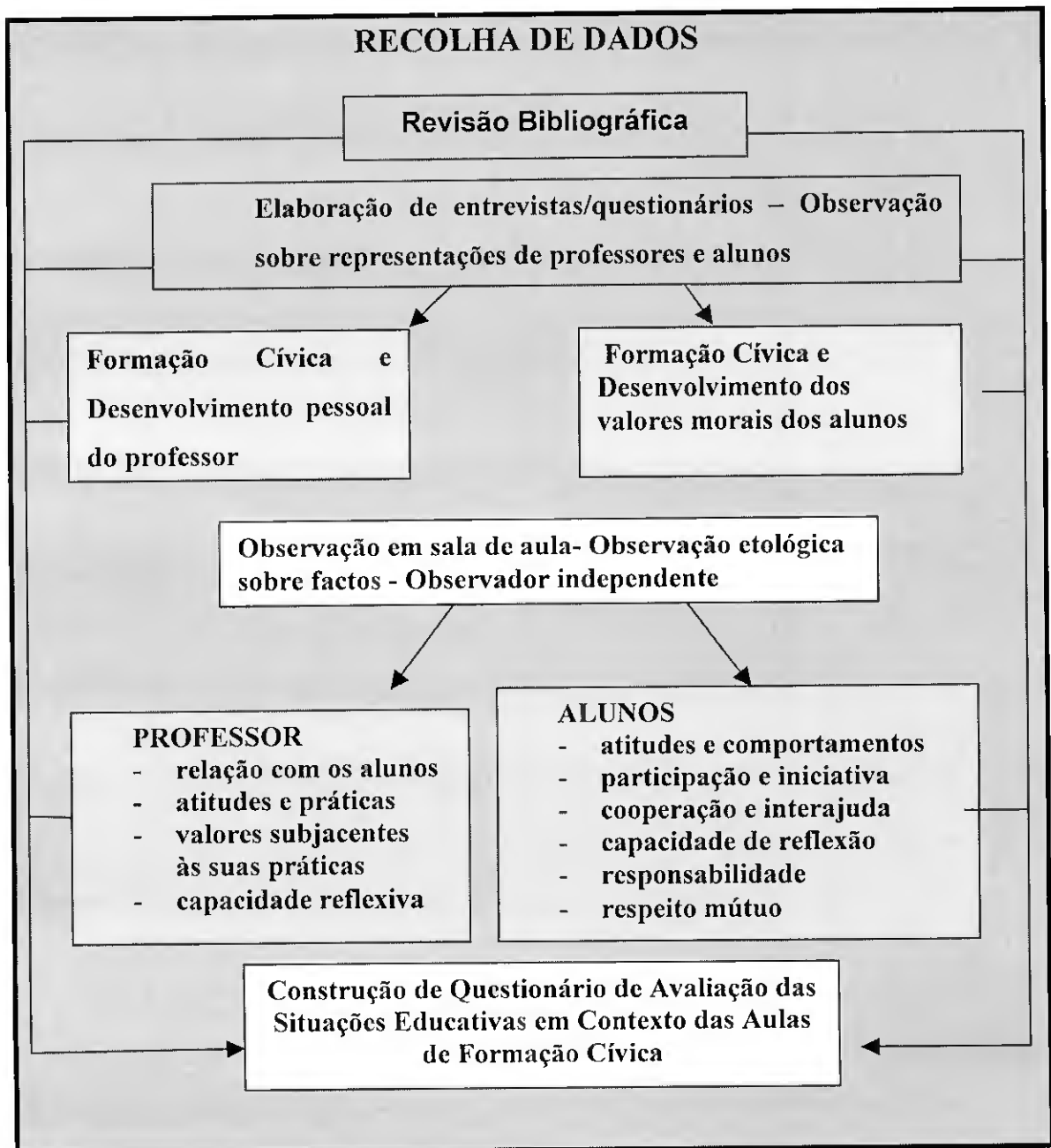


Figura 1- Procedimentos e técnicas para recolha de dados

2. Orientação e Eixos Teóricos do Estudo

“Nada dura más que el cambio ...

Es un mundo maravilloso. Cargado de conocimientos, estrategias, sentimientos, circunstancias, ... y de historia. El aula de cada colegio esta inmersa en un sin fin de vivencias que dejan marcadas las vidas de aquellos niños que sentados en sus bancas vieron en alguno de sus profesores un modelo a seguir. Todo esta amalgama y la certeza de que cada día va a ser distinto al de ayer, hacen tanto de la práctica educativa como del aula caramelos irresistibles para cualquier docente” (Diaz-Aguado,1983; p 577)

Sabemos que em todo este processo, o professor está implicado quer como educador quer como educando. As questões de epistemologia da formação pessoal e social, que a educação para a cidadania integra, são em si mesmas questões de reflexividade crítica, indissociáveis de referências conceptuais, que intencionalmente se pretendem projectar numa prática consequente. “ É, também, por isso que educar para a cidadania é um desafio, porque implica, não raro, ter de abandonar-se uma série de certezas, mesmos de crenças e de valores, que são necessariamente princípios referenciais de vida” (Praia, 1999;35)

Dado o carácter deste estudo optámos pela utilização de uma abordagem baseada num Modelo Ecológico , uma vez que concebemos a vida, na escola e na sala de aula, como um misto de intercâmbios socioculturais, onde a influência professor/aluno é recíproca .

Pretendemos uma abordagem que seja simultaneamente naturalista (ao tentar captar as redes significativas da vida real da aula), que tenha uma perspectiva sistémica encarando, tanto a sala de aula como a escola, como um sistema social, o qual possui multidimensionalidade, simultaneidade, imprevisibilidade e história. Dentro desta

perspectiva ecológica, a problemática move-se assim, em torno dos conceitos do paradigma semântico- contextual de Tikunoff (variáveis situacionais, esperienciiais e comunicativas) e de relação educativa - Processo ensino/ partilha/aprendizagem- de Ribeiro Gonçalves. Na figura que se segue apresentamos de forma sistematizada os eixos teóricos do estudo.

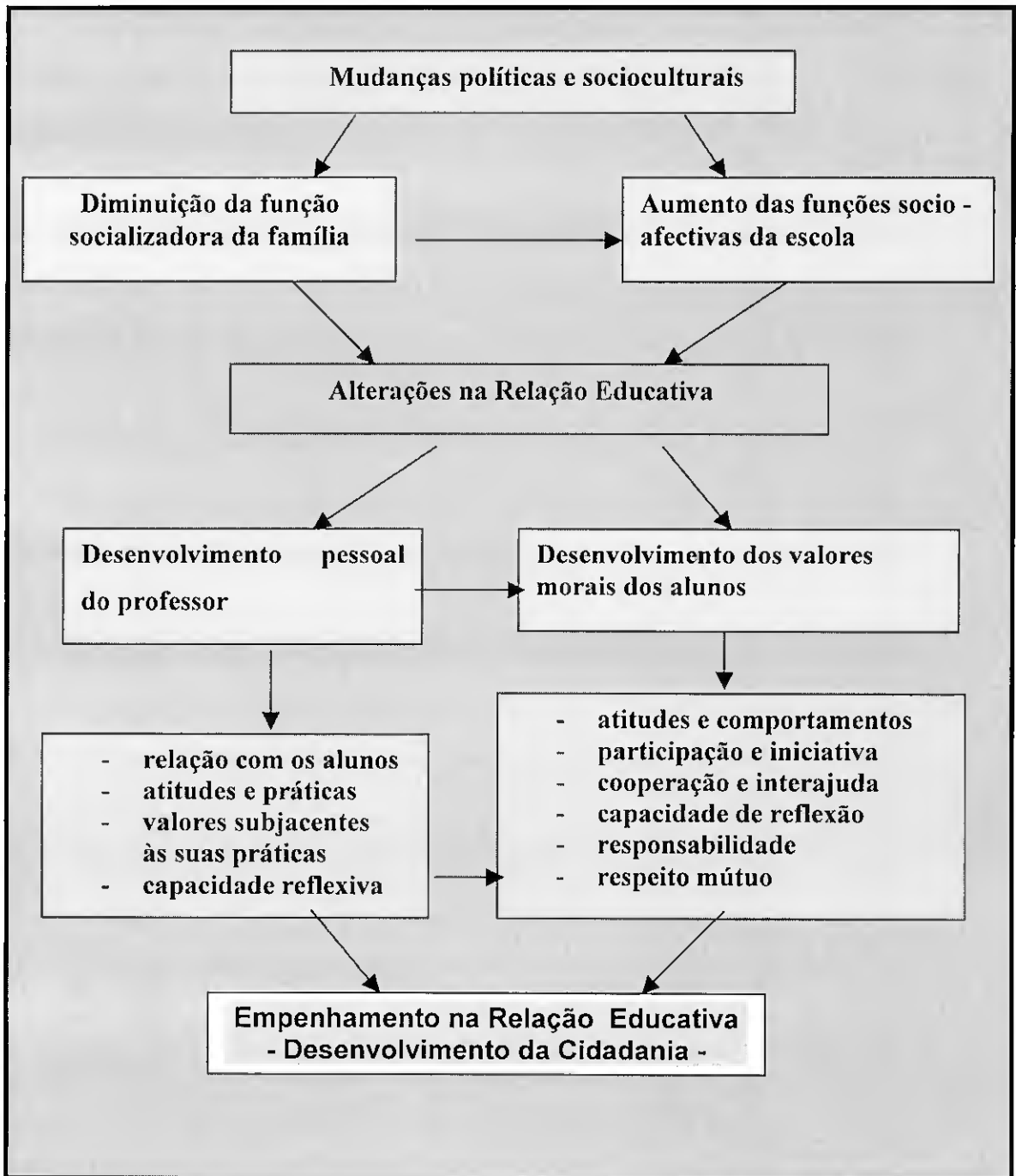


Figura 2. Eixos teóricos do estudo

3- Do Modelo Explicativo Teórico ao Modelo Explicativo Emergente

3.1. O Mapa Conceptual e a Reformulação da Pergunta de Partida

Para a elaboração do Mapa Conceptual tiveram crucial importância os trabalhos efectuados pelos investigadores cujos nomes e estudos passamos a referenciar:

1- as cinco funções da escola actual, identificadas por M. Patrício (1990): “a função pessoal, a função social, a função cívica, a função profissional, a função cultural e a função de suplência da família”

2- as grandes funções apontadas por M. Zabalza (1992) para permitir o desenvolvimento pessoal e social dos alunos,

a)- *desenvolver a personalidade* do sujeito (o que passaria por desenvolver ao máximo as capacidades dos alunos, dotá-los de instrumentos e recursos necessários para assumirem um *comportamento autónomo e responsável* e serem capazes de *enfrentar os problemas com flexibilidade e espírito inovador*);

b)- estabelecer os parâmetros de relação entre o sujeito e os outros (o que passaria pela *aprendizagem de valores, normas e regras de conduta* inerentes à inserção dos alunos numa cultura ou modo de pensar e agir de âmbito mais vasto, mas também pela apropriação de *capacidades expressivas e comunicativas* próprias dos processos que sustentam as relações interpessoais e sociais;

3- as características apontadas por Schön (1987) para o professor prático reflexivo

Foi com base nestes pressupostos, tendo também em consideração que “*a relação pedagógica constitui um domínio particular do estabelecimento e desenvolvimento de*

relações interpessoais” (Jesus, 2000;9), que o professor deve possuir capacidade relacionais que lhe permitam estabelecer uma relação pedagógica baseada no diálogo, na *negociação criativa*, na *compreensão*, no encorajamento, no *respeito*, nas *expectativas positivas* e na fascinação (Cunha,1999), assumindo que “ a relação educativa frutuosa baseia-se na confiança que o aluno tem em quem o conduz para o mundo social e na implicação pessoal dos dois parceiros num processo vivo de descoberta” (Marcel Postic,1979;27) que elaborámos o mapa conceptual com a construção dos conceitos:

Quadro 1- Mapa Conceptual

CONCEITOS	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
Desempenho do Professor	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Aspectos do saber (competência científica) ▸ Aspectos do saber-fazer (atitudes face ao acto educativo) ▸ Aspectos do saber-ser (Competências pessoais /relações interpessoais/ processo reflexivo sobre as suas práticas/ atitude face ao papel professor/ aluno) 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Afectividade ◆ Compreensão 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ ajuda a criar um ambiente de à vontade e simpatia ▸ Valoriza as experiências, sentimentos e mensagens dos alunos individualmente ou em grupo ▸ estabelece um contacto próximo com os alunos ▸ Utiliza a linguagem não-verbal através de olhares, sorrisos e outras expressões faciais,etc ▸ Promove a ajuda entre pares ▸ escuta atentamente os alunos, mantendo-se independente ▸ Manifesta interesse pelos

		<ul style="list-style-type: none"> ◆ Respeito mútuo ◆ Capacidade de escutar activamente ◆ Entusiasmo ◆ Atitude reflexiva e crítica 	<p>problemas/difícultades dos alunos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Gere conflitos de forma imparcial ▶ Aceita e valoriza as ideias dos alunos ▶ Pede a opinião dos alunos para a resolução das grandes questões da escola/instituição ▶ Mantém sigilo sempre que a situação o exija ▶ Reúne com os alunos sempre que estes o solicitem para resolver problemas da turma <ul style="list-style-type: none"> ▶ Escuta atentamente os alunos, mantendo-se independente ▶ Estimula a confiança dos alunos nas suas capacidades <ul style="list-style-type: none"> ▶ Mostra entusiasmo no trabalho que desenvolve na sala de aula ▶ Transmite confiança no êxito dos alunos ▶ Motiva os alunos para a participação nos projectos de escola ▶ Encoraja os alunos a formularem o seu próprio projecto de vida ▶ Elogia os alunos quando estes atingem os objectivos propostos <p>Promove a constituição de uma assembleia de turma</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Discute com os alunos normas e valores ▶ Promove a construção de contratos comportamentais ▶ Ajuda os alunos a pensar ▶ Ajuda os alunos a tomarem consciência das suas capacidades e dificuldades
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> ▶ Incentiva os alunos a auto-questionarem-se sobre os seus problemas/ dificuldades de aprendizagem ▶ Promove o desenvolvimento de competências sociais: <ul style="list-style-type: none"> - a nível do saber-estar na sala de aula, na cantina e no recreio - a nível do saber-ser no relacionamento com os colegas, professores e auxiliares de acção educativa
Desenvolvimento pessoal e social do aluno	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Autonomia ▶ Desenvolvimento Psicológico ▶ Desenvolvimento dos Valores Morais 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Empenhamento evidenciado na procura de soluções ◆ O Esforço para mudar aspectos do seu comportamento ◆ O Espírito de Entreajuda na execução de tarefas ◆ A capacidade de ouvir os colegas 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ O interesse e disponibilidade manifestados pelos alunos ◆ O grau de empenho dos alunos nas respectivas tarefas ◆ O aluno coloca dúvidas ◆ O aluno apresenta sugestões ◆ É responsável ao participar em projectos e actividades ◆ É capaz de reconhecer quando está errado ◆ Pede desculpa ,por iniciativa própria, quando isso é necessário ◆ Ajuda de boa vontade um colega mais aflito ◆ Colabora com entusiasmo nos grupos de trabalho ◆ Ouve com atenção o colega que está a falar ◆ No meio de um conflito é capaz de esperar pela sua vez de falar

		<p>◆O Respeito manifestado pela opinião dos colegas</p> <p>E a capacidade de aceitação da perspectiva do outro</p>	<p>◆ Mostra interesse por ouvir as opiniões dos colegas</p> <p>◆ É capaz de aceitar as ideias dos colegas ainda que sejam diferentes das suas</p>
--	--	--	---

A clarificação dos conceitos , através do mapa conceptual, conduziu à reformulação da pergunta de partida

“ Será que o Desenvolvimento Pessoal do professor influencia, nas aulas de Formação Cívica, o Desenvolvimento dos Valores Morais dos alunos?”

3.3. A Formulação das Hipóteses e o Modelo Explicativo Teórico

Tomando em linha de conta que “ Problemática, modelo, conceitos e hipóteses são indissociáveis e que o Modelo é um sistema de hipóteses articuladas logicamente entre si. Ora, a hipótese é a precisão de uma relação entre conceitos.” (Quivy,1992 ;135) , deduzimos as hipótese a partir do quadro teórico de referência e a partir das interligações das dimensões dos conceitos.

HIPÓTESE CONCEPTUAL (formulada a partir dos conceitos) - O desenvolvimento pessoal do professor , contribuirá para que as aulas de Formação cívica sejam um espaço de diálogo e de reflexão sobre experiências concretas e vividas, influenciando o desenvolvimento dos valores morais dos alunos.



A especificação desta hipótese levou-nos à construção do modelo explicativo teórico que apresentamos a seguir

MODELO EXPLICATIVO TEÓRICO

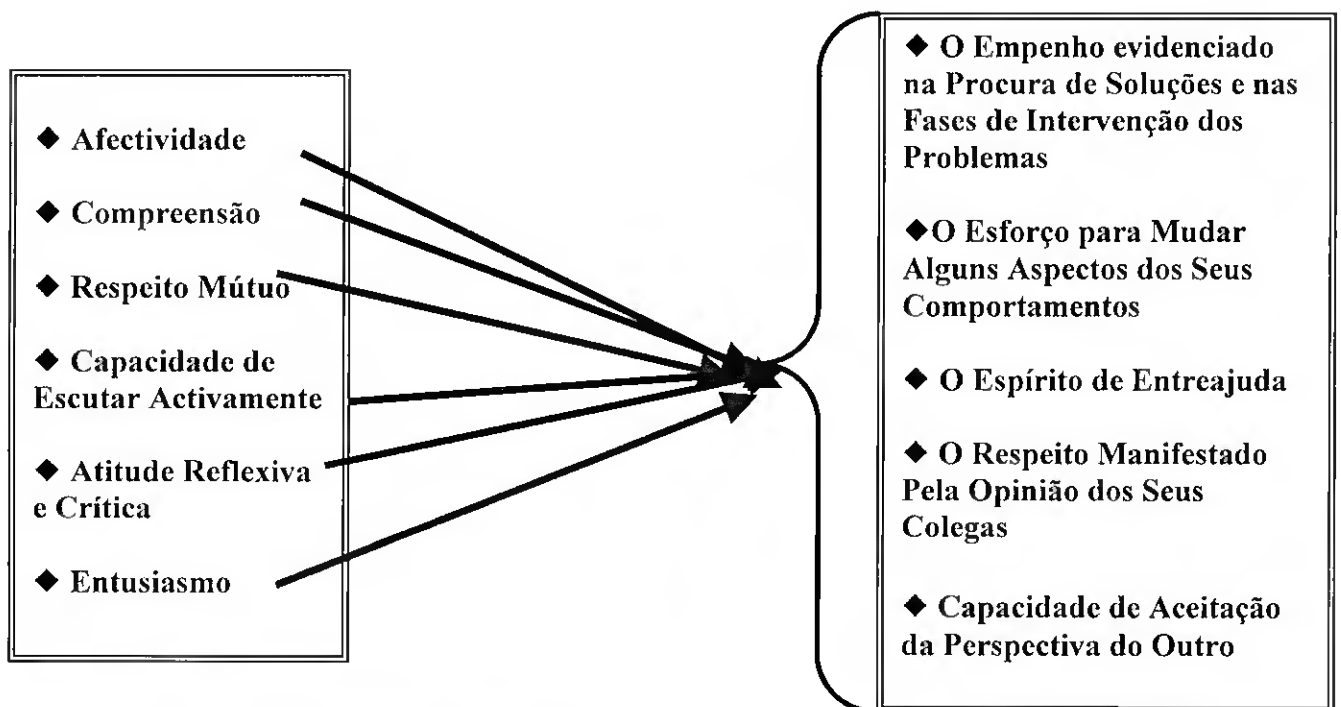


Figura 3. Modelo Explicativo Teórico

HIPÓTESES OPERATIVAS

(formuladas a partis dos componentes dos referidos conceitos)

H1- A afectividade demonstrada pelo professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos

H2- A compreensão evidenciada pelo professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos

H3- O respeito evidenciados pelo professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos

H4- A capacidade de escuta do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos

H5- A atitude reflexiva e crítica do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos

H6- O entusiasmo evidenciado pelo professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos

3.4. Caracterização das Variáveis

“ por variáveis entende-se os aspectos, propriedades ou factores reais potencialmente mensuráveis através de valores que assumem e discerníveis num objecto de estudo” (Carvalho, 1999; 47)

Consoante o papel que cada variável assume, assim pode ser designada de variável dependente ou de variável independente. A designação de variável independente recai na “*dimensão ou característica que o investigador manipula deliberadamente para conhecer o seu impacto numa outra variável* “. (Almeida, 1997;54), enquanto que uma variável dependente representa uma “*dimensão ou característica que surge ou muda quando o investigador suprime ou modifica a variável independente*” (Almeida, 1997;54)

Neste estudo, considerou-se como variáveis independentes “o desenvolvimento pessoal do professor”, bem como todas as variáveis que o caracterizam: a afectividade , a compreensão, o respeito mútuo, a capacidade de escutar activamente, a atitude reflexiva e crítica e o entusiasmo.

Como variáveis dependentes, considerou-se o “desenvolvimento dos valores morais dos alunos”, bem como as variáveis que o caracterizam: O empenhamento, o esforço para mudar aspectos do comportamento, o espírito de entreajuda, a capacidade de ouvir os outros e o respeito manifestado pela opinião dos colegas.

Neste estudo foi também tida em conta a variável independente moderadora – grau de ensino - uma vez que se pretende verificar se há diferenças de opinião entre os alunos do 2º ciclo e os alunos do 3º ciclo, relativamente aos dados recolhidos através de questionário.

3.5- O Questionário para Validação do Modelo Explicativo Teórico

O inquérito por questionário constitui-se, hoje, como uma das mais importantes técnicas utilizadas em Ciências Sociais para a obtenção de dados, podendo ser definido como "a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc." (Gil, 1989).

Este instrumento de recolha de informação é igualmente entendido como o instrumento que "consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, e à sua atitude em relação a opções ou questões humanas e

sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores" (Quivy, 1992).

O questionário, como uma das técnicas de inquérito, obedece a um esquema e estrutura, com alguma rigidez, manifestada, sobretudo, através de perguntas fechadas, o que, por um lado, condiciona as respostas dos inquiridos, mas que, por outro lado, do ponto de vista do investigador, permite gerir melhor a informação recolhida, vantagens a que se encontra igualmente associado o carácter de objectividade e a relativa facilidade e rapidez na colheita da informação, assim como o seu modo de administração relativamente fácil e ainda o anonimato do inquirido.

Na aplicação de um questionário, a presença do inquiridor não é absolutamente necessária, podendo estar presente (questionário directo) ou não (questionário indirecto) e o que os diferencia é que, no primeiro caso, o questionário é entregue directamente pelo próprio investigador, mas a sua administração é indirecta, dado que é o inquiridor que lê as questões e anota as respostas, enquanto que, no questionário indirecto (via postal, por exemplo) não há um relacionamento directo com o investigador, mas a sua administração é directa (ou auto-administrado), dado que o inquirido contacta directamente com as questões e anota as suas próprias respostas, dispensando a presença do inquiridor.

O questionário elaborado para estudo, (ANEXO 1) contém predominantemente questões fechadas, em que há um condicionamento do inquirido, face às sugestões apresentadas, uma vez que todas as respostas possíveis são fixadas de antemão, tratando-se de respostas cuja opção se estende por cinco categorias que estão compreendidas entre o 1, ou seja, "Totalmente" até ao 5 que equivale ao "Concordo Totalmente".

A iniciar o questionário, existe uma pequena introdução, em que são dados a conhecer, de forma genérica, os objectivos do estudo, sendo igualmente fornecidas indicações sobre o preenchimento do questionário e ainda do carácter de confidencialidade de que se reveste este questionário e em que se apela igualmente à colaboração e pertinência de preenchimento de todas as respostas constantes neste instrumento de recolha de dados.

O questionário utilizado, neste estudo, compreende uma primeira parte referente à identificação do grau de ensino composta por um item que compreende as variáveis de atributo - Grau de ensino.

A primeira parte do questionário pretende identificar o grau de concordância dos alunos relativamente à influência entre a “amizade/afectividade do professor e os aspectos do desenvolvimento dos valores morais dos inquiridos.

A segunda parte do questionário pretende identificar o grau de concordância dos alunos relativamente à influência entre a “compreensão do professor e os aspectos do desenvolvimento dos valores morais dos alunos.

A terceira parte do questionário pretende identificar o grau de concordância dos alunos relativamente à influência entre o “respeito do professor e os aspectos do desenvolvimento dos valores morais dos inquiridos.

A quarta parte do questionário pretende identificar o grau de concordância dos alunos relativamente à influência entre a “capacidade de escutar activamente do professor e os aspectos do desenvolvimento dos valores morais dos inquiridos

A quinta parte do questionário pretende identificar o grau de concordância dos alunos relativamente à influência entre a “atitude reflexiva e crítica do professor e os aspectos do desenvolvimento dos valores morais dos alunos.

A sexta parte do questionário pretende identificar o grau de concordância dos alunos relativamente à influência entre o “entusiasmo do professor e os aspectos do desenvolvimento dos valores morais dos alunos.

3.5.1. Validade e Fiabilidade do Questionário

Antes da aplicação do questionário, impõe-se que se proceda à avaliação da validade e da fiabilidade do questionário, dado que "quando um conceito foi definido operacionalmente, tendo sido proposta uma forma de o medir, o instrumento usado para essa medição deve ser fiel e válido"(Bryman e Cramer, 1992: 91).

Quanto à validade de um questionário, entende-se "a avaliação do grau em que uma determinada medida mede, de facto, o que se pretende medir." (Bryman e Cramer 1992:94), enquanto que a fiabilidade é considerada como "o grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida." (Almeida, 1997: 145).

Tendo em conta estes pressupostos, e tendo em vista a validação do mesmo, pedimos a dois especialistas desta temática que nos dessem a sua opinião, relativamente aos seguintes pontos

- Pertinência do Modelo Explicativo teórico
- Adequação do Questionário ao Modelo
- Clareza das questões e dimensão do questionário tendo em conta a população alvo, uma vez que se tratava de crianças e jovens com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos

Os especialistas deram o seu acordo sugerindo apenas a reestruturação de algumas frases em termos de linguagem tendo em conta a população alvo do estudo

Passámos de seguida à validação do questionário junto da população a quem se destinava com o fim de perceber se as crianças tinham dificuldade no preenchimento do mesmo. O questionário foi então entregue a dez crianças escolhidas aleatoriamente entre os alunos da escola, dos quais nenhum mostrou dificuldade no seu preenchimento.

3.5.2.. População Alvo do Estudo

A população alvo deste estudo, entendida como "o conjunto dos indivíduos, casos ou observações onde se quer estudar o fenómeno." (ALMEIDA, 1997), é constituída pelos alunos da Escola EB 2/3 de Mário Beirão em Beja. Em virtude de a população desta escola ser bastante extensa (cerca de oitocentos alunos) e de não nos ser possível, em virtude do tempo de que dispnhamos para este trabalho, inquirir todos os elementos desta população, limitámo-nos a recolher dados a uma amostra representativa desta mesma população.

3.5.3.. O Processo de Amostragem

Para seleccionarmos a amostra recorremos a um processo de amostragem estratificada, seguido de uma amostragem aleatória sobre os estratos recolhidos.

Relativamente à magnitude da amostra baseámo-nos nas regras gerais para a magnitude da amostra da tabela de Leandro. Assim, para um universo de oitocentos e trinta e

quatro alunos, seleccionámos duzentos e sessenta alunos para a composição da nossa amostra.

Passámos, em seguida à fase de estratificação desta amostra. Verificando-se que o total da população era constituído por 37% (trezentos e dez) de 2º Ciclo e 63% de alunos de 3º Ciclo, retirámos iguais percentagens para a amostra, ficando assim constituída por:

- noventa e seis alunos do 2º Ciclo
- cento e sessenta e quatro alunos do 3º Ciclo

Para seleccionar estes alunos de forma aleatória, optou-se por considerar as turmas, uma vez que era extremamente difícil e moroso, conseguir identificar e encontrar os duzentos e sessenta alunos que necessitávamos para responder ao nosso questionário. Desta forma de entre as onze turmas de 2º Ciclo seleccionámos quatro através do processo de saco de bolas (a estas quatro turmas correspondiam os noventa e seis alunos de que necessitávamos). Procedeu-se de igual modo para o 3º ciclo, seleccionando sete turmas de entre as vinte e uma que compõem o 3º ciclo.

3.5.4. Recolha de dados

O inquérito é considerado uma das técnicas mais comumente utilizadas na recolha de dados "Desde os estudos de mercado às pesquisas puramente teóricas, passando pelas sondagens de opinião, poucas investigações psicossociológicas ou sociológicas existem que não se apoiem parcial ou totalmente, em informações recolhidas em inquéritos."(Ghiglione e Matalon, 1997:1).

Para a recolha dos dados, foram os questionários entregues aos directores das turmas seleccionadas a quem foi pedida a sua distribuição, durante os meses de Maio e Junho de 2002..

3.5.5. Procedimentos para a análise dos dados

Após completado todo o processo de recolha de questionários, tornou-se necessário proceder à elaboração de um protocolo de análise estatística, por via informática, com a construção de uma base de dados adequada ao registo da informação recolhida, na qual se inserem todos os dados recolhidos e previamente codificados. Para o efeito, utilizou-se, ao longo de todo o tratamento estatístico, o Programa SPSS (Statistical Package for The Social Sciences) For Windows, dado ser uma aplicação informática essencialmente concebida para o tratamento e análise de dados relacionados com os fenómenos humanos. É considerada uma ferramenta informática de análise estatística que combina as diferentes técnicas de cálculo estatístico, com o ambiente de trabalho informático flexível e agradável, integrando as potencialidades do ambiente gráfico do Windows e da gestão de dados com a arquitectura e filosofia das folhas de cálculo electrónicas.

Numa primeira fase, procedeu-se à análise estatística descritiva univariada das variáveis o que permitiu o cálculo das frequências e respectivas percentagens das respostas obtidas, assim como da moda e das médias obtidas.

Numa segunda fase, e com o objectivo de testarmos a credibilidade e fiabilidade dos resultados obtidos, foi utilizado o teste não-paramétrico de *Kolmogorov-Smirnorf*, para a igualdade de distribuições, uma vez que estávamos perante variáveis ordinais qualitativas (Damas & Ketele, 1985).

Numa terceira fase, pretendeu-se verificar a existência de diferenças significativas de opinião entre os alunos do 2º e 3º ciclo, pelo que se procedeu ao cruzamento das variáveis nominais qualitativas (grau de ensino), recorrendo-se ao teste do *Qui-Quadrado* associado ao Coeficiente de Contingência ou C. De Pearson.

De facto, considerando a totalidade dos itens que constituíam a escala do questionário, verifica-se que a maioria dos inquiridos optou por atribuir "*Concordar*" com todas as relações/ influências que lhes foram apresentadas., o que poderemos observar a partir do quadro de recodificação das variáveis que apresentamos a seguir:

Quadro 2 – Resultados percentuais depois da recodificação das variáveis

Quest.	Nível 1 %	Nível 2 %	Nível 3 %	TOTAL
1	5	21,2	73,8	100%
2	3,1	21,9	75	100%
3	5,4	15,8	78,8	100%
4	3,8	20,4	75,8	100%
5	1,5	12,3	86,2	100%
6	4,6	21,2	74,2	100%
7	3,1	22,3	74,6	100%
8	6,5	18,8	74,6	100%
9	3,1	16,2	80,8	100%
10	3,8	18,8	77,3	100%
11	2,3	18,5	79,2	100%
12	3,8	14,6	81,5	100%
13	2,3	6,3	91,4	100%
14	4,2	7,3	88,5	100%

15	1,9	11,9	86,2	100%
16	4,2	16,5	79,2	100%
17	3,9	23,6	72,5	100%
18	1,5	15	83,5	100%
19	1,9	13,8	84,2	100%
20	1,5	15,4	83,1	100%
21	1,5	24,2	74,2	100%
22	3,8	14,6	81,5	100%
23	1,5	18,1	80	100%
24	1,5	21,2	77,3	100%
25	1,5	17,3	81,2	100%
26	4,2	13,1	82,7	100%
27	6,5	20	73,5	100%
28	5,4	18,8	75,8	100%
29	3,8	18,8	77,3	100%
30	6,5	16,9	75,8	100%

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

LEGENDA: Nível 1:Desacordo Nível 2: Não concordam nem discordam Nível 3: concordam

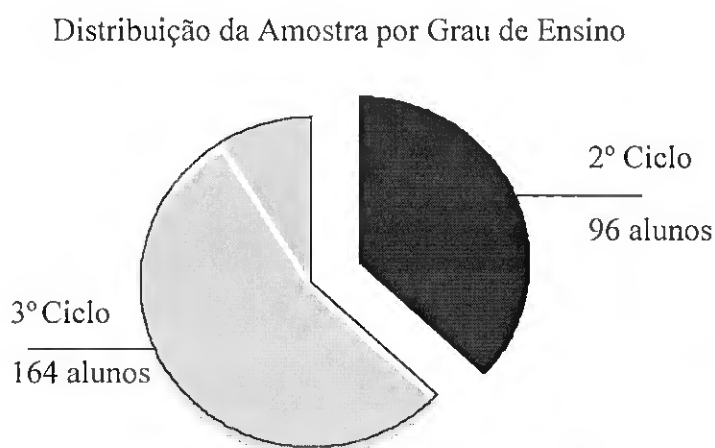
Concluimos também não existirem diferenças significativas entre as opiniões das crianças do 2º e 3º ciclo, uma vez que mesmas as diferenças observadas se situam dentro do mesmo grau de concordância.

4- Análise e Interpretação dos Resultados do Questionário para Validação do Modelo Explicativo Teórico

4.1. Caracterização da População Inquirida

A população inquirida apresenta uma acentuada diferença, em termos quantitativos, a nível da variável Grau de Ensino, cuja distribuição (GRÁFICO IV. 1) evidencia um valor muito superior para o 3º ciclo comparativamente ao 2º ciclo. Estes valores são concordantes com a técnica de amostragem utilizada.

GRÁFICO 1 - Distribuição dos Inquiridos por Grau de Ensino



Fonte: Inquérito por questionário, 2002

4.2. Distribuição dos Inquiridos Relativamente ao Grupo nº 1 “ A amizade do professor influencia o desenvolvimento moral dos alunos”

Relativamente à *Questão número um* que se refere à *influência da amizade do professor no esforço efectuado pelos alunos na realização dos trabalhos*, a maioria (43,8%) refere

que Concorda com esta relação, valor seguido de 30% em que os inquiridos concordam totalmente.

Quanto à *Questão n.º2* que se refere à *influência entre a amizade do professor e o esforço realizado pelos alunos para alterar aspectos do seu comportamento*, a maioria dos inquiridos (45%) concorda com esta influência, valor seguido por 30% dos inquiridos que afirma concordar totalmente.

Na *Questão n.º3*, sobre a influência da amizade do professor no desenvolvimento do espírito de entreajuda dos alunos, a maioria dos inquiridos concorda com esta relação (50%), valor seguido de 31,2% em que os alunos afirmam concordar totalmente com esta afirmação.

Tabela 1- A amizade do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos (frequências)

	Nível 1 %	Nível 2 %	Nível 3 %	Nível 4 %	Nível 5 %	Total %
6- A compreensão do professor / esforço na realização e trabalhos	1 ,4%	11 4,2%	55 21,2%	112 43,1%	81 31,2%	260 100,0%
7- A compreensão do professor / alteração no comportamento	1 ,4%	7 2,7%	58 22,3%	117 45,0%	77 29,6%	260 100,0%
8- A compreensão do professor / espírito de entreajuda	3 1,2%	14 5,4%	49 18,8%	127 48,8%	67 25,8%	260 100,0%
9- A compreensão do professor/ capacidade de ouvir		8 3,1%	42 16,2%	136 52,3%	74 28,5%	260 100,0%
10- A compreensão do prof / capacidade de aceitar ideias	2 ,8%	8 3,1%	49 18,8%	123 47,3%	78 30,0%	260 100,0%

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002. LEGENDA: 1- Discordo Totalmente 2- Discordo 3- Não Concordo nem Discordo 4- Concordo 5- Concordo Totalmente

Quanto à *Questão n.º 4* que se refere à *influência da amizade do professor no desenvolvimento*, nos alunos, *da capacidade de ouvir os outros*, a maioria dos inquiridos

respondeu Concordar com esta afirmação (44,6%9, valor seguido de 31,2% que mostrou Concordar Totalmente.

No que concerne à *Questão n.º 5*, que se refere à *influência da amizade do professor no desenvolvimento* (por parte dos alunos) *da capacidade de aceitar que as ideias dos outros podem ser diferentes* das suas, a maioria dos inquiridos (58,5%) afirma que *Concorda* com esta relação, valor seguido de 27,7% de inquiridos que afirmam *Concordar Totalmente*.

Através da observação do quadro que se segue, verificamos que de facto a moda das respostas a estas cinco Questões se situa no nível 4 – Concordo e que a média das mesmas varia entre 3,97 (na questão nº1) e 4,12 (na questão n.º 5).

**Tabela 2- A amizade do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos
(estatísticas descritivas)**

	N		Mean	Mode	Std. Deviation
	Valid	Missing			
1- A amizade do professor/esforço na realização dos trabalhos	260	0	3,97	4	,89
2- A amizade do professor / alteração do comportamento	260	0	4,01	4	,83
3- A amizade do professor/ espírito de entreaajuda	260	0	4,00	4	,87
4- A amizade do professor / capacidade de ouvir	260	0	4,03	4	,82
5- A amizade do professor/ capacidade de aceitar ideias	260	0	4,12	4	,67

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

O Teste não paramétrico de *Kolmogorov-Smirnov* permite verificar se de facto esta tendência de resposta (níveis 4 e 5) é estatisticamente válida, através da análise da distribuição.

As hipóteses deste teste são:

H_0 ; A distribuição de inquiridos pelos número de respostas é normal

H_a ; A distribuição de inquiridos pelos número de respostas não é normal.

O nível de significância do teste K-S é de ,000 , valor abaixo do nível de significância de ,005 , para estas cinco questões, o que permite a rejeição da hipótese nula.

Tabela 3-A amizade do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos (Teste Kolmogorov-Smirnov)

	N	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
1- A amizade do professor/esforço na realização dos trabalhos	260	4,040	,000
2- A amizade do professor / alteração do comportamento	260	3,941	,000
3- A amizade do professor/ espírito de entreaajuda	260	4,623	,000
4- A amizade do professor / capacidade de ouvir	260	3,914	,000
5- A amizade do professor/ capacidade de aceitar ideias	260	4,773	,000

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

Através da análise dos Histogramas com a curva de frequências normal, observamos que existem desvios entre as duas distribuições de cada gráfico, sendo notória uma distribuição assimétrica negativa, facto que confirma também que as respostas ao nosso questionário se situam nos níveis 4 e 5 (Concordo e Concordo Totalmente).

4.3. Distribuição dos Inquiridos relativamente ao Grupo n° 2 -“ A compreensão do professor influencia o desenvolvimento moral dos alunos”

Relativamente à *Questão n.º 6* que se refere à *influência da capacidade de compreensão do professor no esforço desenvolvido*, pelos alunos, *na realização dos trabalhos*, a

maioria dos inquiridos (43,1%) afirma Concordar com esta influência, valor seguido de 31,2% de alunos que afirmam Concordar Totalmente.

Tabela 4-A Compreensão do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos
(Frequências)

	Nível 1 %	Nível 2 %	Nível 3 %	Nível 4 %	Nível 5 %	Total %
6- A compreensão do professor / esforço na reatização e trabalhos	1 ,4%	11 4,2%	55 21,2%	112 43,1%	81 31,2%	260 100,0%
7- A compreensão do professor / alteração no comportamento	1 ,4%	7 2,7%	58 22,3%	117 45,0%	77 29,6%	260 100,0%
8- A compreensão do professor / espírito de entreajuda	3 1,2%	14 5,4%	49 18,8%	127 48,8%	67 25,8%	260 100,0%
9- A compreensão do professor/ capacidade de ouvir		8 3,1%	42 16,2%	136 52,3%	74 28,5%	260 100,0%
10- A compreensão do prof/ capacidade de aceitar ideias	2 ,8%	8 3,1%	49 18,8%	123 47,3%	78 30,0%	260 100,0%

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

LEGENDA: 1- Discordo Totalmente 2- Discordo 3- Não Concordo nem Discordo

4- Concordo 5- Concordo Totalmente

Na *Questão n.º 7* que refere a *influência da capacidade de compreensão do professor no esforço desenvolvido*, pelos alunos, *para melhorar alguns aspectos do comportamento*, a maioria dos inquiridos (45%) afirma Concordar com esta relação, valor seguido de 26,9% de alunos que afirma Concordar Totalmente.

Quanto à *Questão n.º 8* que se refere à *influência da capacidade de compreensão do professor no desenvolvimento do espírito de entreajuda*, a maioria dos inquiridos (48,9%) afirma Concordar, valor seguido de 25,8% de alunos que afirmam Concordar Totalmente.

No que concerne à questão n.º 9 que refere a *influência da capacidade de compreensão do professor no desenvolvimento da capacidade de ouvir* o que os outros têm para dizer, a maioria dos inquiridos (52,3%) afirma Concordar com esta relação, valor seguido de 28,5% de alunos que afirmam Concordar Totalmente.

Na *Questão n.º 10* que se refere à *influência da capacidade de compreensão do professor no desenvolvimento (por parte dos alunos) da capacidade de aceitar ideias diferentes*, a maioria dos inquiridos (47,3%) afirma Concordar com esta influência, valor seguido de 30% de alunos que afirmam Concordar Totalmente.

A análise do Quadro nº 16 permite verificar que a *moda* das respostas a este conjunto de questões se situa *no nível 4* (Concordo), e que a *média* das mesmas varia entre 4 e 4,3 valores situados entre “Concordo” e “Concordo Totalmente”.

Tabela 5- A Compreensão do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos (estatísticas descritivas)

	N		Mean	Mode	Std. Deviation
	Valido	Missing			
6- A compreensão do professor / esforço na realização e trabalhos	260	0	4,00	4	,85
7- A compreensão do professor / alteração no comportamento	260	0	4,01	4	,81
8- A compreensão do professor / espírito de entreatajuda	260	0	3,93	4	,87
9- A compreensão do professor/ capacidade de ouvir	260	0	4,06	4	,75
10- A compreensão do professor / capacidade de aceitar ideias	260	0	4,03	4	,83

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

A aplicação do Teste *Kolmogorov-Smirnof* permitiu verificar se de facto esta tendência de resposta (níveis 4 e 5) é estatisticamente válida, através da análise da distribuição.

As hipóteses deste teste são:

H_0 ; A distribuição de inquiridos pelos número de respostas é normal

H_a ; A distribuição de inquiridos pelos número de respostas não é normal.

O resultado do teste levou à construção do quadro se segue, o qual nos permite retirar a seguinte conclusão:

- dado o nível de significância ,000 obtido no teste ser um valor menor do que 0,05, rejeita-se a hipótese da distribuição ser normal.

**Tabela 6 - A Compreensão do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos
(Teste K-S)**

	N	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
6- A compreensão do professor / esforço na realização de trabalhos	260	3,878	,000
7- A compreensão do professor / alteração no comportamento	260	3,908	,000
8- A compreensão do professor / espírito de entreatajuda	260	4,507	,000
9- A compreensão do professor/ capacidade de ouvir	260	4,437	,000
10- A compreensão do professor / capacidade de aceitar ideias	260	4,194	,000

Fonte: Inquérito por questionário 2002

Para analisar como as opiniões se afastam da normalidade utilizaram-se, de novo, os histogramas com a normal sobreposta. Se a distribuição fosse normal, não haveria desvios entre as duas distribuições. De facto, através da observação destes gráficos, podemos constatar que a maioria das respostas se situa nos níveis 4 e 5 da escala de Likert (Concordo e Concordo Totalmente)

4.4. Distribuição dos Inquiridos relativamente ao Grupo nº 3 - “ O respeito do professor influencia o desenvolvimento moral dos alunos”

Relativamente à *Questão número 11* que se refere à *influência do respeito por parte do professor no esforço efectuado*, pelos alunos, *na realização dos trabalhos*, a maioria (53,8%) dos inquiridos refere que Concorda com esta relação, valor seguido de 25,4% em que os inquiridos Concordam Totalmente.

Quanto à *Questão n.º12* que se refere à *influência entre o respeito do professor e o esforço realizado pelos alunos para alterar aspectos do seu comportamento*, a maioria dos inquiridos (53,1%) concorda com esta influência, valor seguido por 28,5% de alunos que afirmam concordar totalmente.

Na *Questão n.º13*, sobre a influência do respeito evidenciado pelo professor no desenvolvimento do espírito de entreajuda dos alunos, a maioria dos inquiridos concorda com esta relação (54,2%), valor seguido de 36,9% de alunos que afirmam concordar totalmente .

Tabela 7- O respeito do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos (Frequências)

	Nível 1 %	Nível 2 %	Nível 3 %	Nível 4 %	Nível 5 %	Total
11- O respeito do professor/ esforço na realização de trabalhos	2 ,8%	4 1,5%	48 18,5%	140 53,8%	66 25,4%	260 100,0%
12- O respeito do professor / alteração de		10 3,8%	38 14,6%	138 53,1%	74 28,5%	260 100,0%
13- O respeito do professor/ espírito de	4 1,5%	2 ,8%	17 6,5%	141 54,2%	96 36,9%	260 100,0%
14- O respeito do professor / capacidade de	1 ,4%	10 3,8%	19 7,3%	126 48,5%	104 40,0%	260 100,0%
15- O respeito do professor / capacidade de aceitar		5 1,9%	31 11,9%	124 47,7%	100 38,5%	260 100,0%

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

Quanto à *Questão n.º 14* que se refere à *influência do respeito evidenciado pelo professor no desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de ouvir os outros*, a maioria dos inquiridos (48,5%) respondeu Concordar com esta afirmação, valor seguido de 40% que mostrou Concordar Totalmente.

No que concerne à *Questão n.º 15*, que se refere à *influência do respeito evidenciado pelo professor no desenvolvimento (por parte dos alunos) da capacidade de aceitar que as ideias dos outros podem ser diferentes das suas*, a maioria dos inquiridos (47,7%) afirma que Concorda com esta relação, valor seguido de 38,5% de inquiridos que afirmam Concordar Totalmente.

Tavcla 8 – O respeito do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos
(Estatísticas descritivas)

	N		Mean	Mode	Std. Deviation
	Valid	Missing			
11- O respeito do professor/ esforço na realização de trabalhos	260	0	4,02	4	,76
12- O respeito do professor / alteração de comportamentos	260	0	4,06	4	,76
13- O respeito do professor/ espírito de entreajuda	260	0	4,24	4	,74
14- O respeito do professor / capacidade de ouvir	260	0	4,24	4	,78
15- O respeito do professor / capacidade de aceitar ideias	260	0	4,23	4	,73

Fonte: Inquérito por questionário 2002

A análise da Moda destas respostas, permite-nos concluir que a o nível mais respondido foi o nível 4 (Concordo). A análise das médias permite-nos concluir que a média das respostas se situa entre 4, 02 para a questão número onze e 4, 23 para a questão número quinze, o que significa que todos os inquiridos se situam entre os Graus de concordância “Concordo” e “Concordo Totalmente”

Os resultados do Teste K-G com um valor de significância, para estas cinco questões, de ,000, valor inferior ao nível de significância de 0,05 permitiu-nos rejeitar a hipótese nula “ H_0 ; A distribuição de inquiridos pelos número de respostas é normal” certificando-nos de que os resultados obtidos são estatisticamente significativos.

Tabela 9- O respeito do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos
(Teste K-S)

	N	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
11- O respeito do professor/ esforço na realização de trabalhos	260	4,582	,000
12- O respeito do professor / alteração de comportamentos	260	4,568	,000
13- O respeito do professor/ espírito de entreatajuda	260	4,566	,000
14- O respeito do professor / capacidade de ouvir	260	4,263	,000
15- O respeito do professor / capacidade de aceitar ideias	260	3,873	,000

Fonte: Inquérito por questionário 2002

A análise dos histogramas permite a verificação de que estamos, de facto, perante uma distribuição assimétrica negativa.

5. Distribuição dos Inquiridos relativamente ao Grupo nº 4 - “ A atenção do professor influencia o desenvolvimento moral dos alunos”

Relativamente à *Questão n.º 16* que se refere à *influência da capacidade de atenção do professor no esforço desenvolvido*, pelos alunos, na realização dos trabalhos, a maioria dos inquiridos (49,2%) afirma Concordar com esta influência, valor seguido de 30% de alunos que afirmam Concordar Totalmente.

Na *Questão n.º 17* que refere a *influência da atenção do professor no esforço desenvolvido*, pelos alunos, para melhorar alguns aspectos do comportamento, a maioria

dos inquiridos (49,2%) afirma Concordar com esta relação, valor seguido de 23,5% de alunos que afirma Concordar Totalmente.

Quanto à *Questão n.º 18* que se refere à influência da capacidade de atenção do professor no desenvolvimento do espírito de entrega, a maioria dos inquiridos (49,2%) afirma Concordar, valor seguido de 34,2% de

alunos que afirmam Concordar Totalmente.

Tabela 10- A atenção do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos
(Frequências)

	Nível1 %	Nível 2 %	Nível 3 %	Nível 4 %	Nível 5 %	Total
16- A atenção do professor/ esforço na realização de trabalhos		11 4,2%	43 16,5 %	128 49,2%	78 30,0%	260 100,0%
17- A atenção do professor/ alteração do	4 1,5%	6 2,3%	61 23,5%	128 49,2%	61 23,5%	260 100,0%
18- A atenção do professor/ espírito de	2 ,8%	2 ,8%	39 15,0%	128 49,2%	89 34,2%	260 100,0%
19- A atenção do professor/ capacidade	2 ,8%	3 1,2%	36 13,8%	132 50,8%	87 33,5%	260 100,0%
20- A atenção do professor/ capacidade	3 1,2%	1 ,4%	40 15,4%	141 54,2%	75 28,8%	260 100,0%

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

LEGENDA: 1- Discordo Totalmente 2- Discordo 3- Não Concordo nem Discordo 4- Concordo 5- Concordo Totalmente

No que concerne à *Questão n.º 19* que refere a *influência da capacidade de atenção do professor no desenvolvimento da capacidade de ouvir* o que os outros têm para dizer, a maioria dos inquiridos (50,8%) afirma Concordar com esta relação, valor seguido de 33,5% de alunos que afirmam Concordar Totalmente.

Na *Questão n.º 20* que se refere à *influência da atenção do professor no desenvolvimento* (por parte dos alunos) *da capacidade de aceitar ideias diferentes*, a maioria dos inquiridos (54,2%) afirma Concordar com esta influência, valor seguido de 28,8% de alunos que afirmam Concordar Totalmente.

A análise do Quadro nº 22 permite a verificação de que a moda das respostas se situa no grau 4 da escala de concordância, o que situa as respostas no “concordo”. A média das respostas situa-se entre os 3,71 na questão n.º 17 e os 4,15 nas questões n.º 18 e 19, o que situa as respostas no grau de concordância já referido.

Tabela 11- A atenção do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos
(Estatísticas descritivas)

	N		Mean	Mode	Std. Deviation
	Valid	Missing			
16- A atenção do professor/ esforço na realização de trabalhos	260	0	4,05	4	,80
17- A atenção do professor/ alteração do comportamento	260	0	3,91	4	,83
18- A atenção do professor/ espírito de entreatajuda	260	0	4,15	4	,76
19- A atenção do professor/ capacidade de ouvir	260	0	4,15	4	,75
20- A atenção do professor/ capacidade de aceitar ideias	260	0	4,09	4	,75

Fonte: Inquérito por questionário

Os resultados do Teste de K-S, com um grau de significância de ,000 permitem-nos a rejeição da hipótese nula da normalidade da distribuição.

Tabela 12- A atenção do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos

(Teste K-S)

	N	Kolmogorov -Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
16- A atenção do professor/ esforço na realização de trabalhos	260	4,310	,000
17- A atenção do professor/ alteração do comportamento	260	4,370	,000
18- A atenção do professor/ espírito de entreatajuda	260	4,095	,000
19- A atenção do professor/ capacidade de ouvir	260	4,248	,000
20- A atenção do professor/ capacidade de aceitar ideias	260	4,539	,000

Fonte: Inquérito por questionário 2002

A observação do conjunto de histogramas permite-nos ter uma ideia de como estão distribuídas as opiniões dos inquiridos. A análise do histograma e da curva normal permite-nos verificar que existe uma distribuição assimétrica negativa ou enviesada à direita, pois é à direita que se situam o maior número de respostas dos inquiridos.

4.6. Distribuição dos Inquiridos relativamente ao Grupo nº5 -“ O respeito do professor influencia o desenvolvimento moral dos alunos”

Relativamente à Questão número 21 que se refere à *influência da capacidade de reflexão do professor no esforço efectuado*, pelos alunos, *na realização dos trabalhos*, a maioria (48,8%) dos inquiridos refere que Concorda com esta relação, valor seguido de 25,4% em que os inquiridos Concordam Totalmente.

Quanto à *Questão n.º22* que se refere à *influência da capacidade de reflexão do professor no esforço realizado pelos alunos para alterar aspectos do seu comportamento*, a maioria dos inquiridos (48,8%) concorda com esta influência, valor seguido por 32,7% de alunos que afirmam concordar totalmente.

Tabela 13- A reflexão do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos
(Frequências)

	Nível 1 %	Nível 2 %	Nível 3 %	Nível 4 & %	Nível 5 %	Total
21- A reflexão do professor/ esforço na realização dos trabalhos	2 ,8%	2 ,8%	63 24,2%	127 48,8%	66 25%	260 100,0%
22- A reflexão do professor/ alteração do	3 1,2%	7 2,7%	38 14,6%	127 49%	85 33%	260 100,0%
23- A reflexão do professor/ espírito de	1 ,4%	3 1,2%	47 18,1%	144 55%	65 25%	260 100,0%
24- A reflexão do professor / capacidade de		4 1,5%	55 21,2%	140 54%	61 23%	260 100,0%
25- A reflexão do professor / capacidade de		4 1,5%	45 17,3%	132 50,8%	79 30,4%	260 100,0%

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

LEGENDA: 1- Discordo Totalmente 2- Discordo 3- Não Concordo nem Discordo 4- Concordo 5- Concordo Totalmente

Na *Questão n.º23*, sobre a influência da capacidade de reflexão evidenciada pelo professor no desenvolvimento do espírito de entreajuda dos alunos, a maioria dos inquiridos concorda com esta relação (55,4%), valor seguido de 25% de alunos que afirmam concordar totalmente. .

Quanto à *Questão n.º 24* que se refere à *influência da capacidade de reflexão evidenciada pelo professor no desenvolvimento*, nos alunos, *da capacidade de ouvir os outros*, a maioria dos inquiridos(53,8%) respondeu Concordar com esta afirmação, valor seguido de 23% que mostrou Concordar Totalmente.

No que concerne à *Questão n.º 25*, que se refere à *influência da capacidade de reflexão evidenciada pelo professor no desenvolvimento* (por parte dos alunos) *da capacidade de aceitar que as ideias dos outros podem ser diferentes* das suas, a maioria dos inquiridos

(50,8%) afirma que Concorda com esta relação, valor seguido de 30,4% de inquiridos que afirmam Concordar Totalmente.

A análise do quadro seguinte permite verificar que a moda das respostas a este grupo de questões se situa no nível 4 (concordo) e que a média das mesmas varia entre 3,97 (questão 21) e 4,10 (questão 25) . Podemos, assim, concluir que a maioria dos inquiridos de situa num grau de concordância próximo de “Concordo”

Tabela 14- A reflexão do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos
(Estatísticas descritivas)

	N		Mean	Mode	Std. Deviation
	Valid	Missing			
21- A reflexão do professor/ esforço na realização dos trabalhos	260	0	3,97	4	,77
22- A reflexão do professor/ alteração do comportamento	260	0	4,09	4	,82
23- A reflexão do professor/ espírito de entreaajuda	260	0	4,03	4	,72
24- A reflexão do professor / capacidade de ouvir	260	0	3,99	4	,71
25- A reflexão do professor / capacidade de aceitar ideias	260	0	4,10	4	,73

Fonte: Inquérito por questionário 2002

O nível de significância de ,000 obtido, através do Teste de K-G, sendo inferior ao nível de significância de 0,05, permite a rejeição da hipótese nula de que a distribuição das respostas é normal.

Tabela 15- A reflexão do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos

(Teste K-S)

	N	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
21- A reflexão do professor/ esforço na realização dos trabalhos	260	4,131	,000
22- A reflexão do professor/ alteração do comportamento	260	4,366	,000
23- A reflexão do professor/ espírito de entreajuda	260	4,588	,000
24- A reflexão do professor / capacidade de ouvir	260	4,473	,000
25- A reflexão do professor / capacidade de aceitar ideias	260	4,143	,000

Fonte: Inquérito por questionário 2002

De igual forma, através da observação dos histogramas podemos confirmar que, de facto, estamos perante uma distribuição assimétrica negativa, concluindo-se que a maioria dos inquiridos concorda com as hipóteses por nós formuladas.

4.7. Distribuição dos Inquiridos Relativamente ao Grupo nº6 - “ O entusiasmo do professor influencia o desenvolvimento moral dos alunos”

Relativamente à Questão n.º 26 que se refere à *influência do entusiasmo demonstrado pelo professor no esforço desenvolvido*, pelos alunos, *na realização dos trabalhos*, a maioria dos inquiridos (50,4%) afirma Concordar com esta influência, valor seguido de 32,3% de alunos que afirmam Concordar Totalmente.

Na *Questão n.º 27* que refere a *influência do entusiasmo do professor no esforço desenvolvido*, pelos alunos, *para melhorar alguns aspectos do comportamento*, a maioria dos inquiridos (43,8%) afirma Concordar com esta relação, valor seguido de 29,6% de alunos que afirma Concordar Totalmente.

Tabela 16- O entusiasmo do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos

(Frequências)

	Nível 1 %	Nível 2 %	Nível 3 %	Nível 4 %	Nível 5 %	Total
26- O entusiasmo do professor / esforço na realização dos trabalhos		11 4,2%	34 13,1%	131 50,4%	84 32,3%	260 100,0%
27- O entusiasmo do prof / alteração do		17 6,5%	52 20,0%	114 43,8%	77 29,6%	260 100,0%
28- O entusiasmo do prof / espírito de entreajuda	2 .8%	12 4,6%	49 18,8%	126 48,5%	71 27,3%	260 100,0%
29- O entusiasmo do prof / capacidade de ouvir	4 1,5%	6 2,3%	49 18,8%	122 46,9%	79 30,4%	260 100,0%
30- O entusiasmo do prof / capacidade de aceitar ideias	9 3,5%	8 3,1%	44 16,9%	120 46,2%	79 30,4%	260 100,0%

Fonte: Inquérito por Questionário, 2002

LEGENDA: 1- Discordo Totalmente 2- Discordo 3- Não Concordo nem Discordo 4- Concordo 5- Concordo Totalmente

Quanto à *Questão n.º 28* que se refere à *influência do entusiasmo demonstrado pelo professor no desenvolvimento do espírito de entreajuda*, a maioria dos inquiridos (48,5%) afirma Concordar, valor seguido de 27,3% de alunos que afirmam Concordar Totalmente.

No que concerne à *Questão n.º 29* que refere a *influência do entusiasmo demonstrado pelo professor no desenvolvimento da capacidade de ouvir* o que os outros têm para dizer, a maioria dos inquiridos (46,2%) afirma Concordar com esta relação, valor seguido de 30,4% de alunos que afirmam Concordar Totalmente.

Na *Questão n.º 30* que se refere à *influência do entusiasmo demonstrado pelo professor no desenvolvimento (por parte dos alunos) da capacidade de aceitar ideias diferentes*, a maioria dos inquiridos (46,2%) afirma Concordar com esta influência, valor seguido de 30,4% de alunos que afirmam Concordar Totalmente.

Tabela 17- O entusiasmo do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos
(Estatísticas descritivas)

	N		Mean	Mode	Std. Deviation
	Valid	Missing			
26- O entusiasmo do professor / esforço na realização dos trabalhos	260	0	4,11	4	,78
27- O entusiasmo do professor / alteração do comportamento	260	0	3,97	4	,87
28- O entusiasmo do professor / espírito de entreaajuda	260	0	3,97	4	,85
29- - O entusiasmo do professor / capacidade de ouvir	260	0	4,02	4	,85
30- O entusiasmo do professor / capacidade de aceitar ideias	260	0	3,97	4	,95

Fonte: Inquérito por Questionário 2002

Através da análise do quadro III.17 verificamos que a moda das respostas a este conjunto de questões se situa no nível 4 e que a média das mesmas varia entre 3,97 (questões 27 e 28) e 4,11 (questão 26). O que nos permite concluir que a maioria dos inquiridos se situa no nível de concordância “Concordo”.

Tabela 18- O entusiasmo do professor influencia o desenvolvimento dos valores morais dos alunos
(Teste K-S)

	N	Kolmogoro v-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
26- O entusiasmo do professor / esforço na realização dos trabalhos	260	4,390	,000
27- O entusiasmo do professor / alteração do comportamento	260	4,039	,000
28- O entusiasmo do professor / espírito de entreaajuda	260	4,389	,000
29- - O entusiasmo do professor / capacidade de ouvir	260	4,229	,000
30- O entusiasmo do professor / capacidade de aceitar ideias	260	4,487	,000

Fonte: Inquérito por questionário 2002

O valor de significância de ,000 obtido através do Teste de K-S, permite-nos a rejeição da hipótese nula de que estamos perante uma distribuição normal.

De igual forma a análise dos histogramas e da curva normal permite-nos verificar que existe uma distribuição assimétrica negativa ou enviesada à direita, pois é à direita que se situam o maior número de respostas dos inquiridos

4.8. Cruzamento da Variável “Grau de Ensino”

Para verificar se havia diferenças de opinião relativamente à variável moderadora Ciclo (2º e 3º) utilizámos o Teste do *Qui-Quadrado* associado ao cruzamento desta variáveis.

Os resultados obtidos no primeiro cruzamento efectuado não nos permitiu tirar certezas das conclusões em virtude de existirem mais de 20% de células com valores inferiores a cinco. Para tentar minimizar este erro recodificámos as variáveis agrupando os cinco níveis de resposta apenas em três níveis.

Assim transformámos os níveis :

- 1 e 2 (discordo e discordo totalmente) em 1 (discordo)
- 3 (não concordo nem discordo) em 2 (não concordo nem discordo)
- 4 e 5 (concordo e concordo totalmente) em 3 (concordo)

As hipótese enunciadas para este teste foram as seguintes:

H_0 ; As variáveis são independentes, isto é os graus de ensino não se distinguem nas respostas escolhidas

H_a ;As variáveis são dependentes, isto é os graus de ensino distinguem-se nas respostas escolhidas

Os resultados obtidos levaram-nos a rejeitar a hipótese nula, apenas em três questões, as quais passamos a enunciar:

- **Questão nº3** “ A amizade do professor contribui para o desenvolvimento do espírito de ajuda”, onde verificámos diferenças de opinião relativamente ao 2º e ao 3º ciclo. A análise do *Residuais Ajustados* , permitiu-nos concluir que a percentagem de alunos do 2º ciclo que se situa no nível 3 “concordo” com a relação estabelecida nesta questão é maior do que a percentagem de alunos do 3º ciclo .

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,390 ^a	2	,003
Likelihood Ratio	12,699	2	,002
N of Valid Cases	260		

^a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,17.

Esta questão obteve o grau de significância de *Pearson* de ,003 pelo que nos parece estatisticamente significativa.

- **Questão nº15** “ O respeito do professor pela opinião dos alunos ajuda-os a aceitar que há opiniões diferentes das suas”

A análise dos residuais ajustados, permitiu-nos concluir que há mais alunos no 2º ciclo a concordar com esta questão do que no 3º ciclo.

Os valores obtidos através do Teste *C. De Pearson*, sendo de ,001, valor inferior ao grau de significância de 0,05 permitiu-nos também a rejeição da hipótese nula de independência de variáveis

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,838 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	18,679	2	,000
N of Valid Cases	260		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,85.

- **Questão nº 28** “ o entusiasmo do professor leva a que os alunos trabalhem melhor uns com os outros”

A análise dos valores residuais levou-nos a concluir que a percentagem de alunos de 2º ciclo que concorda com esta pergunta é maior que no 3º ciclo.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,793 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	20,173	2	,000
N of Valid Cases	260		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,17.

O grau de significância obtido nesta questão foi de ,000 motivo pelo qual rejeitámos também a hipótese nula de independência das variáveis.

5. O Modelo Explicativo Emergente

Tendo em conta os resultados obtidos, pensamos poder afirmar que estamos perante um Modelo Explicativo Emergente.

MODELO EXPLICATIVO EMERGENTE

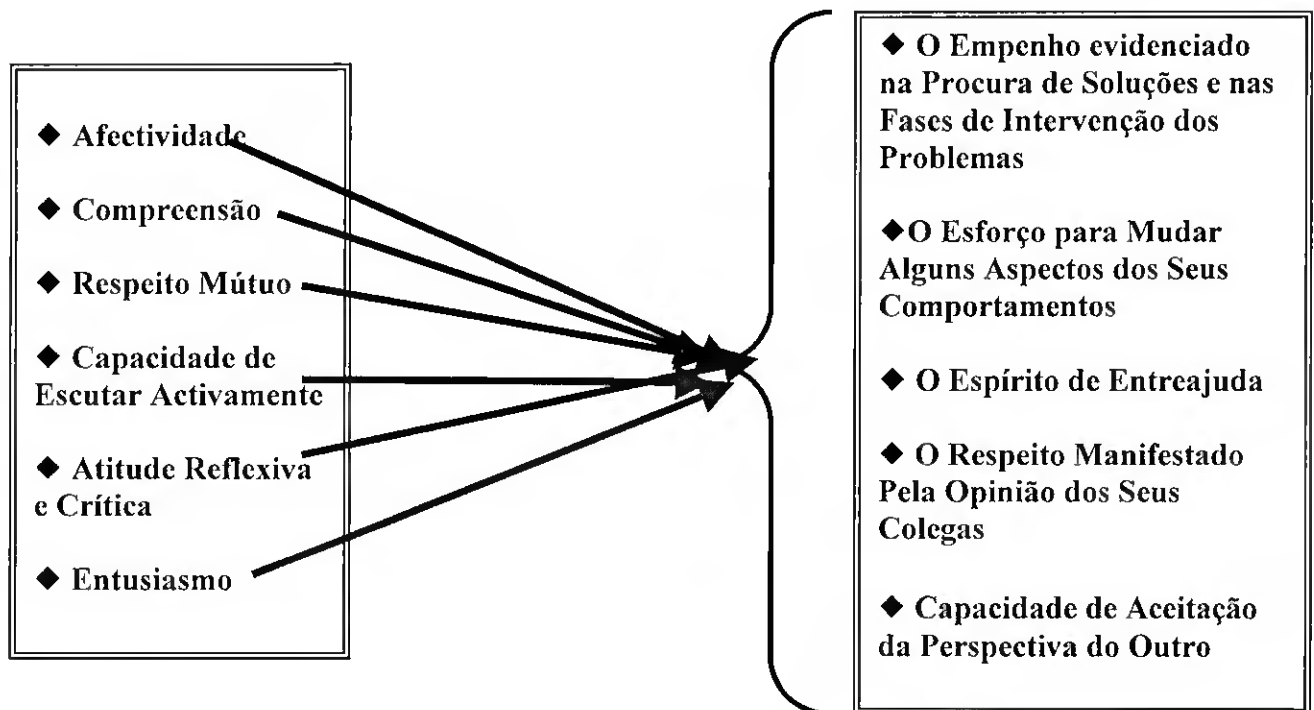


Figura 4. Modelo Explicativo Emergente

CAPÍTULO IV- A CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS SITUAÇÕES EDUCATIVAS NO CONTEXTO DAS AULAS DE FORMAÇÃO CÍVICA

1. Selecção e Justificação do Instrumento

Se é verdade que as diversas perspectivas tentam dar resposta a "preocupações com as mudanças em curso no processo de socialização das novas gerações" (Campos, 1990, 86) é também evidente, como vimos pela revisão bibliográfica, que o fazem de formas diferentes. Esta diversidade reflecte-se, obviamente, na definição dos objectivos da formação pessoal e social que poderíamos traduzir num *contínuo resultado-processo*: a ênfase nos resultados caracteriza as perspectivas que privilegiam a aquisição de informações, comportamentos, valores e atitudes, enquanto que a priorização dos processos remete para as abordagens que se centram no desenvolvimento de formas mais complexas e integradas de lidar com as situações. E se poderíamos afirmar que o objectivo último é, sempre, transformar a qualidade da acção-em-contexto dos alunos, a definição dos critérios de qualidade desta acção varia, igualmente, em função da ênfase relativa em resultados e processos.

Em nossa opinião, a operacionalização dos objectivos da formação cívica devem tomar como ponto de partida o modelo desenvolvimental-ecológico, sem embargo de considerar a utilidade das estratégias desenvolvidas por outras perspectivas. Mas é

verdade que privilegiar o modelo desenvolvimental-ecológico significa que a ênfase no desenvolvimento de processos não corresponde a uma inatenção aos resultados. Não se trata, assim, de dar respostas cuja relevância futura é discutível, nem de privilegiar conteúdos cuja legitimidade pode ser contestada, nem, finalmente, de sobrevalorizar uma dimensão única da acção humana; o objectivo do modelo desenvolvimental-ecológico para a formação pessoal e social é, não só a capacitação dos alunos para lidar com os desafios actuais, mas, ainda, a promoção da sua capacidade para lidar de forma cada vez mais flexível e criativa com as situações de vida com que se vão confrontar no futuro .

A educação moral numa perspectiva cognitiva permite evitar a componente doutrinária. Em oposição ao moralismo directivo e heterónimo, surge uma concepção de construção racional e autónoma de princípios morais *numa educação moral evolutiva*. Pretende superar-se o relativismo ético, característico da *clarificação de valores*, proposto entre outros por Raths, onde os princípios morais surgem como uma questão de preferências pessoais. Esta superação é concretizada pelo estímulo do desenvolvimento moral, de inspiração kantiana.

Impõe-se referir a importância do contexto vivencial a propiciar deverá ser uma atmosfera positiva que proporcione a interacção, que facilite o desenvolvimento moral, pela vivência de conflitos que provoquem desequilíbrios cognitivos, que fundamentem a construção de juízos morais.

Assim sendo, parece-nos importante que professores e alunos tomem consciência de que a aprendizagem na sala de aula é uma experiência partilhada. Esta partilha só será verdadeira se estiverem presentes os valores próprios de convivência democrática: diálogo, cooperação, não discriminação, tolerância e solidariedade. *São estes valores*

que o professor deverá transmitir aos seus alunos, não através de lições de moral, mas, sim, através das suas atitudes, da sua forma de ser e de estar.

Os dados obtidos a partir das respostas das duzentas e sessenta crianças e jovens que constituíram a nossa amostra confirmam-nos que este pressuposto é verdadeiro.

Foi com base nestes pressupostos, tendo sempre em consideração os objectivos deste estudo mas também o tempo que tínhamos disponível para este estudo que optámos pela construção de uma Questionário de Avaliação das Situações Educativas no contexto das aulas de Formação Cívica.

Para a elaboração do pré-questionário foram importantes as conclusões, obtidas a partir das leituras realizadas, da validação do Modelo Explicativo Teórico e dos indicadores definidos no mapa conceptual. Este primeiro passo permitiu a elaboração de 42 itens do conjunto global do pré-questionário de avaliação (Anexo 2) distribuídos por 12 categorias, conforme o quadro seguinte:

Quadro 3- Itens para o Pré- Questionário Obtidos a partir do Mapa Conceptual

Secção	Categorias	Itens
I- Comportamento do Professor	1- Afectividade	1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6, 1.7,
	2- Compreensão	2.1, 2.2, 2.3,
	3- Respeito Mútuo	3.1, 3.2, 3.3
	4-Capacidade de Escutar activamente	4.1, 4.2
	5- Entusiasmo	5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5
	6- Atitude reflexiva e crítica	6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7, 6.8

II- Comportamento dos Alunos	1- Empenhamento	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5
	2- Esforço para mudar o comportamento	2.1; 2.2
	3- Espírito de entreaajuda	3.1; 3.2
	4- Capacidade de ouvir os outros	4.1; 4.2
	5- Respeito pela opinião dos outros	5.1; 5.2
	7-Capacidade de aceitação da perspectiva do outro	7.1

2. As Entrevistas aos Docentes

Não obstante o repertório experiencial, as opiniões recolhidas junto dos alunos e, tendo em conta os objectivos, o campo de estudo e a problemática a abordar, houve que desenvolver, numa segunda fase, uma abordagem de carácter exploratório e de natureza qualitativa, no sentido de recolher mais informação e obter um mais complexo e aprofundado conhecimento das várias perspectivas que se debruçam sobre a temática da Formação Cívica, sabendo-se que a descrição, a compreensão e a interpretação dos fenómenos humanos e sociais pressupõe um conhecimento prévio dos diferentes tipos de abordagem a ser utilizados, quer na observação desses fenómenos quer na recolha e análise dos dados.

Em síntese, o instrumento de observação construído, no presente estudo, resultou de um conjunto de procedimentos , ou seja, de um estudo exploratório inicial, bem como de um conjunto de dados recolhidos através da observação naturalista e sistemática, mantida ao longo da actividade profissional, como docente, para além, naturalmente de

um corpo teórico sustentado pela pesquisa bibliográfica. A acrescentar a estes procedimentos, desencadeou-se também a recolha de informação junto dos profissionais de educação a exercer a actividade, sob a forma de entrevista escrita, em torno das seguintes questões:

- Como se desenrola, normalmente, o trabalho, na aula de Formação Cívica?
- Que metodologias de trabalho considera mais apropriadas para esta aula?
- Que características do comportamento do professor considera importantes para a criação de uma ambiente da sala de aula favorável ao estabelecimento de relações interpessoais?
- Explícite as regras de convivência/trabalho entre professores e alunos nas aulas de formação Cívica.
- Como costuma incentivar a participação dos alunos nesta aula?
- Que aspectos do comportamento dos alunos considera importantes serem desenvolvidos, nestas aulas?
- Que recursos considera importantes para o enriquecimento desta aula?

A finalidade das entrevistas é a de obter certo tipo de informações que não se podem observar directamente, como sejam sentimentos, pensamentos, intenções e factos passados e, para além disso perceber qual a perspectiva sobre determinado assunto do ponto de vista do entrevistado (Merriam, 1998). As entrevistas foram efectuadas nos meses de Maio e Junho de 2003.

Após a obtenção das respostas às entrevistas, utilizou-se como técnica fundamental de tratamento e exploração dos dados recolhidos, a análise de conteúdo, procedimento pelo qual os dados brutos são transformados, de modo sistemático, e agregados em unidades, o que vai permitir uma descrição exacta das características pertinentes do seu conteúdo.

Neste estudo, a análise de conteúdo processou-se em torno dos três pólos cronológicos: a pré-análise, constituída por uma leitura do conjunto completo dos dados; a exploração do material que consiste nas operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas e, por fim, o tratamento dos resultados, bem como a inferência e a interpretação em que, para não correr o risco de desperdiçar informação, foram respeitados os princípios da exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objectividade e fidelidade e produtividade (Bardin, 1979).

Refere-se a propósito que o princípio da exclusão mútua pretende evitar que o mesmo elemento seja susceptível, de ser classificado em mais do que uma categoria; a homogeneidade refere-se à preocupação do investigador em definir as várias categorias utilizando sempre o mesmo princípio de classificação; a pertinência versa a adaptação da categoria ao material recolhido e ao quadro teórico definido, enquanto que a objectividade e a fidelidade pretendem limitar, ao máximo, a subjectividade inerente aos juízos do investigador, na criação das categorias e na classificação das unidades de sentido. Por fim a produtividade respeita ao fornecimento de resultados '*fêrteis em índices de inferências em hipóteses novas e em dados exactos*' (Bardin, 1979:12 1).

A fase de pré-análise decorre da organização dos dados, daí que se tivesse procedido, num primeiro momento, à transcrição, na íntegra, de todas as respostas, o que permitiu um primeiro "banho de leitura" em torno do corpus, ou seja, de todo o material recolhido, dado que "*se o material a analisa foi produzido com vista à pesquisa que o*

analista se propõe realizar, então, geralmente o corpus da análise é constituído por todo o material" (Vala, 1986: 109)

Por sua vez, a fase de codificação corresponde a "*Uma transformação dos dados brutos a texto*" (Bardin, 1979:103), de forma a tornar compreensível o conteúdo e as intenções do respondente, enquanto que a categorização tem como principal objectivo "*fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos*" (Bardin, 1979:119), de modo a que as categorias se constituam como um meio de classificar os dados recolhidos. Assim, num primeiro momento, procedeu-se ao mergulhar na informação, a que se seguiu uma fase de leitura e análise mais reflectida, o que, tendo em conta, os referenciais teóricos já existentes e as áreas de abordagem pré-definidas, veio a culminar, num terceiro momento e, por aproximações sucessivas, na formulação de um plano de categorias e subcategorias, dado que a análise de conteúdo se baseia na elementar operação de classificação e categorização (Vala, 1986).

O conteúdo das respostas dadas pelos inquiridos foram sendo, sucessivamente, integradas em categorias, consideradas como elementos chave na análise de conteúdo que "*visa simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação*" (Vala, 1986: 110). Este processo de categorização implica que se atribua significado a partes do discurso, procedimento este que pode ser desencadeado a priori ou a posteriori, ou ainda através da combinação das duas situações, embora também se preconize que "*quando um investigador decide logo no início da investigação as categorias com que quer trabalhar, há sempre o risco de ser parcial*" (Bell, 1997:97). Por sua vez, a inclusão desses segmentos de texto faz-se através dos vários indicadores cujo agrupamento constitui e define uma sub categoria. A criação de categorias e

subcategorias constitui um meio de simplificar a informação recolhida, dada a constituição de agrupamentos, em que cada um deles incorpora as respostas que se assemelham em termos de conteúdo

"The object is then to try to develop a smallish set of categories (say eight or ten) into which these responses can be sorted(.) and try to ensure that the coding categories are such that a minimum of relevant information is lost" (Robson, 1993:253)

Trata-se de um processo lento, moroso e que requer bastante cuidado, no sentido de reduzir ao máximo o carácter de subjectividade evitando que se perca informação relevante, em relação às respostas dadas pelos inquiridos. Não se procedeu à contagem de frequências, dado que cada inquirido fez referência, em cada resposta, a aspectos diversos, para além de que *"uma análise de conteúdo não implica necessariamente quantificação."* (Vala, 1986:117).

A análise de conteúdo possibilitou a criação de Categorias que consubstanciam conceitos mais gerais, por sua vez, englobadoras de concepções mais específicas, ou seja de Subcategorias que resultam de um conjunto de indicadores, a que correspondem os e: das respostas. Deste modo, foram identificadas as seguintes Categorias

- Modos de Estruturação das Aulas

- Características do Comportamento do Professor

- Características do Comportamento dos Alunos

A Categoria de Modos de Estruturação das Aulas abrange um conjunto de Subcategorias que incidem directamente nos aspectos relacionados com a estruturação e o desenvolvimento das aulas de Formação Cívica

Veja-se mais em pormenor cada uma destas subcategorias acompanhadas dos respectivos indicadores, ou seja, de excertos das respostas dadas pelos inquiridos:

▲ Metodologias de Trabalho

- “ Nesta aula sempre dei primazia aos debates, através da assembleia de Turma, ...”
- “ Nas aulas de Formação Cívica, normalmente promovo debates acerca de valores, como por exemplo: respeito, solidariedade, liberdade, amizade, entre outros.”
- “ Trabalho individual, trabalho a pares, trabalho em grupo”
- “Nesta aula foram levadas a cabo actividades baseadas no diálogo e na reflexão que permitam aos alunos desenvolver as suas competências nas relações interpessoais”
- “ Para se poder desenvolver um processo de formação dos valores dos alunos, considero mais apropriadas as metodologias de trabalho de grupo com discussão/reflexão sobre diferentes temáticas que se prendem à Formação Pessoal e Social dos alunos”
- “ Dentro da metodologia de trabalho de projecto indo de encontro aos interesses e preocupações dos alunos”
- “Debates, comunicações, pesquisas, jogos cooperativos, filmes, acho que o segredo está na diversidade”

▲ Organização das actividades

- como surgem as actividades
- a quem cabe a escolha das actividades

-
- “ Conversa-se sobre o decorrer da semana anterior (problemas entre colegas, assiduidade; alguma situação menos própria)... debate-se o problema e tenta-se em conjunto resolvê-lo”
 - “ ... onde sempre foram discutidos assuntos de interesse do grupo, após definidas em conjunto regras de funcionamento...”
 - “ Proposta de tarefas por parte de todos”
 - “ Os alunos só se motivam nos trabalhos, principalmente em temas que lhe interessam, se sentirem que algo é seu.”
 - “procuro recorrer a exemplos do dia a dia e pedir-lhes a sua opinião”
 - “ Tento que os alunos escolham os temas a tratar, direccionando-os sempre que possível para experiências vivenciadas por eles, para questões relacionadas com a sua participação na comunidade. “

▲ Gestão da Comunicação

- “ Nestes debates todos os alunos são convidados a expor as suas opiniões de forma organizada”
- “ A professora também comunica, sobretudo temas mais vastos, como direitos das crianças, voluntariado, direitos das mulheres, etc)”
- “ Nas aulas de Formação Cívica, coordenadas por mim, sempre tentei proporcionar um ambiente favorável a um relacionamento aberto entre todos os intervenientes.”
- “ Todos têm direito a expressar a sua opinião e o dever de respeitar as opiniões dos outros”

-“...numa primeira fase, cada grupo tinha o seu porta-voz, a professora tinha como função moderar os debates”

▲ **Avaliação das Actividades**

“ Grandes debates, culminando com trabalhos escritos ou livres) sobre o tema em questão”

- “No final de cada aula ou actividade há sempre uma análise e reflexão sobre tudo o que se passou”

▲ **Recursos Humanos e Materiais**

Relativamente à categoria **-Características do Comportamento do Professor –** enquadrámos os indicadores dentro das subcategorias já definidas anteriormente por considerarmos que as respostas dos entrevistados se enquadravam dentro das mesmas como passamos a apresentar. Optámos por não discriminar aqui as mesmas, uma vez que os excertos das respostas dos inquiridos abrangem por vezes mais de uma subcategoria.

- “Sinceridade, disponibilidade, compreensão, sentido de justiça, amizade, autoridade e bom-senso”

- “ Ter uma boa relação com os alunos, de forma que estes coloquem os seus problemas e dúvidas sem receios”

- “ Penso que o professor, deve criar um ambiente que estimule a empatia. Deverá saber colocar-se ao nível dos alunos e ao mesmo tempo saber conduzir os trabalhos”

- “ ser justo, imparcial, bom comunicador, bem-disposto”

- “ O professor deve ser um exemplo e promover o desenvolvimento de hábitos de participação democrática, ...”

-“ Ao criar espaços de diálogo deve também respeitar com seriedade as opiniões dos alunos.”

- “ saber escutar, promovendo o diálogo, estabelecendo um ambiente são dentro da turma”.

No que concerne à categoria – **Comportamento dos Alunos** procedemos de igual forma que na categoria anterior. Esta categoria inclui as subcategorias referentes a aspectos relacionados ao perfil moral dos alunos. Optámos, tal como na categoria anterior, por não discriminar aqui as subcategorias, uma vez que os excertos das respostas dos inquiridos abrangem por vezes mais de uma subcategoria.

- “ saber ouvir, saber falar, expor uma situação de forma clara e objectiva, saber reflectir. Saber resolver uma situação de forma justa sem agressividade”

- “ O respeito pelos outros; o trabalho cooperativo, saber apresentar as suas ideias, justificando-as, aceitar outros pontos de vista”

- “ Em Formação Cívica deverão ser desenvolvidos aspectos do comportamento dos alunos, tais como: a indisciplina, a falta de autonomia, a capacidade de análise crítica em diversas situações...”

-“Atenção, participação, companheirismo, honestidade para com os colegas e professores, empenho nas tarefas escolares e sentido de responsabilidade”.

Quadro 4- Síntese da Análise de Conteúdo das Entrevistas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p>Modos de Estruturação das Aulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologias de trabalho - Organização das actividades <ul style="list-style-type: none"> - como surgem as actividades - a quem cabe a escolha das actividades - Gestão da Comunicação - Avaliação das Actividades - Recursos Humanos e Materiais
<p>Atitudes/Comportamentos do Professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Afectividade -Compreensão -Respeito Mútuo -Capacidade de Escutar Activamente -Entusiasmo -Atitude Reflexiva e Crítica
<p>Atitudes/ Comportamento dos Alunos</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Empenhamento -Esforço para mudar alguns aspectos do seu comportamento -Espírito de Entreajuda -Capacidade de ouvir os outros -Respeito manifestado pela opinião dos outros -Capacidade de aceitação da perspectiva do outro

Em face do resultado da análise de conteúdo aqui referida foram acrescentados ao pré-questionário de avaliação (Anexo 2) mais 4 itens a inserir nas categorias já existentes e mais 36 itens distribuídos por cinco novas categorias, conforme se pode consultar no quadro da página seguinte:

Quadro 5- Itens para a Pré-Questionário obtidos a partir das entrevistas aos docentes

Domínio	Categorias	Itens
Comportamento do Professor	1- Afectividade	
	2- Compreensão	2.4
	3- Respeito Mútuo	3.5
	5- Entusiasmo	
II- Comportamento dos Alunos	1- Empenhamento	1.9; 1.10
	2- Esforço para mudar o comportamento	
	3- Espírito de ajuda	
	4- Capacidade de ouvir os outros	
	5- Respeito pela opinião dos outros	
	7- Capacidade de aceitação da perspectiva do outro	
III- Modos de estruturação da aula	1- Metodologias de trabalho	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8; 1.9; 1.10; 1.11; 1.12; 1.13
	2- Organização das actividades	
	2.1- Como surgem as actividades	2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6
	2.2- A quem cabe a escolha das mesmas	2.2.1; 2.2.2; 2.2.3; 2.2.4; 2.2.5
	3- Gestão da Comunicação	3.4; 3.6; 3.7
	4- Avaliação das Actividades	4.2; 4.4; 4.5; 4.6
	5- Recursos Humanos e Materiais	5.1; 5.2; 5.3; 5.5; 5.6

3. A Observação Naturalista das Aulas de Formação Cívica

Com o objectivo de recolher o maior número de dados possíveis prosseguimos o nosso estudo com a observação de aulas de Formação Cívica. Num primeiro momento foram observadas cinco turmas, uma turma por cada ano de escolaridade. Cada observação teve a duração de quarenta e cinco minutos, ou seja, o tempo de duração de uma aula. A observação pretendida era uma observação distanciada, sem qualquer espécie de participação do observador. Por outro lado, pretendia-se ainda registar o maior número possível de acontecimentos. Tendo em conta estas preocupações, optou-se por recorrer ao uso de uma câmara de filmar, a qual foi colocada num dos cantos das salas de modo a poder obter o melhor ângulo de visão em relação aos observados sem, no entanto, se situar na linha correspondente ao ângulo visual (habitual) dos mesmos.

Esta observação de carácter naturalista permitiu-nos a obtenção de dados relativos às principais categorias integradoras do sistema constitutivo da estrutura social, que são as aulas de Formação Cívica, relativamente aos seguintes elementos: tempo, espaço, movimentos, sinais (verbais e não verbais), os papéis, as funções, a repartição de acções e tarefas.

Relativamente à observação da aula, seguimos a seguinte metodologia:

1º- Levantamento de dados de ordem estrutural (Ficha Síntese de Registo de Observação , adaptada de Estrela, 1990;: 404);(Anexo 3)

2º- Levantamento de dados de ordem dinâmica, através de observação naturalista. O registo das observações em vídeo foi posteriormente passado a escrito nas grelhas de registo constantes do Anexo 4

3ª- Conclusão do preenchimento da ficha Síntese de Registo de Observação

Para o preenchimento da Ficha de Dados de Ordem Estrutural foi efectuada junto de cada professor uma breve entrevista, sob a forma de conversa informal, antes do início da aula. Após o final da aula, tornou-se por vezes também necessário uma troca de impressões com o professor acerca dos aspectos de ordem estrutural cuja compreensão não foi evidente durante o período de observação.

A estes registos foi feita uma análise rigorosa de forma a identificar as grandes funções da comunicação existentes na sala de aula. centrámo-nos, essencialmente nas formas de comunicação e nas interacções, independentemente dos temas ou assuntos tratados. A frequência de certas formas, a sua importância na organização da comunicação levou-nos à elaboração do seguinte quadro:

Quadro 6- Síntese das Observações Realizadas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	Indicadores
Modos de Estruturação das Aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Metodologias de trabalho - Organização das actividades <ul style="list-style-type: none"> - como surgem as actividades - a quem cabe a escolha das actividades - Gestão da Comunicação - Avaliação das Actividades - Recursos Humanos e Materiais 	<p>No final da aula o professor faz uma síntese de tudo o que foi tratado</p> <p>O ambiente geral é calmo mas todos participam</p> <p>No final da aula há uma reflexão sobre tudo o que aconteceu (formas de reflexão)</p>
Atitudes/Comportamentos do Professor	<ul style="list-style-type: none"> -Afectividade -Compreensão -Respeito Mútuo -Capacidade de Escutar Activamente -Entusiasmo -Atitude Reflexiva e Crítica 	<p>O professor :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ajuda os alunos a reflectir -incentiva os alunos a procurar soluções - cumpre as regras - pede a opinião dos alunos - chama a atenção sem os admoestar

Aitudes/ Comportamento dos Alunos	<p>Empenhamento</p> <ul style="list-style-type: none"> -Esforço para mudar alguns aspectos do seu comportamento -Espírito de Entreatajuda -Capacidade de ouvir os outros -Respeito manifestado pela opinião dos outros -Capacidade de aceitação da perspectiva do outro 	<p>Os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - têm uma postura descontraída mas participam activamente - ouvem com atenção os colegas - aplaudem o que diz um colega - tomam nota daquilo que os colegas dizem -
--	--	---

O tratamento dos dados obtidos a partir dos registos das observações realizadas permitiu a formulação de uma nova categoria da qual fazem parte 3 itens e de mais 20 itens, a juntar ao pré-questionário (Anexo 1), distribuídos pelas categorias já existentes conforme se poderá verificar através da leitura do quadro seguinte

Quadro 7- Itens para o Questionário de Avaliação obtidos a partir da Observação das Aulas

Domínio	Categorias	Itens
Comportamento do Professor	1- Afectividade	1.8
	2- Compreensão	
	3- Respeito Mútuo	3.4; 3.6
	4- Capacidade de escutar activamente	4.4
	5- Entusiasmo	5.6; 5.7
II- Comportamento dos Alunos	1- Empenhamento	1.6; 1.7; 1.8
	2- Esforço para mudar o comportamento	
	3- Espírito de entreatajuda	
	4- Capacidade de ouvir os outros	
	5- Respeito pela opinião dos outros	
	6- Capacidade de aceitação de si mesmo	6.1, 6.2; 6.3
	7- Capacidade de aceitação da perspectiva do outro	7.2

III- Modos de estruturação da aula	1- Metodologias de trabalho	1.14
	2- Organização das actividades	
	2.1- Como surgem as actividades	
	2.2- A quem cabe a escolha das mesmas	2.2.6
	3.-Gestão da Comunicação	3.1; 3.2; 3.3; 3.5; 3.8
	4- Avaliação das Actividades	4.1; 4.3
	5- Recursos Humanos e Materiais	5.4

O conjunto de todos estes itens agrupados em categorias e subcategorias deu origem à construção do Pré-Questionário de Avaliação das Situações Educativas no contexto das Aulas de Formação Cívica (Anexo1).

4. A Estrutura do Pré-Questionário e a sua Fundamentação

A construção do questionário, no presente estudo , apresenta, unicamente, questões fechadas, havendo um condicionamento do inquirido, face às sugestões apresentadas, uma vez que todas as respostas possíveis são fixadas de antemão. No entanto esta situação não nos parece redutora uma vez que as questões surgiram a partir de estudo exaustivo da problemática em questão. A partir das questões contempladas, pretende-se abarcar as diferentes dimensões das situações educativas nas aulas de Formação Cívica, nomeadamente os relativos aos comportamentos/atitudes do professor e dos alunos mas também aos modos de estruturação da aula, englobando as metodologias utilizadas, a gestão da comunicação, a avaliação e os recursos utilizados . O pré-questionário de Avaliação de Situações Educativas compreende 4 secções, a saber:

- A secção I respeita aos Dados de Caracterização e permite obter dados sobre o tempo de serviço, a idade, o sexo do inquirido e a experiência como Director de Turma. Considerámos que estes dados podem ser importantes quando se pretender aplicar o instrumento:
- A secção II diz respeito aos comportamentos/atitudes do professor e pretende recolher dados que permitam conhecer a forma como o professor se relaciona com os alunos, como se posiciona no processo ensino/partilha/aprendizagem.
- A secção III engloba um conjunto de itens que permitem a recolha de dados relativos aos comportamentos dos alunos relativos ao nível de participação na vida da escola, à forma como se relaciona com os colegas, professores e consigo próprio, e à forma como expressa os seus sentimentos e opiniões..
- A secção IV contém um conjunto de categorias definidoras dos modos de estruturação das aulas, no que concerne às metodologias, recursos, avaliação e formas de gestão da comunicação.

A decisão de utilizar escalas, segundo o modelo proposto por Likert, prende-se com o facto de ser a mais conhecida, de relativa facilidade de construção e a mais comumente utilizada na avaliação de atitudes. Nestas escalas, utilizaram-se 5 opções de resposta (de 1 a 5)

Esta primeira versão foi aplicada, em Setembro de 2003, a especialistas da Escola Superior de Educação de Beja, com o objectivo de recolher a opinião dos mesmos sobre os seguintes aspectos:

- clareza da linguagem utilizada,

- pertinência dos itens relativamente aos objectivos visados
- sequência da própria estrutura do pré-questionário.

Com idêntico objectivo foi também aplicado a dez professores que têm a seu cargo a área Curricular não Disciplinar de Formação Cívica.

De acordo com as recomendações feitas pelos especialistas, o pré-questionário sofreu alterações no que concerne aos seguintes aspectos:

- Os itens da secção referentes às atitudes/comportamentos do professor (secção II) deixaram de estar identificados dentro das respectivas subcategorias e foram aleatoriamente distribuídos ao longo da escala com o objectivo de minimizar efeito de Halo e evitar o “estilo de resposta”.
- De igual forma se procedeu relativamente aos itens da secção destinada a avaliar os comportamentos dos alunos (secção III)..
- Na secção III, os itens n.ºs 2.1 “ São capazes de reconhecer quando estão errados” e 4.1 “ Ouvem com atenção o colega que está a falar” foram eliminados em virtude de se poder recolher informação semelhante através dos itens n.ºs 2.2 “ Pedem desculpa por iniciativa própria, quando necessário” e 5.1 “ Mostram interesse pelas opiniões dos colegas”.
- Em ambas as secções procurámos apresentar um número idêntico de itens positivos e negativos.

A secção destinada à recolha de dados sobre os modos de estruturação das aulas não sofreu alterações uma vez que estes dados se referem apenas a factos. Nesta secção não estão em causa atitudes nem opiniões.

Para além desta reformulação tentámos também efectuar uma distribuição normalizada de itens positivos e negativos (Anexo 5).

A reformulação aqui referida deu origem à formulação da versão definitiva do pré-questionário de avaliação das situações educativas no contexto das aulas de Formação Cívica. (Anexo 6). o qual foi aplicado na primeira semana de Outubro de 2003 aos 32 docentes responsáveis pela Área de formação Cívica na EB 2/3 Mário Beirão.

5. A Análise dos Resultados Obtidos com a Aplicação da Versão Definitiva do Pré-Questionário

5.1. Análise da consistência interna das escalas

A aplicação da versão definitiva do pré-questionário, teve como objectivos fundamentais a avaliação da validade e fiabilidade do mesmo, dado que *“quando um conceito foi definido operacionalmente, tendo sido proposta uma forma de o medir, o instrumento usado para essa medição deve ser fiel e válido”* (Bryman e Cramer, 1992:91),.

A fiabilidade do questionário considerada como *“o grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida”* (Almeida, 1997: 145), foi aferida através do cálculo do coeficiente de Alpha de Cronbach, sabendo-se igualmente, que a fiabilidade interna é reveladora da capacidade que o instrumento tem de proporcionar respostas estáveis, por parte do inquirido, isto é, pretende-se *“saber se cada escala está a medir uma única ideia e se os itens que a constituem têm consistência interna.”* (Bryman e Cramer, 1992:92), entendendo-se por validade interna:

“ o grau de uniformidade e de coerência existente entre as respostas dos sujeitos a cada um dos itens que compõem a prova (...) os coeficientes disponíveis para o seu cálculo procuram avaliar em que grau a variância geral dos resultados na prova se associa ao somatório da variância item a item” (Almeida, 1997:149-150).

A fiabilidade é, pois, verificável, através do cálculo de referido coeficiente Alpha de Cronbach, que “quanto mais perto estiver de 1- idealmente, sendo maior ou igual a 0,8- maior fiabilidade interna tem a escala. (Bryman e Cramer, 1992:92), no entanto, pode ser considerado como valor mínimo aceitável 0,7, podendo ser definida, neste caso, como boa a consistência interna de um questionário. (Hair, 1998). Este coeficiente traduz a estimativa da média de todas as correlações possíveis de cada item comparativamente à própria dimensão da escala, sendo que a associação de cada item com a escala será tanto maior quanto mais elevado for o valor alcançado por esse coeficiente. O cálculo do referido coeficiente permite, pois, discriminar os itens nas escalas, dado que é feita a correlação entre a pontuação de cada item e a pontuação na escala, procedimento que decorre directamente da análise da fidelidade (reability) dos resultados da escala. (Almeida, 1997)

Com base neste procedimento estatístico, tornou-se possível identificar os itens que discriminam mais claramente dentre os que detêm resultados elevados e os que, pelo contrário, possuem resultados baixos, na escala total. Os itens que não apresentam uma alta correlação com o resultado total são eliminados para elevar Alpha de Cronbach, assegurando, desta forma, a adequação do questionário, a nível da sua fiabilidade interna. A partir dos dados recolhidos em 23 questionários foi calculado o teste da fiabilidade o que permitiu, posteriormente, efectuar ajustamentos, tendo sido suprimidos alguns dos itens, com vista à obtenção de valores mais elevados, o que de facto, foi conseguido. Neste questionário, a escala relativa à obtenção de dados de caracterização

(Secção I) e a que se refere aos modos de estruturação das aulas (Secção IV), por se tratar, sobretudo, de questões factuais, não foram submetidas ao teste de fiabilidade.

Em relação a cada uma das restantes secções e categorias do questionário, procedeu-se ao cálculo dos respectivos coeficientes Alpha de Cronbach, após certificação de que todos os itens se encontravam codificados na mesma direcção, o que obrigou a uma prévia recodificação dos itens formulados na forma inversa.

Relativamente às categorias da Secção III (Comportamentos dos alunos) tornou-se necessário proceder a vários reajustamentos, em virtude de inicialmente se verificar um coeficiente Alpha com valores muito baixos, o que era demonstrativo da fraca consistência interna da escala. Desta forma, e após vários procedimentos estatísticos, optou-se por agrupar as categorias, que isoladamente tinham um coeficiente Alpha inferior ao considerado razoável. O reajustamento destas categorias deu origem a duas novas Categorias “ Competências Sociais¹” e “Participação na Vida da Escola” que passaram a englobar todas as outras.

Considerando cada uma das escalas, verifica-se que os valores do coeficiente Alpha de Cronbach estão situados entre 0,7405 e 0,8733, indicadores da fiabilidade interna de cada uma destas escalas e que medem, efectivamente, o que se pretende medir. A nível da fiabilidade interna do questionário obteve-se conjunto global da Secção II o valor Alpha de 0,9050 e no conjunto global da Secção III o valor Alpha de 0,8821.

¹ Esta categoria engloba o conjunto de comportamentos do indivíduo num contexto interpessoal, que expressa sentimentos, atitudes, desejos, opiniões, direitos de um modo adequado à situação, respeitando estes mesmos comportamentos nos outros .

Quadro 8 – Teste de Fiabilidade (Coeficiente Alpha de Cronbach)

Secção II- Comportamentos/Atitudes do professor	Valor de Alpha Inicial	Itens a retirar	Valor de Alpha Final
Afectividade (Itens nºs 5,6,7,15,16, e 37)	0,6846	Item nº 6	0,7736
Entusiasmo (Itens nºs 2, 3, 9, 24, 25, 26 e 27)	0,8166	_____	0,8166
Respeito Mútuo (Itens nºs 8, 18, 21, 23, 28, 29, 30, 33 e 36)	0,5753	28, 29, 30, 33, 36	0,8011
Capacidade de Escutar Activamente (Itens 11, 32, 39, 40)	0,7582	11	0,8822
Compreensão (Itens 10,12,13, 14 e 31)	0,2288	Item nº 12	0,7582
Atitude Reflexiva e Crítica (Itens nºs 17, 19, 20, 22, 34, 35 e 41)	0,3102	Tens nºs 17, 19, 20 e 34	0,7405
Secção III- Comportamentos/Atitudes dos Alunos	Valor de Alpha Inicial	Itens a retirar	Valor de Alpha Final
Participação na Vida da Escola(2, 3, 6, 7, 8, 9, 12, 15, 17, 18)	0,7832	2, 8 e 18	0,8205
Competência Sociais (1, 4, 10, 13, 16, 20)	0,7277	5, 11, 22, 14 e 23	0,8733

5.2. Análise da correlação das diferentes categorias com o total da escala

Um questionário tem validade de conteúdo adequada quando os itens formam uma amostra representativa de todos os itens disponíveis para medir os aspectos das componentes da variável, entendendo-se por validade “ *a avaliação do grau em que uma determinada medida mede, de facto, o que se pretende medir*” (Bryman e Cramer, 1992:94).

No caso deste estudo, a validade do instrumento foi assegurada, em primeiro lugar, pela validade de conteúdo, submetendo-o à apreciação de um painel especialistas, como foi referido no ponto 4. deste Capítulo.

Posteriormente, e depois de aplicado o teste do coeficiente de Alpha de Cronbach, foi efectuada a correlação das diferentes categorias com o total da escala. A análise dos resultados obtidos na aplicação do questionário, mediante o cálculo do coeficiente de correlação entre as diferentes categorias e a atitude total obtida pelo somatório das atitudes dos docentes da amostra permitiu concluir que todas as categorias apresentam um índice de correlação com o total significativo para $p < .05$, o que confirma a homogeneidade das escalas.

Quadro 9. Matriz de correlações entre cada categoria e o total da escala de avaliação dos comportamentos dos alunos

			TOTALUNO	COMPETEN	EMPENHAM
Spearman's rho	TOTALUNO	Correlation Coefficient	1,000	,807**	,927**
		Sig. (2-tailed)	,	,000	,000
		N	23	23	23
	COMPETEN	Correlation Coefficient	,807**	1,000	,757**
		Sig. (2-tailed)	,000	,	,000
		N	23	23	23
	EMPENHAM	Correlation Coefficient	,927**	,757**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,
		N	23	23	23

A partir da leitura destes quadros, podemos constatar que, no caso da escala dos comportamentos dos alunos, a categoria “Empenhamento” é a que mais se aproxima do total da escala, com o valor de 0,927, valor muito próximo de 1, o que demonstra um grau de correlação quase absoluto.

Quadro 10- Matriz de correlações entre cada categoria e o total da escala de avaliação dos comportamentos do professor

			Correltions					
			TOTAIS	APECTI	REFLEXA	COMPREE	ENTUSIAS	RESPEITO
Spearman's rho	TOTAIS	Correlation Coefficient	1,000	,660	,646	,785	,926	,682
		Sig. (2-tailed)	,	,001	,001	,000	,000	,000
		N	23	23	23	23	23	23
	AFFECTIVID	Correlation Coefficient	,660	1,000	,394	,647	,552	,355
		Sig. (2-tailed)	,001	,	,063	,001	,006	,097
		N	23	23	23	23	23	23
	REFLEXAO	Correlation Coefficient	,646	,394	1,000	,510	,549	,193
		Sig. (2-tailed)	,001	,063	,	,013	,007	,378
		N	23	23	23	23	23	23
	COMPREE	Correlation Coefficient	,785	,647	,510	1,000	,703	,670
		Sig. (2-tailed)	,000	,001	,013	,	,000	,000
		N	23	23	23	23	23	23
	ENTUSIAS	Correlation Coefficient	,926	,552	,549	,703	1,000	,566
		Sig. (2-tailed)	,000	,006	,007	,000	,	,005
		N	23	23	23	23	23	23
	RESPEITO	Correlation Coefficient	,682	,355	,193	,670	,566	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	,097	,378	,000	,005	,
		N	23	23	23	23	23	23

Relativamente à escala que avalia os comportamentos dos professores a categoria que mais se aproxima, do total da escala, é a do “Entusiasmo” que obteve o valor de 0.926

O quadro da página seguinte mostra a distribuição dos itens pelas categorias que constituem a versão definitiva do Questionário de Avaliação das Situações Educativas em contexto das Aulas de Formação Cívica. (Anexo 7).

Quadro 11- Distribuição dos itens pelas respectivas categorias do Questionário Final

Domínio	Categorias	Itens
II- Comportamento do Professor	Afectividade	Itens nºs 1, 4, 5, 7, 15, 16, 37
	Compreensão	Itens nºs 10, 13, 14, 31
	Respeito Mútuo	Itens nºs 8, 18, 21, 23, 30,
	Capacidade de escutar activamente	Itens nºs 32, 39, 40

	Entusiasmo	Itens nºs 2, 3, 9, 24, 25, 26 e 27
	Atitude Reflexiva e Crítica	Itens nºs 22, 35 e 41
III- Comportamento dos Alunos	Participação na Vida da Escola	Itens nºs 3, 6, 7, 9, 12, 15, 17
	Competências Sociais	Itens nºs 1, 4, 10, 13, 16, 20
IV- Modos de estruturação da aula	1- Metodologias de trabalho	1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 1.5; 1.6; 1.7; 1.8; 1.9; 1.10; 1.11; 1.12; 1.13
	2- Organização das actividades	
	2.1- Como surgem as actividades	2.1.1; 2.1.2; 2.1.3; 2.1.4; 2.1.5; 2.1.6
	2.2- A quem cabe a escolha das mesmas	2.2.1; 2.2.2; 2.2.3; 2.2.4; 2.2.5
	3.-Gestão da Comunicação	3.4; 3.6; 3.7
	4- Avaliação das Actividades	4.2; 4.4; 4.5; 4.6
	5- Recursos Humanos e Materiais	5.1; 5.2; 5.3; 5.5; 5.6

CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação interessa a todos, é eminentemente social e, como instrumento de socialização é uma obra colectiva, quer de indivíduos, quer de grupos e instituições, reflectindo as ideologias e as crenças próprias de cada sociedade, com uma identidade própria, numa constante ligação entre o passado e o futuro, de modo a manter-se e a perspectivar a sua transformação. A educação, sendo de todos e interessando a todos, surge definida, à escala mundial, numa perspectiva inter-rácica e multicultural de vivência conjunta, de intercâmbio e de amizade entre os povos. A educação numa perspectiva mais estrita, é entendida como algo que não pode ser ensinada, mas advém de uma relação entre educador e educando e se baseia num relacionamento aberto, espontâneo e imbuído de afectos.

No caso concreto da área curricular de Formação Cívica esta relação é tanto mais importante conquanto os objectivos da mesma se prendem directamente com questões ligadas à Cidadania e ao desenvolvimento de competências sociais possibilitadoras de tornar as nossas crianças e jovens em cidadãos activos, interventivos e solidários. Não nos podemos esquecer que a Cidadania não é coisa que se ensine. Quando se pretende ensinada, as lições de cidadania não serão mais que lições de moral, “chatas” como todas as lições de moral, ainda para mais com a duração de 45 minutos. Para que a Cidadania possa ser aprendida, só há uma maneira de se possibilitar que se aprenda: permitir aos alunos que a vivenciem. Porque só enquanto realidade vivida pode ser efectivamente construída.

É urgente que os professores pesquisem e reflitam em que medida as representações da turma e da escola e as práticas pedagógico-didáticas empregues têm funções desenvolvimentistas e são coerentes com os valores educativos defendidos. O professor deve não só fazer um diagnóstico sistémico dos problemas e acontecimentos mas também, conhecedor dos movimentos, limites e recursos do grupo, impulsionar os processos de transformação necessários intervindo na comunicação. O aproveitamento da energia de uma turma e dos alunos com as suas características e desejos, assim, como, a representação do grupo com capacidade de resolver crises e de evoluir, o devolver à turma a função de resolver problemas é uma importante atitude formativa.

Qualquer professor pode e deve educar para a Cidadania em relação com a disciplina que lecciona, mas a verdade é que é preciso dispor de tempo para investir com a profundidade e a regularidade necessárias na partilha de sentimentos, saberes e expectativas e na regulação de comportamentos no seio da turma, trabalhar competências específicas como as que atrás se exemplificaram, pelo que se afigura importante ter um tempo próprio no plano de estudos. Contudo, o inverso também é verdadeiro, ou seja, não se pode delegar toda a responsabilidade de formação humana e social num único tempo lectivo e num só professor. A colaboração e cooperação entre pais e professores é também por este motivo extremamente importante. Quanto menor for a preparação científica, psicológica e pedagógica dos directores de turma, mais difícil será estimular o desenvolvimento e social dos alunos e mais longe estaremos dos objectivos educacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo.

A metodologia seguida neste estudo, levou-nos numa primeira fase à construção de um Modelo Explicativo Teórico, elucidativo da relação de consequência entre o Desenvolvimento Pessoal do Professor e o desenvolvimento dos Valores morais dos Alunos. As relações de causalidade, explicitadas neste Modelo foram submetidas à

apreciação dos alunos através de um questionário, cujo tratamento de dados permitiu a Validação do Modelo transformando-o num Modelo Explicativo Emergente.

Numa segunda fase procedeu-se à construção de um Questionário de Avaliação das Situações Educativas que ocorrem nas aulas de Formação Cívica. O Questionário Final resultou de um processo de investigação activo que envolveu entrevistas em conversa com professores e alunos e observação de aulas.

Conscientes das limitações deste estudo, impostas por factores de vária ordem, nomeadamente de ordem temporal, acreditamos porém que a aplicação do instrumento de observação, construído ao longo desta investigação, permitirá a recolha de dados necessários para se possa avaliar as situações educativas que ocorrem no contexto das aulas de Formação Cívica.

A aplicação deste instrumento permitirá o conhecimento das praticas educativas que ocorrem neste espaço nomeadamente no que se refere ao conhecimento e compreensão da relação pedagógica que os professores estabelecem com os seus alunos, do tipo de discurso e das interações que se desenvolvem na sala de aula bem como das metodologias utilizadas. Só o conhecimento efectivo de uma realidade permite a planificação de estratégias adequadas para a melhorar.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, I. (1990). *A escola do ensino básico-primário promotora de desenvolvimento social e pessoal dos alunos*. Comunicação ao Congresso Nacional de Educação Infantil e Básica, Braga: CIPOF.
- ABREU, I. (1991). Condições para a implementação do desenvolvimento pessoal e social. *Noesis*, n. ° 19, pp. 63-64.
- ALEXANDER, R., (1980). *Moral education to reduce racial and ethnic prejudice*. En: R. Mosher (Ed.) *Moral Education*. New York: Praeger.
- ALMEIDA, L.S., Freire, T. (1997). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT-Associação de Psicólogos Portugueses,.
- ANGUERA, M. T.- (1982). *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid. Ediciones Cátedra, S. A.
- ARAÚJO, Luís de (1992). *A ética como pensar fundamental: elementos para uma problemática da moralidade*. Lisboa: Imp. Nac. - Casa da Moeda
- BARAJA, A. (1991). *El proceso de adaptación escolar en contextos inter-étnicos. Un modelo de intervención para reducir el prejuicio*. Madrid: Universidad Complutense.
- BARCENA, F., GIL. F., JOVER. G. (1999). "La escuela de la ciudadanía". Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer.
- BARDIN, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa. Edições 70.
- BEANE, James A. (1997). *Curriculum integration designing the core of democratic education*. New York : Teachers College Press.
- BERKOWITZ, M. (1981). A critical appraisal of the educational and psychological

perspectives on moral discussion. *Journal of Educational Thought*, 15.

BERKOWITZ, M. (1985). The role of discussion in moral education. En: Berkowitz y Oser (Eds.) *Moral education, Theory and application*. Hillsdale: LEA.

BORG, W. R. e GALL, M. D. (1989). *Educational Research. An introduction*. New York.

BRYMAN, A., CRAMER, D.-LIMA, L., BARROS, A. (1992). *Análise de dados em ciências sociais introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras : Celta,

CAMPOS, B. P. (1989)- "Desenvolvimento Psicológico e Formação Pessoal e Social na Escola", in *Colóquio A Socialização e a Educação para os Valores Democráticos e os Direitos do Homem*, Ericeira,.

CAMPOS. B. P. (1989). *Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, pp. 123-134.

CAMPOS, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto:

CASCÓN, P., GRASA R. - "Decidir sin Marginar", in *Cuadernos de pedagogia*, s/d.

CHAZAN, B. (1985). *Contemporary approaches to moral theories*. New York : Teachers College Press, cop.

CHICKERING, A. W. (1981). *Education and identity*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

CHICKERING, A. and Associates, (1990). *The modern American college*. Jossey-Bass Publishers.

C.N.E. (1989). *Novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário*. Parecer do Conselho Nacional de Educação.

COHEN, L., MANION, L. (1992) *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid. La Murala.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo - Proposta Global de *Reforma, Relatório Final*, GEP.

C.R.S.E., (1988). *Proposta global de reforma*. Lisboa. M.E.I.G.E.P.

DAMAS, M.J. e De KETELE, J. M.(1985).*Observar para avaliar*. Coimbra. Almedina.

DAMON, William. *The moral child : nurturing children's, natural moral growth*. New York : The Free Press, 1988

DEWEY, John trad. Paulo Faria, Maria João Alvarez, Isabel Sá (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água, D.L.

DIAZ- AGUADO, M. J. (1982). *La relación entre el tipo de educación escolar y el nivel de razonamiento moral*. Madrid: Editorial de la Universidad Complutense.

DIAZ-AGUADO, M. J. (1983). Las expectativas en la interacción profesor-alumno. *Revista Española de Pedagogía*, 162, 563-588.

DIAZ-AGUADO, M. J. (1986). *El papel de La interacción entre iguales en la adaptación escolar*. Edições Afrontamento

DIAZ-AGUADO, M. J. (1989). El conflicto como motor del desarrollo moral. En: I. Etxebarria (Dir.) *Perspectivas acerca de cambio moral. Posibles intervenciones educativas*. San Sebastián: Editorial de la Universidad del País Vasco.

DIAS de CARVALHO, A (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação, Edições Afrontamento*, Porto.

DE KETELE, J. M. (1980). *Observer pour éduquer*. Bema. Peter Lang

DUPONT, P. (1984). *La dinámica de la clase*. Madrid. Narcea,

EDELSTEIN, B. A., (1986). *Handbook of prevention*. New York and London : Plenum Press, cop.

EISENBERG, N. (1982). *The development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.

ESTRELA, M. T. & Estrela, A. (1978). *A técnica dos incidentes críticos no ensino*. Lisboa: Estampa.

ESTRELA, Maria Teresa (1993). *Deontologia e formação moral dos professores*. Lisboa : [s.n.].

ESTRELA, A. (1986). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa. INIC

FERNANDES, E. (1990). *Psicologia da Adolescência e da Relação Educativa*. Coleção Biblioteca de educação e Ensino- Edições Asa

FORMOSINHO, S. (1991). *Uma experiência de formação de professores para o desenvolvimento de competências sociais*. Conferência apresentada ao Seminário "A Acção-Educativa: Análise Psico-Social". Leiria 7, 8, 9 de Fevereiro de 1991.

FORMOSINHO, J., CAMPOS.B.,HASTE ,H., MARQUES.,VEIGA,M.^a, Breberode Santos, M.E., Roldão,M. C. (1992)- *Formação Pessoal e Social . Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.*

FURMAN, E. (1987). *The teacher's guide to helping young children grow the teacher's manual.* Madison : International Universities Press.

GAGEIRO, J. N. & PESTANA, M. H.(1998)- *Análise da dados para ciências sociais.* Edições silabo, L.da. Lisboa

GHIGLIONE,R., Saint-Maurice, Pires A., Lemos C. (1997). *O inquérito teoria e prática.* Oeiras : Celta, 3 ed

GIMENO SACRISTAN, J. & Perez Gomez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica.* Madrid. Akal

HABERMAS, J. (1988). - *Teoría de la Acción Comunicativa .* Vols. 1 e II, Ed. Taurus, Madrid .

HILL, M. , HILL, A. (2002). *Investigação por Questionário.* Lisboa. Edições Silabo

HOFFMAN, M. (1981). *Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affect.* En: Flavell, J.; Ross, L. (Eds.) *Social cognitive development.* Cambridge: Cambridge University Press

HOLMES, Mark & Wynne, Edward A. , co-aut(1991). *Making the school an effective community : belief, practice and theory in school administration.* New York : The Falmer Press.

HOZ, V. G. e Juste, R- P. (1984). *La investigación del profesor en e] aula.* Madrid. Editorial Escuela Española.

-
- JEAN, O. (1990)- *Cultura Pessoal e Acção Pedagógica*, Edições Asa, Porto,.
- JESUS, S. N. (2000)- *Influência do professor sobre os alunos*. Colecção cadernos Pedagógicos. Edições Asa
- KOHLBERG, L. (1984)- *The Philosophy of moral Development, Vol. 11*, Ed. Harper & Row, S. Francisco,
- KOHLBERG, L. Colby, Anne(1987)- *The measurement of moral judgement theoretical foundations and research validation* , Cambridge : Cambridge University Press,
- KOHLBERG, L. (1987)- *Child psychology and childhood education a cognitive-developmental view*. New York : Longman
- KOHLBERG, L., Levine, Ch., Alexandra, H. (1983). - *Moral Stages: A Current Formulation and a Response to Critics*, Ed. Karger, New York.
- LESSARD- Hébert, M., Goyette, G & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEVINE, L. - *Les Droits de l'Homme. Questions et réponses*, Unesco, Paris, 1984.
- LEVINE, J.(1983). Social comparison and education. *En: Levine & Wang (Eds.) Teacher and student perceptions*. Hillsdale: LEA
- LICKONA, Thomas (1991). *Education for character now our schools can teach respect and responsibility*. New York : Bantam Books .
- LIMA, M. P.(1995). *O inquérito sociológico problemas de metodologia*. Lisboa: Presença.

LOCKWOOD, D. (1992). *Solidarity and schism*. Oxford : Clarendon Press.

LOURENÇO, O., M. (1988). *Altruísmo: generosidade ou competência sócio-cognitiva*. Lisboa: I.N.I.C.

LOURENÇO, O. M. (1990). *From cost-perception to gain-construction: Toward a piagetian explanation of altruism in children*. International Journal of Behavioural Development.

MAIA, Carlos (1996). *Valores, educação e adolescência a legitimidade de modelos em educação*. Braga : APPACDM,

MARQUES, R. (1990). *A educação cívica e desenvolvimento pessoal o social*. Lisboa: Texto Editora.

MARQUES, R.(1998). *Educação Cívica e Desenvolvimento Social e Pessoal*, Lisboa, Texto Editora.

MARQUES, R. (1998). *Ensinar valores : teorias e modelos* . Porto : Porto Editora.

MARQUES, R. (2001). *A Direcção de turma - integração escolar e ligação ao meio*. Texto Editora

MERRIAM, Sharan B. *Case study research in education : a qualitative approach*. New York : Holt, Rinehart and Winston, cop. 1960. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1990

MUERMAS, J. (1988). *Teoria de la Acción Comunicativa , Vols. 1 e 2*, Ed. Taurus, Madrid.

OLIVEIRA, Formosinho, J. (1987). Educar para a Cidadania. Revista *Correio Pedagógico*, Novembro.

OLIVEIRA- Formosinho, J. (1988).. Para uma Pedagogia do Desenvolvimento. Revista *Inovação*, Vol. 2, n.º4,

OLIVEIRA-Formosinho, J. (1989). *A terceira socialização dos professores. Alguns contributos para uma filosofia educacional*. Braga, Univ. do Minho (Polic.)

OLIVEIRA-Formosinho J. (1991). *Urna experiência de formação de professores para o desenvolvimento de competência pessoais*. Leiria, Seminário A Acção Educativa: Análise Psico-Social (Polic.) .

PAIXÃO, M. L.(2000)- *Educar para a Cidadania*. Lisboa Editora S.A.

PATRÍCIO, M, F. (1989) - Sessão de Abertura, in Colóquio *A Socialização e a Educação para os Valores Democráticos e os Direitos do Homem*. Ericeira, Outubro.

PEDRO, E. (1985). O discurso na sala de aula. Lisboa: Veja.

PERRENOUD, P. (1985). Du curriculum formé au curriculum réel: Notes sur un champ recherches. Genève, Fac. de Psychogène et des Sciences de l'Éducation et Service de Recherche Sociologique. (Polic.)

PIAGET, J (1990).- *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Dom Quixote, 10ª ed

PRAIA, M. (1991). *Desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Ed. ASA.

POSTIC, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra. Almedina

POWER,F. Clark & Higgins, Ann, (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York : Columbia University Press

QUIVY, R. & Cawenhoudt L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva- Publicações L.da.

RAWLS, J. (1986).- *Justicia como Efinidade*, Editorial Tecnos, S.A., Madrid,

REARDON, B. A. (1997). *La tolerance, porte ouverte sur la paix*. Paris : UNESCO.

RIBEIRO GONÇALVES F (1993). *A observação da relação educativa no processo ensino- partilha- aprendizagem*. Universidade do Algarve. Centro Universitário de Investigação Educativa

RIBEIRO GONÇALVES, F. (2000). Observação e Análise da Relação Educativa. In FAZENDA, I. *Dicionário de Pedagogia*. Brasil. Editora Cortez

RIO DE CARVALHO, M. T. (s. d.) Padronização dos actos dos professores e dos comportamentos dos alunos em aulas de "Tipo Interrogativo". Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

RYAN T. P. (1989). *Statistical methods for quality improvement* New York : John Wiley.

ROGERS, C. R. (1902- 1983). *Tornar-se pessoa*. Lisboa : Moraes,

SEQUEIRA, A. P., ABREU, I. (1989), (1990). *Prática pedagógica: Análise da situação*. Vols. 1 e 2, Lisboa: G.E.P.JM.E.

SERRÃO, M. E BALEEIRO, M. (1999). *Aprendendo a ser e a conviver*. Salvador da Bahia, Fundação Odebrecht

SCHÓN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. London. Jossey-Bass.

SIMÕES C. M. (1999). *Contextos de desenvolvimento e teorias psicológicas* Porto: Porto Editora.

SIMÕES H. Ralha T. J. (1995). *Dimensões pessoal e profissional na formação de professores* Aveiro: CIDInE,

SIMÕES, J. F. (1987). *A formação de professores e gestores pedagógicos para a escola de massas*. OBraga: J. M. F. S. Simões.

SOARES, A. Abreu, I. (Coord.), (1986). *Desenvolvimento curricular: Análise da situação*. Lisboa: G.E.P.I.M.E.

TAVARES, J. (1997). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.

TAUSCH,R.,Tausch, A-M. (1981). *Psicologia de la educación encuentro de persona a persona*. Barcelona : Herder

TRASHER F. & Bioland, P. (1989). Student development studies: a review of published empirical research, 1973-1987. *Journal of Counselling and Development*, 67,

UNESCO - *Manuel de l'Unesco pour l'enseignement d'études sociales*, Unesco, Paris, 1987.

YIN, Robert K.Campbell, Donald T. (1984). *Case study research design and methods*. Newbury Park : Sage,

YIN, Robert K. (1994). *Case study research design and methods*. Second edition Thousand Oaks : Sage

YEATES, K. O. & Selman, R. L. (1989). *Social competence in the schools. Toward an integrative developmental model for intervention*. *Developmental Review*, 9, 64-100.

WATERMAN, Alan S. Whitbourne, Susan Krauss (1981). *The inventory of psychosocial development a review and evaluation*. [S.l.] : American Psychological Association

WYNNE, E. A., Holmes, M. (1991). *Making the school an effective community belief, practice and theory in school administration*. New York : The Falmer Press, reprinted

WYNNE, Edward A. Ryan, Kevin , co-aut (1993). *Reclaiming our schools : a handbook on teaching character, academics and discipline*. New York : MacMillen.

VALENTE, M. O. - "A Educação para os Valores", in *O Ensino Básico em . Portugal*, Edições Asa, Porto, 1989.

ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto . Porto Editora

ZABALZA, M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto, ASA.

ZARATE, G. - *Enseigner une culture étrangère*, Ed. Hachette, Paris, 1986.

Anexo 1

Questionário para Validação do Modelo Explicativo Teórico

QUESTIONÁRIO

Este questionário pretende recolher as opiniões dos alunos sobre as aulas de **Formação Cívica**. Não há respostas certas nem erradas. Todas as respostas são igualmente importantes, só te agradecemos que sejas **sincero**.

Ano de Escolaridade

5º ano 6º ano 7º ano 8º ano 9º ano

Para cada pergunta vais encontrar uma grelha igual a esta ➡

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Cada número tem um significado diferente.

O número **1** quer dizer que **discordo totalmente** com o que está escrito.

O número **2** quer dizer que **discordo** com o que está escrito.

O número **3** quer dizer que **não concordo nem discordo** com o que está escrito.

O número **4** quer dizer que **concordas** com o que está escrito.

O número **5** quer dizer que **concordas totalmente** com o que está escrito.

Assim, deves colocar uma **×** no quadrado que mais estiver de acordo com o que tu pensas

1- A amizade do professor faz com que os alunos se esforcem mais na realização dos trabalhos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2- A amizade do professor faz com que os alunos modifiquem alguns aspectos do seu comportamento....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3- A amizade do professor faz com que os alunos se ajudem mais uns aos outros

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4- A amizade do professor ajuda os alunos a aprender a ouvir os colegas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5- A amizade do professor faz com que os alunos aprendam a aceitar a opinião dos colegas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6- A compreensão do professor faz com que os alunos se esforcem mais na realização dos trabalhos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7- A compreensão do professor para com os alunos leva-os a melhorar o seu comportamento

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8- A compreensão do professor faz com que os alunos se ajudem mais uns aos outros.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9- A compreensão do professor faz com que os alunos aprendam a ouvir os colegas.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10- A compreensão do professor faz com que os alunos aprendam a respeitar as ideias dos outros.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11- O respeito do professor para com as ideias dos seus alunos leva-os a ser capazes de encontrar soluções para os seus problemas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

12- O respeito do professor para com as ideias dos seus alunos leva a que mudem alguns aspectos do seu comportamento.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

13- O respeito do professor pelos alunos faz com que colaborem entre si para a realização de trabalhos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

- 14-O respeito do professor pela opinião dos alunos
leva-os a perceber que é importante ouvir os colegas..

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 15- O respeito do professor pela opinião dos alunos
leva-os a perceber que há ideias diferentes das suas ...

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 16- A atenção do professor leva a que os alunos
melhorem a realização dos seus trabalhos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 17-A atenção que o professor dispensa aos alunos
leva-os a melhorar o seu comportamento.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 18- A atenção do professor leva a que os alunos dêem
valor à colaboração

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 19-A atenção do professor ajuda os alunos a aprender
a ouvir os outros

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 20-A atenção do professor faz com que aprendam a
respeitar as ideias dos outros

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
- 21-A reflexão do professor com os alunos leva a que
estes se empenham mais na resolução dos trabalhos

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

22- A reflexão do professor com os alunos faz com se esforcem na melhoria do seu comportamento...

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23- A reflexão do professor com os alunos faz com que percebam a importância da colaboração

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

24- A reflexão do professor com os alunos leva a que sejam capazes de ouvir os colegas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

25- A reflexão do professor com os alunos leva a que sejam capazes de aceitar as ideias dos outros

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

26- O entusiasmo do professor leva a que os alunos se esforcem mais na realização dos trabalhos.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

27- O entusiasmo do professor leva a que os alunos se esforcem na melhoria do seu comportamento

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

28- O entusiasmo do professor leva a que os alunos trabalhem melhor uns com os outros

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

29- O entusiasmo do professor faz com que os alunos saibam ouvir os seus colegas.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

30- O entusiasmo do professor leva a que os alunos respeitem as ideias dos colegas

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO!

Anexo 2

Grelha de Registo de Observação de Aulas

GUIÃO PARA A OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE FORMAÇÃO CÍVICA

Identificação

- Escola
- Professor observado
- Ano de Escolaridade e Turma
- Data e Hora

Caracterização da sala de aula

- Condições físicas da sala
- Disposição das mesas e/ou alunos

Caracterização da turma

- Número de alunos
- Idades dos alunos

Descrição da aula

- Preliminares
- Conteúdo da aula registo do sumário
- Início da aula
- Desenvolvimento da aula
- Final da aula

Comentários/Inferências

- Sequência da aula
- Actividades
- Metodologia do trabalho
- Comunicação na sala de aula
 - papel do professor - que intervenção?
 - papel do aluno – que participação?
 - interacções
- Ambiente/ritmo da aula
- Rotinas

ASPECTOS A NOTAR

- Que rotinas?
- Importância dada pelo professor à comunicação
 - . discurso
 - . actividades
- Como gere o professor o discurso na sala de aula
 - . coloca perguntas- tipo, como e quando
 - . solicita a justificação das respostas
 - . promove a discussão
 - . solicita a participação dos alunos na discussão para
 - defender um argumento
 - rejeitar proposições falsas
 - . fomenta a interacção aluno-aluno
 - convencer um colega de um argumento
 - explicar as ideias a um colega

- . aproveita/utiliza a comunicação gestual
- . promove a reflexão, o diálogo e a discussão entre alunos e alunos e professor
- . incentiva os alunos a fazer perguntas
- . como procede habitualmente perante uma resposta menos correcta de um aluno
 - corrige-o de imediato
 - aproveita a situação explorando-a e criando situações de discussão aluno/aluno e aluno/professor

ALGUMAS QUESTÕES A QUE SE PRETENDE ENCONTRAR RESPOSTA ATRAVÉS DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

- . Quais as características do ambiente da sala de aula favoráveis ao estabelecimento da comunicação?
 - **ouve com atenção os alunos?**
 - **ajuda os alunos a pensar?**
 - **aceita e valoriza as ideias dos alunos?**
 - **ajuda a criar um ambiente de à vontade e de simpatia?**
 - **estabelece um contacto próximo dos alunos?**
 - **mostra entusiasmo no trabalho que desenvolve na sala de aula?**
 - **utiliza a linguagem não-verbal através de olhares, expressões faciais, etc?**
- . Como se desenrola normalmente o trabalho na sala de aula:
 - **os alunos trabalham sozinhos, em pequeno grupo ou em grande grupo?**
 - **em que situações o fazem? quando, como e porquê?**
- . Qual o tipo de ensino que se desenvolve na sala de aula?
- . Que tipo de actividades são apresentadas aos alunos?
- . Como são apresentadas as actividades aos alunos?
- . Que tipo de disponibilidade e interesse manifestam os alunos?
- . Qual o grau de empenho dos alunos nas respectivas tarefas?
- . Que tipo de colaboração dão os alunos nos trabalhos de grupo?
- . O professor utiliza materiais que criem oportunidades de comunicação?
- . Que tipo de rotinas se estabelecem na sala de aula? Todos os alunos as aceitam?
- . As actividades de resolução de problemas são uma componente significativa na actividade do professor? Que tipo de problemas?
- . Os alunos são incentivados para a resolução de problemas?
- . Como é que os alunos comunicam os seus raciocínios?

FOLHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS**Identificação**

- Escola
- Professor observado
- Ano de Escolaridade e Turma
- Data e Hora

Caracterização da sala de aula

- Condições físicas da sala
- Disposição das mesas e/ou alunos

Caracterização da turma

- Número de alunos
- Idades dos alunos

GRELHA DE REGISTO DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Hora	Situação	Comportamentos	Inferências/ Comentários

Anexo 3

Grelha Síntese de Observação de Dados de Ordem Estrutural

FICHA SÍNTESE DE OBSERVAÇÃO DA TURMA

Escola, ano e turma _____

Data ___ / ___ / ___

Hora _____

I-Elementos fornecidos pelo professor antes da aula (elementos sobre objectivos, estratégias e avaliação) _____

II-Estrutura verificada pela observação (Organização das actividades, distribuição de tarefas, material pedagógico, avaliação) _____

III- Dinâmica da comunicação _____

IV-Aspectos predominantes da relação (professor-aluno, aluno-aluno)

V- Elementos fornecidos pelo professor após a aula _____

Anexo 4

Pré-Questionário de Avaliação das Situações Educativas

Versão a Aplicar aos Especialistas

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS SITUAÇÕES
EDUCATIVAS EM CONTEXTO DAS AULAS DE FORMAÇÃO
CÍVICA**

Este questionário pretende recolher dados que permitam avaliar as situações educativas no contexto das aulas de Formação Cívica. Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com a sua experiência no assunto aqui referido. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

Ao longo do questionário atenda à seguinte forma de responder: de acordo com a sua experiência, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos. (marcar com uma cruz ou um círculo)

- 1 – Totalmente em desacordo, nunca se verifica.**
- 2 – Bastante desacordo, poucas vezes Se verifica**
- 3- Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não.**
- 4 – Bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes**
- 5 – Totalmente de acordo, verifica-se sempre**

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder ao inquérito, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo para responder, no entanto procure não despendar demasiado tempo nas suas respostas.

Secção I

Dados de Caracterização

Idade _____	Sexo: _____	Tempo de Serviço _____
Grupo Disciplinar _____	Anos de Experiência como D.T.: _____	

Secção II

Nesta secção vai encontrar afirmações sobre os comportamentos do professor. Reflectindo sobre si próprio e sobre os seus próprios comportamentos, posicione-se num dos números da escala, relativamente aos itens seguintes:

1- Afectividade

1.1- Ajudo a criar um ambiente de à vontade e simpatia	1	2	3	4	5
1.2- Valorizo as experiências dos alunos	1	2	3	4	5
1.3- Valorizo os sentimentos dos alunos	1	2	3	4	5
1.4- Valorizo as mensagens dos alunos	1	2	3	4	5
1.5- Estabeleço um contacto próximo com os alunos	1	2	3	4	5
1.6- Utilizo a linguagem não verbal através de olhares, sorrisos e/ou outras expressões faciais	1	2	3	4	5
1.7- Promovo a ajuda entre pares	1	2	3	4	5
1.8- Ajudo os alunos de bom-grado	1	2	3	4	5

2- Compreensão

2.1- Manifesto interesse pelos problemas/dificuldades dos alunos	1	2	3	4	5
2.2- Sou capaz de gerir conflitos de forma imparcial	1	2	3	4	5
2.3- Aceito e valorizo as ideias dos alunos	1	2	3	4	5
2.4- Reconheço o esforço dos alunos	1	2	3	4	5
2.5- Revelo disponibilidade para ouvir os alunos					

3- Respeito Mútuo

3.1- Peço a opinião dos alunos para a resolução dos problemas da escola	1	2	3	4	5
3.2- Mantenho sigilo sempre que a situação o exija	1	2	3	4	5
3.3- Reúno com os alunos sempre que estes o solicitem para resolver problemas da turma	1	2	3	4	5
3.4- Tomo parte nas actividades sem dominar	1	2	3	4	5
3.5- Discuto as regras com os alunos ajudando-os a perceber. como valorizar a opinião dos outros	1	2	3	4	5
3.6- Discuto as regras com os alunos, ajudando-os a perceber como considerar outros pontos de vista	1	2	3	4	5
3.7- Discuto as regras com os alunos ajudando-os a perceber como as decisões afectam a vida de todos	1	2	3	4	5
3.8- Asseguro a disciplina calma, alegre e positivamente.	1	2	3	4	5

4- Capacidade de Escutar Activamente

4.1- Escuto atentamente os alunos mantendo-me independente	1	2	3	4	5
4.2- Estimulo a confiança dos alunos nas suas capacidades	1	2	3	4	5
4.3- Escuto atentamente os alunos intervindo sempre que se justifique	1	2	3	4	5
4.4- Encorajo a interacção aluno/aluno	1	2	3	4	5

5- Entusiasmo

5.1- Mostro entusiasmo no trabalho que desenvolve	1	2	3	4	5
5.2- Transmito confiança no êxito dos alunos	1	2	3	4	5
5.3- Motivo os alunos para a participação nos projectos da escola	1	2	3	4	5
5.4- Encorajo os alunos a formularem o seu próprio projecto de vida	1	2	3	4	5
5.5- Elogio os alunos quando estes atingem os objectivos propostos	1	2	3	4	5
5.6- Estimulo o esforço	1	2	3	4	5
5.7- Valorizo o trabalho bem feito	1	2	3	4	5

6- Atitude Reflexiva e Crítica

6.1- Promovo a constituição de assembleia de turma	1	2	3	4	5
6.2- Discuto com os alunos normas e valores	1	2	3	4	5
6.3- Promovo a construção de contratos comportamentais	1	2	3	4	5
6.4- Ajudo os alunos a pensar	1	2	3	4	5
6.5- Ajudo os alunos a tomarem consciência das suas capacidades e dificuldades	1	2	3	4	5
6.6- Incentivo os alunos a auto-questionarem-se sobre os seus problemas	1	2	3	4	5
6.7- Promovo o desenvolvimento de competências sociais (saber ser) no relacionamento com os colegas, professores e auxiliares de a.e.	1	2	3	4	5
6.8- Promovo o desenvolvimento de competências sociais	1	2	3	4	5

(saber estar)

Secção III

Nesta secção vai encontrar afirmações sobre os comportamentos dos alunos.:
Tendo em conta a sua experiência, a sua turma e o comportamento dos seus alunos, indique a frequência dos comportamentos dos itens abaixo apontados

1- Empenhamento

1.1- Manifestam interesse pelos assuntos tratados	1	2	3	4	5
1.2- Demonstram um grau de empenho elevado nas tarefas a realizar	1	2	3	4	5
1.3- Colocam dúvidas	1	2	3	4	5
1.4- Apresentam sugestões	1	2	3	4	5
1.5- Demonstram responsabilidade na participação em projectos	1	2	3	4	5
1.6- Identificam problemas	1	2	3	4	5
1.7- Definem objectivos	1	2	3	4	5
1.8- São capazes de manter uma conversa	1	2	3	4	5
1.9- São capazes de expor um assunto	1	2	3	4	5
1.10- São capazes de argumentar	1	2	3	4	5

2- Esforço para mudar alguns aspectos do seu comportamento

2.1- São capazes de reconhecer quando estão errados	1	2	3	4	5
2.2- Pedem desculpa por iniciativa própria, quando necessário	1	2	3	4	5

3- Espírito de Entreajuda

3.1- Ajudam de boa vontade um colega mais aflito	1	2	3	4	5
3.2- Colaboram com entusiasmo nos grupos de trabalho	1	2	3	4	5

4- Capacidade de ouvir os outros

4.1- Ouvem com atenção o colega que está a falar	1	2	3	4	5
4.2- No meio de um conflito são capazes de esperar pela sua vez de falar	1	2	3	4	5

5- Respeito manifestado pela opinião dos outros

5.1- Mostram interesse por ouvir as opiniões dos colegas	1	2	3	4	5
5.2- São capazes de elogiar as ideias dos colegas	1	2	3	4	5

6- Capacidade de aceitação de si mesmos

6.1- São capazes de falar de si mesmos	1	2	3	4	5
6.2- São capazes de expressar sentimentos	1	2	3	4	5
6.3- São capazes de se auto-avaliar	1	2	3	4	5

7- Capacidade de aceitação da perspectiva do outro

7.1- São capazes de aceitar as ideias dos colegas ainda que sejam diferentes das suas	1	2	3	4	5
7.2- São capazes de elogiar o desempenho dos colegas	1	2	3	4	5

Secção IV

Esta secção diz respeito aos modos de estruturação das aulas de Formação Cívica. Tendo sempre como referencia a sua própria experiência responda as seguintes questões

1- Tendo em conta a forma como estrutura as suas aulas de Formação Cívica indique a frequência com que utiliza as seguintes **Metodologias de Trabalho**

1.1- Trabalho Individual	1	2	3	4	5
1.2- Trabalho a pares	1	2	3	4	5
1.3- Trabalho em pequeno grupo	1	2	3	4	5
1.5- Trabalho de Projecto	1	2	3	4	5
1.6- Debate	1	2	3	4	5
1.7- Pesquisas	1	2	3	4	5
1.8- Jogos Cooperativos	1	2	3	4	5
1.9- Análise e Reflexão de temas	1	2	3	4	5
1.10- Assembleia de turma	1	2	3	4	5
1.11- Discussão inter-grupos	1	2	3	4	5
1.12- Discussão de dilemas hipotéticos	1	2	3	4	5
1.13- Discussão de dilemas reais	1	2	3	4	5
1.14- Jogo de Papéis	1	2	3	4	5

2- De acordo com a sua experiência e reflectindo sobre a forma como **organiza as actividades**, situe-se no grau de frequência que achar mais adequado relativamente aos seguintes itens

2.1- Como surgem as actividades?					
2.1.1- A partir de leituras	1	2	3	4	5
2.1.2- Relacionadas com problemas ocorridos na escola e/ou nas aulas	1	2	3	4	5
2.1.3- A partir de temas do quotidiano	1	2	3	4	5
2.1.4- Relacionadas com temas gerais e/ou valores universais	1	2	3	4	5
2.1.5- A partir de visionamento de filmes	1	2	3	4	5
2.1.6- Temas abordados noutras áreas curriculares	1	2	3	4	5

2.2- A quem cabe a escolha das actividades					
2.2.1- Aos alunos	1	2	3	4	5
2.2.2- Ao professor	1	2	3	4	5
2.2.3- Aos alunos e ao professor	1	2	3	4	5
2.2.4- Por sugestão do Órgão Executivo	1	2	3	4	5
2.2.5- Por sugestão de um membro da comunidade educativa	1	2	3	4	5
2.2.6- Por sugestão de outros professores	1	2	3	4	5

Os alunos podem decidir:					
8.1- O que vão trabalhar	1	2	3	4	5
8.2- Com quem vão trabalhar	1	2	3	4	5
8.3- Onde vão trabalhar	1	2	3	4	5
8.4- Como e quando avaliar o seu próprio trabalho	1	2	3	4	5

3- Encontra de seguida várias formas de **gerir a comunicação** dentro da sala de aula. Indique o grau de frequência com que acontecem as situações descritas nos itens seguintes:

3.1- O professor coloca perguntas	1	2	3	4	5
3.2- Os alunos colocam perguntas	1	2	3	4	5
3.3- O professor solicita a justificação das respostas	1	2	3	4	5
3.4- O professor solicita a participação dos alunos na discussão	1	2	3	4	5
3.5- O professor fomenta a interacção aluno-aluno	1	2	3	4	5
3.6- O professor promove a reflexão, o diálogo e a discussão entre alunos e professor	1	2	3	4	5
3.7- Constituição de uma mesa (Presidente, secretário, ...)	1	2	3	4	5
3.8- Há troca de papéis entre alunos e professor	1	2	3	4	5

4- Relativamente à **avaliação das actividades ou situações** ocorridas no contexto das aulas de Formação Cívica indique o grau de frequência com que utiliza as formas de avaliação abaixo indicadas:

4.1- Análise e reflexão de comportamentos	1	2	3	4	5
4.2- Produção de documentos escritos	1	2	3	4	5
4.3- Comunicação oral	1	2	3	4	5
4.4- Produção de documentos audiovisuais e multimédia	1	2	3	4	5
4.5- Fichas de auto-avaliação	1	2	3	4	5
4.6- Análise e reflexão de situações	1	2	3	4	5

5- De acordo com a sua experiência indique o grau de frequência com que utiliza, nas suas aulas, os seguintes **Recursos**

5.1- Professor	1	2	3	4	5
5.2- Alunos	1	2	3	4	5
5.3- Membros da Comunidade Educativa	1	2	3	4	5
5.4- Outros membros da Comunidade	1	2	3	4	5
5.5- Documentos Escritos	1	2	3	4	5
5.6- TIC'S (Tecnologias de Informação e Comunicação)	1	2	3	4	5

Obrigado pela Sua Colaboração!!

Anexo 5

Pré-Questionário de Avaliação das Situações Educativas
Distribuição dos Itens Positivos e Negativos

Comportamentos do Professor	Sub-Categoria	Item
1- Ajudo a criar um ambiente de à vontade e simpatia	Afectividade	Positivo
2- Não consigo mostrar entusiasmo no trabalho que desenvolvo	Entusiasmo	Negativo
3- Transmito confiança no êxito dos alunos	Entusiasmo	Positivo
4- Valorizo as mensagens dos alunos	Afectividade	Positivo
5- Como professor não tenho de valorizar os sentimentos dos alunos.	Afectividade	Negativo
6- Como professor não devo estabelecer um contacto próximo com os alunos	Afectividade	Negativo
7- Promovo a ajuda entre pares	Afectividade	Positivo
8- Discuto as regras com os alunos ajudando-os a perceber como as decisões afectam a vida de todos	Respeito Mútuo	Positivo
9- Encorajo os alunos a formularem o seu próprio projecto de vida	Entusiasmo	Positivo
10- Aceito e valorizo as ideias dos alunos	Compreensão	Positivo
11- Escuto atentamente os alunos mantendo-me independente	Capacidade de escutar activa.	Positivo
12- Não me compete manifestar interesse pelos problemas/dificuldades dos alunos	Compreensão	Negativo
13- Reconheço o esforço dos alunos	Compreensão	Positivo
14- Revelo disponibilidade para ouvir os alunos	Compreensão	Positivo
15- Valorizo as experiências dos alunos	Afectividade	Positivo
16- Como professor não tenho de valorizar os sentimentos dos alunos	Afectividade	Negativo
17- Promovo a constituição de assembleia de turma	Atitude Reflex e Crítica	Positivo
18- Considero que a discussão, com os alunos, de normas e valores é tempo perdido.	Respeito Mútuo	Negativo
19- Promovo a construção de contratos comportamentais	Atitude Reflex e Crítica	Positivo
20- Não ajudo os alunos a pensar. Devem fazê-lo por si próprios.	Atitude Reflex e Crítica	Negativo
21- Discuto as regras com os alunos ajudando-os a perceber. como valorizar a opinião dos outros	Respeito Mútuo	Positivo
22- Ajudo os alunos a tomarem consciência das suas capacidades e dificuldades	Atitude Reflex e Crítica	Positivo
23- Asseguro a disciplina de forma rígida e severa	Respeito Mútuo	Negativo
24- Não me preocupo em motivar os alunos para a participação nos projectos da escola	Entusiasmo	Negativo
25- Não devo elogiar os alunos pelo facto de atingem os objectivos propostos	Entusiasmo	Negativo
26- Estimulo o esforço	Entusiasmo	Positivo
27- Valorizo o trabalho bem feito	Entusiasmo	Positivo
28- Mantenho sigilo sobre os assuntos dos alunos sempre que a situação o exija	Respeito Mútuo	Positivo
29- Quando os alunos solicitam a minha ajuda para resolver problemas, acedo ao pedido mas só dentro do	Respeito Mútuo	Negativo

meu horário.		
30- Lidero todas as actividades que se desenrolam na sala de aula.	Respeito Mútuo	Negativo
31- Quando sou chamado a intervir perante algum conflito é impossível manter-me independente	Compreensão	Negativo
32- Escuto atentamente os alunos intervindo sempre que se justifique	Capacidade de escutar activa	Positivo
33- Discuto as regras com os alunos, ajudando-os a perceber como considerar outros pontos de vista	Respeito Mútuo	Positivo
34- A promoção do desenvolvimento de competências sociais (saber ser) no relacionamento com os colegas, professores e auxiliares de a.e. não me diz respeito	Atitude Reflex e Crítica	Negativo
35- Incentivo os alunos a auto-questionarem-se sobre os seus problemas	Atitude Reflex e Crítica	Positivo
36- Penso que pedir a opinião dos alunos para a resolução dos problemas da escola não traz benefícios nenhuns.	Respeito Mútuo	Negativo
37- Ajudo os alunos de bom-grado	Afectividade	Positivo
38- A discussão de regras com os alunos não os ajuda a perceber. como valorizar a opinião dos outros	Respeito Mútuo	Negativo
39- Estimulo a confiança dos alunos nas suas capacidades	Capacidade de escutar activa	Positivo
40- Encorajo a interacção aluno/aluno	Capacidade de escutar activa	Positivo
41- Promovo o desenvolvimento de competências sociais (saber estar)	Atitude Reflex e Crítica	Positivo

Comportamentos dos alunos	Sub-Categoria	Item
1- Colaboram com entusiasmo nos grupos de trabalho	Competência Social	Positivo
2- Identificam problemas	Competência Social	Positivo
3- Não colocam dúvidas	Competência Social	Negativo
4- Não são capazes de aceitar as ideias dos colegas quando diferentes das suas	Competência Social	Negativo
5- São capazes de falar de si mesmos	Competência Social	Positivo
6- São capazes de manter uma conversa	Empenhamento	Positivo
7- Nunca apresentam sugestões	Empenhamento	Negativo
8- Não manifestam interesse pelos assuntos tratados	Empenhamento	Negativo
9- Demonstram um grau de empenho elevado nas tarefas a realizar	Empenhamento	Positivo
10- Não ajudam de boa vontade um colega mais aflito	Competência Social	Negativo
11- Não são capazes de expor um assunto	Competência Social	Negativo
12- Não pedem desculpa por iniciativa própria, quando necessário	Competência Social	Negativo

13- No meio de um conflito não são capazes de esperar pela sua vez de falar	Competência Social	Negativo
14- São capazes de argumentar	Empenhamento	Positivo
15- Não são capazes de expressar sentimentos	Competência Social	Negativo
16- Demonstram responsabilidade na participação em projectos	Empenhamento	Positivo
17- Definem objectivos	Empenhamento	Positivo
18- Mostram interesse por ouvir as opiniões dos colegas	Competência Social	Positivo
19- São capazes de elogiar o desempenho dos colegas	Competência Social	Positivo
20- São capazes de se auto-avaliar	Competência Social	Positivo
21- Não são capazes de elogiar as ideias dos colegas	Competência Social	Negativo

Anexo 6

Pré-Questionário de Avaliação das Situações Educativas

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS SITUAÇÕES
EDUCATIVAS EM CONTEXTO DAS AULAS DE FORMAÇÃO
CÍVICA**

Este questionário pretende recolher dados que permitam avaliar as situações educativas no contexto das aulas de Formação Cívica. Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com a sua experiência no assunto aqui referido. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

Ao longo do questionário atenda à seguinte forma de responder: de acordo com a sua experiência, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos. (marcar com uma cruz ou um círculo)

- 1 – Totalmente em desacordo, nunca se verifica.**
- 2 – Bastante desacordo, poucas vezes Se verifica**
- 3- Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não.**
- 4 – Bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes**
- 5 – Totalmente de acordo, verifica-se sempre**

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder ao inquérito, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo para responder, no entanto procure não despender demasiado tempo nas suas respostas.

Secção I

Dados de Caracterização

Idade _____	Sexo: _____	Tempo de Serviço _____
Grupo Disciplinar _____	Anos de Experiência como D.T. _____	

Secção II

Nesta secção vai encontrar afirmações sobre os comportamentos do professor. Reflectindo sobre si próprio e sobre os seus próprios comportamentos, posicione-se num dos números da escala, relativamente aos itens seguintes:

1- Ajudo a criar um ambiente de à vontade e simpatia	1	2	3	4	5
2- Não consigo mostrar entusiasmo no trabalho que desenvolvo	1	2	3	4	5
3- Transmito confiança no êxito dos alunos	1	2	3	4	5
4- Valorizo as mensagens dos alunos	1	2	3	4	5
5- Como professor não tenho de valorizar os sentimentos dos alunos.	1	2	3	4	5
6- Como professor não tenho de valorizar os sentimentos dos alunos	1	2	3	4	5
7- Promovo a ajuda entre pares	1	2	3	4	5
8- Discuto as regras com os alunos ajudando-os a perceber como as decisões afectam a vida de todos	1	2	3	4	5
9- Encorajo os alunos a formularem o seu próprio projecto de vida	1	2	3	4	5
10- Aceito e valorizo as ideias dos alunos	1	2	3	4	5
11- Escuto atentamente os alunos mantendo-me independente	1	2	3	4	5
12- Não me compete manifestar interesse pelos problemas/dificuldades dos alunos	1	2	3	4	5
13- Reconheço o esforço dos alunos	1	2	3	4	5
14- Revelo disponibilidade para ouvir os alunos	1	2	3	4	5
15- Valorizo as experiências dos alunos	1	2	3	4	5

16- Como professor não tenho de valorizar os sentimentos dos alunos	1	2	3	4	5
17- Promovo a constituição de assembleia de turma	1	2	3	4	5
18- Considero que a discussão, com os alunos, de normas e valores é tempo perdido.	1	2	3	4	5
19- Promovo a construção de contratos comportamentais	1	2	3	4	5
20- Não ajudo os alunos a pensar	1	2	3	4	5
21- Discuto as regras com os alunos ajudando-os a perceber. como valorizar a opinião dos outros	1	2	3	4	5
22- Ajudo os alunos a tomarem consciência das suas capacidades e dificuldades	1	2	3	4	5
23- Asseguro a disciplina de forma rígida e severa	1	2	3	4	5
24- Não me preocupo em motivar os alunos para a participação nos projectos da escola	1	2	3	4	5
25- Não devo elogiar os alunos pelo facto de atingem os objectivos propostos	1	2	3	4	5
26- Estimulo o esforço	1	2	3	4	5
27- Valorizo o trabalho bem feito	1	2	3	4	5
28- Mantenho sigilo sobre os assuntos dos alunos sempre que a situação o exija	1	2	3	4	5
29- Quando os alunos solicitam a minha ajuda para resolver problemas, acedo ao pedido mas só dentro do meu horário	1	2	3	4	5
30- Lidero todas as actividades que se desenrolam na sala de aula	1	2	3	4	5
31- Quando sou chamado a intervir perante algum conflito é impossível manter-me independente	1	2	3	4	5
32- Escuto atentamente os alunos intervindo sempre que se justifique	1	2	3	4	5
33- Discuto as regras com os alunos, ajudando-os a perceber como considerar outros pontos de vista	1	2	3	4	5
34- A promoção do desenvolvimento de competências sociais (saber ser) no relacionamento com os colegas, professores e auxiliares não me diz respeito	1	2	3	4	5
35- Incentivo os alunos a auto-questionarem-se sobre os seus problemas	1	2	3	4	5
36- Penso que pedir a opinião dos alunos para a resolução dos problemas da escola não traz benefícios nenhuns.	1	2	3	4	5
37- Ajudo os alunos de bom-grado	1	2	3	4	5
38- A discussão de regras com os alunos não os ajuda a perceber. como valorizar a opinião dos outros	1	2	3	4	5
39- Estimulo a confiança dos alunos nas suas capacidades	1	2	3	4	5
40- Encorajo a interacção aluno/aluno	1	2	3	4	5
41- Promovo o desenvolvimento de competências sociais (saber estar)	1	2	3	4	5

Secção III

Nesta secção vai encontrar afirmações sobre os comportamentos dos alunos. Tendo em conta a sua experiência, a sua turma e o comportamento dos seus alunos, indique a frequência dos comportamentos dos itens abaixo apontados

1- Colaboram com entusiasmo nos grupos de trabalho	1	2	3	4	5
2- Identificam problemas	1	2	3	4	5
3- Não colocam dúvidas	1	2	3	4	5
4- Não são capazes de aceitar as ideias dos colegas quando diferentes das suas	1	2	3	4	5
5- São capazes de falar de si mesmo	1	2	3	4	5
6- São capazes de manter uma conversa	1	2	3	4	5
7- Nunca apresentam sugestões	1	2	3	4	5
8- Não manifestam interesse pelos assuntos tratados	1	2	3	4	5
9- Demonstram um grau de empenho elevado nas tarefas a realizar	1	2	3	4	5
10- Não ajudam de boa vontade um colega mais aflito	1	2	3	4	5
11- São capazes de reconhecer quando estão errados	1	2	3	4	5
12- Não são capazes de expor um assunto	1	2	3	4	5
13- Não pedem desculpa por iniciativa própria, quando necessário	1	2	3	4	5
14- No meio de um conflito não são capazes de esperar pela sua vez de falar	1	2	3	4	5
15- São capazes de argumentar	1	2	3	4	5
16- Não são capazes de expressar sentimentos	1	2	3	4	5
17- Demonstram responsabilidade na participação em projectos	1	2	3	4	5
18- Definem objectivos	1	2	3	4	5
19- Mostram interesse por ouvir as opiniões dos colegas	1	2	3	4	5
20- São capazes de elogiar o desempenho dos colegas	1	2	3	4	5
21- São capazes de se auto-avaliar	1	2	3	4	5
22- Ouvem com atenção o colega que está a falar	1	2	3	4	5
23- Não são capazes de elogiar as ideias dos colegas	1	2	3	4	5

Secção IV

Esta secção diz respeito aos modos de estruturação das aulas de Formação Cívica. Tendo sempre como referencia a sua própria experiência responda às seguintes questões:

1- Tendo em conta a forma como estrutura as suas aulas de Formação Cívica indique a frequência com que utiliza as seguintes **Metodologias de Trabalho**

1.1- Trabalho Individual	1	2	3	4	5
1.2- Trabalho a pares	1	2	3	4	5
1.3- Trabalho em pequeno grupo	1	2	3	4	5
1.5- Trabalho de Projecto	1	2	3	4	5
1.6- Debate	1	2	3	4	5
1.7- Pesquisas	1	2	3	4	5
1.8- Jogos Cooperativos	1	2	3	4	5
1.9- Análise e Reflexão de temas	1	2	3	4	5
1.10- Assembleia de turma	1	2	3	4	5
1.11- Discussão inter-grupos	1	2	3	4	5
1.12- Discussão de dilemas hipotéticos	1	2	3	4	5
1.13- Discussão de dilemas reais	1	2	3	4	5
1.14- Jogo de Papéis	1	2	3	4	5

2- De acordo com a sua experiência e reflectindo sobre a forma como **organiza as actividades**, situe-se no grau de frequência que achar mais adequado relativamente aos seguintes itens

2.1- Como surgem as actividades?					
2.1.1- A partir de leituras	1	2	3	4	5
2.1.2- Relacionadas com problemas ocorridos na escola e/ou nas aulas	1	2	3	4	5
2.1.3- A partir de temas do quotidiano	1	2	3	4	5
2.1.4- Relacionadas com temas gerais e/ou valores universais	1	2	3	4	5
2.1.5- A partir de visionamento de filmes	1	2	3	4	5
2.1.6- Temas abordados noutras áreas curriculares	1	2	3	4	5

2.2- A quem cabe a escolha das actividades					
2.2.1- Aos alunos	1	2	3	4	5
2.2.2- Ao professor	1	2	3	4	5
2.2.3- Aos alunos e ao professor	1	2	3	4	5
2.2.4- Por sugestão do Órgão Executivo	1	2	3	4	5
2.2.5- Por sugestão de um membro da comunidade	1	2	3	4	5

educativa					
2.2.6- Por sugestão de outros professores	1	2	3	4	5

Os alunos podem decidir:					
8.1- O que vão trabalhar	1	2	3	4	5
8.2- Com quem vão trabalhar	1	2	3	4	5
8.3- Onde vão trabalhar	1	2	3	4	5
8.4- Como e quando avaliar o seu próprio trabalho	1	2	3	4	5

3- Encontra de seguida várias formas de **gerir a comunicação** dentro da sala de aula. Indique o grau de frequência com que acontecem as situações descritas nos itens seguintes:

3.1-O professor coloca perguntas	1	2	3	4	5
3.2- Os alunos colocam perguntas	1	2	3	4	5
3.3- O professor solicita a justificação das respostas	1	2	3	4	5
3.4- O professor solicita a participação dos alunos na discussão	1	2	3	4	5
3.5- O professor fomenta a interação aluno-aluno	1	2	3	4	5
3.6- O professor promove a reflexão, o diálogo e a discussão entre alunos e professor	1	2	3	4	5
3.7- Constituição de uma mesa (Presidente, secretário, ...)	1	2	3	4	5
3.8- Há troca de papéis entre alunos e professor	1	2	3	4	5

4- Relativamente à **avaliação das actividades ou situações** ocorridas no contexto das aulas de Formação Cívica indique o grau de frequência com que utiliza as formas de avaliação abaixo indicadas:

4.1- Análise e reflexão de comportamentos	1	2	3	4	5
4.2- Produção de documentos escritos	1	2	3	4	5
4.3- Comunicação oral	1	2	3	4	5
4.4- Produção de documentos audiovisuais e multimédia	1	2	3	4	5
4.5- Fichas de auto-avaliação	1	2	3	4	5
4.6- Análise e reflexão de situações	1	2	3	4	5

5- De acordo com a sua experiência indique o grau de frequência com que utiliza, nas suas aulas, os seguintes **Recursos**

5.1- Professor	1	2	3	4	5
5.2- Alunos	1	2	3	4	5
5.3- Membros da Comunidade Educativa	1	2	3	4	5
5.4- Outros membros da Comunidade	1	2	3	4	5
5.5- Documentos Escritos	1	2	3	4	5
5.6- TIC'S (Tecnologias de Informação e Comunicação)	1	2	3	4	5

Obrigado pela Sua Colaboração!

Anexo 7

**Questionário de Avaliação das Situações Educativas
Em Contexto das Aulas de Formação Cívica**

Versão Final

**QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DAS SITUAÇÕES
EDUCATIVAS EM CONTEXTO DAS AULAS DE FORMAÇÃO
CÍVICA**

Este questionário pretende recolher dados que permitam avaliar as situações educativas no contexto das aulas de Formação Cívica. Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que preencha o questionário de acordo com a sua experiência no assunto aqui referido. Agradecemos a honestidade das suas respostas.

Ao longo do questionário atenda à seguinte forma de responder: de acordo com a sua experiência, pontue a sua resposta numa escala de 1 a 5 pontos. (marcar com uma cruz ou um círculo)

- 1 – Totalmente em desacordo, nunca se verifica.**
- 2 – Bastante desacordo, poucas vezes se verifica**
- 3- Algumas vezes de acordo e outras em desacordo, algumas vezes se verifica outras não.**
- 4 – Bastante em acordo, verifica-se bastantes vezes**
- 5 – Totalmente de acordo, verifica-se sempre**

Responda a todas as questões. Antes de começar a responder ao inquérito, certifique-se de que compreendeu o que se pretende e a forma de responder. Não existe um tempo para responder, no entanto procure não despendar demasiado tempo nas suas respostas.

Secção I

Dados de Caracterização

Idade _____	Sexo: _____	Tempo de Serviço _____
Grupo Disciplinar _____	Anos de Experiência como D.T. _____	

Secção II

Nesta secção vai encontrar afirmações sobre os comportamentos do professor. Reflectindo sobre si próprio e sobre os seus próprios comportamentos, posicione-se num dos números da escala, relativamente aos itens seguintes:

1- - Ajudo a criar um ambiente de à vontade e simpatia	1	2	3	4	5
2- Não consigo mostrar entusiasmo no trabalho que desenvolvo	1	2	3	4	5
3- Transmito confiança no êxito dos alunos	1	2	3	4	5
4- Valorizo as mensagens dos alunos	1	2	3	4	5
5- Como professor não tenho de valorizar os sentimentos dos alunos.	1	2	3	4	5
6- Promovo a ajuda entre pares	1	2	3	4	5
7- Discuto as regras com os alunos ajudando-os a perceber como as decisões afectam a vida de todos	1	2	3	4	5
8- Encorajo os alunos a formularem o seu próprio projecto de vida	1	2	3	4	5
9- Aceito e valorizo as ideias dos alunos	1	2	3	4	5
10- Reconheço o esforço dos alunos	1	2	3	4	5
11- Revelo disponibilidade para ouvir os alunos	1	2	3	4	5
12- Valorizo as experiências dos alunos	1	2	3	4	5
13- Como professor não tenho de valorizar os sentimentos dos alunos	1	2	3	4	5
14- Considero que a discussão, com os alunos, de normas e valores é tempo perdido.	1	2	3	4	5
15- Discuto as regras com os alunos ajudando-os a perceber.	1	2	3	4	5

como valorizar a opinião dos outros					
16- Ajudo os alunos a tomarem consciência das suas capacidades e dificuldades	1	2	3	4	5
17- Asseguro a disciplina de forma rígida e severa	1	2	3	4	5
18- Não me preocupo em motivar os alunos para a participação nos projectos da escola	1	2	3	4	5
19- Não devo elogiar os alunos pelo facto de atingem os objectivos propostos	1	2	3	4	5
20- Estimulo o esforço	1	2	3	4	5
21- Valorizo o trabalho bem feito	1	2	3	4	5
22- Quando sou chamado a intervir perante algum conflito é impossível manter-me independente	1	2	3	4	5
23- Escuto atentamente os alunos intervindo sempre que se justifique	1	2	3	4	5
24- Incentivo os alunos a auto-questionarem-se sobre os seus problemas	1	2	3	4	5
25- Penso que pedir a opinião dos alunos para a resolução dos problemas da escola não traz beneficios nenhuns.	1	2	3	4	5
26- Ajudo os alunos de bom-grado	1	2	3	4	5
27- A discussão de regras com os alunos não os ajuda a perceber. como valorizar a opinião dos outros	1	2	3	4	5
28- Estimulo a confiança dos alunos nas suas capacidades	1	2	3	4	5
29- Encorajo a interacção aluno/aluno	1	2	3	4	5
30- Promovo o desenvolvimento de competências sociais (saber estar)	1	2	3	4	5

Secção III

Nesta secção vai encontrar afirmações sobre os comportamentos dos alunos. Tendo em conta a sua experiência, a sua turma e o comportamento dos seus alunos, indique a frequência dos comportamentos dos itens abaixo apontados

1- Colaboram com entusiasmo nos grupos de trabalho	1	2	3	4	5
2- Não colocam dúvidas	1	2	3	4	5
3- Não são capazes de aceitar as ideias dos colegas quando diferentes das suas	1	2	3	4	5
4- São capazes de manter uma conversa	1	2	3	4	5
5- Nunca apresentam sugestões	1	2	3	4	5
6- Demonstram um grau de empenho elevado nas tarefas a realizar	1	2	3	4	5

7- Não ajudam de boa vontade um colega mais aflito	1	2	3	4	5
8- Não são capazes de expor um assunto	1	2	3	4	5
9- Não pedem desculpa por iniciativa própria, quando necessário	1	2	3	4	5
10- São capazes de argumentar	1	2	3	4	5
11- Não são capazes de expressar sentimentos	1	2	3	4	5
12- Demonstram responsabilidade na participação em projectos	1	2	3	4	5
13- Mostram interesse por ouvir as opiniões dos colegas	1	2	3	4	5
14- São capazes de elogiar o desempenho dos colegas	1	2	3	4	5
15- São capazes de se auto-avaliar	1	2	3	4	5

Secção IV

Esta secção diz respeito aos modos de estruturação das aulas de Formação Cívica. Tendo sempre como referencia a sua própria experiência responda às seguintes questões:

1- Tendo em conta a forma como estrutura as suas aulas de Formação Cívica indique a frequência com que utiliza as seguintes **Metodologias de Trabalho**

1.1- Trabalho Individual	1	2	3	4	5
1.2- Trabalho a pares	1	2	3	4	5
1.3- Trabalho em pequeno grupo	1	2	3	4	5
1.5- Trabalho de Projecto	1	2	3	4	5
1.6- Debate	1	2	3	4	5
1.7- Pesquisas	1	2	3	4	5
1.8- Jogos Cooperativos	1	2	3	4	5
1.9- Análise e Reflexão de temas	1	2	3	4	5
1.10- Assembleia de turma	1	2	3	4	5
1.11- Discussão inter-grupos	1	2	3	4	5
1.12- Discussão de dilemas hipotéticos	1	2	3	4	5
1.13- Discussão de dilemas reais	1	2	3	4	5
1.14- Jogo de Papéis	1	2	3	4	5

2- De acordo com a sua experiência e reflectindo sobre a forma como **organiza as actividades**, situe-se no grau de frequência que achar mais adequado relativamente aos seguintes itens

2.1- Como surgem as actividades?					
2.1.1- A partir de leituras	1	2	3	4	5

2.1.2- Relacionadas com problemas ocorridos na escola e/ou nas aulas	1	2	3	4	5
2.1.3- A partir de temas do quotidiano	1	2	3	4	5
2.1.4- Relacionadas com temas gerais e/ou valores universais	1	2	3	4	5
2.1.5- A partir de visionamento de filmes	1	2	3	4	5
2.1.6- Temas abordados noutras áreas curriculares	1	2	3	4	5

2.2- A quem cabe a escolha das actividades					
2.2.1- Aos alunos	1	2	3	4	5
2.2.2- Ao professor	1	2	3	4	5
2.2.3- Aos alunos e ao professor	1	2	3	4	5
2.2.4- Por sugestão do Órgão Executivo	1	2	3	4	5
2.2.5- Por sugestão de um membro da comunidade educativa	1	2	3	4	5
2.2.6- Por sugestão de outros professores	1	2	3	4	5

Os alunos podem decidir:					
8.1- O que vão trabalhar	1	2	3	4	5
8.2- Com quem vão trabalhar	1	2	3	4	5
8.3- Onde vão trabalhar	1	2	3	4	5
8.4- Como e quando avaliar o seu próprio trabalho	1	2	3	4	5

3- Encontra de seguida várias formas de **gerir a comunicação** dentro da sala de aula. Indique o grau de frequência com que acontecem as situações descritas nos itens seguintes:

3.1-O professor coloca perguntas	1	2	3	4	5
3.2- Os alunos colocam perguntas	1	2	3	4	5
3.3- O professor solicita a justificação das respostas	1	2	3	4	5
3.4- O professor solicita a participação dos alunos na discussão	1	2	3	4	5
3.5- O professor fomenta a interacção aluno-aluno	1	2	3	4	5
3.6- O professor promove a reflexão, o diálogo e a discussão entre alunos e professor	1	2	3	4	5
3.7- Constituição de uma mesa (Presidente, secretário, ...)	1	2	3	4	5
3.8- Há troca de papéis entre alunos e professor	1	2	3	4	5

4- Relativamente à **avaliação das actividades ou situações** ocorridas no contexto das aulas de Formação Cívica indique o grau de frequência com que utiliza as formas de avaliação abaixo indicadas:

4.1- Análise e reflexão de comportamentos	1	2	3	4	5
4.2- Produção de documentos escritos	1	2	3	4	5
4.3- Comunicação oral	1	2	3	4	5

4.4- Produção de documentos audiovisuais e multimédia	1	2	3	4	5
4.5- Fichas de auto-avaliação	1	2	3	4	5
4.6- Análise e reflexão de situações	1	2	3	4	5

5- De acordo com a sua experiência indique o grau de frequência com que utiliza, nas suas aulas, os seguintes **Recursos**

5.1- Professor	1	2	3	4	5
5.2- Alunos	1	2	3	4	5
5.3- Membros da Comunidade Educativa	1	2	3	4	5
5.4- Outros membros da Comunidade	1	2	3	4	5
5.5- Documentos Escritos	1	2	3	4	5
5.6- TIC'S (Tecnologias de Informação e Comunicação)	1	2	3	4	5

Obrigado pela Sua Colaboração!

