

JOSENILDA TABOSA DA SILVA AZEREDO

**EDUCAÇÃO E VALORES NO CONTEXTO DA
ESCOLARIZAÇÃO: Estudo realizado em escolas da rede
de ensino público estadual no município de Abreu e
Lima/PE**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

JOSENILDA TABOSA DA SILVA AZEREDO

**EDUCAÇÃO E VALORES NO CONTEXTO DA
ESCOLARIZAÇÃO: Estudo realizado em escolas da rede
de ensino público estadual no município de Abreu e
Lima/PE**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de
Mestre em Ciências da Educação no curso de
Mestrado em Ciências da Educação conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.

Orientadora: Profa. Doutora Márcia Karina da Silva
Co-orientador: Prof. Doutor Manuel Tavares

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.

(Paulo Freire)

Aos meus pais, por sempre acreditarem em mim.
A meu esposo, Pedro, não apenas pela dedicação e paciência, mas também por ser o maior
incentivador para que eu continue estudando.
Aos meus filhos, Primícia e Huan, pelo imenso amor, apoio e compreensão nos momentos
em que precisei me fazer ausente para que fosse possível a estruturação deste trabalho
científico.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por todas as oportunidades a mim concedidas. Graças ao seu amor e divina bondade, me foi possível encontrar forças e dedicação para concluir este trabalho em prol do meu aprimoramento moral e intelectual.

Aos meus filhos, Primícia e Huan, e ao meu marido, Pedro, pelo amor em que me envolvem, sendo este um forte fator motivacional, além de terem sido o meu pilar durante a minha construção de conhecimento, fazendo-se sempre presentes, cercando-me de um ambiente harmonioso, de modo a melhor permitir minhas inspirações de pensamento.

Aos meus pais, Margarida e Severino, os quais dedicaram cada dia de suas vidas ao propósito de me guiar de forma correta e positiva na fascinante jornada da vida.

Meus irmãos, Paulo e Josenildo, por cada colaboração, desde as mais singelas, às mais relevantes, sempre contribuintes para que o meu tempo pudesse ser bem administrado, de modo a proporcionar melhores resultados aos meus projetos.

Ao meu futuro genro, Daivid, um novo membro inserido em meu convívio familiar e um dos contribuintes desta harmonia.

Meus grandes amigos e irmãos, não consanguíneos, porém de todo o meu coração, Edna, Mayves, Sérgio e Alberes por jamais terem se negado a me estender a mão, mesmo nos momentos mais difíceis. Suas boas vibrações e palavras de encorajamento sempre me foram motivadoras para nunca desistir de concretizar os meus objetivos.

A minha orientadora, professora Dra. Márcia Karina da Silva, por todas as suas instruções fundamentais, admirável paciência, e a sua influência positivamente imprescindível, exercida no decorrer da realização deste trabalho. Sua contribuição se fez mais do que indispensável.

As minhas amigas, Renata, Lurdes e Fabiola, por suas palavras de incentivo que sempre me reerguiam e me mantinha firme em meus objetivos, principalmente nos momentos em que cheguei a pensar em desistir.

As também amigas Ivaneide e Elizabeth pela compreensão e colaboração nos momentos em que mais precisava de tempo para as minhas produções.

Ao co-orientador professor Dr. Manoel Tavares pelas instruções acerca desse trabalho a fim de me levar ao acerto da escrita do mesmo.

A querida amiga, Iara, sempre solícita e com valiosas colaborações, as quais me possibilitaram alcançar resultados satisfatórios.

Aos professores e coordenadores sujeitos participantes desta pesquisa, pela colaboração, demonstrando confiança neste trabalho de investigação.

Ao professor Ronaldo e ao colega de trabalho Laino, pela importante colaboração.

RESUMO

A escola sofreu ao longo do tempo transformações nem sempre positivas, através de práticas que se traduzem em desrespeito e até mesmo violência. A mesma, que se encontra em um modelo antigo de educação, o qual busca continuar a transmitir conhecimento escolar, vive atualmente à necessidade de aplicar melhorias referentes às suas práticas educacionais por ser ela, além do núcleo familiar, um ambiente de relevante influência na formação humana e intelectual dos indivíduos, de modo a tornar-se contribuinte no trabalho de desenvolvimento dos valores, contribuindo para a solução de conflitos que possam ser gerados pela ausência de boas práticas pedagógicas dialógicas, possibilitando uma interação sócio escolar e cidadania dignas aos seus educandos, proporcionado, assim, a obtenção uma interação social desejável. Por este motivo, desenvolvemos um estudo que nos permitisse compreender até que ponto os professores entendem os valores enquanto processo formativo que deva estar inserido no processo da escolarização e se estes desenvolvem valores em suas práticas pedagógicas. A abordagem da investigação configurou-se como qualitativa e quantitativa, para quais foram realizadas entrevistas com 10 coordenadores pedagógicos (educadores de apoio) e aplicado um questionário a 102 professores do ensino fundamental da área de humanas das escolas públicas estaduais da cidade de Abreu e Lima/PE. Na análise dos dados foi possível constatar o positivo entendimento dos professores no tocante a importância da aplicação de práticas pedagógicas que propiciem o desenvolvimento dos valores no âmbito escolar, porém muito ainda falta para avançar. Sabe-se, então, que este propósito deve ser visto como modo de realização de uma sociedade melhor e mais justa para todos, além de ser este um trabalho que possa servir como inspiração para que educadores e instituições de ensino busquem seu aprimoramento no que diz respeito à temática abordada.

Palavras-Chave: Educação, Valores, Escola, Professores, Família.

ABSTRACT

The school along the time suffered transformations not ever positives, through practices that are translated into disrespect and even violence. The same, which is found on an old model of education, which just looks to keep to transmit school's knowledge, lives actually the necessity of apply improvements referent to yours educational practices at to be this, beyond the familiar nucleus, an environment of relevant influence in the human and intellectual formation of the individual, in order to turn themselves a contributor in the work of development of the values, contributing to solve troubles that can be generate by the absence of goods dialog pedagogical practices, enabling a school social interaction and dignified citizenship to their students, providing, thus, the obtaining of a desirable social interaction. For this reason, we develop a study that allows understand whither the teachers understand the values as a formative process that must be inserted in the process of schooling and if those develop these values in their pedagogical practices. The approach of the investigation was configured as a qualitative and quantitative, for those were realized interviews with 10 pedagogical coordinators (teachers support) and applied a survey to 102 elementary school teachers of the human area of the state public schools of the city of Abreu e Lima/PE. Analyzing the data was possible to certify the positive understanding of the teachers about the importance of the application of pedagogical practices that propitiate the development of the values in the school range, but much still missing to advance. We know, then, that this purpose should be seen as the realization mode of a better and more just society for all, besides this is a job that can serve as an inspiration for educators and educational institutions look for the improvement in terms about the approached theme.

Keywords: Education, Values, School, Teachers, Family.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1.....	18
A QUESTÃO DOS VALORES HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR	18
1.1. OS VALORES HUMANOS E A PRÁTICA SOCIALIZADORA DA ESCOLA	19
1.2. OS CURRÍCULOS EXPLÍCITO (OFICIAL) E IMPLÍCITO (OCULTO) NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	27
CAPÍTULO 2.....	36
EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS.....	36
2.1. O PROFESSOR E SUA PRÁTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS	37
CAPÍTULO 3.....	56
PERCURSO METODOLÓGICO	56
3.1. NATUREZA DA PESQUISA.....	57
3.2. SUJEITOS.....	59
3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS.....	62
3.4. PROCEDIMENTO	64
CAPÍTULO 4.....	67
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	67
4.1. ANÁLISE QUANTITATIVA.....	68
4.2. ANÁLISE QUALITATIVA.....	95
4.2.1. Resultados	95
4.2.1.1. Os valores na escola	96
4.2.1.2. Professor, aluno e família.....	106
4.3. EMPARELHAMENTO DOS DADOS.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES.....	I
ANEXOS	LIV

LISTA DE SIGLAS

BCC - Base Curricular Comum
EUA - Estados Unidos da América
GIDE- Gestão Integrada da Escola
GRE - Gerência Regional de Ensino
IC – Intervalo de Confiança
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e do Desporto
OTM - Orientações Teóricas Metodológicas
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP - Projeto Político Pedagógico
SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SPSS – *Statistical Package for Social Science*
TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca de conflitos de ordem comportamental no cotidiano da escola.	72
Gráfico 2 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da responsabilidade da escola na solução dos conflitos.	72
Gráfico 3 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca do dever da contemplação do tema valores em sala de aula no PPP da escola.	73
Gráfico 4 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da prática do apoio dos gestores/coordenadores aos professores para que o trabalho com valores aconteça.	73
Gráfico 5 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da culpa única da família pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola.	75
Gráfico 6 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da necessidade do envolvimento da família na vida sócio-escolar de seus filhos.	75
Gráfico 7 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da educação familiar como principal fonte de construção de valores no indivíduo.	75
Gráfico 8 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: Os professores e demais atores da escolar devem contribuir com a educação dos seus educandos como co-participantes deste processo.	79
Gráfico 9 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica de forma transversal.	79
Gráfico 10 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: Toda escola orienta os professores a desenvolverem valores nos educandos em sua prática pedagógica.	80
Gráfico 11 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: É fundamental que o professor planeje suas aulas visando o trabalho com os valores de forma implícita ou explícita.	80
Gráfico 12 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: O trabalho com os valores em sala de aula pode contribuir	

	para uma interação sócio-escolar saudável e desejável	81
Gráfico 13 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: É fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada para os valores.	81
Gráfico 14 -	Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: Para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores, se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores.	82
Gráfico 15 -	Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: No cotidiano da escola é comum conflitos de ordem comportamental.	89
Gráfico 16 -	Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: A família não é a única responsável pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola	90
Gráfico 17 -	Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: A família deve estar envolvida na vida sócio-escolar dos seus filhos.	90
Gráfico 18 -	Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: A escola, como um todo, é responsável pela solução desses conflitos.	91
Gráfico 19 -	Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: A educação familiar é a principal fonte de construção de valores no indivíduo.	91
Gráfico 20 -	Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: Os parâmetros curriculares nacionais (PCN) afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica de forma transversal.	92
Gráfico 21 -	Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: Toda escola orienta os professores a desenvolverem valores nos educandos em sua prática pedagógica.	92

- Gráfico 22** - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: No PPP de todas as escolas deve contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala da aula. 93
- Gráfico 23** - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: Os gestores e coordenadores escolares dão o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça. 93
- Gráfico 24** - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: É fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada para os valores. 94
- Gráfico 25** - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: Para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores, se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores. 94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	-	Análise descritiva do tempo (em meses) de docência	69
Tabela 2	-	Escala de Likert da visão do docente com relação à participação da escola na educação dos alunos no tocante aos valores	71
Tabela 3	-	Escala de Likert da visão do docente com relação à participação da família na educação dos alunos no tocante aos valores	74
Tabela 4	-	Escala de Likert da visão do docente com relação aos valores em sua prática pedagógica.	78
Tabela 5	-	Análise descritiva dos professores entrevistados segundo o perfil profissional e a prática do desenvolvimento dos valores em sala de aula.	84
Tabela 6	-	Análise descritiva dos professores entrevistados segundo as questões da Escala de Likert no tocante a prática do desenvolvimento dos valores em sala de aula.	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Quadro de caracterização dos sujeitos participantes da entrevista / Coordenadores Pedagógicos (Educadores de Apoio)	61
-------------------	--	----

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação tem por objeto de estudo a escola enquanto espaço de formação humana através do desenvolvimento de valores. Trata-se de um tema de interesse acadêmico, pois vários autores discorrem a esse respeito.

Nóvoa *et al.* (1999, p. 101) nos diz a respeito da referida abordagem que “nos últimos vinte anos, desfez-se o consenso social sobre os objetivos das instituições escolares e sobre os valores que devem fomentar [...] havia um acordo básico sobre os valores a transmitir pela educação.”. Pois, segundo a referida autora *et al.* (1999) a educação tinha como propósito a reprodução de valores a fim de agregar os alunos a uma cultura dominante, ideal a uma socialização do tipo convergente. Ainda segundo Nóvoa *et al.* (1999):

[...] nos dias atuais a educação se depara com a necessidade de uma socialização divergente: por um lado, vivemos numa sociedade pluralista, em que grupos sociais distintos, [...] defendem modelos de educação postos em que se dá prioridade a valores diferentes e até contraditórios; por outro lado, aceitação ao nível da educação da diversidade própria da sociedade multicultural e multilíngue. (NÓVOA *et al.*, 1999, p. 101).

Logo, nos informa Nóvoa *et al.* (1999, p. 102) que “hoje em dia, muitos professores são obrigados a repensar a sua atitude em relação à presença nas aulas de alunos que sofreram processos de socialização díspares e claramente divergentes.”.

Segundo estudiosos, a educação precisa deixar para traz a concepção do século passado da simples transmissão do conhecimento escolar. Agora a educação é responsável por toda a comunidade e não prioritariamente da escola. Segundo Gadotti (2004) a educação escolar de hoje assume um modelo baseado na cultura, no diálogo, na relação com o outro, no comunitário e no contextual. Ainda de acordo com o referido autor (2004, p. 465) “Hoje o domínio dos conteúdos de um saber específico (científico e pedagógico) é considerado tão importante quanto os valores e as atitudes (conteúdos atitudinais).”.

Neste viés, nos afirma Gadotti (2004, p. 466) “Educar é emancipar as pessoas. Essa é a tarefa primordial do educador. E emancipar as pessoas é torná-las cada vez mais livres e autônomas, governantes, soberanas.”. Logo, Gadotti (2004) nos diz que:

o mundo hoje é favorável às mudanças sonhadas por educadores como **Antonio Gramsci**, que entendia o educador como um intelectual organizador da cultura, como **Paulo Freire**, que defendia o diálogo como

essência da educação e como **Florestan Fernandes**, que sustentava que a emancipação só poderia vir a partir da organização dos “de baixo”. A *nova pedagogia* para a educação da humanidade não é apenas uma pedagogia da resistência, mas, sobretudo, uma pedagogia da esperança e da possibilidade. (GADOTTI, 2004, p. 469).

No contexto das novas mudanças na educação nos colocamos a respeito do Brasil no tocante ao direito à cidadania. Pois, de acordo com Brasil (1998, p. 20) “a sociedade brasileira carrega uma marca autoritária. [...] até hoje é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social.”. Por isso, segundo Brasil (1998) falar sobre cidadania no Brasil nos dias atuais, implica dizer que as relações sociais acerca da cultura, da política e da economia precisam passar por uma transformação, uma vez que o propósito é garantir o direito de ser cidadão a todos os brasileiros. É nesse contexto que se encaixa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais buscam orientar a escola para uma prática pedagógica comprometida com a cidadania.

Sabe-se que, de acordo com Brasil (1998, p. 23), “a escola não muda a sociedade, mas pode partilhando esse projeto com seguimentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, construir-se não apenas como espaço de transformação.” Logo, a escola pode contribuir com um projeto que vise construir habilidades e competências que levem os alunos a se sentirem agentes de transformação de sua realidade social.

Diante das considerações aqui apresentadas é notória que as transformações sociais sofridas no tocante a cultura, política e a economia refletiram-se, consequentemente, na escola e, por sua vez, vem provocando mudanças nas práticas pedagógicas dos educadores.

Por tudo isso e por nos deparar com uma vivência profissional na área da educação, alguns anos como professora e outros como educadora de apoio (coordenadora pedagógica), na qual observamos que nas relações sócio escolares ocorrem muitos conflitos comportamentais “reinando” um clima de desrespeito e violência, e que os colegas de anos de trabalho, cada vez mais expõem queixas no tocante as atitudes de seus alunos para com eles e para com seus pares e, ainda por presenciar, várias vezes, conflitos relacionais entre os próprios professores e também entre os demais atores da escola.

Todo esse quadro nos despertou a curiosidade de entender acerca dos valores no contexto da escolarização, uma vez que no Brasil existe os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Lei 9394/96, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

que orientam a escola brasileira a desenvolver valores nos educandos bem como refletir a cerca dos próprios valores. Pois, Souza (2005) explica que:

no ato de educar, negociam-se constantemente significados e sentidos de conhecimentos, experiências e valores – próprios e do outro –, mesmo sem ter consciência do que se estar negociando. Essa negociação se dá em um espaço intersubjetivo. Assim, no caso do professor, ele deveria ter consciência dos próprios valores para que pudesse proceder a uma prática educativa mais efetiva, que levasse em conta os valores dos alunos (SOUZA, 2005, p. 21).

. O ponto de partida para a realização desse trabalho de investigação se deu através da seguinte pergunta: “Até que ponto os professores entendem os valores enquanto processo formativo que deva estar inserido no processo da escolarização e se estes desenvolvem valores em suas práticas pedagógicas?”. A partir dessa premissa, construímos o objetivo geral desse trabalho investigativo que é “Compreender de que maneira os valores éticos e morais vem sendo trabalhados/inseridos no processo de escolarização de alunos do ensino fundamental na rede estadual do ensino do município de Abreu e Lima/PE”.

Este trabalho de investigação está organizado numa distribuição de quatro capítulos. O primeiro deles intitulado “A Questão dos Valores Humanos no Contexto Escolar”, o qual contempla a questão dos valores humanos no contexto das práticas pedagógicas, bem como as práticas de socialização, ambas no circuito escolar. Estas questões estão expostas respectivamente no tocante as práticas socializadoras das escolas e no que diz respeito aos currículos implícito (oculto) e explícito (oficial) na prática pedagógica.

No segundo capítulo, o qual recebe o título de “Educação em Valores Humanos”, encontra-se exposto historicamente, a educação e os valores humanos em sua função educacional a fim de entender a relação entre os valores e a escola com foco no professor e em sua prática educacional no tocante a educação e valores humanos.

Quanto ao terceiro capítulo, este tem por título “Percurso Metodológico”, no qual é caracterizado o trabalho de investigação, descrevendo minuciosamente todo o caminho percorrido para se alcançar os objetivos propostos no mesmo, tendo como elementos fundamentais e essenciais a natureza da pesquisa, a escolha dos instrumentos da coleta dos dados, o detalhamento dos sujeitos alvos da presente investigação, os objetivos que norteiam esse trabalho, a recolha dos dados e a forma de tratamento desses dados no processo de análise.

E por fim, o quarto capítulo que tem como título “Análise e Discussão dos Resultados”. No referido capítulo são apresentadas as análises quantitativa e qualitativa.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Sendo expostos primeiro os dados quantitativos, extraídos de questionários baseados na Escala de Likert, tratados estatisticamente, apresentando tabelas e gráficos para uma melhor compreensão acerca dos resultados. Depois estão expostos os dados qualitativos, onde estão descritos os resultados através de uma análise de conteúdo de Bardin (2002). Por fim, é apresentado o emparelhamento dos dados, evidenciando assim os pontos mais significativos dos dados qualitativos e quantitativos. Todos os dados levaram a uma discursão reflexiva respaldando-se em teorias, as quais serviram de base para constituição do presente trabalho estabelecendo uma relação dos resultados com os objetivos propostos nesse trabalho investigativo.

CAPÍTULO 1

A QUESTÃO DOS VALORES HUMANOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste capítulo, nossa proposta é trabalhar a questão dos valores humanos no contexto das práticas pedagógicas e socializadoras no tocante ao circuito escolar, buscando situar a questão dos valores humanos na prática educativa, tendo como foco o trabalho pedagógico e educacional do professor e da escola como um todo.

Sendo assim, iremos discorrer em primeira instância sobre “Os Valores Humanos e a Prática Socializadora da Escola” e, posteriormente, sobre “Os Currículos Implícito (oculto) e Explícito (oficial) na Prática Pedagógica”.

1.1. OS VALORES HUMANOS E A PRÁTICA SOCIALIZADORA DA ESCOLA

Nos dias atuais é possível observar que na escola é comum desencadearem conflitos de cunho sócio escolar entre os colegas de turma, na maioria das vezes, por falta de respeito ao “espaço” do outro e por falta de respeito às diferenças, até mesmo, conflito entre turmas diferentes. Estes conflitos se estendem à esfera dos professores, pois é muito comum alunos e professores terem suas relações “arranhadas” por questões de autoridade, a qual é notória a fragilidade na relação, tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores e, ainda, nas relações de convívio dos alunos com os demais funcionários da escola. Até a relação com a equipe gestora não é diferente, visto que muitos alunos se recusam a aceitar a subordinação naturalmente existente no contexto escolar. É possível vivenciar quadros de uma relação difícil e indesejável.

É notório que no cenário teórico atual há uma grande preocupação com a fragilidade existente nas relações humanas no tocante as concepções dos valores, bem como o exercício dos mesmos em seu convívio social, pois é comum, hoje em dia, as pessoas se tratarem com hostilidade, desrespeito, chegando a tomar atitudes agressivas.

Nesta perspectiva, o processo de socialização deve ser levado em consideração, pois é na infância que ocorre o processo de socialização primária, estudados por Freud e Mead no começo do século passado. Brym *et al.* (2006, p. 115) ressaltam que, em suas teorias, “Freud e Mead entenderam bem que a família é o agente mais importante da **socialização primária**”, pois a família é a mais adequada para dar atenção e cuidados necessários nesta fase, uma vez que são os membros familiares que ensinam às crianças desde a falar até reconhecer seu lugar no mundo. Porém, a influência que a família exercia sobre a criança vem se fragilizando, pois segundo Brym *et al.* (2006), há um século a família era mais presente na vida das crianças do que hoje, visto que o trabalho agrícola foi trocado por muitas famílias

por empregos em fábricas e escritórios, incluindo as mulheres. E, os divórcios cresceram e muitos pais reduziram seu tempo junto aos filhos. Logo, em virtude destas mudanças, os devidos cuidados e a socialização das crianças passaram a ser um grande problema acentuado notadamente desde o século XX.

Neste contexto, Aquino *et al.* (2011) vem chamar a atenção para a importância da família nesse processo de socialização ao dizerem que:

quando geramos uma criança, geramos apenas um filhote da raça humana; ele se transformará em ser humano por meio do processo da educação. E essa é outra tarefa que também cabe aos pais ou aos responsáveis diretos pelos mais novos, sendo talvez essa a sua missão mais importante: a socialização, que consiste em ensinar à criança a estar com os outros, a perceber e a entender – não só a teoria, mas na vivência – que ela não é a única da sua espécie, mas mais uma; que ela não é a primeira, que muitos outros estiveram aqui antes dela e construíram coisas; que ela não será a última, pois muitos outros virão. Quando introduzimos a criança no tempo e na sociedade, completamos o processo inicial de socialização dentro do grupo da família (AQUINO *et al.*, 2011, pp. 32-33).

Ainda nos dizem Aquino *et al.* (2011, p. 33) que “essas seriam, basicamente, as funções da família, as quais ela não tem cumprido.”.

A escola cada vez mais é responsável pela socialização secundária da criança, pois, de acordo com Brym *et al.* (2006), à escola cabe o dever da instrução dos conteúdos acadêmicos e vocacionais, bem como oferecer um currículo oculto (os estudantes aprendem o que a sociedade espera deles quando formados), ensinando-os a serem “bons cidadãos”. Porém, muitos estudantes de minorias raciais e de famílias pobres rejeitam o currículo oculto, pois o convívio com amigos e familiares lhes traz uma experiência crítica no que diz respeito a acreditar que a escola possa abrir caminhos para o trabalho e, conseqüentemente, tomam atitudes contra a autoridade da escola, infringindo regras e descumprindo suas obrigações escolares.

Diante do exposto, vale salientar o que diz Nóvoa *et al.* (1999, p. 102): “o processo de socialização convergente [...] foi substituído por um processo de socialização claramente divergente, que obriga a uma diversificação na atuação do professor.”.

No contexto da socialização se faz necessário discorrer acerca da convivência escolar. Então, vejamos o que diz Humberto Maturana, cujos estudos baseiam-se na Biologia do Amar e Conhecer para a formação humana. Ressalta o autor (1998) a respeito das relações humanas no âmbito da convivência:

as relações humanas acontecem sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito da convivência. Por isso, a convivência de pessoas que pertencem a domínios sociais e não-sociais distintos requer o estabelecimento de uma regulamentação que opera definindo o espaço de convivência com um domínio emocional declarativo que especifica aos desejos da convivência e, assim, o espaço de ações que o realizam. (MATURANA, 1998, p. 74).

Para Maturana (1998), as emoções vão além dos sentimentos convencionais, pois no que diz respeito à biologia, as emoções têm uma função de fundamental importância no sistema biótico. Pois, na interação social dos indivíduos as emoções são de fundamental importância. Desta forma ressalta o autor (1998, p. 92) “somos mamíferos e, como tais, somos animais que vivem na emoção.”. É evidenciado por Maturana (1998) que:

o emocionar da convivência no discurso, na linguagem, não pode nem deve ser negado, porque é com ele que se dá o viver humano. É no emocionar que surgem tanto o amigo como o inimigo, não na razão ou no racional. Por isso devemos entender que a democracia se define e se vive a partir do desejo de convivência num projeto comum de vida. (MATURANA, 1998, p. 77).

Diante das considerações do autor é possível entender que as emoções, a linguagem, os valores e a convivência estão atrelados, a fim de que seja possível uma convivência saudável e desejável.

Sposito (2001) é claro quando informa que:

os estudos [...] mostram, também, que a crise da eficácia socializadora da escola recobre, de formas variadas, a experiência juvenil de diversas classes na sua relação com o mundo adulto representado pela instituição escolar. Ou seja, as incivildades sinalizariam, também, um conjunto de insatisfações manifestadas pelos alunos diante de sua experiência escolar e, ao mesmo tempo, as dificuldades da unidade escolar em criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser gerido no âmbito da convivência democrática. (SPOSITO, 2001, p. 12).

Se a escola é o segundo espaço social do indivíduo, então é nesse ambiente que as crianças e os adolescentes se desenvolvem no processo de escolarização e socialização. No primeiro, o aluno deve ser estimulado a desenvolver-se intelectualmente e, no segundo, ele deve ser conduzido a respeitar normas e a desenvolver valores que o pautem nas ações mediante

as relações sociais em busca de um convívio saudável na escola e, conseqüentemente, fora dela.

No contexto da socialização escolar e da educação, nos propomos a discorrer sobre valores, pois estes fazem parte do processo educacional.

Pais (1999), por seu interesse em entender o conceito de valores, procurando compreender a concepção dos mesmos nas novas gerações, a tomar como exemplo as novas gerações portuguesas, bem como explicar o conflito desses valores, chama a atenção para os valores, pois segundo ele, no cenário atual, o debate acerca dos valores vem generalizando-se, uma vez que o verdadeiro significado do que vem a ser valores não está sendo devidamente compreendido. Portanto, Pais (1999) esclarece que:

[...] os valores não devem ser tomados apenas enquanto valores *valendo*, mas também enquanto valores *sendo* – pois só assim percebemos o que valem e para quem, isto é, só desse modo entenderemos em que medida os valores aparecem como produto de divisões objetivas de classe social, de sexo (gênero), de grupo etário, etc. São estes «valores sendo» que se podem sedimentar em «verdadeiros valores», próprios de determinados universos culturais, de entre os quais se destacam os *geracionais* e cujas descontinuidades terão que ver com diferentes níveis de adesão substantiva, por parte de distintas gerações, quer em relação a valores sociais (religiosos, políticos, etc.), quer no que respeita a valores de quotidianidade (hábitos de consumo, convivialidade, intimidade, etc.). (PAIS, 1999, p. 20).

O referido autor (1999) nos alerta, também, quanto à discussão da própria ambiguidade do conceito de valor dizendo muitas vezes que:

[...] os valores são tomados como crenças sólidas que se traduzem por preferências orientadas por determinados sistemas ou dispositivos comportamentais, mas essas preferências são por sua vez, tradução empírica de valores.
Outras vezes os valores são tomados como ((estratégias de adaptação)) que os indivíduos usam por organizarem adequados modelos de ajustamento aos seus meios sociais envolventes – na linha, aliás, de um certo ((naturalismo evolucionista)) bem representado em algumas correntes da sociobiologia, mas também em alguma sociologia estruturo-funcionalista de inspiração durkheimiana. (PAIS, 1999, p. 17-18).

Pais (1999, p. 19) nos situando ainda mais na questão do que vem a ser valores diz que “os valores também não devem confundir-se com *atitudes*, muito embora estas possam expressar aqueles. Na verdade, as *atitudes*, são opiniões que expressam sentimentos, emoções a favor ou contra algo, enfim, valorizações.”

Quanto ao conflito dos valores, segundo Pais (1999) é exatamente entre os mais novos que existe um aumento da orientação acerca dos valores no tocante ao desenvolvimento moderno, logo os valores sociais vão simultaneamente mudando e se combinando através de supressões e conversações dialéticas.

Contundentemente, Pais (1999) afirma que os jovens da nova geração têm valores, pois, o referido autor (1999, p. 48) enfatiza que “[...] os jovens parecem encontrar-se confrontados não com uma ausência de valores, mas com uma coexistência nivelada dos mesmos, dada a diversidade de referências sociais e culturais que vão da família à escola [...]”. Em fim, Pais (1999, p. 39) ressalta que “importantes feixes de fatores convergem para que as novas gerações sejam não só portadores de valores diferentes dos partilhados pelas gerações mais velhas, como também portadoras de novos valores.”

Segundo Schwartz (1999) valores humanos são metas ou critérios que ultrapassam situações específicas, que recebem uma ordem por sua importância e que passam a ser como princípios que guiam a vida do sujeito.

Porém, no tocante a questão do trabalho acerca dos valores a instituição escolar deve ser bastante cautelosa quanto à abordagem dos valores étnicos e morais, para não correr o risco de confundir estes conceitos, pois apesar de próximos são distintos.

Neste contexto, Goldin (2003) estabelece a diferença conceituando Ética como o estudo do que é bom ou mal, objetivando justificativas para as regras propostas pela moral e Moral é o estabelecimento de regras que são assumidas pelo sujeito, como uma forma de bem-viver.

Reforçando a questão é que Valente afirma (2005, p. 120) que “o ensino dos valores não se pode evitar”. Pois, complementa a autora (2005, p. 120): “a educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o currículo e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade.”.

É nesta mesma ótica que Florestan Fernandes (1950) *apud* Andrade (2007)

[...] se refere à educação como elemento social responsável pela organização da experiência dos indivíduos no dia a dia, pelo desenvolvimento de sua personalidade e garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas.

Para ele, as práticas educacionais, isto é, as ações empreendidas com a finalidade de educar, estão diretamente relacionadas com as técnicas aplicadas – as quais devem à Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, grande parte de seu arcabouço teórico – com as normas vigentes e com os valores compartilhados pelos indivíduos, no contexto de uma sociedade, de uma determinada cultura e de um determinado tempo histórico. Para a Sociologia, não há técnica pedagógica neutra: todas são

construídas e utilizadas em meio a valores e normas. (Florestan Fernandes, 1950 *apud* ANDRADE, 2007, p. 50).

Segundo os estudos de Andrade (2007) fica evidente que, Florestan Fernandes expõe que do mesmo modo que a Pedagogia é fundamental às práticas educacionais, também é fundamental para a Pedagogia os valores, as crenças e as normas sociais.

O Ministério da Educação e do Desporto – MEC, em parceria com a Secretaria de Educação Fundamental – SEF, visando os problemas sociais atuais contemplou a questão do trabalho com os valores na escola nos Parâmetros Curriculares Nacionais, esclarecendo que se a escola tem por objetivo estar em concordância com a sociedade atual, ela deverá tratar de questões que exercem influência na vida dos estudantes, pois, Brasil (1997) evidencia que:

adotando esta perspectiva, as problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como temas transversais. [...] A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores. (BRASIL, 1997, p. 64).

Logo, cabe aos professores de nível de ensino fundamental a função de conduzir os alunos a construir conhecimentos a cerca de sua vida social, bem como, orientando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trabalhar regras sociais, atitudes pessoais e valores compartilhados com os que os cercam.

No entanto, para que a escola possa desenvolver um trabalho pedagógico nesse sentido entende-se ser necessário o que é abordado por Souza (2008).

A escola deve [...] apostar numa cultura que favoreça o acolhimento, a comunicação, a cooperação aberta entre os alunos, docentes e outros atores onde ninguém se sinta ilha, mas envolvido num projeto coletivo que privilegie o diálogo, o entendimento e a negociação procurando consensos à volta de valores e normas que assegurem o fundamental. Uma verdadeira comunidade de cidadãos que também é e será uma comunidade de aprendizes. (SOUZA, 2008, p. 111).

Neste contexto, citar o estudo realizado por Edgar Morin sobre “Os sete saberes necessários à educação do futuro” se faz pertinente. A respeito dos propósitos desse estudo, é assim explicado por Morin (2000, p. 13) “[...] pretende-se, única e essencialmente, expor Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

problemas centrais ou fundamentais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século.” Pois para o autor (2000, p. 13), “há sete saberes ‘fundamentais’ que a educação do futuro deveria tratar em toda sociedade e em toda a cultura, sem exclusividade nem rejeição, segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura.”.

O primeiro dos sete saberes citados e defendidos por Morin (2000, p. 14) é “as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, sobre o qual é afirmado pelo autor: é “É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão.”.

Quanto ao segundo dos saberes (Os princípios do conhecimento pertinente), o referido autor (2000) explica que:

é necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo. (MORIN, 2000, p. 14).

Segundo Morin (2000), o terceiro saber (Ensinar a condição humana), deveria este assunto ser visto como essencial no ensino, pois diz o autor (2000, p. 15) “[...] cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos.”.

O quarto saber necessário diz respeito a “Ensinar a identidade terrena”, pois para Morin (2000, p. 16): “Será preciso indicar o complexo de crise planetária que marca o século XX, mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante aos mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum.”.

Ao apresentar o quinto saber (Enfrentar as incertezas) Morin (2000) diz que:

Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. (MORIN, 2000, p. 16).

No que se refere ao sexto saber proposto (Ensinar a compreensão), segundo Morin (2000), está em falta uma educação que vise à compreensão no processo de ensino, embora se faça necessário. Pois Morin (2000, p. 16-17) é contundente ao dizer: “O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. [...] o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro.”.

E por fim, eis o sétimo saber apresentado pelo referido pesquisador (A ética do gênero humano), a esse respeito afirma Morin (2000):

A educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. [...] A educação deve contribuir não somente para a tomada de consciência de nossa Terra-Pátria, mas também permitir que esta consciência se traduza em vontade de realizar a cidadania terrena. (MORIN, 2000, p. 17-18).

Neste viés, Dellors (1996) em seu relatório à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) afirma com veemência que:

a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade, pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELLORS, 1996, p. 85).

Souza (2005), ao colocar a questão dos valores, diz que as interações sociais desprovidas da construção e/ou da manutenção de valores morais apresentam as seguintes características: indiferença e apatia em relação ao outro e identificação do outro como culpado dos problemas que surgem no ambiente escolar.

Segundo Souza (2005), as relações sócio escolares pautadas na apatia e indiferença levam os alunos a dolorosos sentimentos negativos, os quais levam os mesmos a se considerarem inferiores, configurando uma atitude denominada “*bullying*” por parte de quem humilha e inferioriza o outro.

Outra questão que a referida pesquisadora (2005) enfatiza e chama de conflituosa no cotidiano escolar é o perfil da autoridade existente nas relações interpessoais. São relações alicerçadas na ordem, no medo e na obediência e consequentemente na heteronímia, anteriormente explicada por Piaget. Neste instante o respeito deverá ser o “regulador” das

relações de autoridade. É o respeito que regula as relações interpessoais, bem como o autorrespeito, sendo este o autorregulador na construção da moralidade.

Souza (2005) deixa claro em seu estudo que se faz necessário o exercício de escuta para que se possa ouvir os sujeitos nas relações interpessoais no cotidiano escolar, no que diz respeito a seus conflitos, a sua insatisfação, a falta de compromisso com a “coisa pública”, no tocante a autoridade.

Continuando a falar a respeito da moral nas relações sociais, Durkheim (2008, p. 76) informa que “[...] o domínio da vida verdadeiramente moral começa lá onde começa o domínio da vida coletiva, ou em outros termos, que somos seres morais somente na medida em que somos seres sociais.”. Entende-se, então, que é nas relações sociais que aprendemos a pautar nossos atos nas bases da moral.

Tendo em vista as considerações acerca dos valores humanos e a prática socializadora é possível compreender que os valores estão intrínsecos no processo de socialização, visto que o exercício dos valores está presente na relação social desejável.

1.2. OS CURRÍCULOS EXPLÍCITO (OFICIAL) E IMPLÍCITO (OCULTO) NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Diante do que já foi explicitado neste capítulo compreende-se que se faz necessário que se desenvolva um trabalho pedagógico que vá além da prática conteudista, pautada apenas no currículo sistematizado oficialmente (explícito), mas sim buscar trabalhar os conteúdos implícitos, que envolvam questões de convivência social e literalmente humanas.

Na história do currículo escolar, o currículo era concebido como uma lista sequenciada de conteúdos, os quais eram ministrados de acordo com as exigências de cada instituição de ensino. Porém a história nos diz que, atualmente, o currículo escolar é constituído, também, a partir da realidade e necessidade de cada escola e, principalmente, de cada aluno; seu cotidiano dentro e fora da escola.

Arroyo (1999) fala a esse respeito, chamando atenção para a construção de um currículo que vise às questões do cotidiano na produção do conhecimento, bem como sua função socializadora. Pois, a autora (1999) nos convida a reflexão quando diz que:

a preocupação com o cotidiano, com os rituais, com as relações sociais que se dão nos processos escolares, na produção do conhecimento e socialização, tem aumentado entre os educadores e pesquisadores. Que papel cumprem as

relações sociais na escola na formação do trabalhador e dos educandos em geral? A escola está cada vez mais próxima de nossas preocupações. Aproximando-nos da escola descobrimos seus currículos, sua organização e também as relações sociais em que se dá a prática educativa. (ARROYO, 1999, p.13).

Neste contexto, historicamente, Roldão (1999) expõe que:

o final dos anos 60 e o início da década de 70 trariam os grandes movimentos contestatários que abalaram as sociedades ocidentais, quer na Europa, quer na América. A constatação estudantil da época e o reforço dos valores da liberdade pessoal conduziram, no ensino, a uma nova vaga de currículos centrados nos interesses do aluno, em temas de actualidade social, na abordagem integradora do conhecimento ao serviço de problemas reais, na flexibilidade e abertura dos planos curriculares. (ROLDÃO, 1999, p. 17).

A referida autora (1999), continuando a expor historicamente as transformações do currículo relata que:

[...] novas reações sociais emergem nos finais de 70 e na década de 80 face à redução do nível de conhecimentos científicos e de resultados académicos que alegadamente se associaram a esses currículos assentes na relevância e significado social dos temas, retomando-se a preocupação de garantir, através dos currículos, o domínio de conhecimentos básicos e o desenvolvimento de aprendizagens sistematizadas. (ROLDÃO, 1999, p. 17).

Diante do que foi exposto, até aqui, entendemos ser necessário abordar, a princípio, sobre os saberes docentes no tocante ao processo de ensino e aprendizagem, pois acreditamos ser importante entendermos como os pesquisadores situam os professores no tocante a influência de seus próprios saberes, construídos em sua experiência pedagógica, no currículo escolar.

Apesar de acanhada, foi a partir da década de 90 que se iniciaram, no Brasil, pesquisas na busca de novos paradigmas e novos enfoques para procurar compreender melhor a questão pedagógica dos professores no tocante aos saberes epistemológicos e pedagógicos com relação aos conteúdos escolares vinculados aos processos de ensino e aprendizagem, objetivando resgatar o papel do professor no exercício de suas funções profissionais. Segundo Nóvoa (1995), os novos estudos se contrapõem às abordagens anteriores, pois antes, a profissão do docente era reduzida a um conjunto de competências e técnicas, a qual levou estes profissionais a uma crise de identidade proveniente da separação entre o eu pessoal e o eu profissional. Pois, com as novas pesquisas passou-se a entender que não era possível

dissociar o profissional do pessoal, valorizando as contribuições pessoais do professor em sua prática docente.

Silva (1997) considera que os estudos acerca da educação, no final dos anos 80, emergiram novos conceitos para a compreensão do trabalho docente. Pois, o professor passou a ser reconhecido como sujeito que conduz suas pesquisas aos referenciais dos saberes dos professores no tocante as ações e pensamentos dos mesmos. Já que para Silva (1997):

a análise dos valores e princípios de ação que norteiam o trabalho dos professores pode trazer novas luzes sobre nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho docente, seja no sentido de desvendar atitudes e práticas presentes no dia a dia das escolas que historicamente foram ignoradas pela literatura educacional (e talvez possam trazer contribuições para o trabalho e a formação de professores) (SILVA, 1997, p. 3).

A referida autora (1997) ainda deixa claro que a valorização dos conhecimentos implícitos do professor construídos ao longo de sua prática não implica na negação do papel da teoria na produção do conhecimento.

Neste viés, pensamos ser conveniente; discorrer a cerca dos temas transversais trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (Documento orientador das práticas pedagógicas nas escolas brasileiras em âmbito nacional no tocante ao currículo no que diz respeito à formação cidadã). Segundo Brasil (1998) os objetivos no tocante ao ensino fundamental são os seguintes:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercícios de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, matérias e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e a gente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social para agir com perseverança na busca do conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis com um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimento;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade da análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação. (BRASIL, 1998, p. 7).

Sendo assim, para que a maioria desses objetivos seja alcançada surge o trabalho de forma implícita acerca dos temas transversais. A respeito desses, de acordo com Brasil (1998, p. 26) “[...] os temas transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias pelos alunos e educadores em seu cotidiano.”. Por isso, Brasil (1998) se coloca diante da questão dos currículos explícitos e implícitos esclarecendo que:

nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam nos conteúdos o que elegem como critério de avaliação, na metodologia de trabalho que adotam, nas situações didáticas que propõem aos alunos. Por outro lado, sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para explicá-los; ao contrário, a problemática dos temas transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. (BRASIL, 1998, p. 26).

Segundo Brasil (1998) em experiências pedagógicas no âmbito nacional e internacional, as quais trabalharam com os direitos humanos, orientação sexual, saúde e educação ambiental têm demonstrado que esses assuntos devam ser ministrados na escola continuamente, de maneira integrada, sistemática e abrangente, nunca como convencionalmente ocorre como áreas ou componentes curriculares. Logo, Brasil (1998) discursa, a respeito dos temas anteriormente citado dizendo que:

Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade e que sejam orientadores também do convívio escolar. (BRASIL, 1998, p. 27).

Diante do exposto Brasil (1998, p.28) se coloca dizendo que “Caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania.”.

Nesta perspectiva Pimenta (1999), ao desenvolver uma pesquisa a partir de sua vivência pedagógica com seus alunos de licenciatura evidencia a importância dos saberes vividos para a construção da identidade profissional do professor.

Neste contexto é pertinente citar Tardif (2010) como conclusão ao que foi apresentado sob a ótica de outros autores, quando diz que:

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já construídos. Sua prática integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. (TARDIF, 2010, p. 36).

Diante das considerações é possível compreender as contribuições do professor no processo de ensino e aprendizagem, e por sua vez, sua participação pessoal na construção do currículo quanto aos seus próprios saberes. Dessa forma se entende ser necessário compreender o trabalho pedagógico no que diz respeito aos currículos explícito (oficial) e implícito (oculto) para, então, compreender suas funções educacionais.

Para início de conversa, Silva (2003) conceitua currículo da seguinte forma:

o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forma nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2003, p. 150).

Nas considerações de Sacristán (2000) o currículo é assim conceituado:

o currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que

tenham efeitos cumulativos, avaliativos, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações. (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Por sua vez, Pacheco (1996, p. 35) define currículo dizendo que “do ponto de vista de sua natureza, o currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizados pela escola em função de um plano previamente determinado.” É, também, conceituado pelo referido autor (1996, p. 35) como “[...] sinónimo de conteúdos ou de programas da várias disciplinas e tem por orientação principal o racionalismo académico.”.

Logo compreende-se que o currículo é o principal instrumento de apoio ao trabalho pedagógico, pois, nele constam os conteúdos organizados sistematicamente a serem trabalhados em sala de aula durante o ano letivo. Por isso, o currículo vem sendo motivo de estudo e de preocupação nos campos acadêmicos. Diante disso vejamos o que nos afirma Pacheco (1996, p. 18) a respeito do currículo: “para se criar uma base comum de diálogo e discussão, é necessário que todos quantos se debruçam sobre esta questão estabeleçam as relações do Currículo com a Sociedade e seus valores inerentes e ainda com as concepções de Homem, Mundo e Informação”.

Ainda na questão do currículo Hornburg e Silva (2007, p. 61) dizem que “a preocupação do currículo como objeto de estudo apareceu em torno dos anos 1920, com mais intensidade nos Estados Unidos da América (EUA), e teve ligação com o processo de massificação da escolarização e com a intensa industrialização”. Segundo estes autores (2007) “o currículo passou a ser aceito e compreendido como especificação precisa de objetos, procedimentos e métodos com objetivo de obtenção de resultados que podem ser medidos”.

Honburg e Silva (2007) continuam seus discursos expondo as questões que inquietam os pesquisadores do currículo escolar:

essas teorias relacionadas ao currículo tinham, inicialmente, como questões principais: Qual conhecimento deve ser ensinado?, O que os alunos devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo? Respondidas a estas perguntas, houve a preocupação em justificar a escolha de tais conhecimentos e não por outros e o que os alunos devem ser ou se tornar a partir desses conhecimentos (HONBURG e SILVA, 2007, p. 61).

Neste contexto, os referidos autores (2007) dão continuidade salientando a importância do currículo afirmando que:

[...] percebemos o currículo como importante parte integrante do dia-a-dia da escola que exercerá influência direta nos sujeitos que fazem parte do processo escolar e da sociedade em geral, determinando a visão de mundo não só dessa sociedade, mas também de nossas atitudes e decisões neste meio (HONBURG e SILVA 2007, p. 61).

Logo é possível compreender que o currículo não se resume aos conteúdos, mas também a sua relação com o sujeito-aprendente e permeia todas as relações do seu cotidiano dentro e fora da escola.

Nesta perspectiva cabe, aqui, trazer esclarecimentos acerca do currículo implícito, uma vez que ele existe paralelamente com o currículo explícito, permeando, também, as relações do cotidiano do sujeito-aprendente dentro e fora da escola. Então, vejamos o que nos diz Silva (2003) a esse respeito:

o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...] (SILVA, 2003, p. 78).

O currículo oculto é caracterizado pelas ações implícitas, se fazendo presente no processo de ensino e aprendizagem, apesar de não estar sistematizado no planejamento curricular.

Outra questão relevante é o estudo realizado por Ramiro Marques em Portugal sobre valores no âmbito dos currículos explícito e implícito. Então vejamos o que explica Marques (1992) acerca dos currículos:

o currículo explícito toma partido por uma educação democrática que prepare os alunos para o exercício da cidadania, embora recusando o endoutrinação. [...] O currículo implícito refere-se à forma como os espaços são geridos, o tipo de envolvimento na tomada de decisões e o modo como se processa a comunicação entre os intervenientes do processo educativo (MRQUES, 1992, p. 17).

É nesta perspectiva que se favorece a educação para os valores.

Segundo Marques (1992), com os currículos explícitos e implícitos educar na perspectiva dos valores, é possível todo tipo de intervenção, seja ela planejada ou não, que venha dar condições à consciência dos valores, contribuindo, assim, para desenvolver o raciocínio moral. Pois, Marques (1992, p. 78) informa que “A década de 80 marcou uma mudança no pêndulo educacional, passando os valores na Educação a ocuparem um lugar tão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

marcante como a igualdade de oportunidades e o sucesso/insucesso educativos.”. Esta mudança nos parece necessária, visto que Marques (1992) esclarece que:

a generalização à escola mundial da idéia de que alguns homens e mulheres possuem o poder para iniciar uma guerra nuclear que, pela primeira vez na história da Humanidade, significaria a auto-destruição total, vem repor a actualidade de uma educação para a Paz e para a Justiça. Este retomar da educação sócio-moral não é mais do que um voltar a preocupações que sempre estiveram presentes na Educação clássica e em filósofos como Sócrates e Platão. [...] Sócrates e Platão dedicaram parte das suas vidas ao estudo dos valores (MARQUES, 1992, p. 78).

Segundo Marques (1992) problemas como a indisciplina, a delinquência juvenil, a violência e até o terrorismo foi um fenômeno crescente nas escolas nas décadas de 70 e 80. Estudos recentes apontam para a continuação deste fenômeno ainda nos dias atuais. Portanto, o autor citado (1992) declara:

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. Uma das falhas da educação liberal dos nossos dias é o esquecimento voltado à educação cívica e ao desenvolvimento sócio-moral, ainda que o currículo explícito inclua objectivos sócio-morais de uma forma equilibrada. (MARQUES, 1992, p. 82).

Neste contexto, Marques (1992) traz as colocações de Frausto Silva no tocante a justificativa na introdução da dimensão cívica e ética nos currículos:

as relações sociais foram profundamente perturbadas, a crise de valores é patente na alteração da constituição dos grupos sociais predominantes na instabilidade da família, nas incertezas dos jovens, no desenvolvimento de fenómenos como o consumo da droga, o aumento da violência e da criminalidade ou até o terrorismo [...] Aumentam os nacionalismos e os regionalismos em paralelo com os esforços de constituição de grandes blocos político-económicos, aumenta o número de movimentos, associações cívicas, grupos de reflexão, partidos, etc., mobilizando os cidadãos em torno de valores complexos como a ecologia, o ambiente, a qualidade de vida, o desenvolvimento, a paz ou a amizade internacional [...]. (SILVA, 1987, p. 7 *apud* MARQUES, 1992, p. 79).

Diante do exposto percebe-se a função indispensável do currículo implícito no contexto da escolarização, uma vez que com ele o trabalho acerca dos valores será possível sem deixar de lado o currículo explícito, ou seja, sem trazer qualquer prejuízo ao planejamento curricular oficial.

Porém, Silva (2003) chama atenção para a necessidade de se compreender bem o currículo implícito (oculto), pois muito se tem equivocado quanto à vivência desse currículo, uma vez que ele transforma a escola em um local de transmissão das ideais capitalista, porque, quando mal compreendido, a escola pode se transformar em um espaço de produção dos valores, das atitudes e do comportamento da classe privilegiada. Diante do exposto, compreende-se que o educador atentar para a questão dos perigos do currículo oculto, pois, quando mal compreendido, pode servir a interesses não comuns.

Neste viés é exposto por Apple (2008) que:

[...] uma das maneiras pelas quais as escolas são usadas para propósitos hegemônicos está no ensino de valores culturais e econômicos e de propensões supostamente “compartilhadas por todos” e que, ao mesmo tempo, “garantem” que apenas um número determinado de alunos seja selecionado para níveis mais altos de educação por causa da sua “capacidade” em contribuir para a maximização da produção do conhecimento tecnológico de que a economia necessita (APPLE, 2008, p. 101).

Em reforço ao que já foi citado, Apple (2008, p. 106), ainda diz que “A educação era a maneira pela qual a vida em comunidade, os valores, as normas e os benefícios econômicos dos poderosos deveriam ser protegidos”.

As considerações acima acerca do currículo explícito e implícito nos leva a concluir que o currículo implícito é “pano de fundo” do currículo explícito, por estar sempre permeando as ações educativas na sala de aula, bem como em todo o espaço escolar, apesar de não estar notoriamente descrito no currículo oficial da escola.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS

No presente capítulo, nos propomos a expor historicamente acerca da educação e dos valores humanos de forma contextualizada com a escola em sua função educacional, com a proposta de compreender a relação existente entre valores humanos e a escola no tocante ao Professor e Sua Prática Educacional no Contexto da Educação em Valores Humanos. Logo, discorreremos nas primeiras linhas acerca da educação, levando em consideração suas concepções diante do tempo histórico-social. Posteriormente, abordaremos a prática educacional docente, e por fim, será exposta a questão da prática educacional no tocante aos valores humanos.

2.1. O PROFESSOR E SUA PRÁTICA EDUCACIONAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS

A educação tem sido um assunto bastante pesquisado no meio acadêmico, talvez por se tratar de uma questão de fundamental importância para o desenvolvimento de um país, a qual poderá contribuir fundamentalmente para construir uma vida de qualidade num contexto humano e social. Neste contexto afirma Menezes (2009):

difícilmente poderemos fazer alguma coisa de importante sem o amparo da educação, pois ela é o instrumento sem o qual tudo se fará impossível. Por seu intermédio o homem cria, melhora, modifica, supera, resolve, satisfaz-se, convive, transmite, transforma, dirige-se no caminho da vida com menores atropelos e maiores grandezas. Ela é veículo da reprodução e da sobrevivência do que tem a vida humana de mais expressivo, a cultura. Ela promove, motiva, desenvolve as potencialidades, atende as necessidades, aperfeiçoa o homem (MENEZES, 2009, p. 59).

Segundo Menezes (2009) analisando amplamente a educação, percebemos sua importância e sua função indispensável para o desenvolvimento da vida humana. Sendo assim, ela acontece desde os primeiros anos de vida, sob a orientação da família, depois na escola, sob a orientação dos professores, a qual representa uma extensão prolongada dos lares, e assim sucessivamente em toda a sua vida acadêmica, também com a presença dos indispensáveis professores. Em todo esse trajeto são preparados para a profissionalização e o exercício da cidadania, deixando-o prontos para viver em comunidade. Diante disso, compreende-se claramente a fundamental importância da educação em todas as etapas da vida humana, pois é ressaltado por Menezes (2009):

povo sem educação é o organismo sem anticorpos, não reage em sua própria defesa; é sangue sem nutrientes, não alimenta suas células, sua dinâmica; é pulmão sem oxigênio, não se purifica, não se renova, é cérebro sem massa cinzenta, não tem inteligência, não cria; é corpo sem saúde é mais animal do que pessoa promove o vazio de quem lhe falta a alma (MENEZES, 2009, p. 66).

No tocante a educação não podemos deixar de citar as ideias de Severino (2006) em seu artigo sobre A Busca de Sentido da Formação Humana: Tarefa da Filosofia da Educação. Uma vez que, segundo referido autor (2006), o poder de degradação no mundo técnico e produtivo do trabalho do momento histórico-social, nas condições atuais da civilização nos leva a maiores interesses pela formação humana, uma vez que a educabilidade humana é possível. Pois de acordo com Severino (2006):

a educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente *um investimento formativo do humano*, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada *mediação universal e insubstituível dessa formação*, tendo-se em vista a condição da educação do homem (SEVERINO, 2006, p.2).

Para a compreensão da natureza da educação faz-se necessário estudar acerca das dimensões ética e política da educabilidade humana. Sendo assim, destacamos o que diz Severino (2006):

[...] a educação vem sendo pensada hoje com formação cultural, perspectiva que realiza uma síntese superadora das perspectivas anteriores que a conceberam como formação ética, num primeiro momento, e como formação política num segundo momento, e como formação política num segundo momento. A elaboração desse novo modo de se conceituar a educação, na minha leitura, ocorreu tanto como processo histórico-cultural e como processo de construção lógico-conceitual (SEVERINO, 2006, p.3).

Logo é constatado por Severino (2006) que, no que diz respeito ao desenvolvimento da cultura ocidental num primeiro momento histórico-teórico da filosofia no contexto da história, a ética foi evidenciada como matriz paradigmática, sendo o aprimoramento ético-pessoal o ideal do humano, visto como objetivo fundamental da educação. Na Era Moderna da história, compreende-se o segundo momento, o ideal humano pessoal a ser a adequada inserção da indivíduo na sociedade. Diz o autor (2006, p. 3) que “a *política* era a grande matriz.”. E ainda segundo o mesmo (2006) na recente contemporaneidade, a filosofia deixa de ser reflexiva, passando a ser inflexiva na forma de conceber a própria ideia da formação

humana, tendo então modificada a visão da educação. Pois, sem deixar de lado as referências éticas e políticas, nos informa Severino (2006, p. 3): “[...] o que está em pauta é a própria construção do sujeito humano no tempo histórico e no espaço social, como sujeito integralmente ético e político, pessoa-habitante de um universo coletivo”.

Para melhor esclarecimentos sobre a educação no que diz respeito à formação ética, a formação política e a formação cultural, Severino (2006) coloca que a educação foi pensada em primeira instância como formação ética. Pois, no categorial filosófico, a ética e a moral são conceituadas como qualidade do sujeito humano, sendo este sensível aos valores, deixando-se marcar por esses valores, pois sua consciência subjetiva sempre os tem como referência em, suas ações. Logo, o referido autor (2006), deixa claro que o papel primordial da educação é o empreendimento ético-formativo, numa auto-constituição do ser ético.

Então, de acordo com Severino (2006, p. 6) “a política fica como que condicionada à ética, ou seja, à qualidade e à intensidade do aprimoramento da postura e das ações morais das pessoas individuais.”. Sendo assim, o autor citado (2006) nos diz que:

a ideia-força que predomina na filosofia da Educação na Antiguidade é que a dimensão política é inteiramente derivada da qualidade ética dos sujeitos pessoais. É por isso mesmo que, desde Sócrates, a ética é a força matriz de todo investimento pedagógico (SEVERINO, 2006, p. 08).

No tocante a educação como formação política, Severino (2006) afirma com veemência que o iluminismo europeu marcado na era moderna instituiu sua proposta pedagógica retornando as ideias da natureza humana, modificando o sentido da educação, uma vez que de acordo com Severino (2006, p. 9) “a consciência ética se confronta agora com a realidade da vida política que não é mais mera circunstância na existência dos indivíduos, mas, ao contrário, é uma forte e densa realidade autônoma, ditando e impondo regras e leis.”. Pois, o autor (2006) diz que “[...] na modernidade o critério fundamental da educação, o aspecto que recebe maior ênfase na formação humana, é aquele da *formação política*, [...]”.

Nesta perspectiva, Severino (2006) ao citar Marx, Weber e Durkheim trazem uma contribuição significativa para compreensão do homem como ser social e conseqüentemente um ser político, uma vez que esta perspectiva marcou o novo jeito de compreender a educação no final do século XIX e no início do século XX. Daí, então, o que se pode compreender é que de acordo com Severino (2006):

o homem não pode ser eticamente bom, contando apenas com uma eventual coerência com os valores de sua subjetividade e muito menos com a

obediência a preceitos divinos sobrenaturais. Antes precisa integrar-se adequadamente à sociedade, à polis. E antes de mais nada cabe a educação propiciar, de modo sistemático, as condições para essa integração. [...] Por isso mesmo, a educação passa a assumir, ao longo da Modernidade, o caráter de uma ação e de uma prestação pública, definindo-se como mediação própria para a constituição da cidadania (SEVERINO, 2006, p. 13).

Já no que diz respeito à formação cultural do sujeito, compreende-se na leitura de Severino (2006) que está em processo de mudança, hoje, na sociedade contemporânea e que se trata, de acordo com o autor (2006, p. 13), de “uma nova forma de se compreender a educação: nem mais sob a prevalência de uma teleologia ética nem mais sob a perspectivação política.”. Severino (2006) também nos informa que essa nova compreensão no tocante a formação cultural do humano está sendo conhecida como filosofia pós-moderna ou pós-estruturalista. Assim diz Severino (2006, p. 13) “[...] substrato filosófico de uma possível nova era histórico-cultural; a pós-modernidade.”.

A este respeito o autor citado (2006) procura explicar a sua ideia dizendo que:

minha ideia é de que as posições teóricas elaboradas pelos pensadores frankfurtianos, particularmente por Adorno e Horkheimer, inauguram uma concepção diferenciada da educação, que não se expressaria mais nem como formação ética do sujeito pessoal nem como formação política do sujeito coletivo, mas como formação cultural conceituada como realização antropológica tout court, sem qualquer adjetivação de qualquer natureza. E no rastro dessa ideia originante, a grande maioria das manifestações da filosofia contemporânea vai avançando no sentido de se conceber essa formação como a própria substância da educação (SEVERINO, 2006, p. 15).

Diante das considerações é possível compreender, a respeito das ideias de Severino (2006) que o compromisso da educação é com o processo de emancipação, tendo como única ferramenta o esclarecimento. E, o seu papel é o de assegurar a sobrevivência da formação cultural.

Neste ínterim, falemos de uma das figuras mais importante neste processo de educação: o professor. Nesse sentido, Vasconcelos (2007), ao estudar Paulo Freire, define o professor como aquele que exerce uma das atividades mais complexas dos indivíduos, pois o ser humano está incluso num processo de humanização, o qual promove educação por meio da tarefa do ensino, buscando promover a compreensão crítica, criativa, duradoura e significativa da herança cultural (em termos conceituais, procedimentais e atitudinais), contribuindo para a construção, da consciência do caráter e da cidadania plena de seus educandos.

Diante dessa complexidade da função docente, convém refletir acerca dos desafios dessa função no tocante a sociedade contemporânea no contexto da globalização e da informação e comunicação. Logo, convém citar o que diz Teodoro (2003) ao dizer que:

muito previsivelmente, reflectir sobre as responsabilidades e competências que a profissão docente será chamada a desempenhar nos próximos anos exigirá que se interroge o próprio modelo escolar, desenvolvido no contexto da construção do cidadão nacional e da afirmação do Estado-nação, se encontra esgotado e se é possível começar a delinear contornos de outro modelo de escola que responda a outra organização social que, no contexto de simultânea globalização, possivelmente está a fazer energia (TEODORO, 2003, p. 144).

A sociedade contemporânea globalizada exige que a educação do indivíduo seja completa e de qualidade, ou seja, que o ser humano possa reunir competências e habilidades que o possibilitem ascender nos campos profissional e pessoal.

Numa era da globalização mundial, transnacional, entende-se ser necessário que os alunos estejam prontos para uma leitura crítica das transformações ocorridas no mundo. Segundo Libâneo (2006) vivendo em um mundo de muitas transformações na tecnologia e na ciência, os alunos devem construir uma formação geral sólida, com o objetivo de prepará-los para o pensamento científico para também cientificamente entender os problemas humanos. E ainda, que a escola colabore para uma postura nova ético-valorativa de recolocar valores humanos como a solidariedade, a justiça, a honestidade, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos e o reconhecimento da diversidade e da diferença.

Neste contexto encontra-se a escola como a principal responsável para assegurar esta formação educacional. Portanto, de acordo com Libâneo (2006, p. 9) “[...] a escola tem um papel insubstituível quando se trata de preparação das novas gerações para enfrentamento das exigências postas pela sociedade moderna ou pós-industrial, como dizem outros”.

Diante do exposto surge a seguinte pergunta: Estariam os professores, também, hoje, chamados de educadores, prontos para estas novas exigências sociais? Pois, segundo Teodoro (2003) é exigido:

[...] um entendimento do professor como um pesquisador em sala de aula capaz de conhecer os alunos (e a comunidade) com que trabalha, de construir estratégias de diferenciação pedagógica, de trabalhar em equipe, de produzir quotidianamente inovação, de medir o contacto crítico dos seus alunos com a beleza do conhecimento e da aventura humana (TEODORO, 2003, p. 153).

Ainda de acordo com Libâneo (2006, p. 15) “estas transformações interveem nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência”. Logo, escola e professor precisam se preparar para esta nova realidade educacional.

Pois, Pimenta (1999) deixa clara a sua preocupação a este respeito quando afirma que:

não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas de conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico). Faz-se necessária a contextualização de todos os atos, seus múltiplos determinantes, a compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, psicológicas, etc. Perspectivas que constituem o que se pode chamar de **cultura profissional da ação**, ou seja, que permitam aclarar e dar sentido à ação (PIMENTA, 1999, p.10).

Já é possível encontrar professores que reconhecem esta necessidade, pois de acordo com Libâneo (2006) é notória a unanimidade dos professores em reconhecer que as transformações políticas, sociais, culturais e econômicas causam impacto na educação e no ensino, levando a escola e os professores a reverem papéis na prática educativa. De acordo com Brasil (1998):

para o professor, a escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. E, também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades (BRASIL, 1998, p. 32).

Sob esta perspectiva de consciência da necessidade de mudança Libâneo (2006) nos esclarece que:

o novo professor precisaria no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias (LIBÂNEO, 2006, p. 10).

E a escola, por sua vez, precisa deixar de ser um espaço de transmissão de conhecimento, vistas pelos alunos como verdades absolutas e impossibilitados de questionamentos críticos. Uma vez que, de acordo com Libâneo (2006, p. 26), “a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se

num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação”.

Segundo Brasil (1998), os professores precisam conquistar desenvolvimento profissional e consciência crítica da realidade na qual estão inseridos, ou seja, precisam sentir-se educadores e cidadãos participantes do processo de construção da cidadania, reconhecendo seus direitos e deveres, e ainda, buscar sua valorização profissional.

De acordo com Nóvoa *et al.* (1999):

há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades. No momento actual, o professor não pode afirmar que a sua tarefa se reduz apenas ao domínio cognitivo. Para além de saber a matéria que lecciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho de grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção aos alunos especiais integrados na turma (NÓVOA *et al.*, 1999, p. 100).

Ainda no contexto das novas atribuições do professor, Nóvoa *et al.* (1999, p. 100) nos informa que “apesar de se exigir que os professores cumpram todas essas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores.”.

Arelada a essas novas exigências está a questão do conhecimento acerca das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Logo, muitos professores, por entenderem a necessidade dessa formação e na busca pela valorização, somam a sua atitude de formação, o conhecimento do campo da informação e comunicação para que a prática docente esteja atualizada às exigências da contemporaneidade, uma vez que Libâneo (2006, p. 13) diz que “tem sido frequentes afirmações de que a profissão professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação”. Pois, segundo Libâneo (2006) na sociedade pós-moderna está marcada pelo crescimento da comunicação e da informação, e ainda pelas transformações tecnológicas e científicas. Estas transformações promovem várias mudanças de ordem cultural, política, econômica e social, chegando a atingir as escolas e a função profissional do professor.

A escola vê com bons olhos o uso da tecnologia da informação e comunicação, pois, no Brasil, por exemplo, os educadores vêm fazendo uso dessas tecnologias. Percebe-se que é através da mesma que o conhecimento vem sendo construído de forma dinamizada e motivada. Porém, sabe-se que o uso da TIC não dá garantias para a solução dos problemas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

educacionais, mas vem contribuindo bastante para a construção atraente e interativa do conhecimento.

Neste viés, concorda Carrier (1998) *apud* Rosa (1999) quando diz que:

se é verdade que nenhuma tecnologia poderá jamais transformar a realidade do sistema educativo, as tecnologias da informação e comunicação trazem dentro de si uma nova possibilidade: a de poder confiar realmente a todos os alunos a responsabilidade das suas aprendizagens (CARRIER, 1998 *apud* ROSA, 1999, P. 7).

Porém, não basta fazer uso das tecnologias na educação, é preciso, pois, critérios especificamente críticos e conscientes para que a construção do conhecimento aconteça confiavelmente. Por isso, Freire (2000, p. 45) evidencia que “a compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético”.

Para Valente (1993) *apud* Terçariol e Schlünzen (2002):

é importante que na formação de um profissional se aprenda a usar computador como instrumento educacional, pois com o uso do mesmo no trabalho docente surgem situações de conflito, as quais levam o aluno-professor questionar sua postura de educador meramente transmissor de informações” (VALENTE, 1993 *apud* TERÇARIOL e SCHLÜNZEN, 2002, p. 3).

De acordo com Terçariol e Schlünzen (2002):

acredita-se que é trabalhando com os seus próprios valores e sabendo lidar com eles é que um educador se encontrará sensibilizado para fazer o mesmo com seus respectivos alunos. Em um ambiente com esta característica, o primordial não é simplesmente fazer uso da máquina para realizar tarefas e sim ser consciente de suas possibilidades para o desenvolvimento do ser humano como um todo. (TERÇARIOL e SCHLÜNZEN, 2002, p. 7).

As referidas autoras (2002) ressaltam que se faz necessário refletir acerca da função do educador como agente facilitador do processo da aprendizagem construcionista, em busca de meios que facultem uma aprendizagem voltada para a vivência, bem como para o desenvolvimento de valores humanos que precisam ser trabalhados, ao ter que lidar com o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Diante do exposto, entende-se que a escola deve refletir acerca das suas bases educacionais e desconstruir velhas técnicas de ensino, para construir novos modelos no Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

tocante ao uso das novas tecnologias da informação e comunicação, a fim de se adequar a um mundo moderno, rápido, o qual vem exigir mudança nas atitudes e concepções humanas. No entanto, ao fazer uso das TIC se faz necessário uma reflexão crítica e responsável, voltando-se para as questões éticas, para que se possa utilizar-se desses recursos de forma correta. Pois não basta colocar um computador com acesso a internet para que a aprendizagem aconteça. De acordo com Miranda (2007):

o problema reside em que alguns professores têm uma concepção romântica sobre os processos que determinam a aprendizagem e a construção de conhecimento e concomitantemente do uso das tecnologias no acto de ensinar e aprender. Pensam que é suficiente colocar os computadores com alguns software ligados a internet nas salas de aula que os alunos vão aprender e as praticas se vão alterar (MIRANDA, 2007, p. 44).

Não será dessa forma que o conhecimento poderá se construir efetivado pela aprendizagem, uma vez que, segundo Miranda (2007), [...] os alunos constroem novos conhecimentos, ancorados nas estruturas e representações construídas no tocante aos fenômenos em estudo e que eles devem estar envolvidos no entendimento da nova informação de forma cognitiva e afetiva.

Diante das considerações a respeito da educação no âmbito social e global percebe-se o grau de complexidade no tocante a dificuldade encontrada quanto ao preparo dos profissionais de educação, o qual precisa, para que de fato seja possível uma educação de qualidade, que o professor encare seu trabalho com compromisso e que o mesmo seja comprometido com o ato de educar e que busque caminhos que os levem ao sucesso na sua atuação docente. Pois, segundo Brasil (1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para se trabalhar com as questões sociais se faz necessário que os educadores estejam devidamente preparados para conduzir bem os acontecimentos do cotidiano, uma vez que é comum ocorrerem situações inesperadas na escola, as quais o educador precisa estar apto a resolver com convicção e conhecimento de causa para conduzir a situação de forma coerente e, conseqüentemente, acertada.

A transversalidade está inserida nas orientações que constam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na qual acreditamos ser um dos caminhos que possa contribuir significativamente com o trabalho docente no tocante a problemática aqui apresentada, uma vez que Brasil (1998) explica que:

a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos. Os temas transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar (BRASIL, 1998, p. 29).

Cada vez mais é possível perceber, no convívio escolar com professores, na função de Educadora de Apoio Pedagógico, queixas dos mesmos no tocante ao comportamento sócio-escolar dos alunos, com alegações de que estes não tem mais respeito para com os seus pares e até mesmo eles e para com os demais atores da escola. Neste contexto, vale salientar os dados estatísticos trazidos por Nóvoa *et al.* (1999) quando o referido diz que:

o aumento da violência nas instituições escolares tem os seus dados mais precisos em estatísticas elaborada nos Estados Unidos da América: Durante o ano letivo de 1979/80 registraram-se 113 agressões a professores, cerca de 5% no total de professores do ensino público. Para além destes casos de agressões físicas consumadas, cerca de 25% dos professores declararam ter sentido medo de ser agredidos por um aluno (NEA, 1980). Um relatório da OIT (1981) refere-se, igualmente, a outros estudos em que se constata o aumento da violência nas escolas em Israel, Reino Unido, França e Suécia (NÓVOA *et al.*, 1999, p. 107).

Essa questão de desrespeito, em nossa observação na função profissional, nos faz acreditar que de alguma forma envolve a questão dos valores humanos, e esta já é uma orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para que seja desenvolvido um trabalho com transversalidade de conteúdos implícitos que conduza o aluno a convivência de atitudes pautadas em valores humanos, uma vez que Brasil (1998, pp. 28-29) esclarece que “a proposta da transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas...”.

Ainda de acordo com Brasil (1998), com a inclusão dos Temas Transversais se faz necessário um trabalho sistemático e contínuo durante todo o período de escolaridade, precisando ser aprofundadas as questões escolhidas. Brasil (1998) traz como exemplo a questão do respeito às diferenças, pois se é desejável que os alunos construam atitudes de respeito às diferenças é preciso que este tema seja abordado desde o princípio da escolaridade e que seja ampliada cada vez mais as possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia. Pois, muitas vezes, se acredita que esse desrespeito é da “natureza” dos alunos ou acredita-se que é fruto da falta de educação em casa. Existe até os que acreditam que só irão aprender a respeitar quando jovens ou adultos. Contudo, trata-se de uma questão que precisa ser

aprendida durante toda a escolaridade e, a escola é co-participante desse aprendizado, pois ela complementa o trabalho desenvolvido pela família.

Diante do exposto, compreende-se ser necessário entender melhor o que vem a ser valores no contexto das novas teorias e, no âmbito da moral e da ética, uma vez que estes parecem estar imbricados, o qual é o ponto fundamental do nosso trabalho de pesquisa, pois nestes nos levam a refletir acerca dos valores.

No contexto dos valores no tocante as novas teorias, julgamos, então, ser necessário trazer a abordagem de Gouveia (2003) sobre uma nova tipologia dos valores apresentada por ele. Essa nova tipologia é:

[...] fundamentada nas necessidades humanas. Tais valores representam teoricamente Três critérios de orientação, cada um subdividido em duas funções psicossociais: pessoal (experimentação e realização), central (existência e suprapessoal) e social (interacional e normativa). [...] Em suma, esta tipologia não é incompatível com a que propõe Schwartz, referendando a natureza motivacional dos valores humanos. Não obstante, tem a vantagem de ser mais parcimoniosa, assumindo um menor número de valores básicos (GOUVEIA, 2003, p. 431).

Continuando a explicar a nova tipologia dos valores humanos, Gouveia (2003, p. 431) diz que “os valores básicos compreendem um conjunto de 24 valores primários, que representam as necessidades humanas e as precondições para satisfazê-las. Ainda nos diz Gouveia (2003, p. 431) que “eles são vistos como princípios-guia disponíveis para todos os seres humanos, mas que podem ser assumidos em magnitudes distintas, uma vez que emergem associados às experiências de socialização e dependem do contexto sociocultural de cada pessoa.”

É explicado por Gouveia (2003, p. 433) que “Os valores básicos são definidos como categorias de orientação que são desejáveis, baseadas nas necessidades humanas e nas pré-condições para satisfazê-las, adotadas por atores sociais, podendo variar em sua magnitude e nos elementos que as constituem.”.

O referido autor (2003), baseando-se na teoria de Maslow, explica que:

além de enfatizar as necessidades fisiológicas, de segurança, amor, pertença cognitiva, estética, estima e auto-realização, Maslow também se refere às pré-condições para satisfazê-las. Tendo em mente estes atributos, um conjunto de 24 valores básicos foi identificado. (GOUVEIA, 2003, p. 434).

Gouveia (2003) cita os 24 valores básicos: Sobrevivência, Sexual, Prazer, Estimulação, Emoção, Estabilidade Pessoal, Saúde, Religiosidade, Apoio Social, Ordem Social, Afetividade, Convivência, Êxito, Prestígio, Poder, maturidade, Autodireção, Privacidade, Justiça Social, Honestidade, Tradição, Obediência, Conhecimento e Beleza. De acordo com o autor (2003):

tais valores são categorias-guias que transcendem situações específicas. Estes 24 valores formam um sistema valorativo baseado em três **critérios de orientação**, cada um subdividem duas *funções psicossociais*, como segue: **pessoal** (*experimentação e realização*), **central** (*existência e suprapessoal*) e **social** (*interacional e normativa*). (GOUVEIA, 2003, p. 436).

Segundo Gouveia (2003, p. 436) esta tipologia “... se inclui a possibilidade de um conjunto de valores **pessoais** e **sociais**, isto é, os valores **centrais**.”. Estes valores são caracterizados pelo referido autor (2003) da seguinte forma:

Valores Pessoais. As pessoas que assumem tais valores usualmente mantêm uma relação pessoal contratual, visando alcançar metas pessoais. [...] **Valores Centrais.** A expressão valores centrais é usada para indicar o caráter central ou adjacente destes valores; eles figuram entre e são compatíveis com valores pessoais e sociais. [...] **Valores Sociais.** As pessoas que assumem estes valores primam pela convivência com os outros (GOUVEIA, 2003, p. 436).

Souza, em seu livro Escola e Construção de Valores, referencia os estudos de La Taille para explicar os conceitos de moral e ética visando uma melhor compreensão acerca dos valores, dizendo que o autor (2003):

reconhece as palavras “moral” e “ética” como sinônimas, na medida em que ambas se referem a costumes e condutas sociais embasadas em valores, fato que decorre da própria origem das duas palavras – latim e grego. Também enfatiza a necessária diferenciação dos significados das palavras, remetendo-nos à complementaridade dos conceitos: “[...] pode-se chamar de moral as diversas regras e valores dos homens, e de ética o estudo [...] destas regras e valores (LA TAILLE, 2001 *apud* SOUZA, 2005, p. 37).

Diante das considerações de La Taille trazidas por Souza (2005), a autora conclui que para o referido autor:

[...] a moral é quem dita as ações do indivíduo, as quais seguem determinadas regras, sempre relacionadas a valores, enquanto a ética está mais relacionada ao ideal de vida, àquilo que o indivíduo deseja ser seu

projeto de futuro, também, é claro, embasado em valores (LATAILLE *apud* SOUZA, 2005, p. 37).

No campo da moral, acreditamos ser necessário discorrer sobre os elementos da moral explicitados por Durkheim (2008):

perguntar-se quais são os elementos da moralidade não consiste em elaborar uma lista completa de todas as virtudes, nem mesmo das mais importantes: trata-se de pesquisar as disposições, os estados de espírito que estão na raiz da vida moral; pois, formar moralmente a criança não é despertar nela determinada virtude particular, depois aquela outra e ainda uma outra, é desenvolver e mesmo constituir integralmente, pelos meios apropriados, essas disposições gerais que, uma vez formadas, se diversificam com facilidade, de acordo com as particularidades das relações humanas (DURKHEIM, 2008, p. 36-37).

Neste sentido, Durkheim (2008) explica cada um dos elementos da moral, esclarecendo que:

O primeiro elemento da moralidade é o espírito de disciplina. Mas prestemos muita atenção no significado dessa proposição. Comumente, a disciplina só parece útil porque necessita de certos atos que são considerados úteis. De acordo com essa perspectiva, ela seria apenas um meio para determinar esses atos na medida em que os impõe. Nesses atos que a disciplina encontraria sua razão de ser. (DURKHEIM, 2008, p. 46).

Segundo Durkheim (2008) é através da disciplina que se constrói conhecimentos acerca da moderação dos desejos e sem ela o ser humano não chegará ao estado de felicidade. Logo, afirma o autor (2008, p. 62) afirma que “a disciplina é útil, portanto, não apenas para a sociedade, enquanto meio indispensável para estabelecer formas regulares de cooperação, mas também para o próprio indivíduo.”.

No que diz respeito ao segundo elemento da moralidade Durkheim (2008) explica que:

ele consiste na vinculação de um grupo social do qual o indivíduo faz parte. [...] o domínio da vida verdadeiramente moral começa lá onde começa o domínio da vida coletiva, ou em outros termos, que somos seres morais somente na medida em que somos seres sociais. (DURKHEIM, 2008, p. 76).

Diante das considerações, conclui o referido autor (2008) o objetivo da atividade moral só pode ser alcançado por meio da sociedade. Diz também Durkheim (2008, p. 84) que “[...] a sociedade ultrapassa o indivíduo, possui uma natureza própria, distinta da natureza individual e, por isso preenche a primeira condição necessária para servir de fim a atividade

moral.”. Diz ainda o autor (2008, p. 98) a esse respeito que “[...] não apenas a sociedade é uma autoridade moral, mas tudo nos leva a crer que a sociedade é a fonte de toda a autoridade moral.”.

Para finalizar os esclarecimentos sobre os elementos da moralidade, exporemos o que diz Durkheim (2008) sobre o terceiro e último elemento da moralidade, a autonomia da vontade, ao trazer concepções de Kant:

a autonomia é o princípio de toda a moralidade. Com efeito, a moralidade consiste em realizar fins impessoais, gerais, independentes do indivíduo e de seus interesses particulares. Ora, a razão, por sua própria constituição, tende sempre ao geral e ao impessoal; porque ela é a mesma em todos os homens e mesmo entre todos os seres racionais. Existe apenas uma razão. Por consequência, enquanto somos movidos apenas pela razão, agimos moralmente e, ao mesmo tempo, agimos com plena autonomia, porque seguimos a nossa própria natureza racional (DURKHEIM, 2008, p.118).

Considera Durkheim (2008, p. 123) que “essa é a autonomia a qual podemos aspirar, a única que possui algum valor para nós. Não é uma autonomia que já recebemos pronta da natureza, que encontramos já no momento de nosso nascimento em função de nossos atributos constitutivos.”. Para concluir a questão da moralidade, vejamos a seguinte afirmação de Durkheim (2008):

para agir moralmente, não é mais suficiente apenas respeitar a disciplina, aderir a um grupo; é preciso ainda que, seja no deferimento à regra, seja no devotamento a um ideal coletivo, tenhamos a consciência, a mais clara e completa possível, das razões de nossa conduta. Porque é essa consciência que confere a nosso ato essa autonomia que essa consciência pública atualmente exige de todo ser verdadeiramente e plenamente moral. (DURKHEIM, 2008, p. 134).

Diante do que foi explicada, a moralidade no ser humano se constitui de três elementos: Espírito de disciplina, vinculação a um grupo social e a autonomia da vontade.

Ainda sobre moralidade, achamos pertinente trazer algumas considerações. De acordo com Menin (1996, p. 89) “a moralidade é algo maior do que saber as ‘boas regras’ ou as ‘leis constituídas’ sobre como agir; ela refletir no porquê seguir certas regras ou leis,”. O processo da construção da moralidade, o qual leva o ser humano a instituir autonomia, se dá na relação social. Neste sentido, Menin (1996) se coloca a respeito dizendo que:

aprender a considerar o outro além de nós depende muito das relações sociais que vivemos. Relações apenas de coação, com predomínio do

respeito unilateral, levam a submissão às regras por conformidade, medo, prudência... Provocam, no máximo, adequação social ou raciocínios morais de nível convencional; não constroem autonomia. (MENIN, 1996, p. 90).

Complementa Menin (1996, p.90) enfatizando que as “relações de cooperação, com predomínio do respeito mútuo, possibilitam a descoberta das regras e leis como construções humanas e não sagradas e imutáveis, que se justificam racional e socialmente, e que devem perdurar enquanto essas razões se mostrarem relevantes.”. Logo, o mesmo autor (1996, p. 90) conclui afirmando que “querer autonomia [...] liga-se sobre tudo a querer um mundo melhor para todos, não, necessariamente, para si.”.

Diante das considerações, acreditamos ser pertinente trazer algumas colocações de Freire no tocante a construção da liberdade no educando. Diz o referido autor (1996, p. 118) “O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade.”. Pois, segundo Freire (1996) o amadurecimento da liberdade se dá no confronto com outras liberdades, diante da autoridade dos professores, dos pais e do estado, buscando defender seus direitos. Neste sentido, o referido autor (1996, p. 119) afirma que “É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem omitir-se, mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu.”. Diante disso, Freire (1996) coloca que:

[...] é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 1996, p. 120).

Acreditamos que no contexto da democracia, no processo da construção da autonomia, e da liberdade consciente está atrelado o desenvolvimento dos valores nos educandos. Então, a partir dos conceitos aqui apresentados é possível prosseguir a abordagem sobre Educação em Valores, uma vez que já se reconhece nacionalmente a necessidade do trabalho acerca dos valores na escola já exposto neste trabalho e também a compreensão conceitual no tocante aos mesmos.

Marques (1992) ao se colocar a respeito da teoria de Kohlberg, aborda a prática da construção dos valores, expondo que no sentido do desenvolvimento da educação moral tem como figura principal o educador, o qual deve se propor a facultar o intercâmbio dos valores e conduzir os alunos a pensar acerca dos valores na escola.

É esclarecido por Marques (1992, 86), ainda sobre a teoria de Kohlberg, que “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 [...]”. A esse respeito, Marques (1992, p. 86) traz a informação de que “A estimulação dos conflitos cognitivos pode ser feita através 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, fator de crescimento.”.

No processo de desenvolvimento moral, segundo Marques (1992) o trabalho do professor deve ter como objetivo norteador a condução dos alunos ao pensamento sobre os valores e a oportunização do intercâmbio de valores no circuito escolar. No entanto, de acordo com Marques (1992) na teoria de Kohlberg o professor deve reunir algumas capacidades para o trabalho acerca dos valores na escola. São elas:

- 1) Criar conflitos cognitivos;
- 2) Estimular o desempenho de papéis;
- 3) Criar uma atmosfera democrática na sala de aula;
- 4) Facilitar a aprendizagem;
- 5) Participar como membro de uma equipe pedagógica;
- 6) Moderar seminários de discussão. (MARQUES, 1992, p. 86).

E, ainda, cita Marques (1992) que:

Há 6 estratégias que o professor pode utilizar para criar uma atmosfera democrática na sala de aula:

- 1) Placar, com antecedência, os arranjos físicos e adequar esses arranjos às situações de aprendizagem;
- 2) 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;
- 3) Reforçar os comportamentos que signifiquem aceitação e respeito pelas pessoas e sentimentos;
- 4) Desenvolver a comunicação, promovendo competências relacionadas com o ouvir os outros, esperar pela vez e comunicar com eficácia;
- 5) Encorajar a interação aluno/aluno;
- 6) Estimular os alunos a tomarem decisões. (MARQUES, 1992, p. 87)

Para concluir as considerações de Marques sobre a teoria de Kohlberg no tocante a construção dos valores, o referido autor (1992) nos traz a informação de que é essencial que o professor saiba que, para que haja uma prática pedagógica democrática na sala de aula, ele não deve julgar os sentimentos e valores dos alunos, mas sim para promover a discussão e socialização das ideias sobre a ética e o civismo. Pois, prossegue Marques (1992, p. 88)

dizendo que “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.”.

Neste contexto do ensino dos valores La Taille e Menin (2009) informam que o ensino dos valores morais consta na Carta Constitucional e nos Parâmetros Curriculares Nacionais como orientação prioritária para a prática pedagógica nas escolas.

Historicamente falando, nos conta La Taille e Menin (2009) que o reinício dos debates acerca dos da educação de maneira livre e democrática deu-se com o fim do regime militar, a eleição indireta de Tancredo Neves e seu falecimento e, na ocasião a posse de José Sarney, no ano de 1985. No ano seguinte o Congresso Nacional conseguiu devolver poder e competência à União constituir as bases e diretrizes da educação nacional. Ainda conta La Taille e Menin (2009) que:

[...] em 1988, a Constituição, em seu artigo 3º, reafirmou o ideal democrático da educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, situando-a na base do pleno desenvolvimento. Entretanto, a educação moral e cívica conservou-se no currículo oficial, como disciplina e prática educativa, por quase 25 anos, quando a Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1993, revogou o Decreto-Lei já mencionado. (LA TAILLE e MENIN, 2009, p. 131).

Continuando a se referir ao contexto histórico, La Taille e Menin (2009) relatam que no cenário educacional nasce os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no fim da década de 1990, os quais trouxeram orientações acerca uma inovação pedagógica e, ainda, propõem um aprimoramento e padronização dos procedimentos. Os Temas Transversais são sugeridos nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). São eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual, Trabalho e Consumo.

No que se refere ao tema Ética, diz La Taille e Menin (2009, p. 132) sobre a inclusão desse tema no ensino formal que “aludiu-se à desditosa experiência do ensino compulsório de moral e civismo, asseverando-se que a proposta em tela era ‘diametralmente diferente das antigas aulas de moral e cívica’”. Brasil (2000, p. 73) *apud* La Taille e Menin (2009, p. 132) esclarece que “a conclusão foi no sentido de que cabe a escola empenha-se na formação moral dos seus alunos.”. E, La Taille; Souza; Vizioli (2004) *apud* La Taille e Menin (2009, p. 132) ainda ressaltam que “[...] nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o tema foi abordado do ponto de vista da psicologia, com base no construtivismo, sobre tudo em Piaget e Kohlberg.”.

Diante do exposto, no tocante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), julga-se ser necessário discorrer um pouco acerca dessa Lei. A referida Lei, com base nos princípios presentes na constituição, regulariza e define o sistema brasileiro de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) refere-se claramente ao desenvolvimento dos valores na escola. Podemos constatar a questão dos valores, por exemplo, no Art. 32, descrito por Brasil (2010) no qual diz que:

o ensino fundamental obrigatório com duração de nove anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III- O desenvolvimento da capacidade da aprendizagem tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores. (BRASIL, 2010, pp. 26-27).

. Encontramos, ainda, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) outra referência acerca dos valores apresentada por Brasil (2010, p. 25) no Art. 27: “os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes. I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática.”.

Com o exposto percebe-se que realmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contempla a questão do desenvolvimento dos valores na escola, instituindo nesta Lei a obrigatoriedade desse trabalho no contexto da escolarização.

Neste ponto do texto valem expor algumas ideias de García e Puig (2010, p. 17) no tocante as sete competências básicas para educar em valores que “o principal objetivo da educação em valores é ajudar os alunos a aprender a viver.”.

Daí os referidos autores (2010) continuam explicando o que se deve aprender para viver:

viver de modo que nenhuma vida seja prejudicada ou colocada em perigo. Viver assegurando a sobrevivência física e também a reprodução sócia, cultural e espiritual da vida. Viver garantindo no presente e no futuro uma otimização sustentável da vida. Viver, definitivamente, defendendo uma vida digna, que satisfaça as tarefas essenciais da existência humana: viver uma biografia correta, sem menosprezar os direitos dos demais. Felicidade e justiça, duas tarefas morais necessárias para assegurar uma vida ideal, as quais nem sempre é fácil saber com precisão em que consistem e nunca concluímos totalmente. (GARCÍA e PUIG, 2010, p. 18).

Por tudo que foi exposto sobre o aprender a viver, García e Puig (2010, p. 21) declaram que “Ensinar a viver indica a formação de certas disposições e capacidades: um ‘saber fazer’. E a aquisição desse domínio torna o exercício e o treinamento imprescindíveis: a participação ativa em práticas de valor próprias de uma comunidade.”. Segundo os referidos autores (2010) para que a educação em valores aconteça de fato se faz necessário que os educadores desenvolvam um conjunto de competências profissionais. São elas: Ser você mesmo, Reconhecer o outro, Facilitar o diálogo, Regular a participação, Trabalhar em equipe, Fazer escola e Trabalhar em rede. Pois, de acordo com García e Puig (2010):

para educar em valores, é necessário trabalhar com pelo menos essas sete tarefas, conhecidas e habitualmente praticadas pelos professores. Portanto, não se trata de pensar em como incorporá-las a nossa atividade profissional, mais de avaliar como às executamos para, assim, detectar os aspectos que consideramos positivos e negativos. (GARCÍA e PUIG, 2010, p. 23).

Levando em consideração tudo o que foi exposto neste capítulo, nos permite pensar que a prática pedagógica voltada aos valores se faz necessária e que é possível realizá-la, desde que o educador reúna competência pra esse trabalho e que o mesmo siga as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e que a escola busque cumprir o diz a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo é constituído da descrição minuciosa dos caminhos metodológicos percorridos para a construção dos elementos fundamentais e essenciais que constituem todo o trabalho, iniciando pela natureza da pesquisa, a escolha dos instrumentos para a realização da coleta dos dados, bem como o detalhamento dos sujeitos investigados, os objetivos que norteiam essa investigação e, ainda, de que forma foram tratados os dados recolhidos no processo de análise para a obtenção dos resultados do trabalho de investigação.

3.1. NATUREZA DA PESQUISA

Entendemos ser o método um caminho fundamental e indispensável a uma investigação de cunho científico, uma vez que esta tem um objetivo a atingir. Assim, afirma Richardson (1999, p. 22): “[...] método é o caminho ou a maneira para chegar a determinado fim ou objetivo.” Logo se faz necessário o estudo acerca do assunto, afim de que seja bem compreendido. De acordo com Richardson (1999):

o ponto de partida de qualquer pesquisa é a meta ou o objetivo. Em um segundo momento, desenvolve-se um modelo do processo que será estudado ou do fenômeno que será manipulado. Posteriormente, vem a coleta de informações (ou utilização de dados já coletados). Comparam-se os dados e o modelo em um processo de avaliação, que consiste simplesmente em estabelecer se os dados e o modelos têm sentido. Se o modelo não dá conta dos dados, procede-se a sua revisão – modificação ou substituição. Assim, o método científico é um processo dinâmico de avaliação e revisão (RICHARDSON, 1999, p. 23).

Segundo o autor (1999), os procedimentos acima são de fundamental importância ao método científico e compreendê-lo é necessário para que se possa entender o seu uso e suas limitações. E ainda, a escolha do método deve ser feita levando em consideração o tipo de estudo que se propõe realizar, pois é preciso escolher um método de acordo com a natureza da problemática, ou ainda pelo seu nível de aprofundamento.

Sendo assim, levando em consideração a problemática, onde se questiona se os professores da Rede Estadual do Ensino Fundamental entendem os valores enquanto processo formativo que deva estar inserido no processo de escolarização, pois em nossa vivência pedagógica, observamos serem grandes as queixas dos professores acerca desse problema, e compreendendo que o objetivo deste estudo apontava para uma metodologia quantitativa e

qualitativa, foi exatamente esses os caminhos metodológicos que percorremos no processo de investigação com o intuito de compreender a problemática do objeto de investigação.

Podemos dizer que a metodologia quantitativa justifica-se, pois de acordo com Richardson (1999, p. 70), “o método quantitativo, representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, consequentemente, uma margem de segurança quanto às inferências”. Ainda de conformidade com o referido autor (1999):

o método quantitativo, como o próprio nome indica, caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde as mais simples como percentual, média, desvio-padrão; às mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão etc. (RICHARDSON, 1999, p. 70).

Como reforço dessa questão, Segundo Haguette (2003), no tocante aos métodos qualitativos, estes procuram aumentar as especificidades da origem e da causa e da razão de ser de um fenômeno.

De acordo com Chizzotti (2003):

a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Segundo Chizzotti (2003) esse tipo de pesquisa está cada vez mais chamando a atenção dos pesquisadores, mesmo aqueles que são formados e familiarizados com a chamada pesquisa convencional, pois, o referido autor (2003, p. 222) diz que eles se interessam “[...] para atender às demandas de novos pesquisadores que interrogam sobre os fundamentos e possibilidades da pesquisa qualitativa ou assumir uma via qualitativa nas pesquisas que realizam.”. Continuando a falar da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003) evidencia a sua importância quando afirma que:

o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção

sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Nesta perspectiva, Minayo (1994, p. 10) afirma que “A metodologia qualitativa é aquela que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos sociais.” Pois, ela nos permite adaptar os aspectos dos métodos e das técnicas para adequá-los ao objetivo de estudo, e assim, nos levar ao significado e a intencionalidade nas ações do comportamento e dos estados subjetivos da população investigada nos alvos principais deste trabalho de pesquisa.

Diante dessas considerações fica, então, justificada a necessidade desse trabalho de investigação científica ter seguido os caminhos das metodologias quantitativa e qualitativa. Isso porque a intenção dessa investigação se deu no sentido de mapear e compreender se os professores, especificamente do Ensino Fundamental, da área de humana, da rede de ensino público estadual da cidade de Abreu e Lima/PE, compreendem os valores enquanto processo formativo que dava estar inserido no contexto da escolarização e se estes trabalham a dimensão dos valores em suas disciplinas.

3.2. SUJEITOS

O estudo foi realizado nas escolas da rede estadual de ensino, situadas na cidade de Abreu e Lima/PE, o qual teve como sujeitos do trabalho de investigação uma amostra constituída por 99 professores do quadro efetivo, em exercício de docência nas séries do ensino fundamental das séries finais da área de humanas, extraída de um universo de 133 professores e os coordenadores pedagógicos (Educadores de Apoio) de cada uma das escolas campo de investigação. Foram elas: Escola Marechal Costa e Silva, Escola Polivalente de Abreu e Lima, Escola General Abreu e Lima, Escola Reunidas Abreu e Lima, Escola Estrela de Betel, Escola Professora Isaura de França, Escola Pastor Amaro de Sena, Escola Professora Azinete Ramos Carneiro, Escola Estela Maria dos Santos Pinto de Barros e Escola Luiz Rodolfo.

O cálculo para estimar o tamanho da amostra dos professores a serem investigados foi feito através da equação para dimensionamento da amostra em população finita, considerando como variável principal do estudo a inserção ou não dos valores, dada por:

$$n = \frac{z^2 p \cdot q \cdot N}{d^2 (N-1) + z^2 \cdot p \cdot q}$$

Admitiu-se uma prevalência estimada (p) da inserção dos valores éticos morais de 50,0% (tal prevalência foi definida como sendo a metade, pois, não existe nenhum conhecimento anterior acerca do presente estudo), um erro amostral (d) de 5,0% um nível de confiança (z) de 95%, e N que é o tamanho da população de estudo de 133 professores. A partir destes parâmetros, o tamanho da amostra calculado foi de 99 observações. O processo de seleção da amostra será feito através de plano amostral estratificado e logo após, dentro de cada estrato, será aplicado um plano de amostra aleatória simples.

Sendo a amostra a garantia da fidedignidade dos resultados do trabalho de investigação no universo de 133 professores foi possível desenvolver o trabalho de pesquisa com 102 sujeitos.

Como já foi citado, optamos por uma amostra, pois de acordo com Chizzotti (2003, p. 158) “cada unidade ou membro de uma população, ou universo, denomina-se elemento, e quando se toma certo número de elementos para averiguar algo sobre a população a que pertencem, fala-se de amostra”. Uma vez que nossa investigação estava focada nos professores de todas as escolas da rede estadual de ensino da cidade acima citada, somando um número significativamente grande de indivíduos para a realização da pesquisa e acreditando que o tempo poderia ser um fator que viesse atrapalhar a coleta dos dados resolvemos calcular uma amostra. Em respaldo a esta alternativa utilizada, afirma Richardson (1999):

em geral, resulta impossível obter informação de todos os indivíduos ou elementos que formam parte do grupo que se deseja estudar; seja porque o número de elementos é demasiado grande, os custos são muito elevados ou ainda porque o tempo pode atuar como a gente de distorção (a informação pode variar se transcorrer muito tempo entre o primeiro elemento e o último). Essas e outras razões obrigam muitas vezes a trabalhar com uma só parte dos elementos que compõem um grupo (RICHARDSON, 1999, p. 157).

E Hill *et al* (2002, p. 132) diz que “[...] é melhor fazer uma boa investigação de âmbito limitado do que uma investigação fraca de grande escala [...]”.

No tocante aos sujeitos participantes da entrevista, julgamos, também, necessário apresentarmos através de um quadro de caracterização. Foram entrevistados 10 (dez) Coordenadores de Pedagógicos, chamados na rede estadual de Educadores de Apoio.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos participantes da entrevista dirigida / Coordenadores Pedagógicos (Educadores de Apoio)

Sujeito da pesquisa	Sexo	Idade	Nível de escolaridade	Ocupação profissional
Sujeito 1	Feminino	44 anos	Especialização em Psicopedagogia	Educadora de Apoio
Sujeito 2	Feminino	44 anos	Especialização em Planejamento Educacional	Gestora
Sujeito 3	Feminino	41 anos	Especialização em Psicopedagogia	Técnica Educacional
Sujeito 4	Feminino	59 anos	Especialização em Magistério do 2º Grau	Educadora de Apoio
Sujeito 5	Feminino	47 anos	Especialização em Políticas Educacionais e Aprendizagem e Avaliação em Língua Portuguesa / Mestrado em Linguística	Educadora de Apoio
Sujeito 6	Feminino	41 anos	Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa	Gestora Adjunta
Sujeito 7	Feminino	47 anos	Especialização em Psicopedagogia	Educadora de Apoio
Sujeito 8	Feminino	46 anos	Especialização em Psicopedagogia	Educadora de Apoio
Sujeito 9	Feminino	43 anos	Especialização em Educação de Jovens e Adultos	Educadora de Apoio
Sujeito 10	Feminino	49 anos	Especialização em Gestão Escolar	Gestora Adjunta

Entrevista Dirigida

Diante do quadro acima, sentimos a necessidade de esclarecer a respeito da ocupação profissional de Alguns sujeitos da entrevista, uma vez que a entrevista é descrita no corpo desse trabalho que se destinava apenas para Coordenadores Pedagógicos (Educadores de Apoio) e no presente quadro conta como ocupação profissional de algumas outras funções.

Em algumas escolas, campo de investigação, não têm o Coordenador Pedagógico (Educador de Apoio), logo, as entrevistas foram feitas com outros atores da escola que além de suas próprias funções assumem as atribuições do Coordenador Pedagógico (Educador de Apoio) por falta desse profissional na escola, pois segundo esses sujeitos alguém tem que fazer o trabalho para que a escola continue funcionando a contento.

3.3 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS

Levando em consideração as metodologias adotadas, a opção mais adequada como instrumentos de coleta de dados foram o questionário e a entrevista dirigida.

No tocante ao questionário, a escolha se deu por considerar o que afirmam alguns especialistas em pesquisa científica. Richardson (1999, p. 189) nos diz que “A informação obtida por um questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo.” Podendo então atingir vários objetivos com a descrição das características. E, de acordo com Severino (2007), um questionário é constituído de perguntas sistematicamente articuladas e coerentes com o tema, com o objetivo, com a metodologia e com a epistemologia utilizada. Servem para levantar informações escritas dos sujeitos investigados com o objetivo de checar a opinião desses sobre o tema que se destina o trabalho de investigação.

Ainda a respeito do instrumento de coleta de dados questionário, Richardson (2007) declara que:

atualmente, não existem normas claras para avaliar a adequação de determinados questionários a clientelas específicas. É responsabilidade do pesquisador determina o tamanho, a natureza e o conteúdo do questionário, de acordo com o problema pesquisado e respeitar o entrevistado como ser humano que pode possuir interesses e necessidades divergentes das do pesquisador. (RICHARDSON, 2007, p. 190).

Foi utilizada a Escala de Likert na elaboração dos questionários, uma vez que esta é adequada para avaliar o grau de concordância relativa a uma determinada questão e por manter o anonimato do entrevistado, evitando distorção nas respostas. No uso da Escala de Likert se faz necessário uma legenda com o propósito de orientar os inquiridos em suas respostas. Os inquiridos foram instruídos para escolher numa sequência de 1 a 5 a resposta das questões propostas. Ao marcar um número, o sujeito participante estava escolhendo uma das seguintes respostas: 1= Concordo totalmente; 2= Concordo; 3= Indiferente; 4= Discordo; 5= Discordo totalmente.

Pesquisadores, frequentemente, preferem utilizar a Escala de Likert por se caracterizar como uma escala de fácil mensuração de atitude, pois é atribuído por cada participante pontuação de maneira autônoma.

O questionário que teve como tema norteador Educação e Valores no Contexto da Escolarização foi apresentado com as seguintes questões: 1) No cotidiano das escolas é comum conflitos de ordem comportamental; 2) A família é a única responsável pelos conflitos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

comportamentais ocorridos na escola; 3) A família deve estar envolvida na vida sócio escolar de seus filhos; 4) A escola, como um todo, é responsável pela solução desses conflitos; 5) A educação familiar é a principal fonte de construção de valores no indivíduo; 6) Os professores e demais atores da escola contribuir com a educação dos seus educandos como coparticipantes desse processo; 7) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica; 8) Toda escola orienta os professores a desenvolverem valores nos educandos em sua prática pedagógica; 9) É fundamental que o professor planeje suas aulas visando o trabalho com os valores de forma implícita; 10) O trabalho com os valores em sala de aula pode contribuir para uma interação sócio escolar saudável e desejável; 11) No Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas deve ser contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala de aula; 12) Os gestores e coordenadores escolares dão o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça; 13) É fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada para os valores; 14) Para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores.

Já no que diz respeito à escolha da entrevista, optamos por esse instrumento, também, pois é afirmado por Richardson (1999, p. 207) que “a entrevista é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida de uma pessoa A para uma pessoa B.”.

Minayo contribui (1994), ao discorrer acerca da entrevista, deixando claro que se trata de um instrumento orientador de uma conversa com o propósito de facilitar a introdução, a ampliação e o aprofundamento da mesma.

Procurando esclarecer mais sobre o referido instrumento, escolhemos fazer uso da entrevista dirigida como técnica, levando em consideração o que esclarece Richardson (1999, p. 210) quando diz que esta técnica “desenvolve-se a partir de perguntas precisas, pré-formuladas e com uma ordem preestabelecida. O entrevistador dirige o processo evitando qualquer desvio do entrevistado.” Uma de suas principais características é que ela possibilita ao entrevistado uma maior liberdade que o questionário.

As perguntas feitas aos sujeitos entrevistados tiveram também como tema norteador “Educação e Valores no Contexto da Escolarização”. Foram elas: 1) No cotidiano desta escola é comum conflitos de cunho comportamental?; 2) O que os professores costumam dizer sobre esses conflitos?; 3) O que você sabe acerca dos valores no contexto da escolarização?; 4) Você considera importante para a formação dos alunos o trabalho com os

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

valores na escola?, 5) Em sua opinião, a qual instituição social cabe o dever de desenvolver valores no indivíduo?; 6) Nesta escola, os professores trabalham os valores em suas salas de aula? Por que?; 7) Como você define a atuação dos professores no tocante ao trabalho com os valores na prática pedagógica?; 8) Como você vê a participação da escola, de um modo geral, no desempenho dessa formação em valores?; 9) No Projeto Político Pedagógico (PPP) é contemplado a questão do trabalho pedagógico voltado ao valores? Se sim, de que forma é contemplada?; 10) É destinado algum momento na escola para o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)?; 11) O que você sabe sobre as orientações dos Parâmetros Curriculares (PCN) no que diz respeito aos valores?.

3.4. PROCEDIMENTO

No tocante ao procedimento, foi necessário entrar em contato com a Gerência Regional de Ensino (GRE) da Metropolitana Norte com o propósito de agendarmos um encontro com o objetivo de esclarecermos acerca do trabalho de investigação, a fim de receber permissão, através de uma carta de anuência (APÊNDICE E) para a coleta dos dados nas escolas estaduais do município de Abreu e Lima/PE (Abreu e Lima situa-se na região Metropolitana Norte da cidade do Recife/PE), junto aos professores efetivos do ensino fundamental das séries finais da área de humanas, no tocante ao entendimento dos mesmos no que diz respeito aos valores no contexto da escolarização. No dia agendado, nos encontramos com o Gestor, Sinésio Monteiro, da referida regional para esclarecer ao mesmo sobre os objetivos do trabalho investigativo, na ocasião o referido gestor deu consentimento para a realização da investigação proposta.

Em visitas posteriores às escolas, com o intuito de apresentarmos, aos gestores das instituições de ensino, campo de investigação, a carta de anuência (APÊNDICE E) assinada pelo gestor da regional dando permissão para a realização do trabalho investigativo, bem como esclarecer acerca do projeto de investigação, seus benefícios e a natureza voluntária para a participação e, para falar com os professores e coordenadores pedagógicos (educadores de apoio), a fim de fazê-los cientes do propósito do trabalho, e ainda solicitar dos mesmos as assinaturas do termo de livre consentimento (APÊNDICE F) para obter a autorização dos mesmos para a participação do processo investigativo. Na ocasião foi entregue os questionários (APÊNDICE A), como um dos instrumentos de coleta de dados, para que os professores pudessem respondê-los, e foram realizadas as entrevistas (APÊNDICE B) com os

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

coordenadores pedagógicos, os quais recebem o nome legal de educadores de apoio pela Secretaria de Educação do Estado, bem como foi solicitada a permissão para averiguações nos diários de classe dos professores e no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

Em seguida foram recolhidos os termos de livre consentimento para respaldo legal, e os questionários, para posteriormente serem catalogados e expostos através de tabelas e gráficos, a fim de serem analisados estatisticamente.

Para tratar os dados da entrevista, utilizamos a análise de conteúdo por se tratar de um instrumento de análise mais adequado à metodologia qualitativa, pois é ressaltado por Richardson (1999, p. 224): “a análise de conteúdo é, particularmente, utilizada para estudar material do tipo qualitativo (aos quais não se pode explicar técnicas aritméticas)”. E, ainda, levando em consideração o seu grau de importância para o estudo da interação entre os indivíduos, entendeu-se que o referido procedimento de análise correspondeu às necessidades da análise do instrumento de coleta de dados (entrevista dirigida).

Este tipo de análise de dados tem a linguagem como material de estudo, o qual é adequado para analisar entrevista dirigida, visto que analisa o material qualitativo com o intuito de compreender uma comunicação verbal ou não verbal.

Neste viés, Bardin (2002, p. 38) conceitua a análise de conteúdo como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Convém dizer que para autora (2002) o instrumento em questão analisa as mensagens comparando-as, levando em consideração os conceitos sociológicos, a fim de caracterizar as influências sociais das mesmas e, ainda analisa as condições de produção e indução da mensagem. Trata-se de um processo de caráter criterioso e com várias possibilidades de observação, os quais são colaboradores importantes na compreensão dos conteúdos do material de análise.

Ainda segundo Bardin (2002), a análise do conteúdo diz respeito ao desenvolvimento de significações dos mais variados tipos de discurso, tendo como base a dedução e utiliza-se de critérios específicos para tratar de dados em estruturas temáticas, em frequência, entre outros.

Para Richardson (1999, p. 222) “[...] a análise de conteúdo é um tema central para todas as ciências humanas e com o transcurso do tempo tem-se transformado em um instrumento importante para o estudo da interação entre os indivíduos.” E, a interação será a principal técnica do instrumento de coleta de dados, por se tratar de uma entrevista dirigida.

De acordo com o referido autor (1999, p. 222), “as definições de análise de conteúdo têm mudado através do tempo, à medida que se aperfeiçoa a técnica e se diversifica o campo

de aplicação, com formulação de novos problemas e novos materiais.”. No entanto, Richardson (1999, p. 223) conclui a questão da definição da análise de conteúdo dizendo que “as diversas definições coincidem em que a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa e, como tal, tem determinadas características metodológicas: objetividade, sistematização e inferência.”.

No tocante a coleta dos dados, Laville e Dionne (1999) nos diz que é na coleta dos dados que se começa a analisar os dados. Pois, os autores nos esclarecem que:

[...] um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos dados materiais e primeira organização, pois essa coleta orienta pela questão da hipótese, não é cumulação sega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE e DIONE, 1999, p. 215).

Logo, é possível compreender que a análise dos dados não se dá apenas no ato de analisar os dados já coletados, mas também, em todo o percurso da coleta dos dados.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo é constituído das análises dos dados quantitativos e qualitativos respectivamente. Os quantitativos foram recolhidos através de um questionário baseado na Escala de Likert, o qual foi realizado com professores de escolas da rede estadual do ensino fundamental da área de humanas do município de Abreu e Lima/PE. E, os dados qualitativos foram coletados por meio da entrevista dirigida, sendo esta realizada com os educadores de apoio (coordenadores pedagógicos) das mesmas escolas.

A análise das respostas dos mesmos foi possível, através da transformação das respostas em dados estatísticos, os quais constituem as tabelas e os gráficos presentes no referido capítulo. No que diz respeito à análise dos dados qualitativos, estes foram coletados através de entrevistas realizadas com coordenadores pedagógicos das escolas da rede de ensino estadual das referidas escolas do município de Abreu e Lima/PE. Para a realização das análises das respostas obtidas nas entrevistas foi construída uma grelha (APÊNDICE D), com o objetivo de eleger os temas emergentes e as unidades significativas para a realização da análise do conteúdo segundo Bardin (2002).

4.1. ANÁLISE QUANTITATIVA

Os dados quantitativos foram expostos através de tabelas, e para uma melhor compreensão dados expostos em algumas tabelas julgamos ser necessário apresentarmos esses mesmos dados também por meio de gráficos.

Para análise dos dados foi criado, um banco de dados na planilha eletrônica Microsoft Excel. Após a criação, o banco foi passado para análise no software SPSS versão 13. Para as variáveis qualitativas foram calculadas as frequências percentuais e construída a tabela de contingência. Para as variáveis quantitativas foram calculadas as estatísticas: mínimo, máximo, média, mediana e desvio padrão. Ainda, foi calculado o intervalo de confiança para a média estimada. Para avaliar os fatores associados ao desenvolvimento da prática de valores em sala de aula, foi construída uma nova variável dicotômica a qual assumia resposta *sim*, para os docentes que responderam que concordam totalmente nas questões 6, 9 e 10, e *não* para os docentes que não foram contemplados na condição anterior e, ainda, foi aplicado o teste Qui-quadrado para independência. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%, segundo Arango (2011, p. 222).

Foram inquiridos 102 professores da rede estadual do ensino fundamental da área de humanas do quadro efetivo no município de Abreu e Lima – PE. Dos professores avaliados 27,5% (n = 28) são do sexo masculino e 72,5% (n = 74) são do sexo feminino. A idade média dos professores avaliados foi de 44,8 anos (desvio padrão = 9,3) com intervalo de confiança entre 43 e 46 anos.

Na tabela 1 temos a análise descritiva do tempo de docência, tempo de atuação dos docentes na rede estadual, tempo na atual escola e o tempo no ensino fundamental. O tempo médio de docência dos professores foi de 225 meses (desvio padrão = 104 meses) com intervalo de confiança entre 204 a 245 meses. O tempo médio de docência na rede estadual é de 174 meses (desvio padrão = 111 meses) e intervalo de confiança entre 152 a 196 meses. O tempo médio de atuação na atual escola foi de 114 meses (desvio padrão = 100 meses) com intervalo de confiança entre 94 a 133 meses. O tempo médio de docência no ensino fundamental foi de 177 meses (desvio padrão = 114 meses) com intervalo de confiança entre 154 a 199 meses.

Esta tabela surgiu da necessidade de caracterizar o grau de experiência pedagógica dos professores entrevistados, tanto no tempo total de docência, quanto no tempo na rede estadual, bem como na escola atual no tocante ao ensino fundamental. Estes dados são importantes para uma melhor compreensão da tabela 5, onde a experiência pedagógica exerce fundamental importância para a compreensão das respostas.

Tabela 1 - Análise descritiva do tempo (em meses) de docência.

Tempo (meses)	Mínimo	Máximo	Média	Mediana	Desvio Padrão	IC(95%)
Docência	24	492	225	216	104	204 – 245
Docência na rede estadual	5	396	174	168	111	152 – 196
Docência na atual escola	1	396	114	72	100	94 – 133
Docência no ensino fundamental	5	492	177	150	114	154 – 199

Na tabela 2 temos a análise descritiva da Escala de Likert, na percepção dos docentes, no que diz respeito aos fatores relacionados à participação da escola na educação dos alunos no tocante aos valores. Através dela observa-se que 95,1% (n = 97) dos docentes concordam/concordam totalmente que no cotidiano das escolas é comum conflito de ordem comportamental. Também, 65,7% (n = 67) dos docentes discordam que a escola, como um todo, é responsável pela solução desses conflitos e, ainda, 90%(n = 90) desses profissionais concordam que no Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas deve ser

contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala de aula. Com relação aos gestores e coordenadores escolares darem o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça 46,0% (n = 46) dos professores concordaram com essa afirmativa. Pode-se notar que esta afirmativa 20% (n = 20) dos professores preferiram serem imparciais.

Na exposição dos dados nesta tabela é possível perceber que a maioria dos docentes concordam totalmente que é comum ocorrerem conflitos de ordem comportamental no cotidiano escolar e que no Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas deve ser contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala de aula, e ainda a maioria destes concordam que os gestores e coordenadores escolares dão o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça, mas é notório que a soma dos que são indiferentes, dos que discordam e dos que discordam totalmente é maior do que a soma dos que concordam totalmente e os que concordam a respeito do apoio dos gestores e coordenadores, caracterizando, assim, preocupação a cerca dessa questão. Pois, Inoue, Migliore e D'ambrósio (1999) veem lembrar que em todos as circunstâncias da vida a criança se depara com os valores existentes na sociedade de um modo geral e nos dias atuais há um aumento com as influências da televisão, da mídia, das propagandas, dentre outros, que recebem ou reproduzem o tempo todo. E o preocupante é que nem sempre esses valores são concebidos de maneira crítica ou com o uso do bom senso. Os referidos autores (1999, p. 25) ainda nos informam que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) “[...] colocam a necessidade de se trabalhar de forma explícita e intencional com os valores [...]”. Logo ver-se o porquê da preocupação sobre a resposta dos professores sobre a falta de apoio dos gestores e coordenadores, pois com as considerações de Inoue, Migliore e D'ambrósio (1999) acerca da questão justifica-se a importância de que toda a escola se mobilize no tocante ao trabalho com os valores.

Outra observação preocupante e paradoxal é o fato de que a maioria destes docentes discorda que a escola, como um todo, possa ser responsável pela solução dos conflitos comportamentais, pois se espera que, de acordo com a maioria, se os docentes investigados admitem que há problemas de conflito de ordem comportamental no cotidiano escolar e acreditam que a questão do trabalho pedagógico com valores deva ser contemplado no Projeto Político Pedagógico (PPP) e que os coordenadores e gestores dão apoio a esse trabalho, então acredita-se que, através dessas atitudes pedagógicas, a escola esteja trabalhando para a solução, para a minimização, e ainda para uma possível extinção desses conflitos, pois a escola que segue as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), está desenvolvendo um trabalho de ordem transversal que visa educar seus alunos para o exercício

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

da cidadania e conseqüentemente para um convívio social desejável, uma vez que segundo Brasil (1998), ao se referir aos objetivos dos temas transversais, os objetivos da escola no ensino fundamental é construir em seus educandos a capacidade de eleger critérios para se tomar atitudes pautadas na justiça, sendo capaz de perceber atitudes de injustiça, bem como não aceita-la e também ser capaz de criar formas de não violência em possíveis atuações nas diferentes situações da vida.

A pesar da constatação contraditória citada acima, ao considerarmos as demais concordâncias, pode-se dizer que a escola procura desenvolver um trabalho pedagógico acerca dos valores, porém vale salientar o que é afirmado por Brasil (1998, p. 39) quando diz que “[...] a educação não pode controlar todos os fatores que interagem na formação do aluno [...]”, pois, estes recebem influências de outras instâncias sociais que fazem parte de sua interação com o mundo.

Tabela 2 - Escala de Likert da visão do docente com relação à participação da escola na educação dos alunos no tocante aos valores.

Fatores	Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
1 – No cotidiano das escolas é comum conflitos de ordem comportamental.	50(49,0)	47(46,0)	2(2,0)	2(2,0)	1(1,0)
4 – A escola, como um todo, é responsável pela solução desses conflitos.	5(4,9)	22(21,6)	8(7,8)	45(44,1)	22(21,6)
11 – No Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas deve ser contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala de aula. ¹	49(49,0)	41(41,0)	9(9,0)	0(0,0)	1(1,0)
12 – Os gestores e coordenadores escolares dão o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça ¹	10(10,0)	36(36,0)	20(20,0)	27(27,0)	7(7,0)

¹os totais são menores que 102 por causa da falta de resposta em alguns itens.

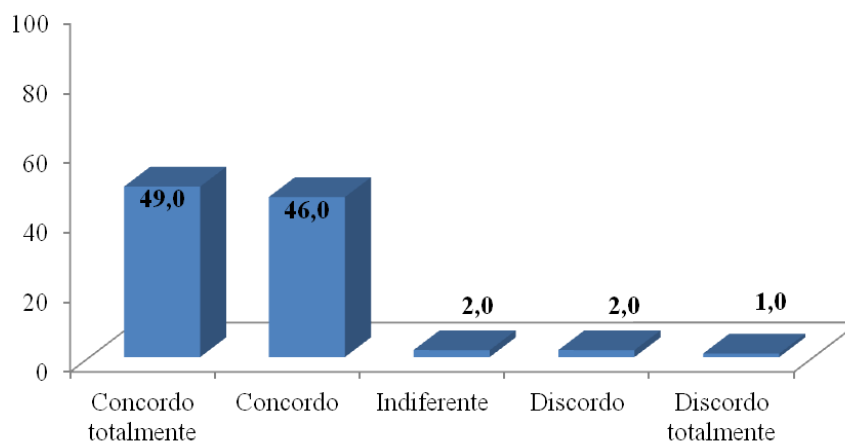


Gráfico 1 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca de conflitos de ordem comportamental no cotidiano da escola.

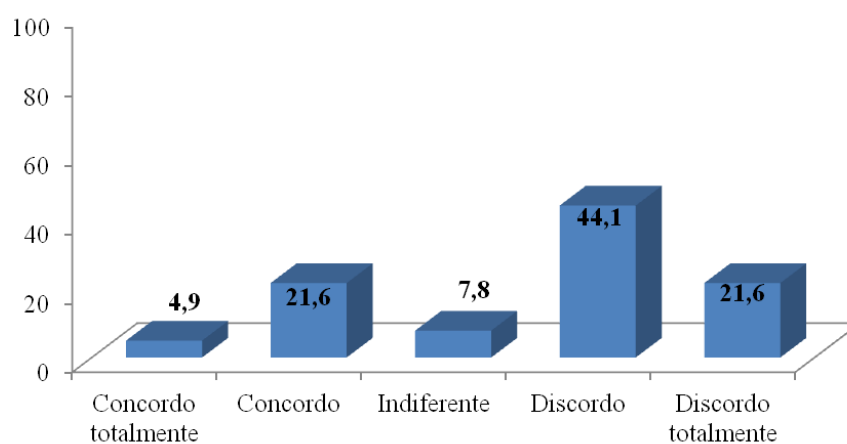


Gráfico 2 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da responsabilidade da escola na solução dos conflitos.

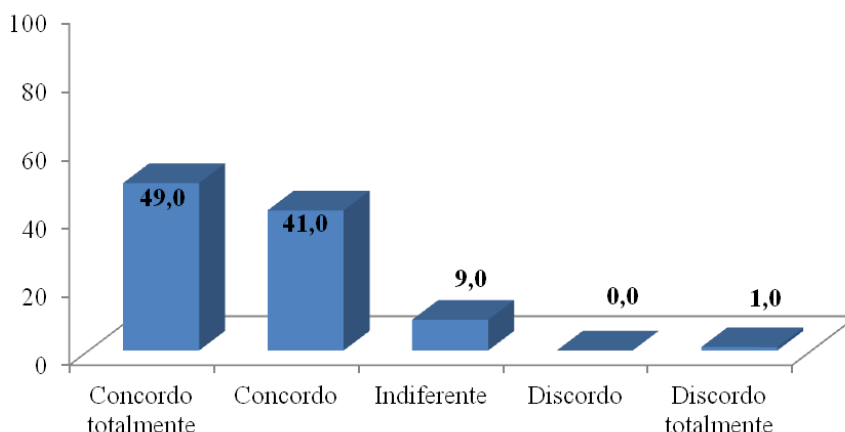


Gráfico 3 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca do dever da contemplação do tema valores em sala de aula no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

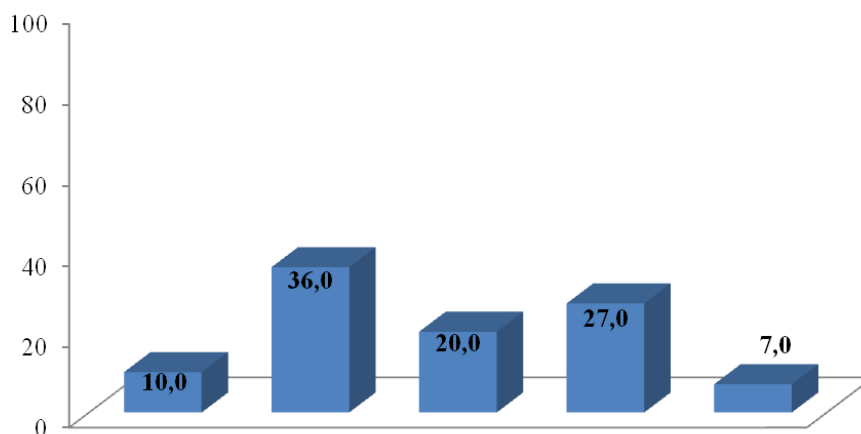


Gráfico 4 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da prática do apoio dos gestores/coordenadores aos professores para que o trabalho com valores aconteça.

Na tabela 3 temos a análise descritiva da Escala de Likert, da percepção dos docentes, no que diz respeito à participação da família na educação dos alunos no tocante aos valores. Através dela observa-se que 77,4% (n = 79) dos professores discordam que a família é a única responsável pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola. Ainda, 99,1% (n = 100) desses profissionais concordam que a família deve estar envolvida na vida sócio-escolar de seus filhos e 78,2% (n = 79) creem que a educação familiar é a principal fonte de construção de valores no indivíduo.

Ao levarmos em consideração os resultados dispostos na tabela 3, no que diz respeito às responsabilidades da família no tocante aos aspectos formadores de seus filhos, é possível

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

denotar que a maioria dos docentes reconhece, concordando totalmente, que a família deva estar envolvida na vida sócio escolar de seus filhos, bem como a maioria acredita ser a educação familiar a principal fonte de construção de valores no indivíduo, no entanto, a maioria desses, também, reconhece que a família não deva ser a única responsável pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola discordando dessa questão. Estes resultados nos leva a crer que estes docentes se veem responsáveis, também, pelos conflitos comportamentais e que estes reconhecem a coparticipação nesse processo.

Estas considerações nos leva a citar Brasil (1998, p. 30) quando evidencia que “o convívio escolar refere-se a todas as relações e situações vividas na escola, dentro e fora da sala de aula, em que estão envolvidos direta ou indiretamente todos os sujeitos da comunidade escolar”. Ainda segundo Brasil (1998), muitas medidas não podem ser tomadas pelos educadores, pois muitas estão fora do alcance dos mesmos, porém muitas são possíveis e, quando necessário, devem-se convidar os responsáveis para a solução de problemas, uma vez que isso serve de ensinamento das atitudes de autoestima, de corresponsabilidade e participação.

Diante das considerações, cabe salientar o que é declarado por Brasil (1998, p. 62): “ao lado da família, outras instituições sociais veiculam valores e desempenham um papel na formação moral e no desenvolvimento de atitudes”. Ainda nos afirma Brasil (1998, p. 63): “as influências que as instituições e os meios sociais exercem são forte, mas não assumem o caráter de uma predeterminação dos indivíduos.” Dessa feita resta à família e a escola caminharem juntas nesse processo educacional.

Tabela 3 - Escala de Likert da visão do docente com relação à participação da família na educação dos alunos no tocante aos valores.

Fatores	Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
2 – A família é a única responsável pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola	4(3,9)	10(9,8)	9(8,8)	61(59,9)	18(17,6)
3 – A família deve estar envolvida na vida sócio escolar de seus filhos ¹	95(94,1)	5(5,0)	0(0,0)	0(0,0)	1(0,9)
5 – A educação familiar é a principal fonte de construção de valores no indivíduo ¹	47(46,5)	32(31,7)	3(3,0)	16(15,8)	3(3,0)

¹os totais são menores que 102 por causa da falta de resposta em alguns itens.

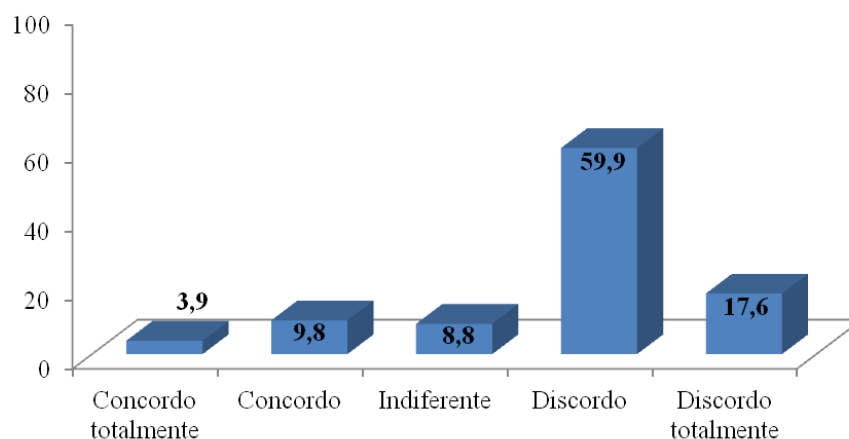


Gráfico 5 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da culpa única da família pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola.

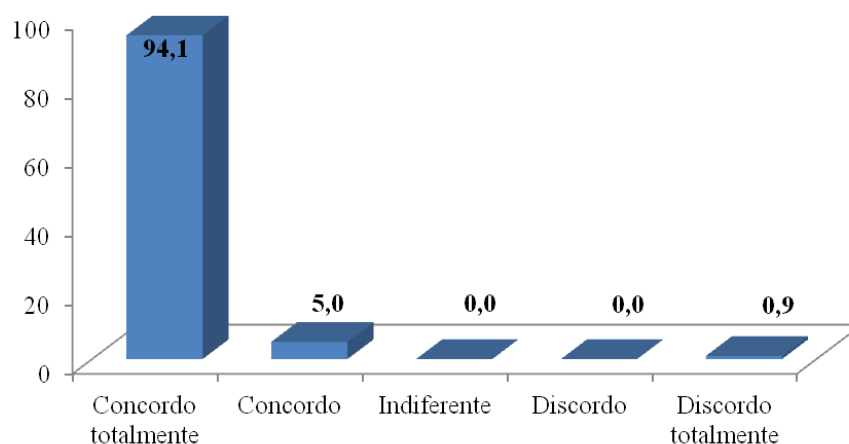


Gráfico 6 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da necessidade do envolvimento da família na vida sócio escolar de seus filhos.

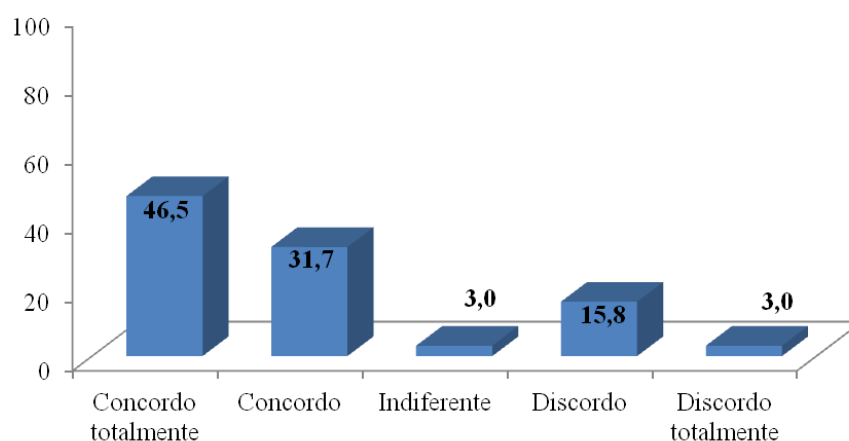


Gráfico 7 -. Distribuição da concordância/discordância dos profs. acerca da educação familiar como principal fonte de construção de valores no indivíduo

Na tabela 4 temos a análise descritiva da Escala de Likert, da visão do docente com relação aos valores em sua prática pedagógica. Nesta, a análise foi feita tomando como base o somatório dos dois maiores resultados das respostas similares de concordo com concordo totalmente e discordo com discordo totalmente. Verifica-se que 97,1% (n = 98) concordam que os professores e demais atores da escola devam contribuir com a educação dos seus educandos como coparticipantes deste processo, denotando que a maioria dos professores investigados está disposta a colaborar com o trabalho educacional da família, uma vez que este deva ser um dos objetivos da escola, pois de acordo com Souza (2005, p. 62) o objetivo da escola no tocante a educação “[...] é a formação, entendida como ensino dos conteúdos socialmente elaborados, da tradição que os indivíduos carregam como seres humanos e sociais, da constituição dos valores morais e não-morais, da descoberta da liberdade para fazer e ser, apesar do que está instituído.” Esta questão é reforçada por Brasil (1998) quando diz que a escola “deve, portanto, assumir explicitamente o compromisso de educar os seus alunos dentro dos princípios democráticos.”.

É constatado que 88,1% (n = 89) concordam com o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quando afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica de forma transversal, levando-nos a crer que estes conhecem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como reconhecem a importância da transversalidade do currículo implícito; pois, no tocante a questão, Inoue, Migliore e D’ambrosio (1999) deixam claro que devemos colocar os temas transversais em todos os momentos na escola e fora dela, pois todo momento educacional deve ser permeado pelos vários temas transversais.

Inoue, Migliore e D’ambrosio (1999, p. 16) dizem também que “a proposta dos temas transversais é uma oportunidade para vivermos a nossa liberdade e exercermos a nossa autonomia[...]”. Este resultado nos permite dizer que é muito bom para a educação dos alunos que a grande maioria dos professores entenda ser importante o trabalho com os temas transversais, uma vez que nestes está vinculado o desenvolvimento de valores.

Nota-se que 49,5% (n = 50) afirmam que todas as escolas orientam os professores a desenvolverem valores nos educandos em sua prática pedagógica. Porém, nesta questão, 14,9% (n = 15) dos professores preferiram ser indiferentes, haja vista que a soma dos indiferentes com os que discordam / discordam totalmente é igual a 50,6% (n = 51), logo, entende-se ser preocupante que a maioria dos professores não tenha orientação da escola para desenvolverem valores em sua prática pedagógica. No entanto, julga-se pertinente salientar que os resultados dessa questão se refere a toda escola e não, especificamente, a escola de Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

atuação atual, então se pode compreender que os professores investigados tenham tido como parâmetro para a resposta experiências em escolas anteriores. Ainda assim é inconcebível que muitas escolas ainda não orientem seus professores na prática pedagógica voltada aos valores, uma vez que Brasil (1998), com os Parâmetros Curriculares Nacionais, traz as orientações necessárias acerca desse trabalho, deixando claro os objetivos e a necessidade da escola nortear seu trabalho pedagógico para desenvolver nos educandos uma consciência crítica e cidadã, para se alcançar uma interação social saudável e desejável, visando à constituição de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Ainda, 98% (n = 99) dos docentes dizem que é fundamental que o professor planeje suas aulas visando o trabalho com os valores de forma implícita ou explícita e 97% (n = 98) dizem que o trabalho com os valores em sala de aula pode contribuir para uma interação sócio-escolar saudável e desejável. Ao professor concordar que é fundamental a inserção dos valores no currículo e que este trabalho pode ajudar a contribuir uma relação saudável entende-se que estes profissionais constroem seus planejamentos incluindo o desenvolvimento de valores em seus objetivos. Isto se faz necessário, uma vez que, segundo Brasil (1998) os valores devem estar incluídos explicitamente no currículo escolar.

Com relação a facilidade de trabalhar com os valores, 56% (n = 56) dos professores não acham fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada a estes. Este resultado nos parece preocupante, pois a maioria acha difícil esta prática e já foi constatado na tabela 2 que a maioria dos professores respondeu que não têm o devido apoio dos gestores e coordenadores no trabalho pedagógico no tocante aos valores. Se não trabalhar coletivamente (com toda a comunidade escolar e outros seguimentos sociais) na busca de alcançar os objetivos que se propõem torna-se difícil efetivar um trabalho acerca dos valores, pois como já foi citado nesse trabalho e creditamos ser pertinente enfatizar mais uma vez, Brasil (1999, p. 23) é contundente ao afirmar que “a escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com seguimentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação.”. Fica claro, então, que todos os atores da escola, principalmente os gestores e coordenadores devem apoiar o trabalho pedagógico dos professores acerca dos valores, bem como articular-se com outras instâncias sociais, só com o trabalho coletivo é que será possível se alcançar sucesso no processo educacional dos alunos.

Enfim, 98,1% (n = 99) acham que para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores, se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores. Logo, se faz necessário deixar claro que é bastante positivo para Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

o trabalho pedagógico acerca dos valores que a grande maioria tenha concordado/concordado totalmente com a reflexão dos próprios valores, uma vez que Souza (2005 p. 63) nos esclarece que “[...] quando pais e professores queixam-se dos filhos/alunos, deveriam voltar-se para si e perguntar sobre os próprios valores, sobre tudo aqueles que deveriam regular suas condutas de educadores na relação com os educandos.”.

A análise dos dados dessa tabela, nos leva a conclusão de que a maioria dos docentes valoriza o trabalho pedagógico acerca dos valores em sua prática e demonstra que já desenvolve o referido trabalho em sua docência. Este resultado vem se opor às nossas observações realizadas no cotidiano escolar no exercícios de nossas funções pedagógicas, pois o que vemos é um educador desvalorizado e, conseqüentemente, desmotivado e cheio de dúvidas a respeito do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, ainda, queixando-se da interação sócio escolar dos alunos com seus pares e até mesmo com eles, demonstrando não saber que fazer a respeito. Nesta ótica afirma Nóvoa *et al.* (1999):

as conseqüências da situação do mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao ministério, aos colegas aos alunos, etc.) [...]. (NÓVOA *et al.*, 1999, p. 22).

Tabela 4 - Escala de Likert da visão do docente com relação aos valores em sua prática pedagógica.

Fatores	Concordo totalmente	Concordo O	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
6 – Os professores e demais atores da escolar devem contribuir com a educação dos seus educandos como co-participantes deste processo ¹	63(62,4)	35(34,7)	1(0,9)	0(0,0)	2(2,0)
7 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica de forma transversal ¹	36(35,6)	53(52,5)	7(6,9)	3(3,0)	2(2,0)
8 – Toda escola orienta os professores a desenvolverem valores nos educandos em sua prática pedagógica ¹	13(12,9)	37(36,6)	15(14,9)	25(24,8)	11(10,8)
9 – É fundamental que o professor planeje suas aulas visando o trabalho com os valores de forma implícita ou explícita ¹	58(57,4)	41(40,6)	1(1,0)	1(1,0)	0(0,0)

10 – O trabalho com os valores em sala de aula pode contribuir para uma interação sócio-escolar saudável e desejável¹

71(70,3) 27(26,7) 3(3,0) 0(0,0) 0(0,0)

13 – É fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada para os valores¹

8(8,0) 26(26,0) 10(10,0) 44(44,0) 12(12,0)

14 – Para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores, se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores¹

64(63,4) 35(34,6) 1(1,0) 1(1,0) 0(0,0)

¹os totais são menores que 102 por causa da falta de resposta em alguns itens.

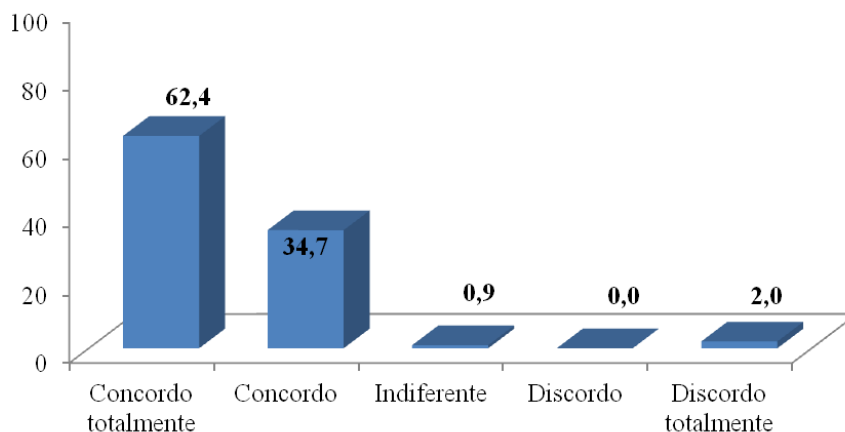


Gráfico 8 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: Os professores e demais atores da escolar devem contribuir com a educação dos seus educandos como co-participantes deste processo.

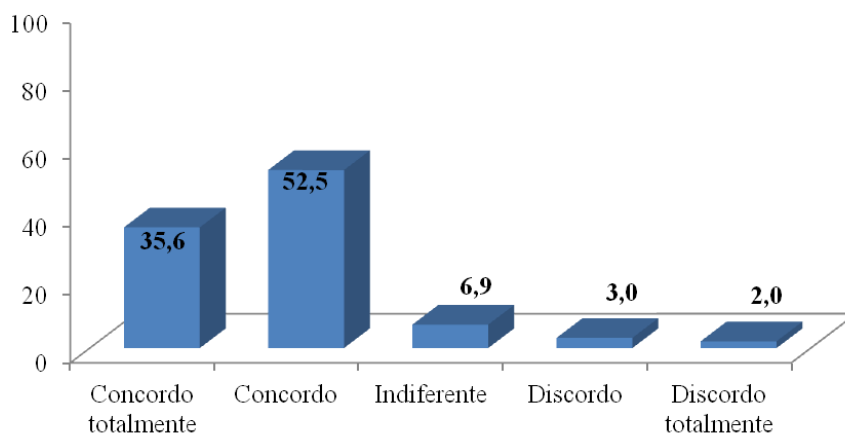


Gráfico 9 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica de forma transversal.

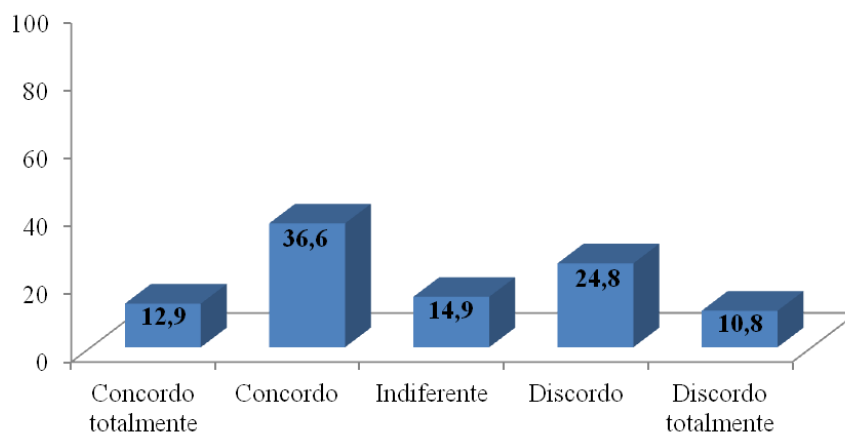


Gráfico 10 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: Toda escola orienta os professores a desenvolverem valores nos educandos em sua prática pedagógica.

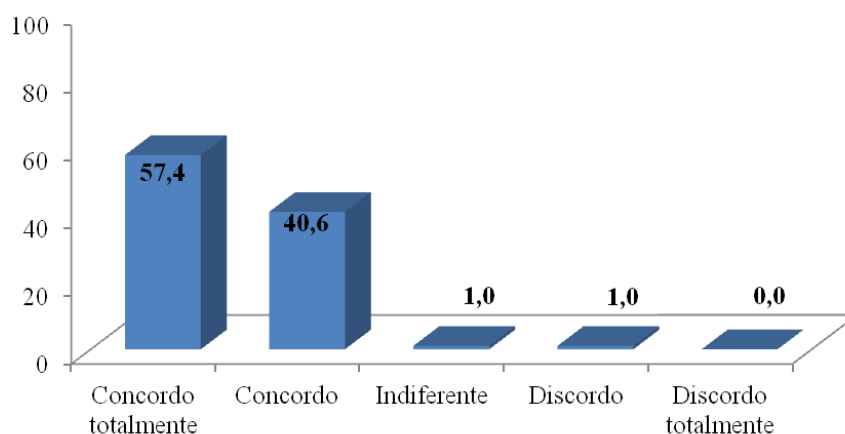


Gráfico 11 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: É fundamental que o professor planeje suas aulas visando o trabalho com os valores de forma implícita ou explícita.

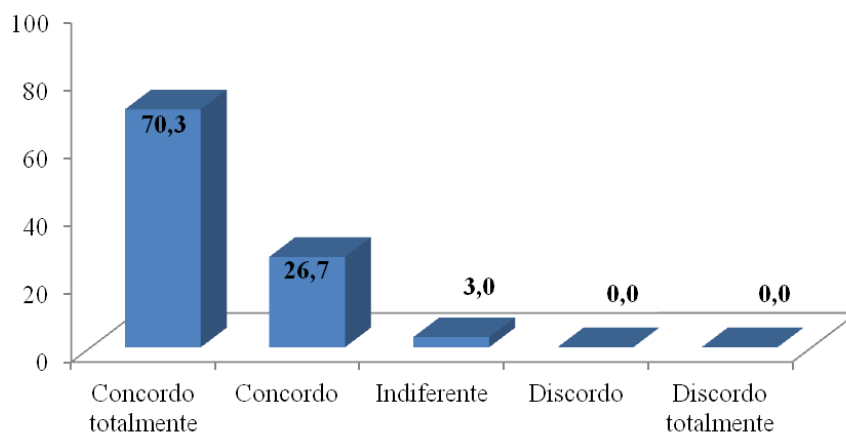


Gráfico 12 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: O trabalho com os valores em sala de aula pode contribuir para uma interação sócio escolar saudável e desejável.

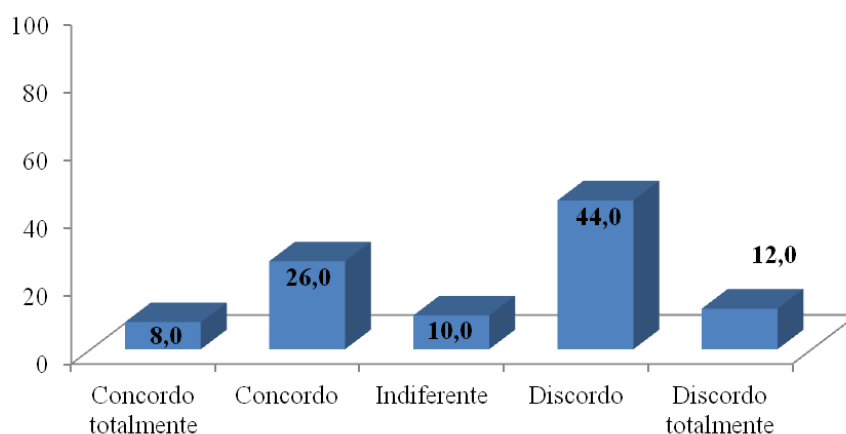


Gráfico 13 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: É fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada para os valores.

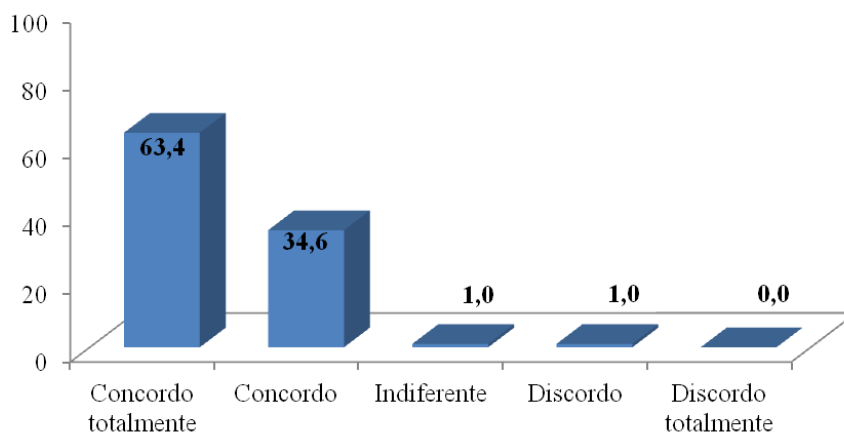


Gráfico 14 - Distribuição da concordância/discordância dos professores acerca da questão: Para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores, se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores.

Na tabela 5 temos a distribuição de frequência dos professores segundo o perfil profissional no tocante a forte prática pedagógica no que diz respeito aos valores em sala de aula (Q6 = 1, Q9 = 1 e Q10 = 1). A referida tabela apresenta os resultados observando as frequências da forte prática dos valores em sala de aula, caracterizando os professores investigados pelo sexo, idade, tempo de docência, tempo de docência na rede estadual, tempo que leciona na escola atual e tempo que ministra aula no ensino fundamental.

Verifica-se que 46,4% (n = 13) dos professores do sexo masculino desenvolvem fortemente os valores em sala de aula, enquanto que, no sexo feminino, este percentual é de 38,4% (n = 28). Observa-se, então que no tocante ao sexo, os que demonstram desenvolver mais fortemente os valores em sala de aula são os professores do sexo masculino. Acredita-se que, talvez o fato dos homens, ainda hoje, não terem obrigatoriamente atribuições no lar, ao contrário das mulheres, isso possa lhe proporcionar mais tempo para planejar suas aulas para a prática dos valores, uma vez que a maioria dos professores, na tabela 4, deixam claro que não acham fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada aos valores. Logo, entende-se que não sendo fácil precisa-se de mais tempo para se planejar sob esta ótica.

Ainda na tabela 5 observa-se que a maioria dos professores tem idade entre 40 e 50 anos (40%, n = 40). Ainda, 48,1% (n = 13) dos professores com idade menor que 40 anos desenvolvem fortemente os valores em sala de aula, enquanto no grupo de idade entre 40 a 50 anos e mais de 50 anos esses percentuais são, respectivamente, 32,5% (n = 13) e 42,4% (n = 14). Denotando que os professores mais novos desenvolvem mais fortemente os valores em sala de aula. Pensamos que esse resultado pode se explicar devido ao fato dos professores

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

mais velhos estarem cansados e desmotivados para o exercício de sua função docente. Pois, em nossa vivência no espaço escolar, pudemos ouvir, por diversas vezes, professores na faixa etária acima citada dizer que estavam cansados da profissão docente e que não sentiam mais motivação para às aulas.

Com relação ao tempo de docência, a maioria dos professores avaliados possui tempo de ensino entre 120 meses a 240 meses (43,6%, n = 44). Também se observa que 43,8% (n = 7) dos professores com tempo de docência menor que 20 anos desenvolvem fortemente os valores em sala de aula. Na faixa de docência entre 120 a 240 meses e mais de 240 meses os percentuais observados foram 36,4% (n = 16) e 43,9% (n = 18), respectivamente. Percebe-se que o percentual de professores que desenvolvem os valores em sala aula diminuiu na segunda faixa de tempo em estudo e, na terceira faixa constatou-se um aumento indicando que na fase intermediária do tempo de docência a prática de valores diminuiu. Neste caso, de acordo com nossas observações no cotidiano escolar, enquanto professora e coordenadora pedagógica, acredita-se que o professor no início de carreira demonstra mais empolgação com as expectativas dos resultados do seu trabalho docente, enquanto que no espaço de tempo intermediário foi possível notar que estes começam a mudar de postura, pois parece-nos que aquela empolgação inicial vai desacelerando, devido a diversas dificuldades encontradas no cotidiano da prática docente. Porém, nos parece surpreendente, ao levar em consideração nossa experiência em escolas, que ao final da carreira o professor venha a desenvolver, mais efetivamente, valores em sala de aula. Porém, este resultado é condizente com o da questão anterior, no que diz respeito a forte prática de valores em sala de aula com relação a idade dos professores, pois, os que têm menos de 40 anos apresentam um resultado expressivo, já na faixa entre 40 e 50 anos, este resultado cai, porém, em concordância com a questão o tempo de docência, os professores acima de 50 anos passam a apresentar um aumento no percentual da prática dos valores em sala de aula.

No tocante ao tempo de docência na rede estadual de ensino, a maior frequência observada foi na faixa menor que 120 meses (41,6%, n = 42). Pois, os professores com menos de 120 meses de atuação apresentaram um percentual de 47,6% (n = 20) na prática dos valores em sala de aula enquanto que, na faixa de ensino na rede estadual entre 120 a 240 meses e mais que 240 meses os percentuais foram 35,5% (n = 11) e 35,7% (n = 10). É notório, então, que ocorreu o mesmo comportamento do desenvolvimento dos valores em sala de aula quando observado apenas o tempo de docência do professor. Embora, o resultado percentual dos professores com mais tempo de docência na rede estadual não tenha sido tão significativo, é possível perceber um aumento na prática dos valores em sala de aula.

Quando avaliados com relação ao tempo que lecionam na escola atual, foi verificada a maior frequência na faixa menor que 120 meses (61,4%, n = 62). Na faixa de ensino na atual escola entre 120 e 240 meses foram verificado o maior percentual de professores que desenvolvem os valores em sala de aula (46,4%, n = 13) seguido da faixa menor que 120 meses (38,7%, n = 24) e maior que 240 meses (36,4%, n = 4).

No que diz respeito ao tempo que ministra aula no ensino fundamental, 35,4% (n = 35) dos professores trabalha a menos de 120 meses. Dos professores com tempo de docência no ensino fundamental maior que 240 meses, 46,7% (n = 14) desenvolvem fortemente os valores em sala de aula. Na faixa menor que 120 meses e na de 120 a 240 meses de docência no ensino fundamental esses percentuais foram 37,1%(n = 13) e 38,2% (n = 13), respectivamente. Nestes resultados foi interessante notar que eles contradizem o que era fato até então, pois, neste caso, os percentuais se apresentaram crescentes na ordem das faixas etárias.

Mesmo sendo observadas essas diferenças nos percentuais dos fatores profissionais avaliados, o teste Qui-quadrado não se apresentou significativo em nenhuma variável indicando que as questões profissionais não são determinantes para o forte desenvolvimento dos valores em sala de aula. Porém, os percentuais desses valores dão indícios de que os professores pesquisados desenvolvem, em maior ou em menor grau, valores em sala de aula.

Tabela 5 - Análise descritiva dos professores entrevistados segundo o perfil profissional e a melhor ao desenvolvimento dos valores em sala de aula.

Fatores avaliados	Melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula - n(%)		Total n(%)	p-valor ²
	Sim	Não		
	(Q6 = 1, Q9 = 1 e Q10 = 1)			
Sexo¹				
Masculino	13(46,4)	15(53,6)	28(27,7)	0,460
Feminino	28(38,4)	45(61,6)	73(72,3)	
Idade¹				
<40 anos	13(48,1)	14(51,9)	27(27,0)	0,414
40 a 50 anos	13(32,5)	27(67,5)	40(40,0)	
Mais de 50 anos	14(42,4)	19(57,6)	33(33,0)	
Tempo de docência¹				
< 120 meses	7(43,7)	9(56,3)	16(15,8)	0,749
120 a 240 meses	16(36,4)	28(63,6)	44(43,6)	
Mais de 240 meses	18(43,9)	23(56,1)	41(40,6)	
Tempo de docência na rede estadual¹				
< 120 meses	20(47,6)	22(52,4)	42(41,6)	0,479
120 a 240 meses	11(35,5)	20(64,5)	31(30,7)	
Mais de 240 meses	10(35,7)	18(64,3)	28(27,7)	

Tempo que leciona na escola atual¹

< 120 meses	24(38,7)	38(61,3)	62(61,4)	0,753
120 a 240 meses	13(46,4)	15(53,6)	28(27,7)	
Mais de 240 meses	4(36,4)	7(63,6)	11(10,9)	

Tempo que ministra aula no ensino fundamental¹

< 120 meses	13(37,1)	22(62,9)	35(35,4)	0,701
120 a 240 meses	13(38,2)	21(61,8)	34(34,3)	
Mais de 240 meses	14(46,7)	16(53,3)	30(30,3)	

¹os totais são menores que 102 por causa da falta de resposta na construção da variável: Melhor adesão ao desenvolvimento valores em sala de aula.

²p-valor do teste Qui-quadrado para independência.

Na tabela 6 temos a distribuição de frequência dos professores segundo as questões da Escala de Likert no tocante a prática do desenvolvimento dos valores em sala de aula (Q6 = 1, Q9 = 1 e Q10 = 1), ou seja, as questões 6 (Os professores e demais atores da escola devem contribuir com a educação de seus educandos como co-participantes desse processo.), 9 (É fundamental que o professor planeje suas aulas visando o trabalho com os valores de forma implícita ou explícita.) e 10 (O trabalho com os valores em sala de aula pode contribuir para uma interação sócio- escolar saudável e desejável.) foram eleitas como as questões determinantes para a constatação da prática dos valores em sala de aula, pois, os professores que concordarem com as três afirmativas, estes desenvolvem fortemente a prática pedagógica voltada aos valores. Até por que García e Puig (2010) afirmam que:

o professor compromete-se a participar de perto da tarefa formativa protagonizada pelo jovem, com base no conhecimento e no afeto. Acompanhar o outro em sua trajetória educacional é um dever que ele assume por intermédio do seu papel de educador (GARCÍA e PUIG, 2010, p. 52).

Logo, se é natural que o professor assuma o compromisso com a formação educacional pela sua condição de educador, entende-se que os professores sujeitos dessa pesquisa que responderam positivamente às três afirmativas apresentadas realmente desenvolvem valores em sua prática pedagógica.

Então, foi verificado o P. Valor para identificar o nível de significância na associação das questões 6, 9 e 10 com relação às demais questões do questionário (APÊNDICE A). Então, verifica-se que os professores que mais desenvolvem fortemente a prática pedagógica voltada para os valores são os que concordam totalmente em todas as questões avaliadas. Mesmo sendo observadas as diferenças percentuais entre os grupos avaliados que

desenvolvem os valores em sala de aula, o teste Qui-quadrado para independência foi significativo apenas nas seguintes questões: 1) No cotidiano da escola é comum conflitos de ordem comportamental; 7) Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica de forma transversal; 11) No Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas deve ser contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala de aula; 12) Os gestores e coordenadores escolares dão o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça; 13) É fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada para os valores; e, 14) Para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores, se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores. Indicando que os professores que concordam com relação a essas questões são os que possuem maior chance de desenvolverem a prática pedagógica voltada aos valores. Logo, para a melhor compreensão de que a significância dessas afirmativas é um forte indício de que os professores, sujeitos dessa investigação, trabalham a questão dos valores em sala de aula, analisamos cada um dos percentuais apresentados pelas questões.

No que diz respeito à existência do conflito no cotidiano escolar a maioria (57,1% n = 28) dos sujeitos investigados concordam, significando que o educador é consciente da existência dos conflitos, caracterizando que ele, estando atento aos acontecimentos do cotidiano escolar, demonstra ser um profissional que se faz presente na vida sócio-escolar de seus alunos. Sendo assim, acredita-se que este grupo de professores desenvolvem valores em sala de aula, uma vez que a participação na vida sócio escolar dos alunos se dá nas relações interpessoais, e, por sua vez García e Puig (2010, p. 49) declaram que “as relações interpessoais entre professor e alunos têm um claro potencial formativo e são imprescindíveis para colocar em prática um trabalho significativo de educação em valores.”.

Também é perceptível que a maioria (66,7% n = 24) dos sujeitos concorda que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é afirmado que é importante o trabalho com os valores de forma transversal, dando a entender que a maioria dos professores não só conhecem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no tocante aos temas transversais bem como reconhecem a importância do trabalho transversal. Fator importante para que o trabalho com os valores aconteça. Pois, de acordo com Inoue, Migiori e D’ambrósio (1999, p.24) “os Parâmetros Curriculares são claros a esse respeito: estamos trabalhando com valores o tempo inteiro, tenhamos ou não consciência disso. Sempre estamos transmitindo valores.”. E, se trabalhar com transversalidade significa trabalhar com valores, os referidos autores (1999, p.

13) afirmam que “devemos [...] procurar colocar os temas transversais em todos os momentos da escolaridade.”.

No tocante ao Projeto Político Pedagógico (PPP), a maioria (61,2% n = 30) dos professores concorda que toda escola deva contemplar em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a questão do trabalho acerca dos valores em sala de aula. Haja vista que Inoue, Migliore e D’ambrosio (1999, p. 24) é contundente ao afirmar que “mesmo que os temas transversais não apareçam contemplados na proposta pedagógica, a escola trabalha com valores.”.

Na referida tabela é notório que, também, a maioria (80,0% n = 6) está de acordo com a afirmativa de que os gestores e coordenadores pedagógicos dão o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça. Se estes educadores recebem apoio da gestão e da coordenação pedagógica, Constata-se, então, que temos mais um indício de que estes educadores trabalham pedagogicamente com os valores em suas salas de aula.

Nos resultados, ainda dessa tabela percebe-se que dos professores investigados a maioria (87,5% n = 7) concorda que é fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada aos valores, deixando claro que estes sujeitos não têm dificuldade em trabalhar com os valores em sala de aula. Visto que, segundo Inoue, Migliore e D’ambrosio (1999, p. 19) “[...] os educadores estão indo atrás, buscando conhecer. E tomam consciência de que essas coisas fazem mesmo parte do trabalho da escola.”. Logo, estando estes inteirados dessas questões, conclui-se que fica, então, fácil o trabalho acerca dos valores na prática pedagógica desses educadores.

Concluindo os dados de relevância dessa tabela, é preciso informar que se constata que a maioria (53,1% n= 34) concorda que para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores, se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores, demonstrando interesse bem como dando devida importância à questão do trabalho acerca dos valores na escola. Fato que é seriamente abordado por Souza (2005) quando diz:

se ser é “ser valor” e se o ser é constituído e constituinte do social, logo, é no processo de interação, por meio da intersubjetividade, que os valores se constroem. Então, quando [...] professores queixam-se dos valores presentes nos [...] alunos, deveriam voltar-se para si e perguntar sobre os próprios valores, sobretudo aqueles que deveriam regular suas condutas de educadores na relação com os educandos. (SOUZA, 2005, p. 63).

Tabela 6 - Análise descritiva dos professores entrevistados segundo as questões da Escala de Likert no tocante a melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula.

Fatores avaliados	Melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula - n(%)		Total n(%)	p-valor ²
	Sim	Não		
	(Q6 = 1, Q9 = 1 e Q10 = 1)			
Lk1 - No cotidiano da escola é comum conflitos de ordem comportamental¹				
Concordo totalmente	28(57,1)	21(42,9)	49(48,5)	0,001
Não concordo totalmente	13(25,0)	39(75,0)	52(51,5)	
Lk2 - A família não é a única responsável pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola¹				
Concordo totalmente	11(61,1)	7(38,9)	18(17,8)	0,051
Não concordo totalmente	30(36,1)	53(63,9)	83(82,2)	
Lk3 - A família deve estar envolvida na vida sócio-escolar dos seus filhos¹				
Concordo totalmente	41(43,6)	53(56,4)	94(94,0)	0,079 ¹
Não concordo totalmente	0(0,0)	6(100,0)	6(6,0)	
Lk4 - A escola, como um todo, é responsável pela solução desses conflitos¹				
Concordo totalmente	3(60,0)	2(40,0)	5(5,0)	0,393 ¹
Não concordo totalmente	38(39,6)	58(60,4)	96(95,0)	
Lk5 - A educação familiar é a principal fonte de construção de valores no indivíduo¹				
Concordo totalmente	23(48,9)	24(51,1)	47(46,5)	0,111
Não concordo totalmente	18(33,3)	36(66,7)	54(53,5)	
Lk7 - Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica de forma transversal¹				
Concordo totalmente	24(66,7)	12(33,3)	36(35,6)	<0,001
Não concordo totalmente	17(26,2)	48(73,8)	65(64,4)	
Lk8 - Toda escola orienta os professores a desenvolverem valores nos educandos em sua pratica pedagógica¹				
Concordo totalmente	6(46,2)	7(53,8)	13(12,9)	0,662
Não concordo totalmente	35(39,8)	53(60,2)	88(87,1)	
Lk11 - No Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas deve contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala da aula¹				
Concordo totalmente	30(61,2)	19(38,8)	49(49,0)	<0,001
Não concordo totalmente	11(21,6)	40(78,4)	51(51,0)	

Lk12 - Os gestores e coordenadores escolares dão o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça¹

Concordo totalmente	8(80,0)	2(20,0)	10(10,0)	0,014 ¹
Não concordo totalmente	33(36,7)	57(63,3)	90(90,0)	

Lk13 - É fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada para os valores¹

Concordo totalmente	7(87,5)	1(12,5)	8(8,0)	0,008 ¹
Não concordo totalmente	34(37,0)	58(63,0)	92(92,0)	

Lk14 - Para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores, se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores¹

Concordo totalmente	34(53,1)	30(46,9)	64(63,4)	0,001
Não concordo totalmente	7(18,9)	30(81,1)	37(36,6)	

¹os totais são menores que 102 por causa da falta de resposta na construção da variável: Melhor adesão ao desenvolvimento valores em sala de aula.

²p-valor do teste Qui-quadrado para independência.

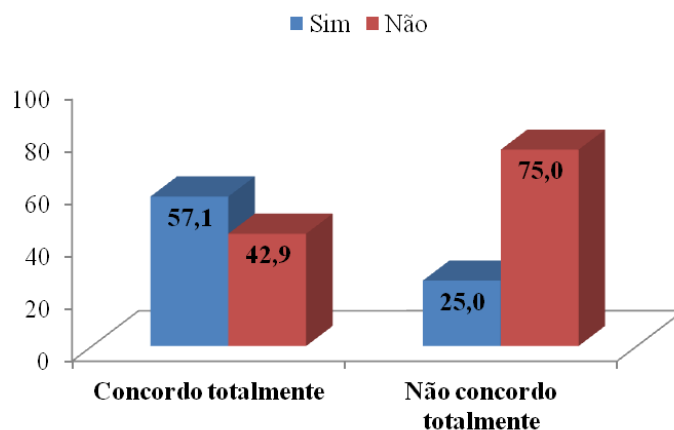


Gráfico 15 - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: No cotidiano da escola é comum conflitos de ordem comportamental.

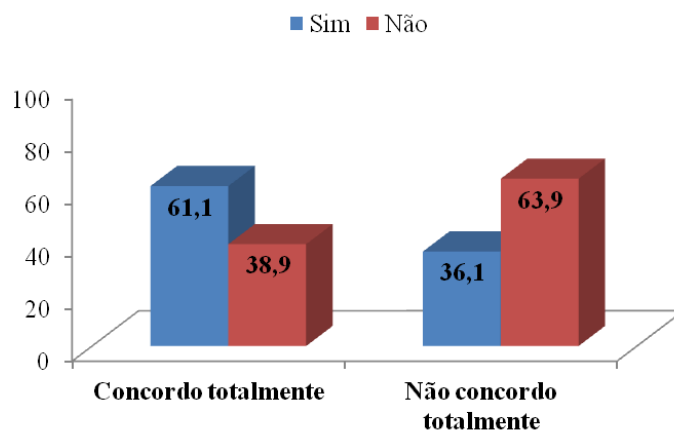


Gráfico 16. Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: A família não é a única responsável pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola.

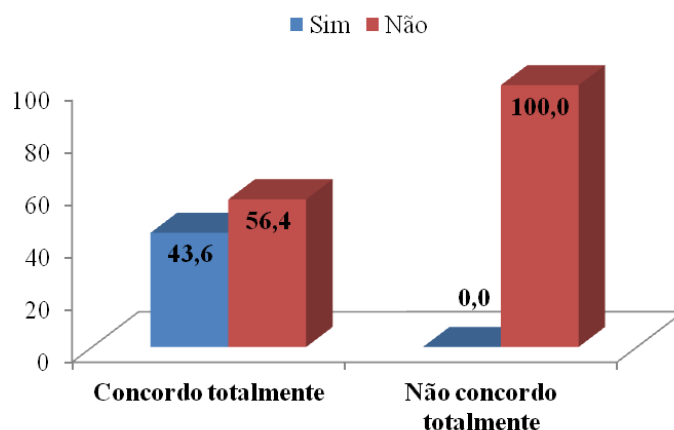


Gráfico 17 - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: A família deve estar envolvida na vida sócio-escolar dos seus filhos.

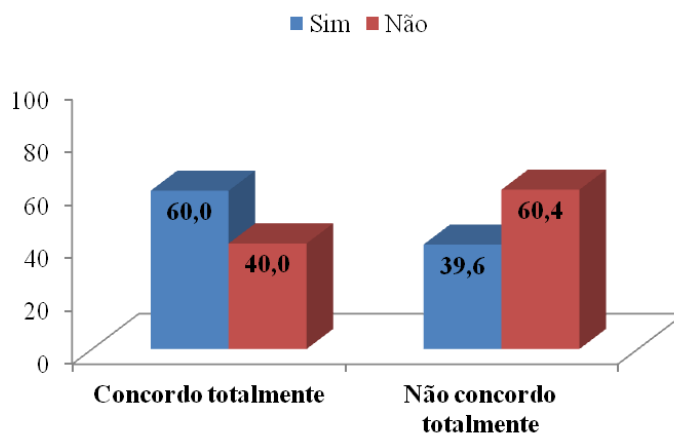


Gráfico 18 - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: A escola, como um todo, é responsável pela solução desses conflitos.

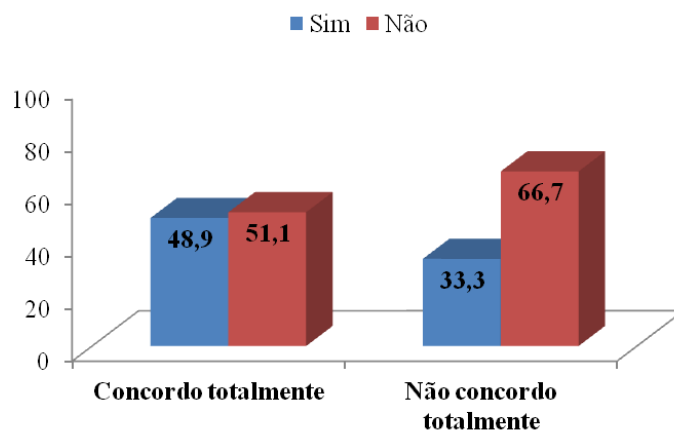


Gráfico 19 - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: A educação familiar é a principal fonte de construção de valores no indivíduo.

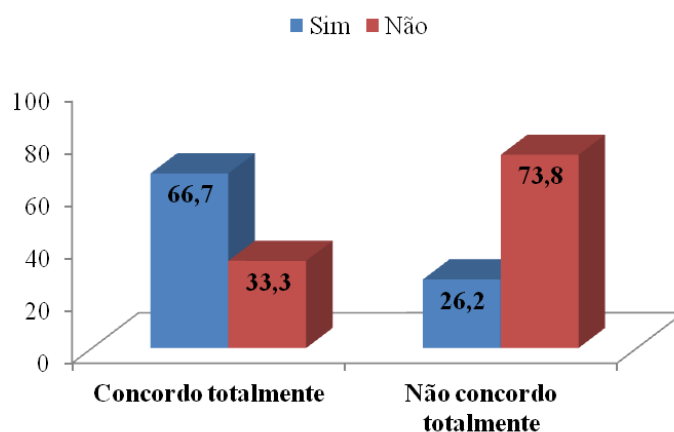


Gráfico 20 - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica de forma transversal.

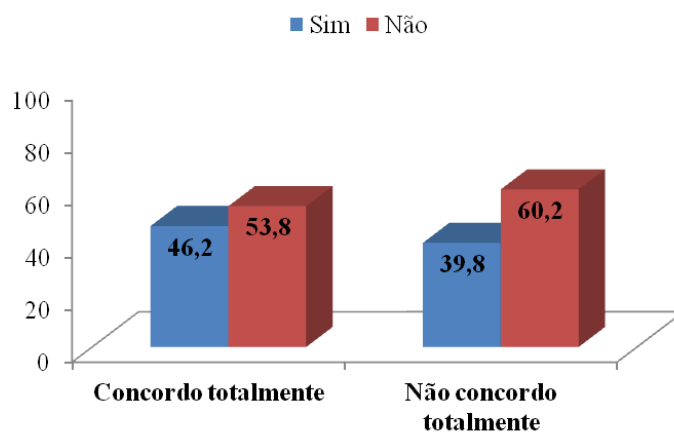


Gráfico 21 - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: Toda escola orienta os professores a desenvolverem valores nos educandos em sua prática pedagógica.

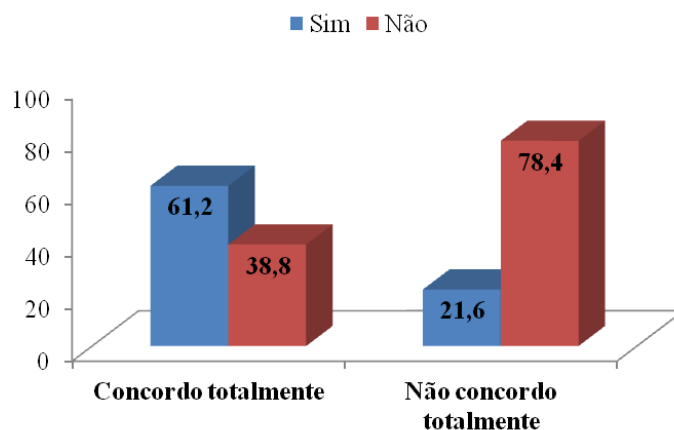


Gráfico 22 - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: No Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas deve contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala da aula.

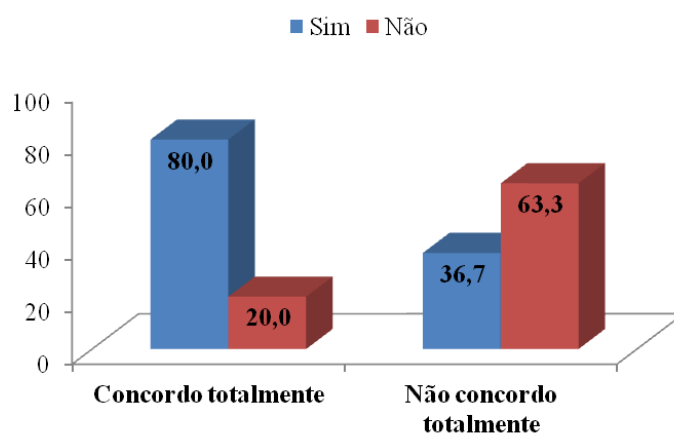


Gráfico 23 - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: Os gestores e coordenadores escolares dão o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça.

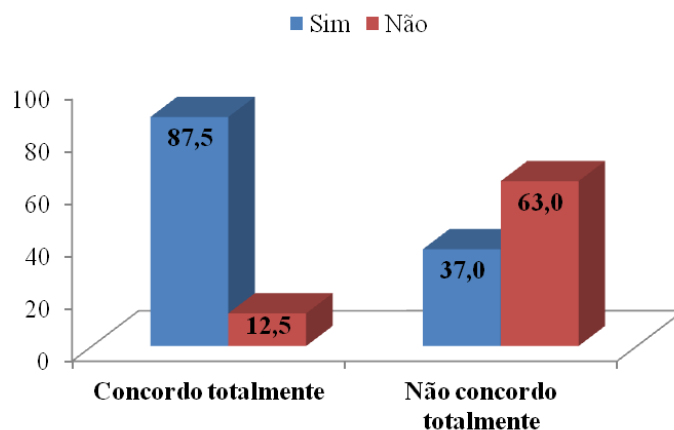


Gráfico 24 - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: É fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada para os valores.

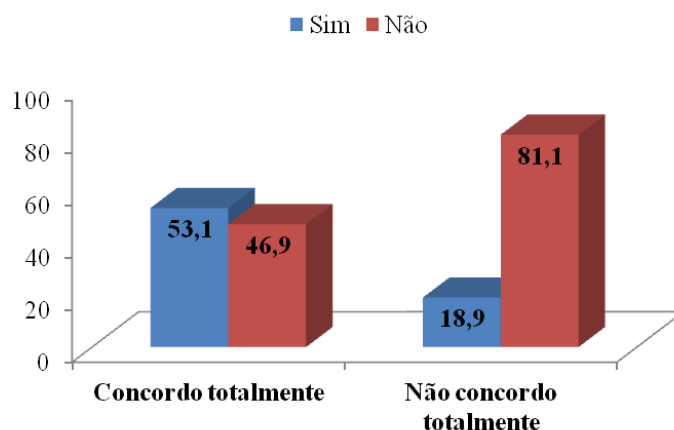


Gráfico 25 - Distribuição dos docentes acerca da melhor adesão ao desenvolvimento dos valores em sala de aula segundo concordância/discordância da afirmativa: Para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores, se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores.

Ao final da análise estatística, contata-se que a maioria dos professores da rede estadual, do ensino fundamental da área de humanas, do município de Abreu e Lima/PE, entendem os valores enquanto processo formativo que deva estar inserido no processo da escolarização e que desenvolvem valores em suas práticas pedagógicas. Embora, gostaríamos de enfatizar, mais uma vez, que estes resultados se contradizem às nossas observações nas experiências, enquanto educadora, vividas no espaço de tempo de vinte e quatro anos, pois

não parece que uma maioria de professores tem o interesse de desenvolver esse trabalho, apesar de ter presenciado alguns professores buscando trabalhar, mesmo que de forma tímida. Neste viés, segundo Nóvoa *et al.* (1999), o professor está desmotivado, insatisfeito e constantemente indisposto. Logo ficam claras as intenções de evidenciar o paradoxo dos resultados dessa pesquisa e a realidade da profissão docente.

Acreditamos que, como os sujeitos da pesquisa tiveram a liberdade de responder ao questionário, possivelmente, se colocaram nas respostas sob uma ótica positiva, descaracterizando a realidade da escolarização no tocante a prática pedagógica voltada aos valores.

4.2. ANÁLISE QUALITATIVA

A análise dos dados das entrevistas (APÊNDICE B) foi realizada a partir da construção de uma grelha (APÊNDICE D), na qual constam os temas emergentes e as unidades significativas que dão base para a realização da análise de conteúdo segundo Bardin (2002). As unidades significativas (Valores, Escola, Professor, Aluno e Família) foram apresentadas nos recortes das falas dos entrevistados, as quais foram utilizadas para a compreensão dos fatos investigados. Os resultados foram atrelados às teorias, as quais deram respaldo e fidedignidade à análise realizada.

As respostas das entrevistadas (APÊNDICE C) foram expostas, didaticamente, analisando uma unidade de significação de cada vez na perspectiva de cada sujeito entrevistado com o propósito de facilitar a compreensão dos resultados da análise.

4.2.1. Resultados

Os resultados são apresentados didaticamente em dois tópicos no tocante às perspectivas dos sujeitos investigados. O primeiro apresenta as unidades de significação VALORES e ESCOLA, o segundo, apresenta as unidades de significação PROFESSOR, ALUNO e FAMÍLIA o terceiro expõe uma análise emparelhada dos dados quantitativos e qualitativos.

4.2.1.1. Os valores na escola

A palavra ESCOLA é empregada pelo S1 como espaço de mudança do aluno no contexto do comportamento, tais como:

[...] e quando a escola faz, ela consegue até modificar o indivíduo e ele leva isso pra casa dele também.

[...] fizemos um projeto aqui dentro da escola que era Viver Criança, éramos eu e mais dois professores, então nós esquematizamos o trabalho, então nós tivemos resultados, mudança mesmo de atitude dos alunos. (SUJEITO 1).

Na fala do referido sujeito é possível notar que ele acredita que a escola pode contribuir com a questão do comportamento dos alunos, através do trabalho pedagógico e que alguns professores na escola em que esse sujeito atua trabalham nesta perspectiva, caracterizando assim o trabalho com a disciplina nessa escola.

A respeito dessa questão se faz necessário discorrer sobre disciplina no tocante a educação moral, no que diz Durkheim (2008, p. 150): “não se trata de um simples procedimento destinado a dar trabalho para a criança, a estimular seu desejo de aprender, ou a poupar as forças do professor. Trata-se essencialmente de um instrumento de educação moral difícil de ser substituído.”. O referido autor afirma que (2008, p. 153) “é indispensável que existam regras; mas é ruim que tudo seja regrado.” Pois, segundo o Durkheim (2008) as atitudes dos educandos, o executar das atividades, a postura dos mesmos não deve ser necessariamente precisamente preestabelecidas, mas sim, diz Durkheim (2008, p. 154): “[...] é fundamental que a criança sinta a autoridade moral que está presente na disciplina escolar, que torna esta possível. Sua obediência não é verdadeiramente moral enquanto não for a tradução exterior desse sentimento interior de respeito.”.

Diante do exposto é possível compreender que no campo da disciplina escolar faz-se necessário conhecimento acerca do assunto para se por em prática um trabalho que possa dar certo.

Em sequência a análise verificou-se que no tocante a palavra valores o S1 sempre emprega no contexto da prática pedagógica voltada ao desenvolvimento dos valores, a verificar em:

*A gente vem aos poucos ensinando valores;
Então agora foi que entrou a questão dos direitos humanos, onde os valores
estão incluídos, né? (SUJEITO 1).*

Logo é possível compreender que o sujeito em questão incentiva o trabalho com os valores na escola. Sendo uma atitude de ordem educacional, uma vez que se dá no espaço escolar, é pertinente dizer que Souza (2005, p. 21) afirma que “a educação é um projeto de valores [...]”. Diz ainda a referida autora (2005, p. 21) que “no ato de educar, negociam-se constantemente significados e sentidos de conhecimentos, experiências e valores.”. Logo, entende-se que a postura do S1 no que diz respeito a estimular o desenvolvimento dos valores no ambiente escolar é importante e necessária, pois, com as declarações de Souza conclui-se que no ato de educar é impossível fugir do âmbito dos valores.

Nesta perspectiva, o S1 também usa a palavra escola na intenção de reafirmar o compromisso do professor com o comportamento do aluno, a exemplo:

*[...] rever com os professores, tentar ver uma forma que ele não perceba,
mas que a gente consiga trabalhar isso nele, que ele, também, é responsável
por esse comportamento que o aluno tem na escola. (SUJEITO 1).*

Isso nos leva a crer que esse Sujeito acredita que tanto a escola quanto o professor deva estar comprometido, também, com o desempenho comportamental do aluno e, ainda trabalha nos professores esta questão. Autores se colocam a respeito, a exemplo de Souza (2005, p. 52) quando informa que “o professor compromete-se a participar de perto da tarefa formativa protagonizada pelo jovem, [...] Acompanhar o outro em sua trajetória educacional é um dever que ele assume por intermédio do seu papel de educador.” Neste contexto e pela postura apresentada pelo S1 pode-se dizer que é possível que os professores da escola em que o referido sujeito atua sejam comprometido com a formação educacional de seus educandos.

Analisando o que diz o S2, este emprega a palavra escola em vários contextos, ora a unidade de significação é usada como espaço de solução de conflitos comportamentais dos alunos, isso é possível perceber em:

*Olhe na nossa escola, como em outras escolas públicas, particulares,
acontecem alguns problemas de comportamento;
Geralmente, quando os professores trazem esses conflitos para a direção da
escola;*

[...] a gente nunca deixa pra resolver um problema de conflito, de comportamento pro outro dia. (SUJEITO 2).

O referido Sujeito deixa claro em sua fala que a escola deve se envolver na solução dos conflitos comportamentais dos educandos no cotidiano escolar. Essa é uma das funções da escola. Essa questão é respaldada por La Taille e Menin (2009, p. 178) “[...] a escola, enquanto instituição social e espaço de ação e reflexão possui um papel fundamental no processo de construção e reconstrução dos valores que norteiam o agir dos alunos.”.

Ora o vocábulo escola é empregado pelo S2 como espaço de preservação de valores, isso é notório quando diz:

Olhe... os valores, eu... Eu quero me basear nos valores que nós preservamos dentro da nossa realidade, porque você sabe que cada escola preserva certos tipos de valores, baseado na realidade em que a escola está inserida;

Então a nossa escola preserva todos os valores;

*[...] escola tem um papel fundamental de mostrar os alunos, de mostrar a eles quais são os valores sociais, valores morais que devem ser preservados
[...] (SUJEITO 2).*

Essa perspectiva é reafirmada pelo S2 quando cita a palavra valores, ela é apresentada pelo Sujeito em alguns contextos. Um deles é no tocante a necessidade de preservação dos valores da comunidade escolar, como exemplo:

[...] a nossa escola, ela procura preservar os valores da comunidade;

[...] os pais assinam essa ata nos dando respaldo pra que a gente preserve estes valores. (SUJEITO 2).

O S2 confirma a sua opinião sobre a valorização do trabalho pedagógico voltado aos valores, também, quando emprega o termo valores no contexto da prática pedagógica. A conferir em:

Olhe... Pra que a prática pedagógica realmente aconteça, ele tem que trabalhar esse outro lado dos valores;

[...] esses valores têm que serem humanizados, ou seja, tem que ser

trabalhados de uma forma mais humana dentro da sala de aula [...] (SUJEITO 2).

Com esta perspectiva, o Sujeito 2, valoriza a prática pedagógica voltada aos valores na escola, pois evidencia a necessidade de se preservar valores sociais e morais. Levando-nos a acreditar que este deve procurar instituir o trabalho acerca dos valores na escola, Uma vez que sendo este sujeito coordenador pedagógico em exercício, ele deve ter conhecimento acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais tratam da questão dos valores na escola. A esse respeito afirma La Taille e Menin (2009):

[...] a nossa sociedade conta com uma orientação pedagógica bem fundamentada sobre o tema, uma vez que em 1997 o Ministério da Educação trouxe a público os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) para o ensino fundamental [...] A finalidade de tais trabalhos é propor uma ação pedagógica que apresente a cidadania como eixo direcionador da educação, [...] Um dos volumes dos parâmetros é voltado para um conjunto de temas, que, por sua abrangência, passam a ser de responsabilidade de todos os professores [...] Esse conjunto de conhecimentos recebeu o nome de Temas Transversais e envolve assuntos como ética, orientação sexual, pluralidade cultural e outros. (LA TAILLE e MENIN, 2009, p. 186).

Desses temas, principalmente a Ética possibilita o trabalho no tocante aos valores em sala de aula, uma vez que, segundo La Taille e Menin (2009, p. 186) “o processo de construção e legitimação de valores está presente no processo de desenvolvimento moral, que a temática dos valores não deve ser negligenciada tampouco ignorada pela escola.”.

Em um dado momento, o S2 diz que a escola é um espaço de construção de limites, a exemplo, vejamos:

[...] nossos alunos querem limites, limites sociais, limites de valores, coisas que a gente não vê em muitas instituições públicas, em muitas escolas. E a nossa escola procura preservar esses limites porque em todo lugar que você for existem normas para serem cumpridas. (SUJEITO 2).

Mais uma vez, é possível notar na fala do S2 que ele se preocupa com a construção dos valores quando coloca a necessidade de se instituir limites nos alunos, pois, nesse processo encontra-se implícito o trabalho acerca dos valores. Uma vez que Durkheim (2008, p. 149) coloca-se a esse respeito afirmando que “[...] é preciso que a criança aprenda o respeito pela regra; é preciso que aprenda a fazer seu dever porque é seu dever, porque se

sente obrigada, sem que a sensibilidade facilite demasiadamente essa tarefa. Essa aprendizagem [...] deve ter lugar na escola.”.

O outro contexto inserido pelo S2 no tocante a palavra valores é quando ele a coloca no sentido da responsabilidade, também, da família no processo de construção dos valores nos filhos. Isso é notório na fala do sujeito em:

[...] a família tem que começar a trabalhar os valores nos seus filhos [...] nós notamos que muitos desses valores que deveriam ser trabalhados dentro de casa não são [...] (SUJEITO 2).

O Sujeito em questão enfatiza a falta da família no tocante a responsabilidade de desenvolver nos filhos, ainda no processo de base, os valores, visto que Pombo (2003, p. 42) já chama atenção para essa questão quando diz que “Estamos, pois, perante uma situação terrível – a mais terrível de todas, a meu ver- a progressiva e alarmante transferência para a escola das responsabilidades educativas que, naturalmente, e desde sempre, pertencem a família.”

Já o S4 vai além quanto a responsabilidade de outros órgão na questão do desenvolvimento dos valores no indivíduo, ao colocar o termo escola reconhecendo não ser a única instituição responsável pelo desenvolvimento dos valores. Isso é percebido em:

Além da escola, eu acho que uma associação de... Eu acho que todos os órgãos públicos poderiam trabalhar essa questão dos valores, as associações de moradores, igreja, escola, a própria família que é uma instituição; deveria partir dela, né? (SUJEITO 4).

A esse respeito, citamos García e Puig (2010, pp. 152- 153) ao se colocarem dizendo que “[...] foi reconhecida a função pedagógica de outras instituições criadas com o intuito de educar fora das salas de aula – educação não formal. [...] A escola deixa de ser uma instituição isolada para se transformar em mais um nó de uma ampla rede educativa da qual participa, com a qual se comunica e troca informações continuamente.”.

No discurso do S4 a unidade de significação valores aparece, na maioria das vezes, no contexto da importância do trabalho com os valores. Algo já apresentado pelos Sujeitos 1 e 2. Vejamos as falas do S4:

Bem... Que é importante trabalhar com os valores porque os valores estão invertidos hoje;

[...] porque eu acho que através dos valores, talvez a gente consiga resgatar a questão do convívio; um convívio melhor na escola. Talvez não haja tantos conflitos, né? haja mais compreensão de uma pessoa pra outra. Daí, a importância do trabalho com valores. (SUJEITO 4).

Em suas colocações, o S4 usando o advérbio de dúvida “talvez” coloca a possibilidade de encontrar no trabalho com os valores na escola a minimização ou a solução do fim dos conflitos no convívio escolar.

Um sentido um tanto contraditório é o fato do S4 afirmar em uma resposta que acredita na possibilidade dos valores ajudarem no bom convívio escolar e em outra resposta, ao citar o termo valores, ele se colocar paradoxalmente, a esse respeito quando diz:

Eu acho que na questão do planejamento, são poucos os professores que enfatizam essa questão dos valores [...] (SUJEITO 4).

O S4 levanta uma questão preocupante com sua afirmação acima, pois o referido Sujeito percebe, em seu contexto de trabalho, que poucos educadores planejam suas aulas pensando nos valores em sua prática pedagógica. Dizemos preocupante, Pois, de acordo com García e Puig (2010, 2010, p. 52): “o professor compromete-se a participar de perto da tarefa de formativa protagonizada pelo jovem, com base no conhecimento e afeto. Acompanhar o outro em sua trajetória educacional é um dever que ele assume por intermédio do papel de educador.”.

Ainda no que diz respeito ao vocábulo valores, o S4 se contradiz quando, em outra resposta, o referido Sujeito se coloca sobre valores na prática pedagógica dizendo que os professores (entende-se de modo geral) trabalham com alguns valores. Verifiquemos:

[...] eles procuram enfocar dentro da prática alguns valores [...] (SUJEITO 4).

Mas, em sua fala apresentada anteriormente, ele diz que poucos professores trabalham com os valores.

Acredita-se que, devido a tantas incertezas no discurso do S4 no que diz respeito ao desenvolvimento dos valores por parte dos professores, o referido Sujeito coloca o termo

escola, também, como espaço de formação de professores no contexto da prática pedagógica voltada aos valores. Verificamos em:

[...] eu acho que a escola devia intervir mais na própria formação do professor nesse trabalho com valores, para que a gente possa melhorar até a prática dentro da escola;

Eu acho que a escola está progredindo nesse sentido, né? Falta ainda muito, mas eu acho que a escola tem progredido bastante; tem aumentado o número de projetos, nesse foco. (SUJEITO 4).

De acordo com o exposto, verifica-se que o S4 apresenta claramente sua preocupação da escola construir no corpo docente o compromisso com a prática pedagógica no tocante aos valores. A direção da escola tem um papel importante nesse processo, uma vez que é afirmado por García e Puig (2010, p. 129) a respeito da direção escolar: “por ser a principal responsável pela escola sua visão global e suas funções específicas colocam-na em uma situação privilegiada para incentivar medidas concretas”. Ou seja, a direção reúne as condições necessárias para promover ações pedagógicas junto aos professores, visando o incentivo à prática pedagógica voltada à construção de valores nos educandos.

Ao analisar a fala do S5 foi possível perceber que, assim como o S1 e S4, o S5 também contextualiza o vocábulo escola afirmando que a prática pedagógica deva ser voltada aos valores. É percebido em:

Olhe... Os valores, hoje, muito pregados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de que a escola não deve se preocupar só com os conteúdos, não ser uma escola conteudista, mas preparar para a cidadania. Então, eu acho que hoje em dia é difícil você encontrar uma escola que não trabalhe né? os temas transversais;

[...] a gente aproveita pra fazer algumas discussões de paz na escola;

[...] se a escola não tiver valores ela pode não passar valores, né? (SUJEITO 5).

Logo, a esse respeito Inoue, Migliore e D’ambrósio (1999, p. 11) deixam claro que “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem uma visão de Educação como exercício de cidadania e da escola como um espaço privilegiado para se trabalhar com isso. É nessa

perspectiva que os temas transversais se incluem.”. Os referidos autores (1999) dizem ainda que:

a proposta dos temas transversais é uma oportunidade para vivermos a nossa liberdade e exercermos a nossa autonomia, pois, afinal de contas, quando a porta da sala de aula se fecha, ela se torna um espaço de autonomia e responsabilidade para o professor e todos aqueles que dos processos ali desencadeados. (INOUE, MIGLIORE e D’AMBRÓSIO, 1999, p. 16).

Neste mesmo sentido, a palavra valores é utilizada pelo S5 sempre no contexto da prática pedagógica. Isso é notório em:

[...] ainda não é o ideal, mas, eu acredito que a cada ano vem melhorando as discussões sobre esses temas sobre a questão dos valores;
[...] trabalhar valores, discutir com o corpo docente [...];
[...] nós temos professores aqui muito atentos a isso, entendeu? Aos valores [...] (SUJEITO 5).

Na fala do S5 traduz a preocupação de que a prática pedagógica escolar não deva se resumir a conteúdos, mas sim no tocante a trabalhar com os valores e que o referido sujeito acredita que parte dos professores da escola em que ele atua trabalha com os valores.

A unidade de significação escola é usada pelo S5 em vários contextos. Ora, enquanto espaço de diálogo com a família para a solução de problemas. Vejamos:

É, a gente, também, tem um sistema aqui na escola que funciona bem, que é chamar os pais, e quando é um caso mais grave a gente chama a família na hora [...] (SUJEITO 5).

Na fala desse sujeito, a qual está em consonância com o S2, é possível perceber que ele reconhece a necessidade da participação da família no processo sócio escolar dos filhos, uma vez que, Vasconcelos *apud* Rodrigues, Azevedo e Polidori:

*[...] as mudanças nas últimas décadas, indicando uma transição entre uma época, em que a família confiava plenamente na escola – estabelecendo certa cumplicidade - e outra, em que a família passa a criticar a escola e, contraditoriamente, a transferir suas tarefas para ela. A escola, por sua vez, espera que a família ajude, ou pelo menos não atrapalhe, o que não é suficiente. (VASCONCELOS, 1998 *apud* RODRIGUES, AZEVEDO E POLIDORI, 2010, P. 72).*

O S5, outras vezes, coloca o termo escola no contexto da consciência de que a escola não substitui a família na função do desenvolvimento dos valores. Por exemplo:

*[...] tenho a consciência que a escola não substitui a família;
[...] tentar uma aproximação da escola com a família (SUJEITO 5).*

Nestas falas, o S5 demonstra ter consciência de que a escola não pode substituir a função da família no processo educacional.

O S6, por sua vez, não foge a esta questão, mostrando-se consoante com o S2 e o S5, pois este também emprega o vocábulo escola no contexto do reconhecimento da participação da família e de outras instituições no processo educacional do indivíduo. Vejamos em:

É... Pela experiência que temos aqui, observamos que a primeira instituição seria a família e esse é um dos pontos que estamos tentando atingir, trazendo a família à escola, conversando com os pais, deixando bem claro a atitude e conduta dos filhos em nossa escola. E, sem dúvida a família e a escola, a sociedade, cada uma dessas tem uma parte fundamental para a formação do caráter do indivíduo. (SUJEITO 6).

Com a colocação acima é possível notar que o referido sujeito também concorda com os S2 e S5 que a família tem papel primordial no tocante a formação educacional dos filhos, visto que deixa claro que a família é a primeira instituição social que deve educar o indivíduo e que se faz necessário que a escola seja parceira da família nesse processo. A esse respeito fala Durkheim (2008):

[...] essa obra pode e deve começar já na família, desde o berço [...] a educação moral já tem início quando se ensina a criança a adquirir hábitos regulares; [...] os pais possuem os meios de despertar desde muito cedo um primeiro sentimento de autoridade moral. Portanto, temos o direito de supor que quando a criança entra na escola, ela já não se encontra no mesmo estado de neutralidade moral em que se encontrava quando nasceu. (DURKHEIM, 2008, p. 148).

Ainda sobre a fala do S6 no tocante a participação da sociedade no processo educacional, esta pode ser feita por várias redes educativas da sociedade, visto que o que diz Garcia e Puig (2010, p. 153): “As possibilidades na criação de redes educativas são diversas e

cada uma delas produz diferenças na aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades humanas”.

A palavra escola é empregada, também, pelo S6 como espaço de mediação dos conflitos comportamentais, a saber:

*É... Assim que chegamos aqui esses conflitos eram numa dimensão bem maior, mas, hoje, os professores, toda a escola, comunidade; nós estamos realizando projetos para levar o alunado a uma reflexão para diminuição [...];
Então, isso aí é que vem diminuindo os conflitos em nossa escola. (SUJEITO 6).*

Nas afirmações acima do S6, as quais trazem o mesmo contexto do S1 quando referiu-se a comportamento, é perceptível que na escola em que o referido sujeito atua subentende-se que o trabalho com os valores acontece, mesmo que de maneira implícita, pois é notório em sua fala que toda escola está envolvida com a busca da solução dos conflitos comportamentais.

Neste mesmo sentido, o S6 emprega o termo valores evidenciando a importância dos mesmos para o convívio social. Exemplo:

Eles são importantes, né? Os valores sendo compreendidos por todo cidadão, ele vai promover uma convivência harmônica, de respeito. Então isso é fundamental para que se viva bem. (SUJEITO 6).

Nestas duas últimas falas usando as unidades de significação escola e valores o S6 deixa claro que a escola de atuação realiza, então, uma tarefa que é orientada por Marques (1992) quando, segundo ele o professor deve ter como propósito em seu trabalho conduzir seus alunos a refletir acerca dos valores.

Mas, na maioria das vezes, o S6 ao citar o vocábulo valores o emprega no contexto da prática pedagógica. Vejamos:

*[...] esse verdadeiro conceito de valores venha a ser cada vez mais forte dentro da nossa escola;
[...] os valores são colocados de uma forma bem positiva, principalmente agora com a proposta do governo [...];*

[...] uma coisa que ele tem colocado nessa avaliação é justamente essa valorização dos valores em todos os aspectos voltados ao alunado; Tem parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que trata dos valores. Eles dizem o seguinte: que é necessário compreender as atitudes, normas e valores, é... Que estão inseridos no cidadão na dimensão social e individual. (SUJEITO 6).

Aqui, encontramos no S6 notoriamente a convicção do trabalho acerca dos valores na escola em que atua, uma vez que diz que este trabalho é realizado com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a qual atende a uma orientação da política educacional do Estado. Esta proposta política educacional diz respeito a uma solicitação da Secretaria de Educação, visando melhorar a qualidade do ensino público.

As escolas estaduais são orientadas a ministrar os conteúdos programáticos indicados nas Orientações Teóricas Metodológicas (OTM), os quais têm como base o documento da Base Curricular Comum (BCC) do Estado de Pernambuco. Logo, ao examinar esse documento, se verifica que neste está implícito a questão do trabalho acerca dos valores, uma vez que segundo a Pernambuco (2008, p. 17) fazem parte das reflexões desse documento “[...] a solidariedade, que se afirma no vínculo social e na cidadania como paradigma, e a identidade, vista na diversidade e na autonomia, como diretriz da proposta educacional.”

4.2.1.2. Professor, aluno e família

A unidade de significação família, na fala do S3 é colocada no contexto da falta da orientação familiar na educação dos filhos. Podemos encontrar em:

*[...] falta de... (pensou um pouco) orientação da questão da família, certo? O que é que está faltando, justamente, esse apoio familiar. Essa estrutura familiar que não está existindo [...];
[...] a gente tá observando que esses conflitos, que estes problemas que vem pra escola é o reflexo da família [...] (SUJEITO 3).*

Nesta fala, o S3 responsabiliza a família pelos conflitos comportamentais dos alunos existentes na escola uma vez que o referido sujeito deixa explícita a falta da família no apoio à escola na educação dos filhos.

O S3 também faz uso do termo família como responsável pelo desenvolvimento de valores nos filhos. Constatamos em:

Família, família e família (com veemência) é quem deve desenvolver valores. (SUJEITO 3).

Diante das colocações do S3 no que se refere ao vocábulo família é possível perceber que este põe na família a obrigação de desenvolver valores e, conseqüentemente, ela deve apoiar o trabalho da escola no tocante ao processo educacional dos filhos. Neste contexto afirma Oliveira (2002, p.16) que a função da família resumidamente é “[...] a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores de determinada época torna-se, [...] seu objetivo principal.”.

No tocante ao termo aluno o S3 o apresenta no contexto da necessidade de melhorar o relacionamento do mesmo na escola. Por exemplo:

Como falei pra você, a questão da conversa, a questão do... Tá sempre próximo do aluno, tentando fazer palestras, trazendo pessoas de outros lugares pra falar sobre isso pra eles, reunindo o maior número de alunos pra que a gente tente melhorar esse relacionamento dele mesmo. (SUJEITO 3).

O S3 traz a necessidade da escola se aproximar mais dos alunos com o intuito de melhorar o relacionamento dos mesmos no ambiente escolar, pois esse pensamento de aproximação se faz quando o professor assume uma postura democrática, preocupada com a formação humana dos alunos. A esse respeito afirma Gadotti (1995):

enfim, ao educador compete refazer a educação, reinventá-la, criar as condições objetivas para que uma educação democrática seja possível, criar uma alternativa pedagógica que favoreça o aparecimento de um novo tipo de pessoas, solidárias, preocupadas em superar o individualismo [...] (GADOTTI, 1995, p. 82).

No que diz respeito a unidade de significação professor, ela aparece na fala do S3 como também responsável pelo desenvolvimento dos valores nos alunos. Isso é notório em:

[...] os professores vão pra sala de aula com esse intuito de falar, de... Pra melhorar a convivência deles com o grupo e com os professores, o relacionamento, né? (SUJEITO 3).

A questão dos valores está implícita na fala do S3, pois se trata da resposta da seguinte questão: nesta escola, os professores trabalham os valores em suas salas de aula? Por quê? Logo, pode-se, então, crer que os professores da escola de atuação do referido sujeito trabalham a questão dos valores em sala de aula.

O vocábulo aluno é sempre colocado pelo S7 no contexto da falta do desenvolvimento de valores por parte da família. Tais como:

Bem, em relação aos alunos... Em relação aos alunos é a falta, realmente, de alguns valores que não são bem trabalhados na família. (SUJEITO 7).

O S7 é mais um que levanta a questão do não desenvolvimento dos valores no tocante a falta de responsabilidade da família quanto ao trabalho com os mesmos.

O S7, também, ao se referir ao vocábulo família em seu discurso, coloca o termo no sentido de negligência familiar na educação dos filhos. É possível ser percebido em:

O primeiro grupo é a família, que hoje está muito difícil com as famílias desestruturadas, com a questão dos pais trabalhando fora e ter aquela atenção que tinha antigamente, né? (SUJEITO 7).

Diante do exposto fica notório que o S7 acredita que a família está falhando na educação dos filhos, uma vez que o referido sujeito deixa claro, ao citar as unidades de significação aluno e família, que os pais não têm mais a mesma atenção aos filhos como antigamente e que a família não trabalha bem os valores com os filhos. Diante dessas colocações, é notória a preocupação com a necessidade da escola se aproximar da família para que juntas possam se ajudar no processo educacional dos alunos/filhos. Neste contexto afirma Nogueira (2005, p. 573): “hoje, mais do que nunca, o discurso da escola afirma a necessidade de se conhecer a família para bem se compreender a criança, assim como para obter uma continuidade entre sua própria ação educacional e da família.”.

Vejamos, então, como o S8 se coloca ao citar a unidade de significação aluno. A palavra aluno, em um dado momento, é contextualizada pelo S8 na ótica da orientação da aprendizagem. Isso é certificado em:

*A gente revisa o que foi visto no conselho, a opinião dos professores e, depois, faz um repasse do conselho para os alunos de maior de idade e para os menores, a gente convida a família para conversar;
Após o conselho de classe, a gente orienta não só o aluno como pais também. (SUJEITO 8).*

Com estas colocações do S8 fica visível que o trabalho pedagógico realizado na escola de atuação do referido sujeito é feito visando o diálogo sobre o desempenho escolar de cada aluno, com o propósito de conscientizá-los do seu desempenho escolar e fazer também cientes os pais. A esse respeito, segundo Nogueira (2005) o diálogo com a família é o caminho para se alcançar esses ideais pedagógicos.

Mas, na maioria das vezes, o S8 expõe o termo aluno no contexto comportamental. Por exemplo:

[...] eu, sempre, digo nas minhas palestras, com os alunos, que o professor é uma autoridade e merece todo nosso respeito [...];

Agora, quando o aluno não melhora e continua insistindo e persistindo no desrespeito para com o colega, aí sim, eles recorrem a direção ou a coordenação pra auxiliar na solução do problema;

[...] a gente, de imediato, chama o aluno, conversa, ao ponto de ele dizer: Desculpe, vou pedir desculpa. (SUJEITO 8).

É notória no discurso do S8 a preocupação com o comportamento do aluno de respeito às regras da escola no tocante ao convívio com os pares e com o professor, nota-se também que coordenação está pronta para auxiliar o professor a resolver o problema, através do diálogo com o aluno.

O vocábulo professor é citado pelo S8 como parceiros na solução dos conflitos comportamentais dos alunos. A verificar em:

[...] os professores estão sempre dispostos a colaborar; Os nossos professores, quando ocorrem mal entendidos em sala de aula, algum conflito, ele tenta resolver [...];

[...] o professor é uma autoridade e merece todo nosso respeito e, os professores também tenta resolver os conflitos em sala de aula. (SUJEITO 8).

Como já foi percebido anteriormente no discurso do S8 ao citar a palavra aluno a preocupação com a solução dos problemas comportamentais dos alunos, não foi diferente ao se colocar citando o termo professor. O S8 coloca que o professor da escola em que ele desenvolve seu trabalho pedagógico é um parceiro colaborador com os problemas de ordem comportamental e como já foi dito a atuação diante do problema se dá por meio do diálogo. Acreditamos que isso é possível porque o professor deve saber que, de acordo com Tardif e Lessard (2011, p. 150): “ensinar, dizíamos, é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos”. E, ainda, dizem os referidos autores (2011, p. 151) que “a relação de inúmeros com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva”.

Também, a palavra professor é empregada pelo S8 no contexto da prática pedagógica. É notório em:

Os professores trabalham com os valores; A gente revisa o que foi visto no conselho, a opinião dos professores e, depois, faz um repasse do conselho para os alunos, (SUJEITO 8).

Assim como o S3 ao citar professor refere-se ao desenvolvimento dos valores na prática pedagógica, o S8 ao citar a mesma unidade de significação também explicita a questão dos valores, na qual deixa claro enfaticamente que os professores da escola em que o referido sujeito atua, trabalham com os valores com seus alunos. Pois, de acordo com Marques (1992, p. 86) “Ajudar a pensar sobre os valores e facilitar o intercâmbio dos valores na escola é o objetivo que deve nortear a ação do professor.”.

Ainda no tocante ao vocábulo professor, o S8 explora a questão da prática pedagógica no que diz respeito a conscientização do aluno com relação ao seu desempenho escolar, seguindo a mesma lógica já referenciada quando o referido sujeito usou a palavra aluno.

Já no que diz respeito ao termo família, o S8 contextualiza o sempre como principal responsável e como parceira no processo educacional dos filhos (alunos). A conferir em:

*[...] se for necessário, a gente convida a família pra orientar o aluno [...];
[...] nas aulas vagas, nos encontros com a família;
A família é essencial para o desenvolvimento do ser humano [...];
A família é a principal responsável, em minha opinião;
[...] a gente convida a família para conversar. (SUJEITO 8).*

Assim como o S3 que explicita a obrigação da família no processo de desenvolvimento dos valores e a preocupação exposta pelo S7 sobre a negligência da família quanto a participação na educação dos filhos, o S8 é contundente ao declarar que a família é essencial para o desenvolvimento do ser humano e que ela deve estar presente na vida escolar dos filhos. Logo, entende-se que na opinião dos sujeitos citados neste parágrafo a família deve estar inserida no processo de formação educacional dos alunos/ filhos junto a escola, pois consoante com La Taille e Menin (2009, p. 159), suas pesquisas no campo dos valores apontaram par sua afirmativa de que “[...] os valores constroem-se por meio de um processo e de que, nesse processo, assumem papel fundamental a família e a escola.”. Por isso a insistência da escola em convidar a família para participar desse processo. Por isso García e Puig (2010, p. 136) dizem que “a participação da família na escola é um dos mais importantes desafios apresentados ao sistema educativo.”.

No tocante ao termo família, o S9 exprime a negligencia da família no tocante a educação dos filhos. A exemplo:

*Olha... Uma das coisas que os professores falam muito é a questão da educação familiar. Eles falam que falta essa questão, né? Desse trabalho familiar;
[...] Eu acho que a família nesse ponto tá falhando. (SUJEITO 9).*

Em consonância com o S3, o S9 declara explicitamente que a família está falhando no seu papel de educadora.

O S9 Também contextualiza a palavra família como parceira no processo educacional dos filhos/alunos. A verificar em:

E quando não consegue mediar esse conflito sozinho, aí trazem para a direção, manda chamar a família e a gente tenta resolver da forma mais específica possível. (SUJEITO 9).

Diante do exposto no discurso do S9 é possível entender que o referido sujeito busca a parceria da família no processo educacional dos alunos, principalmente por acreditar que a família está falhando nesse papel, pois, o S9 já fala a esse respeito anteriormente. Essa questão Já é respaldada por La Taille e Menin (2009) anteriormente quando ele cita resultado de sua pesquisa a respeito de valores.

O S9 contextualiza o termo professor sempre no tocante a negligência da família na educação dos filhos. Vejamos em:

[...] os professores falam muito é a questão da educação familiar. Eles falam que falta essa questão, né? Desse trabalho familiar, de pedir com licença, por favor, que não mais existe, não está sendo trabalhado de nenhuma forma. (SUJEITO 9).

Neste mesmo viés, a palavra aluno é também apresentada, em primeira instância, pelo S9 no contexto da negligência familiar com a educação dos filhos. Exemplo:

Eles falam que essa educação familiar que é necessária pra você ter uma boa convivência, complica, não tem, tá faltando na maioria dos alunos. (SUJEITO 9).

Ainda em acordo com o S3, o S9 declara em seu discurso que os professores também percebem a negligência da família no tocante ao papel de educadora. Deve ser por isso que o referido sujeito, como já disse vem buscando parceria com a família para que esta possa fazer o seu papel, a fim de contribuir com o processo educacional dos educandos.

Num segundo momento, o S9 contextualiza a palavra aluno como sujeitos do processo de educação para os valores. Vejamos:

*[...] necessidade de trabalhar esses valores com os alunos; Eles sempre tentam mostrar aos alunos, sem tentando que [...] dizendo aos alunos: se coloquem no lugar do outro;
A gente vê que desde... De seu Daniel que fica no portão, a gente vê que ele, com a preocupação de também educar esses meninos, como o pessoal da cozinha, as meninas de merenda, até a questão do trato com esses alunos, né? (SUJEITO 9).*

A fala do S9 se reporta a questão do trabalho acerca dos valores em sala de aula, denotando assim que os professores da escola em que o sujeito atua pedagogicamente trabalham com o desenvolvimento dos valores em sala de aula.

A palavra aluno é usada pelo S10 sempre no contexto de sujeito no processo de educação acerca dos valores. A verificar em:

*[...] eles trabalham na sala de aula conscientizando os alunos;
[...] esses valores, a gente procura [...];
Vamos dizer assim, amostrar aos nossos alunos [...];
Todos são importantes na função que cada um está exercendo, do aluno ao servente. (SUJEITO 10).*

De acordo com a fala acima o S10 demonstra que toda escola, na qual ele atua, procura desenvolver um trabalho voltado aos valores.

Logo ver-se tanto o S9 quanto o S10 ao se reportarem a unidade de significação aluno, ambos referem-se ao trabalho acerca dos valores não só por parte dos professores, mas também por parte de todos que fazem a escola atuam nesse sentido. Os sujeitos demonstram vivenciar na escola de atuação uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento dos valores. No tocante a questão de que tanto os professores quanto os demais atores da escola devam participar do processo de desenvolvimento de valores, La Taille e Menin (2009, p. 169) afirma que “a escola é o lugar de construção e reconstrução de conhecimentos, de convivência coletiva, social e de vivência de valores. Compreender essa dinâmica significa apostar em um futuro e em cidadãos diferenciados.” Logo, entende-se que os sujeitos aqui em questão, é parte de um grupo de profissionais em educação que acreditam no futuro de seus alunos.

No que diz respeito ao vocábulo família o S10, constantemente, o utiliza no tocante a responsabilização da família. Vejamos:

A começar com a família, né? Porque sem ela não teria escola, não teria conselho tutelar. Outras instâncias, mas pra começar mesmo com a família. (SUJEITO 10).

Em acordo com o S3, S7 e S9, o S10 também decolara que a família deve responsabilizar-se pela educação primeira dos filhos. Visto que, de acordo com La Taille e Mnin (2009):

em síntese, a família deve ser um espaço de vivência e de aprendizagem social inicial [...] Essa base aprendida nesse espaço permitirá a inserção e a adaptação desse indivíduo em outros ambientes de interação e de aprendizagem além do familiar (LA TAILLE e MENIN, 2009, p. 166).

Para finalizar, o S10 utiliza em seu discurso o termo professor como sujeito importante, entre outros, no contexto escolar. Exemplo:

[...] o servente que, ele é tão importante eles; o professor, a merendeira na hora da distribuição da merenda. Todos são importantes na função que cada um está exercendo [...]. (SUJEITO 10).

Em seu discurso, o S10 aponta o professor como sujeito importante no processo educacional, porém não se esquece de citar outros atores desse processo. O S10 alega que todos os personagens que atuam no âmbito escolar têm importância em suas funções. Neste sentido, García e Puig (2010) afirmam que:

participar da vida escolar, junto com os iguais e tendo a colaboração dos adultos, é uma experiência de educação moral insubstituível, pois permite que os sujeitos se comprometam e assumam responsabilidades na dinâmica coletiva (GARCÍA e PUIG, 2010 p. 93).

Desta feita é possível compreender que a escola trabalha de forma articulada com a coletividade escolar na busca de melhores resultados educacional.

4.3. EMPARELHAMENTO DOS DADOS

Neste ponto deste capítulo temos o propósito de expor a análise realizada acerca dos dados qualitativos e quantitativos utilizando a técnica de emparelhamento, com a fim de apontar os enfoques mais significativos desse trabalho de investigação, fazendo uso de recortes das análises qualitativa e quantitativa, anteriormente apresentadas nesse trabalho.

Será exposto na integra alguns trechos do texto construído da análise quantitativa, bem como da análise qualitativa com o intuito de servir de base comparativa entre os dados para se

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

chegar aos pontos significativos dos resultados acerca da prática dos valores na prática pedagógica dos professores inquiridos e da participação da escola como um todo nesse processo. Vejamos a seguir:

Encontramos na tabela 2 a análise descritiva da Escala de Likert, na percepção dos docentes, no que diz respeito aos fatores relacionados à participação da escola na educação dos alunos no tocante aos valores. Através dela observa-se que 95,1% (n = 97) dos docentes concordam/concordam totalmente que no cotidiano das escolas é comum conflito de ordem comportamental. Também, 65,7% (n = 67) dos docentes discordam que a escola, como um todo, é responsável pela solução desses conflitos e, ainda, 90%(n = 90) desses profissionais concordam que no Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas deve ser contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala da aula. Com relação aos gestores e coordenadores escolares darem o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça 46,0% (n = 46) dos professores concordaram com essa afirmativa. Pode-se notar que esta afirmativa 20% (n = 20) dos professores preferiram serem imparciais.

Na exposição dos dados nesta tabela é possível perceber que a maioria dos docentes concordam totalmente que é comum ocorrerem conflitos de ordem comportamental no cotidiano escolar e que no Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas deve ser contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala de aula, e ainda a maioria destes concordam que os gestores e coordenadores escolares dão o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça.

Essa visão é confirmada pelo S1 na entrevista no tocante a participação da gestão e coordenação quando diz:

[...] e quando a escola faz, ela consegue até modificar o indivíduo e ele leva isso pra casa dele também;

[...] fizemos um projeto aqui dentro da escola que era Viver Criança, éramos eu e mais dois professores, então nós esquematizamos o trabalho, então nós tivemos resultados, mudança mesmo de atitude dos alunos. (SUJEITO 1).

Neste caso ficou evidente a participação da coordenação no apoio aos professores, uma vez que o que foi percebido na análise dos questionários foi também reafirmado na análise das entrevistas.

Em acordo com o que foi constatado na tabela 2 de que os professores confirmam existir conflitos de ordem comportamental e ainda a respeito do apoio dado aos professores, o S1 diz que:

*Olhe... Na nossa escola, como em outras escolas públicas, particulares, acontecem alguns problemas de comportamento;
Geralmente, quando os professores trazem esses conflitos para a direção da escola [...] a gente nunca deixa pra resolver um problema de conflito, de comportamento pro outro dia. (SUJEITO 1).*

O referido Sujeito deixa claro em seu depoimento que a escola deve se envolver na solução dos conflitos comportamentais dos educandos no cotidiano escolar, caracterizando, assim, o apoio da gestão aos professores no tocante aos conflitos comportamentais.

Na fala do S1 é possível notar que ele acredita que a escola pode contribuir com a questão do comportamento dos alunos, através do trabalho pedagógico e que alguns professores na escola em que esse sujeito atua, trabalham nesta perspectiva.

Neste contexto é possível entender que tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa concordam que o conflito de ordem comportamental existe na escola, bem como concordam que a gestão deve apoiar o professor nesta questão. Ainda concordam que essas questões devam ser contempladas no Projeto Político Pedagógico (PPP), visto que, Nóvoa *et al.* (1999) nos afirma que:

*as relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças profundas nas duas últimas décadas. [...] Presentemente, observamos outra situação [...] em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. As relações na escola mudaram, tornando-se mais conflituosas, e muitos professores não souberam encontrar novos modelos, mais justos e participados, de convivência e de disciplina. (NÓVOA *et al.*, 1999, p. 107).*

Tabela 2. Escala de Likert da visão do docente com relação à participação da escola na educação dos alunos no tocante aos valores.

Fatores	Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
1 – No cotidiano das escolas é comum conflitos de ordem comportamental.	50(49,0)	47(46,0)	2(2,0)	2(2,0)	1(1,0)

4 – A escola, como um todo, é responsável pela solução desses conflitos.	5(4,9)	22(21,6)	8(7,8)	45(44,1)	22(21,6)
11 – No Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas deve ser contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala de aula. ¹	49(49,0)	41(41,0)	9(9,0)	0(0,0)	1(1,0)
12 – Os gestores e coordenadores escolares dão o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça ¹	10(10,0)	36(36,0)	20(20,0)	27(27,0)	7(7,0)

¹os totais são menores que 102 por causa da falta de resposta em alguns itens.

Dando continuação a análise emparelhada dos resultados, veremos o que nos descreve à tabela 3.

Na tabela 3 temos a análise descritiva da Escala de Likert, da percepção dos docentes, no que diz respeito à participação da família na educação dos alunos no tocante aos valores. Através dela observa-se que 77,4% (n = 79) dos professores discordam/discordam totalmente que a família é a única responsável pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola. Ainda, 99,1% (n = 100) desses profissionais concordam/concordam totalmente que a família deve estar envolvida na vida sócio-escolar de seus filhos e 78,2% (n = 79) crêem que a educação familiar é a principal fonte de construção de valores no indivíduo.

Ao levarmos em consideração os resultados dispostos na tabela 3, no que diz respeito às responsabilidades da família no tocante aos aspectos formadores de seus filhos, é possível denotar que a maioria dos docentes reconhece, concordando totalmente, que a família deva estar envolvida na vida sócio escolar de seus filhos, bem como a maioria acredita ser a educação familiar a principal fonte de construção de valores no indivíduo. No entanto, a maioria desses, também, reconhece que a família não deva ser a única responsável pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola discordando/discordando totalmente dessa questão. Estes resultados nos leva a crer que estes docentes se veem responsáveis, também, pelos conflitos comportamentais e que estes reconhecem a coparticipação nesse processo.

Diante do exposto podemos trazer recortes das entrevistas, os quais são confirmação das ideias acerca das responsabilidades da família no tocante aos aspectos formadores de seus filhos. Vejamos o que coloca a esse respeito os Sujeitos 2 e 3:

[...] a família tem que começar a trabalhar os valores nos seus filhos;

[...] nós notamos que muitos desses valores que deveriam ser trabalhados dentro de casa não são [...] (SUJEITO 2).

[...] falta de... (pensou um pouco). Orientação da questão da família, certo? O que é que está faltando, justamente, esse apoio familiar. Essa estrutura familiar que não está existindo [...];

[...] a gente tá observando que esses conflitos, que estes problemas que vem pra escola é o reflexo da família, [...];

Família, família e família (com veemência) é quem deve desenvolver valores. (SUJEITO 3).

Diante do exposto é possível perceber que os professores querem a participação da primeira instituição socializadora, que é a família, no processo educacional. Pois, nesse contexto nos afirma Nóvoa *et al.* (1999 p. 100-101) “[...] registrou-se nos últimos vinte anos um processo de inibição das responsabilidades educativas de outros a gentes de socialização. A família constitui o caso mais significativo”.

Logo conclui Nóvoa *et al.* (1999, p.101) “Neste sentido, são cometidas à escola maiores responsabilidades educativas, nomeadamente no que diz respeito a um conjunto de valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos na esfera familiar.”.

Tabela 3. Escala de Likert da visão do docente com relação à participação da família na educação dos alunos no tocante aos valores.

Fatores	Concordo totalmente	Concordo	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
2 – A família é a única responsável pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola	4(3,9)	10(9,8)	9(8,8)	61(59,9)	18(17,6)
3 – A família deve estar envolvida na vida sócio-escolar de seus filhos ¹	95(94,1)	5(5,0)	0(0,0)	0(0,0)	1(0,9)
5 – A educação familiar é a principal fonte de construção de valores no indivíduo ¹	47(46,5)	32(31,7)	3(3,0)	16(15,8)	3(3,0)

¹os totais são menores que 102 por causa da falta de resposta em alguns itens.

Na tabela 4 temos a análise descritiva da Escala de Likert, da visão do docente com relação aos valores em sua prática pedagógica. Nesta, a análise foi feita tomando como base o somatório dos dois maiores resultados das respostas similares de concordo com concordo Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

totalmente e discordo com discordo totalmente. Verifica-se que 97,1% (n = 98) concordam que os professores e demais atores da escola devam contribuir com a educação dos seus educandos como coparticipantes deste processo, denotando que a maioria dos professores investigados está disposta a colaborar com o trabalho educacional da família, uma vez que este deva ser um dos objetivos da escola. A esse respeito nos diz o S9:

[...] necessidade de trabalhar esses valores com os alunos; Eles sempre tentam mostrar aos alunos, sem tentando que [...] dizendo aos alunos: se coloquem no lugar do outro;

A gente vê que desde... De seu Daniel que fica no portão, a gente vê que ele, com a preocupação de também educar esses meninos, como o pessoal da cozinha, as meninas de merenda, até a questão do trato com esses alunos, né? (SUJEITO 9).

A fala do S9 se reporta a questão do trabalho acerca dos valores em sala de aula, denotando assim que os professores da escola em que o sujeito atua pedagogicamente trabalham com o desenvolvimento dos valores em sala de aula e em toda a unidade escolar.

É constatado que 88,1% (n = 89) concordam com o que diz os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quando afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica de forma transversal, levando-nos a crer que estes conhecem as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como reconhecem a importância da transversalidade do currículo implícito.

Este resultado nos permite dizer que é muito bom para a educação dos alunos que a grande maioria dos professores entenda ser importante o trabalho com os temas transversais, uma vez que nestes está vinculado o desenvolvimento de valores.

Nesta mesma visão o S5 diz em uma de suas respostas à entrevista o seguinte:

Olhe os valores, hoje, muito pregados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de que a escola não deve se preocupar só com os conteúdos, não ser uma escola conteudista, mas preparar para a cidadania, então eu acho que hoje em dia é difícil você encontrar uma escola que não trabalhe né? , os temas transversais;

[...] a gente aproveita pra fazer algumas discussões de paz na escola;

[...] se a escola não tiver valores ela pode não passar valores, né? (SUJEITO 5).

Diante do que foi declarado pelo S5 fica notória a concordância dos resultados da análise dos questionários e os resultados das entrevistas no tocante a questão do conhecimento dos docentes acerca das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre a transversalidade na prática pedagógica.

Ainda, 98% (n = 99) dos docentes dizem que é fundamental que o professor planeje suas aulas visando o trabalho com os valores de forma implícita ou explícita e 97% (n = 98) dizem que o trabalho com os valores em sala de aula pode contribuir para uma interação sócio escolar saudável e desejável. Ao professor concordar que é fundamental a inserção dos valores no currículo e que este trabalho pode ajudar a contribuir uma relação saudável entende-se que estes profissionais constroem seus planejamentos incluindo o desenvolvimento de valores em seus objetivos.

No tocante à análise das entrevistas encontramos uma divergência, pois o S4 nos informa que são poucos os professores que planejam considerando a questão do desenvolvimento dos valores. Podemos constatar no seguinte recorte:

Eu acho que na questão do planejamento, são poucos os professores que enfatizam essa questão dos valores [...]. (SUJEITO 4).

É contraditório que a maioria dos professores achem que é fundamental que os docentes planejem suas aulas visando o trabalho acerca dos valores de forma implícita e explícita, e o S4 da entrevista diga que poucos professores planejam nesse sentido.

Com relação à facilidade de trabalhar com os valores, 56% (n = 56) dos professores não acham fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada aos valores. Este resultado nos parece preocupante, pois a maioria acha difícil esta prática e já foi constatado na tabela 2 que a maioria dos professores respondeu que não têm o devido apoio dos gestores e coordenadores no trabalho pedagógico no tocante aos valores. Logo, espera-se que seja facilitada a prática pedagógica nesse sentido.

Outra contradição evidente é ser constatado na tabela 4, como já foi citado, que a maioria dos professores acha difícil o trabalho acerca dos valores em suas práticas pedagógicas e nos resultados da análise das entrevistas verifica-se que o S5 diz que:

[...] ainda não é o ideal, mas, eu acredito que a cada ano vem melhorando as discussões sobre esses temas sobre questão dos valores;

[...] trabalhar valores, discutir com o corpo docente [...];

[...] nós temos professores aqui muito atentos a isso, entendeu? Aos valores [...]. (SUJEITO 5).

Logo fica evidente a contradição, pois ver-se claramente que, segundo o S5 o apoio é dado, embora precise melhorar.

Apesar da contradição encontrada no tocante ao apoio da escola para o trabalho cerca dos valores. Se existe ou não, este não é um fator determinante. É possível compreender que a educação em valores requer bem mais dos professores, uma vez que de acordo com García e Puig (2010, p. 49) “as relações interpessoais entre professor e aluno tem um claro potencial formativo e são imprescindíveis para colocar em prática um trabalho significativo de educação e valores.”.

Tabela 4. Escala de Likert da visão do docente com relação aos valores em sua prática pedagógica.

Fatores	Concordo totalmente	Concordo O	Indiferente	Discordo	Discordo totalmente
6 – Os professores e demais atores da escolar devem contribuir com a educação dos seus educandos como coparticipantes deste processo ¹	63(62,4)	35(34,7)	1(0,9)	0(0,0)	2(2,0)
7 – Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica de forma transversal ¹	36(35,6)	53(52,5)	7(6,9)	3(3,0)	2(2,0)
8 – Toda escola orienta os professores a desenvolverem valores nos educandos em sua prática pedagógica ¹	13(12,9)	37(36,6)	15(14,9)	25(24,8)	11(10,8)
9 – É fundamental que o professor planeje suas aulas visando o trabalho com os valores de forma implícita ou explícita ¹	58(57,4)	41(40,6)	1(1,0)	1(1,0)	0(0,0)
10 – O trabalho com os valores em sala de aula pode contribuir para uma interação sócio-escolar saudável e desejável ¹	71(70,3)	27(26,7)	3(3,0)	0(0,0)	0(0,0)

13 – É fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada para os valores ¹	8(8,0)	26(26,0)	10(10,0)	44(44,0)	12(12,0)
14 – Para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores, se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores ¹	64(63,4)	35(34,6)	1(1,0)	1(1,0)	0(0,0)

¹os totais são menores que 102 por causa da falta de resposta em alguns itens.

No percurso de investigativo desse trabalho havíamos proposto fazer uma averiguação nos diário de classe dos professores e nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das instituições escolares, todavia, no que diz respeito aos diários de classe apenas alguns professores nos disponibilizaram, mas não foi encontrada nenhuma referência à prática de valores em sala de aula de forma explícita. E, no tocante aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) só foi nos disponibilizado apenas quatro, porém, também, não foi detectado nada que se relacionasse explicitamente com a prática pedagógica voltada aos valores. Logo, a análise, nesse sentido, não pode ser satisfatória.

Finalizando, entende-se que de alguma forma a escola e os professores, mais especificamente, trabalham a cerca dos valores com os educandos, embora, diante das discussões é notório que este trabalho ainda acontece, na maioria dos casos, de forma implícita e empírica. Pois, tanto a análise quantitativa quanto a análise qualitativa, apresenta-se favorável ao trabalho dos valores na prática pedagógica da maioria dos professores, porém, acreditamos ser um trabalho que ainda se inicia, pois como já falamos anteriormente, nossa vivência e observações enquanto profissional da educação e alguns paradoxos entre as respostas dos professores e dos coordenadores (educadores de apoio) nos leva a acreditar que este trabalho acerca do desenvolvimento dos valores no circuito escolar acontece, porém ainda tendo que avançar muito nessa direção. Logo, diante do que dos dados quantitativos e qualitativos é possível constatar que a maioria dos professores, se ainda praticam valores de forma empírica, porém já entendem os valores enquanto processo formativo que deva estar inserido no processo de escolarização.

No que concerne aos coordenadores pedagógicos (educadores de apoio), alguns demonstraram insegurança quando interrogados acerca do que entendem por valores no tocante a escolarização e a respeito da coordenação e gestão darem o devido apoio para que o trabalho pedagógico acerca dos valores aconteça. Essa constatação foi detectada no momento Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

das entrevistas e, posteriormente, na análise das entrelinhas de suas falas. Tudo isso se soma às contradições encontradas durante a análise dos dados estatísticos e, ainda, nos paradoxos encontrados no instante do emparelhamento dos dados quantitativos com os qualitativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou investigar acerca da educação no tocante aos valores no contexto da escolarização, visando explorar o contexto das práticas pedagógicas concernente ao desenvolvimento dos valores, com o propósito de compreender até que ponto os professores entendem os valores enquanto processo formativo que deva estar inserido no processo da escolarização e se estes desenvolvem valores em suas práticas pedagógicas.

Na realização do estudo nas escolas da rede pública estadual da cidade de Abreu e Lima/PE, ao levarmos em consideração os resultados dos dados da pesquisa em detrimento aos objetivos propostos, constatamos que os professores do ensino fundamental da área de humanas das escolas campo de investigação entendem que os valores devam estar inseridos no processo de escolarização. Todavia desenvolvem valores em suas práticas pedagógicas de maneira ainda "tímida" e implícita.

Neste contexto esclarece Valente (2005) tanto o professor quanto todos os que fazem a escola, ensinam valores de forma explícita ou implícita ao ditar as regras de proibição ou de permissão, nos mementos em que se incentivam os educandos, durante o julgamento do que é justo ou injusto, em fim, estão ensinando os próprios valores. Logo, conclui Valente (2005, p. 120): "o ensino dos valores não se pode evitar.". Neste mesmo sentido, nos diz a referida autora (2005, 120) que "a educação para os valores realiza-se em todos os momentos, permeia o currículo e também todas as interações interpessoais na escola e as relações desta com a família e a sociedade.". A família foi muito citada nos dados apresentados por essa pesquisa, pois tanto os professores quanto os coordenadores pedagógicos (educadores de apoio) sinalizaram a falta da família no acompanhamento na vida educacional dos filhos e no tocante a falta dessa no processo de desenvolvimento dos valores. Neste viés, analisando as mudanças ocorridas no tocante às famílias, informa Vasconcelos (1998) *apud* Rodrigues, Azevedo e Polidore (2010, p. 72) que "[...] a família passa a criticar a escola e contraditoriamente, a transferir suas tarefas para ela. A escola, por sua vez, espera que a família ajude, ou pelo menos não atrapalhe, o que não é suficiente.”.

Diante do exposto, a presente dissertação buscou trazer contribuições acerca dos valores nas práticas escolares dos professores e dos demais atores que atuam no circuito escolar, sem esquecer o lugar da família nesse processo, para o desenvolvimento dos valores a

fim de construir uma interação sócio escolar saudável e desejável. Neste processo trazer à tona a questão do dever e do direito, para que a escola possa viabilizar trabalhos pedagógicos que vise valores e, conseqüentemente desenvolver exercício de cidadania.

Diante disso vale salientar o que declara Marques (1992, p. 82), pois, segundo ele, alguns investigadores portugueses veem propondo alterações na escola para que esta seja um local onde se viva e também se aprenda a viver, porque a escola não mais deve ser um local apenas de transmissão do saber. Pois, de acordo com García e Puig (2010, 17) “essa é a primeira tarefa dos seres humanos, porque, apesar de estarmos preparados para viver, precisamos adotar um modo de vida que seja sustentável e realmente queiramos para nós mesmos e para todos os que nos cercam. Temos de escolher como queremos viver.”. Uma vez que neste aprender a viver pode-se considerar o que relata UNESCO (1996, p. 77) no tocante a educação do século XXI: “à educação cabe fornecer dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.”. Ainda neste contexto declara UNESCO (1996) que:

este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até a morte é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir de seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese duma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma construção social interactiva (UNESCO, 1996, p. 87).

Sendo assim, espera-se que esta dissertação possibilite reflexões por parte dos que fazem a escola, principalmente o professor para que estes possam refletir acerca do seu exercício docente e dos próprios valores reconhecendo os benefícios de se construir caminhos metodológicos explícitos ou implícitos para desenvolver valores em seus educandos. Para tanto é imprescindível que os profissionais em educação se esclareçam a respeito do tema em questão, para que possam construir novos conceitos e aderir a novas posturas no âmbito educacional. Vale salientar a necessidade de que tanto a Secretaria de Educação do Estado quanto os Coordenadores Pedagógicos possam somar suas competências para realizarem formações continuadas com os educadores no tocante ao desenvolvimento dos valores nas práticas pedagógicas, começando pelos documentos legais e oficiais que obrigam e orientam o processo educacional nos países, nos estados e nos municípios. Pois, de acordo com García e Puig (2010, p. 31) “não podemos ignorar a importância do professor no desenvolvimento pessoal dos jovens, assim como a transcendência que sua maneira de se comportar tem nas Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

relações estabelecidas na sala de aula.”. Desse modo é possível compreender o quanto o professor é uma figura importante nesse processo. Porém este não é o único, uma vez que toda a escola deva estar envolvida e em primeira instância a família. Contudo, acreditamos ser pertinente salientar no viés da família que, segundo Durkheim (2008), a eficiência da educação familiar muito pequena, apesar de ser esta a primeira e muito boa para se chegar à uma vivência moral, principalmente no que diz respeito ao espírito de disciplina família, pois não pode, o respeito às regras não pode ser construído no circuito familiar. Daí se dá a questão de que a escola deva caminhar nesse processo de desenvolvimento dos valores atrelada a família, sendo parceiras desse processo.

Neste sentido espera-se que essas reflexões acerca das teorias e dos resultados possam despertar nos educadores desejo por novos conhecimentos no tocante ao tema proposto, objetivando aperfeiçoar suas práticas, no que diz respeito ao desenvolvimento dos valores, pois se acredita que estarão contribuindo para o exercício cidadão dos educandos necessários às relações sociais.

Diante da possibilidade desse trabalho despertar os educadores para novos conhecimentos Freire (2005) explica que:

na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, se sabem inacabados. Tem a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência do que dela tem. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente da razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 2005, pp. 83-84).

Daí entende-se que não são apenas alunos na infância e na adolescência que se encontram na condição de estar precisando aprender. Somos, então, sempre aprendizes. Nesse caso, os professores também precisam se sentir alunos para continuarem aprendendo, especialmente no tocante a sua prática.

Apesar desse não ser único trabalho que trate da questão do desenvolvimento dos valores no contexto escolar, uma vez que na academia vários são os trabalhos que tratam de forma similar sobre o tema investigado, acredita-se que não deverá ser o último, pois muito ainda há para discutir sobre o assunto com maiores esclarecimentos sobre a questão dos valores no circuito escolar. Logo fica a sugestão de que novos trabalhos possam explorar mais sobre o trabalho pedagógico voltado aos valores.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Teresa Cristina Bruno. **Apropriação/vivência de valores em questão: repercussões na prática pedagógica**. 2007. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/Posgraduacao/Dissertacoes/andrade_tcb_dr_mar.pdf>. Acesso em 10 jul. 2010.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AQUINO, Julio Groppa; *et al.* **Família e educação: Quatro olhares**. Campinas/SP: Papirus, 2011.
- ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e formação do trabalhador. In: **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.
- _____. **Experiências de Inovação Educativa: O Currículo na Prática da Escola**. In: MOREIRA, Flávio Barbosa. (org.) **Currículo: Políticas e Práticas**. SP: Papirus, 1999. cap. 8.
- BARDIN, Lourence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Autero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BRASIL. LDB-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96**. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados, Centro de Documentação e Informação, Coordenação de Biblioteca. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb-5ed.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012; às 00:08:11
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v.1. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRYM, Robert. *et al.* **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios**. Universidade do Minho. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Portugal, 2003, ano/vol. 16, número 002, PP.221 – 236. Disponível em: <<http://ebooks-online24.com/pesquisa-em-ci%C3%A7ncias-humanas-e-sociais-chizzotti-%28download-do-livro%29.html>>. Acesso em: 20 ago. 2010.
- DELLORS, J. **Educação - um tesouro a descobrir**. Relatório UNESCO. Porto: Edições ASA, 1996.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. Tradução Raquel Weiss. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**: Introdução à Pedagogia do conflito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Os Mestres de Rousseau**. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, Xus Martíns ; PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

GOLDIM, José Roberto. **Ética, moral e Direito**. 2003. Disponível em: <<http://ufrgs.br/bioética/etcmor.html>>. Acesso em: 10 nov. 2010

GOUVEIA, Valdiney V. **A natureza motivacional dos valores humanos**: evidências acerca de uma nova tipologia. Universidade Federal da Paraíba, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300010>. Acesso em: 10 nov. 2010.

HAGUETTI, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HONBURG, Nice e SILVA, Rubia da. Teorias sobre Currículo: Uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. [S.l.] v 3, n.10, jan. e jun. 2007.

INOUE, Ana Amélia; MIGLIORE, Regina de Fátima; D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Temas transversais e educação em valores humanos**. São Paulo/Petrópolis-RJ, 1999.

LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAVILLE, C.; DIONE, J. A. **Construção do Saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo, Cortez, 2006. v. 67.

MARQUES, Ramiro. **A educação Sócio-Moral**: Uma Análise Curricular do Ensino Básico em Portugal. Porto: Sociedade Portuguesa de C. da Educação, 1992.

MARTINS, Olga Maria Pombo. O Insuportável Brilho da Escola. In: RENAUT, Alain et alii. **Direitos e Responsabilidade na Sociedade Educativa**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, pp. 31-59.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MENEZES, Antônio Rafael D. **Educação: a revolução que não foi feita**. 3. ed. Recife: Ed. Do Autor, 2009.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de. **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec–Abrasco, 1994.

MIRANDA, Guilhermina Lobato. Limites e possibilidades das TIC na educação. **Revista de Ciência da Educação**. Lisboa. 2007 mai/jun/jul/ago. n. 3. Disponível em: <sisifo.fpce.ul.pt/?r=11&p=47>. Acesso em: 29 ago. 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. A **relação família-escola na contemporaneidade**: fenômeno social / interrogações sociológicas. *Análise Social*. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2005. vol. XL (176).

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

_____. (Org.) *et al.* **Profissão professor**. Tradução de: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto/Portugal: Apoio Editorial, 1999.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros**: Um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto Codex/Portugal: Porto Editora, 1996.

PAIS, José Machado. **Gerações e valores na sociedade portuguesa contemporânea**. Lisboa: ICS, 1999.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco**: Matemática. Secretaria de Educação. Recife: SEE, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Carolina Contreiras; AZEVEDO, José Clovis de; POLIDORE, Marlis Morosini. **Os Desafios na Escola: olhares diversos sobre questões cotidianas**. Porto Alegre: Sulina; Editora Universitária Metodista IPA, 2010.

ROLDÃO, Maria Do Céu. **Os professores e a Gestão do Currículo**: perspectivas e prática em análise. Porto/Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.

ROSA, Leonel Melo. As Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola e os Centros de Recursos Educativos. Algumas reflexões. Universidade Aberta. **Anais eletrônicos**: Comunicação Apresentada no Painel. Centro de Recursos: Um espaço de aprendizagens múltiplas. II Encontro Nacional de Centros e Recursos Educativos, Escola Secundária Emídio Navarro Almeida. [s.l.]. 28 de Outubro de 1999. Disponível em: <<http://www.uviv-ab.pt/~porto/textos/Leonel/Pessoal/tic-cre.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2010.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **O Currículo**: Os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZ S.H. **A theory of cultural values and some implications for work**. Applied Psychology an International Review. [S.l.: s.n.], 1999. p. 23-47

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A busca do sentido da formação humana**: tarefa da Filosofia da Educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, nº 3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.Scielo.br/pdf/ep/V32n3/a13V32n3.pdf>> Acesso em 19 jun. 2010.

_____. A razão de ser da filosofia no ensino superior. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. 2006. **Anais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006. p. 2-20

SILVA, M. H. G. F. Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psico- sociais e formação. In: **Anais** da 20ª Anped, 1997 (disq.).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Oscar C. de. **Do colo à construção da cidadania**: por uma escola acolhedora. Revista Lusófona de Educação, 2008, 11, 105 – 112. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/349/34911875007.pdf>> . Acesso em: 10 jun. 2010.

SOUZA, Vera Lucia Travisan. **Escola e construção de valores desafios à formação do aluno e do professor**. Ipiranga/ SP: Loyola, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Educação e Pesquisa. São Paulo, enero-junio, año/vol. nº 001. 2001. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=29827107> > Acesso em: 21 jul. 2010.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

TEODORO, António. **Globalização e Educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

TERÇARIOL, A.A.L.; SCHLÜNZEN, E.T.M. **Formação de educadores para o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação da Construção e Vivência de Valores Humanos**. (maio 2002) FTC/UNESP/Campos de Presidente Prudente, SP/ Brasil. Disponível em: <lsm.dei.uc.pt/ribie/docfilis/txt2003729175531paper-047.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2011.

VALENTE, Maria Odete. **A educação para os valores**. Universidade de Lisboa, 2005. Disponível em: <http://www.educacionvalores.org/IMG/pdf/educacao_valores.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2010.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire**. Artigo publicado na revista de Educação AEC. [S.l.], abril a junho de 2007, n. 143, p. 66-78. Disponível em: <200.189.113.123/diaadia/diadia/arquivos/Image/conteúdo/artigos_teses/Pedagogia2/acompetencdocen.pdf>. Acesso em 23 de fev de 2012.

APÊNDICE A – Questionário com Escala de Likert

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE TECNOLOGIA E HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Josenilda Tabosa

Diante da necessidade de colher dados para a construção da pesquisa do Mestrado sob o título EDUCAÇÃO E VALORES NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO: Estudo realizado em escolas da Rede de Ensino Público Estadual no município de Abreu e Lima/PE viemos pedir a colaboração para responder esse questionário.

Dados pessoais

Nome: _____
—

Obs: Este campo não é necessário.

Gênero: () Masculino () Feminino

Idade: _____

Dados sobre a formação:

1. Há quantos anos leciona? _____
2. Há quanto tempo leciona na Rede Estadual de Ensino em Pernambuco? _____
3. Há quanto tempo leciona nesta escola? _____
4. Há quanto tempo ministra aulas no Ensino Fundamental? _____
5. Formação superior: _____
6. Pós- graduação: _____

QUESTIONÁRIO					
Legenda: 1 = Concordo totalmente; 2 = Concordo; 3 = Indiferente; 4 = Discordo; 5 = Discordo totalmente					
1-No cotidiano das escolas é comum conflitos de ordem comportamental.	1	2	3	4	5
2. A família é a única responsável pelos conflitos comportamentais ocorridos na escola.	1	2	3	4	5

3. A família deve estar envolvida na vida sócio escolar de seus filhos.	1	2	3	4	5
4. A escola, como um todo, é responsável pela solução desses conflitos.	1	2	3	4	5
5. A educação familiar é a principal fonte de construção de valores no indivíduo.	1	2	3	4	5
6. Os professores e demais atores da escola devem contribuir com a educação de seus educandos como coparticipantes desse processo.	1	2	3	4	5
7. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) afirmam ser importante o trabalho com os valores na prática pedagógica de forma transversal.	1	2	3	4	5
8. Toda escola orienta os professores a desenvolverem valores nos educandos em sua prática pedagógica.	1	2	3	4	5
9. É fundamental que o professor planeje suas aulas visando o trabalho com os valores de forma implícita ou explícita.	1	2	3	4	5
10. O trabalho com os valores em sala de aula pode contribuir para uma interação sócio escolar saudável e desejável.	1	2	3	4	5
11. No Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas deve ser contemplada a questão do trabalho acerca dos valores em sala de aula.	1	2	3	4	5
12. Os gestores e coordenadores escolares dão o devido apoio aos professores para que o trabalho com os valores aconteça.	1	2	3	4	5
13. É fácil desenvolver uma prática pedagógica voltada para os valores.	1	2	3	4	5
14. Para que o professor desenvolva um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento dos valores, se faz necessário que estes reflitam acerca dos próprios valores.	1	2	3	4	5

APÊNDICE B – Entrevista Dirigida

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE TECNOLOGIA E HUMANIDADES PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Josenilda Tabosa

ENTREVISTA DIRIGIDA

DADOS DA PESSOA ENTEVISTADA

1. Número da entrevista: _____
2. Data da entrevista: _____
3. Lugar da entrevista: _____
4. Nome do entrevistado: _____

5. Sexo: _____
6. Idade: _____
7. Nível de escolaridade: _____
8. Local de nascimento: _____
9. Endereço: _____

10. Ocupação profissional: _____

PERGUNTAS A SEREM RALIZADAS NA ENTREVISTA

1. No cotidiano desta escola é comum conflitos de cunho comportamental?
2. O que os professores costumam dizer sobre esses conflitos?
3. O que você sabe acerca dos valores no contexto da escolarização?

4. Você considera importante para a formação dos alunos o trabalho com os valores na escola?
5. Em sua opinião, a qual instituição social cabe o dever de desenvolver valores no indivíduo?
6. Nesta escola, os professores trabalham os valores em suas salas de aula? Por quê?
7. Como você define a atuação dos professores no tocante ao trabalho com os valores na prática pedagógica?
8. Como você vê a participação da escola, de um modo geral, no desempenho dessa formação em valores?
9. No Projeto Político Pedagógico (PPP) é contemplada a questão do trabalho pedagógico voltado aos valores? Se sim, de que forma é contemplada?
10. É destinado algum momento na escola para o estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)?
11. O que você sabe sobre as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que diz respeito aos valores?

APÊNDICE C – Transcrições das Entrevistas Dirigidas

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE TECNOLOGIA E HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS DIRIGIDAS

RESPOSTA DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

SUJEITO 1

1. Sim, sempre acontece. É assim, a gente tenta... Conta conversar com os meninos, mas acontece muito, muitas brigas mesmo aqui.
2. Geralmente os professores gostam de culpar mais a questão da família que não está presente, né? Mas a gente começou, começamos a fazer um trabalho que está mais direcionado para língua portuguesa e matemática e as séries finais, 8ª e 3ª ano. Então a gente tá começando a trabalhar muito estas questões, a gente tá tentando fazer de uma forma diferente e trabalhar com essas turmas. Alguns estão conseguindo avançar.
3. (Pensou um pouco antes de responder. Perguntou o tipo de valores) A gente tem essa dificuldade, porque é assim, o professor, né? Ele sempre acha que tudo o que ele faz está correto, o errado sempre é o aluno e nós já tentamos fazer dois projetos aqui diferentes que trabalha esta questão, né? Do respeito. E agora que a gente tá tentando modificar as aulas dessas séries finais, é o primeiro passo foi passar uma caixa de sugestões, nessas turmas dos 8º e 3º anos e eles colocaram muito esta questão do respeito, da forma de tratamento.
4. Com certeza. Acho imprescindível.
5. (Pensou um pouco antes de responder) Olha, são várias, mas eu acho assim, a escola, está envolvida nisso e muito, porque muitas vezes a família tem esse papel, mas ela não faz, e quando a gente e quando a gente, é o que está mais próximo de nós né é a

questão da escola e quando a escola faz, ela consegue até modificar o indivíduo e ele leva isso pra casa dele também.

6. Alguns tentam trabalhar, tá certo. Agora assim, realmente eu nunca acompanho o trabalho deles em sala de aula, tem alguns professores que chegaram a participar de projetos na área de direitos humanos, esses eu tenho o conhecimento que trabalham, pois participaram de uma formação na GRE Metronorte.
7. (Pensou um pouco antes de responder) Assim é... Feito... Eu vou colocar assim, eles tentam tá certo? Tá é... Porque é um trabalho que não tá sistematizado, então quando nós, em 2007, fizemos um projeto aqui dentro da escola que era Viver Criança, éramos eu e mais dois professores, então nós esquematizamos o trabalho, então nós tivemos resultados, mudança mesmo de atitude dos alunos. Então um trabalho não partindo de uma sistematização os resultados não são essa maravilha.
8. É muito importante. É assim um fator, como você não vai dizer nome de escola, né, nem nome de pessoa, é um fator que a gente tem aqui muito forte, é o fator de relacionamento interpessoal dentro do próprio contexto de funcionários entre si, dos funcionários com os alunos, dos alunos entre si. Então esse trabalho que me deu a ideia, e eu consegui o a diretora espaço pra isso, é justamente quando a gente começa a trabalhar isso, então a primeira coisa, eu e o outro Educador de Apoio, e como ele é psicólogo, a gente juntou o pedagógico com o psicológico, né E a gente começou. A primeira reunião foi mais para fortalecer a questão de grupo entre eles, e depois nós partimos para essa questão de escutar o aluno, que até, que até o... Um aluno colocou que queria resposta para tudo aquilo ali, que ele nunca tinha visto acontecer isso na escola. Então assim, até o fato de você ouvi-los, já está valorizando e eles começam a se ver como indivíduos que está participando daquilo com algum valor. Mas é assim, a longo prazo , a gente vem conseguindo mudar aqui.
9. Foi uma coisa que eu sempre lutei aqui, que foi que foi a questão da construção do PPP ser coletivo. Nunca conseguia. Esse ano, como tive uma reunião e a GRE determinou, aí a gente foi tendo abertura, consegui isso junto a gestora. Isso nunca tinha sido feito assim. Era um PPP que não tinha nada. Aí, a gente montou uma oficina, colocamos as dimensões da educação. Foram sete dimensões. Essas dimensões, essas dimensões foram divididas em grupos, onde eles analisaram, deram sugestões, e a partir das sugestões que eles deram, eu montei o Projeto Político

Pedagógico. Então agora foi que entrou a questão dos direitos humanos, onde os valores estão incluídos, né?

10. Especificamente, os parâmetros não. Agora, nesse momento a gente tá mais preocupado em rever com os professores; tentar ver uma forma que ele não perceba, mas que a gente consiga trabalhar isso nele, que ele, também, é responsável por esse comportamento que o aluno tem na escola. Então, a gente se baseia. Eles são muito ligados nas OTM por causa do monitoramento de português e matemática, que eles têm de inserir os conteúdos, né? A gente tá começando a perceber esta questão de fazer esse trabalho neles. É porque tudo é o aluno e o aluno não aceita. E até teve, nessas cartas de sugestão, professores que foram criticados, aí não aceita. Eles têm que aprender a conviver com a crítica também, para a gente mudar. E tem uma professora que está muito preocupada porque já tem um abaixo assinado em relação a ela. Isso vas forçar para que ele reveja a sua prática.
11. Sinceramente, vou ser bem sincera com você, eu não costumo ler os PCN, então, eu não vou conseguir essa daí não.

SUJEITO 2

1. Olhe na nossa escola, como em outras escolas públicas, particulares, acontecem alguns problemas de comportamento. Só que nós temos um tipo de trabalho que nós sempre procuramos trabalhar em parceria com os pais, professores e alunos, então esse... Esse comportamento difícil, que muitas vezes a gente encontra nos alunos diminui, porque os professores dividem isso conosco, que fazemos parte da direção, e a gente também divide com a família, e isso fica como uma coisa, assim, que dá pra gente resolver os problemas daqui.
2. Geralmente, quando os professores trazem esses conflitos para a direção da escola, para a parte pedagógica, pra todo o nosso pessoal que trabalha com a parte administrativa e pedagógica da escola, a gente procura resolver de imediato, a gente nunca deixa pra resolver um problema de conflito, de comportamento pro outro dia. Nós temos um trabalho, aqui na escola, que a direção... A diretora, a vice-diretora, a secretária, qualquer coisa nós estamos ligando de imediato para a família. Em todas as reuniões, nós costumamos dizer aos pais: Olhe, pode deixar o número de telefone, e a

gente liga pra Claro, pra escuro, pra vivo, pra morto, pra Tim, pra todos os números de telefone a gente liga. E, a gente faz questão de ter o número de estar de “tete a tete” com a família. Os alunos se sentem mais seguros em relação a não ter esses conflitos.

3. Olhe os valores, eu... Eu quero me basear nos valores que nós preservamos dentro da nossa realidade, porque você sabe que cada escola preserva certos tipos de valores, baseado na realidade em que a escola está inserida. E, a nossa escola, ela procura preservar os valores da comunidade; a respeitar e ser respeitado, pois somos respeitados, também, pelos alunos e ex-alunos, e, até por àqueles que estão à margem da sociedade, que não estão mais inseridos nem na escola, nem na sociedade. Eles impõem, eles têm respeito pela nossa escola porque já foi aluno daqui, mora na comunidade e tem o maior respeito por nós. Então vai por aí.
4. Com certeza, todos os alunos de qualquer comunidade escolar. Acreditamos-nos porque tem dado certo na nossa comunidade porque nossos alunos querem limites. Limites sociais, limites de valores, coisas que a gente não vê em muitas instituições pública, em muitas escolas. E a nossa escola procura preservar esses limites porque em todo lugar que você for existem normas para serem cumpridas. Se você for visitar a câmara federal, você não vai poder entrar nem de bermuda, nem de camiseta, nem de boné, e porque é que a gente não pode ter valores a preservar dentro da escola. Então a nossa escola preserva todos os valores. A gente preserva o fardamento e preserva é... Através de ata, através de reuniões de pais e mestres, homologados, através do pacto de contrato social que é feito com os pais. Os pais assinam essa ata nos dando respaldo pra que a gente preserve estes valores. Inclusive a nossa escola conta o hino nacional todos os dias, faz a oração do pai e nosso todos os dias e se canta musica que é cantada na igreja católica. Muitas pessoas são evangélicas aqui na escola, mas é cantada a musica da oração do pai e nosso da igreja católica numa boa, todos os participantes da escola. Isso foi é decidido em reunião e é cumprido rigidamente todos os dias.
5. Olhe, os valores é... Valores sociais você tá falando? (Me perguntou). Os valores humanos, a 1ª instituição que tem que começar a... A palavra que eu quero dizer é assim, é... É a fazer a criatura entender, a pessoa entender isso, é fazer isso dentro de casa, a família tem que começar a trabalhar os valores no seus filhos. Apesar que quando chega na escola, nós notamos que muitos desses valores que deveriam ser trabalhados dentro de casa não são então a escola tem um papel fundamental de

mostrar os alunos de mostrar a eles quais são os valores sociais, valores morais que devem ser preservados respeitando a individualidade de cada um. As escolhas pessoais de cada um são respeitadas, mas os valores e as éticas, tanto os valores morais e sociais que a sociedade, nós vivemos na sociedade, nós procuramos mostrar a ele e preservar e limite. Eu acho que todos nós, até nós adultos devemos ter limites e porque que nossos alunos não têm limite na escola, é porque isso não é conversado não é discutido, não é levado em questionamento e a escola Estrela de Betel tem feito esse papel e muito bem trabalha do mesmo. Isso não é um papel de um mês, dois meses não, isso é um papel de anos de trabalho.

6. Todos os nossos professores, quando nós nos reunimos pra conselho de classe, nos reunirmos que tem algum problema que a gente precisa se reunir e imediato, nós conversamos sobre isso, e muitas vezes eles param os conteúdos que estão sendo trabalhados para trabalhar aquela realidade, se aconteceu algum problema em sala de aula, se houve algum conflito, ele para e vai mostrar, fazer uma reflexão com o aluno. Pega um tema transversal e trabalha aquilo ali, dentro da sala de aula. Todos os nossos professores, o professor de matemática, o professor de português, ele tem essa liberdade e fazem porque a gente tá aqui e a gente vê isso.
7. Olhe pra que a prática pedagógica realmente aconteça, ele tem que trabalhar esse outro lado dos valores. A prática pedagógica vem trazendo o interesse do aluno pra alcançar esse objetivo. Qualquer disciplina ele tem qual ter interesse, É bem verdade qual tem alguns alunos que muitas vezes ficam devagarinho... Ficam andando, é a passos lentos, mas quando eles querem, é... Alcançar os objetivos deles, eles vão a fundo, os professores dão força. Inclusive vários alunos nossos já passaram em escola técnica, em SENAI, SENAC, entendeu? Então, é... Assim nos fazemos incentivo a eles, nós damos incentivo pra que ele vá mais além porque é isso que ele quer. Ele quer que, ele quer ser estimulado. E, isso ele, nossa equipe todinha, diretor, vice-diretor, é... Educador de apoio, técnico pedagógico tenta trabalhar isso porque não adianta dois grupos quererem e o resto não querer, então os que não querem e o resto não querer, então os que não querem, a gente chama, conversa e chega um denominador comum porque nós trabalhamos por um objetivo só, alcançar um objetivo educacional. Então esses alunos são muito trabalhados aqui. Por isso tem dado certo dentro da nossa escola.

8. Olhe todo mundo da Escola Estrela de Betel trabalha para que... Para o bem estar de todo. O aluno tem que está satisfeito na sala de aula, o professor tem que estar satisfeito com o que está fazendo a merendeira tem que está satisfeita, a direção tem que estar satisfeita. Não adianta eu ou qualquer outra pessoa pressionar a equipe de merenda, se a equipe de merenda gostosa, ela não vai fazer. Então eu tenho que mostrar a ela que ela precisa fazer uma merenda gostosa porque precisa ser passada isso pros alunos, eu preciso passar um bem-estar, a escola precisa ter um ambiente bom pra que os valores fluam, nos nossos alunos e nos nossos professores.
9. Sim, porque ao nossa escola, no nosso projeto político pedagógico, a gente trabalha com a humanização da escola. A nossa escola, a gente fala em nossas reuniões que nossa escola é uma escola humanizada. Porque humanizada? Porque não é uma escola de porta fechada, você vê o diretor três dias, quatro dias, não. O diretor tem seu horário de estar na escola, a vice-diretora tem o seu horário de estar na escola, todo mundo sabe. O telefone do diretor e do vice-diretor é público tá aqui no quadro, você pode olhar e observar. Então todo mundo sabe os nossos telefones porque é necessário. Me tornei uma pessoa publica, a educadora de apoio é uma pessoa publica, a secretaria é uma pessoa publica. Então, de repente o meu aluno precisa de mim, então ele tem que ligar para mim.
10. Sim, sim.
11. Olhe, em relação aos PCN, os valores, é o que eu disse a você, nos sempre lemos e interpretamos que esses valores têm que serem humanizados, ou seja, tem que ser trabalhados de uma forma mais humana dentro da sala de aula e é quando nós entendemos isso, através dos PCN que a gente já fez leituras, releituras, conversou com os professores fez leitura coletiva com eles, a gente viu que se a gente não humanizar o que a gente quer; a gente não vai alcançar o nosso aluno, porque já basta ele vem pra escola, passa o dia todinho sozinho dentro de casa. Muitas vezes eles vêm na secretaria e querem conversar com a diretora ou com a vice-diretora ou com a secretaria ou com a educadora de apoio e quer contar a vida dele.

SUJEITO 3

1. Às vezes acontecem conflitos. Não existe uma frequência, não é, mas sempre ocorre.
2. É[...], eles comentam que é mais assim, falta de... (pensou um pouco) orientação da questão da família, certo? O que é que está faltando, justamente, esse apoio familiar. Essa estrutura familiar que não está existindo que está existindo.
3. (Pensou um pouco antes de responder) pode ser que esses valores estão precisando ser mais intensificados, não é? Na questão do comportamento, na questão de... Assim do outro que não está existindo. Hoje em dia, eles estão muito no lado individual, o eu, o eu.
4. Com certeza, com certeza. A partir disso a gente tende a melhorar esse... Essa... Como é que eu posso falar? Essa integração e podendo observar, também, que a gente melhora o convívio, melhora as... As... Assim o todo, o respeito a partir daí.
5. Família, família e família (com veemência).
6. A gente conversa muito a respeito disso e a gente tem certeza de que eles vão pra sala de aula com esse intuito de fala, de... Pra melhorar a convivência deles com o grupo e com os professores, o relacionamento, né?
7. Eu acho que é de forma satisfatória e significativa que a gente vem observando algumas mudanças.
8. A gente busca a gente tá tentando essa melhoria, que a gente tá observando que esses conflitos, que estes problemas que vem pra escola é o reflexo da família, é o reflexo da sociedade em si, então a gente tá pensando enquanto escola, todo seguimento da escola melhorar isso aí.
9. Com certeza. Como falei pra você, a questão da conversa, a questão do... tá sempre próximo do aluno, tentando fazer palestras, trazendo pessoas de outros lugares pra falar sobre isso pra eles, reunindo o maior número de alunos pra que a gente tente melhorar esse relacionamento dele mesmo. Então a gente tenta contemplar, certo?
10. Sim (com insegurança).

11. (Pensou muito para responder, demonstrou não saber responder a questão) Na verdade, não sei falar sobre esta questão.

SUJEITO 4

1. Sim. Normalmente existe. A maioria dos conflitos são comportamentais. Alunos que têm problemas familiares são agressivos. Então, normalmente se dá por conflito mesmo.
2. A maioria, né? Dos professores falam que os alunos já veem com problemas de casa; não tem uma boa educação familiar, e que por essa razão acontece esses problemas na escola.
3. (Pensou um pouco antes de responder) Bem, que é importante trabalhar com os valores porque os valores estão invertidos hoje. A maioria das famílias, hoje, é... Não vivem os valores, então as crianças chegam na escola sem noção nenhuma de valor, né?
4. Muito (foi veemente), porque eu acho que através dos valores, talvez a gente consiga resgatar a questão do convívio; um convívio melhor na escola. Talvez não haja tantos conflitos, né? Haja mais compreensão de um pessoa pra outra. Daí, a importância do trabalho com valores.
5. Além da escola, eu acho que uma associação de... . Eu acho que todos os órgãos públicos poderiam trabalhar essa questão dos valores; as associações de moradores, igreja, escola a própria família que é uma instituição; deveria partir dela, né? , o trabalho com os valores, em fim, eu acho todas as instituições, sobretudo as públicas deveriam trabalhar a questão dos valores.
6. Trabalha, agora muito pouco. Eu acho que na questão do planejamento, são poucos os professores que enfatizam essa questão dos valores, porque eu acho que a escola devia intervir mais na própria formação do professor nesse trabalho com valores, para que a gente possa melhorar a prática da escola.
7. Olhe, é... Alguns professores têm alguma preocupação assim; juntam-se disciplinas diferentes e fazem um trabalho diferente. É... Mesmo sendo disciplinar, mas aí, eles procuram enfocar dentro da prática alguns valores; sobre tudo, professores de religião,

da área de humanas, são os professores que mais trabalham. Né? , através de projetos, é isso aí.

8. Eu acho que a escola está progredindo nesse sentido, né? Falta ainda muito, mas eu acho que a escola tem progredido bastante. Tem aumentado o número de projetos, nesse foco. Agora, a gente tem a professora; o pessoal de educação física está trabalhando sobre o *bullying* e tem alguns projetos em mente com relação a questão dos resgates ao valores, né?
9. É contemplada, agora assim, a gente não conseguiu envolver todos os professores. O trabalho ainda está... Um pouco... Mesmo sendo avançado, mas eu acho que o trabalho ainda... Têm poucos professores envolvidos. A escola tenta envolver todo mundo. Quando fazemos um projeto a gente tenta envolver a todos, agora sempre tem um ou outro que fica um pouco de fora da realidade, né?
10. Exclusivamente, não, né? Eu acho que essa questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a gente vê mais quando desenvolve projetos, mas no próprio currículo da Secretaria da Educação já tem relação com os PCN, a gente não tá fora dessa realidade. Eu acho que a gente precisa enfocar mais os temas transversais, que são aquelas questões interdisciplinares.
11. O que eu sei é que a questão dos temas transversais, se realmente for bem trabalhado na escola, então a gente tem bastante conteúdo aí pra gente resgatar valores humanos, valores sociais de todas as formas, né?

SUJEITO 5

1. Bastante, principalmente no turno da manhã, onde os meninos são menores. Eles têm muitos conflitos de xingamentos de brigas, de... É... Tirar o material do outro, então, assim... É preciso estar sempre mediando esses conflitos.
2. Alguns agem com indiferença, mas a maioria procura interferir, se preocupa, pede a direção providências. É a gente, também, tem um sistema aqui na escola que funciona bem, que é chamar os pais, e quando é um caso mais grave a gente chama a família na hora; quando é algo mais leve a gente manda uma cartinha convite, marca um horário

para resolver. E assim, os professores ficam sempre querendo retorno, é assim, se foi resolvido, se tomou alguma providência...

3. Olhe os valores, hoje, muito pregados pelos PCN de que a escola não deve se preocupar só com os conteúdos, não ser uma escola conteudista, mas preparar para a cidadania, então eu acho que hoje em dia é difícil você encontrar uma escola que não trabalhe né? , os temas transversais.
4. Sim, não só considero como aqui na escola a gente tem uma prática de fazer conteúdos, é... Interdisciplinares, porque, assim, a gente ainda não consegue trabalhar interdisciplinarmente, mas multidisciplinarmente, onde a gente trabalha, nós trabalhamos temas específicos. Aproveitamos datas, nós trabalhamos páscoa, meio ambiente né? , estas datas onde só há algum tempo a gente comemorava só por comemorar e agora a gente aproveita pra fazer algumas discussões, por exemplo, geralmente no início do ano, nessa época de páscoa, a gente trabalha o tema *bullying*, né? Aí, a gente discute relacionamento de convivência; a gente discute como é que a gente pode criar uma cultura de paz na escola. É... Em novembro, que é a data da consciência negra, aí a gente procura discutir a importância entre as raças e o respeito. Assim, ainda não é o ideal, mas, eu acredito que a cada ano vem melhorando as discussões sobre esses temas sobre valores.
5. Eu acho que, em primeiro lugar a família. Eu acho que a família é uma instituição assim, responsável por essa formação. Como na nossa sociedade, atualmente muitas famílias estão falhando nesta questão, então a escola entra aí com um papel muito importante que contribui com a sociedade. Agora, assim, eu, também, tenho a consciência que a escola não substitui a família. Eu acho que ela pode fazer muito; trabalhar valores, discutir com o corpo docente, tentar ter uma equipe coesa, porque se na escola não houver uma equipe coesa, uma equipe que queira trabalhar, por exemplo, se a escola não tiver valores ela pode não passar valores, né?
6. Trabalham. Alguns com iniciativas individuais é... Com trabalhos assim, bons, que a gente tem que elogiar e admirar, mas, assim, a escola tem uma prática, que não foi criada por mim, nem pela direção, que já está aqui a um certo tempo, que é desenvolver alguns projetos, né? Multidisciplinar, então já tem essa prática de discutir, é... Temas transversais, temas assim , de interesse da comunidade. Então, isso já é mais ou menos comum. Agora tem uma coisa também, quando a gente discute algum

- projeto, discute um tema, muitos professores se envolvem, mas a gente sempre têm aqueles que não se envolvem; que não participam ou participam de uma maneira muito superficial.
7. É como eu disse, alguns são muito bons nesse sentido e nós temos professores aqui muito atentos a isso, entendeu? , aos valores; chamam a atenção dos alunos, reforçando que aquilo não é correto. Mas, a gente tem um grupo que é indiferente, que diz assim: Eu não fiz faculdade pra tá ensinando isso a menino e tal, mas a gente vai caminhando como pode.
 8. Eu acho essa escola aqui, ela tem um bom nível de participação, tem uma equipe docente boa. Uma equipe docente, que fica chamando a direção, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, é... Propõe né? , que participa. Agora, claro, não uma escola, assim, modelo, nem ideal. Nós temos muitos problemas, mas no tocante a participação, é... Na elaboração de um projeto, na feira de conhecimento, entendeu? , eu acho muito boa.
 9. É sim (com veemência), é... Tem uma parte do nosso projeto que a gente coloca como diretrizes. Então, são três as diretrizes. A primeira é buscar a aprendizagem significativa. Isso não quer dizer que a gente não pratique, mas que é uma meta nossa sempre, que a gente busque conteúdos significativos, que o aluno aprenda. A segunda diretriz é tentar uma aproximação da escola com a família; é uma coisa ainda muito difícil pra gente. Nas nossas reuniões ainda temos uma presença muito pequena da família. E, a terceira diretriz é trabalhar temas sociais de interesse da sociedade e tudo isso está posto no PPP.
 10. É sim. É... Nesta primeira reunião do primeiro semestre, de planejamento, nós estudamos , é... Não com os parâmetros todos porque é um documento denso, mas, aí, nós estudamos as leis porque, assim, há uma resistência dos professores de trabalhar as OTM. Algumas críticas aos conteúdos que estão colocados, então, nós fizemos um estudo aqui, para entender as OTM, de onde ela vem, pra mostrar que elas não estão soltas, mas que tem uma orientação nacional, que vem da própria constituição, que diz que haverá conteúdos mínimos a serem trabalhados, né? , e, aí, surgem os PCN como parâmetros nacionais, aí surge a BCC; então a gente parou um pouco pra ver a questão das OTM. E, eu, também, parei para fazer uma entrevista com os professores para

saber o percentual que eles têm dos PCN no planejamento; já pensando no GIDE porque tem que responder isso.

11. O que eu sei a respeito disso é que realmente é um documento inovador na educação brasileira. Primeiro porque ele vai resgatar, ele vai fazer cumprir um pouco a constituição no que diz respeito aos conteúdos mínimos que devem ser trabalhados de norte a sul no país, deixando uma margem de flexibilidade pra os estados e as regiões. E, assim, eu não sei se é o primeiro documento, mas que é um documento que tem muita clareza de que a escola deve trabalhar os temas transversais, seja não trabalhar o conteúdo pelo conteúdo, mas se preocupar com seu retorno, com as questões sociais e trabalhar isso.

SUJEITO 6

1. Sim, principalmente nos turnos manhã e tarde, por tratarmos aqui com adolescente, então é comum acontecerem sempre esses conflitos.
2. É... Assim que chegamos aqui esses conflitos eram numa dimensão bem maior, mas, hoje, os professores, toda a escola, comunidade; nós estamos realizando projetos para levar o alunado a uma reflexão para diminuição, para a importância, para a valorização do ser humano, do amigo em sala de aula. Então isso aí é que vem diminuindo os conflitos em nossa escola.
3. Eles são importantes, né? . Os valores sendo compreendidos por todo cidadão, ele vai promover uma convivência harmônica, o respeito. Então isso é fundamental para que se viva bem.
4. É... Acho que esse é um dos pontos principais para que o trabalho tenha sucesso. O aluno sabendo respeitar, compreendendo o espaço do outro, ele vai saber ouvir, o professor vai poder transmitir, então, a aprendizagem realmente se dará de uma forma positiva.
5. É... Pela experiência que temos aqui, observamos que a primeira instituição seria a família e esse é um dos pontos que estamos tentando atingir, trazendo a família a escola, conversando com os pais, deixando bem claro a atitude e conduta dos filhos

em nossa escola. E, sem dúvida a família e a escola, a sociedade, cada uma dessas tem uma parte fundamental para a formação do caráter do indivíduo.

6. Eles trabalham por justamente o que eu lhe falei, né? , pra tentar diminuir os conflitos e tentar desenvolver a paz. Inclusive, um projeto de paz tem sido feito aqui e, os professores estão tocando também nesse aspecto aí.
7. Eu defino positiva, né? , positiva e constante. Pelo menos é o que a gente tem observado aqui. Eles não têm deixado isso de lado, pois esse é um dos pontos que mais preocupa. Inclusive, em nossos encontros nas formações é sempre pedido que traga alguém, é... Trazemos, também, até pessoas voltadas a psicopedagogia, psicólogos, pra tentar conversar com esses alunos que vêm trazendo essas dificuldades, pra tentar solucionar, pra tentar conhecer um pouco de cada um.
8. Eu vejo uma participação conjunta aqui, né? , pelo menos esse é o nosso lema. Do porteiro a merendeira, os professores, pais, todos, todos eles veem trabalhando em acordo, em conjunto pra que essa reflexão, esse aprendizado, esse verdadeiro conceito de valores venha a ser cada vez mais forte dentro da nossa comunidade escolar.
9. É ele é. Os valores são colocados de uma forma bem positiva, principalmente agora com a proposta do governo; esse acompanhamento que é excelente, trabalhando com o GIDE, os resultados. Então, um dos pontos que é destacado em toda essa observação da escola e do desenvolvimento anual da escola; uma coisa que ele tem colocado nessa avaliação é justamente essa valorização dos valores em todos os aspectos voltados ao alunado.
10. Sim (com veemência). Em todos os nossos encontros com os professores nós sempre estamos... Inclusive, está aqui ó, (Mostrando uma pasta com alguns escritos pedagógicos e a localização dos PCN) você pode observar ao nosso lado tem um material pedagógico. Estamos com os Parâmetros ali e toda uma pesquisa voltada para os valores e para a aprendizagem da leitura e a matemática.
11. Tem parte dos PCN que trata dos valores. Eles dizem o seguinte: que é necessário compreender as atitudes, normas e valores, é... Que estão inseridos no cidadão na dimensão social e individual. Então, é positivo. É isso que eu compreendo um pouco em relação aos PCN e em relação aos valores. Os PCN deixam bem claros quando ele diz que os princípios assumidos pessoalmente por cada um a partir de vários sistemas

normativos na sociedade é que vem, é... Vem contribuir de forma positiva para a valorização de cada um e a reflexão de sua atitude na sociedade.

SUJEITO 7

1. Sim (com precisão e veemência).
2. Bem, em relação aos alunos, em relação aos alunos é a falta, realmente, de alguns valores que não são bem trabalhados na família. Os alunos já trazem isso e fica difícil para os professores, é... Por ter no dia a dia essa questão de conflitos, essa falta de respeito, que chega até a ser *bullying* na escola, é... Fica difícil um trabalho com tanta violência, que causa violência.
3. Se os valores são os valores comportamentais, valores humanos, não é? , são os valores humanos do respeito, da solidariedade, isso a gente já vem desenvolvendo um trabalho com um projeto respeito a diversidade, como título. Já foi desenvolvido no primeiro bimestre e a gente pretende continuar trabalhando essas questões até o final do ano.
4. Sim, com certeza. Este trabalho é fundamental para melhorar os conflitos na escola.
5. O primeiro grupo é a família, que hoje está muito difícil com as famílias desestruturadas, com a questão dos pais trabalhando fora e ter aquela atenção que tinha antigamente, né? . Então ficou cada vez mais difícil acompanhar os filhos com essa educação, mas a instituição ainda que prevalece é a escola, que é ainda o lugar onde se cuida da educação mesmo, porque quando se fala em educação não é só a transmissão de conhecimentos, mas é a transmissão, também, de valores.
6. Sim (com veemência) porque devido a observação dos alunos, o índice de violência muito grande, o uso de drogas, então faz-se necessário fazer esse trabalho com projetos que a gente já vem desenvolvendo na escola.
7. Eu acho que ainda falta muito. O tempo não deixa transmitir também os conhecimentos, eles têm que cumprir a carga horária e os conteúdos a serem trabalhados, então, através de alguns componentes curriculares se detêm mais a esses valores do que outros principalmente os da área de humanas.

8. Como eu vejo? É... Eu acho que tem uma participação boa de todos os setores.
9. Sim. Através dos projetos e através de alguns componentes curriculares, né? , que colocam no seu programa, no seu planejamento o trabalho de resgate da cidadania, os valores éticos; já se trabalha dentro dos componentes curriculares.
10. Hoje, não mais que já vieram outros documentos, como as OTM que já veem se modificando, a gente já vem se modificando, a gente já vem trazendo uma prática hoje que já vem mais voltada para que a Secretaria de Educação pede. Então, se trabalha mais com as OTM e não tanto com os parâmetros curriculares, mas com as OCN que já foi trabalhado nas formações para o ensino médio.
11. (Pensou um pouco antes de responder) Bem, eles, os PCN é um norte que caminha que nos dá subsídios pra trabalhar com a formação para a cidadania.

SUJEITO 8

1. É sim, principalmente no turno da manhã porque o turno da manhã é a fase pré-adolescente, então ocorre bastante conflito, não é?
2. Dependendo do conflito, da origem do conflito, a gente procura solucionar ouvindo os envolvidos, se for necessário a gente convida a família pra orientar o aluno, dependendo do problema. E, os professores estão sempre dispostos a colaborar.
3. Eu acho de fundamental importância os valores morais, éticos, né? Os valores espirituais também, né? Na medida do possível, eu enquanto Educadora de Apoio procuro trabalhar fazendo palestras quando entro em sala de aula, nas aulas vagas, nos encontros com a família. Procuro, sempre, trabalhar com eles, né? , despertando a importância de, sempre, vivenciarmos esses valores.
4. (Pedi para repetir a pergunta) Muito... Muito mesmo (apresentou insegurança). Eu acho que a sociedade está do jeito que está porque, é... No próprio currículo escolar se tirou disciplinas importantíssimas. Se tirou Moral e Cívica, se tirou, é... Ensino Religioso que poderia se trabalhar de uma forma mais democrática, sem puxar “sardinha” para nenhuma das religiões, de uma forma neutra, entendeu?, mas visando os valores essenciais dos seres humanos, que é o respeito, a solidariedade, a humanidade, a humanização, melhor dizendo.

5. A princípio, as famílias. A família é essencial para o desenvolvimento do ser humano no que se refere aos valores morais, éticos, espirituais; a família é a principal responsável, em minha opinião. Mas, a escola poderá contribuir dando continuidade, certo? , essa missão de trabalhar o ser humano como um todo. Não basta trabalhar a disciplina, o conhecimento científico, mas, os outros conhecimentos de valores, sim.
6. Trabalham sim. Os nossos professores, quando ocorrem mal entendido em sala de aula, algum conflito, ele tenta resolver lá porque eu ,sempre, digo nas minhas palestras, com os alunos, que o professor é uma autoridade e merece todo nosso respeito e, os professores também tenta resolver os conflitos em sala de aula. Agora quando o aluno não melhora e continua insistindo e persistindo no desrespeito para com o colega, aí sim eles recorrem a direção ou a coordenação pra auxiliar na solução do problema. Os professores daqui estão sempre dispostos a colaborar. Os professores trabalham com os valores porque a escola tem fundamental importância neste trabalho com os valores.
7. (Pensou antes de responder) No dia a dia e, também, nas reuniões de conselho de classe, a gente tem a socialização, justamente, dos conflitos durante cada bimestre e, aí, a gente procura solucionar os problemas ocorridos durante o bimestre, colhendo as sugestões e anotando as sugestões e procura por em prática àquelas sugestões mais viáveis. No conselho de classe, analisam a turma como um todo; comportamento, a assiduidade, o respeito, os valores morais. E, eles observam como um todo e individualmente e analisam. A gente revisa o que foi visto no conselho, a opinião dos professores e, depois, faz um repasse do conselho para os alunos de maior de idade e para os menores, a gente convida a família para conversar. E, também, para os menores a gente tem um trabalho de orientação. Após o conselho de classe, a gente orienta não só o aluno como pais também.
8. Olhe do porteiro ao gestor, eu percebo um respeito mútuo. Se alguém foge do limite do respeito, se algum tira uma brincadeira desagradável com uma merendeira, por exemplo, a merendeira vai conversar com a coordenação ou com a direção, e a gente, de imediato, chama o aluno, conversa, ao ponto de ele dizer: Desculpe, vou pedir desculpa. Graças a Deus a nossa comunidade não é tão violenta como eu já tive a experiência de estar numa comunidade com outra realidade, mas a nossa comunidade aqui é melhor.

9. (Pedi para repetir a pergunta) No Projeto Político Pedagógico, a gente contempla sim a questão dos valores. De que forma? Na medida que a gente, é... Estabelece os direitos e deveres dos alunos, aí já está intrínseco os valores. Na questão do respeito, o aluno tem que saber os limites e ele pode atingir. A partir do momento que ele extrapola o limite, a gente vai fazer um trabalho para que ele se conscientize da importância de cumprir as regras da escola, as normas, de respeitar os funcionários, os professores.
10. O estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais sempre é no início do ano, no período de planejamento que a rede estadual disponibiliza dois ou três dias de capacitação. Nesse período, a gente procura verificar os Parâmetros Curriculares Nacionais e elaborar propostas com base nos Parâmetros.
11. Os PCN, eles, é... Eles dão ênfase a questão cultural, eles, também, não só as questões culturais de etnias, mas também as questões morais e as questões éticas. Com base nos PCN, a gente procura elaborar propostas para o dia-a-dia para um convívio melhor.

SUJEITO 9

1. Sim, é bem comum este tipo de conflito, é quase que diário (risos).
2. Olha, uma das coisas que os professores falam muito é a questão da educação familiar. Eles falam que falta essa questão, né? , desse trabalho familiar, de pedir com licença, por favor, que não mais existe, não está sendo trabalhado de nenhuma forma. Eu acho que a família nesse ponto tá falhando. Eles falam que essa educação familiar que é necessária pra você ter uma boa convivência, complica, não tem, tá faltando na maioria dos alunos. Não são todos, uma boa parcela e isso tá complicando. Aquelas coisas básicas da convivência, do pedir com licença, por favor, bom dia, boa tarde. A coisa tá realmente difícil.
3. (Precisei explicar a pergunta) Apesar de tudo isso que eu disse anteriormente ainda se consegue enxergar aqueles que fazem a diferença, são os que nos ajudam, justamente, a trabalhar com esta questão acerca dos valores. Aí, a escola fica... Aí, como a gente ainda tem esse grupo e os professores ainda tentam fazer esse papel, que, às vezes, é da família e eles fazem em sala de aula, de mostrar a necessidade desses valores para que a gente possa conviver bem.

4. É essencial... É essencial. Sem ele é até complicado, até acontecer a construção da própria consciência.
5. Primeiro a família, né? , de onde ele vem. A escola também tem esse papel de continuar com esse trabalho, dar, vamos dizer assim, suporte à família e a igreja, pois a igreja também tem esse papel. Outras instituições pode fazer esse trabalho, mas as três são a base. Quando há uma falha de uma dessas aí, é quando complica; quando uma dessas deixa de fazer esse papel, aí, a gente vê como está essa sociedade.
6. Sim, trabalha (com veemência). Eles, com toda dificuldade do mundo, eles tentam trabalhar. Eu acredito, às vezes, que eles tratam muito mais estas questões comportamentais do que, às vezes, das questões das disciplinas. O espaço para tratar do conhecimento científico, conhecimento formal. Eu acredito que, às vezes, fica a desejar por causa da necessidade de trabalhar esse valores com os alunos. Eu acho que é uma das dificuldades porque a escola não está dando um complemento, ela está dando mesmo esses valores que, às vezes, eles não têm. Ela está trabalhando esse valores porque, às vezes, eles não conhecem.
7. Olhe, eles tentam de todas as formas mediar os conflitos, né? , na sala de aula. Dentro da sala de aula tentam mediar os conflitos. Eles tentam mostrar aos alunos, sem tentando que dizendo ao alunos se colocassem no lugar, fez isso. Você acha que você gostaria que alguém fizesse isso com você. Eles sempre tentam mostrar para o aluno aquela questão de se colocar no lugar do outro. Então, a gente tenta trabalhar com eles nessas expectativas e eles fazem muito isso em sala de aula, não é? E quando não consegue mediar esse conflito sozinho, aí trazem para a direção, manda chamar a família e a gente tenta resolver da forma mais específica possível. E, eles têm esse trabalho nesse sentido.
8. Eu vejo, assim, todo mundo preocupado com essa questão, né? Eles vão pra secretaria, se eles identificam qualquer problema nesse sentido, eles também atuam. Eles não deixam, não dizem: Isso não é da minha conta, isso aí não é comigo, isso é com a direção, ou com os professores, não. A gente vê que desde... De seu Daniel que fica no portão, a gente vê que ele com a preocupação de também educar seus meninos, como o pessoal da cozinha, as meninas de merenda, até a questão do trato com esses alunos, né? A questão de fazer a merenda com carinho, a gente tem umas meninas que, elas têm um carinho, uma coisa que eu observo é o carinho com que elas fazem

como elas colocam essa merenda pra eles, acho que já está trabalhando esses valores com eles, e até assim, vamos ficar na fila. Esse trabalho que pra qualquer pessoa pode não ser nada, mas é importante porque é uma questão de dar limites, de aprender a respeitar o lugar do outro na fila. Elas trabalham, também, quando surge qualquer coisa que elas vêem que está fora da norma; elas sempre comunicam. Então, elas se preocupam, elas não deixam a “Deus dará”.

9. É sim. Agora de que forma a gente trabalha com o tema transversal, não é? A gente trabalha o tema perpassando pelas várias áreas do conhecimento.
10. Nas formações continuadas, né? A gente já vem trabalhando a bastante tempo (pediu para repetir a pergunta). E sempre há a necessidade de você retomar. Apesar de eu já vim trabalhando com os PCN há bastante tempo, sempre há necessidade de retomar, sem se retomar porque o documento que temos como base é ele. A nível nacional é ele. Com todas as suas criticas, falhas, mas eu acho que teve um ponto positivo porque, de certa forma, ele se tornou uma base no Brasil, com todas as criticas, é uma base. Daí cada um se adequa a sua realidade.
11. Justamente, ele deve ser trabalhado de forma transversal, não é? É muito claro lá que não é uma disciplina, mas, deve ser vivenciado no cotidiano escolar. Não só em todas disciplinas, mas no cotidiano mesmo, nos relacionamentos de corredor, dentro do banheiro, na hora da merenda. Ele deve ser vivenciado em todo o cotidiano escolar.

SUJEITO 10

1. É, é até porque o espaço físico da escola ajuda muito nesses conflitos. A gente não tem uma área, é... Pra a gente trabalhar. Na hora do intervalo mesmo o espaço físico contribui muito para essa violência.
2. É... Nada satisfeitos, né? Mas, eles trabalham na sala de aula conscientizando os alunos. Infelizmente, a gente tem assim, a gente tem que usar do que a gente tem.
3. É... Vaja só esses valores, a gente procura a... Vamos dizer assim, amostrar aos nossos alunos, trazer os alunos pra dentro da escola, que é na escola que eles vão crescer prosperar, que os alunos estão mesmo aí fora nas drogas e é esse resgate que a gente procura fazer, a gente procura no dia-a-dia na escola.

4. Com certeza. Triste de nós se não fosse esses valores. Se a gente não pudesse trabalhar esses valores.
5. A começar com a família, né? Porque sem ela não teria escola, não teria conselho tutelar. Outras instâncias, mas pra começar mesmo com a família. E a escola é muito importante nessa contribuição para nossos alunos.
6. É trabalham, justamente, por causa da violência, da não paz, falta de amor. Aí estes temas assim, eles são muito focados em sala de aula.
7. (Pensou e perguntou): Dentro da sala de aula? É com palestras, com seminários, na semana do, é... (pausa para pensar), palestras seminários, aulas extraclases.
8. É fortalecido no tratar bem, tanto na cozinha quanto o servente; é mostrar na sala de aula como ele pode colaborar no bom andamento da escola pra satisfazer, é... O servente que, ele é tão importante eles; o professor, a merendeira na hora da distribuição da merenda. Todos são importantes na função que cada um está exercendo, do aluno ao servente.
9. É contemplado, esses valores dentro da escola, eles são trabalhados. É como eu disse anteriormente, é... A não violência, a paz na escola, é o grupo de aluno, os de fora mesmo não incentivar a questão das drogas, do *bullying*. Tudo isso está registrado no PPP.
10. Sim, a cada semestre é feito (foi muito incisiva na resposta).
11. (Pensou um pouco antes de responder) É... É porque, no momento, os PCN é trabalho com o Educador de Apoio e nesse momento, eu não estava fazendo parte desse estudo.

APÊNDICE D – Grelha Demonstrativa da Entrevista Dirigida

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	TEÓRICOS
SUJEITO 1 (S1) 875 palavras	Aluno (10//1,1 %)	A palavra ALUNO é usada pelo S1, na maioria das vezes, levando em consideração os problemas comportamentais, bem como a necessidade de mudança dos mesmos, explicito na seguintes falas: “...o errado sempre é o aluno...”; “...fizemos um projeto aqui dentro da escola que era Viver Criança, éramos eu e mais dois professores, então nós esquematizamos o trabalho, então nós tivemos resultados, mudança mesmo de atitude dos alunos.”; “... que ele, também, é responsável por esse comportamento que o aluno tem na escola.”; “ É porque tudo é o aluno e o aluno não aceita.”.	ALUNO
	Professores (7/ 0,8%)		Tardif
	Escola (7/ 0,8%)		Lessard
	Valores (2/ 0,23%)	Também, no que diz respeito a ALUNO, o S1 o cita no contexto da relação interpessoal, vejamos: “... é um fator que a gente tem aqui muito forte, é o fator de relacionamento interpessoal dentro do próprio contexto de funcionários entre si, dos funcionários com os alunos, dos alunos entre si.”.	Pombo
	Família (2/ 0,23%)		Gadotti
			PROFESSOR
		O S1 cita a palavra PROFESSOR enfatizando a falta de comprometimento do mesmo em suas responsabilidades no tocante ao comportamento	Nóvoa
			Tardif
			Lessard
			Pombo
			ESCOLA
			Pombo
			Rodrigues

	dos alunos, a exemplo: “Geralmente, os professores gostam de culpar mais a questão da família que não está presente, né...”; “A gente tem essa dificuldade, porque é assim, o professor, ne... Ele sempre acha que tudo o que ele faz está correto, o errado sempre é o aluno...”; “Agora, nesse momento a gente tá mais preocupado em rever com os professores; tentar ver uma forma que ele não perceba, mas que a gente consiga trabalhar isso nele, que ele, também, é responsável por esse comportamento que o aluno tem na escola.”. O S1 também coloca a palavra PROFESSOR no contexto da necessidade de mudança da prática pedagógica, vejamos: “E até teve, nessas cartas de sugestão, professores que foram criticados, aí não aceita. Eles têm que aprender a conviver com a crítica também, para a gente mudar.”; “E tem uma professora que está muito preocupada porque já tem um abaixo assinado em relação a ela. Isso vai forçar para que ela reveja a sua prática.”. A palavra ESCOLA é empregada pelo S1 como espaço de mudança do aluno no contexto do comportamento, tais como: “...e quando a escola faz, ela consegue até modificar o indivíduo e ele leva isso pra casa dele também.” , “...fizemos um projeto aqui dentro da escola que era Viver Criança, éramos eu e mais dois professores, então nós esquematizamos o trabalho, então nós	Azevedo Polidori Nogueira Durkheim Nóvoa Gadotti VALORES La Taille Menin Marques Souza García Puig Durkheim Inoue Migliori D’Ambrósio
--	---	--

		tivemos resultados, mudança mesmo de atitude dos alunos.”; Também ESCOLA é empregada pelo S1 na intenção de reafirmar o compromisso do professor com o comportamento do aluno, a exemplo: “...rever com os professores; tentar ver uma forma que ele não perceba, mas que a gente consiga trabalhar isso nele, que ele, também, é responsável por esse comportamento que o aluno tem na escola.”. A palavra VALORES é sempre emprega pelo S1 no contexto da prática pedagógica voltada ao desenvolvimento dos valores, a verificar: “A gente vem aos poucos ensinando valores.”, “Então agora foi que entrou a questão dos direitos humanos, onde os valores estão incluídos, né?”. A palavra FAMÍLIA sempre aparece na fala do S1 como negligentes na educação dos filhos. São elas: “Geralmente, os professores gostam de culpar mais a questão da família que não está presente...”, “... muitas vezes a família tem esse papel mas ela não faz...”.	FAMÍLIA Nogueira Nóvoa Oliveira La Taille Menin
SUJEITO 2 (S2) 1466 palavras	Escola (34/ 2, 32%) Valores (21/ 1,43%)	A palavra ESCOLA é empregada em vários contextos pelo Sujeito2. Vejamos o referido termo em cada uma de suas contextualizações: A expressão ESCOLA adotada pelo S2 é	

	Aluno (20/ 1,36%) Professores (11/0,75%) Família (9/ 0,27%)	algumas vezes citada como espaço de solução de conflitos comportamentais dos alunos, é possível perceber em: “Olhe na nossa escola, como em outras escolas públicas, particulares, acontecem alguns problemas de comportamento.”, “Geralmente, quando os professores trazem esses conflitos para a direção da escola,... a gente nunca deixa pra resolver um problema de conflito, de comportamento pro outro dia.” ; ESCOLA, em outras vezes, é colocada pelo S2 como espaço de preservação de valores, vejamos: “Olhe, os valores, eu... Eu quero me basear nos valores que nós preservamos dentro da nossa realidade, porque você sabe que cada escola preserva certos tipos de valores, baseado na realidade em que a escola está inserida.”, “Então a nossa escola preserva todos os valores.”, “... escola tem um papel fundamental de mostrar os alunos, de mostrar a eles quais são os valores sociais, valores morais que devem ser preservados,...”; Esse mesmo Sujeito refere-se à ESCOLA como espaço de construção de limites, a exemplo: “...nossos alunos querem limites, limites sociais, limites de valores, coisas que a gente não vê em muitas instituições públicas, em muitas escolas. E a nossa escola procura preservar esses limites porque em todo lugar que você for existem normas para serem cumpridas.”	
--	--	--	--

		Também o vocábulo ESCOLA é citado pelo S2 enquanto espaço de respeito, a notar em: “...a nossa escola, ela procura preservar os valores da comunidade; a respeitar e ser respeitado, pois somos respeitados, também, pelos alunos e ex-alunos, e, até por àqueles que estão à margem da sociedade, que não estão mais inseridos nem na escola, nem na sociedade.”, “...eles têm respeito pela nossa escola...”; Ainda no que se refere a fala do S2, ele coloca o termo ESCOLA como um ambiente de promoção de bem –estar. A verificarem: “Olhe, todo mundo da Escola Estrela de Betel trabalha para que... Para o bem estar de todos.”; Por último, o S2 situa a palavra ESCOLA no contexto da humanização,. Tais como: “...a nossa escola, no nosso projeto político pedagógico, a gente trabalha com a humanização da escola. A nossa escola, a gente fala em nossas reuniões que nossa escola é uma escola humanizada.”. Quanto a palavra VALORES, ela é apresentada pelo S2 em alguns contextos: No contexto da necessidade de preservação dos valores da comunidade escolar, a exemplo: “...a nossa escola, ela procura preservar os valores da comunidade;...”, “Os pais assinam essa ata nos dando respaldo pra que a gente preserve estes valores.”;	
--	--	---	--

		O termo VALORES também é citado pelo S2 como responsabilidade da família no processo de construção dos valores nos filhos. Isso é notório em: “...a família tem que começar a trabalhar os valores no seus filhos.”, “...nós notamos que muitos desses valores que deveriam ser trabalhados dentro de casa não são,...”; O S2, por fim, coloca o termo VALORES contexto da prática pedagógica. À conferir em: “Olhe, pra que a prática pedagógica realmente aconteça, ele tem que trabalhar esse outro lado dos valores.”, “...esses valores têm que serem humanizados, ou seja, tem que ser trabalhados de uma forma mais humana dentro da sala de aula...”. No que diz respeito ao termo ALUNO, o S2 o contextualiza enfatizando, algumas vezes, o comportamento dos alunos. Vejamos: “... procuramos trabalhar em parceria com os pais, professores e alunos, então esse... esse comportamento difícil, que muitas vezes a gente encontra nos alunos diminui,...”; O S2 expõe o vocábulo ALUNO, outras vezes, enfatizando a necessidade de construção de limites e de valores. É notório em: “... porque nossos alunos querem limites, limites sociais, limites de valores,...”, “...porque nossos alunos	
--	--	--	--

		querem limites, limites sociais, limites de valores,...”, “Eu acho que todos nós, até nós adultos devemos ter limites e porque que nossos alunos não têm limite...”; O S2 também coloca a palavra ALUNO no âmbito do desenvolvimento pessoal e intelectual. À exemplo: “...se aconteceu algum problema em sala de aula, se houve algum conflito, ele para e vai mostrar, fazer uma reflexão com o aluno.”, “A prática pedagógica vem trazendo o interesse do aluno pra alcançar esse objetivo.”, “É bem verdade que tem alguns alunos que muitas vezes ficam devagarinho... ficam andando, é... a passos lentos, mas quando eles querem, é... alcançar os objetivos deles, eles vão a fundo, os professores dão força. Inclusive vários alunos nossos já passaram em escola técnica, em Senai, Senac, entendeu?”. O substantivo PROFESSOR é sempre apresentado pelo S2 como parceiros na educação dos alunos. Vejamos: “... sempre procuramos trabalhar em parceria com os pais, professores e alunos, então esse... esse comportamento difícil, que muitas vezes a gente encontra nos alunos diminui, porque os professores dividem isso conosco, que fazemos parte da direção, e a gente também divide com a família,...”, “Todos os nossos professores,[...] se aconteceu algum problema em sala de aula, se houve algum conflito, ele para e vai mostrar, fazer uma	
--	--	--	--

		reflexão com o aluno.”, “A prática pedagógica vem trazendo o interesse do aluno pra alcançar esse objetivo. Qualquer disciplina ele tem que ter interesse. É bem verdade que tem alguns alunos que muitas vezes ficam devagarinho... ficam andando, é... a passos lentos, mas quando eles querem, é... alcançar os objetivos deles, eles vão a fundo, os professores dão força.”. No que diz respeito ao vocábulo FAMÍLIA, o S2 enfatiza, quase sempre, a inclusão da família em todo processo educacional dos filhos (alunos). É claramente perceptível em: “... a gente também divide com a família, e isso fica como uma coisa, assim, que dá pra gente resolver os problemas daqui.”, “... qualquer coisa nós estamos ligando de imediato para a família.”, “E, a gente faz questão de ter o número de e estar de tete a tete com a família.”. O S2, também, utiliza a palavra FAMÍLIA situando-a no contexto da obrigação de desenvolvimento dos valores nos filhos. Exemplifiquemos: “... a família tem que começar a trabalhar os valores no seus filhos.”.	
SUJEITO 3 (S3) 332 palavras	Família (7/2, 1%) Escola (3/ 0,9%) Aluno (2/0, 6%)	A unidade de significação FAMÍLIA, na fala do S3 é colocada no contexto da falta da orientação familiar na educação dos filhos. Podemos encontrar em: “... falta de... (pensou um pouco) orientação da questão da família, certo? O que é que está faltando, justamente, esse apoio	

	Valores (2/0, 6%) Professor (2/0, 6%/)	familiar. Essa estrutura familiar que não está existindo,...”, “... a gente tá observando que esses conflitos, que estes problemas que vem pra escola é o reflexo da família,...”. O S3 também faz uso do termo FAMÍLIA como responsável pelo desenvolvimento de valores nos filhos. Constatamos em: “Família, família e família (com veemência) é quem deve desenvolver valores.”, No tocante ao vocábulo ESCOLA, o S3 a coloca como também responsável pela melhora dos conflitos comportamentais dos alunos na escola. Vejamos: “...estes problemas que vem pra escola é o reflexo da família, é o reflexo da sociedade em si, então a gente tá pensando enquanto escola, todo seguimento da escola melhorar isso aí.” O S3 apresenta o termo ALUNO no contexto da necessidade de melhorar o relacionamento do mesmo na escola. Por exemplo: “Como falei pra você, a questão da conversa, a questão do... tá sempre próximo do aluno, tentando fazer palestras, trazendo pessoas de outros lugares pra falar sobre isso pra eles, reunindo o maior número de alunos pra que a gente tente melhorar esse relacionamento dele mesmo.”. O vocábulo VALORES é colocado pelo S3 no contexto da necessidade de se intensificar a questão dos valores na escola. Vejamos em:	
--	--	---	--

		“...pode ser que esses valores estão precisando ser mais intensificados, não é?”. O S3 também contextualiza o termo VALORES no tocante a família ser responsável pelo desenvolvimento dos valores nos filhos (alunos). A perceber em: “Família, família e família (com veemência) é quem deve desenvolver valores.”. A unidade de significação PROFESSOR aparece na fala do S3 como também responsável pelo desenvolvimento dos valores nos alunos. Isso é notório em: “... os professores vão pra sala de aula com esse intuito de falar, de... Pra melhorar a convivência deles com o grupo e com os professores, o relacionamento, né?”	
SUJEITO 4 (S4) 534 palavras	Valores (15/2, 8%) Escola (11/2, 1%) Professor (9/1, 7%) Família (4/0, 74%) Aluno (3/0, 56%)	No discurso do S4 a unidade de significação VALORES aparece, na maioria das vezes, no contexto da importância do trabalho com os valores. Vejamos: “Bem, que é importante trabalhar com os valores porque os valores estão invertidos hoje.”, “...porque eu acho que através dos valores, talvez a gente consiga resgatar a questão do convívio; um convívio melhor na escola. Talvez não haja tantos conflitos, né? haja mais compreensão de uma pessoa pra outra. Daí, a importância do trabalho com valores.” O S4 também coloca o termo VALORES estendendo a responsabilidade do trabalho com os valores, com o indivíduo, a outros órgãos,	

		deixando a entender que não só a escola tem esse papel. À exemplo: “...eu acho todas as instituições, sobre tudo as públicas deveriam trabalhar a questão dos valores.”; Na fala do S4, também, é possível perceber que ele apresenta a palavra VALORES no contexto de que pouco se trabalha com valores na escola. Vejamos em: “Eu acho que na questão do planejamento, são poucos os professores que enfatizam essa questão dos valores,...”; Por fim, o S4 contextualiza o termo VALORES na prática pedagógica. À perceber: “...eles procuram enfocar dentro da prática alguns valores,...”, “...tem alguns projetos em mente com relação a questão do resgate dos valores, né?” , “O que eu sei é que a questão dos temas transversais, se realmente for bem trabalhado na escola, então a gente tem bastante conteúdo aí pra gente resgatar valores humanos, valores sociais de todas as formas, né?”. O S4 ao se colocar no tocante ao vocábulo ESCOLA o situa como um espaço de ocorrência de problemas. Por exemplo: “... acontece esses problemas na escola.”. A palavra ESCOLA, também, é colocada pelo S4 reconhecendo não ser a única instituição responsável pelo desenvolvimento dos valores. Isso é percebido em: “Além da escola, eu acho que uma associação de... Eu acho que todos os	
--	--	--	--

		órgãos públicos poderiam trabalhar essa questão dos valores; as associações de moradores, igreja, escola, a própria família que é uma instituição; deveria partir dela, né?...”. No discurso do S4 é colocado o termo ESCOLA, também, como espaço de formação de professores no contexto da prática pedagógica voltada aos valores. Verificamos em: “... eu acho que a escola devia intervir mais na própria formação do professor nesse trabalho com valores, para que a gente possa melhorar até a prática dentro da escola.”, “Eu acho que a escola está progredindo nesse sentido, né? Falta ainda muito, mas eu acho que a escola tem progredido bastante; tem aumentado o número de projetos, nesse foco.”. O S4 expõe o vocábulo PROFESSOR no tocante a responsabilização dos pais no desenvolvimento educacional dos filhos em valores. Constatamos em: “A maioria, né?, dos professores falam que...os alunos já veem com problemas de casa; não tem uma boa educação familiar,...”. Na maioria das vezes, o S4 cita a palavra PROFESSOR no contexto do trabalho pedagógico acerca dos valores. Vejamos: “...são poucos os professores que enfatizam essa questão dos valores,...”, “...intervir mais na própria formação do professor nesse trabalho com valores,...”, “...alguns professores têm	
--	--	---	--

		alguma preocupação assim; juntam-se disciplinas diferentes e fazem um trabalho diferente. È... Mesmo sendo disciplinar, mas aí, eles procuram enfocar dentro da prática alguns valores ; sobre tudo, professores de religião, da área de humanas, são os professores que mais trabalham, né?”, “...a gente não conseguiu envolver todos os professores.”, “...eu acho que o trabalho ainda... Têm poucos professores envolvidos.”. Quanto ao termo FAMÍLIA, o S4 sempre o cita no tocante a negligência quanto a educação em valores dos filhos. Isso é notório em: “Alunos que têm problemas familiares, são agressivos....”, “...os alunos já veem com problemas de casa; não tem uma boa educação familiar,...”, “A maioria das famílias, hoje, é... Não vivem os valores,”, “...a própria família que é uma instituição; deveria partir dela, né? , o trabalho com os valores,...”. No que diz respeito a palavra ALUNO, sempre é apresentada pelo S4 considerando as causas dos problemas comportamentais ocorridos na escola. Encontramos em: “A maioria dos conflitos são comportamentais. Alunos que têm problemas familiares, são agressivos. Então, normalmente se dá por conflito mesmo.”, “... os alunos já veem com problemas de casa;...”, “as crianças chegam na escola sem noção nenhuma de valor, né?”.	
--	--	---	--

SUJEITO 5 (S5) 1.010 palavras	Escola (15/ 1,5%)	A unidade de significação ESCOLA é usada pelo S5 em vários contextos. Ora, enquanto espaço de diálogo com a família para a solução de problemas. Vejamos: “É, a gente, também, tem um sistema aqui na escola que funciona bem, que é chamar os pais, e quando é um caso mais grave a gente chama a família na hora;...”. ESCOLA também é citada pelo S5 no contexto da prática pedagógica voltada aos valores. É percebido em: “Olhe os valores, hoje, muito pregados pelos PCN de que a escola não deve se preocupar só com os conteúdos, não ser uma escola conteudista, mas preparar para a cidadania, então eu acho que hoje em dia é difícil você encontrar uma escola que não trabalhe né? , os temas transversais.”, “...a gente aproveita pra fazer algumas discussões de paz na escola.”, “...se a escola não tiver valores ela pode não passar valores, né?”. O S5, outras vezes, coloca o termo ESCOLA no contexto da consciência de que a escola não substitui a família na função do desenvolvimento dos valores. Por exemplo: “...tenho a consciência que a escola não substitui a família.”, “tentar uma aproximação da escola com a família;”. A palavra PROFESSOR é contextualizada pelo S5 sempre no tocante ao envolvimento dos professores no trabalho a cerca dos valores na prática pedagógica. Vejamos: “...muitos	
	Professor (8/0, 79%)		
	Família (8/079%)		
	Valores (6/0, 59%)		
	Aluno (3/ 029%)		

		professores se envolvem, mas a gente sempre têm aqueles que não se envolvem, que não participam ou participam de uma maneira muito superficial.”, “...nós temos professores aqui muito atentos a isso, entendeu? , aos valores;...” , “... tem uma equipe de professores boa. Uma equipe de professores, que fica chamando a direção, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, é... Que... Propõe, né? , que participa.”. A unidade significativa FAMÍLIA é sempre apresentada pelo S2 no que diz respeito a necessidade da atuação família no processo educacional. Percebemos em: “...tem um sistema aqui na escola que funciona bem, que é chamar os pais, e quando é um caso mais grave a gente chama a família na hora;...” , “Eu acho que, em primeiro lugar a família. Eu acho que a família é uma instituição assim, responsável por essa formação. Como na nossa sociedade, atualmente muitas famílias estão falhando nesta questão;...” , “...a escola não substitui a família.”, “...tentar uma aproximação da escola com a família;...” , “Nas nossas reuniões ainda temos uma presença muito pequena da família.”. A palavra VALORES é utilizada pelo S5 sempre no contexto da prática pedagógica. Isso é notório em: “Olhe os valores, hoje, muito pregados pelos PCN de que a escola não deve se preocupar só com os conteúdos, não ser uma escola conteudista, mas preparar para a	
--	--	--	--

		cidadania,...”, “... ainda não é o ideal, mas, eu acredito que a cada ano vem melhorando as discussões sobre esses temas sobre a questão dos valores.”, “... trabalhar valores, discutir com o corpo docente,...”, “... nós temos professores aqui muito atentos a isso, entendeu? aos valores;...”. Por fim, a palavra ALUNO encontra-se no discurso do S5 sempre como sujeitos do processo de educação. Exemplo: “... chamam a atenção dos alunos, reforçando que aquilo não é correto.”, “... que a gente busque conteúdos significativos, que o aluno aprenda.”.	
SUJEITO 6 (S6) 634 palavras	Escola (8/ 1,3%) Valores (8/1, 3%) Professor (5/0, 78%) Aluno (5/0, 78) Família (5/0, 78%)	A palavra ESCOLA é empregada pelo S6 como espaço de mediação dos conflitos comportamentais: À saber: “É... Assim que chegamos aqui esses conflitos eram numa dimensão bem maior, mas, hoje, os professores, toda a escola, comunidade; nós estamos realizando projetos para levar o alunado a uma reflexão para diminuição,...”, “Então isso aí é que vem diminuindo os conflitos em nossa escola.”; O S6 também emprega o vocábulo ESCOLA no contexto do reconhecimento da participação da família e da outras instituições no processo educacional do indivíduo. Vejamos em: “É...	

		Pela experiência que temos aqui, observamos que a primeira instituição seria a família e esse é um dos pontos que estamos tentando atingir, trazendo a família à escola, conversando com os pais, deixando bem claro a atitude e conduta dos filhos em nossa escola. E, sem dúvida a família e a escola, a sociedade, cada uma dessas tem uma parte fundamental para a formação do caráter do indivíduo.”; O termo VALORES é colocado pelo S6 evidenciando a importância dos mesmos para o convívio social. Exemplo: “Eles são importantes, né? Os valores sendo compreendidos por todo cidadão, ele vai promover uma convivência harmônica, de respeito. Então isso é fundamental para que se viva bem.”; A palavra VALORES, na maioria das vezes, é usada pelo S6 no contexto da prática pedagógica. Vejamos: “... esse verdadeiro conceito de valores venha a ser cada vez mais forte dentro da nossa escola.”, “...os valores são colocados de uma forma bem positiva, principalmente agora com a proposta do governo;...”, “...uma coisa que ele tem colocado nessa avaliação é justamente essa valorização dos valores em todos os aspectos voltados ao alunado.”, “Tem parte dos PCN que trata dos valores. Eles dizem o seguinte: que é necessário compreender as atitudes, normas e valores, é...	
--	--	---	--

		Que estão inseridos no cidadão na dimensão social e individual.”. O S6 faz uso do termo PROFESSOR sempre enquanto figura parceira do trabalho realizado na escola acerca dos valores. Constatamos em: “...hoje, os professores, toda a escola, comunidade; nós estamos realizando projetos para levar o alunado a uma reflexão para diminuição, para a importância, para a valorização do ser humano, do amigo em sala de aula.”, “Inclusive, um projeto de paz tem sido feito aqui e, os professores estão tocando também nesse aspecto aí.”, “Do porteiro a merendeira, os professores, pais, todos, todos eles veem trabalhando em acordo, em conjunto pra que essa reflexão, esse aprendizado, esse verdadeiro conceito de valores”. O vocábulo ALUNO aparece em todos os momentos no contexto das práticas educacionais. Por exemplo: “estamos realizando projetos para levar o alunado a uma reflexão para diminuição, para a importância, para a valorização do ser humano, do amigo em sala de aula.”, “O aluno sabendo respeitar, compreendendo o espaço do outro, ele vai saber ouvir...”, “...trazemos, também, até pessoas voltadas a psicopedagogia, psicólogos, pra tentar conversar com esses alunos que veem trazendo essas dificuldades, pra tentar solucionar, pra tentar conhecer um pouco de cada um.”.	
--	--	--	--

		Quanto a unidade significativa FAMÍLIA sempre é utilizada pelo S6 para exprimir a necessidade da família entender seu papel no processo educacional dos filhos (alunos). Á conferir em: “É... Pela experiência que temos aqui, observamos que a primeira instituição seria a família e esse é um dos pontos que estamos tentando atingir, trazendo a família à escola, conversando com os pais, deixando bem claro a atitude e conduta dos filhos em nossa escola. E sem dúvida a família e a escola, a sociedade, cada uma dessas tem uma parte fundamental para a formação do caráter do indivíduo.”	
SUJEITO 7 (S7) 463 palavras	Valores (8/1, 72%) Escola (4/0, 86%) Aluno (4/ 0,86%) Família (3/0, 64%) Professor (2/0, 43%)	O S7 utiliza o termo VALORES em uma das vezes referindo-se a negligência familiar quanto ao desenvolvimento dos valores. Vejamos: “...em relação aos alunos é a falta, realmente, de alguns valores que não são bem trabalhados na família.”; O vocábulo VALORES é quase sempre empregado no contexto da prática pedagógica voltada aos valores. É possível perceber em: “Se os valores são os valores comportamentais, valores humanos, não é? São os valores humanos do respeito, da solidariedade, isso a gente já vem desenvolvendo um trabalho com um projeto respeito a diversidade, como título.”, “...quando se fala em educação não é só a transmissão de conhecimentos, mas é a transmissão, também, de valores.”, “...alguns	

		componentes curriculares se detêm mais a esses valores do que outros, principalmente os professores da área de humanas.”, “...os valores éticos; já se trabalha dentro dos componentes curriculares.”; No tocante a palavra ESCOLA, o S7 a contextualiza como espaço de conflitos e violência. Por exemplo: “...por ter no dia-a-dia essa questão de conflitos, essa falta de respeito, que chega até a ser <i>bullying</i> na escola, é... Fica difícil um trabalho com tanta violência, que causa violência.”, “Este trabalho é fundamental para melhorar os conflitos na escola.”; O S7 também cita a palavra ESCOLA como espaço de educação. Verificamos em: “... a escola, que é ainda o lugar onde se cuida da educação mesmo, porque quando se fala em educação não é só a transmissão de conhecimentos, mas é a transmissão, também, de valores.”, “...o índice de violência muito grande, o uso de drogas, então faz-se necessário fazer esse trabalho com projetos que a gente já vem desenvolvendo na escola.”; O vocábulo ALUNO é sempre colocado pelo S7 no contexto da falta do desenvolvimento de valores por parte da família. Tais como: “Bem, em relação aos alunos... Em relação aos alunos é a falta, realmente, de alguns valores que não são bem trabalhados na família. Os alunos já trazem	
--	--	--	--

		isso e fica difícil para os professores,...”, “...devido a observação aos alunos, o índice de violência muito grande, o uso de drogas, então faz-se necessário fazer esse trabalho com projetos que a gente já vem desenvolvendo na escola.”; O S7 em seu discurso, coloca o termo FAMÍLIA no sentido de negligência familiar na educação dos filhos. É possível ser percebido em: “...a falta, realmente, de alguns valores que não são bem trabalhados na família.”, “O primeiro grupo é a família, que hoje está muito difícil com as famílias desestruturadas, com a questão dos pais trabalhando fora e ter aquela atenção que tinha antigamente, né?”; O termo PROFESSOR é empregado pelo S7 no sentido da necessidade de trabalhar a cerca dos valores para facilitar o trabalho pedagógico. Verifiquemos em: “...fica difícil para os professores, é... Por ter no dia-a-dia essa questão de conflitos, essa falta de respeito, que chega até a ser <i>bullying</i> na escola, é... Fica difícil um trabalho com tanta violência, que causa violência.”, “...através de alguns componentes curriculares se detêm mais a esses valores do que outros, principalmente os professores da área de humanas.O S8 faz uso o termo VALOR enfatizando sua importância na vivência de cada um. Como exemplo: “Eu acho de fundamental importância os valores morais, éticos, né? Os	
--	--	---	--

		valores espirituais também, né?”, “ Procuro, sempre, trabalhar com eles, né? , despertando a importância de, sempre, vivenciarmos esses valores.”	
SUJEITO 8 (S8) 785 palavras	Valores (11/ 1,4%) Aluno (8/ 1,0%) Professor (8/1, 0%) Família (7/0, 89%) Escola (4/ 0,5%)	A palavra VALORES também é citada pelo S8 no contexto da prática pedagógica. Vejamos: “Ensino Religioso que poderia se trabalhar de uma forma mais democrática, sem puxar “sardinha” para nenhuma das religiões, de uma forma neutra, entendeu?... mas visando os valores essenciais dos seres humanos,” “Não basta trabalhar a disciplina, o conhecimento científico, mas, os outros conhecimentos de valores, sim.”, “Os professores trabalham com os valores porque a escola tem fundamental importância neste trabalho com os valores.”, “No Projeto Político Pedagógico, a gente contempla sim a questão dos valores.”; O S8 ainda expõe o vocábulo VALORES com o intuito de demonstrar a importância da família para o desenvolvimento dos mesmos nos filhos. Isso é visto em: “A família é essencial para o desenvolvimento do ser humano no que se refere aos valores morais, éticos, espirituais.”; A unidade de significação ALUNO em um dado momento é contextualizada pelo S8 na ótica da orientação da aprendizagem. Isso é certificado em: “A gente revisa o que foi visto no conselho, a opinião dos professores e, depois, faz um	

		repassa do conselho para os alunos de, maior de idade e para os menores, a gente convida a família para conversar.”, “Após o conselho de classe, a gente orienta não só o aluno como pais também.”; Mas, na maioria das vezes, o S8 expõe o termo ALUNO no contexto comportamental. Por exemplo: “... se for necessário a gente convida a família pra orientar o aluno, dependendo do problema.”; “...eu, sempre, digo nas minhas palestras, com os alunos, que o professor é uma autoridade e merece todo nosso respeito...”, “Agora quando o aluno não melhora e continua insistindo e persistindo no desrespeito para com o colega, aí sim, eles recorrem a direção ou a coordenação pra auxiliar na solução do problema.”, “...a gente, de imediato, chama o aluno, conversa, ao ponto de ele dizer: Desculpe, vou pedir desculpa.”; O vocábulo PROFESSOR é citado pelo S8 como parceiros na solução dos conflitos comportamentais dos alunos. À verificar em: “...os professores estão sempre dispostos a colaborar.”, “Os nossos professores, quando ocorrem mal entendidos em sala de aula, algum conflito, ele tenta resolver...”, “...o professor é uma autoridade e merece todo nosso respeito e, os professores também tenta resolver os conflitos em sala de aula.”;	
--	--	---	--

		Também, a palavra PROFESSOR é empregada pelo S8 no contexto da prática pedagógica. É notório em: “Os professores trabalham com os valores..”, “A gente revisa o que foi visto no conselho, a opinião dos professores e, depois, faz um repasse do conselho para os alunos, “; O S8 contextualiza o termo FAMÍLIA sempre como principal responsável e como parceira no processo educacional dos filhos (alunos). Á conferir em: “...se for necessário a gente convida a família pra orientar o aluno,...”, “...nas aulas vagas, nos encontros com a família.”, “A família é essencial para o desenvolvimento do ser humano...”, “A família é a principal responsável, em minha opinião.”, “...a gente convida a família para conversar.”; Por fim, O S8 sempre coloca a unidade significativa ESCOLA enquanto parceira da família no processo educacional dos alunos (filhos). Por exemplo: “Mas, a escola poderá contribuir dando continuidade, certo? , essa missão de trabalhar o ser humano como um todo.”, “...a escola tem fundamental importância neste trabalho com os valores.”, “...a gente vai fazer um trabalho para que ele se conscientize da importância de cumprir as regras da escola,...”.	
SUJEITO 9 (S9) 889 palavras	Família (8/0, 89%) Valores (6/0, 67%)	No tocante ao termo FAMÍLIA, o S9 exprime a negligencia da família no tocante a educação dos filhos. À exemplo: “Olha, uma das coisas que os	

	Aluno (6/0, 67%) Escola (5/0, 56%) Professor (3/ 0,33%)	professores falam muito é a questão da educação familiar. Eles falam que falta essa questão, né? , desse trabalho familiar,...”, Eu acho que a família nesse ponto tá falhando.”; O S9 Também contextualiza a palavra FAMÍLIA como parceira no processo educacional dos filhos (alunos). A verificar em: “E quando não consegue mediar esse conflito sozinho, aí trazem para a direção, manda chamar a família e a gente tenta resolver da forma mais específica possível.”; O S9 sempre coloca o vocábulo VALORES em seu discurso para demonstrar o trabalho acerca dos valores realizado na escola na busca de um convívio escolar melhor. É possível conferir em: “...os que nos ajudam, justamente, a trabalhar com esta questão acerca dos valores.”, “Eu acredito que, às vezes, fica a desejar por causa da necessidade de trabalhar esse valores com os alunos.”, “Eu acho que é uma das dificuldades porque a escola não está dando um complemento, ela está dando mesmo esses valores que, às vezes, eles não têm. Ela está trabalhando esses valores porque, às vezes, eles não conhecem.”; A palavra ALUNO é apresentada, em primeira instância, pelo S9 no contexto da negligência familiar com a educação dos filhos. Exemplo: “Eles falam que essa educação familiar que é necessária pra você ter uma boa convivência,;	
--	--	---	--

		complica, não tem, tá faltando na maioria dos alunos.” Num segundo momento, o S9 contextualiza a palavra ALUNO como sujeitos do processo de educação para os valores. Vejamos: “... necessidade de trabalhar esses valores com os alunos.”, “Eles sempre tentam mostrar aos alunos, sem tentando que... dizendo aos alunos: se coloquem no lugar do outro.”, “A gente vê que desde seu Daniel que fica no portão, a gente vê que ele, com a preocupação de também educar esses meninos, como o pessoal da cozinha, as meninas de merenda, até a questão do trato com esses alunos, né?”; O termo ESCOLA aparece na fala do S9 como parceira da família no processo de educação dos filhos (aluno). Vejamos: “Primeiro a família, né? , de onde ele vem. A escola também tem esse papel de continuar com esse trabalho, dar, vamos dizer assim, suporte à família...”, “Eu acho que é uma das dificuldades porque a escola não está dando um complemento, ela está dando mesmo esses valores que, às vezes, eles não têm. ...”; O vocábulo ESCOLA, também é apresentado no discurso do S9 como instituição preocupada com o convívio no cotidiano escolar. Exemplo: “É muito claro lá que não é uma disciplina, mas, deve ser vivenciado no cotidiano escolar. Não só em todas as disciplinas, mas no cotidiano	
--	--	--	--

		mesmo, nos relacionamentos de corredor, dentro do banheiro, na hora da merenda. Ele deve ser vivenciado em todo o cotidiano escolar.”; Por fim, o S9 contextualiza o termo PROFESSOR sempre no tocante a negligência da família na educação dos filhos. Vejamos em: “...os professores falam muito é a questão da educação familiar. Eles falam que falta essa questão, né? , desse trabalho familiar, de pedir com licença, por favor, que não mais existe, não está sendo trabalhado de nenhuma forma.”, “...a gente ainda tem esse grupo e os professores ainda tentam fazer esse papel, que, às vezes, é da família...”.	
SUJEITO 10 (S10) 382 palavras	Escola (9/ 2,4%) Aluno (7/ 1,8%) Valores (4/1, 0%) Família (2/0, 52%) Professor (1/0, 26%)	A unidade de significação ESCOLA é apresentada pelo S10 enquanto espaço de violência. Exemplo: “É, é até porque o espaço físico da escola ajuda muito nesses conflitos. A gente não tem uma área, é... pra a gente trabalhar. Na hora do intervalo mesmo o espaço físico contribui muito para essa violência.”; O S10, também, coloca o termo ESCOLA como instituição acolhedora. Vejamos: “... a gente procura a.... Vamos dizer assim, amostrar aos nossos alunos, trazer os alunos pra dentro da escola, que é na escola que eles vão crescer, prosperar, que os alunos estão mesmo aí fora nas drogas e é esse resgate que a gente procura fazer, a gente procura no dia-a-dia na escola	

		trabalhar essa questão.”; E ainda, o S10 contextualiza a palavra ESCOLA como espaço de desenvolvimento de valores. Isso é possível ser verificado em: “É contemplado esses valores dentro da escola, eles são trabalhados...”; A palavra ALUNO é usada pelo S10 sempre no contexto de sujeito no processo de educação acerca dos valores. A verificar em: “... eles trabalham na sala de aula conscientizando os alunos.”, “...esses valores, a gente procura a... Vamos dizer assim, amostrar aos nossos alunos,...”, “Todos são importantes na função que cada um está exercendo, do aluno ao servente.”; Acerca da palavra VALORES, o S10 a utiliza sempre no contexto do desenvolvimento dos valores na prática pedagógica. Podemos conferir em: “É... Veja só esses valores, a gente procura a... Vamos dizer assim, amostrar aos nossos alunos, ...”, “Triste de nós se não fosse esses valores. Se a gente não pudesse trabalhar esses valores.”, “É contemplado esses valores dentro da escola, eles são trabalhados.”; No que diz respeito ao vocábulo FAMÍLIA , o S10,constantemente, o utiliza no tocante a responsabilização da família. Vejamos: “A começar com a família, né? Porque sem ela não teria escola, não teria conselho tutelar. Outras	
--	--	--	--

		instâncias, mas pra começar mesmo com a família.”; Para finalizar, o S10 utiliza em seu discurso o termo PROFESSOR como sujeito importante, entre outros, no contexto escolar. Exemplo: “...o servente que, ele é tão importante eles; o professor, a merendeira na hora da distribuição da merenda. Todos são importantes na função que cada um está exercendo,...”.	
--	--	---	--

ANEXOS A – Carta de Anuência

CARTA DE ANUÊNCIA

Recife, 06 de maio de 2011

À Gerência Geral de Ensino – Metropolitana Norte

ATT: Sinésio Monteiro

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que a mestranda Josenilda Tabosa da Silva Azeredo, do curso de Mestrado Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Márcia Karina da Silva, desenvolva a pesquisa para a Dissertação intitulada “EDUCAÇÃO E VALORES NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO: Estudo realizado em escolas da rede de ensino público estadual no município de Abreu e Lima/PE” com os docentes das escolas públicas estaduais da Cidade de Abreu e Lima.

Atenciosamente,


Profª Dra. Márcia Karina Silva
UFPE / DECISO
ksimarcia@hotmail.com

Profª Doutora Márcia Karina da Silva
Profª Adjunta da UFPE

Autorizado em 09/05/2011


Sinésio Monteiro

Sinésio Monteiro Filho
Gerente Regional de Educação
UFPE - Metropolitana Norte

ANEXOS B – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, residente em _____, declaro que vou participar por livre e espontânea vontade, da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO E VALORES NO CONTEXO DA ESCOLARIZAÇÃO.” Esta pesquisa será realizada pela Mestranda Josenilda Tabosa da Silva Azeredo sob a orientação da professora Dra. Márcia Karina da Silva, para a Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Informo que fui esclarecido (a), de forma clara e detalhada livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, de que a pesquisa acima declarada tem por objetivo investigar se os professores dessa escola entendem os valores enquanto processo formativo que deva estar inserido no processo de escolarização.

Este estudo trará benefícios no que se diz respeito ao trabalho pedagógico concernente aos valores, visando uma reflexão dos docentes sobre sua práxis, a fim de melhor orientar o processo de desenvolvimento dos valores no circuito escolar.

Tenho assegurado o direito de receber respostas para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; assim como o direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, sem que isto me cause prejuízo ou danos.

Autorizo a divulgação dos dados coletados sem a exposição da minha identidade, mantendo privacidade em qualquer tipo de divulgação, oral ou por escrito, nos resultados da pesquisa.

Recife, _____ de _____ de 2012.

Voluntário

Pesquisador