



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

- LITERACIA SOCIAL -  
OS VALORES COMO FUNDAMENTO DE COMPETÊNCIA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

por

*Lourenço Xavier de Carvalho*

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Janeiro de 2013



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

- LITERACIA SOCIAL -  
OS VALORES COMO FUNDAMENTO DE COMPETÊNCIA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Lourenço Xavier de Carvalho

Sob orientação de Professor Doutor Joaquim Azevedo

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Janeiro de 2013



## **Agradecimentos**

Agradeço a todos os que tornaram a realização deste trabalho possível, em particular ao meu orientador Professor Doutor Joaquim Azevedo, cuja confiança me estimulou em fases cruciais do trabalho, mas também aos parceiros que possibilitaram o acesso e recolha de dados empíricos de base à investigação, nomeadamente o CEPCEP - Universidade Católica Portuguesa e o iLIDH - Instituto Luso-Ilírio para o Desenvolvimento Humano.

O agradecimento mais profundo vai para a minha família. Aos meus Pais que, a seu tempo, investiram e me mostraram a importância da educação; aos meus três Filhos, verdadeiros “casos” que me inspiram continuamente a curiosidade sobre os mistérios da educação; e, sobretudo, à minha Mulher, que me apoiou desde o primeiro momento nesta iniciativa, com o mesmo encorajamento e compreensão que o fez nos momentos mais difíceis de superar.

## Resumo

Procurando consolidar uma visão sistémica em torno dos processos educativos e de socialização, a presente investigação exploratória propôs-se observar e interpretar o sistema através do qual a sociedade define um *output* de aprendizagem para o bem-estar e felicidade, ao qual corresponde um *input* de transmissão de competências que capacitam o sujeito para a “produção” daquele resultado. O plano de investigação sobre os valores forneceu a visão de sistema com os requisitos para a produção do *output* desejado, através de dois inquéritos à população portuguesa sobre valores e questões éticas, representando a “procura” do sistema. O plano de investigação de competências fornece o detalhe dos processos para cumprir os requisitos de “produção” – a “oferta” do sistema – aferindo a sua adequação face aos objetivos de aprendizagem social da “procura”, testando uma proposta específica, intitulada de Literacia Social.

Os resultados permitem traçar um objetivo de aprendizagem afirmando i) um fator K que associa dimensões de conhecimento explícito e tácito numa única esfera de vivência integral do indivíduo; e ii) a universalidade de valores associados à esfera da família e da vivência do amor como sistema ético integrado para a realização plena do indivíduo. Apesar de chamar a Escola à inevitabilidade de educar para valores universais – valores que superam as barreiras ideológicas e que estão ao serviço da pertença fundamental do indivíduo, que é a sua humanidade – este trabalho permite-nos, porém, pôr em causa o papel que a Escola tem assumido na educação integral dos indivíduos, quando se demonstra, entre outros indicadores, o impacto da instrução na negação de valores humanos básicos a que própria população aspira. Propõe-se, assim, uma abordagem de equilíbrio entre o reconhecimento e promoção dos valores fundamentais, intemporais e universais e a contemporaneidade dos contextos e processos educativos.

Palavras-chave: Valores, Valores Universais, Literacia Social, Família, Escola, Amor.

## **Abstract**

Aiming to consolidate a systemic view of educational and socialization processes, this exploratory research was set out to observe and interpret the system through which society defines a learning output for well-being and happiness, which corresponds to an input in transmitting the skills that enable the individual to the "production" of that result. The values research dimension provided the systemic vision with the information requirements for the production of the desired output through two surveys to the Portuguese population about values and ethical issues, representing the system "demand". The competences research dimension provides the detail of the processes to meet the "production" requirements – the system "supply" – assessing their adequacy to the social learning objectives of the "demand", testing a specific proposal, entitled Social Literacy.

The results establish a learning objective affirming i) a factor K that associates dimensions of explicit and tacit knowledge in a single sphere of holistic and comprehensive experience of the individual, and ii) the universality of values associated with the sphere of the family and the experience of love as an integrated ethical system for the full realization of the individual. Despite calling the school to the inevitability of educating for values universal – values that go beyond the ideological barriers and that are in the service of the individual's essential belonging, which is his/her humanity – this research allows us, however, to put in question the role that School has played in the comprehensive education of individuals, when it demonstrates, among other indicators, the impact of educational levels on the denial of basic human values to which people aspire. It is proposed, therefore, an approach to balance the recognition and promotion of fundamental, timeless and universal values and contemporary contexts and educational processes.

Key words: Values, Universal values, Social Literacy, Family, School, Love.

# Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>12</b>
<b>Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual.....</b>	<b>14</b>
1. Conceitos e Tipologias de Valores .....	14
2. Valores Universais .....	18
3. Valores na Educação .....	22
4. Evolução e Tendências na Educação para Valores .....	28
4.1. Clarificação de Valores.....	28
4.2. Juízo Moral .....	31
4.3. Educação do Carácter .....	34
4.4. Educação Moral Integral.....	35
5. A Evolução do Conceito de Competência .....	37
6. Competências-Chave – rumo à formação integral .....	42
7. Literacia – uma competência-chave em expansão conceptual.....	46
8. Rumo a um Conceito e a uma Prática de Literacia Social .....	48
9. Abordagens de Investigação-Acção sobre Valores e Educação para Valores.....	51
9.1. Referências de Investigação sobre Valores .....	53
9.2. Referências de Investigação sobre Competências Associadas a Valores .....	56
Em Contextos Internacionais .....	56
Em Contextos Nacionais .....	58
<b>Capítulo II – Metodologias de Investigação .....</b>	<b>61</b>
1. Abordagem e Questões de Investigação.....	62
2. Metodologias de Investigação e Instrumentos de Observação.....	64
2.1. Instrumentos do Plano de Investigação de Valores .....	65
2.2. Instrumentos do Plano de Investigação de Competências .....	67
3. Visão Integrada dos Instrumentos dos Dois Planos de Investigação.....	68
<b>Capítulo III – Análise de Resultados do Plano de Investigação de Valores.....</b>	<b>74</b>
1. Caracterização das Amostras .....	74
2. Valores Interpessoais e Sociais .....	75
3. Conjugalidade e Parentalidade .....	85
4. Sexualidade Enquanto Reflexo da Estabilidade de Valores .....	92
5. Dos Valores Pessoais aos Sociais – o objeto de sacrificio.....	97

6. Objetivos de Vida Enquanto Reflexo de Valores Essenciais .....	101
7. Hierarquia de Valores .....	115
8. Confiança e Decisões Morais.....	120
9. Bem-Estar e Felicidade como Efeito da Vivência de Valores .....	126
10. Valores com Futuro .....	131
11. Valores Cívicos como Fim Educacional.....	133

**Capítulo IV – Análise de Resultados do Plano de Investigação de Competências .....** **135**

1. Dados de Contexto e de Caracterização das Amostras .....	135
1.1. Caraterização Geral dos Inquiridos.....	135
1.2. Breve Contexto Familiar .....	137
1.3. Fora da Escola.....	138
1.4. Caracterização do Meio Escolar .....	139
2. Literacia Social – Finalidade da Escola.....	141
2.1. A Cidadania Plena para Indivíduos Integrais.....	141
2.2. Validação de Competências Fundadas em Valores.....	144
3. Literacia Social – uma proposta de formação integral.....	149
3.1. Estabilização do Conceito .....	149
3.2. Estratégias de Operacionalização e Participação .....	155
3.3. Processos de Avaliação e Formação.....	162
3.4. Desafios e Visões de Futuro .....	165
3.5. Avaliação de uma Prática Operacionalizada em Meio Escolar .....	167
3.6. Indicadores de Monitorização Futura.....	175

**Capítulo V – Conclusões .....** **183**

1. Os Valores Enquanto Objetivos de Aprendizagem Social .....	184
2. Os Valores Enquanto Fundamento de Literacia Social .....	192
3. Os Valores no Centro do Desenvolvimento Humano .....	201

**Referências Bibliográficas .....** **206**

**Anexos.....** **219**

1. Guião de Entrevista a Professores e Dirigentes Escolares.....	219
2. Guião de <i>Focus Group</i> com Encarregados de Educação.....	221
3. Guião de <i>Focus Group</i> com Alunos .....	223
4. Questionário sobre Valores (2009).....	224

5. Questionário sobre Questões Éticas e Valores (1999) .....	232
6. Questionário sobre Literacia Social a Professores .....	237
7. Questionário sobre Literacia Social a Dirigentes Escolares.....	243
8. Questionário sobre Literacia Social a Alunos .....	248

## **Índice de Quadros**

Quadro 1 - Estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Adaptado de Kohlberg (1971) .....	32
Quadro 2 - Matriz Estratégica da Investigação .....	65
Quadro 3 - Comparação da ficha técnica dos inquiridos de 1999 e 2009.....	66
Quadro 4 - Quadro de correspondência entre os domínios e dimensões de perceção e ativação de valores e competências .....	69
Quadro 5 - Modelo Conceptual - Áreas, Contextos, Fundamentos e Perfis de Competências .....	72
Quadro 6 – Hierarquia de objetivos de vida “eu” e “outros”, 1999 .....	101
Quadro 7 - Hierarquia de objetivos de vida “eu” e “outros”, 1999 e 2009 .....	102
Quadro 8 – Matriz de componentes principais de objetivos de vida .....	104
Quadro 9 - Modelo Conceptual Final - Áreas, Contextos, Fundamentos e Perfis de Competências .....	197

## **Índice de Figuras**

Figura 1- Abordagem quantitativa, no tempo e por grupos alvo (Lopes e Kerr, 2010) ...	60
Figura 2 - Esquema do Modelo Conceptual .....	73
Figura 3 - Sexo dos inquiridos, por ano.....	74
Figura 4 – Dados de caracterização das amostras, por ano.....	75
Figura 5 - Indicadores de discriminação social, por ano.....	76
Figura 6 – Indicadores de discriminação, por idade, 2009.....	77
Figura 7 – Indicadores de individualismo, por ano .....	78
Figura 8 – Indicador “olho por olho, dente por dente”, por idade, 2009 .....	79
Figura 9 - Indicador “olho por olho, dente por dente”, por nível de instrução, 2009 .....	79
Figura 10 – Indicador “Cada qual cuide de si”, por nível de instrução, 2009 .....	80
Figura 11 - Indicador “a vida não tem sentido”, por ano .....	80
Figura 12 - Indicador “a vida não tem sentido”, por idade, 2009.....	81

Figura 13 – Indicador “a vida não tem sentido”, por estado civil, 2009 .....	82
Figura 14 - Indicador “a vida não tem sentido”, por nível de instrução, 2009.....	82
Figura 15 - Indicador “A sociedade está a perder valores importantes”, 2009 .....	83
Figura 16 - Indicador “A sociedade está a perder valores importantes”, por idade, 2009.....	84
Figura 17 - Indicador “A sociedade está a perder valores importantes”, por prática religiosa, 2009.....	84
Figura 18 – Indicadores de Conjugalidade e Parentalidade, por ano .....	85
Figura 19 - Indicador “Uma criança precisa de um pai e de uma mãe para crescer feliz”, por crença, 2009 .....	86
Figura 20 - Indicador de equilíbrio de género na parentalidade, por nível de instrução e estado civil, 2009 .....	87
Figura 21 – Indicador “O casamento está ultrapassado”, por estado civil, 2009.....	87
Figura 22 - Indicador “O casamento está ultrapassado”, por grau de instrução, 2009... 88	
Figura 23 – Indicadores de parentalidade, por ano .....	89
Figura 24 - Indicadores de parentalidade, por nível de instrução, 2009.....	89
Figura 25 - Indicadores de parentalidade, por prática religiosa, 2009 .....	90
Figura 26 - Indicador de estabilidade profissional para parentalidade, por nível de instrução e idade, 2009.....	91
Figura 27 - Indicadores sobre relações sexuais, por ano .....	92
Figura 28 - Indicador sobre relações sexuais extraconjugais, por crença, 2009.....	93
Figura 29 - Indicador “Ter relações sexuais com vários parceiros”, por crença, 2009 ... 93	
Figura 30 - Indicadores sobre relações sexuais, por rendimento do agregado, 2009.... 94	
Figura 31 - Indicadores sobre relações sexuais, por nível de instrução, 2009.....	94
Figura 32 - Indicadores sobre relações sexuais, por idade, 2009.....	96
Figura 33 – Indicadores de sexualidade, por ano.....	96
Figura 34 - Indicadores de sexualidade, por nível de instrução e crença, 2009.....	97
Figura 35 – Indicador sobre objeto de sacrificio, por ano .....	98
Figura 36 - Indicador “Morrer pela Pátria”, por idade, 2009 .....	99
Figura 37 - Indicador “Morrer pela Religião”, por nível de instrução e idade, 2009.....	100
Figura 38 - Hierarquia de objetivos de vida, 2009 .....	103
Figura 39 – Importância da honradez, por crença, 2009 .....	105
Figura 40 - Importância da honradez, por crença e nível de instrução, 2009.....	105
Figura 41 – Importância de ser competente, por rendimento do agregado e nível de instrução, 2009 .....	106
Figura 42 - Importância do amor, por idade, estado civil, nível de instrução e rendimento do agregado, 2009.....	107

Figura 43 - Importância da Solidariedade, por nível de instrução, rendimento do agregado e crença, 2009 .....	108
Figura 44 – Importância da amizade, por nível de instrução e sexo, 2009 .....	108
Figura 45 - A importância de ter uma família sólida por nível de instrução e crença, 2009 .....	109
Figura 46 - Divorciados por nível de instrução, 2009.....	109
Figura 47 - Importância de lutar por uma causa justa, por idade, nível de instrução, rendimento do agregado e crença, 2009.....	111
Figura 48 - A Importância de “Gozar a Vida”, por estado civil, 2009.....	112
Figura 49 - Importância da fé, por idade, estado civil, nível de instrução e idade, 2009 .....	113
Figura 50 – Importância da riqueza, por idade e rendimento do agregado, 2009 .....	113
Figura 51 - Importância da fama, por nível de instrução e rendimento do agregado, 2009 .....	114
Figura 52 - Importância da posição social, por idade, estado civil e nível de instrução, 2009.....	115
Figura 54 - Hierarquia de valores pessoais, 2009 .....	116
Figura 53- Hierarquia de Valores, 1999.....	116
Figura 55 - Hierarquia de valores interpessoais e cívicos, 2009.....	117
Figura 56 – Análise de homogeneidade de variâncias dos valores, 2009 .....	118
Figura 57 - Análise de homogeneidade de variâncias dos valores, sexo e nível de instrução, 2009 .....	119
Figura 58 - Análise de homogeneidade de variâncias dos valores e idade, 2009.....	120
Figura 59 – Hierarquia de recursos nas decisões morais, 1999 e 2009 .....	121
Figura 60 – Matriz de componentes principais nas decisões morais, 2009 .....	122
Figura 61 - Importância do fator K, por idade, 2009 .....	122
Figura 62 - Importância do fator social, por nível de instrução, 2009.....	123
Figura 63 – Hierarquia de instituições de confiança, 2009 .....	124
Figura 64 - Análise de homogeneidade de variâncias das instituições de confiança, 2009.....	125
Figura 65 – Indicador de confiança social, 2009 .....	126
Figura 66 - Indicador de bem-estar e felicidade, 2009.....	126
Figura 67 - Níveis de felicidade, por rendimento do agregado, 2009.....	127
Figura 68 - Análise de homogeneidade de variâncias da felicidade, rendimento do agregado e estado civil, 2009 .....	128
Figura 69 - Análise de homogeneidade de variâncias da felicidade e objetivos de vida, 2009 .....	129

Figura 70 – Dedicção a meditação, introspecção, contemplação, oração, 2009 .....	130
Figura 71 - Análise de homogeneidade de variâncias da felicidade, sexo, idade e dedicação a meditação, 2009 .....	131
Figura 72 – Importância de valores num futuro próximo, 2009.....	132
Figura 73 – Hierarquia de competências de um “bom político”, 2009.....	134
Figura 74 - Caraterização geral dos alunos, 2010/11 .....	136
Figura 75 – Caraterização geral dos professores, 2010/11 .....	136
Figura 76 – Caraterização geral dos dirigentes, 2010/11 .....	136
Figura 77 – Coabitação dos alunos, 2010/11 .....	137
Figura 78 – Indicador de leitura na família, 2010/11 .....	137
Figura 79 – Indicador de tempo livre, 2010/11 .....	138
Figura 80 – Ocupação nos tempos livres, 2010/11 .....	139
Figura 81- Fins de utilização da Internet, 2010/11.....	139
Figura 82 – Participação em clubes ou grupos, 2010/11 .....	140
Figura 83 – Recursos de participação na vida escolar, 2010/11.....	140
Figura 84 – Metodologias e ferramentas de ensino e aprendizagem nas aulas, 2010/11.....	141
Figura 85 – Perfil de um “bom cidadão”, 2010/11.....	143
Figura 86 – Impactos da Literacia Social nas escolas, 2010/11 .....	146
Figura 87 – Indicadores de relevância da Literacia Social, 2010/11 .....	146
Figura 88 - Hierarquização comparada de competências de Literacia Social, 2010/11 .....	148
Figura 89 - Entendimento partilhado de Literacia Social, 2010/11.....	149
Figura 90 – Entendimento sobre programas de Literacia Social, 2010/11 .....	151
Figura 91 – Avaliações sobre predisposição cívica dos professores, 2010/11 .....	152
Figura 92 – Impacto da introdução de Literacia Social no currículo oficial, 2010/11 ....	154
Figura 93 – Impacto da Literacia Social noutras disciplinas, 2010/11.....	154
Figura 94 – Participação dos agentes na introdução da Literacia Social, 2010/11 .....	155
Figura 95 – Estratégias de promoção da Literacia Social, 2010/11 .....	156
Figura 96 – Motivos da estratégia de promoção da Literacia Social, 2010/11 .....	156
Figura 97 – Responsabilidade dos agentes nos resultados da Literacia Social, 2010/11 .....	157
Figura 98 – Impacto da introdução da Literacia Social no Currículo, 2010/11 .....	158
Figura 99 – Confiança dos docentes em temas de Literacia Social, 2010/11 .....	159
Figura 100 – Envolvimento e tipo de participação na Literacia Social, 2010/11.....	159
Figura 101 – Áreas curriculares em que leciona Literacia Social, 2010/11 .....	160
Figura 102 – Participação dos docentes em atividades extracurriculares, 2010/11 .....	160

Figura 103 – Agentes envolvidos em atividades extracurriculares, 2010/11 .....	161
Figura 104 – Fontes utilizadas em programas de Literacia Social, 2010/11 .....	161
Figura 105 - Processos de avaliação e formação em Literacia Social, 2010/11 .....	162
Figura 106 - Políticas de avaliação de programas de Literacia Social, 2010/11 .....	163
Figura 107 – Instrumentos de valorização do desempenho/aproveitamento em Literacia Social, 2010/11 .....	163
Figura 108 - Tipo e utilidade da formação em Literacia Social, 2010/11 .....	164
Figura 109 – Necessidades de formação, 2010/11 .....	165
Figura 110 – Avaliação de desafios para a Literacia Social, 2010/11 .....	167
Figura 111 – Participação em atividades do Programa LED on Values, 2010/11 .....	168
Figura 112 – Meios de contacto com o Programa LED on Values, 2010/11 .....	169
Figura 113 - Frequência de atividades do Programa LED on Values, 2010/11 .....	170
Figura 114 – Interesse pelas atividades do Programa LED on Values, 2010/11 .....	171
Figura 115 – Contextos de realização das atividades do Programa LED on Values, 2010/11 .....	173
Figura 116 – Avaliações sobre a implementação do Programa LED on Values, 2010/11 .....	174
Figura 117 – Intenção de implementação do Programa LED on Values, 2010/11 .....	175
Figura 118 - Indicadores de contexto escolar e familiar para monitorização futura, 2010/11 .....	177
Figura 119 – Identidade, 2010/11 .....	178
Figura 120 – Confiança institucional, 2010/11 .....	179
Figura 121 – Igualdade e discriminação, 2010/11 .....	181
Figura 122 – Testes de opções éticas, 2010/11 .....	182



## Introdução

O presente documento reflete o trabalho de investigação desenvolvido pelo doutorando entre 2009 e 2012, com o objetivo central de compreender os valores como fundamento de competência, no contexto de uma proposta pedagógica intitulada de Literacia Social, e é constituído por cinco capítulos.

No primeiro capítulo procura-se fazer um levantamento e uma reflexão em torno dos principais contributos das disciplinas e correntes teóricas mais relevantes para a compreensão dos conceitos associados aos valores e valores universais e sobre o papel dos valores na educação, assim como compreender a evolução que o conceito de competência tem sofrido, e as suas componentes à luz do papel dos valores na formação integral do indivíduo. O mesmo capítulo incide ainda sobre os principais contributos da prática investigativa nas áreas dos valores e das competências, procurando assim criar uma base para as opções metodológicas de um percurso de investigação robusto e coerente para o trabalho empírico subsequente.

No segundo capítulo apresentam-se as questões de investigação que orientam a pesquisa, define-se um plano estratégico de investigação e definem-se as principais opções metodológicas e o modelo de análise do trabalho nas suas duas principais componentes de pesquisa.

O terceiro capítulo centra-se na análise dos dados empíricos recolhidos no plano de investigação sobre os valores, desenvolvendo diversas análises estatísticas univariada, bivariadas e multivariadas que informam a investigação sobre os valores percebidos e vividos pela população portuguesa no final da primeira década de 2000, com comparação de dados da década anterior. Neste capítulo procura-se, essencialmente, aferir as prioridades e hierarquias de valores da população portuguesa, numa perspetiva de perfil de “procura” de competências de aprendizagem social.

Consequentemente, no quarto capítulo procede-se à análise estatística dos dados empíricos recolhidos no plano de investigação sobre as competências, aferindo representações e avaliando práticas de Literacia Social em contextos escolares, numa perspetiva sistémica de “oferta” de competências de aprendizagem social.

Por fim, no capítulo quinto procura-se realçar os principais resultados dos dois capítulos anteriores, sintetizando as conclusões mais prementes que procuram responder às questões de partida da investigação.

O presente documento termina com uma lista das referências bibliográficas que suportaram toda a investigação.

# Capítulo I – Enquadramento Teórico-Conceptual

## 1. Conceitos e Tipologias de Valores

O conceito de valores está longe de ter um consenso alargado. Em qualquer abordagem ao tema estão sempre presentes as distintas perspetivas sobre a universalidade de valores ou a sua forte vinculação a tradições e culturas, sobre os valores privados e públicos, objetivos e subjetivos, racionais e sensitivos, valores morais e amorais e diferenças entre valores intelectuais, estéticos e morais.

Para Halsted e Taylor (1996), *“Values are principles and fundamental convictions which act as general guidelines to behaviors; enduring beliefs about what is worthwhile; ideals for which one strives; broad standards by which particular beliefs and actions are judged to be good, right, desirable or worthy of respect”*. Nesta perspetiva, para Zander (1990) (citado por Barragán et al., 2002) os valores são princípios éticos com forte compromisso emocional e que regem as nossas condutas, havendo um forte vínculo entre as nossas atitudes e o nosso sistema de valores, crenças e conhecimentos.

Beck (1992) associa o conceito de valores ao conjunto de objetos, atividades e experiências cujo equilíbrio promove o bem-estar humano, numa perspetiva de gestão pessoal no construto social envolvente. Já Warnock (1996) coloca a definição de valores ao nível das preferências sobre o que gostamos ou não num contexto social em que essas preferências são manifestadas, não como gostos pessoais, mas como assumidamente coletivos, como algo que “nós” preferimos enquanto seres humanos, mas que igualmente poderíamos induzir sobre o que outras espécies preferem, em geral. Kluckhohn (1971, citado por Curwin & Curwin, 2000) clarifica que *“um valor não é simplesmente uma preferência, mas uma preferência em que se crê e/ou se considera justificada – quer seja moralmente, como fruto de um raciocínio ou como consequência de um juízo estético”*.

A complexidade deste conceito, cuja abordagem exclusiva nos levaria para os detidos estudos da axiologia, justifica, no entanto, o enquadramento destas

definições no contexto dos principais contributos desta teoria. Por exemplo Nicolai Hartmann (1932) define valor como aquilo pelo qual as coisas têm o carácter de bens, ou seja, pelo qual elas são valiosas.

Numa tentativa de sumarizar os contributos teóricos axiológicos em torno das definições de valores, e complementando a definição de Hartmann, Manuel Patrício (1993) afirma:

*"os valores não são simples propriedades que estão dadas como coisas a que nós chamamos bens; o ser dos valores é independente das coisas e das suas estruturas reais; os valores são essências, constituindo um domínio especial dos objectos com as suas particulares relações e conexões; as qualidades axiológicas diferem das outras qualidades, propriedades ou força das coisas; os bens não são valores, mas depositários ou portadores dos valores - sejam pessoas, coisas ou acções; só nos bens os valores se tornam reais; os valores são objectos ideais, não reais".*

Neste âmbito desta exposição sobre os valores objetivos, Marques (1998) afirma que, para Quintana Cabanas (1995)

*"um valor é a qualidade abstracta e secundária de um objecto, estado ou situação que, ao satisfazer uma necessidade de um sujeito, suscita nele interesse ou aversão por essa qualidade. O valor radica no objecto, mas sem o interesse de um sujeito, o objecto deixaria de ter valor. Os valores ideais são ideias consistentes e objectivas do mundo racional humano".*

De resto, para melhor compreender o conceito de "valores", parece relevante referir a distinção que acarreta o uso da palavra entre o seu singular ou plural. Efetivamente, o termo "valor" é, na língua portuguesa, correntemente utilizado para aferir a importância ou o "preço" (sentido lato) de algo e deve ser claramente distinto dos princípios através dos quais avaliamos essa qualidade (Dunlop, 1996), importância, preço ou valor. Na mesma lógica mas noutra contexto, o poeta espanhol António Machado afirmava *"Todo o néscio confunde valor e preço"*.

Esta ideia fica mais clara ao recorrermos aos conceitos equivalentes na língua inglesa, por Shaver e Strong (1976) quando afirmam,

*“Values are our standards and principles for judging worth. They are the criteria by which we judge “things” (people, objects, ideas, actions and situations) to be good worthwhile, desirable; or, on the other hand, bad, worthless, despicable”.*

Daqui se percebe melhor a distinção entre os valores/*values* enquanto critérios que usamos para avaliar as “coisas” ao nosso redor, atribuindo-lhes, ou não, determinado grau de importância e valor/*worth*.

No entanto, a complexidade conceptual não se fica por esta importante distinção. Por um lado, o grau de intensidade maior ou menor, a objetividade ou subjetividade com que avaliamos os objetos acarretam também implicações relevantes para a discussão, pois não nos referimos da mesma forma quando manifestamos uma preferência por algo (uma cor ou tipo de música) como quando assumimos uma posição sobre determinado ato ou atitude de outro.

Por outro lado, mesmo a forma como tomamos uma posição ética sobre certas situações não é linear e resulta de uma gestão entre as perspectivas mais relativas ou absolutas que temos sobre os valores. Como coloca Halsted (1996) há uma escala em que num extremo está uma visão dos valores como algo muito subjetivo e contingente onde não há valores que possam, à partida, estar certos ou errados. Segundo o autor, esta perspectiva está muito associada a uma visão característica do individualismo nas sociedades ocidentais ou meramente a manifestações de opinião pessoal. Estas seriam as perspectivas de uma axiologia eminentemente positivista e relativista. No outro extremo da escala estaria uma perspectiva dos valores como absolutos e universais, em que tudo pode ser avaliado em função destes critérios imutáveis no tempo e no espaço, independentemente das circunstâncias. A esta corresponderia uma visão axiológica idealista, mais associada à tradição axiológica de Hartmann e Scheler.

Este entendimento subentende que há um amplo espaço no meio entre estes dois pontos da escala, que serão padrões de gestão entre a subjetividade extrema e o reconhecimento de princípios mais estáveis, resultando em construções sociais mais ou menos características de um ou outro grupo social, aproximando-se assim do entendimento do sociólogo contemporâneo Ulrich Beck (1992).

Marques (1998) distingue ainda dois tipos de valores fundamentais, baseando-se para tal numa distinção das fontes dos valores, enquanto decorrentes de necessidades humanas, umas racionais e outras sensitivas.

*“Aos valores que nascem das necessidades humanas racionais, chamamos de valores racionais. Aos valores que nascem das necessidades humanas sensitivas chamamos valores vitais. Só os primeiros podem aspirar à universalidade. Os restantes são produto dos contextos e das condições.”* (Idem, internet)

Decorrente desta distinção surge a necessidade de se diferenciarem tipologias ou escalas de valores que, na mesma linha de pensamento de Halstead, se situam num contínuo de necessidades humanas, pois segundo Marques, *“na verdade, podemos afirmar que há tantos valores como necessidades humanas. Contudo, nem todos os valores são da mesma espécie. Os valores racionais têm uma dignidade diferente dos valores sensitivos. Daí que se possa falar numa graduação de valores (...)”* (Marques, internet). Por seu turno, Patrício (1993) define esta escala de classificação de valores como *“o quadro das classes fundamentais de relações de essência apriorica dos valores”*, em que Marques (1998) seleciona seis principais classificações de valores.

A primeira é a de Platão, para o qual o bem é o valor supremo, seguido da beleza, que desperta para a verdade, depois a sabedoria e, em último lugar, o prazer. Enquanto para Aristóteles na *Ética a Nicómaco* (1985) no topo da escala encontramos os valores que são dignos da felicidade, seguidos daqueles da admiração, depois do amor e, por último, o belo e tudo o que não é mau. A escala de Max Scheler (1955) divide os valores em sensíveis e espirituais, em que os primeiros se referem aos hedonísticos e aos vitais e, os segundos, por ordem crescente de importância, os estéticos, os éticos, os lógicos e os religiosos.

A classificação de Louis Lavelle (1955) considera uma hierarquia de três níveis crescentes, nomeadamente, os valores que pertencem ao mundo, incluindo os económicos e os afetivos; os valores que permitem contemplar o mundo, os intelectuais e os estéticos; e os valores que transcendem o mundo, os morais e os religiosos.

O espanhol José Maria Mendez (1985) apresenta uma escala que começa pelos valores físicos e económicos, seguidos pelos valores éticos, depois os valores estéticos e os valores ascéticos. Os valores éticos são ainda subdivididos em três tipos: de autodomínio (que inclui a sobriedade e a temperança); de justiça (que inclui a equidade e a solidariedade); e de respeito (que inclui a paz e o amor à natureza).

Por fim, Manuel Patrício (1993) propõe uma escala com a seguinte hierarquia de valores: vitais, práticos, hedonísticos, estéticos, lógicos, éticos e religiosos.

## 2. Valores Universais

Fazendo a ponte entre o conceito de valores tratado nas páginas anteriores e a relevância da discussão da sua eventual universalidade, Paul Ricoeur (1990) entende os valores como um conceito de compromisso justificado pela confrontação mútua, mas não dissociativa, entre o universal e a História, de onde resultam os consensos gerados em torno de assuntos fundamentais que sustentam posições éticas de uma sociedade, como por exemplo a condenação da tortura, entre muitos outros temas. Neste entendimento, a ausência deste compromisso resultará num processo dissociativo entre a história e o universal, que compromete o desenvolvimento civilizacional, a paz entre povos e promove a tensão social. Exemplos disso são as crises mais globais ou mais localizadas, em que o holocausto é um exemplo claro deste processo dissociativo.

Nesta linha de pensamento, Haydon (2003) expõe a diferença entre o universal e o individual, no contexto de uma definição de valores, afirmando que *“muchas personas (sospecho que la mayoría de nosotros em algún momento) consideran muchos de sus valores como algo más que meras preferências suyas o impuestas por la sociedad”* reflectindo de seguida sobre a atemporalidade de, pelo menos alguns, valores e sobre a necessária distinção entre valores morais e não morais. Reportando-se ao quadro hobbesiano de moralidade, Haydon refere que os valores morais (não matar, não roubar, não mentir, etc.) podem reduzir conflitos entre os seres humanos ou, sendo ignorados, serão geradores de conflitos e tensões sociais e interpessoais (idem, 1997).

Também Halstead (1996), um dos autores contemporâneos com mais obra na área dos valores e da educação, realça a importância de se reconhecer que, mesmo em sociedades pluralistas, há um conjunto de valores partilhados e de padrões de comportamento que permitem que as instituições funcionem com a mínima sustentabilidade.

Esta gestão entre o individual e o universal, no contexto da educação para valores ou formação moral faz dos valores universais, para Alberoni (2000), um ponto de partida global e universal que abre caminho ao diálogo e que constrói uma relação entre vida e moral, ao seu estilo mais poético de

*“o ponto de encontro do amor desinteressado, sincero, do amor como impulso altruísta e da racionalidade...não é uma forma estável de estar, é uma busca, uma invenção, um perfume, um acto criativo, um acordar”*

Mas mesmo o entendimento sobre o pluralismo, que facilmente reconhecemos nas nossas sociedades contemporâneas, o qual é naturalmente associado aos debates sobre os valores universais, não fica fora do escrutínio.

Será o pluralismo social equivalente ao cultural? Warnock (1996) defende que muitas vezes caímos na ilusão de que é o caso. Exemplifica a autora com uma turma composta por alunos de tradições religiosas distintas e até de origens étnicas diferentes, que é confrontada com problemas de agressividade física e verbal, mentira, etc. Demonstra que a diversidade cultural dos alunos não impede uma tomada de posição do professor para pôr cobro à situação desagradável para a turma, afirmando aquilo que são comportamentos corretos ou errados, linguagem adequada ou imprópria, etc., ajudando os alunos a adquirirem competências interpessoais e cívicas relevantes para a sua vida em sociedade. Desta forma, reconhece que há valores pessoais, interpessoais e cívicos que são transculturais, ou seja, ultrapassam as fronteiras das ideologias, culturas ou mesmo tradições religiosas, havendo, assim, um alargado consenso moral que, pelo menos ao nível da escola, abraça aquilo que são as principais aspirações das comunidades em termos de desenvolvimento pessoal e social das suas crianças.

Da mesma forma, os valores cívicos em que a sociedade se baseia – da “preferência” da ordem à desordem, da justiça à injustiça, da paz à violência, do

governo à anarquia, etc. – reúnem um consenso social que fundamenta a identificação de valores tendencialmente universais e universalmente válidos para os indivíduos, grupos e instituições sociais. Segundo R. Pring (1996),

*“First, education is an evaluative term which applies to activities. Second, the evaluation of these activities is parasitic upon our idea of an educated person – someone who possesses certain qualities of which we approve. Third, these qualities are what makes the person distinctively human and yet which need to be learnt. Fourth, such qualities – such distinctive human qualities – are normally associated with the capacity to think, to know, to understand, to reason.”*

Estas qualidades “distintamente humanas” de Pring remetem para uma certa universalidade das necessidades e aspirações humanas, amplamente retratadas na literatura mundial e intemporal, desde Aristóteles a qualquer “livro branco” da educação contemporâneo, que nos permitem viver com sentido de realização em relação ao mundo que nos rodeia, nos seus componentes físicos, naturais, emocionais, intelectuais, morais, estéticos, sociais, etc.

Por sua vez, à “pessoa educada” subentende-se um processo de educar a pessoa na sua globalidade e completude, o que implica ter presente esta multidimensionalidade que está, concomitantemente, ancorada nas comunicações intrínsecas à nossa humanidade fundamental – as qualidades “distintamente humanas”.

Na literatura das práticas educativas, da gestão, do direito e da história, entre outras, verificamos que as comunidades têm como prática comum gerar um consenso sobre os valores fundamentais em torno dos quais os membros desse grupo se reveem facilmente, independentemente das suas raízes culturais, ideológicas ou religiosas. Empiricamente, verificamos isso numa carta de valores de uma empresa, na missão de uma organização, numa carta de direitos e deveres de uma turma ou escola, num tratado Europeu ou numa carta dos direitos universais.

Qual tem sido, então, o obstáculo à criação de consensos globais, nacionais ou locais que suportem, por exemplo, políticas educativas em torno de valores universais?

Warnock (1996) defende que o padrão universal mais prevalecente nas sociedades contemporâneas é, contraditoriamente, o medo de defender valores universais ou partilhados, o qual a autora atribui sobretudo à influência do pós-modernismo que, sendo originalmente aplicado às artes visuais, foi apropriado pela sociedade no seu todo. Assim, a perspectiva das artes, em que o mesmo objeto pode ser visualizado de infinitos olhares possíveis, foi transposta para uma visão do mundo onde prevalece o relativismo moral sobre todas as coisas e onde não há lugar para uma interpretação verdadeira de nada, apenas interpretações pessoais e únicas.

Este relativismo ganhou sustentação noutra fenómeno incontornável das sociedades contemporâneas – o multiculturalismo – que nos coloca em contacto com formas diversas de interpretar a realidade, com valores culturais muitas vezes antagónicos sobre os quais é impossível preferir um ponto de vista sobre outro, numa *“profusão de modos alternativos de pensar e de consciência”* (Dunning, 1993).

Nesta perspectiva, qualquer tomada de posição pública sobre determinado objeto seria vista como uma endoutrinação violenta e julgadora e que nos remete para os momentos mais horrorizantes da história humana, em que a intolerância e a discriminação prevaleceram. Nesta linha de pensamento, Warnock defende que o aspeto globalmente positivo deste estado de consciência e tolerância que caracteriza as sociedades não deve ser tomado pelo medo de encontrar valores comuns, que permitam a construção de um vocabulário moral partilhado.

No mesmo sentido, segundo Cortina (2000), tem custado demasiado à humanidade aprender, ao longo da história, o valor de determinados valores e atitudes e, ao não partilhá-los com os jovens, a herança deixada é pobre, reducionista e não vinculativa de uma sociedade pluralista.

Mesmo apesar de ser criticado por alguns autores por defender uma “ética mínima” (nomeadamente por Quintana Cabanas, 1995), por se centrar unicamente no valor da justiça como princípio ético-racional fundamental num contexto de contrato social, segundo Kohlberg não se ensinam normas ou condutas de índole meramente social e contratual, apenas princípios universais aplicados a toda a humanidade, enquanto guias universais para se tomarem decisões morais. Este autor considera ainda que, sendo o desenvolvimento

moral natural no homem, o ensino de valores universais como honestidade ou solidariedade surge naturalmente nas relações sociais e, em particular, nos processos educativos, sendo mais ou menos fomentados consoante fatores culturais (Kohlberg, 1987a).

Este princípio ético-racional parece reforçar o entendimento de Marques que defende que podemos justificar a existência de valores racionais absolutos, também já considerados de “mitos primordiais” (Pintasilgo, 1996), uma vez que *“os valores racionais respondem a necessidades da razão e que estas se expressam através de princípios facilmente aceites por todos os sujeitos que saibam raciocinar bem”*. (Marques, 1998)

Por fim, o sociólogo Sorokin (1954), na linha de pensamento exposta de Alberoni dos valores universais como ponto de encontro entre a racionalidade e a emoção, identifica o valor universal supremo *“no qual todos os valores morais podem ser integrados num sistema ético válido para toda a humanidade”* – o amor.

### 3. Valores na Educação

Numa crítica ao relativismo axiológico, Patrício (1993) realça esta tensão entre pluralismo e relativismo nos ambientes educativos, enquanto fonte de ansiedade para os educadores na sua tarefa de atingir o que considera o bem mais elevado – educar uma pessoa no sentido da sua perfeição – afirmando:

*“a nossa época tem uma tremenda labilidade axiológica. Vivemos axiologicamente, sobre areias movediças. Essa difícil situação humana repercute-se com particular violência na educação, sendo factor de insegurança e angústia para os educadores profissionais que são os professores. Confrontam-se eles, na sua navegação quotidiana, com inúmeras dificuldades ou perigos, os quais convém analisar. Assinalemos, à cabeça, o perigo do niilismo. No seu limite extremo, o niilismo é a própria negação dos valores...Um segundo perigo - ou uma segunda dificuldade - com que se confronta hoje o educador é o neutralismo axiológico. Consiste na ausência de referências axiológicas para o acto educativo. A educação é esvaziada de valores. Sob o pretexto de que é*

*perigoso endoutrinar, inculcar valores, pugna-se pelo esvaziamento axiológico da acção educativa...O positivismo é um terceiro obstáculo colocado no quotidiano do trabalho educativo do professor. Qual é, do ponto de vista axiológico, a postura positivista? É a seguinte: o que é, é o que deve ser. Ou seja, o positivo é idêntico ao normativo. O dever e o direito reduzem-se, pois, ao facto. Não há valores, só há factos".*

Ao analisar as crises na política educativa no Reino Unido, Pring (1996), citando Morrel (1966) sobre o que este então considerou ser a “crise de valores”, conclui que o sistema educativo pecou precisamente por não ter conseguido afirmar um consenso sobre o que era importante na educação – os valores na educação – e as qualidades de uma “pessoa educada”. O mais importante, no entanto, é que o autor identifica que o fracasso não residiu no desacordo sobre o consenso em si, mas na sua afirmação pública do reconhecimento e deliberação institucional sobre esse consenso ético para a educação.

Não pretendendo entrar no detalhe da já longa discussão em torno dos objetivos da educação, nem tampouco na distinção entre educação e ensino, parece no entanto relevante mencionar algumas perspectivas que colocam os valores com um lugar permanente em todo o ato educativo, independentemente de se discutir qual o lugar que ocupam, mais ou menos central.

Nesta linha de pensamento, Barragán et al., (2002) afirma essa presença inseparável e integrada dos valores na ação educativa *“educación y valores son algo inseparable. Los valores siempre se comunican”*, assim como para Reboul (1992) que mais prontamente considera que tais atos educativos são inviáveis sem a presença vinculativa dos valores nas ações e discursos do educador.

Na perspectiva do processo educativo de Pring (1996), acima referido, o objetivo máximo da “pessoa educada” numa abordagem integral e completa da personalidade, encontra em Alberoni (1993) a moral como o elemento de unidade entre os componentes de sentimento e de razão, de interioridade e ação. Esta abordagem à “pessoa completa” encontra também eco em diversos autores que transmitem, de formas diferentes, a ideia comum de uma hipotética educação sem valores como educar no vazio e num contexto de indiferença que descaracteriza o ato educativo (Reboul, 1992; Rocha, 1996; Carreras et al., 1997).

Da mesma forma, Haydon (2003) considera a escola sempre definiu certas regras que asseguram o seu funcionamento e propósito, como aquelas que promovem a ordem, a não-violência, o respeito à autoridade, etc., não sendo vistas à partida pelos agentes educativos como um processo de endoutrinação ou imposição moral, considerando de incoerência pragmática assumir a existência deste tipo de regras desprovidas de moralidade.

Já pelo contrário, Pombo (2011<sup>1</sup>) considera que há uma fronteira clara entre a missão da escola e o ato de educar, parecendo reduzir aquela a uma tarefa de transmissão de conhecimento explícito, num ato totalmente expurgado de qualquer transmissão de valores em contexto escolar.

No entanto, noutra ocasião, ao enumerar antinomias associadas ao ato educativo – a maioria delas a refletir dilemas entre valores como liberdade versus constrangimento, disciplina versus criatividade, sensibilidade versus inteligência, entre outros – Pombo (2000) não deixa de referir que:

“cada uma destas antinomias (...) está suportada por diferentes *concepções do que é o homem*, traduz-se na consideração de diferentes *finalidades educativas* e implica um conjunto de opções decisivas quanto ao *tipo de acção* que se defende dever o educador exercer sobre o educado.”, reconhecendo “...que, subjacente a todas as antinomias educativas se joga uma *opção fundamental pelo humano do homem*”.

Nesta ótica, a autora pretendendo distanciar-se de um debate do conteúdo de cada dilema educativo, acaba por realçar a oportunidade do dilema na definição da sua razão de ser – “*a opção fundamental pelo humano do homem*” – que nos parece remeter para uma dimensão de qualidades fundamentalmente humanas que os educadores não podem deixar de considerar e optar (Pring, 1996).

Também em Kohlberg a educação e os valores da formação cívica justapõem-se naturalmente, pois a par de um elevado estágio de desenvolvimento moral corresponde um elevado estado de consciência cívica (Valente, 1992). Mas também Azevedo (1996) realça a necessidade de se abordar a educação moral

---

<sup>1</sup> Em entrevista “A escola é o lugar onde a memória se faz futuro”, Página da Educação, nº 195, Profedições, 2011

numa perspetiva múltipla – não apenas da moralidade interpessoal, mas também da moralidade intrapessoal, numa perspetiva kantiana.

Já Manuel Patrício (1993) demonstra a inseparabilidade dos valores do ato educativo, pois este representa um compromisso de valores em que

*"a decisão humana de educar e ser educado só é inteligível à luz de um referencial axiológico (...). O bem mais geral que se visa é a perfeição do educando: do homem enquanto sujeito de actos intencionais educativos. (...) Esse bem geral é a síntese de um complexo axiológico: é, em certo sentido, a configuração em um único valor de uma multiplicidade estruturada de valores"*

Em todo o caso, parece maioritariamente presente nos autores que qualquer discussão sobre os objetivos da educação, em toda e qualquer consideração, debate ou mesmo política pública tem, intrinsecamente, uma discussão ética subjacente. Tal como está presente que estabelecer prioridades num programa curricular ou metas de aprendizagem implica uma aferição e tomada de posição sobre o que é importante *versus* marginal, uma decisão sobre que conhecimentos são prioritários *versus* acessórios e que tradições educativas privilegiar. Desta forma, os valores estão sempre presentes na educação, quer se torne isso explícito ou não (Halstead, 1996), apesar de, muitas vezes, sem recursos disciplinares ou transdisciplinares específicos (Rocha, 1996).

Em síntese, não se faria melhor para ilustrar esta ideia, do que citar Kieran Egan (1979) quando escreve:

*"to believe that you can educate in a value-free environment is to believe that you can love non-emotionally."*

À parte de estas considerações mais contemporâneas, o facto é que este tema dos valores e a sua relação com a educação tem sido objeto de pensamento e estudo ao longo de vários séculos. Desde a Grécia clássica, com Platão, a dimensão moral era o centro e o fim da educação, apelando ao conhecimento do indivíduo, cuja vida deveria ser orientada para a busca dos valores morais universais, conduzindo à virtude. Em Aristóteles, a noção de "viver bem" realça o propósito da vida e da educação na busca pela felicidade, no qual a moral é vista como o fator de realização humana (Noval, 2000; em Marques, internet),

sendo um dos principais inspiradores dos mais destacados axiólogos idealistas e racionalistas.

Segundo Marques, Aristóteles considera a virtude moral um justo meio entre dois vícios, um marcado pelo excesso e outro pelo defeito, de onde se realça o papel da prudência na boa deliberação, que permite a escolha dos meios corretos para a prossecução dos fins que valem a pena. Assim, o processo educativo para esta mestria da sabedoria prática é o resultado da experiência, da reflexão e do bom senso e não apenas da reflexão, como pretende Kohlberg, mas também do contacto com bons exemplos e da realização repetida de ações justas que, através do exercício, se tornam um hábito (Marques, 1998). Desta forma, todo o sentido da educação aristotélica está na construção do homem virtuoso que incorporou nos seus hábitos de vida, um conjunto de valores como a justiça, gratidão, equidade, moderação, sobriedade, modéstia, coragem, paciência, perseverança, etc.

Também em Descartes encontramos a educação moral, no seu racionalismo da vontade, no qual o desenvolvimento equilibrado e razoável do ser humano (perfeição) depende da virtude moral (generosidade) (Turró, 2000). O racionalismo trouxe com Rousseau e a sua noção de que “todo o Homem é bom por natureza” uma visão do raciocínio moral que desde o pensamento kantiano, nos fundamentos do discurso do Iluminismo e da Modernidade (Vilanou & Colledemont, 2000), marcou as mais proeminentes abordagens na educação, particularmente com Piaget, Erikson e Kohlberg, sobre os estádios de crescimento intelectual e moral.

Assim, o século XX foi palco de grande atenção dedicada à educação para os valores e ao desenvolvimento moral. Piaget (1985) abriu caminho para a compreensão da conduta moral de uma criança na sua relação com os adultos, com os pares e no seu próprio desenvolvimento cognitivo e, baseando-se nesta teoria, Kohlberg (1983) estuda o desenvolvimento moral através dos processos de raciocínio e do juízo moral, no qual a *justiça* é um princípio ético-racional fundamental. Nesta base, muitas das propostas construtivistas e participativas da educação para valores bebem da teoria do desenvolvimento da conduta moral de Piaget e na teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, em que os princípios morais nascem da interação entre o sujeito e os outros.

Também Erikson (1968) trouxe importantes contributos introduzindo o conceito de *crise* na construção da personalidade, empregando o termo virtude com o significado de uma aquisição positiva que ocorre quando a resolução da crise é favorável. Esta aquisição constitui um ganho psicológico emocional e social que se pode traduzir por um valor, por uma característica de personalidade, por uma competência, por uma qualidade pessoal ou por um sentimento.

Numa perspetiva dos processos que predominam na transmissão dos valores, podemos verificar que, segundo diversos autores (Halstead, 1996; Patrício, 1993; Valente, 1992; Haydon, 2003; Reboul, 1992; Rocha, 1996; Carreras et al., 1997; Pring, 1996; Barragán et al., 2002; Kohlberg, 1983), os processos educativos são fortemente vinculados a valores, independentemente de ocorrerem em contextos de aprendizagem formal ou informal, individual ou social.

Identificando quatro formas de captar valores, Marciano Vidal (1983) realça a via da conaturalidade, na qual o sujeito partilha ambientes onde determinados valores são apreciados, a via do exemplo, em que o sujeito observa e interioriza referências para a sua ação, a via da recusa, como reação contra valores que lhe causam desprezo ou incómodo, e por via da razão e cognição, mediante processo lógicos e discursivos.

Já o modelo de Kohlberg, inspirado na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, pressupõe um uso, pelo menos preponderante, da inteligência cognitiva no processo de aquisição de valores, enquanto Max Scheler e Nicolai Hartmann consideram que os valores se captam pelo sentimento, não negando processos cognitivos que contribuem para essa aquisição.

Numa perspetiva de equilíbrio entre estas duas posições, Quintana Cabanas (1998), em *Pedagogia Axiológica*, afirma a dualidade da inteligência e do sentimento, justificando a importância do uso da cognição mas também das emoções, ou seja, da inteligência cognitiva e da inteligência emocional, em qualquer processo de captação de valores. Nesta linha de pensamento, Lickona (1991), no seu modelo da educação do carácter, procura conciliar o uso da inteligência cognitiva com a inteligência emocional, ao passo que em Simon e Raths (1967), o modelo da clarificação dos valores usa preferencialmente a inteligência emocional.

## 4. Evolução e Tendências na Educação para Valores

O debate sobre se os valores são universais ou relativos tem significativas consequências em termos de práticas educativas. Se todos os valores são inerentes a circunstâncias e contingências, então a tarefa educativa deve limitar-se a dar condições para que os alunos estabeleçam as suas preferências de valores. Já se é possível conceber que existem valores absolutos e universais, resultantes de uma tipologia específica de valores racionais e não sensitivos, então a prática educativa deve ser conduzida para o reconhecimento de hierarquias de valores.

Desta forma, as abordagens práticas aos valores e a sua aplicação na educação evidenciaram uma significativa diversidade de estratégias de educação escolar.

Raths et al. (1967) apresenta o modelo de Clarificação de Valores onde é defendido o papel crucial mas neutro da escola no processo de identificação pessoal dos valores dos seus alunos. Kohlberg (1997) propõe a Comunidade Justa (*Just Community*), abordagem pela qual o sentido de justiça e o ambiente democrático e participativo nas escolas é o cerne da educação moral. Em contraproposta à “clarificação de valores” e ao modelo cognitivo-evolutivo de Kohlberg, Lickona (1991) Ryan (1989), Walberg e Wynne (1989) defendem a formação do carácter enquanto objetivo central dos esforços educativos da comunidade escolar alargada<sup>2</sup>, enquanto fundamento para a construção do Bom Carácter (*Good Character*), que sustenta a vida do indivíduo na comunidade. Por fim, Hopson e Scally (1981, citado por Menezes, 1999) propõem uma abordagem aos valores enquanto Treino de Competências, nomeadamente, interpessoais ou sociais, visando desenvolver competências pessoais, relacionais e em situações específicas do quotidiano.

### 4.1. Clarificação de Valores

Com particular incidência nos Estados Unidos da América nos anos 50 e 60 observa-se o surgimento de uma perspetiva societal de neutralidade de valores

---

<sup>2</sup> É utilizado neste documento o termo de “comunidade escolar alargada” para referir a Escola como espaço de Aprendizagem Social, inclusivo dos dirigentes, professores, auxiliares, alunos, famílias e demais atores da comunidade local (assistentes sociais, profissionais de saúde, etc.).

morais e éticos, sob grande influência e mediatização de perspetivas predominantemente da psicologia humanista, que sublinhavam o individual em detrimento do social, bebendo da filosofia do Romantismo – originalmente proposta por Rousseau – onde as convenções sociais são artificiais e corruptoras, enfatizando os sentimentos pessoais e subjetivos em detrimento dos deveres e normas sociais.

Esta perspetiva da neutralidade de valores – decorrente do (i) impacto da psicologia humanista, aliada à conseqüente (ii) descredibilização da religião, que ao contrário das tendências da época valoriza mais aquilo que está para além do próprio indivíduo; ao (iii) declínio da autoridade adulta, que representava para a juventude o rosto do tradicional, objeto de contestação; na crescente aceitação do (iv) pluralismo cultural enquanto norma moral; e (v) num contexto de grande prosperidade económica – encontrou terreno fértil para o seu desenvolvimento hegemónico na sociedade americana com impactos em todo o mundo ocidental.

Após a introdução de Carl Rogers (fundador da terapia centrada no paciente, não-diretiva) dos princípios da terapia à educação, resultando numa reforma escolar, Simon e Raths (1966, 1972) aplicam as ideias do primeiro à educação moral, estabelecendo o que ficou na História da educação por perspetiva de Clarificação de Valores.

Baseado numa neutralidade total do está certo ou errado, bom ou mau, o processo baseava-se na valorização dos sentimentos e «quereres» dos estudantes, sendo estes a individualmente fazerem as opções éticas da sua vida, onde o professor passa a mero facilitador ou moderador da discussão, ignorando os costumes e a moralidade tradicional, diminuindo, conseqüentemente, a autoridade dos pais.

De acordo com Silva (2006), numa perspetiva menos ortodoxa que a dos primeiros autores do modelo, Curwin (2000) não defende uma postura neutral do professor perante os alunos no que se refere à expressão dos seus valores e até mesmo às atividades que propõe aos alunos. Considera, contudo que estes devem fazê-lo em último lugar e não numa perspetiva de imposição ou endoutrinamento.

Neste sentido, Curwin perspectiva o modelo de clarificação de valores como um processo de treino de competências que promova a responsabilidade e consciência dos seus processos internos de análise das situações, assumindo responsabilidade pelas consequências dos seus atos, sendo capazes de hierarquizar valores e corresponder com coerência nas suas ações.

Apesar de ser uma metodologia muito apelativa pois cria um ambiente muito “democrático” na sala de aula e agradando ao estudante a relação professor-aluno isenta de autoridade ou diretividade, é porém, considerada uma metodologia com algumas limitações, ampla e consensualmente desautorizada hoje em dia, tanto em termos teóricos como na prática educativa. Entre outros, foram alguns dos seus fundadores aqueles que a desautorizaram após uma década de implementação, como Rogers, Maslow ou Coulson.

As principais críticas a este modelo estão muito associadas a esse subjetivismo e relativismo moral, em que se trabalha a coerência interna do sujeito, sem considerar outros fatores que afetam a conduta humana, assim como por se tratar de uma metodologia que fica refém de estratégias muito associadas à psicoterapia de grupos. Nesse sentido, consideram que a metodologia é “ingénua” ao pressupor que a mudança de comportamentos se pode fazer apenas por uma clarificação e debate em torno de preferências pessoais sobre os valores. Muitos dos críticos consideram mesmo que este modelo, o que esteve na origem de importantes reformas escolares nos Estados Unidos da América, foi responsável por um conjunto alargado de problemas sociais que ainda persistem hoje naquele país e, por contágio, em muitas sociedades ocidentais que adotaram o modelo (Kohlberg, 1985; Ryan, 1989, 1992; Lickona, 1991; Kilpatrick, 1992, 2004; Marques, 1997; Menezes, 1999; Cunha, 2002; Amilburu, 2003; Coulson, 2004)

Um dos principais contestadores da clarificação de valores é um dos autores de um modelo que se afirma como contraproposta àquele, da educação do carácter. Lickona (1991) defende que o modelo peca por pressupor um conjunto de competências éticas do educador que, na realidade, não se verificam, deixando ao critério de cada professor e das suas referências valorativas pessoais e subjetivas, a ancoragem de todo o processo de facilitação da decisão

ética. Se, pela aplicação do modelo em si, todas as respostas podem ser certas ou erradas, este relativismo conduzirá o aluno a pensar que as normas sociais se podem adaptar à sua hierarquia pessoal de valores, pois não lhe é apresentada uma hierarquia dos mesmos, associada a princípios éticos de ordem superior (Marques, 1997).

#### 4.2. Juízo Moral

De seguida, e muito a dever a Lawrence Kohlberg, a perspetiva do 'Juízo Moral' ou *Moral Reasoning*, constitui um avanço significativo na educação moral, pois apesar de sobrevalorizar a racionalidade negligenciando a emoção e vontade, afirma uma certa hierarquia de valores subjacentes na sua análise do desenvolvimento moral.

Num modelo cognitivista, Kohlberg apresenta uma proposta de educação moral associada a estímulos ao pensamento e raciocínio moral dos alunos, face a questões morais, recorrendo frequentemente a processos de resolução de dilemas éticos, entre os quais um deles se torna paradigmático para explicar toda a sua abordagem – o dilema de Heinz.

Através deste dilema, Kohlberg explica e diagnostica o estágio de desenvolvimento do juízo moral em torno do que considera ser o valor central da sua teoria – a justiça.

O autor defende que todos os sujeitos, independentemente de fatores culturais, percorrem este processo em três níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional) e ao longo de seis estádios de desenvolvimento moral, sem poderem permanecer em dois dos estádios simultaneamente, sem saltarem um deles, nem regredir entre os mesmos (Kohlberg; 1971; 1992; Carr, 1991).

<b>Nível I: Pré-convencional</b> Conceito de certo ou errado em função das consequências da ação – recompensa ou castigo – ou do poder físico de quem estabelece as regras.	<b>Estádio 1:</b> <b>Orientação ao castigo e obediência</b>	As consequências físicas da ação determinam o que é correto., evitando o castigo, sem percepção de perspectivas diferentes.
	<b>Estádio 2:</b> <b>Orientação instrumental relativista</b>	Reconhecendo perspectivas diferentes, a ação correta depende do que satisfaz primeiramente as necessidades do sujeito.
<b>Nível II: Convencional</b> As normas e os valores dos grupos sociais são integrados na ação com sentido de lealdade e conformidade às expectativas.	<b>Estádio 3:</b> <b>Orientação à conformidade interpessoal</b>	O comportamento correto está associado à expectativa e aprovação dos outros, baseado na conformidade a estereótipos de normalidade.
	<b>Estádio 4:</b> <b>Orientação à lei e ordem</b>	Sentido de dever perante a autoridade e a manutenção de uma ordem social determinam o comportamento correto.
<b>Nível III: Pós-convencional, Autônomo ou de Princípios</b> Os valores e princípios morais universais são válidos e aplicáveis independentemente da autoridade dos grupos sociais	<b>Estádio 5:</b> <b>Orientação legalista ao contrato social</b>	Reconhecimento de consenso morais e sociais que asseguram os direitos individuais para o bem da sociedade. A ação correta resulta da negociação social entre valores individuais num contexto da legalidade e democracia.
	<b>Estádio 6:</b> <b>Orientação ao princípio ético universal</b>	O correto é definido no confronto da consciência individual com um conjunto de princípios éticos que se regem pela sua universalidade e consistência.

**Quadro 1 - Estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg. Adaptado de Kohlberg (1971)**

Do ponto de vista da prática educativa, e afastando-se desta forma do modelo de clarificação de valores, Kohlberg defende que os professores têm a responsabilidade de ensinar valores morais, em particular o da justiça, e sem impor os seus próprios valores. Desenvolve bastante o entendimento de que este processo educativo na relação de professor-aluno, não se dissocia de um processo de aprendizagem social na escola e na comunidade envolvente, em que todo o seu funcionamento deve conduzir as relações e contratos sociais em torno de uma “comunidade justa”, em que os alunos devem ser parte integrante e participativa da construção das regras e tomadas de decisão.

No entanto, o modelo de Kohlberg recebeu diversas críticas e, tal como o modelo anterior, estas emergiram mesmo dentro do seu círculo mais próximo, como de James Rest e Carol Gilligan, que não corroboraram, nos seus estudos empíricos, a sequencialidade ou a universalidade entre estádios que aquele autor assumia. Pelo contrário, este trabalho evidencia regressões e saltos nos estádios, assim como a influência de fatores como a idade, género e país dos sujeitos (Rest, 1986).

Efetivamente, Rest (1986) é muito crítico da linearidade assumida por Kohlberg entre o juízo e a ação moral, demonstrando que à evolução nos estádios de desenvolvimento do juízo moral nem sempre correspondia a capacidade do sujeito desenvolver boas ações do ponto de vista moral. Considera que a ação moral é modelada pela cognição das circunstâncias em que ocorre, na multiplicidade de alternativas que se deparam com o problema moral e suas possíveis consequências.

Por seu turno, Quintana Cabanas (1995) aponta um conjunto de limitações do modelo cognitivista de Kohlberg, que considera reduzir a educação moral a apenas uma das dimensões, a cognitiva, descorando as dimensões motivacionais, afetivas e volitivas do indivíduo, afirmando:

*"Al sistema de educación moral propuesto por Kohlberg le hacemos varios reproches: 1º al ser cognitivista, reduce la educación moral a la formación del juicio moral, descuidando la formación de los sentimientos morales, de las actitudes morales y de los hábitos morales (o virtudes, que rechaza de un modo expreso); 2º al ser formal no quiere inculcar principios morales ni normas morales, ni promover tipos de conducta moral; 3º siendo democrático, lo confía ingenuamente todo a la iniciativa de los propios educandos".*

Assim, Quintana Cabanas considera que o modelo cognitivista de Kohlberg apenas integra a ética formalista kantiana, complementando-a com a ética discursiva e comunicacional de Habermas, à qual apelida de ética média - e não máxima - porque lhe faltam os conteúdos morais, desvaloriza a conduta moral e confunde desenvolvimento moral com a prática da justiça, esquecendo-se da existência de uma ética superior baseada no respeito, na benevolência e no amor, em que a justiça é apenas uma das virtudes e não a única como Kohlberg pretende (em Marques, 1998).

Também os defensores do modelo da formação do carácter criticam este autor pelo facto de que a ausência de conteúdos e exemplos de moralidade daquela "ética máxima" conduz, na prática, a uma forma de relativismo moral no trabalho dos educadores de orientação de condutas morais dos seus educandos (Ryan, 1989,1992).

Este reducionismo de Kohlberg ao processo cognitivo, tornando irrelevantes os fatores motivacionais e as variações pessoais na conduta moral, assim como descorando a natureza das etapas do desenvolvimento moral, é também criticado por Carr (1991) que, aliás, põe em causa o próprio desenho de investigação, atribuindo-lhe limitações de enviesamento dos resultados, por não considerar possíveis manipulações discursivas por parte dos sujeitos observados (Carr, 1991; Carmona et al., 1995).

### **4.3. Educação do Carácter**

Como resposta aos modelos anteriormente expostos, em meados da década de 80 surge nos Estados Unidos um grupo de educadores/investigadores que procuram reagir ao que consideram ser os maiores riscos da educação moral – o relativismo moral e o reducionismo cognitivista.

Liderado por autores como Ryan (1989,1992), Walberg e Wynne (1989), Lickona (1991), entre outros, é uma abordagem fortemente influenciada pela teoria moral de Aristóteles, em que a principal finalidade da Educação é ensinar a compreender e a apreciar o Bem e, por conseguinte, alcançar a felicidade, propósito da vida. Aliás, esta associação ao modelo aristotélico é a principal crítica que estes autores sofrem, de que a conduta moral que aqueles defendem não está baseada numa construção racional e autónoma de princípios e normas universais, mas sim na promoção de determinados traços do carácter como a honestidade, autocontrolo, coragem, tolerância, benevolência (Kohlberg, 1987a; Carr, 1991)

Efetivamente, esta noção de vida virtuosa sublinha a finalidade educativa de desenvolver as virtudes, através do treino, do hábito, do contacto com bons exemplos, com a leitura de grandes obras ou o contacto com grandes personagens da História. Como realça Marques (1998), a ênfase é colocada na ação moral e não no desenvolvimento do raciocínio, ao contrário de Kohlberg, e a uma clara afirmação de valores “tradicionais” como referenciais da ação moral distancia estes autores do relativismo moral que caracteriza o modelo de clarificação de valores. Como afirma Marques (1998):

*“O objectivo é levar o aluno a incorporar o hábito, isto é, uma disposição natural, para optar pelo respeito dos valores básicos e para o fazer com gosto e com contentamento. À semelhança de Aristóteles que afirmava ser a opção pela Virtude o caminho mais certo para a felicidade, porque a vida virtuosa traz contentamento, tranquilidade e serenidade, estes autores apostam numa educação que privilegie a defesa dos valores tradicionais e o papel da influência dos pais e dos professores, assumidos como modelos e exemplos para os alunos.”*

O “bom carácter” / “good character”, como objetivo de um processo educativo transcurricular, é perseguido por estes autores numa abordagem mais holística ao indivíduo e à educação integral, que considera as dimensões cognitiva – conhecer o bem, volitivas – querer e desejar o bem, e ativas – fazer o bem. Como o coloca o seu principal representante, Lickona (1991):

*“character consists of operative values, values in action...we progress in our character as a value becomes a virtue, a reliable inner disposition to respond to situations in a morally good way... good character consists of knowing the good, desiring the good and doing the good...”*

Numa abordagem que realça o papel do hábito em detrimento da reflexão isolada, o modelo da educação do carácter chama a atenção para a prossecução dos três “Es” essenciais: exortação, exemplo e envolvimento.

Segundo Marques (1997), este modelo não teve significativa adesão nas escolas portuguesas, pelo menos até à data, pelo facto de os professores se sentirem pressionados a prestarem demasiada atenção ao seu papel de educadores morais e forçados a transmitir valores com os quais podem não se sentir identificados.

#### **4.4. Educação Moral Integral**

Numa perspetiva de conciliação das diferentes abordagens à educação moral, sobretudo às da clarificação de valores e à teoria cognitivista de Kohlberg, Quintana Cabanas afirma aquilo que apelida de realismo antropológico sobretudo como resposta ao que considera de visão antropológica otimista da

educação moral como produto do saber e da reflexão daquelas teorias, mas também ao pessimismo antropológico.

Principalmente por considerar que aqueles modelos de educação moral se limitaram a abordar uma das dimensões do desenvolvimento moral – a afetiva e a cognitiva – e sublinhando a importância de se integrar os campos pessoal e social, Quintana Cabanas propõe um novo modelo que integre igualmente, a razão, as emoções e a vontade, ou seja, o domínio cognitivo, o domínio afetivo e o domínio volitivo – modelo da educação moral integral – que trabalha o desenvolvimento moral ao nível individual e das relações sociais.

Desta forma, este autor espanhol procura construir sobre a teoria cognitivista, que apelida ser uma ética mínima e apenas centrada no campo social de uma moralidade justicialista, formalista ou discursiva inteiramente centrada na promoção da autonomia, uma abordagem a uma ética máxima que persiga, para além do valor da justiça, a finalidade da promoção do bem e do amor.

Em clara cisão com o modelo de Kohlberg, Quintana Cabanas afirma que a autonomia não pode ser considerada um fim, mas sim um meio que pode ser usado para o bem ou para o mal, sendo essa autonomia um valor apenas quando ela é posta ao serviço de uma adequada hierarquia de valores que leve o educando a reconhecer, a respeitar, a preferir e a encarnar no seu comportamento os valores superiores (em Marques, 1998).

Assim, este pedagogo recorre a um conjunto de tradições morais, como a aristotélica que realça a educação de virtudes, assim como a tradição cristã que apela a valores de reciprocidade, tendo como fundamento o amor. Mas também procura integrar uma tradição liberal que faz apelo à autodeterminação, à liberdade e à autonomia.

À luz de um conjunto de valores e virtudes essenciais, Quintana Cabanas propõe a construção de um programa de conteúdos orientados a competências reflexivas, ao exercício da vontade, à formação dos hábitos morais e ao fortalecimento do carácter do sujeito. Este modelo está associado ao que o autor espanhol considera serem os objetivos da educação moral: conseguir que o aluno conheça as normas morais; conseguir que ele respeite essas normas na

sua conduta; fazer com que o aluno queira superar-se na sua vida moral, aspirando a uma ética máxima e a uma moral superior.

Também a distinção que faz do processo de “construção” e “descoberta” de valores reflete o distanciamento a que se coloca das teorias cognitivistas, que privilegiam o primeiro termo, no contexto da discussão reflexiva dos alunos que constroem os seus valores.

Pelo contrário, Quintana Cabanas não consegue ignorar a existência de normas naturais e racionais de moralidade que se impõem à consciência humana de uma forma objetiva e absoluta. Assim, considera que, em vez de construídos, os valores são descobertos pelos alunos, assumindo a existência de uma Lei Moral, natural e racional que se impõe à espontaneidade e liberdade do educando, porque se entende que a liberdade autêntica não é mais do que um instrumento para fazer o bem, quer dizer cumprir a Lei Moral (Marques, 1998). Daqui decorre também um entendimento particular em relação ao amplo espectro de competências exigidas ao professor que assuma este modelo de educação moral integral, em que não lhe são exigidas apenas capacidades de moderação de reflexão e de condução de dilemas éticos, mas em que o professor saiba aceitar-se como modelo moral, saiba argumentar com os alunos acerca de dilemas éticos, seja capaz de exprimir a sua visão moral, consiga promover uma relação empática, conheça e saiba aplicar as competências de moderador e seja capaz de envolver os alunos na ação moral.

## **5. A Evolução do Conceito de Competência**

Paralelamente ao que se verificou no subcapítulo anterior, também o conceito de competência reveste-se de elevada complexidade, quer na perspetiva de consenso sobre a sua definição, quer pela pluralidade de dimensões que encerra em si mesmo.

O processo de evolução do conceito de competência teve início com as abordagens behavioristas em que o termo era sobretudo associado a processos de ensino e aprendizagem, mas progressivamente foi sendo questionado pelas dificuldades de avaliação do conhecimento e do desempenho, criando uma necessidade de um entendimento mais abrangente de competência, que

incluísse um núcleo de conhecimentos, capacidades, qualidade e atitudes relevantes para outras esferas da vivência pessoal e social (Maclure, 1991).

Efetivamente, na linha do behaviorismo de Skinner (1968, 1971), de Bloom (1964, 1976) e de Mager (1977), na década de 60, o conceito de competência estava muito vinculado à necessidade de objetivar os resultados dos processos de ensino e aprendizagem em termos de comportamentos e de práticas observáveis, mas nos anos 70, McClelland (1976) inicia um debate em torno de uma nova visão de competência, precisamente quando se começam a pôr em causa a adequação dos processos de avaliação e a sua aplicabilidade nos desempenhos no trabalho ou na vida em geral, defendendo a necessidade de considerar novas variáveis.

O processo de superação de uma noção behaviorista de competência foi fortemente influenciada por uma ideia de “construção” do conhecimento, decorrente da teoria de Piaget, desenvolvida por Malglaive (1995) e quase que exclusivamente associada à ação e à inteligência prática e a uma estrutura dinâmica que incorpora componentes implícitas da competência.

Numa tentativa de agregação das principais abordagens ao conceito, verifica-se que, nesta linha mais construtivista, a competência é vista como um sistema de princípios e de estruturas internas, usadas para potenciar os desempenhos (Cohen, 1991), ou como construção formal de procedimentos objetivados, de capacidades para selecionar, organizar e aplicar conhecimentos, habilidades e comportamentos numa dada situação (Argyris, 1991).

Estas abordagens à competência multidimensional parecem realçar para Jardim (2007), um conjunto de traços comuns, nomeadamente, a mobilização, ação, construção intersubjetiva, hábito e avaliação, sendo assim competente o indivíduo que combina, de maneira dinâmica, os diferentes elementos constitutivos deste termo, tais como o saber, o saber fazer e o saber ser.

Enquanto Le Boterf (2005) sustenta o conceito de competência na capacidade de mobilização de dois elementos constituintes mas distintos - conhecimento e habilidade, Perrenoud (2000) considera a mobilização ao lado do conhecimento e habilidade, sendo a competência a aptidão para mobilizar um conjunto de recursos cognitivos de modo a solucionar questões concretas. Segundo Jardim

(2007) trata-se de uma habilidade particular de captar conhecimento, acrescentando a faculdade de o gerir.

Quando Gilbert e Parlier (1992) definem competência como um *"conjunto de conhecimentos, capacidades de ação e comportamentos estruturados em função de uma finalidade e num tipo de situação dada"*, realça-se a relação estreita entre competência e ação, sendo a primeira relativa a uma situação em particular e num determinado contexto. E é apenas nessa ação que resulta o "poder" e "querer" com que Argyris (1991) define competência, mas num processo dinâmico em que o conhecimento é validado por uma construção intersubjetiva, conferindo estabilidade mas também iteração à competência que nunca é pré-existente.

Contudo, estas perspetivas construtivistas são caracterizadas ainda pela noção de que há uma componente tácita associada à competência, sobretudo quando Cohen (1991) a define como sistema de princípios e de estruturas internas das quais só se tem consciência parcialmente e que se torna visível no hábito de mobilizar os recursos em determinado contexto.

Esta visão interativa entre sujeitos e contextos é também teorizada por Giddens (1984), realçando dois níveis de consciência aos quais podemos fazer corresponder as dimensões cognitiva e volitiva de competência – a discursiva e a prática.

Também Nonaka (1991) na sua teoria de criação do conhecimento, distingue o conhecimento explícito e o tácito, em que o primeiro é sobretudo teórico e estruturado, portanto associado a processos mais racionais da consciência discursiva de Giddens e o segundo que se refere a uma dimensão mais prática que não recorre nem ao pensamento racional nem à teoria, mas sim à consciência prática que reflete a mais profunda subjetividade do sujeito (Nonaka e Toyama, 2003). Nesta teoria de Nonaka, o lugar de criação de conhecimento, onde o sujeito e o contexto de aprendizagem se encontram, ganha grande importância, pois segundo ele, este processo é indissociável de um contexto específico, quer físico, quer temporal, quer relacional:

*"the knowledge-creating process is necessarily context-specific in terms of time, space, and relationship with others. Knowledge cannot be created in*

*vacuum, and needs a place where information is given meaning through interpretation to become knowledge” (Nonaka e Toyama, 2003)*

Justifica ainda que esta noção central do “lugar” de partilha e criação de conhecimento tem sido alvo de atenção de diversos filósofos, desde Platão (*Chora*) a Aristóteles (*Topos*), e a que Nonaka (1991) chamou de “*Ba*”, com base na primeira proposta do filósofo japonês Kitaro Nishida (1921, 1970), definindo-o como o contexto dinâmico no qual o conhecimento é partilhado, criado e utilizado (Nonaka e Toyama, 2003), da mesma forma que Formosinho-Oliveira (2007) bebe do seu diálogo com as teorias do séc. XIX e XX para a construção da Pedagogia da Participação, que dá lugar ao paradigma contextual (*versus* tradicional) na análise da qualidade da educação (Formosinho, 2004, 2007).

Já Hoskins e Crick (2010) dão-nos uma outra perspetiva, mas igualmente clara na perceção da multidimensionalidade do conceito, que incorpora um conjunto de elementos por vezes isoladamente confundidos com a totalidade do termo, e que realçam a abrangência do mesmo num processo combinado de capacidade, ação e valor:

*“A competence refers to a complex combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire which lead to effective, embodied human action in the world in a particular domain.(...) Competence implies a sense of agency, action and value.”*

É uma definição que realça igualmente a componente prática e real da competência – ela é relevante para tarefas concretas do quotidiano – e suporta-se num amplo entendimento de conhecimento – desde o autoconhecimento do sujeito, ao conhecimento do que é importante, ou seja, dos valores, como do conhecimento acerca de algo. É uma definição que encontra eco num dos mais significativos contributos na área, o da UNESCO com os 4 pilares da aprendizagem – aprender a viver juntos, aprender a saber, aprender a fazer e aprender a ser (Delors, 1996).

A par de um progressivo reconhecimento de que as competências se referem a ações concretas que avaliamos como importantes e desejáveis na “vida real” do nosso quotidiano, também os processos de desenvolvimento de competências caminham para um consenso progressivo da importância de que essas

competências sejam promovidas num amplo espectro de oportunidades de aprendizagem, as quais não se limitam aos contextos formais da educação, mas também se estendem aos informais e não formais.

Na verdade, a estabilização dos conceitos de competência e seus constituintes fica a dever-se ao amplo trabalho desenvolvido por investigadores ao serviço de estudos promovidos pelas instâncias internacionais como a OCDE, UNESCO e Comissão Europeia e na concretização de modelos de competências como referenciais para os sistemas educativos e de formação.

Um deles é o relativamente recente trabalho da OCDE, o DeSeCo (2003), o qual teve fortes implicações no desenvolvimento do modelo europeu de competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (CE, 2006). Naquele contexto, Rychen e Salagnick (2000) claramente enquadram a competência numa integração de conhecimento, capacidades cognitivas e práticas, atitudes, emoções, valores, ética e motivação, definindo competência como:

*“the ability to successfully meet complex demands in a particular context through the mobilization of psychosocial prerequisites (including cognitive and non-cognitive aspects) (...) internal mental structures in the sense of abilities, dispositions or resources embedded in the individual in interaction with a specific real world task or demand.”*

E distinguindo competência de aptidão (skill), sendo a segunda parte integrante da primeira, exemplificam:

*“(...), the ability to communicate effectively is a competence that may draw on an individual’s knowledge of language, practical IT skills and attitudes towards those with whom he or she is communicating.”*

Esta distinção entre “competence” e “skill” tem sido crescentemente relevante, na proporção do entendimento da abrangência do conceito de competência. Ou seja, quanto mais consensual se tem tornado o entendimento da competência enquanto um composto de conhecimentos, aptidões, habilidades, atitudes, crenças e valores, mais necessário se torna explicitar o desenvolvimento de aptidões (skills) como apenas uma parte do conjunto.

Jean Gordon (2009), com recurso a um amplo levantamento de contributos mundiais da teoria e da prática nesta área, esclarece esta distinção afirmando

que a competência é uma noção mais complexa que aptidão, que acrescenta a este aspeto essencialmente cognitivo, uma séria de capacidades e atitudes. Remete para a definição do European Qualifications Framework que ainda acrescenta a autonomia e responsabilidade ao conceito, definindo competência como *“competence is defined as the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities, in work or study situations and in professional and personal development”* (Gordon, 2009), e onde aptidões (skills) são descritas na dupla aceção do uso da lógica e do pensamento (cognitiva) e da destreza no uso de instrumentos (prática), semelhante à classificação cognitiva e psicomotora de Bloom.

No contexto comum aos referenciais mencionados, que procuram as “competências dos século XXI”, o glossário do CEDEFOP (2008) define “skill” numa perspetiva muito prática da capacidade para “desempenhar tarefas e resolver problemas”, enquanto “competence” como a capacidade para aplicar resultados de aprendizagem de uma forma adequada a determinados contextos, sejam eles de educação, de trabalho ou pessoais, entendimento que Ananiadou e Claro (2009) realçam com a importância de incluir neste conceito, para além dos elementos cognitivos, os funcionais, os atributos interpessoais e a dimensão dos valores éticos, optando por incluir sempre, para efeito do estudo da OCDE “21st Century Skills And Competences For New Millennium Learners In OECD Countries”, ambos os termos de aptidão e competência em conjunto, como

*“those skills and competencies young people will be required to have in order to be effective workers and citizens in the knowledge society of the 21st century.”*

## **6. Competências-Chave – rumo à formação integral**

Deste entendimento progressivamente consensual de competência como uma combinação de vários componentes e fortemente contextualizada, e quando os contributos teóricos são desafiados a fornecer a política pública de educação e formação com quadros estratégicos para o desenvolvimento de competências em crianças, jovens e adultos, emerge um outro conceito crucial que merece destaque na nossa discussão – o de competência chave – o qual reforça uma

visão crescentemente holística e integral da educação, enfatizando uma perspectiva transcurricular do desenvolvimento de competências. Assim, é sobretudo nos grandes referenciais como o da OCDE, da UNESCO e da CE que encontramos algumas definições e debates em torno deste tema.

No caso da OCDE, as competências chave são aquelas que, entre as competências, são consideradas indispensáveis para uma vida bem-sucedida e uma sociedade funcional – *“successful life and a well functioning society”*, fortemente associadas às capacidades reflexivas dos indivíduos de perseguirem os seus objetivos profissionais e pessoais, realçando a dimensão subjetiva do que cada um atribui como ação com valor e significado. Como o coloca Goody:

*“the major competences must be how best to spend one’s work and leisure-time within the framework of the society in which ones lives”*  
(OECD, 2001)

Neste trabalho, a OCDE identifica um conjunto de elementos caracterizadores das competências chave que visam capacitar os indivíduos para gerir aquela vivência “bem-sucedida” e contribuir para uma “sociedade funcional”, num contexto em que

*“Globalisation and modernisation are creating an increasingly diverse and interconnected world. (...) In these contexts, the competencies that individuals need to meet their goals have become more complex, requiring more than the mastery of certain narrowly defined skills”* (OECD, 2005)

Por um lado, elas são consideradas transversais a múltiplos campos da vivência em sociedade, tal como se referem a uma ordem superior de complexidade mental associada a uma perspectiva de vida responsável, reflexiva e ativa. Por outro lado, as competências chave são multidimensionais, integrando capacidades de comunicação, pensamento crítico e analítico, saber-fazer, ao mesmo tempo que incluem o “bom senso” (OECD, 2001), entendido na aceção de conhecimento tácito (Nonaka, 1991) ou consciência prática (Giddens, 1984).

Sendo um conceito relativamente recente na literatura, no entanto e tal como é citado no estudo Eurydice em 2002, há referências históricas importantes em relação ao cerne do que se entende por competência chave quando na

Conferência Mundial sobre Educação em 1990, na “*World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*” é afirmado:

*“Every person – child, youth and adult – shall be able to benefit from educational opportunities designed to meet their basic learning needs. These needs comprise both essential learning tools (such as literacy, oral expression, numeracy, and problem solving) and the basic learning content (such as knowledge, skills, values, and attitudes) required by human beings to be able to survive, to develop their full capacities, to live and work in dignity, to participate fully in development, to improve the quality of their lives, to make informed decisions, and to continue learning.”* (citado em Eurydice, 2002)

Esta perspectiva de complementaridade entre duas áreas constitutivas da competência tem sido uma constante, sobretudo na evolução do debate na União Europeia, em que os seus membros estabeleceram como prioritário explicitar e definir este conceito de competência-chave.

Esse momento ocorre em 2006, quando pela Recomendação sobre as competências chave para a aprendizagem ao longo da vida, o Conselho e o Parlamento Europeu definem oito competências, subdivididas em dois grupos – as competências curriculares e as transcurriculares. No primeiro grupo definem-se as competências de 1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; e 4) Competência digital. No segundo grupo as competências 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial; e 8) Sensibilidade e expressão culturais (CE, 2006).

No contexto deste referencial Europeu, as competências chave são definidas como aquelas que

*“todos os indivíduos necessitam para o seu desenvolvimento e realização pessoal, cidadania activa, inclusão social e empregabilidade”* (CE, 2006).

Vemos ainda que a reflexão e debate em torno da necessidade de identificar competências chave tem sido um dos motores do reconhecimento de que há uma dimensão mais tácita e menos estruturada do conhecimento que teria sido

desvalorizada nas definições de competência e no desenho de programas de desenvolvimento das mesmas. No referido estudo do Eurydice (2002), afirmava-se que as competências chave:

*“usually relate to better management of one’s own learning, social and interpersonal relations and communication and reflect the general shift of emphasis from teaching to learning”.*

Nesta fase da reflexão, parece delinear-se uma tendência de olhar as competências numa perspetiva prática de autorrealização dos indivíduos e, concomitantemente, de desenvolvimento social sustentado. Os referenciais de competências citados propõem reformas curriculares aos seus Estados-membros, recentrando o desenvolvimento de competências numa abordagem holística e integral da educação e formação, que realça a aplicabilidade dessas competências em diversas esferas da vida, pessoal, profissional e cívica, que tem impacto na organização das instituições de ensino, na formação e articulação dos agentes educativos, em novas metodologias de aprendizagem e novos recursos didáticos, etc.

Por outro lado, este debate, ao incluir uma dimensão de atitudes, comportamentos e valores no conceito de competência, vem igualmente destacar os valores para um lugar central no desenvolvimento das competências para o século XXI. De particular relevância, pela sua forte influência nas políticas públicas em todo o mundo, é de realçar a centralidade da ética na conceptualização das competências no já referido estudo da OCDE (Ananiadou, 2009).

Entre três dimensões desta conceptualização, a par da Informação e da Comunicação, esta organização fundamenta a importância da dimensão da Ética e Impacto Social como bússola das capacidades e conhecimentos que são exigidos aos indivíduos no contexto da globalização, multiculturalismo e recurso a tecnologias de informação e comunicação (TIC), na sua afirmação como trabalhadores e cidadãos do século XXI.

Segundo Ananiadou (2009), as competências devem ser orientadas por um sentido de responsabilidade social que capacite os indivíduos para perspetivarem os impactos das suas ações na sociedade, no uso dos seus

instrumentos e aptidões disponíveis de pensamento crítico, responsabilidade e tomada de decisão, aferindo os riscos e assumindo a responsabilidade do seu uso aos níveis pessoal e social, exemplificando o uso das TIC, que podem promover impactos sociais positivos ou negativos nas relações interpessoais e sociais.

Este sentido de responsabilidade pelos impactos da ação “competente” associa-se ao reconhecimento da necessidade de aferição do desempenho da competência, à qual, por conseguinte, se vinculam valores e crenças acerca do que se pressupõe gestão eficaz dos recursos necessários à execução de uma determinada tarefa ou ação, realçando o papel da avaliação subjetiva como componente do conceito de competência (Cowen, 1991; Aubret & Gilbert, 2003).

Deste alinhamento de reflexão, de grande relevância para o enfoque neste trabalho, reconhecemos assim que o conceito de competência, à medida que vai sendo aprofundado na literatura, parece estar cada vez mais vinculado ao conceito de valores éticos, pois quando se torna evidente a sua orientação para a ação, torna-se igualmente óbvia a sua intrínseca orientação ética. Conforme o coloca Westera (2001), uma vez que a competência é expressa no mundo real, uma pessoa pode ser um ladrão competente como um mecânico competente.

## **7. Literacia – uma competência-chave em expansão conceptual**

O contexto de expansão do conceito de competência tem visto refletir, na literatura científica e na prática educativa, um proporcional alargamento do conceito de literacia, sobre o qual vale a pena fazer uma breve nota ao concluir este enquadramento teórico.

Definido por Benavente et al. (1996) como *“as capacidades de leitura, escrita e cálculo, com base em diversos materiais escritos (textos, documentos, gráficos), de uso corrente na vida quotidiana (social, profissional, pessoal)”*, este conceito de Literacia contradiz a tendência do senso comum para dicotomizar indivíduos como “alfabetizado” ou “analfabeto”, tendo por base a existência de múltiplos níveis competência de leitura e escrita (Gomes, 2002, 2005).

Neste sentido original e estrito de literacia, e conforme o sintetiza Lucília Salgado (2010),

*“existem muitas definições de Literacia – todas elas se relacionam, no seu âmago, com capacidade de o indivíduo compreender textos impressos e comunicar através da escrita (Wagner, 2001) nas atividades do dia-a-dia, em casa, no trabalho e na comunidade, com vista a alcançar os próprios objetivos e desenvolver o seu conhecimento e potencial de realização (OECD Statistics of Canada, 2000).”*

Logo à partida, distinguindo-se o conceito do de instrução formal dos indivíduos e considerando diversos níveis de apropriação desta competência-chave no seu uso em contexto reais do quotidiano, a crescente apropriação do alcance da “aprendizagem ao longo da vida” também expandiu as perspetivas e amplitude do conceito de literacia.

No âmbito da literatura disponível em que facilmente se confunde o conceito de literacia com o de competência-chave, aquele é cada vez mais visto como um conjunto de competências, conhecimentos e estratégias que os indivíduos vão construindo ao longo das suas vidas, em vários contextos e através da interação quer com os seus pares, quer com as comunidades nas quais participam (Kirsch, 2001). No entanto, esta sobreposição conceptual parece ser compreensível, pois ambos os conceitos têm convivido e expandido as suas perspetivas em contextos de investigação comuns, nomeadamente em sede da investigação patrocinada pela OCDE.

É neste contexto de globalização, complexidade e exigência crescente da vida contemporânea que a literacia é considerada uma competência-chave, tal como foi acima descrita, e tal como qualquer outra competência-chave, o défice do seu desenvolvimento promove a exclusão social e limita a vivência de uma cidadania ativa. E a multidimensionalidade da vida contemporânea exige dos indivíduos, para uma cidadania plena e ativa, uma capacidade de leitura e interpretação crítica de um conjunto de novas informações e experiências que não se restringem a textos, mas também e, cada vez mais, a meios audiovisuais e interações sociais. É neste âmbito que o conceito de literacia tem sido incorporado por inúmeros sectores, um movimento apelidado de “multi-literacias” (New London Group, 2000), com particular incidência no desenvolvimento

teórico e prático da literacia dos média (Tyner, 1998) e da literacia digital (Eshet-Alkalai, 2004), mas também de outras “literacias” consideradas cruciais neste sentido de cidadania inclusiva e desenvolvimento sustentável, como a literacia ambiental (Roth, 1992).

## **8. Rumo a um Conceito e a uma Prática de Literacia Social**

O termo “Literacia Social”, como tal, tem sido pouco explorado de forma autónoma e sistemática na literatura das ciências sociais e humanas. Nalguns casos, ele é associado ao conceito de inteligência emocional (Goleman, 1997; Pool & Cotton, 2004), já noutros ao conceito de educação para a cidadania (Arthur e Davison, 2000). Segundo Arthur e Davison (2000) o conceito de literacia social foi utilizado, pela primeira vez, no contexto da educação multicultural na Austrália, por Kalantzis e Cope (1983).

No entanto, as dimensões abrangidas pelo conceito de literacia social nestas abordagens são desenvolvidas sob outros conceitos relacionados, principalmente, com as competências pessoais e sociais e com a educação para a cidadania.

Desta forma, neste trabalho entende-se Literacia Social como um conceito de convergência dos principais contributos de diversas correntes de educação para valores que, sendo vistas na sua complementaridade, fornecem uma abordagem completa ao desenvolvimento integral do indivíduo.

Assim, entende-se por Literacia Social o conjunto de competências desenvolvidas em contextos de educação formal, não formal ou informal, que em meio escolar têm sido veiculadas através de iniciativas tradicionalmente, no sistema de ensino português, associadas às áreas de Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação Cívica e Educação para a Cidadania.

Neste contexto, aborda-se o conceito de competência numa perspetiva multidimensional e holística de um processo combinado de ação, capacidade e valor do sujeito como uma pessoa integral nas suas dimensões cognitivas, físicas, emocionais, espirituais e éticas. Este conceito é consistente com Hoskins

e definição de Crick (2010) ao afirmar que "*a competence refers to a complex combination of knowledge, skills, understanding, values, attitudes and desire which lead to effective, embodied human action in the world in a particular domain.(...) Competence implies a sense of agency, action and value.*".

Esta definição realça a componente prática e real de competência, enquanto relevante para tarefas diárias e específicas, apoiada numa compreensão holística do conhecimento direcionado para o bem-estar individual e social – do autoconhecimento do sujeito ao conhecimento sobre os objetos e do conhecimento tácito ao explícito – e que está alinhado com os principais quadros de referência de competências, como o das Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida da Comissão Europeia (2006) ou o DeSeCo da OCDE (2003).

O conceito envolve, assim, a relação dos três aspetos seguintes:

- a. Competências Pessoais, que munem o indivíduo de uma capacidade integrada de autoconsciência e clareza para orientar o seu sentido de vida de forma segura e sustentada.
- b. Competências Interpessoais que, na interdependência com o "outro", capacitam o indivíduo para iniciar o seu caminho em sociedade, reconhecendo o seu papel nos grupos sociais, em particular nos relacionamentos familiares e profissionais do seu futuro.
- c. Competências Cívicas, que sustentam a coresponsabilidade por um contributo futuro do aluno à sociedade, reconhecendo a importância do exercício da cidadania nas suas diversas manifestações e desenvolvendo capacidades de participação e liderança na vida associativa, comunitária e política.

O conceito também se refere diretamente a valores como princípios éticos, com compromisso emocional forte e que atuam como guia para as condutas do indivíduo, no sentido já abordado atrás, preconizado por Halsted e Taylor (1996) em que "*Values are principles and fundamental convictions which act as general guidelines to behaviours; enduring beliefs about what is worthwhile; ideals for which one strives; broad standards by which particular beliefs and actions are judged to be good, right, desirable or worthy of respect*".

Estes valores não se referem a valores culturais ou sensitivos - entendidos como aqueles particularmente associados a culturas específicas, ideologias ou preferências artísticas - mas a qualidades humanas fundamentais que induzem ou se relacionam com capacidades e habilidades ou aptidões (*skills*) e, portanto, estão nesta abordagem associadas a um conceito mais amplo de competência. São aquelas que Pring (1996) refere quando afirma, *"these qualities are what makes the person distinctively human and yet which need to be learnt. (...)such qualities – such distinctive human qualities – are normally associated with the capacity to think, to know, to understand, to reason"*, destacando o fato de que as "qualidades humanas" de, por exemplo, respeito, carinho, amor, solidariedade, confiança, entre outras - aqueles valores ou qualidades fundamentais - são também eles racionais e intrínsecos à nossa natureza cognitiva e não apenas a preferências de julgamento subjetivo. No entanto, estes valores ou qualidades também estão relacionados a outros tipos de "cognição", como as capacidades de intuir, imaginar e sentir, que também são distintamente humanas e não serão deixadas de fora deste sistema teórico-prático de Literacia Social.

Por outro lado, este conceito, que aspira a convergência e universalidade, está natural e particularmente relacionado com a noção de valores fundamentais e universais, como princípios éticos fundamentais que são reconhecidos na diversidade humana, mas que também fazem de nós "distintamente humanos", independentemente das diferentes hierarquias que ideologias e culturas específicas fazem a partir desses valores universais, ou como os usamos como diretrizes para equilibrar a nossa experiência individual com a realidade social, num confronto não dissociativo entre o universal e a nossa história (Ricoeur, 1990).

Os domínios de valores que se relacionam com os três níveis de capacidades de Literacia social referidos – enquanto componentes do conceito de competência acima assumido como orientador desta investigação - são os seguintes:

- a. Valores pessoais – que caracterizam o comportamento e as atitudes do indivíduo numa amplitude significativa de situações e atividades (por exemplo, honestidade, coragem, perseverança, autodisciplina, integridade).

- b. Valores interpessoais e sociais – que caracterizam o comportamento e as atitudes do indivíduo em relação aos outros, especialmente quando expressos em relação à família, colegas, professores e outras pessoas no ambiente social imediato do indivíduo (por exemplo, carinho, empatia, respeito, fidelidade, justiça, tolerância).
- c. Valores cívicos – que caracterizam o comportamento e atitudes do indivíduo em relação à comunidade e à sociedade (por exemplo, a equidade, dever, responsabilidade, serviço, justiça).

Fazendo a ponte entre o presente capítulo da teoria e o seguinte da metodologia, aqui reside a primeira grande opção metodológica desta investigação – a proposta de abordagem a um conceito inovador e a uma prática consistente com um determinado quadro teórico-metodológico que reflita esse conceito.

Neste sentido, pretende-se com o presente trabalho aferir a robustez do enunciado conceito de Literacia Social numa abordagem eminentemente holística e integrada de diversos contributos enunciados ao longo do capítulo inicial. Fazendo aqui a ponte entre o primeiro capítulo dedicado ao enquadramento teórico do trabalho e o segundo capítulo, dedicado aos fundamentos e opções metodológicas desta investigação, propõe-se que o conceito e uma prática de Literacia Social sejam testados no terreno e que encontrem nesta investigação espaço privilegiado de reflexão e escrutínio.

## **9. Abordagens de Investigação-Acção sobre Valores e Educação para Valores**

Como vimos no subcapítulo anterior, o objeto do presente trabalho tem sido alvo de um crescente interesse de diversos atores sociais na maioria dos países europeus e entidades supranacionais – decisores políticos, investigadores, professores, organizações da sociedade civil – o que tem resultado numa crescente exigência de dados de qualidade sobre os temas relacionados com valores, cidadania e educação cívica.

Lopes e Kerr (2008) consideram que esta necessidade crescente é devida a uma combinação de razões, como o decrescente envolvimento nas instituições

democráticas, os desafios democráticos após a queda de antigos regimes soviéticos, a reação imediata e global a eventos globais e europeus (como o terrorismo, guerras, etc.), destacando a necessidade de uma coesão intercultural Europeia no contexto de um movimento de migração crescentemente e o alargamento em curso da União Europeia.

A par da investigação crescente na área das competências essenciais para o século XXI, revistas ao longo deste capítulo, esta progressiva demanda de dados empíricos ao nível das competências para a cidadania ativa foi compensada por estudos e projetos relevantes a nível europeu e mundial, trazendo evidências sobre políticas e práticas e desenvolvimento de ferramentas de avaliação, principalmente na Educação Cívica e para a Cidadania, com uma forte perspetiva de educação para a democracia.

É o caso do *IEA Civic Education Study* (CIVED) e do *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), promovidos pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, entre 1999 e 2007, envolvendo desde logo 28 países, 24 dos quais Europeus (Torney-Purta et al., 1999 and 2001); ou o projeto do Conselho da Europa com o *Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education* (EDC/HRE) de 1997, envolvendo a maioria dos países Europeus (Council of Europe, 1999); ou o já referido inquérito EURYDICE sobre *Citizenship Education at School in Europe*, aferindo a provisão da educação para a cidadania nas escolas em 30 países Europeus (Eurydice, 2005).

Também as iniciativas locais e escolares que foram respondendo no terreno a esta crescente necessidade de educação para valores e cidadania impulsionou diversos esforços de monitorização e avaliação de impactos, sobretudo associados a iniciativas governamentais de países anglo-saxónicos que mais cedo, e de uma forma mais estruturada, abraçaram esta demanda. É o caso dos Estados Unidos da América, da Austrália e da Inglaterra.

Nos EUA, onde se observou um importante impulso de iniciativas escolares e comunitárias em torno da Educação do Carácter desde o início dos anos 90 (Lickona, 1991), o Departamento de Educação implementou um sistema de monitorização (reviewing) de projetos, estudos e programas, denominado de *The What Works Clearinghouse* (WWC, 2007).

No caso da Austrália, desde 2001 que o seu governo implementa um programa de âmbito nacional de Educação para Valores, em escolas públicas e privadas, e criou um sistema de apoio, monitorização e recolha de dados das experiências escolares através do *Values Education Good Practice Schools Project*. Este sistema não segue totalmente uma metodologia de análise, mas mais uma metodologia de meta-avaliação com vista à elaboração de relatórios sobre os resultados das escolas, numa abordagem predominantemente qualitativa, em que Estudos de Caso têm um papel central na recolha de evidências dos resultados do programa nacional.

Em Inglaterra, onde a Educação para a Cidadania se tornou uma disciplina obrigatória em todas as escolas a partir de 2001, o Departamento da Criança, Escola e Família encarregou a *National Foundation for Educational Research* de realizar "o maior e mais longo estudo sobre o impacto da educação para a cidadania em todo o mundo" (NERF, 2008), o *Citizenship Education Longitudinal Study* (CELS).

Efetivamente, no cenário europeu, Inglaterra apresenta-se como um país líder na realização de revisões sistemáticas em ciências sociais e políticas públicas, através do *Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre* (Centro EPPI), parte da Unidade de Investigação em Ciências Sociais no Instituto de Educação da Universidade de Londres e do *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Archive* (INCA). Neste contexto o Centro EPPI realizou duas revisões sistemáticas sobre a educação para a cidadania - uma sobre os seus impactos na prestação de serviços escolares (2004) e outra sobre os ganhos e desempenhos académicos dos estudantes (2005).

### **9.1. Referências de Investigação sobre Valores**

A principal referência mundial em investigação sobre valores é o European Values Study, que teve a sua primeira vaga 1981 com 10 países e foi replicado passada uma década com 26 países europeus, em 1990. Em 1999/2000 foi implementada a terceira vaga do inquérito que desta feita abrangeu 32 países europeus e em 2008, a última observação até à data, cobre um total de 47

países, com cerca de 70.000 inquiridos. Hoje, é uma referência indiscutível de rigor científico na recolha e análise dados, assim como conta com uma rede muito estabilizada e altamente especializada de investigadores europeus que conduzem os processos de inquirição a nível nacional.

Há que ter também em conta que o equivalente estudo a nível mundial, o World Values Survey, teve origem naquele estudo Europeu, que na base do seu património metodológico e empírico, procurou alargar o plano de observação para uma escala mundial.

Assumindo a complexidade conceptual em torno dos valores, sobre a qual tivemos a oportunidade de nos debruçar ao longo deste capítulo, os autores do European Values Study afirmam procurar medir e comparar os princípios fundamentais e básicos que conduzem os comportamentos humanos – os valores:

*First, we may find different attitudes explaining several behavioral acts. (...) Then, we can take the argument one step further arguing that all these different attitudes may be explained by a more general underlying guiding principle with a much wider scope. In this paper, we shall call these more general guiding principles values, while admitting that the dividing line between attitudes and values in our project cannot always be clearly drawn.”* (Halman e Vloet, 1994)

Desta forma, as opiniões e comportamentos dos inquiridos são considerados como indicadores válidos para revelar a estrutura de valores de uma dada população, procurando padrões, respondendo às seguintes questões de avaliação (Halman, 2001):

1. Os Europeus partilham um conjunto de valores duradouros e homogéneos?
2. Os valores estão a mudar na Europa e, se sim, em que direções?
3. Quais as implicações para a unidade Europeia?

Por outro lado, esta abordagem metodológica tem a particularidade de ser muito indutiva, numa perspetiva de exploração dos “valores básicos” junto das

populações inquiridas, guiada por aquelas questões de partida, mas sem, necessariamente, aspirar a confirmar ou refutar hipóteses teóricas prévias.

Neste contexto, o referencial de observação segue uma estrutura sobretudo baseada em dimensões de valores, as quais são avaliadas em função de opiniões perante determinadas afirmações e de autoavaliações de comportamentos e intenções, como posições éticas sobre determinados assuntos, envolvimento em práticas institucionalizadas ou não, condições de vida e trabalho, entre muitos outros indicadores.

Ainda que por vezes sejam mencionados os domínios religioso e moral em conjunto, são essencialmente cinco as dimensões utilizadas, nomeadamente:

1. Valores Religiosos
2. Valores Morais
3. Valores Sociopolíticos
4. Valores do Domínio das Relações Primárias
5. Valores do Domínio do Trabalho

Ao nível da análise de dados, os investigadores procuram correlacionar as respostas nas diferentes dimensões e construir variáveis latentes, ou fatores principais, que associam diferentes comportamentos, atitudes e opiniões.

Estas duas referências internacionais de investigação sobre valores, inspiraram também uma iniciativa da Universidade Católica Portuguesa em 1999, que realizou um *Inquérito sobre Questões Éticas*, dirigido pelo Gabinete de Ética Social do Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa (CEPCEP). Este inquérito, construído numa forte base amostral e aplicado por via presencial, incidiu sobretudo no que seria equivalente aos Domínios Religioso e Moral e das Relações Primárias do referido estudo europeu. Não tendo sido objeto de uma publicação sobre os seus resultados, os seus dados brutos foram cedidos pelos autores para o presente trabalho académico, como será mais à frente detalhado.

A mesma Universidade, em 2007, promoveu um outro estudo de referência a nível nacional, incidindo sobretudo no Domínio dos Valores Sociopolíticos, o estudo *Os Jovens e a Política em Portugal*.

## 9.2. Referências de Investigação sobre Competências Associadas a Valores

### Em Contextos Internacionais

A principal referência de um estudo que procura medir e comparar, entre países diferentes, as competências associadas a valores da cidadania é o *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), coordenado na Holanda e promovido pela *Assessment Framework International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), que resulta de uma experiência anterior da mesma entidade, o *IEA Civic Education Study*, também conhecido como CIVED, implementado em 1999. Esta herança faz com que o ICCS, tal como o seu predecessor CIVED, tenha um duplo enfoque nas aprendizagens em contexto escolar, assim como nas oportunidades para a participação cívica fora da escola, aferindo experiências, perceções e impactos em três domínios de competência cívica: a democracia e cidadania; a identidade nacional e as relações internacionais; e a coesão e diversidade social. Estes três domínios foram escolhidos por serem considerados os que teriam maior potencial de exploração de resultados aos níveis da política pública, em particular, no desenho ou melhoria de programas educativos e formação de professores nestas áreas.

Desta forma o inquérito do ICCS recolhe dados empíricos junto dos alunos de 14 anos de idade, numa abordagem predominantemente orientada para o uso de competências (enquanto *outcome*), através de questionários de perceção e autoavaliação com componentes de testes cognitivos, para medir conhecimentos sobre temáticas cívicas. Por outro lado, introduz variáveis de contexto através da aplicação de questionários a professores, dirigentes escolares e outras fontes a nível nacional.

Foram aplicadas duas vagas deste estudo, em 1999 inicialmente implementado em 26 países (versão CIVED) e, na última vaga em 2007, em 38 países.

Tendo como finalidade medir competências na área da educação cívica e da cidadania, a estrutura do estudo é complexa, pois cruza um conjunto de dimensões que visam aferir conhecimentos sobre conteúdos destas áreas, com

dimensões cognitivas que procuram avaliar níveis de capacidade dos sujeitos para ativarem os conhecimentos e a ação cívica.

Neste sentido, o referencial de inquérito do ICCS está organizado em torno de três dimensões:

1. a de conteúdos, em que se aferem matérias específicas na área da cidadania a formação cívica;
2. a afetivo-comportamental, em que se descrevem tipologias de perceções e atividades dos alunos que se visam medir;
3. e a cognitiva, que procura avaliar processos cognitivos dos alunos.

A estas três dimensões correspondem “domínios” específicos, em que encontramos quatro Domínios de Conteúdos, nomeadamente:

1. Sistemas Cívicos e Sociedade
2. Princípios Cívicos
3. Participação Cívica
4. Identidades Cívicas

No campo das perceções e comportamentos relevantes no contexto cívico e de cidadania, os autores apresentam três domínios afetivo-comportamentais na estrutura dos instrumentos de observação:

1. Crença em Valores
2. Atitudes
3. Intenções Comportamentais
4. Comportamentos

Por fim, os domínios cognitivos do ICCS são aferidos com questionários do tipo teste de competências em dois domínios:

1. Conhecimento
2. Raciocínio e análise

Cada um dos domínios acima referidos é depois detalhado em subdomínios que explicitam indicadores como, por exemplo, no domínio dos Princípios Cívicos que subdividem em Equidade, Liberdade e Coesão Social.

Outra característica de cada domínio é a atenção que os autores dão às definições dos termos que utilizam, explicitando os conceitos que utilizam para garantir a uniformidade dos conteúdos que estão a avaliar nos questionários.

### **Em Contextos Nacionais**

A introdução da Educação para a Cidadania no currículo oficial em Inglaterra teve como fator marcante o estabelecimento, pelo governo britânico em 1997, do *Grupo de Trabalho sobre a Cidadania e a Educação para a Democracia nas Escolas*, o qual veio responder à premência das preocupações com os níveis de participação dos jovens na vida política e, em particular, os crescentes níveis de abstenção eleitoral.

Foi no âmbito destas e outras preocupações com questões relativas à participação democrática que a discussão do papel dos sistemas de educação na formação pessoal e social dos cidadãos ganhou crescente atenção e daí se gerou uma grande vontade política, com apoio de todos os principais partidos políticos, no sentido de determinar os moldes segundo os quais a Educação para a Cidadania deveria ter lugar nas escolas.

O Grupo de Trabalho definiu três dimensões inter-relacionadas que passaram a constituir a referência de abordagem da Educação para a Cidadania, nomeadamente:

1. responsabilidade social e moral, que incide sobretudo no desenvolvimento de competências pessoais e sociais como a autoconfiança e comportamentos responsáveis na relação entre pares e com a autoridade, entendidos neste modelo como pré-condição para as outras dimensões;
2. participação na sociedade e na vida dos grupos e organizações, promovendo o envolvimento direto junto das comunidades;
3. literacia política, no sentido de aprender quais as formas dos cidadãos contribuírem de forma eficaz para a vida pública, numa perspetiva

multidimensional de aquisição de conhecimentos, competências práticas e valores.

No relatório final deste grupo podemos confirmar aquela que ficou definida como a meta central da Educação para Cidadania:

*'no less than a change in the political culture of this country both nationally and locally: for people to think of themselves as active citizens, willing, able and equipped to have an influence in public life and with the critical capacities to weigh evidence before speaking and acting; to build on and to extend radically to young people the best in existing traditions of community involvement and public service, and to make them individually confident in finding new forms of involvement and action among themselves'. (Crick, 1998)*

Ao relatório do Grupo de Trabalho seguiu-se a introdução da Educação para Cidadania nas escolas inglesas como disciplina obrigatória dos 11 aos 16 anos de idade. A disciplina foi introduzida em Setembro 2002 com o objetivo de ajudar os jovens a tornarem-se cidadãos informados e a ganharem competências práticas de investigação, comunicação e participação e ação responsável.

Para avaliar este processo nas escolas foi iniciado em 2001 o CELS: o Estudo Longitudinal para a Avaliação da Educação para Cidadania, financiado pelo Departamento de Educação Britânico, com a finalidade de avaliar os efeitos da nova disciplina de Educação para a Cidadania sobre os alunos, a curto e a longo prazo, nas três dimensões referidas.

Segundo Lopes e Kerr (2010), dado o alto grau de autonomia concedido às escolas na implementação da Educação para Cidadania, um importante objetivo do CELS foi determinar quais os principais tipos de iniciativas desenvolvidas pelas escolas, em particular, como nascem e como evoluem ao longo do tempo e quais as vantagens e desvantagens de cada uma, em termos de efeitos sobre os alunos.

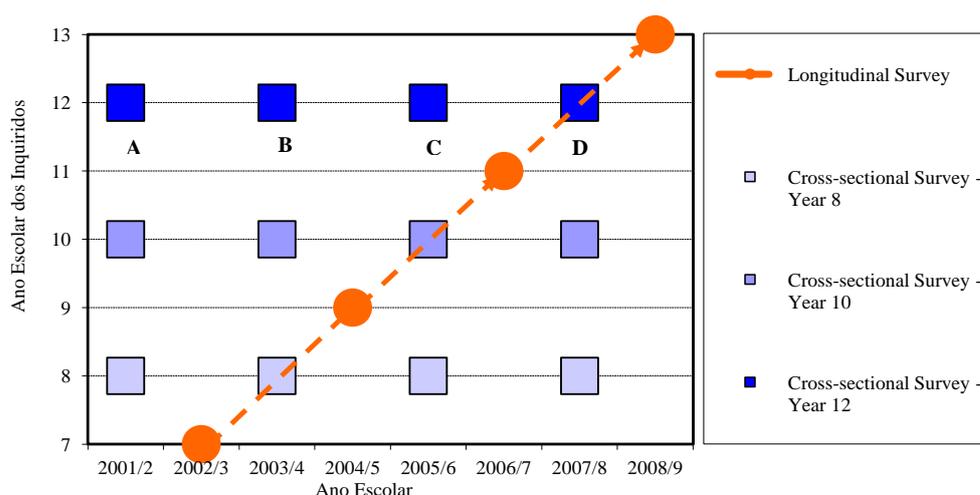
Por outro lado, o estudo pretendeu avaliar qual o impacto da Educação para Cidadania sobre os alunos, tendo em conta fatores ao nível da escola, dos docentes e dos alunos, que influenciam ou moderam o impacto da Educação para Cidadania oferecida pelas escolas.

Teve também o objetivo, ao nível das perceções, de investigar como é percebida a Educação para Cidadania por professores e alunos, já que era uma disciplina nova e, por fim, determinar, com base em resultados do CELS e outras evidências, que mudanças poderiam ser introduzidas para aumentar a eficácia potencial da Educação para Cidadania.

Os instrumentos e a abordagem analítica do CELS refletem dois corpos de conhecimentos, que refletem a composição da equipa de investigação com contributos das ciências da educação e da ciência política, resultantes de experiências de estudos com jovens na área da Educação para a Cidadania e de modelos de participação na vida cívica e política, desenvolvidos no quadro das ciências políticas.

No seu plano de investigação, o CELS compreende um inquérito longitudinal a alunos de 75 escolas e quatro inquéritos transversais a alunos de cerca de 300 escolas, abrangendo 7.500 alunos, 25 por estabelecimento de ensino. Cada inquérito de alunos é acompanhado por inquéritos as dirigentes e professores em cada escola.

A par de um processo de revisão da literatura, o CELS inclui ainda uma metodologia qualitativa de Estudos de Caso em 12 escolas, com entrevistas a alunos, professores e dirigentes escolares. A figura seguinte resume a abordagem quantitativa, no tempo e por grupos alvo (Lopes e Kerr, 2010).



**Figura 1- Abordagem quantitativa, no tempo e por grupos alvo (Lopes e Kerr, 2010)**

## Capítulo II – Metodologias de Investigação

Tendo em consideração a revisão da literatura realizada, quer ao nível conceptual quer metodológico, tudo aponta para que o presente trabalho se posicione numa perspetiva de exploração e pesquisa predominantemente indutiva sobre o papel dos valores na organização dos projetos de vida individuais e na construção de competências relevantes para esse projeto de vida, manifestado e vivido na multidimensionalidade da vida moderna – na autorrealização individual, nas instituições primárias como a família e a escola e nas instituições comunitárias e sociais.

Quando a base deste trabalho incide sobre conceitos que, apesar de se reconhecerem neles uma elevada influência, são alvo de elevado debate e de progressivas evoluções no seu entendimento e alcance – como o são os conceitos de valores e de competências – acredita-se que a presente investigação se deve pautar pela segurança e robustez de instrumentos de rigor científico validado, ao mesmo tempo que deve assumir uma postura de humildade e disponibilidade para uma aprendizagem decorrente da exploração, em detrimento de procurar confirmar ou infirmar hipóteses baseadas em teorias previamente estabilizadas.

Há que ter em consideração igualmente que o presente trabalho, estando enquadrado num doutoramento em Ciências da Educação, deixa transparecer, por isso mesmo, uma significativa multidisciplinaridade, particularmente entre as disciplinas da Pedagogia, Sociologia, Psicologia e Filosofia. Tanto o enquadramento conceptual como as metodologias de investigação refletem a transdisciplinaridade desta abordagem necessariamente multidisciplinar. Também os instrumentos metodológicos estudados neste capítulo refletem dois grupos principais de abordagens ao tema dos valores e da educação para valores.

Por um lado, temos uma abordagem essencialmente axiológica, em que se procuram medir e comparar valores de sociedades diferentes, ao logo do tempo e entre si – é o caso, a nível nacional, do Estudo sobre Questões Éticas, a nível Europeu o *European Values Study* e a nível mundial o *World Values Survey*.

São abordagens particularmente ricas pela experiência que nos transmitem em termos de criação de indicadores que medem valores, enquanto realidades fortemente intangíveis e, por vezes, consideradas imensuráveis.

Por outro lado, temos uma abordagem dirigida às capacidades práticas de uso de competências e de autoavaliação de sujeitos, sobretudo inseridos em sistemas de ensino, que recorrem a indicadores semelhantes àqueles previamente referidos na primeira abordagem – é o caso, a nível mundial, do *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS)* e, a nível nacional, do *Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Aqui, podemos compreender como é que os valores, enquanto elementos base da construção da competência, são avaliados para medir a eficácia de iniciativas promotoras de valores, sobretudo com vista ao desenvolvimento de competências cívicas e cidadania.

## **1. Abordagem e Questões de Investigação**

Neste sentido, a presente investigação procura estruturar duas grandes áreas de pesquisa empírica que deem suporte a dois objetivos centrais:

- A. Validação dos valores estruturantes (ou valores básicos) para a população adulta portuguesa, enquanto objetivos de aprendizagem social, conducentes a um referencial de Valores para processos de ensino e aprendizagem;
- B. Validação das competências-chave relevantes para processos de ensino e aprendizagem de valores em crianças e jovens, conducente a um referencial de equivalência de valores com perfis de competências para o ensino, avaliando uma proposta de Literacia Social.

Consequentemente, destas duas áreas de investigação decorrem um conjunto de questões de investigação, mais do que hipóteses teóricas fechadas, nomeadamente:

### **A. Para a área dos valores:**

- 1. Apesar da crescente manifestação e estímulo da criatividade individual e da existência de projetos de vida cada vez menos homogêneos, haverá

uma presença tácita e hegemónica de valores estruturantes, em que a heterogeneidade e a diversidade se sustentam em valores comuns que mantêm a coesão social fundamental, aos quais possamos chamar de Valores Universais?

2. De que forma as mudanças sociais estão a afetar os valores das sociedades contemporâneas, em particular, da portuguesa e no contexto europeu? Que valores predominam, que valores perecem? E serão os valores contemporâneos novos valores, recriações dos tradicionais ou reproduzem-se sem significativas alterações?
3. Que hierarquia de valores predomina na sociedade portuguesa e que variações se encontram segundo uma análise de perfis socioculturais?
4. Qual o papel das instituições sociais na transmissão, conservação e rutura nos valores? Qual o papel da Família, da Escola, das instituições do Estado e da comunidade local (vizinhança, grupos de pares, etc.)?

**B. Para a área das competências:**

5. Partilham os agentes educativos o entendimento de que os valores são parte integrante das competências, indutores de competências-chave e fundamentos essenciais das mesmas?
6. São essas competências relevantes para a vida em sociedade? Como são valorizadas pelos agentes educativos, em que contextos são utilizadas e de que forma podem refletir a ética global dos valores universais?
7. Será a Literacia Social uma proposta sólida de um processo referencial de competências-chave que, incidindo sobre as dimensões não-cognitivas das competências, resulte numa abordagem válida para a educação integral no contexto dos desafios educativos atuais em Portugal?

## 2. Metodologias de Investigação e Instrumentos de Observação

No primeiro plano de investigação sobre os valores, a presente pesquisa pretende ilustrar o cenário atual dos valores em Portugal, aferindo os principais traços das opções éticas da população portuguesa, nos seus objetivos essenciais de vida, nos valores que defendem como prioritários, nas suas opções de convivência social, nos seus hábitos quotidianos, na sua participação cívica e na sua relação com as instituições. Neste âmbito, pretende-se perspetivar os valores num duplo olhar de representações e práticas, que orientam o cidadão adulto enquanto sujeito intencional de processos de ensino e aprendizagem ao longo da sua vida. Pretende-se analisar o cidadão adulto como recipiente de uma ordem social contemporânea, sujeito de um nível de reflexividade que não podemos querer observar na população juvenil, que reflita o quadro de valores a que o sujeito aspira na sua vida pessoal, familiar e social, assim como recolher dados sobre a sua atuação afetiva e comportamental.

Num segundo plano de investigação procura-se avaliar práticas educativas de educação para valores, aferindo as competências que elas induzem e testando a correspondência entre valores e capacidades práticas, que respondem às aspirações valorativas da população adulta e às exigências operativas da plena cidadania nos campos pessoal, social e cívico.

	<b>Plano de Investigação</b>	
	<b>Plano de Valores</b>	<b>Plano de Competências</b>
<b>Conceitos Base</b>	Valores, Educação, Pedagogia, Ética.	Competência, Literacia, Práticas educativas.
<b>Questões Centrais</b>	Que Valores? Valores Universais?	Valores induzem Competências? Literacia Social relevante?
<b>Fontes Teóricas</b>	Revisão da Literatura	Revisão da Literatura e de Avaliações de Práticas

<b>Fontes Primárias</b>	Inquérito sobre Ética e Valores 1999 Inquérito sobre Ética e Valores 2009	Inquéritos do 1º CEB Mafra do programa LED on Values 2010/11 Estudos de Caso do 1º CEB Mafra do programa LED on Values 2010/11
<b>Âmbito das Fontes Primárias</b>	Representações e práticas sobre questões éticas e valores	Práticas de educação para valores e uso de competências
<b>Resultado Esperado</b>	Validação dos valores estruturantes para a população adulta enquanto objetivos de aprendizagem social	Validação das competências-chave relevantes para processos de ensino e aprendizagem

**Quadro 2 - Matriz Estratégica da Investigação**

Os instrumentos desenvolvidos no âmbito das fontes primárias de recolha e análise de dados empíricos são inspirados nos instrumentos internacionais referidos e sistematizados, o que, por um lado, dá ao estudo a necessária robustez científica, pois sabemos qual a melhor forma de perguntar determinadas questões complexas, com melhores resultados e mais fiáveis. Por outro lado, dá-nos a possibilidade de futuramente fazer comparações, incluindo internacionais, utilizando os mesmos tipos de indicadores. É o caso dos já referidos inquéritos *World Values Survey* (2003), *European Social Study* (2008), *European Social Survey* (2003), Estudo sobre Questões Éticas (CEPCEP, 1999), *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS, 2001), o CELS (NFER, 2008) e o estudo *Os Jovens e a Política em Portugal* (UCP, 2007).

## 2.1. Instrumentos do Plano de Investigação de Valores

O essencial do trabalho de produção empírica deste plano de investigação é prosseguido pelo tratamento e análise estatística do questionário aplicado em 2009 pelo doutorando a uma amostra aleatória de 932 indivíduos, representativa da população portuguesa.

No caso de alguns dos indicadores do domínio moral, será possível uma análise comparativa dos últimos 10 anos, com base no acesso aos dados brutos do Inquérito sobre Questões Éticas, do ano 1999, dirigido pelo CEPCEP da Universidade Católica Portuguesa.

Conforme descrito na Tabela 1, em 1999 o inquérito foi realizado por aplicação presencial numa amostra bastante alargada e em 2009 foi realizado um inquérito telefónico a uma amostra mais reduzida, mas da mesma forma representativa da população portuguesa.

CEPCEP - UCP 1999	iLIDH – UCP 2009
Aplicação Presencial N= 2975	Aplicação Telefónica N= 937
Grau de Confiança 95% aprox. 1,25% Margem de Erro	Grau de Confiança 95% aprox. 2,75% Margem de Erro

**Quadro 3 - Comparação da ficha técnica dos inquéritos de 1999 e 2009**

O inquérito de 2009 é um inquérito tematicamente mais abrangente e mais longo do que o de 1999, o qual incide sobretudo em questões de representações sociais. Considerando dimensões adicionais às questões de ética e valores diretamente relacionadas com as colocadas em 1999, o inquérito de 2009 contempla também indicadores sobre valores, cidadania e participação em instituições. Ou seja, não só procura levantar as principais representações e perceções sobre as questões éticas e de valores mas também fazer algumas avaliações e até projeções relacionadas com estes temas, aferindo as práticas efetivas da população portuguesa em relação aos valores e ao envolvimento em determinadas instituições, o tempo dedicado a atividades a nível familiar, escolar, comunitário, etc., abrangendo, portanto, áreas do uso de competências pessoais, interpessoais e cívicas.

No capítulo III, de Análise de Dados destes inquéritos, os resultados comparativos entre os dois momentos de observação serão feitos em estatística univariada. Já a estatística multivariada concentrar-se-á na observação de 2009 unicamente, quer por necessidade de gestão da extensão da análise, quer por se tratar dos dados mais relevantes para analisar no detalhe.

## 2.2. Instrumentos do Plano de Investigação de Competências

No sentido de validar competências-chave associadas a valores relevantes em processos de ensino e aprendizagem, procedeu-se à aplicação de instrumentos de avaliação da permeabilidade, influência e relevância dos valores em processos e contextos de desenvolvimento de competências – em particular na Escola – e da aferição da permeabilidade das instituições escolares a um novo modelo de “educação integral” neste trabalho denominado de Literacia Social. Este processo de recolha empírica foi realizado entre Janeiro e Agosto de 2011 através da monitorização da aplicação de um programa desenvolvido sob a coordenação do doutorando no universo total de escolas do primeiro ciclo do ensino básico do Concelho de Mafra, durante o período do seu doutoramento no ano letivo de 2010/2011, conhecido nas escolas como Programa LED on Values ou, simplesmente, LED ([www.ledonvalues.org](http://www.ledonvalues.org)). Este universo abrangeu 3150 alunos do 1º ao 4º ano de escolaridade, 163 professores e 20 dirigentes escolares.

Desta forma, a precedente análise de dados deste plano de investigação recorre a dados empíricos oriundos de diversas dimensões de avaliação daquele programa, o qual preconiza, nos seus fundamentos, os propósitos, objetivos, metodologias e recursos, as bases teóricas, conceptuais e metodológicas, expostas ao longo desta dissertação.

Neste contexto de investigação foi opção do investigador utilizar uma abordagem mista, conjugando metodologias qualitativas e quantitativas, a saber, aplicação de inquéritos e realização de entrevistas aprofundadas e *Focus Group*, no âmbito da realização de Estudos de Caso.

Na realização dos Estudos de Caso foi estudada uma escola de cada um dos 4 agrupamentos do Concelho de Mafra. Nas escolas de maior dimensão (Ericeira e Sanches de Brito) foram realizadas duas entrevistas a professores/as, dois *Focus Group* a alunos (1º/2º ano e 3º/4º ano) e ainda uma entrevista às Coordenadoras dos Estabelecimentos. Nas escolas de menor dimensão (Gradil e Póvoa da Galega) foi realizada, em cada escola, uma entrevista à Coordenadora do Estabelecimento, uma entrevista a uma Professora e um *Focus Group* a alunos do 3º/4º ano. Cada *Focus Group* contou com 5 a 6

alunos. Por fim, foi realizado um *Focus Group* com Pais e Encarregados de Educação ao nível do Concelho.

Foram ainda convidados 72 professores de todas as escolas do concelho, bem como todos os 19 Coordenadores de todas as escolas e, ainda, as direções dos 4 agrupamentos do Concelho, para responderem a um questionário on-line, tendo sido obtidas 45 respostas válidas. Foi igualmente aplicado um inquérito presencial a 332 alunos de todas as escolas do concelho (com exceção da Escola Básica do Sobral Abelheira, por ser a única unidade escolar fora da estrutura de parques escolares do concelho). Neste processo, houve ainda a intenção de sinalizar os alunos do 1º ano inquiridos com o objetivo de ser constituído um painel longitudinal, que desejavelmente seria acompanhado em inquirições futuras.

### **3. Visão Integrada dos Instrumentos dos Dois Planos de Investigação**

Com a finalidade de se chegar a um modelo de análise integrado entre os dois planos de investigação dos valores e competências, o quadro seguinte sintetiza o contributo dos instrumentos de recolha empírica para a aferição de representações e práticas sobre valores e competências nos diversos públicos inquiridos – população portuguesa, alunos, professores e dirigentes escolares – identificando os principais indicadores, cruzados por quatro domínios de desenvolvimento moral e três dimensões de valores. De notar que há diferentes naturezas de indicadores apresentados. Uns referem-se a indicadores diretamente associados a representações ou práticas de valores, ao passo que outros indicam medidas indiretas de aferição de condições para a consolidação de representações ou práticas de valores – sobretudo no caso dos instrumentos dirigidos a professores e dirigentes escolares, que aferem também capacidades individuais e organizacionais para apoiar aqueles processos de perceção e ativação de valores e competências.

		Dimensão			
		<i>Moral</i>	<i>Relações Primárias</i>	<i>Sociopolítica</i>	
Domínio	<i>Cognitivo</i>	Decisões morais; Objetivos de vida; Religiosidade; Hierarquia de valores; Autoavaliação;	Objetivos de vida; Aprendizagem de valores; Autoavaliação; Regulamentação de práticas; Gestão de informação e práticas;	Objetivos de vida; Instituições sociais e políticas; Autoavaliação;	Indicadores
	<i>Afetivo</i>	Juízos morais; Felicidade; Parentalidade; Sexualidade; Objetivos de vida; Hierarquia de valores; Identidade;	Juízos morais; Felicidade; Confiança; Parentalidade; Sexualidade; Prospecção ética; Objetivos de vida; Relação interpares; Importância das práticas;	Juízos morais; Confiança; Sexualidade; Prospecção ética; Objetivos de vida; Hierarquia de valores; Identidade; Partidarismo; Traços de carácter;	
	<i>Volitivo</i>	Vizinhança, Pares e Intimidade; Altruísmo;	Vizinhança, Pares e Intimidade; Altruísmo; Práticas de valores; Participação em formação; Disponibilidade para práticas;	Vizinhança, Pares e Intimidade; Altruísmo; Práticas de valores; Disponibilidade para práticas;	
	<i>Comportamental</i>	Traços de carácter; Religiosidade; Práticas de valores;	Práticas quotidianas; Relação interpares; Envolvimento em Práticas; Ambiente escolar; Relações institucionais; <i>Empowerment</i>	Práticas quotidianas; Participação cívica; Religiosidade; Envolvimento em Práticas; <i>Empowerment</i> .	

**Quadro 4 - Quadro de correspondência entre os domínios e dimensões de perceção e ativação de valores e competências**

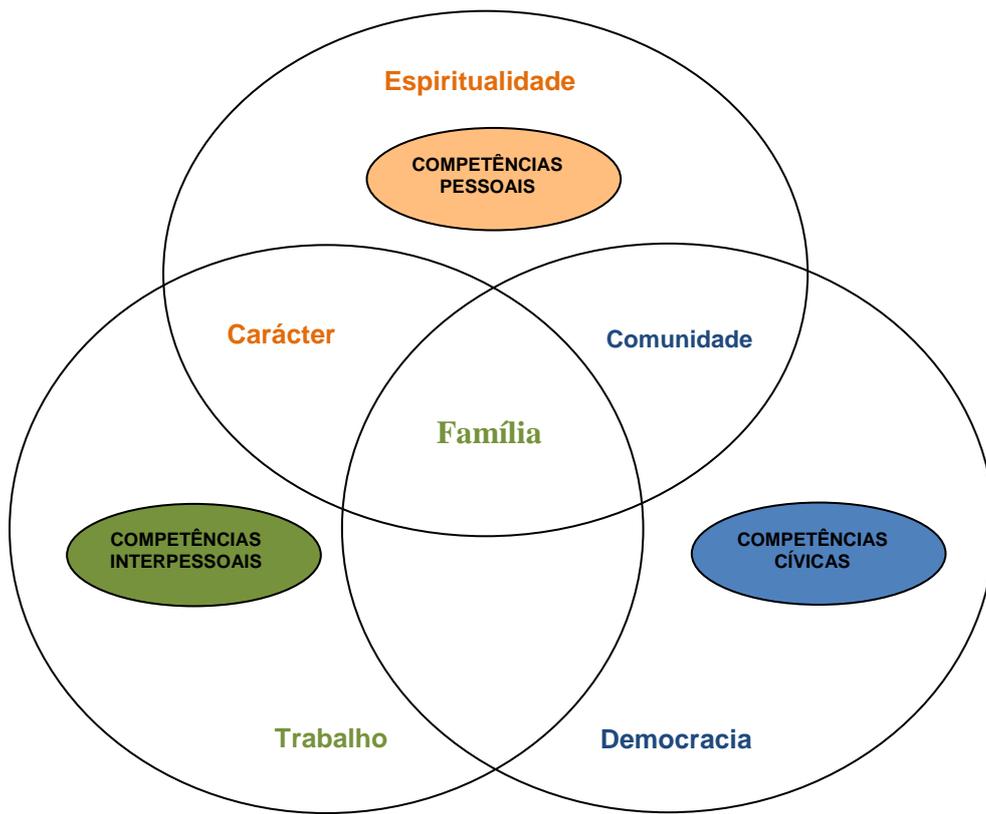
Por fim, como resultado da revisão da literatura e das abordagens de investigação-ação, enquanto suporte ao desenvolvimento dos instrumentos de recolha de dados, propõe-se um modelo conceptual a validar pela prossecução do trabalho empírico e respetiva análise, num quadro de análise que relaciona áreas de competência e seus contextos, os valores enquanto fundamentos de competência e os respetivos perfis de competências-chave. O mesmo modelo é também representado graficamente de seguida.

Áreas de Competências	Contextos de Competências	Valores – Fundamentos de Competências	Perfis de Competências-Chave
<b>PESSOAS</b>	<b>Carácter</b>	<p>Humildade, paciência, modéstia, gratidão, serenidade</p> <p>Integridade, verdade, sinceridade, honestidade, honra</p> <p>Amor, altruísmo, solidariedade, bondade, generosidade, solicitude, compaixão, autoestima, autorrespeito</p> <p>Disciplina, responsabilidade, flexibilidade, obediência, privação</p> <p>Excelência, determinação, persistência, autonomia, coragem, otimismo, entusiasmo</p> <p>Consciência, reflexividade, crítica</p>	<p>Demonstrar sensibilidade, tato e empatia pelos outros;</p> <p>Ser capaz de adaptar o comportamento em função das necessidades e características das pessoas ou grupos;</p> <p>Ter capacidade de aprender dos erros e dos sucessos;</p> <p>Aplicar continuamente o autocontrolo das emoções e comportamentos;</p> <p>Ter a capacidade de distinguir as influências positivas e negativas, quer em relação aos pares, como nos media;</p> <p>Ter consciência do seu valor próprio e uma autoestima equilibrada;</p> <p>Ser capaz de identificar bons modelos de conduta;</p> <p>Identificar e solucionar dilemas morais, sendo capaz de adotar escolhas que protejam a consciência e o bem comum;</p> <p>Ter capacidade de definir um rumo de vida, perspetivar o seu contributo à sociedade e traçar objetivos essenciais de vida;</p> <p>Cultivar uma postura de Aprendizagem ao Longo da Vida e de aptidões para Aprender a Aprender.</p>
	<b>Espiritualidade</b>	<p>Fé, confiança, esperança, paciência</p> <p>Devoção, concentração, serenidade</p> <p>Pureza, perfeição, inocência</p> <p>Perdão, compaixão, misericórdia, compreensão</p>	<p>Ter crenças sólidas e coerentes sobre o propósito superior, o significado da vida e do universo;</p> <p>Ter consistência entre as suas crenças, atitudes e comportamentos;</p> <p>Ser capaz de criar momentos de introspeção/ meditação/ oração.</p>

<b>INTERPESSOAIS</b>	<b>Família</b>	<p>Respeito, obediência, lealdade, honra, serviço</p> <p>Responsabilidade, altruísmo, dedicação, sacrifício</p> <p>Partilha, solidariedade, fraternidade, generosidade, amizade</p> <p>Amor, intimidade, confiança, compreensão, tolerância, cooperação</p>	<p>Desenvolver a percepção da importância das instituições sociais fundamentais, como a Família;</p> <p>Adotar princípios de lealdade e pertença a tradições e aos agentes que contribuem para a sustentabilidade das relações familiares enquanto espaços educativos por excelência;</p> <p>Desenvolver capacidades pessoais básicas de serviço e dedicação ao próximo e de auto negação, que sustentem a adoção de responsabilidades no futuro;</p> <p>Ser capaz de se integrar e relacionar, reconhecendo os diferentes papéis sociais que a Família representa, num clima de harmonia e solidariedade intergeracional;</p> <p>Ser capaz de valorizar os laços de confiança e intimidade enquanto fundação para os relacionamentos estáveis e duradouros;</p> <p>Desenvolver a capacidade de perspetivar diferentes pontos de vista, com compreensão e tolerância, contribuindo para a resolução construtiva de conflitos.</p>
	<b>Trabalho</b>	<p>Liderança, excelência, auto motivação, iniciativa</p> <p>Disciplina, criatividade, competitividade, perseverança</p> <p>Estratégia, assertividade, inovação</p> <p>Cooperação, colaboração, negociação</p>	<p>Ter a capacidade de aceitar tarefas desafiantes, perseverando perante obstáculos;</p> <p>Conseguir aceitar, planear e implementar projetos/tarefas complexos, aplicando um sentido de responsabilidade e liderança;</p> <p>Ter consciência da necessidade de aprender-fazendo, pela experiência, perseguindo os mais elevados padrões de excelência no trabalho;</p> <p>Ser capaz de resolver conflitos em equipa de forma construtiva;</p> <p>Trabalhar com orientação de futuro, sendo capaz de desenvolver atividades pela definição e prossecução de objetivos e metas concretas.</p>

<b>CÍVICAS</b>	<b>Instituições Políticas e Democráticas</b>	<p>Participação, responsabilidade, subsidiariedade</p> <p>Equidade, justiça, imparcialidade</p> <p>Liberdade, igualdade, segurança</p> <p>Bem comum, boa governação</p> <p>Dever, direito</p>	<p>Reconhecer a importância de que o cidadão reforce o seu poder pela participação nas instituições democráticas;</p> <p>Reconhecer os direitos e deveres fundamentais da cidadania e participação na vida democrática;</p> <p>Ter capacidade de envolvimento em mecanismos de deliberação, discussão e discurso políticos;</p> <p>Desenvolver o sentido de responsabilidade pela construção do Bem Comum em sede das instituições políticas e democráticas.</p>
	<b>Espaço Público e Comunitário</b>	<p>Coesão social, sustentabilidade, paz, esperança</p> <p>Reflexividade, liderança, participação, serviço</p>	<p>Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável;</p> <p>Ter consciência dos desafios que confrontam as comunidades, a nível local e global;</p> <p>Ter capacidade de agência para assumir responsabilidades de participação e liderança na vida associativa e comunitária;</p> <p>Desenvolver o pensamento crítico sobre as situações da vida social, numa perspetiva de impulso à participação na procura de soluções para as comunidades.</p>

**Quadro 5 - Modelo Conceptual - Áreas, Contextos, Fundamentos e Perfis de Competências**



**Figura 2 - Esquema do Modelo Conceptual**

De seguida, cada um dos subcapítulos das duas secções seguintes procura, em detalhadas análises dos dados empíricos, indícios de respostas às questões de investigação neste capítulo enunciadas, igualmente em dois planos de investigação – dos valores e das competências.

## Capítulo III – Análise de Resultados do Plano de Investigação de Valores

### 1. Caracterização das Amostras

Fazendo uma breve passagem pelas características amostrais dos dois inquiridos, podemos identificar algumas semelhanças e algumas diferenças que convém enquadrar. Em termos do sexo dos respondentes, e porque é a única variável que sofre sempre alguma ponderação e correção, são basicamente iguais e equivalentes ao universo.

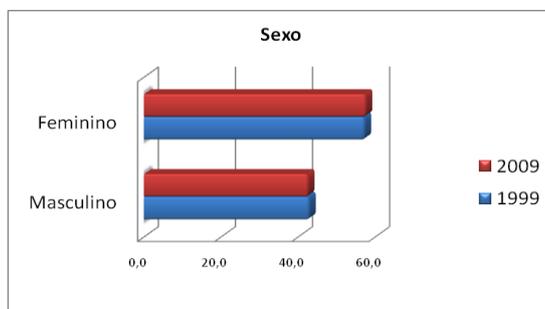
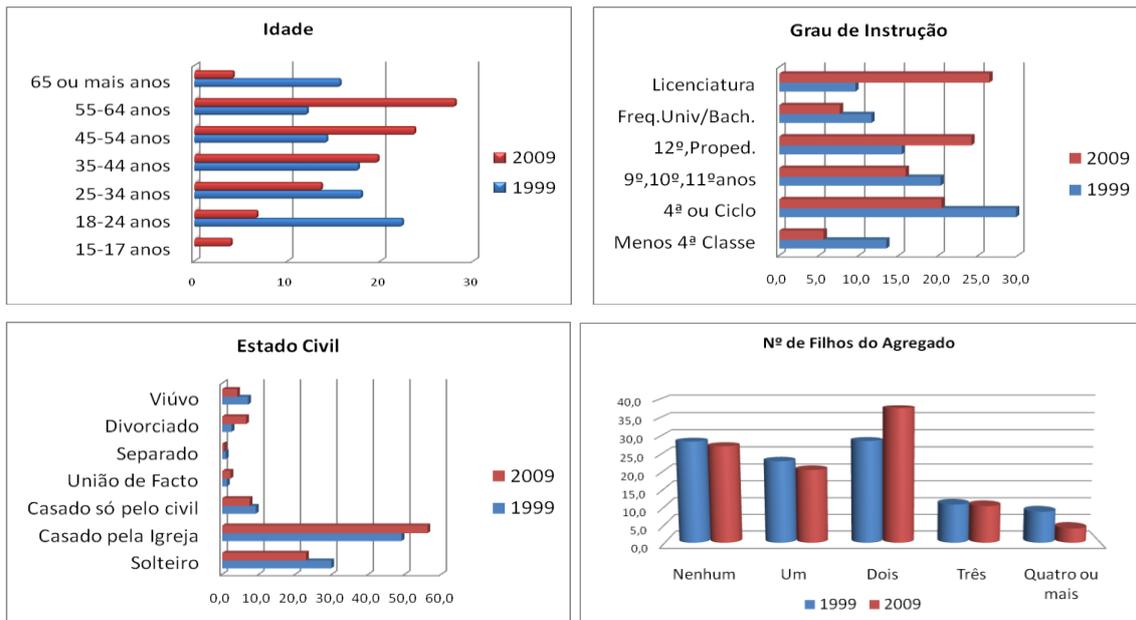


Figura 3 - Sexo dos inquiridos, por ano

No que diz respeito à idade – e a partir daqui estamos a falar de uma amostra totalmente aleatória – temos em 1999 uma amostra mais distribuída entre as diversas faixas etárias, enquanto em 2009 uma pirâmide etária mais realista e envelhecida.

Em termos de grau de instrução obtivemos uma amostra, em 2009, mais diversificada e a nível do estado civil duas amostras muito aproximadas na sua distribuição. O número de filhos do agregado acaba também por ser bastante equivalente nos dois anos em análise.



**Figura 4 – Dados de caracterização das amostras, por ano**

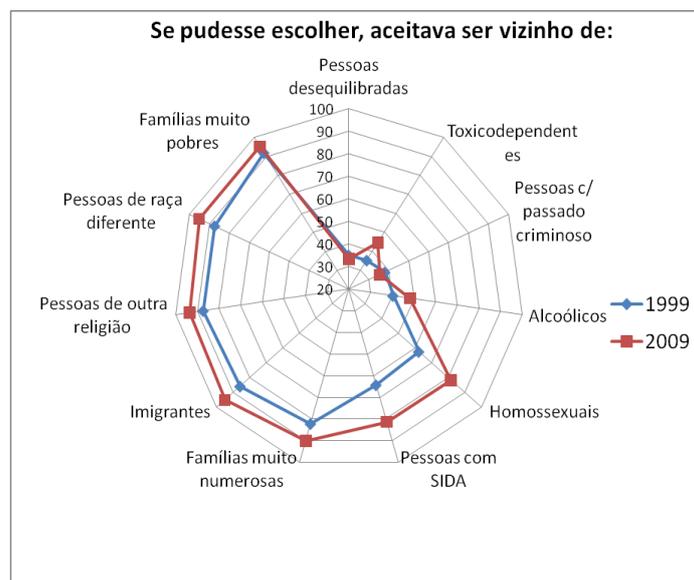
**Notas:**

1. Quer para efeitos de compatibilização comparativa entre os dois anos em análise, ou para melhor legibilidade dos resultados, na análise de dados constante deste capítulo houve casos em que as respostas a questões de escalas de 1 a 10 foram recodificadas em escalas de 3 níveis.
2. Quando os gráficos seguintes, ou suas legendas, não apresentam distinção entre a análise dos anos 1999 e 2009, os resultados referem-se, por defeito, aos dados do inquérito de 2009. Tal ocorre sobretudo em análises detalhadas, bivariadas e multivariadas.
3. A significância estatística referida ao longo do texto é medida pelo teste “*Pearson Chi-Square 2-sided*” a um nível inferior a 0,05.

## 2. Valores Interpessoais e Sociais

Começando por comparar, entre 1999 e 2009, indicadores de discriminação social em que as pessoas eram questionadas sobre, se pudessem escolher, se aceitavam ser vizinhos de determinados grupos, pela análise do gráfico seguinte podemos imediatamente constatar que determinadas situações e

condições do foro psíquico e comportamental continuam, de 1999 para 2009, com forte estigma na sociedade.



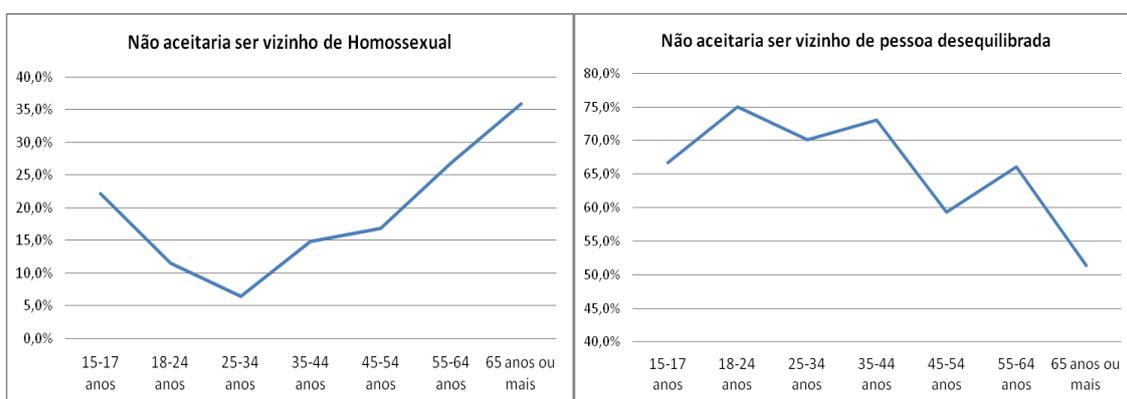
**Figura 5 - Indicadores de discriminação social, por ano**

Observa-se que o quadrante superior direito, em que as percentagens são significativamente baixas, apesar de haver, ao nível dos toxicómanos e dos alcoólicos, alguma movimentação positiva na aceitação destes grupos na década em análise. De resto, nos indicadores que são positivos em 1999 verificamos que a sua percentagem é reforçada em 2009, havendo portanto uma movimentação positiva de todos os indicadores que estão acima dos 60%, sendo que há uma maior tolerância relativa entre 1999 e 2009 para pessoas infetadas pelo vírus da SIDA e para homossexuais, mas mesmo assim inferior aos restantes grupos dos quadrantes esquerdos do diagrama.

Efetivamente, estes dois grupos sociais são os únicos que despertam posições estatisticamente significativas quando analisado o perfil dos respondentes. Apenas nestes casos se verificam, nomeadamente, diferenças significativas entre homens e mulheres, faixa etária e estado civil, sendo nas questões sobre a convivência com homossexuais que apresenta as maiores discriminações de dados. Em concreto, o dobro da percentagem dos homens não aceitaria ser vizinho de um homossexual – 26%, comparativamente com 13% entre as mulheres. Já entre os indivíduos de 25 a 34 anos de idade, apenas 6,4% tomariam aquela posição, sendo que à medida que se avança na idade, esta percentagem sobe significativamente até aos 36%, na faixa etária dos 65 e

mais anos. É interessante ainda referir que as duas faixas etárias anteriores a 25 anos apresentam um comportamento contrário à tendência, sendo os mais novos mais resistentes a esta hipótese de vizinhança com homossexuais.

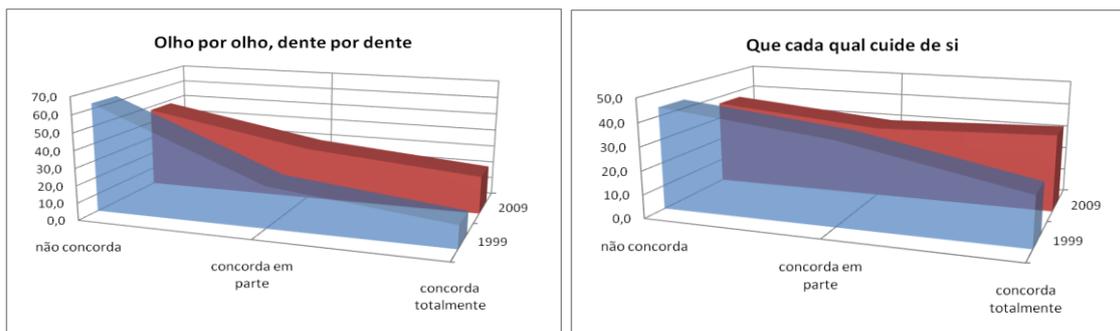
Verifica-se ainda que a idade tende a ser discriminatória das posições éticas face a pessoas com o VIH, alcoólicas e mentalmente desequilibradas, com a mesma linha de tendência que no caso anterior para as duas primeiras (HIV e alcoólicos) e com uma tendência distinta para os terceiros. Neste caso, a idade mais avançada influencia, ainda que oscilando, uma maior tolerância face a pessoas mentalmente desequilibradas.



**Figura 6 – Indicadores de discriminação, por idade, 2009**

Quando as pessoas são confrontadas com “frases feitas”, ideias que estão muito enraizadas na nossa cultura ou que conhecemos bem e que por esse motivo revelam muito das posições éticas dos inquiridos, verificamos que há uma tendência para em 2009 se concordar mais com a afirmação “olho por olho, dente por dente”, o que é aproximadamente o mesmo comportamento verificado na afirmação “que cada qual cuide de si”.

Parece haver, portanto, uma crescente, apesar de ligeira, concordância com estas afirmações, que de alguma forma ilustram um sentimento de individualismo ou de falta de solidariedade social, apesar de que esta posição não retrata a maioria dos portugueses.

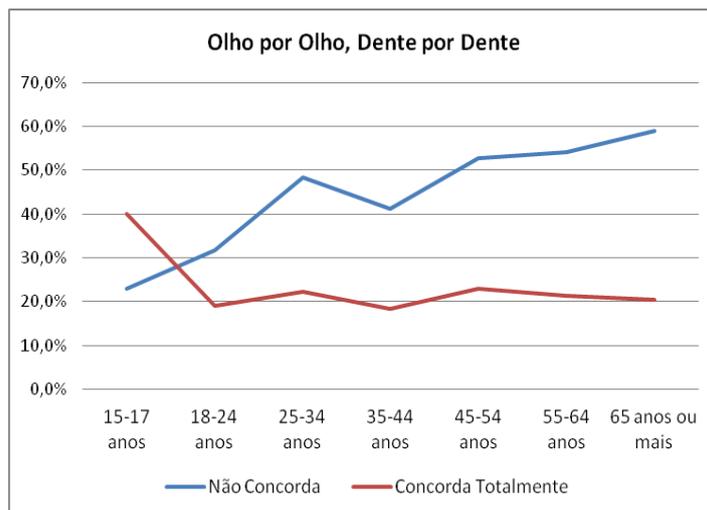


**Figura 7 – Indicadores de individualismo, por ano**

O cruzamento destas observações com outros indicadores parece indicar que a avaliação destas afirmações não significa necessariamente que a pessoa aplique estes princípios na sua vida, mas que revê este cenário na sociedade que o envolve. Portanto é mais uma percepção daquilo que rodeia o indivíduo, que não deixa de ser parte integrante e, portanto, corresponsável.

De qualquer forma, em 2009, há variáveis que parecem ter forte capacidade explicativa destas percepções, como é o caso da idade, grau de instrução e autopercção de cidadania dos indivíduos.

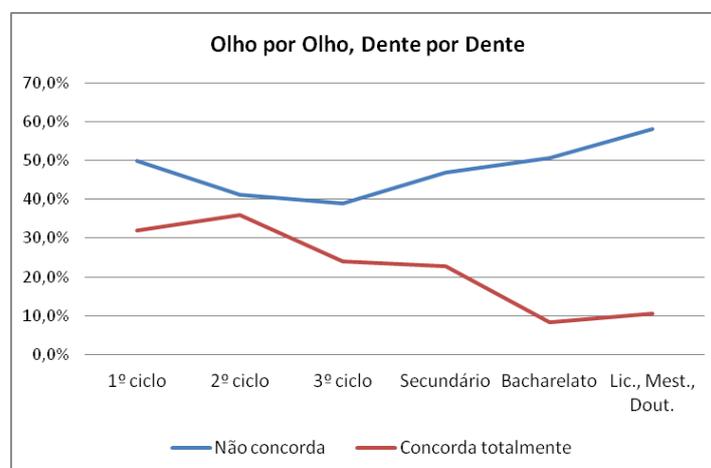
No primeiro caso, perante a afirmação “olho por olho, dente por dente”, verificamos que a idade influencia significativamente as posições éticas, sendo particularmente relevante notar que tal ocorre sobretudo no extremo mais negativo da escala (não concordar com a afirmação), onde quanto maior a idade dos inquiridos, maior a tendência para discordar com a afirmação. No extremo contrário da escala (concordar totalmente com a afirmação), verificamos que a idade não produz alterações significativas, à exceção do salto entre os jovens de 15 a 17 anos e a faixa etária imediatamente seguinte.



**Figura 8 – Indicador “olho por olho, dente por dente”, por idade, 2009**

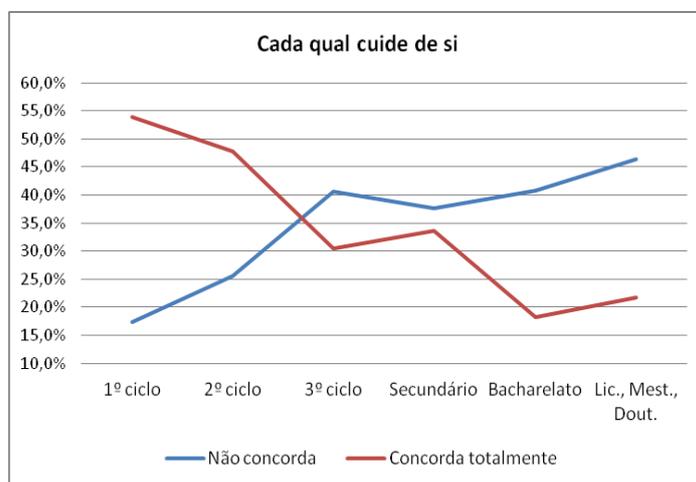
Já o estado civil, não se apresentando como uma variável independente fortemente motriz, realça no entanto algumas variações de mencionar. É o caso das diferenças praticamente nulas entre as posições positivas e negativas dos indivíduos casados pela igreja, apenas pelo civil ou mesmo em união de facto.

Tal como a idade, o grau de instrução dos indivíduos surge como uma das variáveis mais motrizes, em que se observa que a crença no “olho por olho, dente por dente” encontra tanto mais apoio quanto menor o grau de escolaridade, à exceção da ligeira diferença entre os indivíduos com o 1º e 2º ciclo, sendo o raciocínio contrário também verdadeiro, sobretudo entre os indivíduos com 3º ciclo concluído até aos níveis mais elevados de escolaridade.



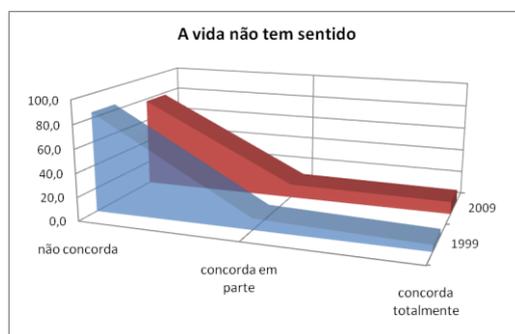
**Figura 9 - Indicador “olho por olho, dente por dente”, por nível de instrução, 2009**

O mesmo comportamento se observa perante a afirmação “Cada qual cuide de si”, onde a ligeira curva contra a tendência ocorre, neste caso, entre os indivíduos com os níveis de 3º ciclo e do secundário.



**Figura 10 – Indicador “Cada qual cuide de si”, por nível de instrução, 2009**

Atestando resultados de diversos estudos sobre a felicidade dos portugueses (APEIPP, 2010), a frase “a vida não tem sentido” demonstra a sensação de um propósito na vida, onde verificamos que, na década em análise, a falta de concordância com esta frase é bastante significativa.



**Figura 11 - Indicador “a vida não tem sentido”, por ano**

No entanto, a falta de concordância não é linear, por exemplo quando considerada a faixa etária dos portugueses. Num percurso de descoberta de sentido ao longo da vida, os mais jovens parecem encontrá-lo progressivamente entre os 15 e os 34 anos de idade, sendo que dos 35 aos 64 anos vivencia-se um relativo, mas significativo, decréscimo desse entendimento, o qual oscila em perto de 20%. Aquele sentido de vida é depois recuperado após os 65 anos de idade para níveis próximos da juventude adulta.

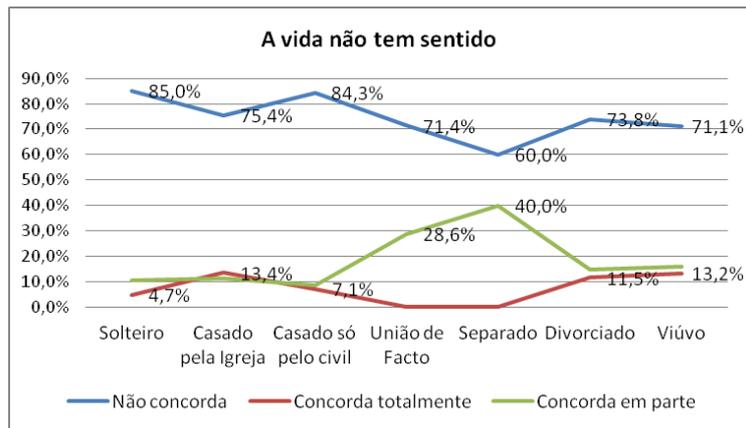


**Figura 12 - Indicador “a vida não tem sentido”, por idade, 2009**

Também de cerca de 20% é a variação entre os inquiridos que, discordando com a ideia de que a vida não tem sentido, correspondem aos que consideram o casamento como algo ultrapassado – de 89% dos que não concordam com esta visão do casamento, para 67% dos que concordam com a falta de contemporaneidade do casamento.

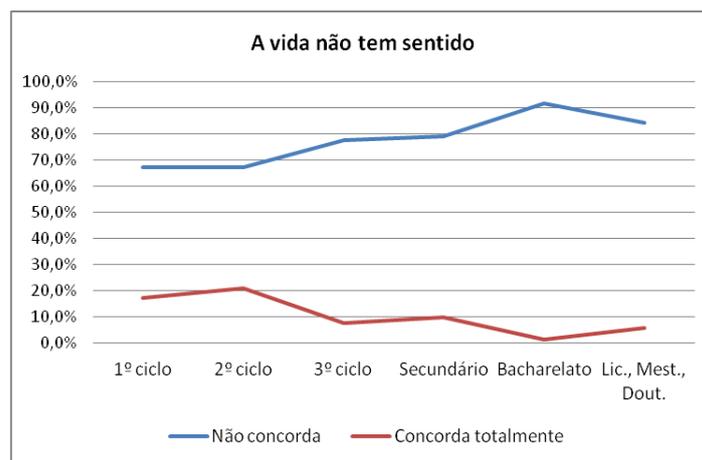
A relação estatisticamente significativa, mas nem sempre na mesma direção, entre estas duas dimensões – do sentido da vida e do casamento – é novamente comprovada pela observação da primeira variável em função do estado civil.

Liderado pelos solteiros e pelos casados só pelo civil com cerca de 85%, os indivíduos separados são os que mais se distanciam de um entendimento da vida plena de sentido, seguido dos viúvos que igualam os indivíduos em união de facto, com 71%. Mas talvez o mais interessante é a variação negativa de quase 10% entre os casados pelo civil ou os solteiros e os casados pela Igreja, caso em que aqueles que concordam totalmente com a afirmação da vida não ter sentido também supera o grupo dos divorciados e viúvos.



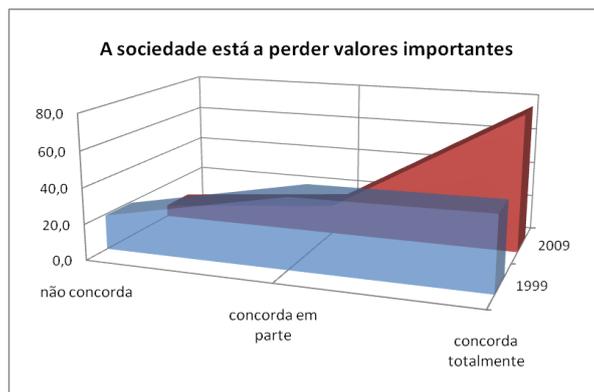
**Figura 13 – Indicador “a vida não tem sentido”, por estado civil, 2009**

Por último, também o grau de escolaridade dos sujeitos parece indicar uma tendência de correlação, sendo que quanto maior o nível de instrução, menor a aceitação da afirmação em causa. Apenas entre os dois últimos níveis de escolaridade há uma ligeira contradição desta tendência, mas muito ténue.



**Figura 14 - Indicador “a vida não tem sentido”, por nível de instrução, 2009**

A demarcada e crescente noção de perda de valores importantes na sociedade, não deixa de dar um enquadramento relevante aos assuntos em análise.



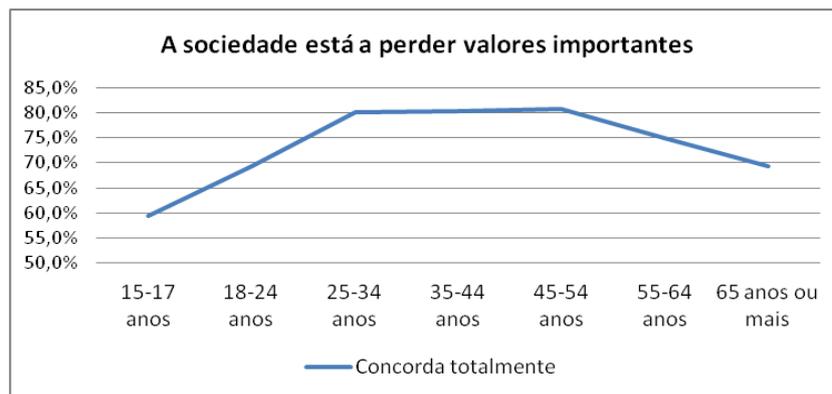
**Figura 15 - Indicador “A sociedade está a perder valores importantes”, 2009**

Esta aferição é de particular relevância para o presente trabalho, não por se pretender responder se há hoje mais ou menos valores importantes – até porque se trata de uma afirmação sem coerência conceptual – mas porque nela podemos aferir a intensidade que os portugueses vivem o tema dos valores fundamentais em cada um dos momentos.

Nesse sentido, é de notar que no final da primeira década do século XXI os portugueses afirmam esmagadoramente que a “sociedade está a perder valores importantes”, sendo aqueles que concordam totalmente com a afirmação quase o dobro dos que respondiam da mesma forma dez anos antes.

Mas talvez a observação mais interessante é que esta é das posições éticas menos influenciadas por variáveis independentes testadas. Ou seja, nenhuma das variáveis explicativas de observações anteriores ou posteriores – como a idade, grau de instrução, sexo, crença religiosa, etc. – é capaz de introduzir alterações estatisticamente significativas na avaliação dos inquiridos sobre esta percecionada crescente falta de valores na sociedade.

As pequenas – e estatisticamente não significativas – variações verificam-se por exemplo em função do escalão etário dos indivíduos, em que os escalões em idade ativa são os que mais tendem a concordar.



**Figura 16 - Indicador “A sociedade está a perder valores importantes”, por idade, 2009**

O mesmo se verifica entre os indivíduos ateus e os restantes (em que os que discordam entre os primeiros são cerca do dobro da média dos segundos), mas tal já não é o facto quando comparada a média dos indivíduos com um agnóstico, onde não se verificam variações relevantes. Esta pouca significância é reforçada, por exemplo, pela total ausência de variações entre indivíduos praticantes e não praticantes de uma religião.



**Figura 17 - Indicador “A sociedade está a perder valores importantes”, por prática religiosa, 2009**

Nem o grau de instrução dos respondentes é um fator explicativo, quando tanto um indivíduo com menos de que o 1º ciclo avalia da mesma forma que um detentor dos mais elevados graus superiores de ensino.

No entanto, há que referir que são os indivíduos com grau de licenciatura, mestrado ou doutoramento que mais tendem a reconhecer a crescente perda de valores fundamentais na sociedade.

### 3. Conjugalidade e Parentalidade

Quanto à ideia de contemporaneidade da instituição do casamento, na frase “o casamento está ultrapassado”, verificamos que há uma diminuição desta discordância, ou seja, mais pessoas concordam com esta afirmação passados 10 anos. Na hipótese interpretativa de que esta posição possa ser sobretudo influenciada por uma transformação conceptual do termo, ou seja, a ideia a que está associado o casamento e o que é realmente o casamento nos dias de hoje, tentou-se incorporar nesta interpretação um outro indicador no mesmo gráfico, que é avaliado na mesma bateria de questões, através da frase “uma criança precisa de um pai e de uma mãe para crescer feliz”.

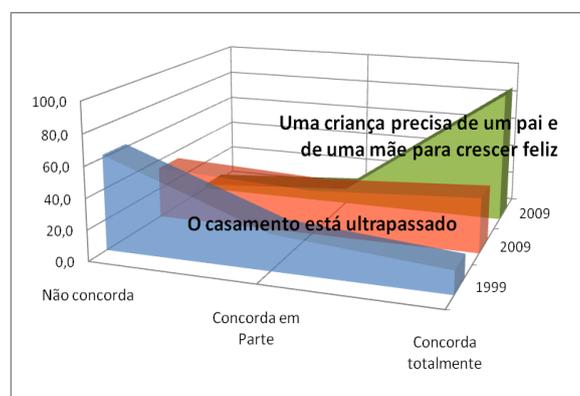
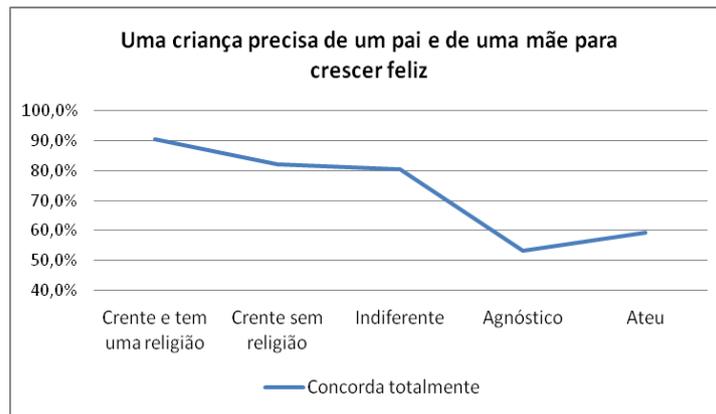


Figura 18 – Indicadores de Conjugalidade e Parentalidade, por ano

Num movimento contrário, os inquiridos respondem praticamente todos que concordam com a afirmação, o que levanta e reforça a questão conceptual associada ao “casamento ultrapassado”. Pois verificamos que, ponderado pelo conceito de parentalidade, o “casal heterossexual” parece prevalecer à noção de “casamento”.

Esta observação ganha particular relevância quando filtramos as condições de felicidade de uma criança no casal, pelo envolvimento dos indivíduos face à sua fé, e não tanto à sua prática religiosa. Efetivamente verifica-se que os agnósticos e ateus tendem a concordar menos com esta afirmação, ao contrário dos crentes, independentemente de professarem ou não uma religião concreta. Já o facto de ser praticante da sua religião não produz efeitos significativos.

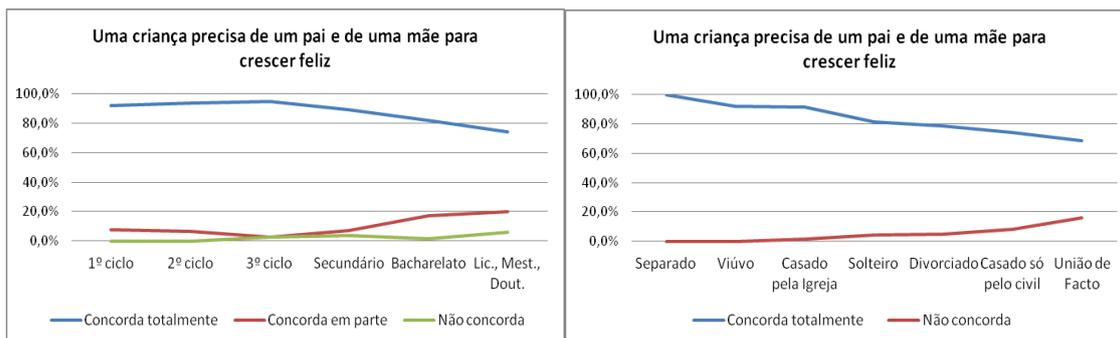


**Figura 19 - Indicador “Uma criança precisa de um pai e de uma mãe para crescer feliz”, por crença, 2009**

No entanto, quanto à afirmação de que “o casamento está ultrapassado”, o comportamento desta variável independente não é tão significativo, sendo particularmente irrelevante no tipo de crença e as variações mais relevantes observam-se entre os que são ou não praticantes – entre os que discordam desta afirmação, com cerca de 13% de diferença.

Face ao mesmo indicador sobre parentalidade heterossexual, é interessante verificar que uma das variáveis estatisticamente mais explicativas é o nível de instrução dos indivíduos, sendo que abaixo do 3º ciclo inclusive, há um posicionamento de concordância elevado e até ligeiramente crescente. No entanto, a partir desse nível observa-se um acentuado decréscimo da concordância total com esta afirmação, influenciado não pela discordância, mas por uma concordância mais reservada por parte destes indivíduos com mais instrução.

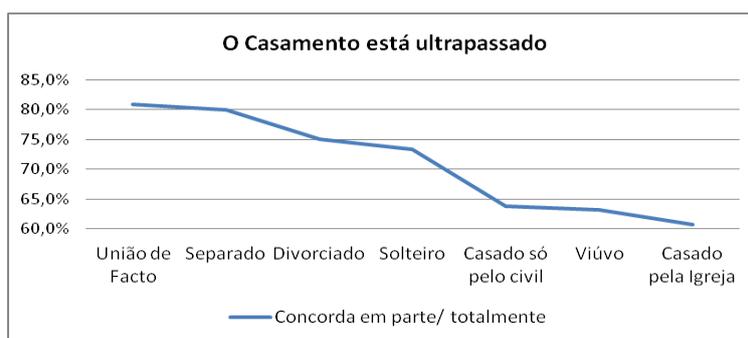
Também o estado civil dos respondentes influencia fortemente as percepções sobre a necessidade do equilíbrio de género na parentalidade.



**Figura 20 - Indicador de equilíbrio de género na parentalidade, por nível de instrução e estado civil, 2009**

Sendo os indivíduos separados os que mais afirmam a necessidade de um pai e de uma mãe para a felicidade de uma criança – eventualmente decorrente de uma noção recentemente vivida dos efeitos que a separação produz nas crianças – os viúvos e os casados pela igreja associam-se a este posicionamento ético. Ainda, aproximadamente, entre os 70 e 80% de concordância total, observa-se que os grupos que tendem a afastar-se deste posicionamento são liderados pelos indivíduos em união de facto.

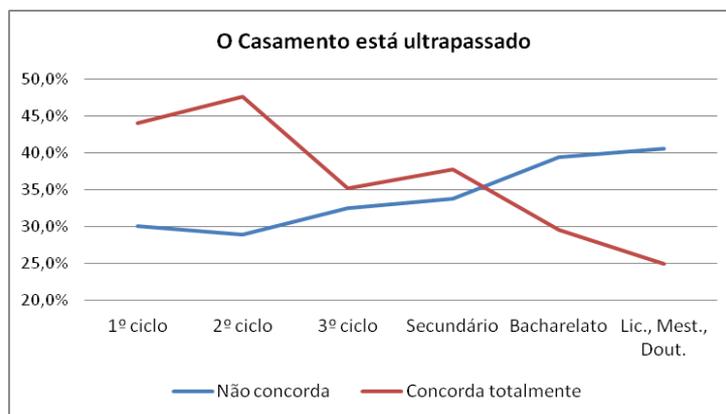
É também este grupo que mais acredita que o “casamento está ultrapassado” – o que é coerente com a sua opção civil – sendo seguido em percentagens próximas, pelos indivíduos separados e divorciados, mas também pelos solteiros.



**Figura 21 – Indicador “O casamento está ultrapassado”, por estado civil, 2009**

Apesar de não ser estatisticamente significativa, há uma ligeira correlação da variável sobre a parentalidade com a idade dos inquiridos, sendo que a partir dos 18 anos em diante, quanto maior a idade, maior a concordância. Já no caso do casamento, não se confirma nenhuma tendência, a não ser a faixa etária mais idosa que é a única em que mais de 50% dos indivíduos discorda totalmente.

No entanto, o grau de instrução dos indivíduos apresenta elevados níveis de capacidade explicativa do fenómeno do “casamento ultrapassado”, quando é entre o ensino secundário e a frequência do ensino superior que se verifica uma inversão das percentagens entre os que mais concordam e os que menos concordam com tal afirmação.

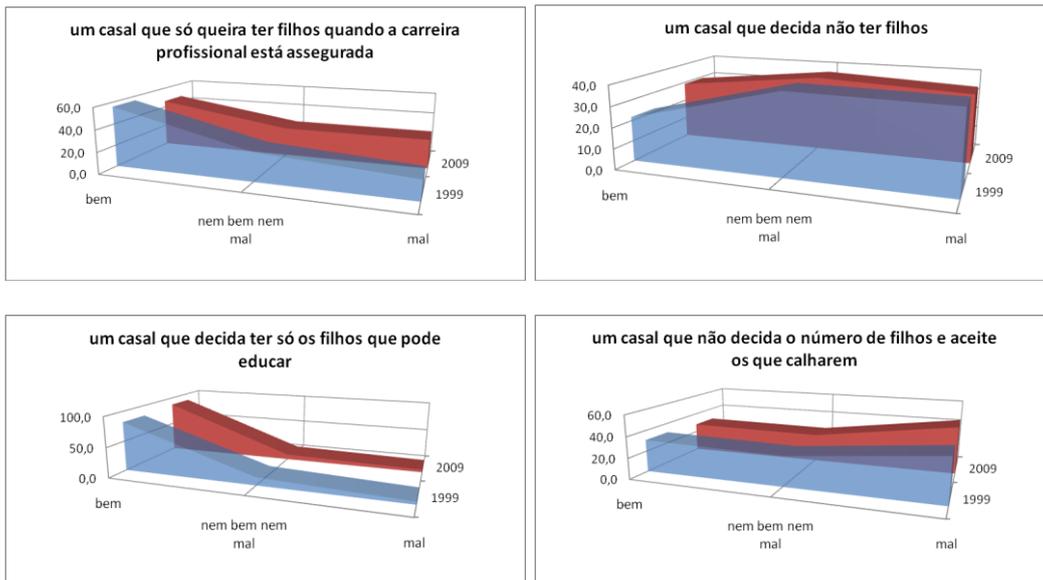


**Figura 22 - Indicador “O casamento está ultrapassado”, por grau de instrução, 2009**

Verifica-se assim uma forte correlação em que mais instrução indica menor concordância, ao ponto de se inverterm e cruzarem estes dois pontos extremos da avaliação em apreço.

No que respeita à avaliação de determinadas decisões do foro da parentalidade, verifica-se uma global manutenção das posições éticas dos portugueses entre 1999 e 2009. Esta simetria confirma, de alguma forma, a qualidade comparativa dos dois inquéritos, tal como acontece com outros indicadores que trabalhamos mais à frente, o que atesta a viabilidade desta comparação assim como a interpretação de outros indicadores que, ao contrário destes, são bastante diferentes entre os dois anos em análise.

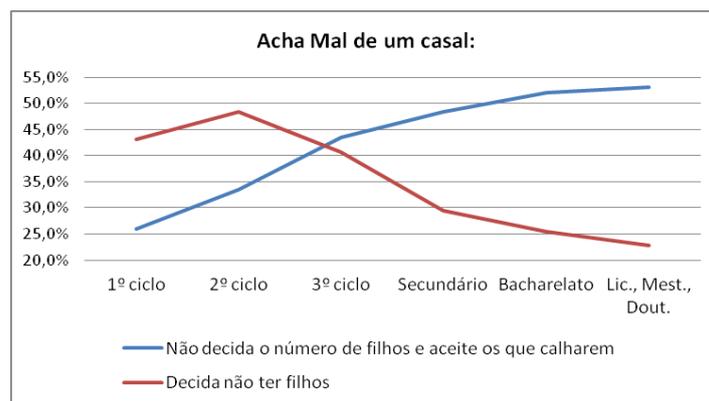
Ainda assim verificam-se variações de alguma significância no que respeita à prioridade da parentalidade, quando os inquiridos de 2009 tendem a reprovar mais do que há dez anos atrás a decisão de não ter filhos ou de os ter apenas quando a carreira profissional está assegurada.



**Figura 23 – Indicadores de parentalidade, por ano**

Quando cruzadas estas variáveis com os principais caracterizadores da população inquirida, verificamos que alguns são fortemente influenciadores de variações.

É o caso do grau de instrução, que é diretamente proporcional nos casos de casais que não decidam o número de filhos e aceitem os que calharem, em que quanto maior a instrução, mais reprovação se verifica. Ou nos casos em que os casais decidam não ter filhos, sendo inversamente proporcional à instrução, quando a reprovação deste facto tende a diminuir nos níveis mais elevados.



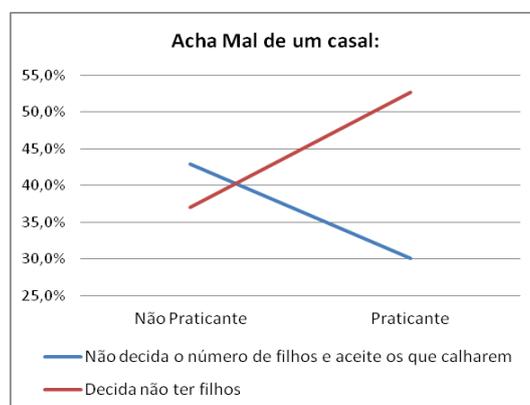
**Figura 24 - Indicadores de parentalidade, por nível de instrução, 2009**

Existem outras variáveis de caracterização que não sendo estatisticamente relevantes face ao primeiro indicador, não deixam de ser interessantes de referir, pois alguns estereótipos comuns na nossa sociedade tenderiam a

associar este tipo de decisões sobre o número de filhos – como o género ou o estado civil. Mas o facto é que não existem variações significativas – e nalguns casos são mesmo nulas – sobre não decidir o número de filhos, entre homens e mulheres, assim como entre indivíduos casados pela igreja ou pelo civil, em união de facto, separados ou divorciados e até mesmo solteiros.

Já no segundo indicador – decidir não ter filhos – entre homens e mulheres que consideram correto não há diferenças (29%), enquanto que há mais 10% de homens que mulheres que acham mal (39% para 29%).

Pelo contrário, a fé e a prática religiosa apresentam uma influência importante nestas posições éticas sobre a maternidade e paternidade.



**Figura 25 - Indicadores de parentalidade, por prática religiosa, 2009**

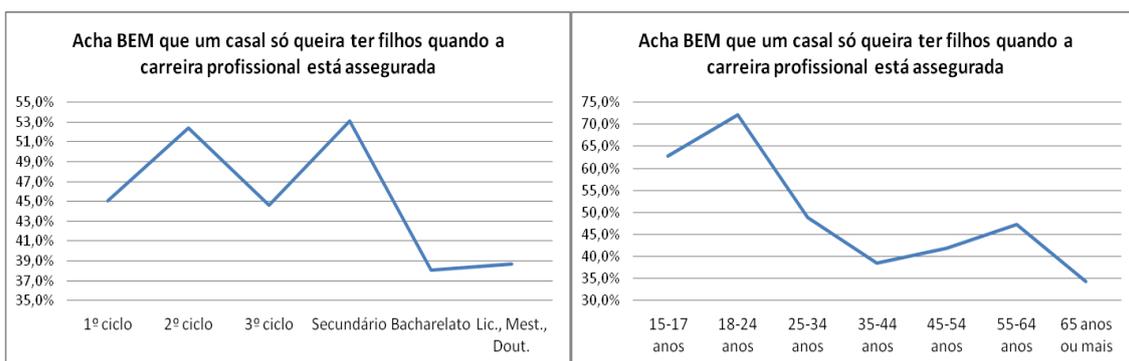
Esta tendência é também verificada entre os crentes com religião e sem religião, sendo que os primeiros tendem a aprovar a aceitação dos filhos “que calharem” em perto do dobro dos segundos, tal como quando reprovam os casais que decidem não ter filhos.

Quanto à decisão do casal “só queira ter filhos quando a carreira profissional está assegurada”, denota-se uma inversão no conjunto de variáveis explicativas, sendo agora menos significativas as relacionadas com a crença ou prática religiosa, mas onde mais uma vez o sexo dos inquiridos não acrescenta capacidade explicativa às observações.

Pelo contrário, o grau de instrução e a idade apresentam-se relevantes, sendo no primeiro caso uma tendência oscilante mais favorável entre o 1º ciclo e o secundário, enquanto entre os indivíduos de frequência ou diploma de ensino superior tende a não considerar tão facilmente como uma boa opção,

concentrando mais a sua posição num ponto intermédio, do “nem bem nem mal”.

No caso da idade dos inquiridos, nesta variável independente observamos um comportamento acentuado decrescente entre os 18 e os 44 anos de idade, recuperando depois ligeiramente até aos 64 anos de idade, mas mantendo o decréscimo no último escalão etário. Daqui se depreende a maior pressão para uma estabilidade profissional antes da maternidade/paternidade quanto menos idade os indivíduos tiverem.



**Figura 26 - Indicador de estabilidade profissional para parentalidade, por nível de instrução e idade, 2009**

Por fim, a posição em relação a casais que tenham “apenas os filhos que podem educar” é alvo de elevado consenso entre os principais perfis de caracterização, não se encontrando qualquer variação estatisticamente significativa.

#### 4. Sexualidade Enquanto Reflexo da Estabilidade de Valores

Os indicadores relativos à conjugalidade e sexualidade são, tipicamente, muito relevantes do ponto de vista ético, na medida que as flutuações das perceções a este respeito são um reflexo de mudanças de mentalidades, por vezes associadas a gerações diferentes.

No entanto, verificamos mais uma vez na comparação uma linearidade entre as observações dos dois anos em análise, o que atesta a validade metodológica dessa mesma comparação. Verifica-se, igualmente nos dois períodos, uma forte reprovação de comportamentos ditos “liberais” que se referem, por um lado, a relações sexuais com vários parceiros e a relações sexuais extraconjugais.

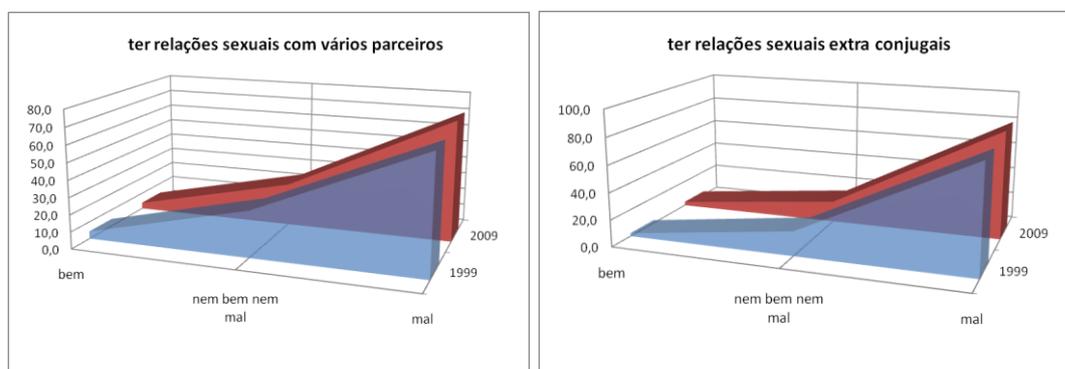
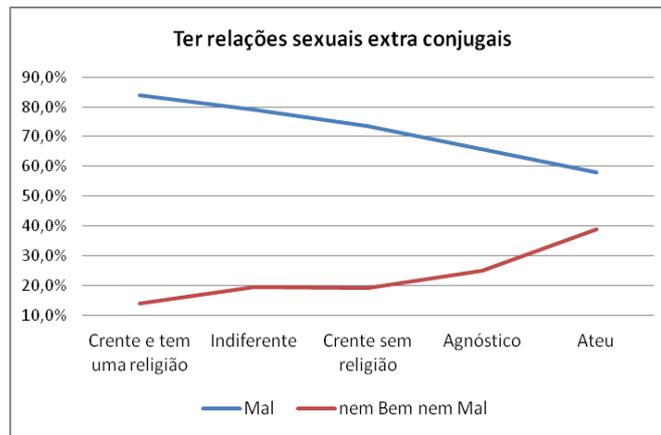


Figura 27 - Indicadores sobre relações sexuais, por ano

Em ambos os casos verifica-se que o posicionamento religioso dos indivíduos tem forte influência da posição ética que estes tomam face ao tema. Talvez mais evidente do que a influência da religião – porque os que se consideram “indiferentes” à religião reprovam estes comportamentos tanto quanto os crentes religiosos e dos crentes sem religião, situando-se entre eles com percentagens próximas – é a influência da ausência de crença.

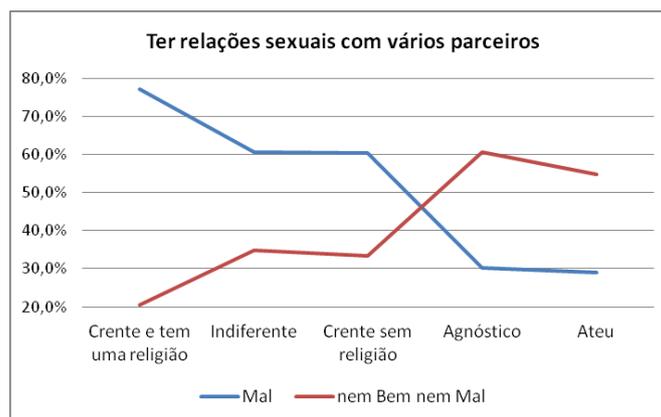
Ainda assim, a fidelidade na relação conjugal parece ser um aspeto muito valorizado, quando mais de metade dos ateus (58%) e dois terços dos agnósticos (66%) reprovam o desvio desse comportamento. Já o facto dos indivíduos crentes serem praticantes ou não praticantes, não altera em nada as posições éticas dos indivíduos face à fidelidade conjugal.



**Figura 28 - Indicador sobre relações sexuais extraconjugais, por crença, 2009**

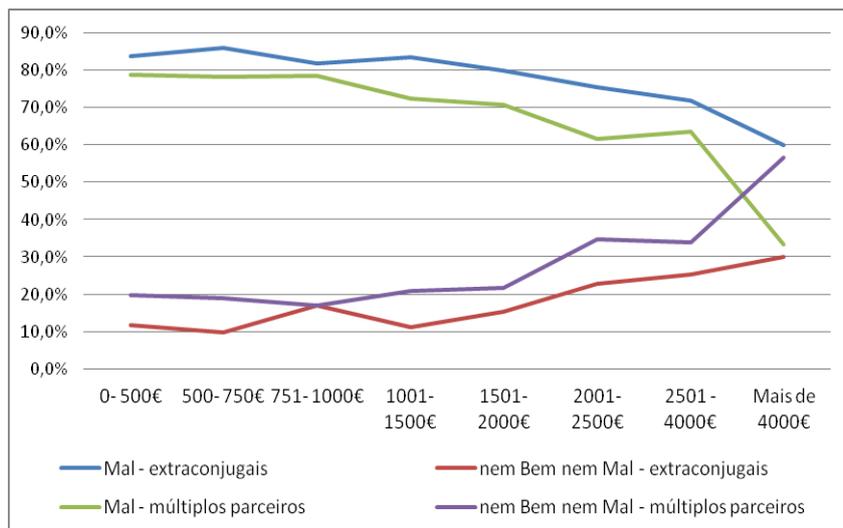
Tal não é tanto o caso da avaliação sobre “ter relações sexuais com vários parceiros”, independentemente da relação conjugal, quando se verifica que há uma relação significativa que induz mais 15% dos crentes praticantes do que os não praticantes a considerarem este comportamento incorreto, assim como mais do triplo dos últimos que o consideram inclusive correto, face aos primeiros.

Por outro lado, fica demonstrado que – não a ausência de crença, mas – o distanciamento cognitivo da crença (que os indiferentes não têm como os agnósticos ou ateus) retira muita importância a este comportamento sexual, sendo que apenas cerca de 30% dos ateus ou agnósticos consideram-no “mal”, quando os outros grupos representam o dobro ou mais dessa reprovação.



**Figura 29 - Indicador “Ter relações sexuais com vários parceiros”, por crença, 2009**

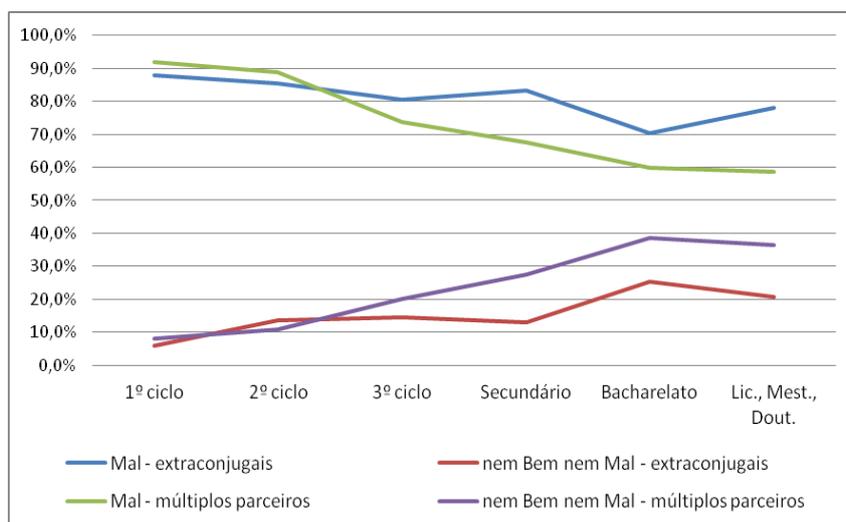
Já os níveis de rendimento dos indivíduos apresentam uma significativa influência nas respostas, mais à questão sobre múltiplos parceiros sexuais, mas ainda relevante sobre as relações extraconjugais.



**Figura 30 - Indicadores sobre relações sexuais, por rendimento do agregado, 2009**

Há que ter em consideração que a posição de “nem bem nem mal”, nestes casos de avaliações morais, tenderá mais à aprovação que à reprovação. Esse facto é também relevante quando se verifica alguma influência do grau de instrução dos indivíduos, em que tende a crescer até aos níveis de ensino superior. Os que acham taxativamente “mal” ter relações extra conjugais variam entre os 88% com as qualificações mais baixas, e os 70% entre os indivíduos com frequência universitária ou bacharelato, sendo menos dos que aqueles com ensino superior concluído.

Já quanto a ter vários parceiros sexuais, os que acham “mal” diminuem proporcionalmente ao aumento do nível de instrução, revelando-se neste caso uma relação estatisticamente muito significativa.



**Figura 31 - Indicadores sobre relações sexuais, por nível de instrução, 2009**

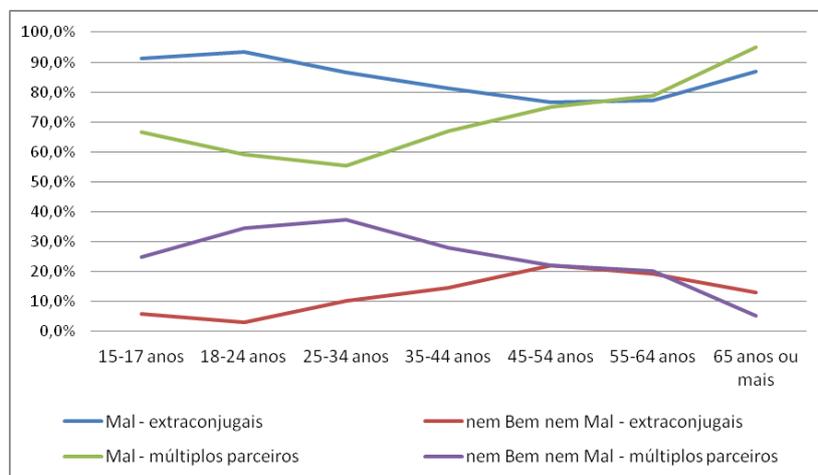
Não sendo o estado civil uma variável independente estatisticamente significativa neste caso das relações extraconjugais é, no entanto, interessante referir que são os indivíduos casados apenas pelo civil os mais permeáveis a uma posição favorável a relações extraconjugais. Já os indivíduos em união de facto apresentam posições próximas dos casados pela igreja (85% acham “mal”). Para os mesmos indivíduos, em união de facto, ter múltiplos parceiros sexuais já é um assunto diferente, e são eles os mais permissivos nesta avaliação (apenas 50% acham “mal”). Mesmo entre os casados pela igreja verifica-se um decréscimo entre os que reprovam, ficando ainda próximo dos 78%, mas sendo ultrapassados pelos indivíduos separados e viúvos.

Pela primeira vez entre as respostas analisadas até este ponto, estas referentes à dimensão da sexualidade são as primeiras que apresentam diferenças estatísticas significativas entre homens e mulheres – sete vezes (0,8% - 5,7%) mais homens aprovam relações extraconjugais que as mulheres e o quádruplo (1,5% – 6,7%) dos homens acham “bem” ter vários parceiros sexuais; os que reprovam esses comportamentos sexuais são, respetivamente, 15% e 16% menos que as mulheres; e perto do dobro dos inquiridos do sexo masculino consideram “nem bem nem mal” ter relações extraconjugais e mais um terço deles quanto a ter múltiplos parceiros ao longo da vida. Neste sentido, e apesar de serem ambas as variáveis fortemente influenciadas pelo sexo dos inquiridos, na realidade as diferenças estatísticas são maiores perante a avaliação das relações extraconjugais.

Por outro lado, a idade dos respondentes não se apresenta suficientemente motriz como variável independente da avaliação das relações extraconjugais, mas não deixa de ser interessante mencionar que os indivíduos até aos 25 anos tendem a reprovar este comportamento, aumentando depois os que não acham “nem bem nem mal” entre os 25 e os 54 anos, voltando a recuperar a curva nos maiores de 55 anos de idade.

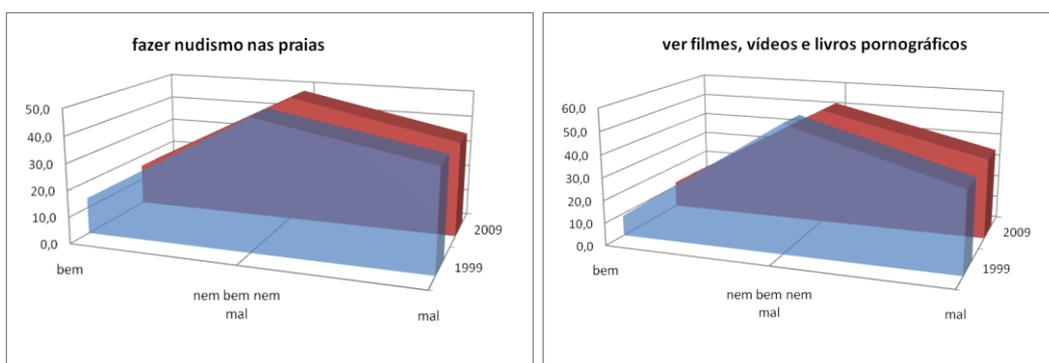
Esta tendência é contrariada na avaliação sobre os múltiplos parceiros sexuais, sendo neste caso a idade um fator de grande motricidade. De facto, sendo significativamente menos em termos absolutos, os indivíduos até aos 34 anos tendem a considerar progressivamente menos reprovador este comportamento,

ao passo que a partir dos 35 anos de idade a curva inverte-se significativamente para uma reprovação acentuada e progressiva ao longo das faixas etárias seguintes, sendo no caso da população mais idosa, ainda mais reprovável do que as relações extraconjugais.



**Figura 32 - Indicadores sobre relações sexuais, por idade, 2009**

Noutras questões éticas que foram também avaliadas, também relacionadas com este campo da sexualidade, nos comportamentos nudistas nas praias e no visionamento de filmes e livros pornográficos, verificamos mais uma vez uma manutenção da posição tendencialmente reprovadora, apesar de que aqui, e ao contrário da questão das relações extraconjugais ou com vários parceiros, a resposta é mais evasiva para o meio da escala, (nem bem, nem mal) apesar de que é claramente superior o volume dos que acham mal em relação aos que acham bem.



**Figura 33 – Indicadores de sexualidade, por ano**

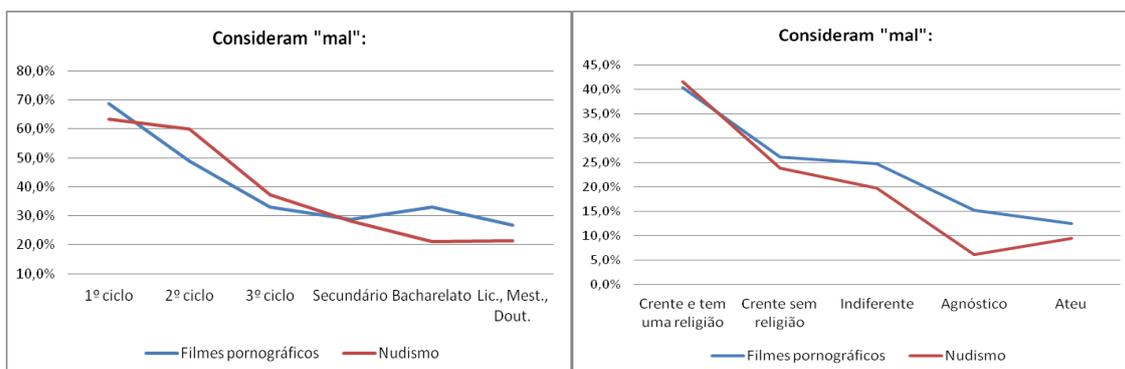
E mais ainda que nos indicadores da dimensão da sexualidade acima analisados, estes apresentam-se fortemente influenciados por todas as

variáveis independentes referidas, como o sexo, idade, grau de instrução, crenças religiosas e, em menos intensidade, nível de rendimento do agregado familiar.

No entanto, no caso da variável independente Sexo, a sua relevância é apenas realçada em relação aos inquiridos que aprovam claramente estas duas práticas, sendo cerca do dobro os homens mais favoráveis que as mulheres. Já entre os que consideram “mal” ou “nem bem nem mal” não se verificam diferenças de género significativas.

Quanto ao estado civil, de referir que sobretudo os viúvos, seguido pelos casados pela igreja afirmam mais a sua reprovação face a estas práticas e em proporções semelhantes (cerca de 40% e 60%, respetivamente por cada um dos grupos de inquiridos).

Verifica-se ainda uma correlação negativa acentuada entre a reprovação desses comportamentos e o grau de instrução dos indivíduos, assim como a posição religiosa dos indivíduos realça em particular os posicionamentos nos extremos da escala, como se pode verificar no extremo da reprovação, no gráfico abaixo.

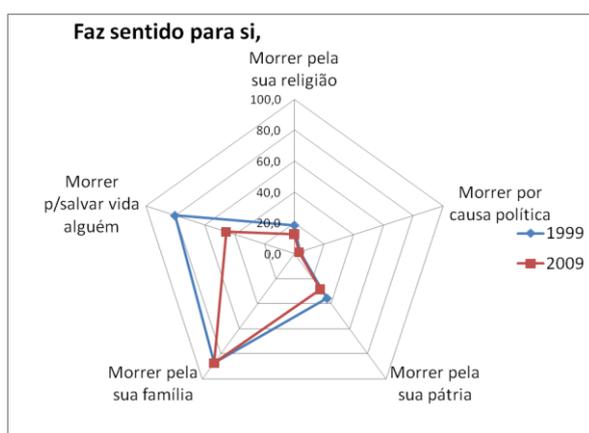


**Figura 34 - Indicadores de sexualidade, por nível de instrução e crença, 2009**

## 5. Dos Valores Pessoais aos Sociais – o objeto de sacrificio

Com o propósito de analisar indicadores ilustrativos dos níveis de individualismo na sociedade portuguesa e de hierarquização dos valores pessoais e sociais associados, tentou-se aferir que causas são superiores à própria vida das pessoas inquiridas, nomeadamente perguntando se fazia

sentido para o inquirido dar a vida por determinadas instituições ou causas. Neste contexto de análise, verifica-se que a família mantém-se como objeto último de sacrifício para cerca de 90% das pessoas sendo, ao mesmo tempo, uma das variáveis do inquérito com menos influência de fatores explicativos entre as variáveis de caracterização, não apresentando sequer uma delas qualquer significância estatística, afirmando a sua universalidade.



**Figura 35 – Indicador sobre objeto de sacrifício, por ano**

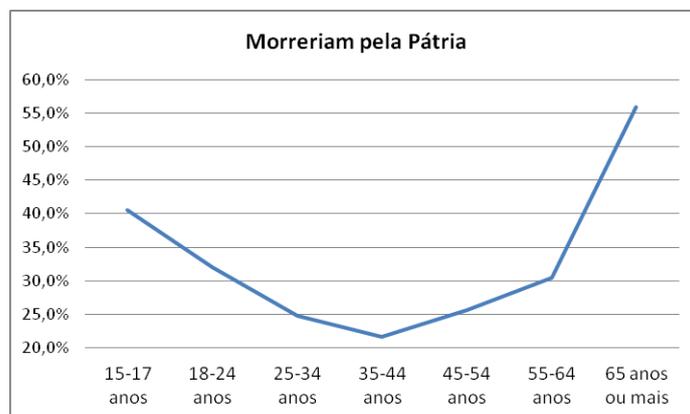
Ainda assim, é curioso notar que, tendencialmente embora sem expressão estatística significativa, é mais acentuado este comportamento entre pessoas em união de facto, as quais se sacrificariam mais pela sua família do que as pessoas casadas e casadas pela igreja. Menos relevante é este indicador entre os divorciados, que estariam menos dispostos àquele sacrifício.

De referir ainda que o valor atribuído à família é independente da posição religiosa dos inquiridos, não havendo qualquer relação significativa a registar, mesmo entre ateus e crentes com religião. O mesmo se passa entre crentes praticantes e não praticantes, entre homens e mulheres, pobres e ricos e mais ou menos instruídos.

Nos restantes indicadores verificamos que há uma ligeira diminuição de percentagens, que já eram baixas há dez anos atrás, e que são as instituições externas à família – o caso da religião e da pátria.

O patriotismo apresenta-se influenciado pela idade dos respondentes, sendo que apresenta as percentagens mais baixas entre os 35 e 44 anos de idade depois de uma maior afirmação entre as gerações mais novas. No entanto, recupera progressivamente nas gerações mais velhas, em particular entre os

indivíduos com 65 ou mais anos, de onde se pode depreender uma forte influência do contexto político que viveram estes indivíduos, nomeadamente na guerra do Ultramar. Esta interpretação é confirmada quando o sexo se afirma de elevada motricidade, com o dobro dos homens a estarem dispostos a morrer pela pátria.



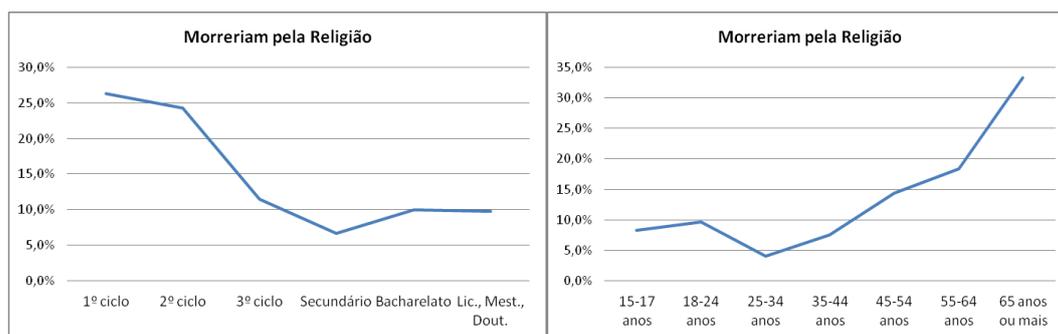
**Figura 36 - Indicador “Morrer pela Pátria”, por idade, 2009**

Nenhuma das outras variáveis de caracterização dos indivíduos influencia esta posição ética com significância estatística, sendo no entanto de referir uma ligeira variação entre os agnósticos e ateus e os crentes, estando estes últimos menos permeáveis ao sacrifício da vida pela pátria que os primeiros. Também se observa uma ligeira mas progressiva disponibilidade para este sacrifício quanto menor for o grau de instrução dos respondentes.

A religião como causa de sacrifício da vida, não nos é possível comparar entre diferentes religiões quando 98% dos inquiridos se afirmam como católicos. No entanto, é possível confirmar que a crença tem influência nesta posição ética, já que há cinco vezes mais crentes com religião do que agnósticos que dão a vida pela sua religião e, naturalmente, nenhum ateu está disposto a dar a vida por essa causa. Ainda assim, mais de 83% dos crentes com religião não o fariam. Também o facto de se ser praticante exerce ação sobre esta perspetiva, quando estes estão 5,6 vezes mais dispostos a esse sacrifício que os não praticantes, os quais representam apenas 4,2% dos respondentes que o fariam.

Já a instrução apresenta uma forte relação inversa com a disponibilidade de morrer pela religião. E, embora com menor significância estatística, também os escalões de rendimentos apresentam a mesma tendência.

Apesar de num movimento de correlação inverso, a idade dos inquiridos também induz variações significativas nesta variável, sobretudo nos indivíduos com idade superior a partir dos 35 anos.



**Figura 37 - Indicador “Morrer pela Religião”, por nível de instrução e idade, 2009**

Quanto à causa política, os índices mantêm-se no mínimo (3,3%), revelando o desinteresse e a fraca adesão à participação na vida pública, eventualmente num contexto presente de uma certa estabilidade política garantida e assumida como tal e de um contexto político passado de uma revolução que não custou vidas aos portugueses.

Apesar da sua irrelevância absoluta, uma análise relativa demonstra que, no entanto, há uma variável que provoca variações significativas naquelas escassas respostas. É o caso da posição perante as crenças, em que os ateus estão quase oito vezes mais dispostos a sacrificar a sua vida por uma causa política do que os crentes.

Talvez o indicador mais significativo, que diminui consideravelmente na última década, é a ideia de morrer para salvar um estranho, passando de 80% em 1999 para 46% em 2009.

Com elevada assimetria de observações anteriores, o posicionamento religioso, o grau de instrução, estado civil ou o rendimento não se apresentam como relevantes. No entanto, a idade e o sexo dos indivíduos parecem gerar influência, quando mais 25% dos homens estariam dispostos a dar a vida por

um estranho do que as mulheres, e oscilante entre os 18 e 44 anos, a partir desta faixa etária aumenta a predisposição para esta atitude.

## 6. Objetivos de Vida Enquanto Reflexo de Valores Essenciais

Para medir os objetivos fundamentais de vida dos indivíduos, em 1999 foi perguntado “que objetivos tem para si como mais importantes” e, na questão seguinte, “para a maioria das pessoas que conhece”.

O que se verificou então foi que os objetivos pessoais, há cerca de uma década atrás, eram, do mais importante para o menos, “amar e ser amado”, depois “ser honrado”, “ajudar os outros”, “ser um profissional competente”, “ter fé”, “ter uma boa posição social”, “ser rico”, “ter influência e poder” e, por último, “ser famoso”. Verificou-se que ao perguntarmos às mesmas pessoas como é que avaliavam esses objetivos de vida para a maioria das pessoas que conheciam, o cenário mudava completamente, com uma inversão de prioridades, em que as mais materiais ou “superficiais” lideravam a hierarquia.

Rank.	Eu - 1999	Outros - 1999
1º	Amar e ser amado	Ser rico
2º	Ser honrado	Ter boa posição social
3º	Ajudar os outros	Ser honrado
4º	Ser profissional competente	Ter influência e poder
5º	Ter fé	Amar e ser amado
6º	Ter boa posição social	Ser famoso
7º	Ser rico	Ser profissional competente
8º	Ter influência e poder	Ajudar os outros
9º	Ser famoso	Ter fé

**Quadro 6 – Hierarquia de objetivos de vida “eu” e “outros”, 1999**

Estava aqui implícita a grande distância entre a perceção do “eu” e do “outro”. No primeiro caso, mais do que uma visão dos objetivos realmente perseguidos pelos portugueses, talvez se recolheram os objetivos que, em consciência e na sua intimidade, os portugueses reconhecem como “corretos” e aspiracionais. No segundo caso, estamos perante uma visão partilhada que os portugueses

têm uns dos outros, não na sua consciência, mas na sua prática, tal como ela é interpretada na vida em sociedade. Crê-se, assim, que a forma de inquirir em 1999 induziu demasiado a distinção entre o “eu aspiracional” e o “outro”.

Desta forma, com o objetivo de fazer um *ranking* comparativo de objetivos prevalecentes na sociedade portuguesa e a sua evolução em dez anos – e para despistar as tendências mais “egocêntricas” e normativas dos inquiridos – em 2009 procurou-se avaliar apenas os objetivos de vida que as pessoas consideram prioritários para a maioria das pessoas que conhecem, deixando de lado aquela dimensão mais pessoal e íntima, que pouco diz sobre os valores vividos.

Tendo como hipótese de investigação que os indicadores não divergissem muito dos verificados em 1999 – como acontece com muitos ao longo do inquérito – os dados observados infirmaram esta hipótese. Ao invés disso, verifica-se uma reaproximação significativa dos valores sociais em 2009 com os valores pessoais em 1999.

O indicador “amar e ser amado” afirma-se como objetivo de vida que os inquiridos percebem como prioridade para a maioria das pessoas que conhecem, afirmando um reconhecimento que no “outro” hoje, tal como para si há 10 anos atrás, prevalece este objetivo.

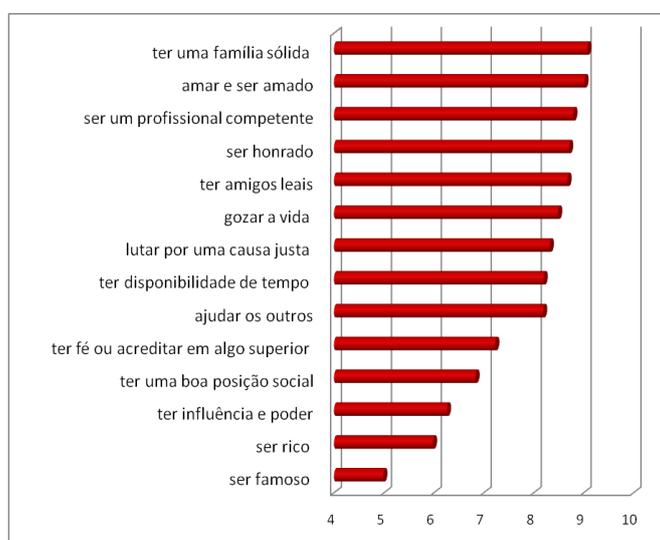
Pelo contrário, objetivos considerados prioritários para os outros em 1999, como “ser rico” que inclusive fica abaixo dos índices de 1999 para os objetivos próprios, “ter prestígio social” ou “o ser famoso” já não são reconhecidos da mesma forma em 2009.

Rank.	Eu - 1999	Outros - 1999	Outros - 2009
1º	Amar e ser amado	Ser rico	Amar e ser amado
2º	Ser honrado	Ter boa posição social	Ser profissional competente
3º	Ajudar os outros	Ser honrado	Ser honrado
4º	Ser profissional competente	Ter influência e poder	Ajudar os outros
5º	Ter fé	Amar e ser amado	Ter fé
6º	Ter boa posição social	Ser famoso	Ter boa posição social
7º	Ser rico	Ser profissional competente	Ter influência e poder
8º	Ter influência e poder	Ajudar os outros	Ser rico
9º	Ser famoso	Ter fé	Ser famoso

**Quadro 7 - Hierarquia de objetivos de vida “eu” e “outros”, 1999 e 2009**

Na tentativa de associar outros novos indicadores em 2009 aos inicialmente avaliados em 1999 para perceber em que posição relativa ficariam, foram incluídos objetivos como “ter uma família sólida”, “ter amigos leais”, “gozar a vida”, “ter disponibilidade de tempo” e “lutar por uma causa justa”.

Verificamos que o objetivo de vida de “amar e ser amado”, que prevaleceu ao longo de dez anos, só é superado pelo objetivo de “ter uma família sólida”. Verifica-se e confirma-se a prioridade de objetivos tendencialmente imateriais se considerarmos de alguma forma os objetivos de prestígio e de posição social como, de certa maneira, materiais.



**Figura 38 - Hierarquia de objetivos de vida, 2009**

Enquanto princípios de forte vínculo emocional que nos conduzem em comportamentos e ações, os valores podem aqui ser claramente hierarquizados e categorizados pela leitura destes objetivos de vida fundamentais.

Ao submeter esta bateria de objetivos de vida a uma Análise de Componentes Principais, verifica-se que estes 14 indicadores se resumem a dois essenciais, e que explicam 58% das variâncias. Na verdade, estes dois fatores fazem correlacionar, por um lado, os valores da honradez, competência, amor, solidariedade, amizade e justiça, associando-se ainda, com menos intensidade, o facto de ter disponibilidade de tempo, ter fé ou acreditar em algo superior e poder gozar a vida. Por outro lado, o segundo fator que se distingue do

primeiro correlaciona os indicadores riqueza, influência e poder, fama e posição social.

**Quadro 8 – Matriz de componentes principais de objetivos de vida**

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component	
	1	2
ter uma família sólida é importante	,829	-,021
lutar por uma causa justa é importante	,823	-,095
ser um profissional competente é importante	,791	-,049
ajudar os outros é importante	,791	-,143
ter amigos leais é importante	,774	-,031
amar e ser amado é importante	,748	,030
ser honrado é importante	,733	-,134
ter disponibilidade de tempo é importante	,660	,084
ter fé ou acreditar em algo superior é importante	,590	,058
gozar a vida é importante	,520	,302
ser rico é importante	-,148	,735
ter influência e poder é importante	,022	,830
ser famoso é importante	-,037	,827
ter uma boa posição social é importante	,084	,789

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

Nesse sentido, passa-se a descrever alguns valores associados a estes objetivos de vida, nas suas principais características perante a população portuguesa.

Entre as variáveis do Fator 1, o mais explicativo, destacam-se alguns dos seus indicadores mais relevantes.

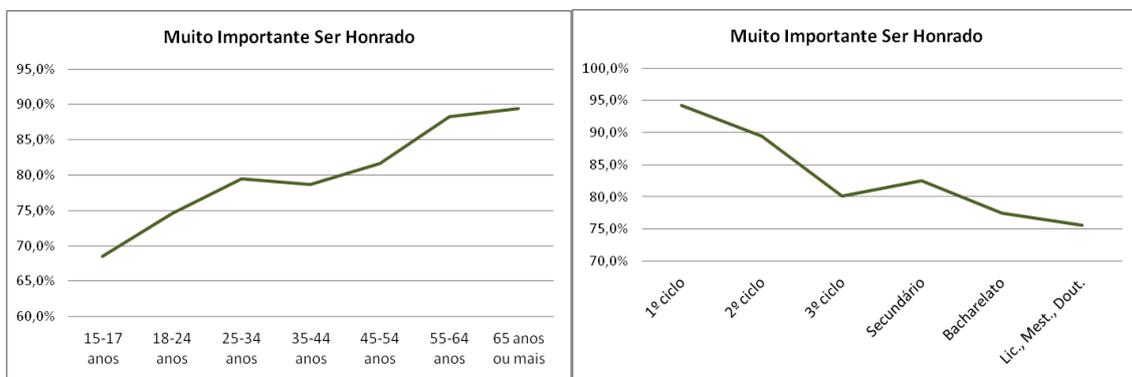
### Honradez

Não apresenta influência estatisticamente significativa na maioria das variáveis de caracterização da população, como é o caso do sexo, rendimento, estado civil ou crença religiosa. No entanto, denota-se uma tendência para alguma motricidade da crença religiosa, embora neste último caso seja indiferente o individuo ser ou não praticante.



**Figura 39 – Importância da honradez, por crença, 2009**

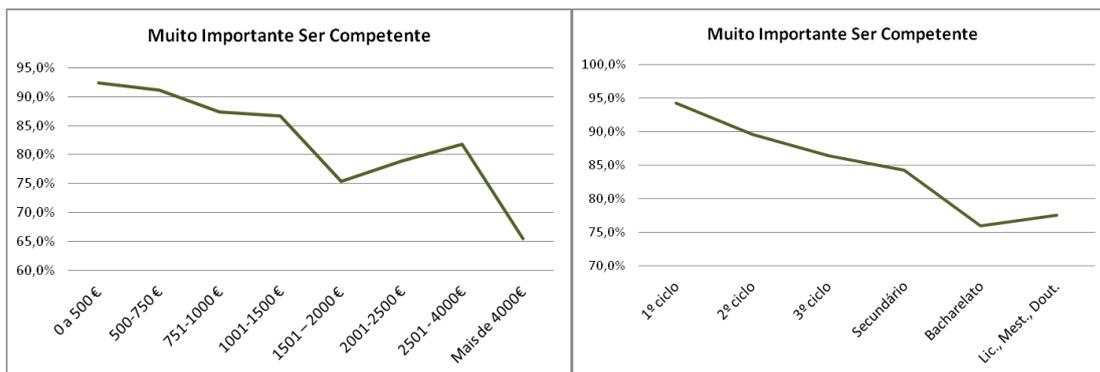
Já no caso do grau de instrução, há indícios de que as variações encontradas sejam estatisticamente significativas, tal como a idade dos respondentes.



**Figura 40 - Importância da honradez, por crença e nível de instrução, 2009**

### Competência

O objetivo de vida de “ser competente” não diverge entre homens e mulheres, nem em função da idade dos inquiridos. No entanto, o grau de rendimento das famílias é muito relevante para esta aferição, caindo tendencialmente a sua importância à medida que os escalões de rendimento aumentam, acentuado pelo mesmo grupo que mais importante considera “ser rico”. Mais relevante do que este fator é mesmo o grau de instrução, sendo interessante verificar que quanto menores as habilitações dos indivíduos, mais eles tendem a valorizar “ser competente”.



**Figura 41 – Importância de ser competente, por rendimento do agregado e nível de instrução, 2009**

## Amor

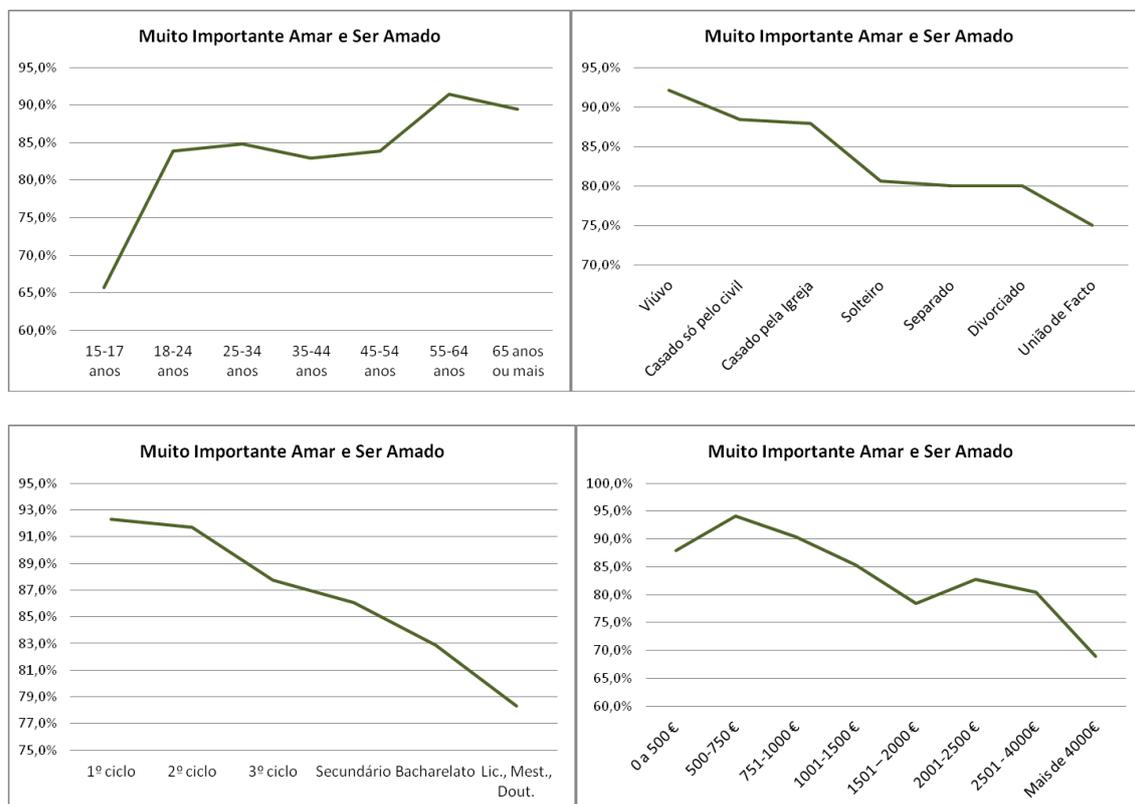
O objetivo de “amar e ser amado” aparece muito associado a um conjunto de condições de vivência, as quais se refletem nalgumas características sociais dos indivíduos. Para além de que o sexo dos inquiridos apenas explica uma variação de 8% em que as mulheres valorizam mais este aspeto que os homens, já outros fatores como o grau de instrução, o rendimento e a idade, apresentam elevada motricidade.

No caso da idade, as curvas do gráfico realçam diferentes fases da vida associadas a diferentes níveis de importância deste que é o objetivo máximo para a maioria dos portugueses comparando os dois anos em análise. Denota-se uma consideravelmente mais fraca valorização deste objetivo antes da maioridade, depois um significativo acréscimo entre os 18 e 34 anos de idade, que é seguida por um ligeiro abrandamento entre os 35 e os 54 anos. Os últimos dois escalões etários reforçam esta noção de uma vida a valorizar crescentemente o amor.

Da mesma forma, a condição perante o casamento apresenta uma forte motricidade perante esta variável, sendo as pessoas viúvas as que mais valorizam o amor, seguidas pelos casados, independentemente de ser ou não pela igreja, denotando-se depois uma quebra entre os indivíduos separados ou divorciados, a par dos solteiros, apenas superados negativamente pelos indivíduos em união de facto.

Com uma correlação negativa muito linear surge o grau de instrução dos indivíduos que, apesar de não discriminar percentagens tão díspares como nos

outros fatores, é de referir pela sua forte linearidade, em que o aumento do nível de habilitações corresponde um decréscimo na valorização do amor. Por fim, e na mesma direção, mais elevados rendimentos tendem a corresponder a uma menor valorização do amor. Variáveis como a crença ou prática religiosa revelam-se irrelevantes para este valor.



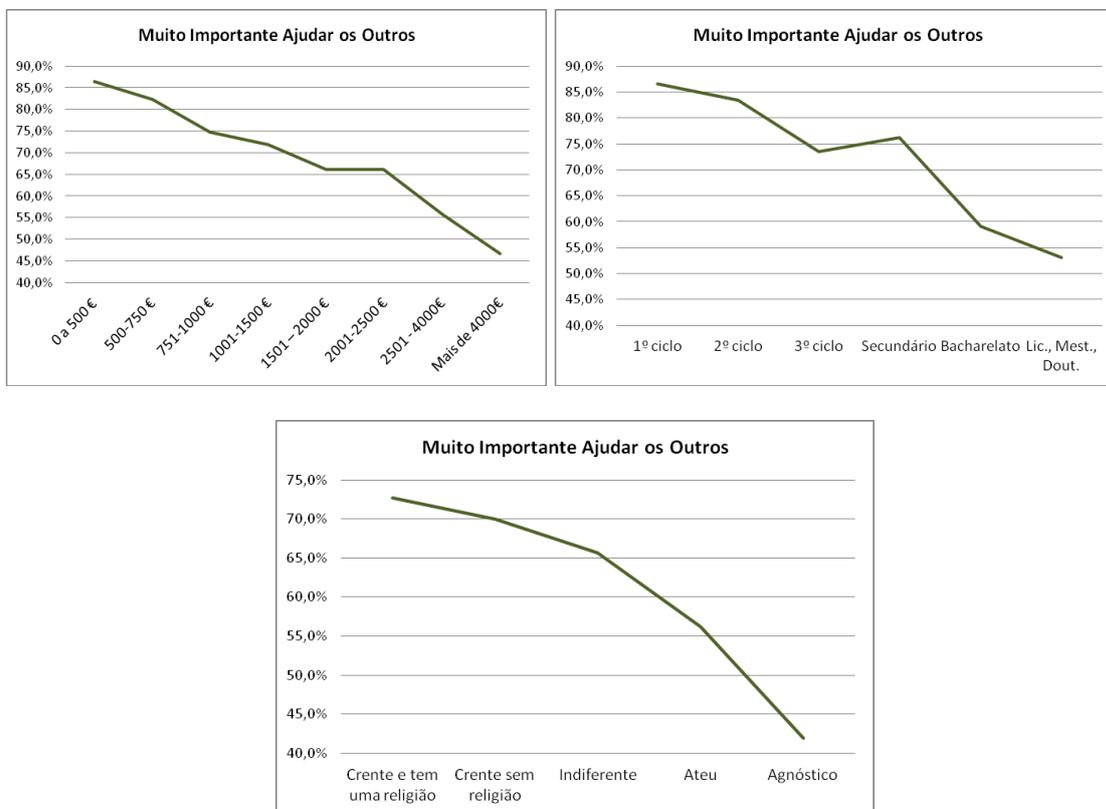
**Figura 42 - Importância do amor, por idade, estado civil, nível de instrução e rendimento do agregado, 2009**

### Solidariedade

Perante um dos valores fundamentais da construção da cidadania, nomeadamente europeia, verificamos que o sexo feminino tende a ser mais favorável ao objetivo de vida de “ajudar os outros”, embora apenas em mais 8% que os homens, assim como são os mais novos e os mais velhos que mais valorizam a solidariedade.

No entanto, há três variáveis de caracterização dos portugueses que são muito explicativas de variações na valorização deste elemento de coesão social. O que os dados demonstram, sem sombra de dúvidas, é que quanto maior for o nível de rendimentos e o grau de instrução dos indivíduos, menor é a sua

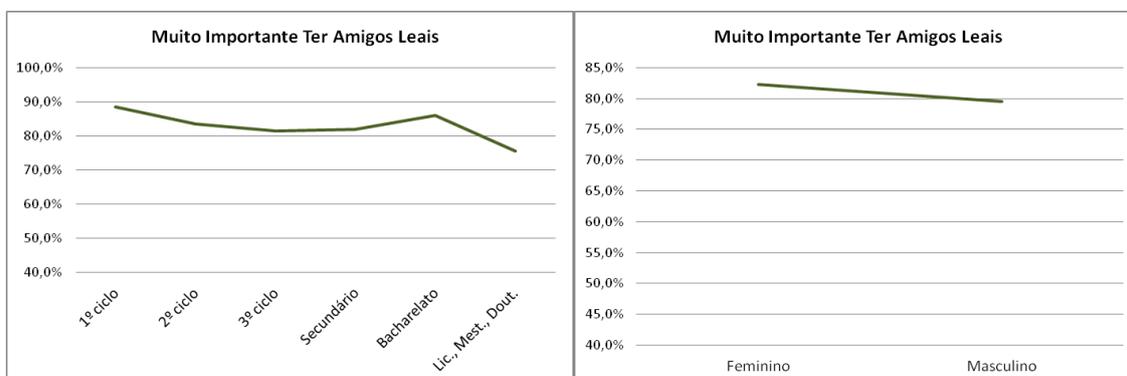
disponibilidade para ajudar os outros. Por outro lado, parece evidente que ao afastamento de uma crença religiosa determina uma menor predisposição para a solidariedade.



**Figura 43 - Importância da Solidariedade, por nível de instrução, rendimento do agregado e crença, 2009**

### Amizade

Este é um dos valores mais independentes das demais variáveis potencialmente explicativas, sendo que nenhuma das principais características da população apresenta efeitos na valorização da amizade. Passa-se a ilustrar alguns exemplos.

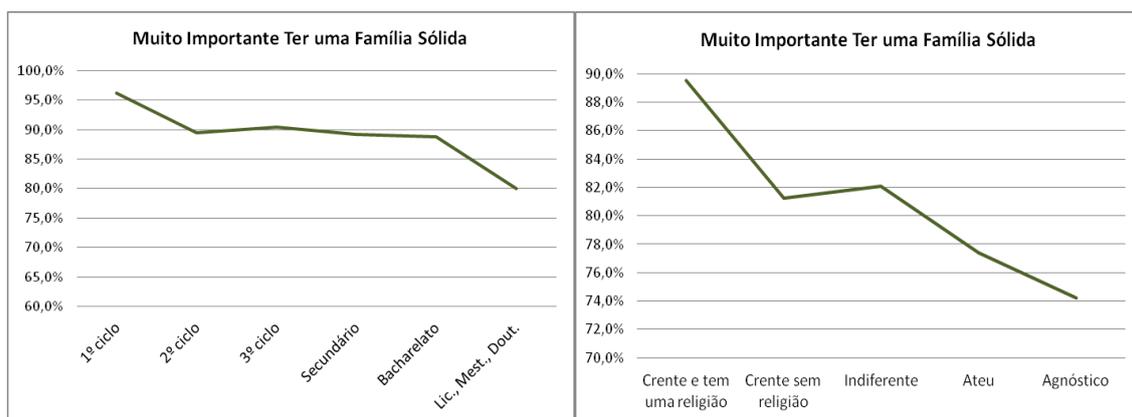


**Figura 44 – Importância da amizade, por nível de instrução e sexo, 2009**

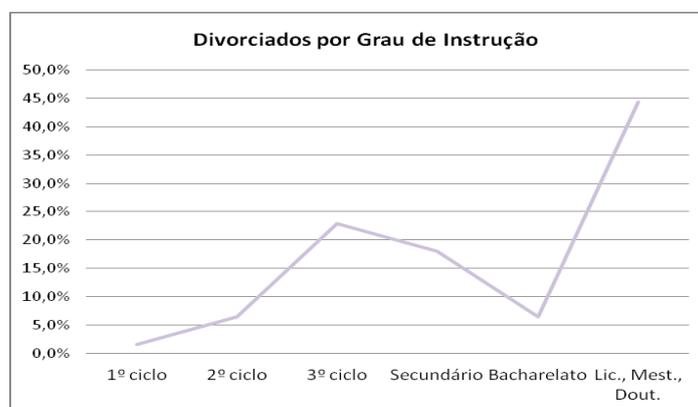
## Família

A importância de “ter uma família sólida”, sendo o indicador mais valorizado de todos e o mais motriz do fator 1, também apresenta um comportamento muito homogêneo quando cruzado com variáveis de caracterização dos inquiridos. Nesse sentido, o sexo, rendimento ou mesmo estado civil não provocam variações estatisticamente significativas na importância dada à família. Apenas a posição religiosa induz variações com significância e, em menor grau, o nível de instrução dos inquiridos.

Sendo certo que o nível de instrução dos indivíduos tem uma forte correlação com o seu estado civil, conforme podemos verificar no gráfico com a forte incidência de divórcios entre indivíduos com o maior grau de instrução, tal pode explicar pelo menos parte da deflexão sobre a importância da família neste grupo de respondentes.



**Figura 45 - A importância de ter uma família sólida por nível de instrução e crença, 2009**



**Figura 46 - Divorciados por nível de instrução, 2009**

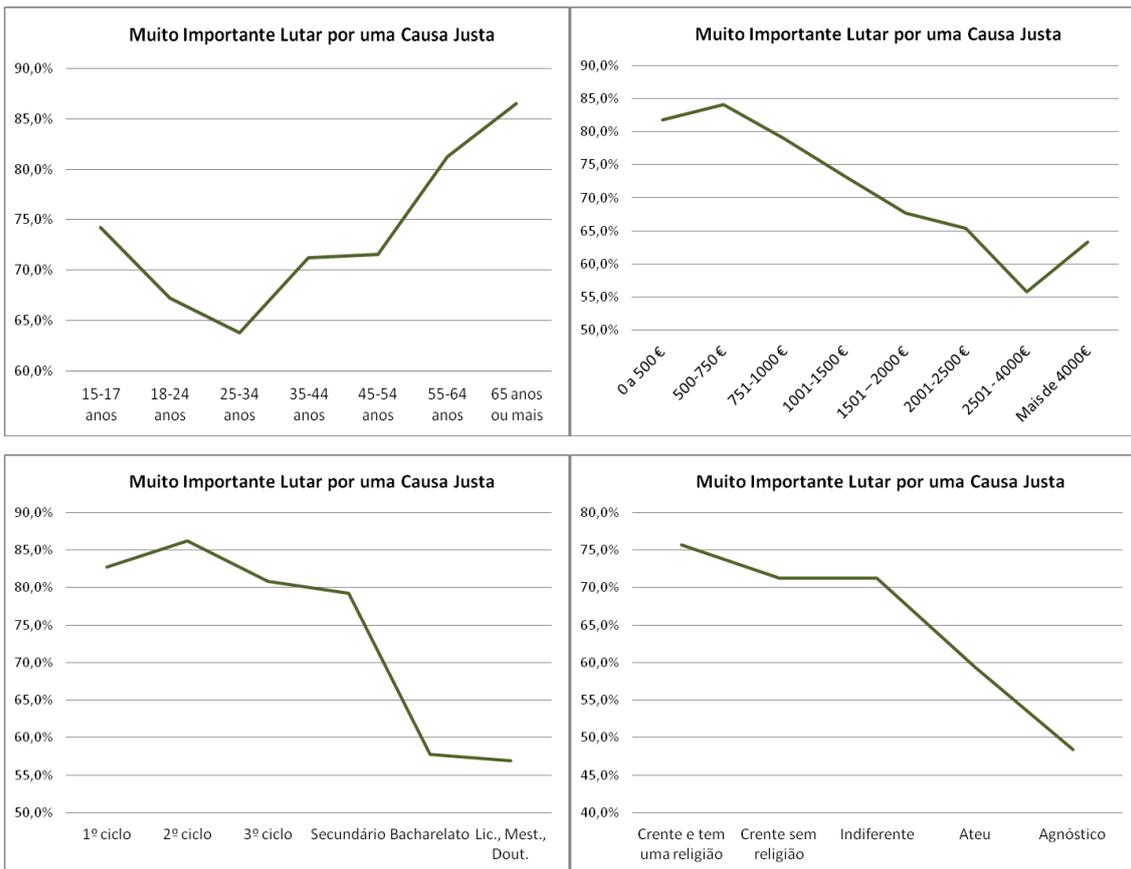
## Justiça

O sentido de justiça é, neste conjunto de indicadores, aferido pela importância atribuída a “lutar por uma causa justa”, sendo que a sua elevada importância é também realçada pela forte associação ao fator 1.

Não se observando qualquer motricidade de variáveis como o sexo dos inquiridos, este é no entanto um indicador muito influenciado por outras variáveis independentes. É o caso da idade, em que se verifica uma importância decrescente durante a juventude, comumente associada a um idealismo que “se perde com a idade”, mas que depois recupera significativamente para valores superiores, à medida que se avança na idade adulta e para a terceira idade.

Já em sentido contrário, o rendimento e o grau de instrução correlacionam-se inversamente com este sentido de justiça, sendo que (à exceção do último escalão) há um contínuo e acentuado decréscimo de importância à medida que o nível de rendimentos aumenta. O mesmo comportamento se verifica em função do grau de instrução, sendo neste caso linear até ao fim da escala.

Por fim, verifica-se que o posicionamento refletido sobre a fé dos indivíduos faz com que a disponibilidade para lutar por uma causa justa seja menor, como se verifica entre os agnósticos ou ateus e os crentes ou indiferentes.



**Figura 47 - Importância de lutar por uma causa justa, por idade, nível de instrução, rendimento do agregado e crença, 2009**

### Tempo

A noção da importância de “ter tempo disponível”, estando correlacionada com o primeiro fator, é uma das três variáveis que menos se associa a este, conforme podemos verificar no quadro 8 dos resultados da análise de componentes principais.

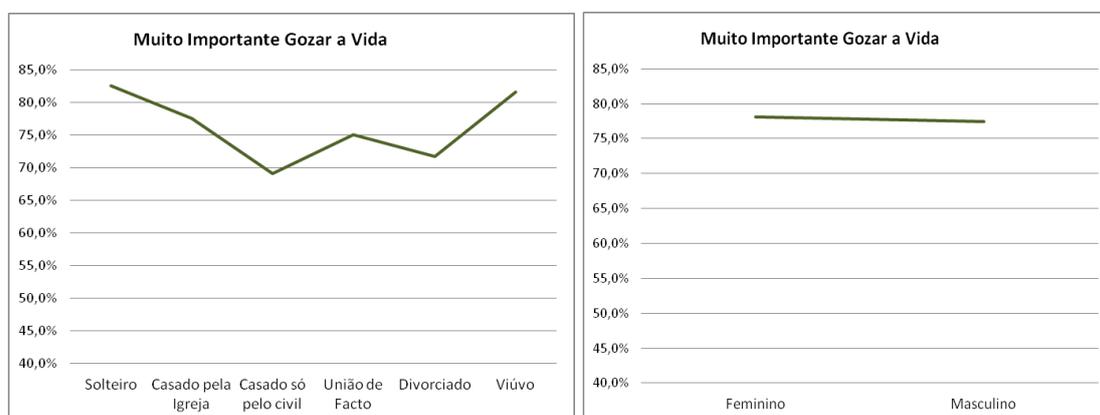
No entanto, é um indicador que apresenta dois elementos interessantes. Por um lado, está entre aqueles valores muito independentes do efeito de outras variáveis, ou seja, a maioria das características da população não influencia variações na importância que se dá ao tempo disponível.

Por outro lado, a única variável que produz algum efeito nesta avaliação, e apesar de ser pequena, é estatisticamente significativa, quando mais 7% de mulheres consideram “muito importante” que os homens.

## Gozar a Vida

Situando-se na primeira metade dos objetivos de vida mais importantes para os inquiridos, e também correlacionado com o fator 1 num grau semelhante ao anterior (tempo), este indicador apresenta a particularidade de ser muito independente de quaisquer variáveis de caracterização, não se verificando alterações estatisticamente significativas quando ponderado pelo sexo, rendimento, grau de instrução, estado civil, crença religiosa ou idade.

Próximo da significância dos 0,05 (com 0,08) está apenas o posicionamento religioso dos indivíduos, sendo interessante verificar que os crentes valorizam em cerca de mais 20% este objetivo que os agnósticos ou ateus.



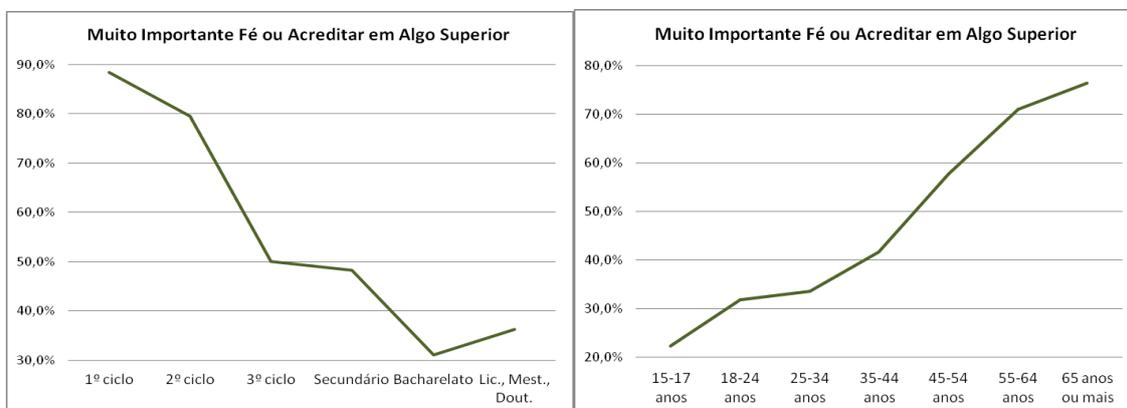
**Figura 48 - A Importância de “Gozar a Vida”, por estado civil, 2009**

## Fé

O objetivo de “ter fé ou acreditar em algo superior” é dos menos valorizados no fator 1 e apesar de se associar aos dois anteriores indicadores é, por contraponto ao anterior, fortemente influenciado pelas variáveis de caracterização dos inquiridos, sendo que todas elas apresentam uma elevada motricidade estatística.

Como seria expectável, indivíduos casados pela igreja, os crentes e praticantes destacam-se face a outros perfis e em mais 15% as mulheres atribuem elevada importância a esta dimensão do que os homens.

As correlações mais evidentes observam-se ao ponderarmos este indicador pelos níveis de habilitações, rendimentos do agregado e escalão etário, em que nos dois primeiros casos o comportamento da variável é muito semelhante.



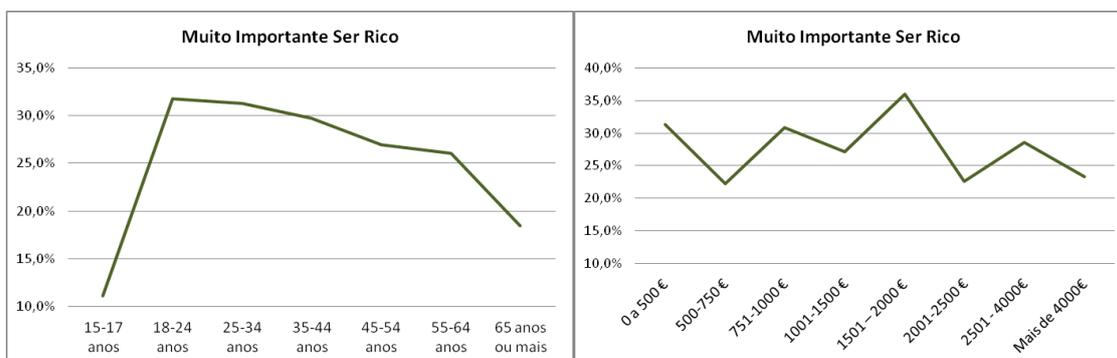
**Figura 49 - Importância da fé, por idade, estado civil, nível de instrução e idade, 2009**

Entre as variáveis do Fator 2 destaca-se a relação dos seus indicadores com outras variáveis explicativas mais relevantes.

### Riqueza

Visivelmente menos importante, em termos comparativos, “ser rico” como objetivo de vida parece ser apenas e tenuemente influenciado, sobretudo, pelo escalão etário a que se pertence, mas também pelo nível de rendimento que se possui, o qual, sendo oscilante, realça o escalão de rendimentos dos 1500 aos 2000€ mensais.

Verificamos que antes da maioridade não é um objetivo essencial e que a partir dos 18 anos de idade tende a decrescer de importância, acelerando essa tendência quanto mais a idade avança.

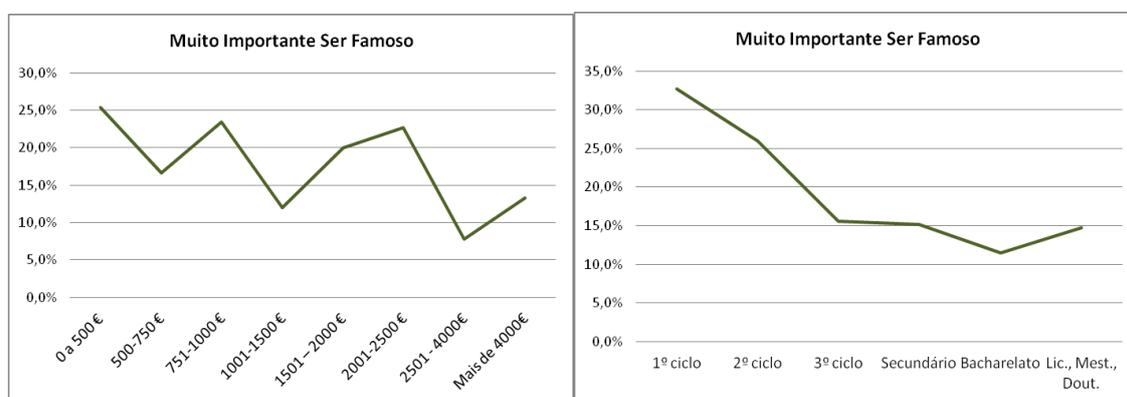


**Figura 50 – Importância da riqueza, por idade e rendimento do agregado, 2009**

## Influência, Poder e Fama

Fortemente correlacionados, conforme referido acima, estes indicadores apresentam fraca influência de outras variáveis de caracterização, não havendo, por exemplo no caso da importância de ter influencia ou poder, qualquer fator significativamente explicativo.

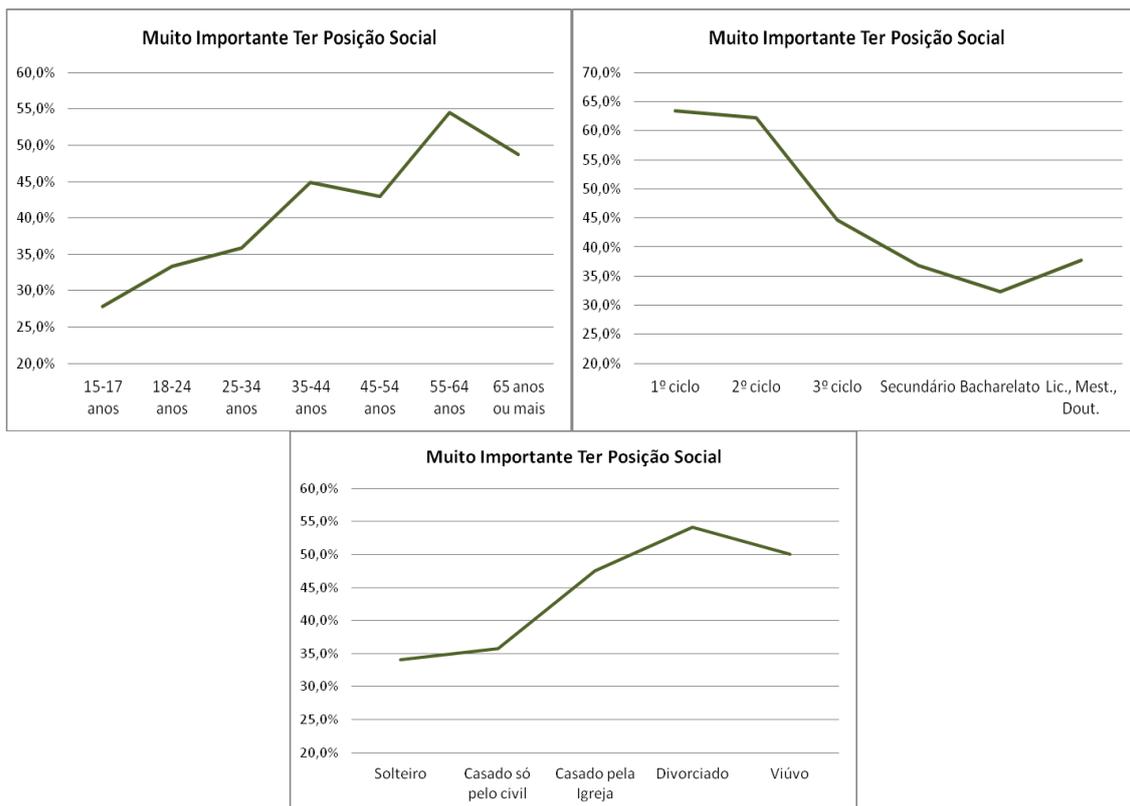
No caso do objetivo de “ser famoso”, este apresenta algumas alterações quando cruzado com o rendimento familiar dos inquiridos, apesar de que a sua curva não é linear, mas apresenta uma tendência decrescente à medida que avança na escala de rendimentos. No entanto, na mesma tendência, esta linearidade verifica-se em função do grau de instrução dos indivíduos.



**Figura 51 - Importância da fama, por nível de instrução e rendimento do agregado, 2009**

## Posição Social

Embora correlacionado com os objetivos anteriores, o desejo de ter uma boa posição social apresenta algumas diferenças que devem ser registadas. No essencial, passa por se tratar de uma variável fortemente influenciada por outras, nomeadamente quando claramente tende a aumentar com a idade, a diminuir quanto mais elevado for o grau de instrução e a ser significativamente relevante para os indivíduos divorciados, viúvos e casados pela igreja.

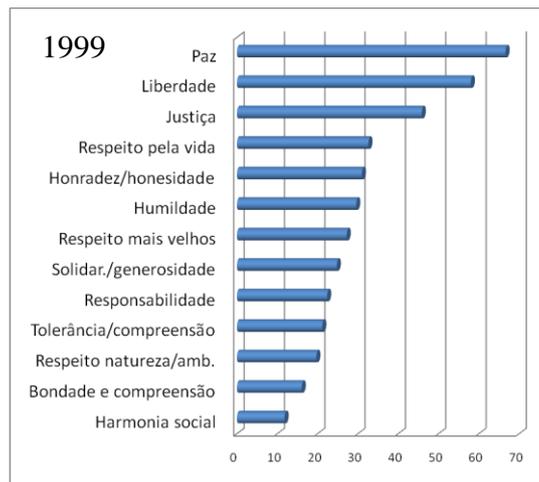


**Figura 52 - Importância da posição social, por idade, estado civil e nível de instrução, 2009**

## 7. Hierarquia de Valores

Uma nota metodológica prévia para referir que os dois inquéritos, de 1999 e 2009, foram aplicados em condições distintas de interação com o respondente, o que influencia a forma como é possível hierarquizar opções de resposta, para garantir a validade dos resultados. Esse fenómeno é particularmente relevante quando se questiona sobre baterias longas de opções de resposta. É o caso da hierarquização dos valores mais importantes para os indivíduos.

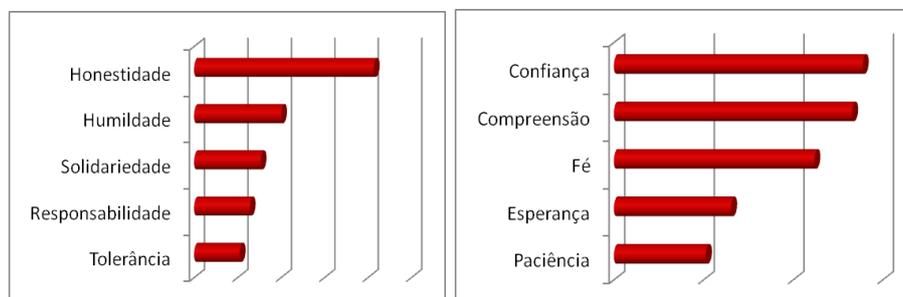
Há uma década atrás os três valores mais importantes eram a “paz”, a “liberdade” e a “justiça”, seguindo-se outros de média importância como o “respeito pela vida”, a “honestidade”, a “humildade”, o “respeito pelos mais velhos” e a “generosidade”. Daqui se depreende que há uma prevalência de valores cívicos, associados a consensos sociais institucionalizados, antes dos valores pessoais.



**Figura 53- Hierarquia de Valores, 1999**

Já em 2009, para garantir a qualidade dos resultados numa inquirição telefónica, os valores foram organizados por grupos menores, para que pudessem ser avaliados com mais precisão. Suportado nos resultados empíricos do inquérito de 1999, o agrupamento de valores para hierarquização em 2009 seguiu os pressupostos teóricos e metodológicos explicitados no Capítulo II desta tese, em que se distinguem valores pessoais, interpessoais e cívicos associados a diferentes contextos de desenvolvimento de competências.

Nesse sentido, no primeiro grupo de valores pessoais associados a competências de carácter e espiritualidade, a “honestidade” prevalece significativamente em relação à “humildade”, “solidariedade”, “responsabilidade” e “tolerância”. A “confiança”, “compreensão” e “fé” prevalecem sobre “esperança” e “paciência”.



**Figura 54 - Hierarquia de valores pessoais, 2009**

Na dimensão de valores interpessoais, no contexto da família, aferiu-se que o “respeito” e o “amor” distanciam-se da “partilha”, “generosidade” e

“compreensão”. A “disciplina” prevalece acima de todas as competências ligadas ao contexto de trabalho, “automotivação”, “criatividade”, “cooperação”. Por fim, nos contextos da participação cívica os valores mais pontuados são, como em 1999, a “paz” e a “justiça”, sendo a “liberdade” menos realçada que há uma década atrás, em detrimento da “igualdade”.

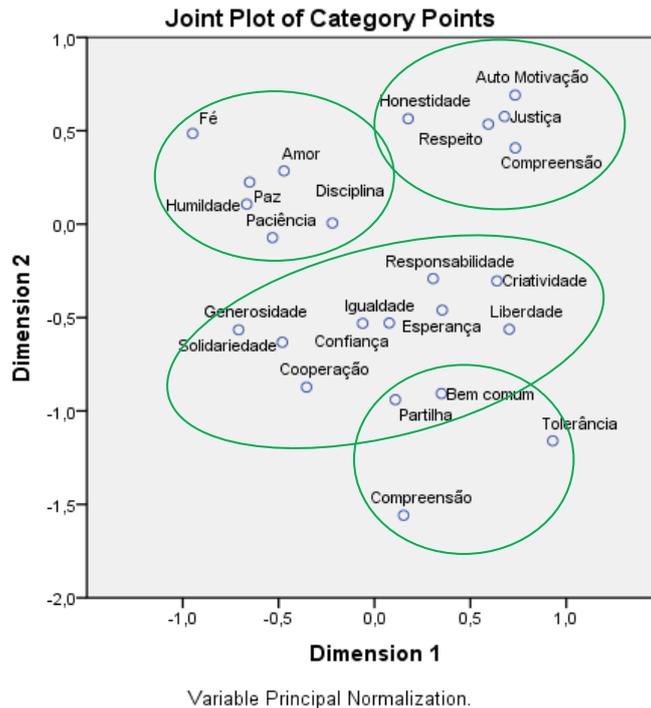


**Figura 55 - Hierarquia de valores interpersonais e cívicos, 2009**

Perante a limitação acima referida de se ter de avaliar os valores por grupos de cinco, a análise de homogeneidade de variâncias, ou análise de correspondências múltiplas, permite-nos visualizar o conjunto global de valores aferidos e, conseqüentemente, perspetivar grupos de valores que se associam e distanciam entre si.

Desta forma, podemos ver associados valores como a fé, amor, paz, humildade, paciência e disciplina. Por outro, honestidade, automotivação, justiça, respeito e compreensão. Depois a tolerância, compreensão, partilha e bem comum posicionam-se com alguma discriminação face aos restantes, mas é num espaço central do gráfico que encontramos um contínuo de valores com forte associação entre si. Ainda que este exercício explicita quatro conjuntos de valores, podemos reconhecer a pertinência de subgrupos compostos por valores que se associam com mais proximidade, sobretudo ao longo deste contínuo central. É o caso da generosidade com a solidariedade; da confiança com a igualdade; da liberdade com a criatividade.

Uma das utilidades deste modelo é perceber que valores naturalmente estão associados entre si, sobre os quais determinados recursos educativos podem ser otimizados quando se persegue o desenvolvimento de competências associadas.



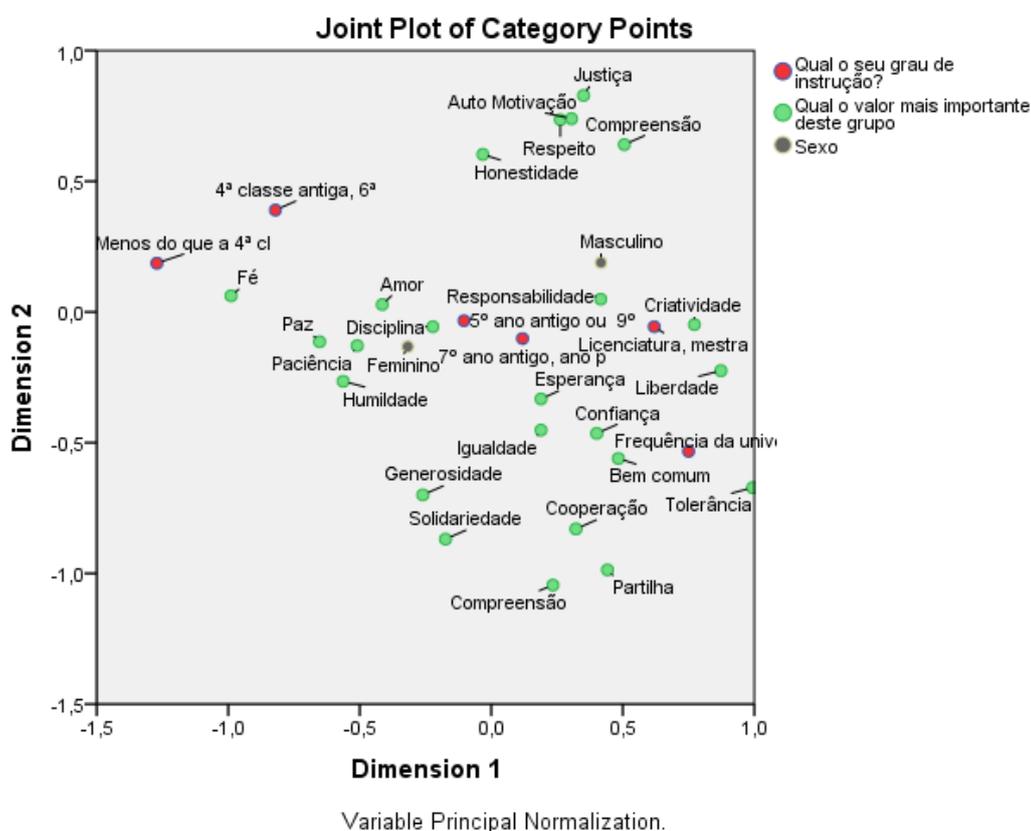
**Figura 56 – Análise de homogeneidade de variâncias dos valores, 2009**

Este modelo de análise multivariada permite-nos ainda associar novas variáveis e aferir o seu grau de discriminação relativa. Por exemplo no gráfico abaixo introduz-se a variável sexo e grau de instrução, nomeadamente porque esta última se apresenta como a variável mais discriminatória ou explicativa na estatística bivariada.

Aqui verifica-se que, em conformidade com a análise bivariada, o sexo dos respondentes não é muito motriz das variações, não deixando de ser interessante referir que valores como a disciplina, amor, paz, paciência e humildade estão mais associadas ao sexo feminino.

Por outro lado, não sendo ainda assim o grau de instrução totalmente discriminatório da tendência pessoal para certos valores, é possível identificar alguns padrões, como a fé mais associada a níveis de escolaridade mais baixa ou os graus mais elevados de instrução associados à criatividade. No entanto, é importante referir a independência de alguns grupos de valores em relação a estas variáveis independentes, assim como a sua forte correlação interna (entre si) e a sua elevada discriminação face aos outros (movimento para o quadrante superior direito do gráfico). É o caso do conjunto de valores da justiça, automotivação, respeito, compreensão e honestidade – curiosamente,

são valores que representam os diversos níveis e contextos de valores e competências, tal como enunciado no Capítulo II.



**Figura 57 - Análise de homogeneidade de variâncias dos valores, sexo e nível de instrução, 2009**

Da mesma forma, ao introduzirmos a variável idade (excluída da categoria 15 a 17 anos, por se ter verificado que não acrescentava clareza à leitura perante os resultados), verificamos que, também não sendo visivelmente discriminatória, associa-se a certos valores consoante o escalão etário. É o caso dos mais novos com os valores da tolerância, liberdade e confiança.

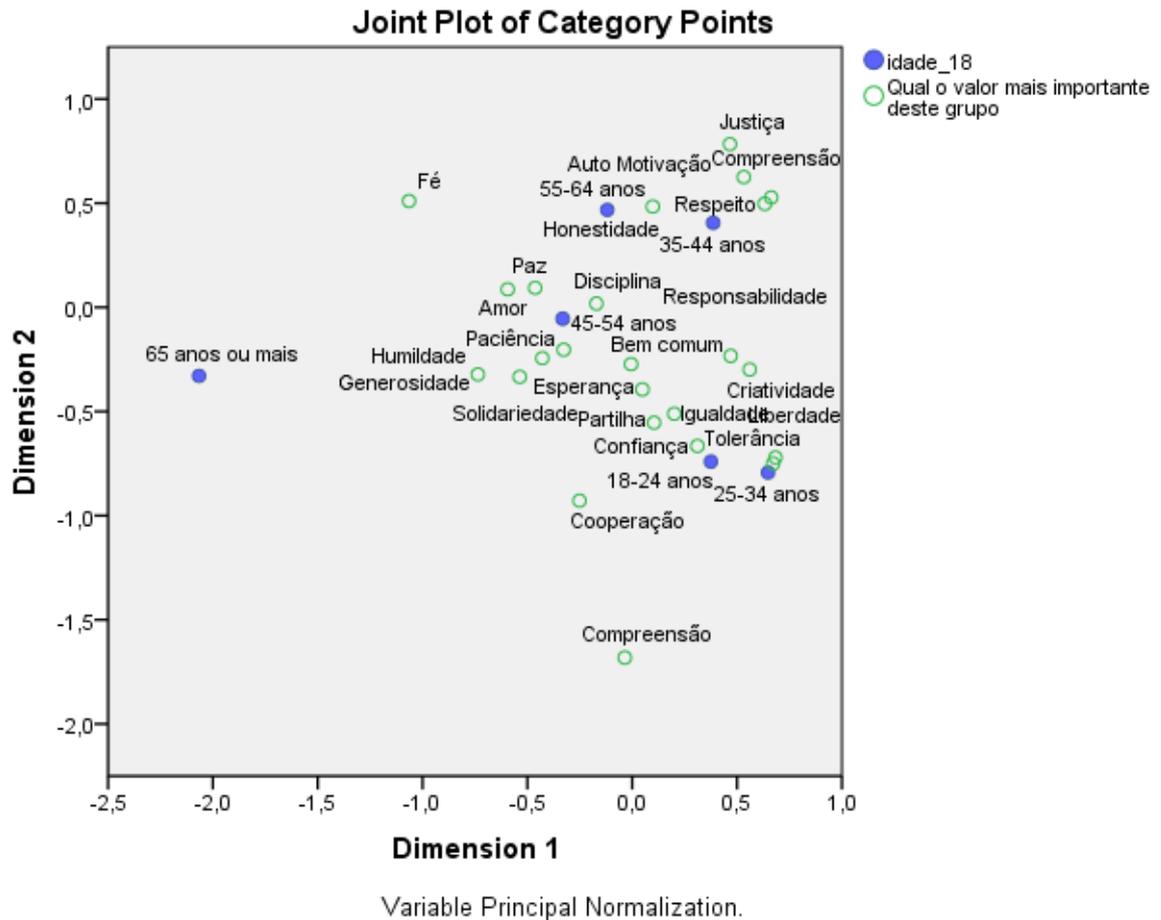


Figura 58 - Análise de homogeneidade de variâncias dos valores e idade, 2009

## 8. Confiança e Decisões Morais

Uma das áreas mais interessantes de comparação dos valores nos dez anos em análise são os fatores que os indivíduos consideram mais importantes e com maior influência quando têm de tomar uma decisão moral.

Em 1999 liderava a “consciência”, seguida dos “pais”, da “lei e do direito”, da “experiência”, “amigos” e, já com relevância mais baixa, um “livro sagrado”, os “responsáveis religiosos”, a “ciência” e a “comunicação social”.



**Figura 59 – Hierarquia de recursos nas decisões morais, 1999 e 2009**

Em 2009 mantém-se a “consciência” a liderar e os “pais” em segundo lugar, mas a “experiência” toma o lugar da “lei e do direito”, apesar de que este fator surge logo a seguir.

Um dos aspetos mais relevantes de observar é o significativo acréscimo da importância da “ciência” que estava no fundo da tabela em 1999 e que passa para um grupo já de destaque em 2009. De referir também a subida de uma posição da “experiência”, que poderá refletir a relação entre o conhecimento tácito proveniente da experiência e da importância dos contextos, e o conhecimento explícito e estruturado associado à lei e ao direito.

Aplicando análises mais aprofundadas, nomeadamente de componentes principais, verifica-se que um fator correlaciona “os pais, os amigos, o livro sagrado, os responsáveis religiosos e a comunicação social” e um fator que agrega a “consciência, a experiência, a lei/ direito e a ciência”. Ao segundo iremos chamar de Fator Conhecimento (Fator K) já que se relaciona com dimensões de conhecimento tácito (experiência/consciência) e explícito (ciência/lei), sendo aquela dimensão mais intangível do conhecimento a prevalente. Ao primeiro chamaremos de Fator Social, já que aponta para um conjunto de grupos sociais como a família, amigos, igreja e media.

**Rotated Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component	
	1	2
comunicação social	,626	,196
livro sagrado (bíblia/outro)	,832	,025
responsáveis religiosos	,848	-,028
pais	,602	,327
amigos	,529	,364
experiência	,064	,687
ciência	,272	,503
a lei e o direito	,166	,537
consciência	-,003	,672

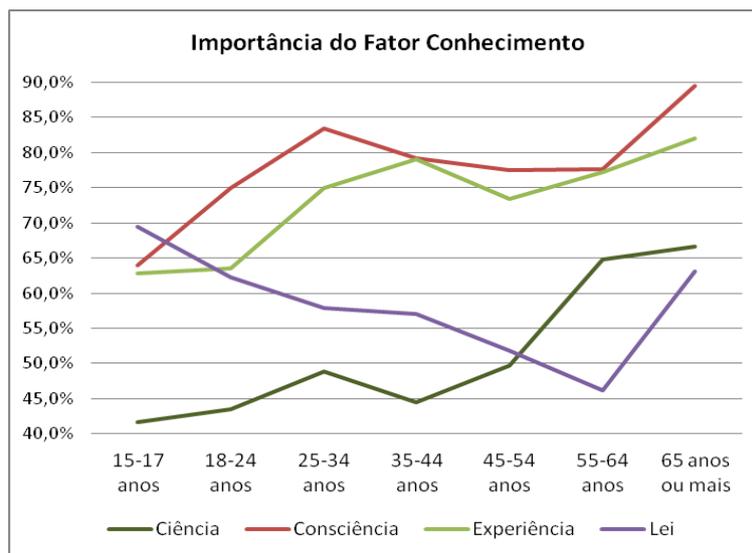
Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 3 iterations.

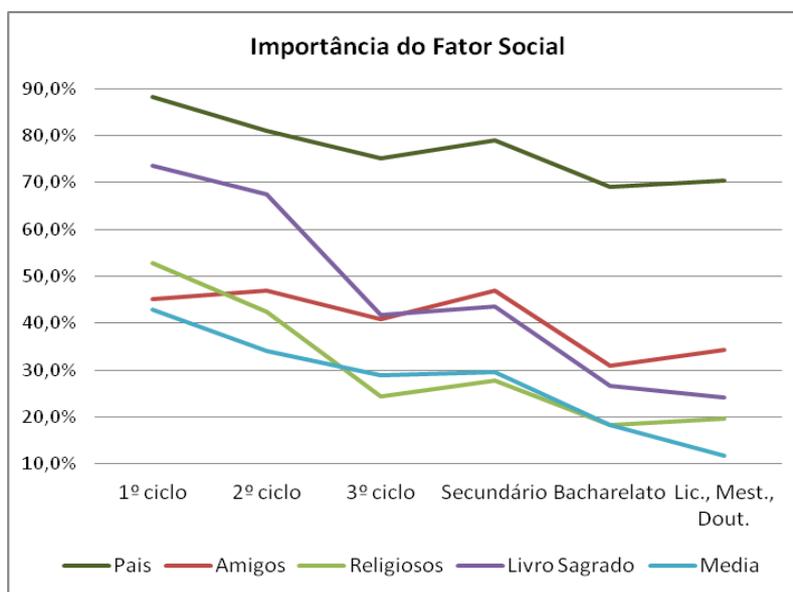
**Figura 60 – Matriz de componentes principais nas decisões morais, 2009**

As variáveis que compõem o fator K apresentam uma fraca permeabilidade a condições de caracterização dos sujeitos, sendo que apenas a idade se apresenta como estatisticamente significativa em todas elas. Nem mesmo variáveis comumente associadas ao “conhecimento” como o grau de instrução dos indivíduos, apresentam qualquer influência significativa. A única exceção a reter, no entanto, é que a experiência é mais relevante para as mulheres que para os homens (com uma diferença de 10%).



**Figura 61 - Importância do fator K, por idade, 2009**

Já no fator de natureza mais social, há uma muito maior diversidade e profundidade de influências que produzem variações estatisticamente significativas nesta nova variável composta. Ou seja, o sexo, idade, grau de instrução, rendimento, estado civil e posição perante a religião fazem alterar significativamente as posições dos indivíduos face à influência que estas dimensões têm nas suas decisões morais. Entre estas, destacamos o grau de instrução, no qual se observa uma tendência homogénea de decréscimo de importância face ao papel dos pais, amigos, responsáveis religiosos, livros sagrados e comunicação social.



**Figura 62 - Importância do fator social, por nível de instrução, 2009**

No sentido de aprofundar o entendimento sobre o papel das instituições sociais na transmissão, conservação e rutura face aos valores, verifica-se em 2009 que, entre as instituições em que a pessoa deposita mais confiança, a família – tal como nos objetivos essenciais de vida – mais uma vez prevalece como o “porto seguro”. Interessante também é o forte nível de confiança que se observa nas instituições escolares e a crescente importância que tem aqui a confiança nos peritos e investigadores – coincidente com a importância crescente da ciência quando se tem de tomar decisões morais, como visto acima. Mantém-se, comparativamente a outros estudos<sup>3</sup>, uma fraca confiança nas instituições políticas, sejam elas partidárias ou governativas.

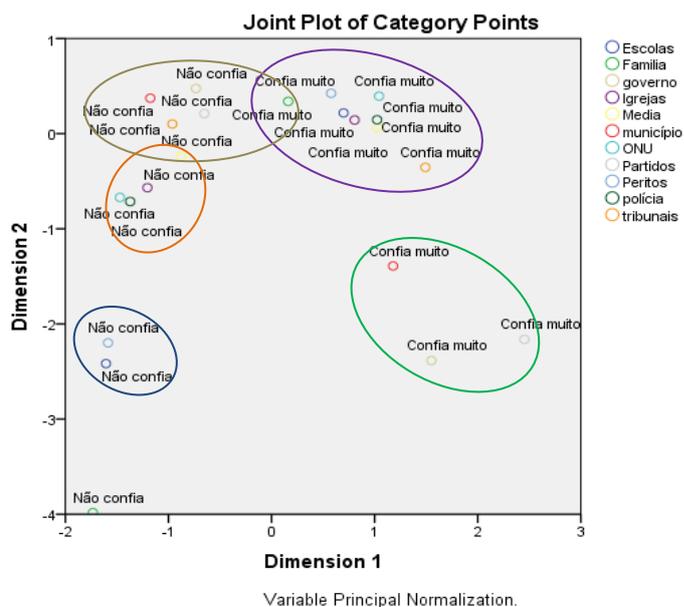
<sup>3</sup> *Os Jovens e a Política em Portugal*, CESOP – UCP. Magalhães, 2007.



**Figura 63 – Hierarquia de instituições de confiança, 2009**

Ao aplicarmos a este conjunto de categorias de variáveis uma análise de homogeneidade de variâncias (HOMALS), verificamos que os indivíduos que confiam muito nas instituições políticas, governativas e partidárias – sendo poucos – compõem um perfil muito distinto e com pouca correlação com os restantes. Num mesmo sentido de discriminação das variâncias, encontramos um perfil de indivíduos que não confia na Escola nem nos Peritos. E no mesmo sentido de desconfiança, encontramos um grupo que tende a associar-se, entre os que não confiam na Igreja, na Polícia e na ONU, assim como aqueles que não confiam nas instituições políticas e judiciais, como o Governo, Partidos, Municípios e Tribunais. Numa posição intermédia entre estes dois últimos grupos encontramos os indivíduos que não confiam nos Media.

Entre um grupo bastante homogéneo que apresenta elevados níveis de confiança nas instituições sociais não políticas (excluindo portanto Governo, Partidos e Município), é interessante verificar que a elevada confiança na Família medeia a proximidade entre dois grupos com posições muito antagónicas.



**Figura 64 - Análise de homogeneidade de variâncias das instituições de confiança, 2009**

Quando cruzadas estas observações com as principais variáveis caracterizadoras da população, verifica-se que a confiança na Comunicação Social revela muitas variáveis independentes significativas e que, pelo contrário, a descrença nos Partidos é generalizada e não encontra variações.

Numa perspetiva de género, observa-se que as mulheres tendem a confiar mais na Comunicação Social e nas Igrejas. E que, apesar de crentes, os que não estão associados a uma denominação religiosa específica desconfiam tanto da instituição Igreja como os ateus. Já os crentes com religião têm uma posição diametralmente oposta, como seria expectável.

Os peritos e investigadores tendem a ser ligeiramente mais valorizados quanto maior o nível de instrução, bastante mais quando equacionado pelos escalões mais elevados de rendimento e tendencialmente mais importantes quanto mais jovens os inquiridos.

Por fim, apontando mais uma vez no mesmo sentido de universalidade de algumas posições éticas, nenhuma variável caracterizadora da população se apresenta suficientemente motriz para a confiança na escola ou na família, sendo que no último caso é bastante demarcado.

Aferindo, de outra perspetiva, este indicador de confiança, as pessoas tendem a estar indecisas sobre se consideram que “a maioria das pessoas tentariam

aproveitar-se de si se tivessem oportunidade” ou se pelo contrário “seriam justas”. Mas nesta indecisão são tendencialmente confiantes nas boas intenções do outro, nomeadamente pelo contributo das mulheres que apresentam uma expectativa mais positiva que os homens.



**Figura 65 – Indicador de confiança social, 2009**

## 9. Bem-Estar e Felicidade como Efeito da Vivência de Valores

Por fim, apesar do contexto socioeconómico de recessão vivido no final da década de 2000, das dificuldades vividas e das desconfianças sentidas, os Portugueses afirmam-se predominantemente felizes.



**Figura 66 - Indicador de bem-estar e felicidade, 2009**

Este sentimento mais revelador do bem-estar individual, comumente aferido nos mais importantes inquéritos mundiais como os referidos no capítulo metodológico deste trabalho (Cap. II) é, no contexto nacional, significativamente influenciado por duas variáveis principais, nomeadamente, o estado civil e o nível de rendimento.

No primeiro caso, verificam-se níveis estáveis de felicidade plena na ordem dos 70 a 75% entre os indivíduos em relação conjugal, independentemente do regime ou da forma, mas também dos solteiros. São os divorciados e os viúvos que apresentam decréscimos significativos neste indicador, sendo os primeiros menos felizes em cerca de 20% e os segundos em menos 10% que os indivíduos em conjugalidade.

Quanto ao rendimento, verifica-se um comportamento da variável muito interessante, e de elevada significância estatística. Os dois extremos da escala de rendimentos têm níveis equivalentes de felicidade, nos seus três níveis. Por um lado, nitidamente a privação financeira em limites mínimos como os 500€ mensais afeta consideravelmente o sentimento de felicidade, sendo que há uma significativa variação destes níveis logo no escalão seguinte, realçando essa percepção de limiar de pobreza. De seguida, os níveis de felicidade mantêm-se aproximadamente estáveis entre o segundo e o quinto escalão, ou seja, entre os 500€ e os 2000€ mensais, subindo nos dois escalões seguintes até ao ponto máximo, nos indivíduos que auferem entre 2500€ e 4000€ por mês.

No entanto, esses níveis de felicidade caem abruptamente para níveis próximos do primeiro, no escalão de indivíduos mais abastados, com rendimentos superiores a 4000€ mensais.

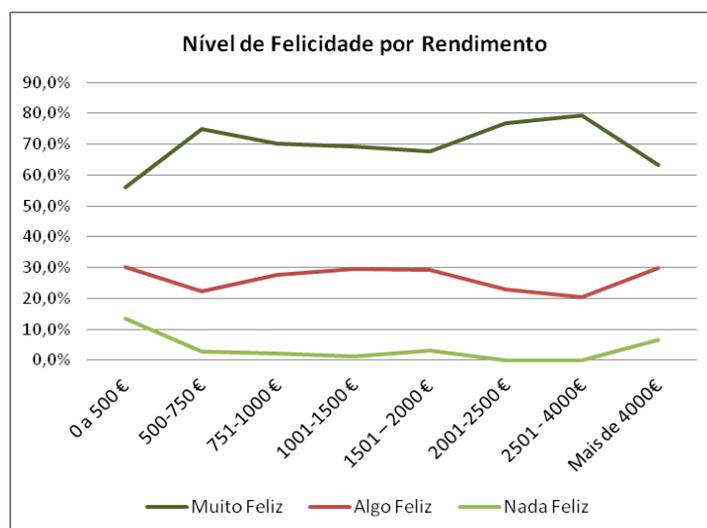
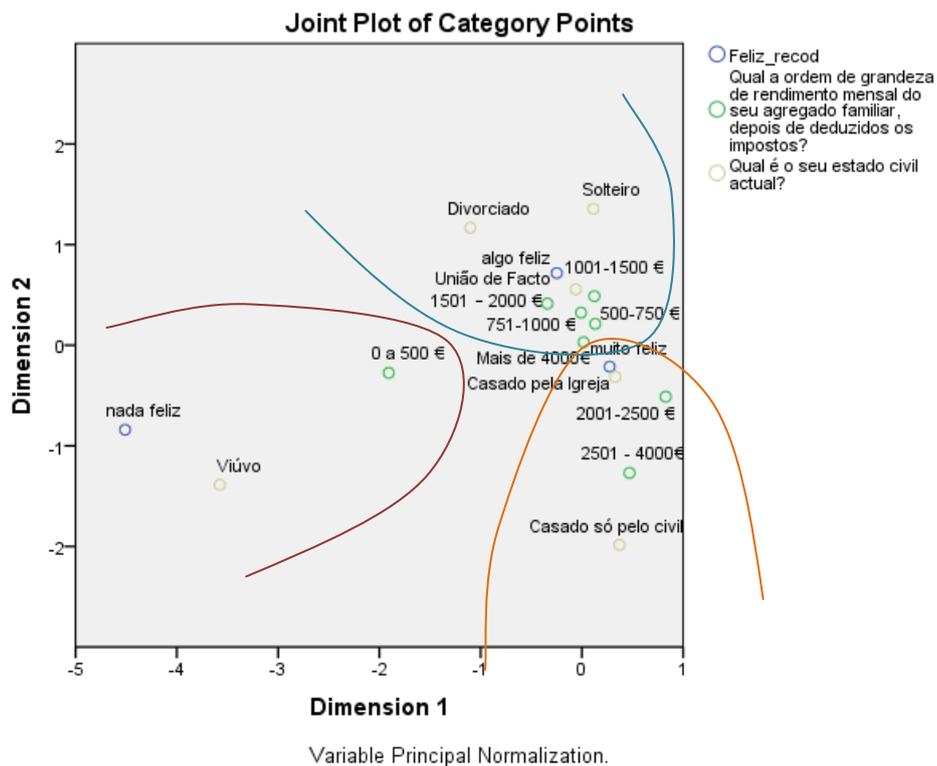


Figura 67 - Níveis de felicidade, por rendimento do agregado, 2009

Apesar de não ter um nível de significância aceitável, o grau de instrução também indica este comportamento, quando é nos níveis de instrução intermédios que se apresentam os níveis de felicidade mais elevados e estáveis e sendo, pelo contrário, nos extremos da escala que se encontram os níveis mais baixos.

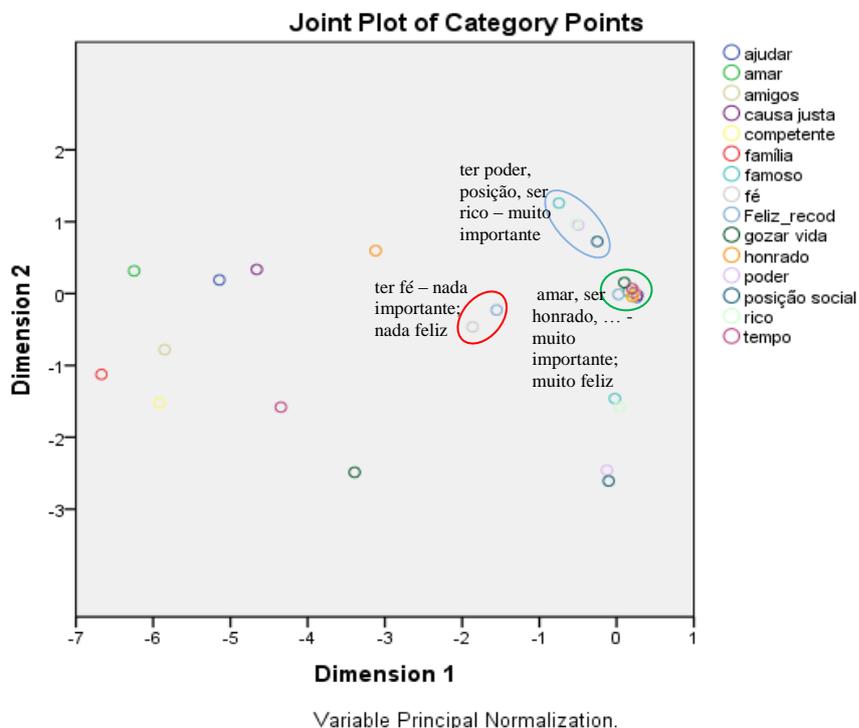
Já através de análises multivariadas podemos distinguir com mais clareza um afastamento dos solteiros, divorciados e indivíduos em união de facto para o nível intermédio de felicidade, em relação aos perfis dos casados nos níveis mais elevados de felicidade, onde o perfil “ótimo” associa estes indivíduos casados e escalões de rendimentos entre os 2000 e 4000€ mensais. Os viúvos são claramente associados a um baixo nível de felicidade, tal como o escalão mais baixo de rendimento.



**Figura 68 - Análise de homogeneidade de variâncias da felicidade, rendimento do agregado e estado civil, 2009**

Numa tentativa de aferir a correlação do nível de bem-estar associado a este indicador de felicidade com os valores explicitados em diversos indicadores trabalhados até aqui, verifica-se que os indivíduos que perseguem predominantemente objetivos de vida de riqueza material, poder e posição social distanciam-se significativamente de um sentimento de felicidade plena, o

que confirma a análise bivariada pelo rendimento dos inquiridos. Por outro lado, os indivíduos que afirmam que ter fé é um objetivo de vida irrelevante, tendem a ser indivíduos muito infelizes.

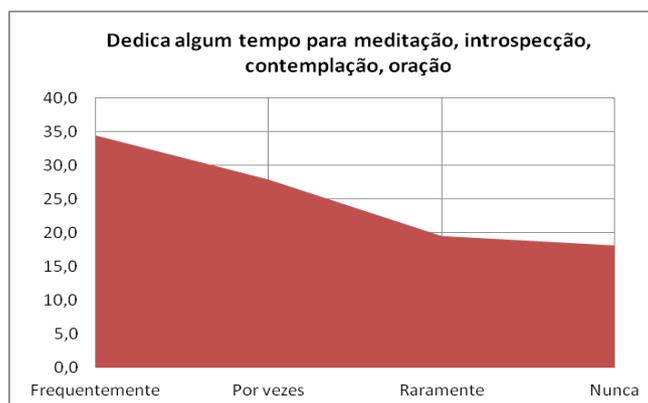


**Figura 69 - Análise de homogeneidade de variâncias da felicidade e objetivos de vida, 2009**

Numa análise idêntica mas introduzindo a variável sobre os fatores mais importantes quando se tem de tomar uma decisão moral, verifica-se que os indivíduos mais felizes são os que tomam decisões morais ouvindo sobretudo a sua consciência, experiência e a lei, mas também a ciência e os seus pais. A voz da comunicação social, dos amigos e das entidades religiosas sobrepõem-se muito menos a um estado pleno de felicidade. No sentido contrário, os indivíduos menos felizes são os que consideram nada importante ouvir os pais, a experiência e a consciência quando têm de decidir moralmente.

Um dos possíveis indicadores deste contacto com a consciência poderá ser aferido pelo hábito de dedicação de algum tempo à introspeção, meditação ou oração. Sendo uma prática significativa quando mais de 60% da população afirma ter este hábito, é de realçar que ela é tanto mais relevante quanto maior a idade dos inquiridos e que as mulheres fazem-no frequentemente em mais 15% do que os homens. O estado civil também se apresenta uma variável

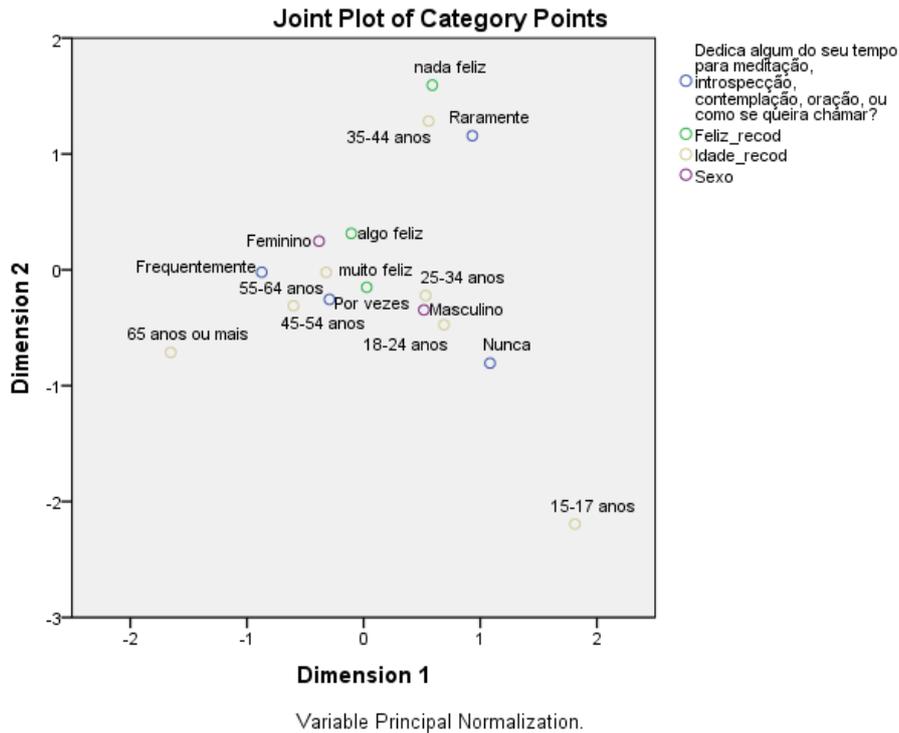
independente de relevo quando quatro vezes mais indivíduos casados (40%) o fazem que os em união de facto (10%), quando os solteiros (25%) o fazem menos que os casados e os viúvos mais que todos (50%). Como seria expectável, os indivíduos que professam uma religião específica são mais praticantes deste tipo de hábitos, mas ainda assim os agnósticos (18%) não apresentam significativa diferença dos crentes sem religião específica (24%).



**Figura 70 – Dedicação a meditação, introspeção, contemplação, oração, 2009**

Quando cruzado com o indicador de felicidade, verifica-se que quem pratica meditação/oração com frequência tende a ser muito feliz no dobro das vezes que quem não o faz (35% - 18%), assim como o contrário é igualmente verdade, ou seja, os indivíduos que afirmam não serem nada felizes e nunca praticam aquele tipo de introspeção são mais do dobro dos que se afirmam muito felizes sem aquele hábito (33% - 17%).

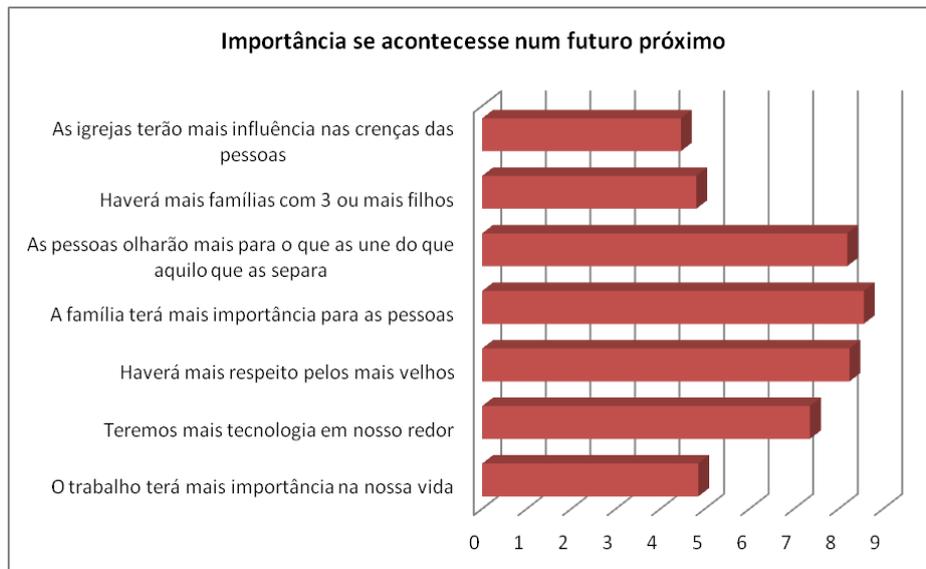
Em termos de perfil de respondente distingue-se claramente um grupo de indivíduos com 35 a 44 anos de idade que raramente se dedicam àquele tipo de introspeção e afirmam o nível mínimo de felicidade. Discrimina ainda a população mais jovem, com menos de 25 anos de idade, que nunca pratica tal hábito e tendencialmente do sexo masculino, de uma população menos jovem e tendencialmente do sexo feminino que o faz frequentemente e com índices mais elevados de felicidade.



**Figura 71 - Análise de homogeneidade de variâncias da felicidade, sexo, idade e dedicação a meditação, 2009**

## 10. Valores com Futuro

Tentando perspetivar e projetar alguns dos valores até aqui trabalhados para o futuro da sociedade portuguesa, o inquérito de 2009 permitiu cenarizar as principais tendências na vida dos cidadãos, verificando-se que a relevância da Família continua a prevalecer, não só nas prioridades presentes avaliadas até agora, mas também nas prioridades futuras. Estabelecendo determinados cenários, os indivíduos foram questionados o quanto desejavam que tal se concretizasse num futuro próximo.



**Figura 72 – Importância de valores num futuro próximo, 2009**

Verifica-se que não só os indivíduos consideram que a Família deve ter mais importância no futuro, como deverá haver mais respeito pelos mais velhos. Portanto esta é uma prevalência da família que inclui um fator intergeracional que, por circunstâncias económicas, sociais e até culturais, se está a perder e que é aqui revelado como foco de atenção para o futuro nas aspirações dos indivíduos.

Também é interessante o desejo de uma maior unidade para além das diferenças, coerente com os resultados que anteriormente apresentados sobre os indicadores de discriminação, em que os inquiridos desejam que as pessoas deem mais atenção “para aquilo que as une do para aquilo que as separa”.

Estes três indicadores correlacionam-se fortemente na análise de fatores principais, podem ser interpretados como um único fator que explica 32% da variância, ao qual poderíamos chamar de Fator de Unidade Social, já que correlaciona a importância da família, a inclusão geracional na mesma e a extensão dessa unidade à sociedade em geral.

A composição destas famílias, o papel do trabalho e das igrejas na organização deste futuro, não sendo relevante para os inquiridos nas suas avaliações, constituem um segundo fator. Já a relevância da tecnologia na organização desta sociedade é muito valorizada, fazendo prova que a tecnologia faz parte dos cenários subjetivos das pessoas, e apresentando-se como uma variável que não se correlaciona com os dois referidos fatores.

## 11. Valores Cívicos como Fim Educacional

Considerando a participação nas instituições políticas e democráticas como um dos exemplos máximos da ativação de competências cívicas, e tendo estas como base um conjunto de competências pessoais e interpessoais que lhe dão suporte, foi realizado um exercício que pedia aos inquiridos para avaliarem as competências de um “bom político”. Resulta assim uma hierarquia de características que são consideradas fundamentais para aquela participação cívica.

Num contexto de respondentes que consideram, na sua maioria (67%), que as noções de esquerda e direita são pouco ou nada importantes, verificamos que as aptidões pessoais estão na base de uma competência cívica desejável, onde os traços de carácter de um político como um exemplo de honestidade, dedicação e altruísmo são as características consideradas como as mais importantes. Quase ao mesmo nível, verificamos que a noção aprofundada de bem comum é também essencial e que, conseqüentemente, as condutas da esfera da vida pessoal não se podem separar da capacidade de desempenho político.

A um nível intermédio, observa-se que a capacidade de adotar uma postura mais conciliadora que opositora no jogo político é relativamente bem valorizada e uma certa dimensão de espiritualidade e de estabilidade familiar não deixam de ter a sua importância, quando se considera que ter crenças sólidas sobre o significado da vida e do universo, tal como ter uma família estável, são elementos constituintes do cidadão pleno das suas competências cívicas na vida democrática.

Com menor realce destacam-se as competências de liderança carismática e de experiência de gestão em organizações não políticas.



**Figura 73 – Hierarquia de competências de um “bom político”, 2009**

## **Capítulo IV – Análise de Resultados do Plano de Investigação de Competências**

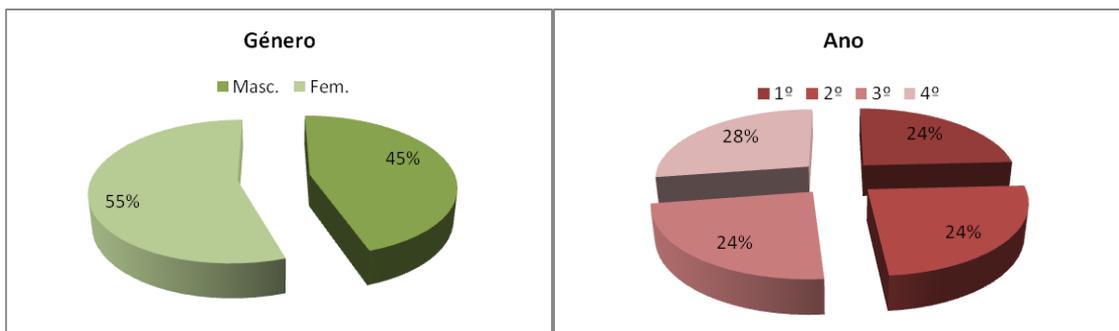
No seguimento da metodologia exposta no Capítulo II, o presente capítulo visa fazer uma abordagem, ainda que exploratória, ao acolhimento que o conceito e a prática da Literacia Social têm em contexto escolar, aos efeitos que um programa desta natureza teve numa determinada população escolar, assim como aos principais desafios que, por um lado, esta abordagem pode vir a ter num futuro próximo e, por outro lado, a monitorização deste fenómeno irá acarretar. Desta forma, procede-se à validação de perfis de competências fundadas em valores, de acordo com o quadro conceptual apresentado (vide Quadro 5), assim como à aferição das perceções do papel dos valores no desenvolvimento e uso de competências, por parte dos principais atores educativos.

### **1. Dados de Contexto e de Caracterização das Amostras**

#### **1.1. Caracterização Geral dos Inquiridos**

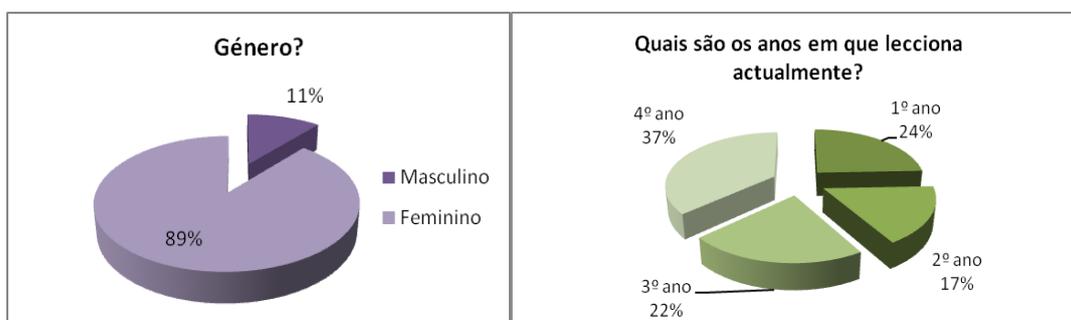
Sendo que as opções amostrais, âmbito geográfico e composição dos grupos observados estão introduzidas no capítulo II, passamos de seguida a conhecer alguns dados de caracterização dos três grupos inquiridos, por meios qualitativos (entrevistas aprofundadas) e quantitativos (inquéritos por questionário).

Ao nível da distribuição por género, o seguinte gráfico ilustra a percentagem dos 332 alunos inquiridos, numa distribuição estratificada por género. Estes alunos foram igualmente inquiridos com base numa distribuição de quotas por ano de escolaridade, sendo que o seguinte gráfico apresenta as percentagens de cada um dos quatro anos do 1º ciclo do Ensino Básico (EB).



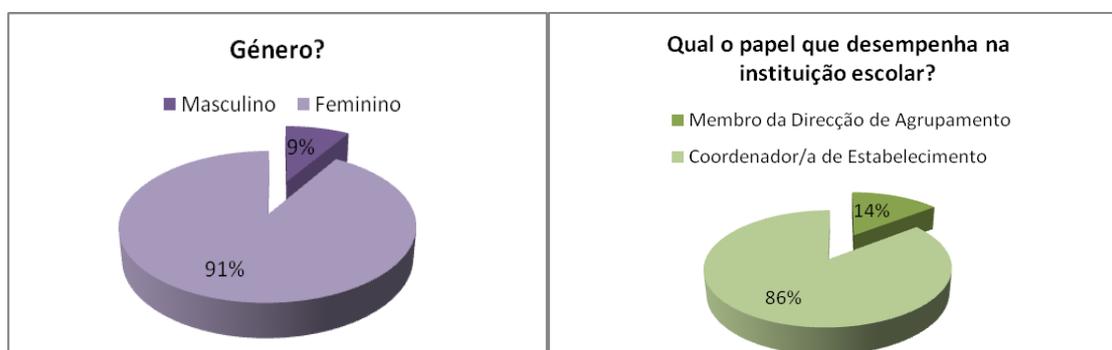
**Figura 74 - Caraterização geral dos alunos, 2010/11**

Quanto aos seus professores, inquiridos aleatoriamente, são caracterizados por uma população marcadamente feminina, de onde se conseguiu uma distribuição suficientemente variada pelos diferentes anos de escolaridade em que estes lecionam.



**Figura 75 – Caraterização geral dos professores, 2010/11**

Ao nível da caracterização dos respetivos dirigentes escolares inquiridos, segundo o género e função desempenhada na instituição escolar os dois gráficos seguintes apresentam igualmente uma distribuição predominantemente feminina e de coordenadores de estabelecimento.



**Figura 76 – Caraterização geral dos dirigentes, 2010/11**

## 1.2. Breve Contexto Familiar

Numa tentativa de caracterizar as estruturas familiares, foi perguntado no inquérito com quem moravam os alunos. Os resultados apresentam contextos familiares predominantemente de convivência com pelo menos um dos progenitores.



Figura 77 – Coabitação dos alunos, 2010/11

Na aplicação do inquérito foi ainda solicitado aos alunos que indicassem, aproximadamente, quantos livros pensam ter em casa, como indicador *proxy* dos níveis de literacia na família, demonstrando o gráfico seguinte uma distribuição tendencialmente positiva do contacto com fontes de informação e conhecimento.



Figura 78 – Indicador de leitura na família, 2010/11

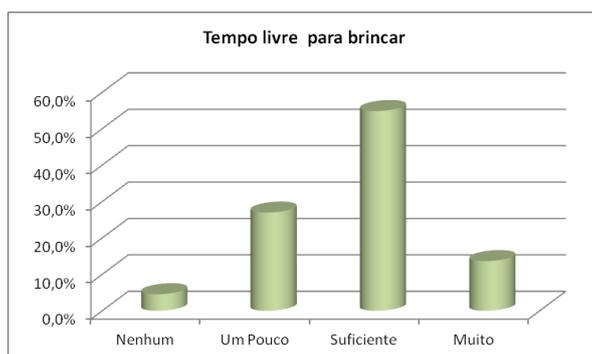
Decorrente dos *focus groups* com alunos, emerge um dado relevante sobre o entendimento e compreensão por parte dos alunos, a respeito do papel dos pais na sua educação escolar. Os alunos afirmam que os seus pais os incentivam a estudar e quando questionados sobre o motivo que eles atribuem

a esse incentivo, as respostas são muito próximas e associam-se à consciência de que os pais o fazem com um objetivo positivo de preocupação pelo futuro.

*“para termos boas notas”; “para um dia sermos alguém”; “para termos um bom emprego no futuro”; “ para estarmos bem preparados”; “para sermos boas pessoas no futuro”; “porque gostam de nós”.*

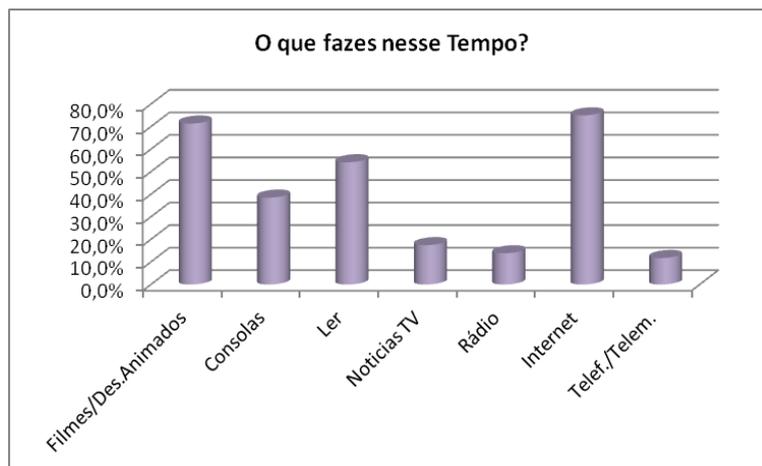
### 1.3. Fora da Escola

Por outro lado, e quando questionados acerca do que mais gostam de fazer fora da escola, as respostas dos alunos entrevistados centram-se quase na totalidade em atividades lúdicas como andar de bicicleta, jogar computador ou consolas, entre outros, considerando a maioria, em sede de inquérito, que o tempo livre que têm para “brincar” é suficiente.



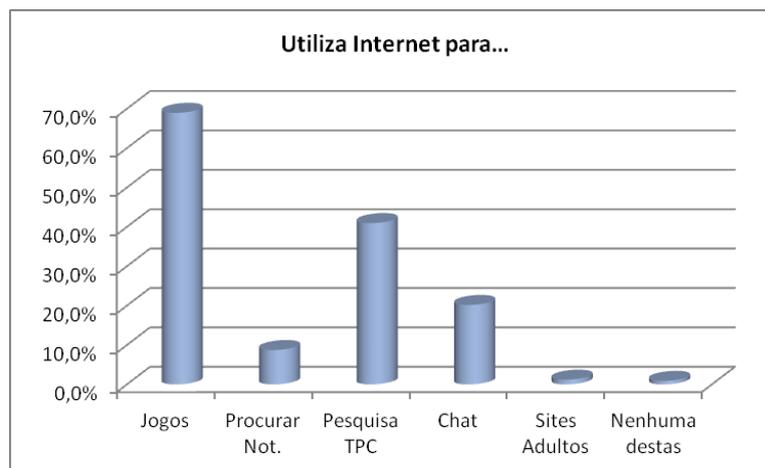
**Figura 79 – Indicador de tempo livre, 2010/11**

No entanto, indiretamente distinguindo “tempo livre” de “tempo fora da escola” o tempo fora da escola aparece muito ligado à elevada participação dos alunos em atividades extra curriculares como a natação, futebol, hip-hop, instrumentos de música, dança, ginástica, voleibol, karaté, entre outros. De salientar ainda a referência, nos *focus groups*, ao “estar com a família”, como uma das atividades preferidas, revelando o inquérito a importância da navegação na internet (que na prática pode estar associada a visualização de filmes, música ou jogos), dos filmes e das consolas de jogos, mas também realçando o papel da leitura, como a terceira atividade mais realizada no quotidiano.



**Figura 80 – Ocupação nos tempos livres, 2010/11**

Acerca da utilização da internet, uma das principais ocupações dos alunos inquiridos, o seguinte gráfico apresenta uma distribuição de algumas utilizações e funcionalidades da internet, de onde se destaca a realização de jogos online, mas também o uso para fins escolares, já numa percentagem significativa, dado o nível de ensino em apreço.

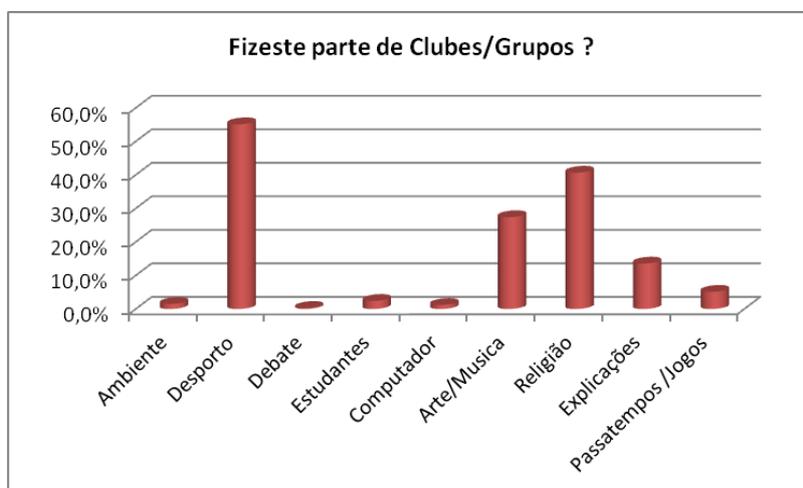


**Figura 81- Fins de utilização da Internet, 2010/11**

#### 1.4. Caracterização do Meio Escolar

A existência de clubes/oficinas/atividades disponíveis nas escolas, enquanto indicador de dinamismo de ofertas educativas informais, está muito associada pelos alunos às Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) e às atividades na biblioteca ou salas de informática. Contudo, foi sendo referida a existência de iniciativas relevantes como as olimpíadas, concursos de poesia, clubes de jornalismo, atividades ambientais (eco-escola), visitas a lares de

idosos (e vice-versa), entre outras. O seguinte gráfico ilustra os resultados obtidos pela aplicação dos inquéritos, onde é demonstrado tipo de Clubes/Grupos em que os alunos participam, realçando-se os desportivos.



**Figura 82 – Participação em clubes ou grupos, 2010/11**

No mesmo sentido de aferir a clarificação de espaços de apoio e envolvimento com os alunos, por exemplo aquando da ocorrência de um qualquer problema na escola, a maioria dos alunos não percecionam (nomeadamente perante as abordagens qualitativas) a existência de qualquer espaço físico concreto para os resolver, sendo que afirmam dirigir-se à “professora” em primeiro lugar. Os auxiliares ou mesmo os Coordenadores são também referidos como figuras a quem os alunos recorrem, embora em menor expressão. O seguinte gráfico apresenta os resultados da resposta ao inquérito, que de certa forma vai ao encontro dos resultados obtidos na abordagem qualitativa sobre a indefinição destes espaços de apoio.



**Figura 83 – Recursos de participação na vida escolar, 2010/11**

A perceção dos alunos sobre o propósito dos espaços escolares e o seu envolvimento emocional com eles parece muito associado à noção daquilo que

gostam de fazer na escola. E as respostas, embora variadas, concentram-se muito no “aprender” e “brincar”, sendo visível uma maior referência a atividades de aprendizagem que se situam na fronteira entre estes dois conceitos, as mais práticas, nomeadamente as relacionadas com desporto e artes (música e expressões plásticas). Contudo é também referido algum gosto pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Matemática e Ciência Divertida. No “brincar,” salientam ainda o gosto pelo convívio com os amigos.

No âmbito educativo formal, ou seja mais estritamente no “aprender”, os alunos foram inquiridos acerca de algumas práticas que poderiam ter (ou não) nas suas aulas, com vista a aferir a diversidade de estímulos e ferramentas utilizadas. O seguinte gráfico apresenta a distribuição de algumas destas práticas, que visam aferir as metodologias dominantes:



**Figura 84 – Metodologias e ferramentas de ensino e aprendizagem nas aulas, 2010/11**

## 2. Literacia Social – Finalidade da Escola

### 2.1. A Cidadania Plena para Indivíduos Integrais

Das expectativas dos alunos face à Escola salienta-se uma noção positiva sobre as finalidades da aprendizagem, patente no discurso dos mesmos, contudo é de referir uma diferença entre os alunos mais novos (entre os 6 e 7 anos) que centram muito essa noção em aprendizagens mais elementares como ler e escrever e os alunos mais velhos (entre os 8 e 10 anos) que já

demonstram uma perspetiva da escola como uma preparação para o futuro, para a vida adulta.

Concordando com a noção de que a escola deve criar, além de bons alunos, “boas pessoas” e “bons cidadãos adultos” (tal como afirmam serem as expectativas dos seus pais) demonstra-se uma expectativa natural, mesmo entre alunos destas idades e ciclo escolar inicial, de uma função de formação mais pessoal e social do que meramente académica por parte da Escola. Quando questionados sobre o que seria então uma “boa pessoa”, algumas das respostas que se reproduzem de seguida demonstram a predominância dos traços de carácter individual e de capacidades sociais.

*(uma “boa pessoa” é) “simpática, companheira, que respeite; amiga, bem-educada, bonita por dentro, bem comportada, que não fala alto, que não mente, que não é violenta, que ajuda, é honesta, que toma as atitudes corretas, que ajuda os outros...”*

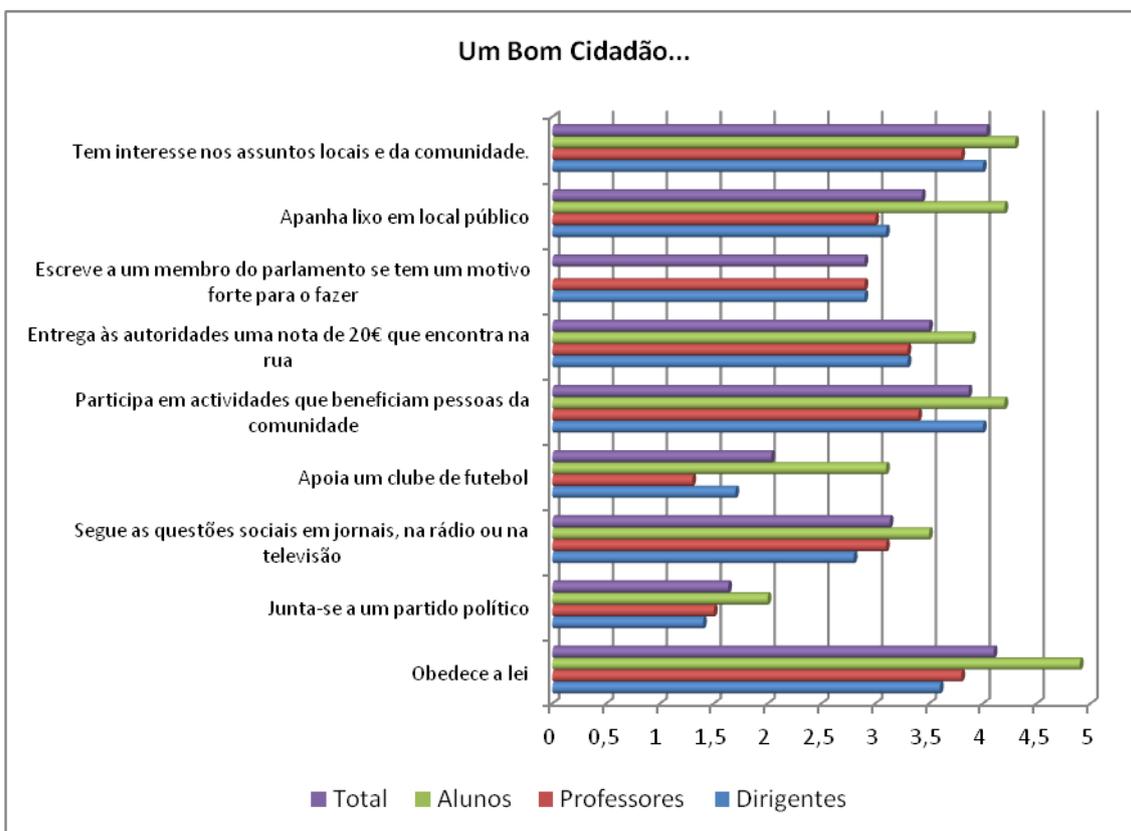
Os alunos afirmam ainda que aprendem na escola a ser “boas pessoas”, a relacionarem-se com os outros, aprendizagem feita através da convivência natural pautada pelas regras existentes.

Esta noção de “boa pessoa” como finalidade dos esforços educativos é, nas duas dimensões de recolha de dados, projetada nos inquiridos para a noção de “bom cidadão”. Nas dimensões qualitativas, de natureza mais livre e heurística, podemos reconhecer a plenitude da cidadania em competências pessoais e sociais, sobretudo associadas aos contextos familiares e profissionais.

*(um “bom cidadão adulto” é) “educado, simpático, divertido, carinhoso, verdadeiro, que não gaste muito dinheiro, que ajude os outros, que se esforce no trabalho, que saiba o que está a fazer, não faz disparates, responsável, que respeite os outros, inteligente, que eduque os filhos, mostra que é capaz, vai à luta, capaz de seguir o seu caminho sozinho, amigo, leal, trabalhador...”*

Também no inquérito se abordou esta questão, apresentando-se de seguida o gráfico respetivo com algumas características desse perfil de “bom cidadão adulto”, tentando aferir a importância de outras características de natureza

mais cívica, comparando as perceções dos alunos e seus professores e dirigentes escolares.



**Figura 85 – Perfil de um “bom cidadão”, 2010/11**

Aqui verificamos que a obediência à lei é, no cômputo geral, a característica cívica mais importante, sendo que o é em particular para os alunos, que têm nestas idades uma noção reforçada da importância das regras. Em todo o caso, todos os indicadores aferidos apresentam um maior grau de importância dado pelos alunos.

Igualmente relevante para este perfil de cidadania é o interesse e envolvimento nos assuntos e atividades comunitárias, os quais são relativamente menos importantes para os professores que para os dirigentes escolares, confirmando outros indicadores analisados. Já a participação em grupos, quer desportivos quer políticos, não é necessariamente associada a uma cidadania ativa.

## 2.2. Validação de Competências Fundadas em Valores

Os capítulos e subcapítulos que se seguem, conforme explicado no capítulo II, recorrem a dados empíricos oriundos de diversas dimensões de avaliação de um programa de Literacia Social desenvolvido sob a direção do doutorando durante o período do seu doutoramento. Este programa, denominado *c* (à frente por vezes referido como Programa LED ou, simplesmente, o LED), preconiza – nos seus fundamentos, propósitos, objetivos, metodologias e recursos – as bases teóricas, conceptuais e metodológicas, expostas ao longo desta dissertação. Daí que os dados recolhidos tenham uma utilidade direta na procura de respostas às hipóteses e questões de investigação.

Neste sentido, ao aferir impactos que os agentes educativos e os próprios beneficiários do programa implementado atribuem, permite-nos desde já procurar validar um conjunto de competências-chave relevantes para processos de ensino e aprendizagem de valores em crianças e jovens, conducente a um referencial de equivalência de valores com perfis de competências para o ensino.

Desta forma, e em termos de benefícios que os alunos podem retirar do desenvolvimento de atividades do Programa LED, foi referido pelos dirigentes escolares envolvidos, que *“o LED deu outra abertura aos alunos para enfrentarem e resolverem problemas, questionando mais o que se passa ao seu redor”*, tendo sido salientada a sua importância para determinadas turmas com dificuldades particulares de aquisição de competências curriculares tradicionais, como a matemática e a língua portuguesa.

Foram ainda referidos os benefícios diretos ao nível da aquisição e desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, registando-se uma mudança de atitudes e comportamentos em alguns alunos, principalmente nas turmas que trabalharam o programa de forma sistemática ao longo do ano letivo em causa (2010/11). A aproximação dos alunos entre si, concretamente em turmas que desenvolveram as atividades em conjunto com outras, foi igualmente referido como um benefício de destaque.

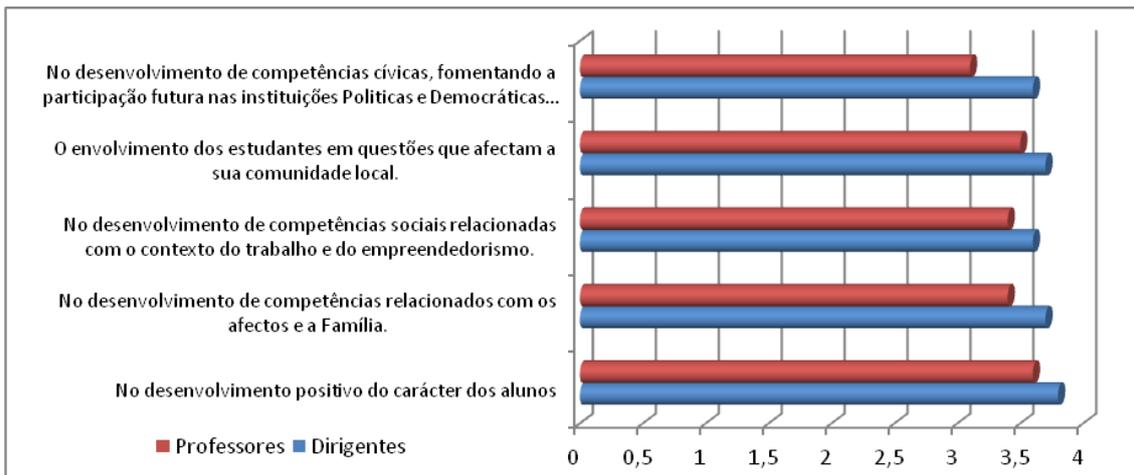
Também os professores entrevistados confirmam que notaram os benefícios nos alunos e que foi um processo muito enriquecedor para as crianças, sendo

em particular referido que os alunos ficam mais despertados para questões como respeitar, tolerar e aceitar a diferença, ajudarem-se e cooperarem uns com os outros em diversas tarefas, curriculares ou não. Denotam ainda um maior envolvimento dos alunos das diferentes turmas/ anos, assente numa convivência e relacionamento mais saudável. Outro dos benefícios reportados é o de os alunos ganharem uma maior consciência dos seus atos e escolhas, saber pesar os prós e os contras das posições e atitudes que tomam, o que foi considerado imensamente importante. São ainda vislumbrados impactos e mudanças ao nível do comportamento e atitude e mudanças na maneira como os alunos encaram a sua presença na escola, nas suas tarefas académicas e sociais.

*“Alguns alunos referiram que eram pessoas melhores!”; “O LED põe-nos (aos alunos) a pensar”; “Vão buscar as coisas que se falaram e aplicam a outras realidades”; “Retiram conclusões das atividades realizadas, surpreendentes.”; “Eles adoram!”.*

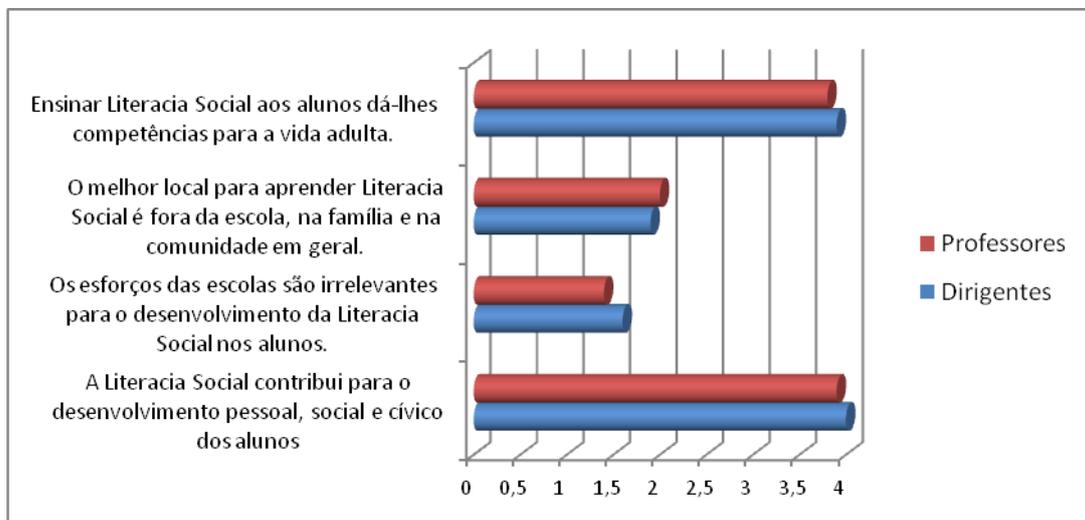
Desta forma, é transversal o reconhecimento do impacto de processos de Literacia Social enquanto ganhos ao nível da formação e desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, melhorias ao nível dos comportamentos e atitudes e também ao nível do sucesso escolar. É ainda referenciado um reforço da própria relação pais/filhos e família/escola, por via das atividades que envolvem ambas as partes.

Também os métodos quantitativos procuraram aferir estes impactos da Literacia Social nas escolas, cujos resultados se reproduzem abaixo, e de onde se destaca um equilibrado impacto nas três áreas de competência preconizadas no modelo metodológico deste trabalho (pessoais, interpessoais e cívicas) e nos respetivos contextos de desenvolvimento de competências – carácter, família e afetos, trabalho e participação comunitária e política. De destacar ainda um impacto proporcionalmente mais significativo entre os dirigentes escolares, comparativamente aos professores. Assim como o ligeiramente inferior de impacto aferido em relação aos contextos de competência de natureza política e, pelo contrário, ligeiramente superior impacto no contexto do carácter das crianças.



**Figura 86 – Impactos da Literacia Social nas escolas, 2010/11**

Da mesma forma, os resultados do inquérito confirmam as tendências encontradas nas entrevistas, em que há um consenso generalizado sobre a relevância das competências fundadas em valores (Literacia Social) para a construção do “cidadão adulto”, a qual se sustenta no desenvolvimento dos três níveis ou áreas de competência pessoal, interpessoal e cívica; e se reconhece o papel crucial da Escola como *pivô* deste processo.

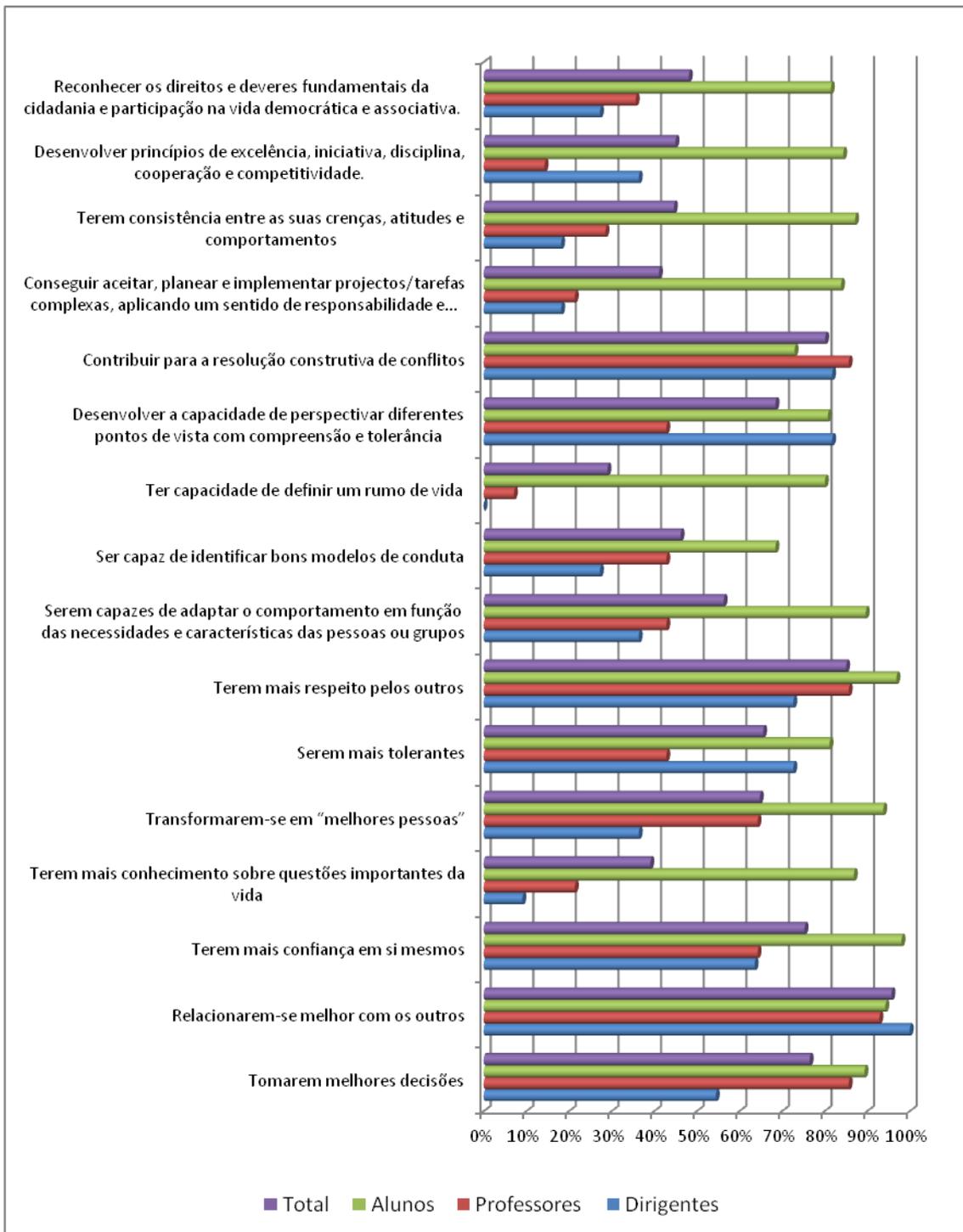


**Figura 87 – Indicadores de relevância da Literacia Social, 2010/11**

No sentido e objetivo último de validação da correspondência entre perfis de competência-chave e valores fundamentais, procurou-se junto de cada interlocutor envolvido uma avaliação das competências que consideram que mais contributo tiveram do programa de Literacia Social em apreço.

Destacam-se de seguida as três principais observações transversais que podemos extrair da leitura do gráfico abaixo, que compara a hierarquização entre alunos, professores e dirigentes, para os mesmos perfis de competências.

- a. Os alunos autoavaliam as suas competências acima da avaliação que os seus professores e dirigentes fazem deles;
- b. Em geral, a avaliação dos professores é mais positiva que dos dirigentes escolares;
- c. Os perfis de competências que geram mais consenso de elevado impacto são em torno das competências de tomada de decisões, relacionamento interpessoal, autoconfiança, respeito e resolução de conflitos.



**Figura 88 - Hierarquização comparada de competências de Literacia Social, 2010/11**

### 3. Literacia Social – uma proposta de formação integral

Com a finalidade de aferir se a Literacia Social se apresenta como uma proposta sólida de um referencial de competências-chave que, incidindo sobre as dimensões não-cognitivas das competências, resulte numa abordagem válida para a educação integral no contexto dos desafios educativos atuais em Portugal, nos subcapítulos seguintes procura-se perceber os processos de acolhimento, organização e projeções em torno deste conceito e desta proposta de intervenção em meio escolar.

#### 3.1. Estabilização do Conceito

Quando confrontados com uma definição detalhada do conceito<sup>4</sup>, a generalidade dos professores entrevistados afirma compreender, de uma forma geral, os objetivos e finalidades da Literacia Social, sendo sobretudo consensual a crescente e fundamental importância de tratar o tema na escola.

*“Compreendo e valorizo imenso!”; “Não consigo conceber a educação de uma criança, que não seja no seu todo.”*

No entanto, o inquérito aplicado, que procurava também medir este nível de compreensão, apresenta uma afirmação inequívoca em não mais do que 57% dos casos, em que os dirigentes escolares tendem a ter mais precaução que os professores em afirmar que estes partilham de um entendimento comum sobre o assunto. Mais de 30% daqueles dirigentes creem mesmo que os seus professores não partilham desse entendimento comum.

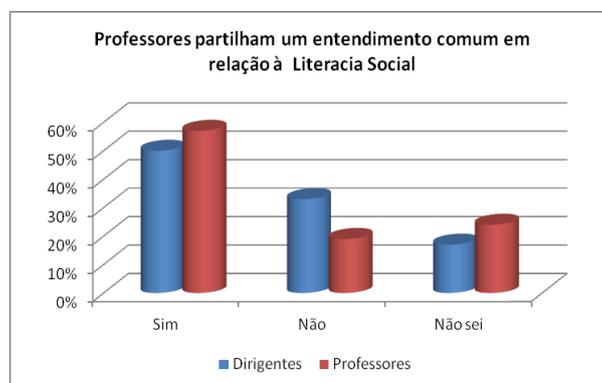


Figura 89 - Entendimento partilhado de Literacia Social, 2010/11

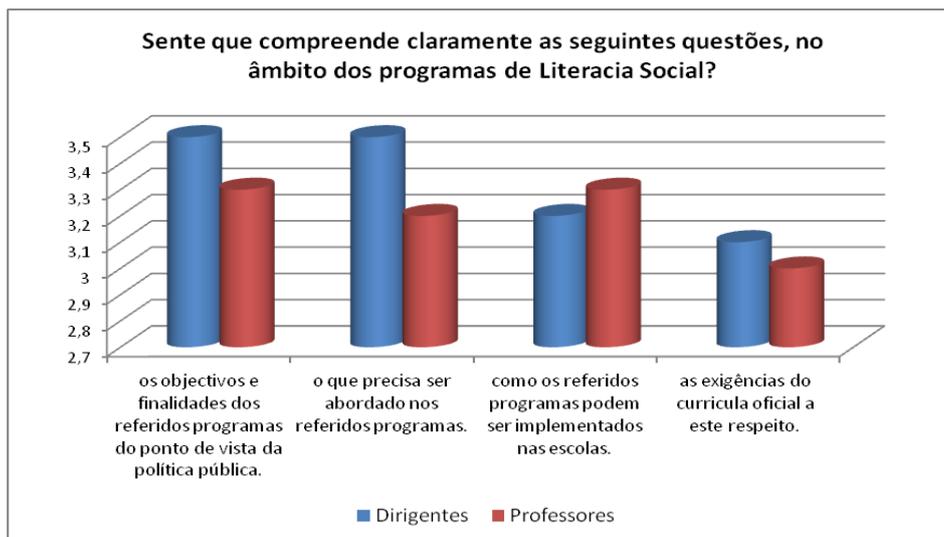
<sup>4</sup> Na introdução do questionário, vide anexo 6.

Em entrevistas individuais aprofundadas, os coordenadores das escolas consideram que o trabalho da escola neste âmbito é razoavelmente positivo, afirmando que os professores da sua escola não só compreendem os objetivos e finalidades de trabalhar as diferentes dimensões da Literacia Social na escola, como estão preocupados com esta questão no quotidiano, sobretudo perante os problemas escolares crescentes. No entanto, quando questionados sobre se consideravam se o conceito de Literacia Social já se encontrava suficientemente estabilizado no seio dos professores/escola, a grande maioria dos professores entrevistados refere que não, sendo que os dirigentes escolares afirmam haver ainda *“um caminho a percorrer”*, convergindo no entendimento da crescente necessidade de a escola assegurar algo que muitas vezes não é assegurado em casa. Isto embora esteja presente a necessidade e importância de trabalhá-lo, o que de certa forma significa que o conceito está minimamente estabilizado nas suas condições de arranque.

Neste ponto será importante salientar que esta estabilidade conceptual pode ser observada a dois níveis. Ou seja, existe a consciência partilhada e geral da necessidade de trabalhar este conceito nas escolas o que, portanto, significa que a este nível o conceito está estabilizado (a importância e necessidade de o trabalhar na escola). No entanto, ao nível da aplicação e operacionalização generalizada a realidade já não é a mesma, justificando-se assim a resposta negativa dada por parte dos professores entrevistados.

*“Existe dificuldade em aplicá-lo e muitas vezes perceber de forma completa o que é.”; “É necessário aprofundar o conceito para facilitar a aplicação no terreno.”*

Validado pelo questionário a ambos os interlocutores, o gráfico abaixo (numa escala de 1 a 4) demonstra uma compreensão globalmente positiva sobre os objetivos e propósitos de programas de Literacia Social, destacando a menor sensibilidade dos professores que dos dirigentes para estas diretrizes. Assim como, pelo contrário, uma maior facilidade de adaptação dos professores aos recursos operacionais para a sua implementação.



**Figura 90 – Entendimento sobre programas de Literacia Social, 2010/11**

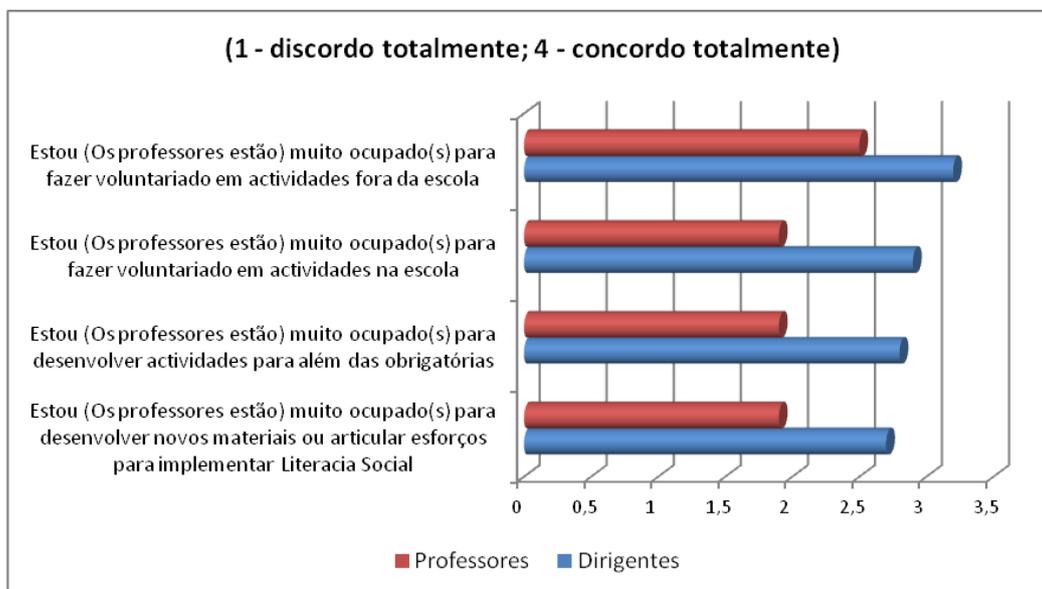
Outros fatores que contribuem para o conceito não se encontrar mais estabilizado no seio dos professores em geral, e que não podem deixar de ser referidos, está relacionado com a gestão do fator tempo e com a motivação para os agentes escolares se envolverem neste esforço.

*“Muitos professores acham que não é a função deles.”*

Para aferir esta permeabilidade a uma responsabilidade cívica mais ampla, a aplicação do inquérito procurou avaliar a abertura/disponibilidade dos professores para operacionalização do conceito de Literacia Social na sua vida social e profissional, apresentando-se no seguinte gráfico, numa dupla perspectiva do próprio professor e numa heteroavaliação pelos seus dirigentes escolares.

Neste indicador *proxy* de disponibilidade pessoal dos professores para os esforços de integração que a Literacia Social exige na prática educativa, verifica-se que a perceção dos coordenadores é mais negativa do que aquela que os professores autoavaliam, como aliás seria expectável. Sendo que os professores assumem uma postura de “nem concordo nem discordo” com afirmações que aludem à sua disponibilidade para articular esforços que programas de Literacia Social podem exigir, nomeadamente enquanto não fizerem parte dos curricula oficial, verifica-se ainda uma superior indisponibilidade para atividades de voluntariado fora da escola, o que acentua esta falta de predisposição individual. Os mesmos quatro indicadores abaixo

apresentados sofrem um agravamento de cerca de um nível na escala de avaliação, quando são objeto de reflexão por parte dos dirigentes escolares, que portanto atribuem uma elevada indisponibilidade geral dos professores para os referidos esforços adicionais às suas estritas obrigações profissionais (entendidas como o cumprimento dos programas curriculares).



**Figura 91 – Avaliações sobre predisposição cívica dos professores, 2010/11**

No entanto, parte significativa dos professores entrevistados afirmaram sentirem-se motivados para a implementação de programas/projetos/disciplinas relacionadas com o conceito de Literacia Social, referindo que, por todas as razões anteriormente referidas, este lhes parece ser um conceito importante de ser implementado e generalizado nas escolas.

*“Há valores não estão a ser assegurados pela família”; “Toda a gente reconhece a crise de valores na nossa sociedade!”*

Também os dirigentes escolares referem a falta de tempo que convive com o que consideram ser uma genuína vontade dos professores abordarem estes temas, que reforça a necessidade de equilibrar estes dois fatores, quando

*“os professores vão ganhando cada vez mais consciência da importância de trabalhar estas questões.”; “Com tanta coisa imposta a motivação não é grande.”; “A grande maioria dos professores está disponível e motivada.”*

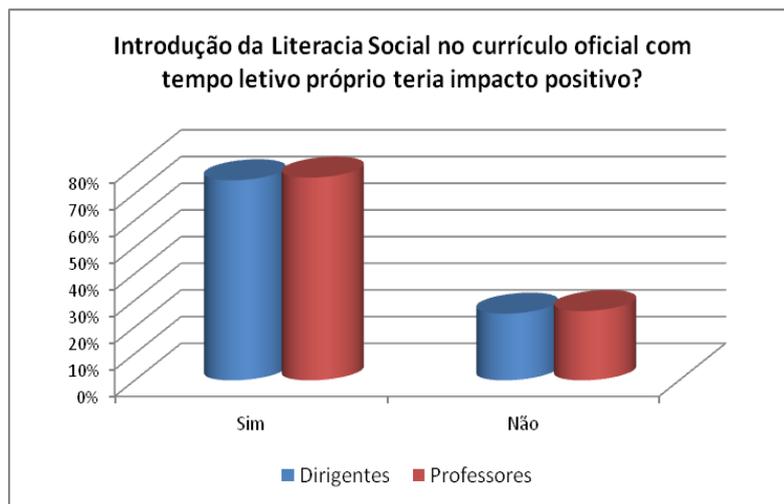
Neste sentido, a totalidade dos dirigentes entrevistados afirma que a Literacia Social é um conceito importante de ser implementado e generalizado nas escolas por todas as razões já referidas, contudo defendem igualmente uma definição de prioridades que evite sobrecargas, bem como uma extensão aos pais/encarregados de educação.

*“Faz sentido que a escola trabalhe estas questões em conjunto com a família”; “Os pais têm de ser chamados e responsabilizados”; “A realidade social impõe uma maior atenção a estas questões”; “Perante a sociedade que temos e com os pais cada vez com menos tempo só teríamos todos a ganhar”; “o suporte familiar e a transmissão de valores perde-se cada vez mais, e como tal há que encontrar formas de os transmitir”*

É também no mesmo sentido, ainda sublinhado pelos professores entrevistados, que as características dos alunos de hoje em dia justificam cada vez mais uma aposta séria nesta área, sendo defendido por alguns um reforço no currículo, uma vez que neste momento *“as coisas são pouco claras, objetivas e exploradas”*.

*“São valores e princípios que se estão a perder”; “A vida é cada vez mais acelerada e os pais têm pouco tempo para transmitir alguns valores e princípios.”; “Cada vez mais temos de atuar nesta área e se calhar era importante haver orientações mais definidas!”*

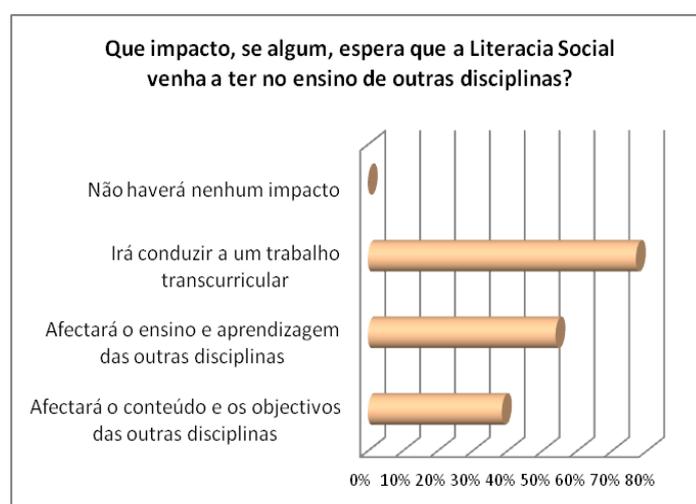
Em consonância com estes resultados, o inquérito aponta para uma maioria de três quartos (76%) dos professores e dirigentes a concordar com a alocação de um tempo letivo próprio da Literacia Social no currículo oficial, conforme demonstra o gráfico seguinte.



**Figura 92 – Impacto da introdução de Literacia Social no currículo oficial, 2010/11**

Por vezes aparentando alguma contradição entre a escolha de tempo letivo ou abordagem transversal, alguns professores entrevistados consideram que, de alguma forma, esta área/conceito faz já parte do currículo oficial, embora não na sua totalidade nem com espaço letivo próprio. A abordagem transversal e transcurricular parece ser a que reúne maior consenso quando o tema é aprofundado, embora tenha sido referido que, por exemplo, as AECs poderiam ser uma boa aposta neste âmbito, bem como a hipótese de ser abordada em tempos específicos do horário escolar – opinião que vai no sentido contrário das recentes opções de política pública em 2012.

Em torno desta discussão, o inquérito aos dirigentes escolares vem trazer um contributo de reforço do impacto primordialmente transcurricular como consequência do investimento na Literacia Social.



**Figura 93 – Impacto da Literacia Social noutras disciplinas, 2010/11**

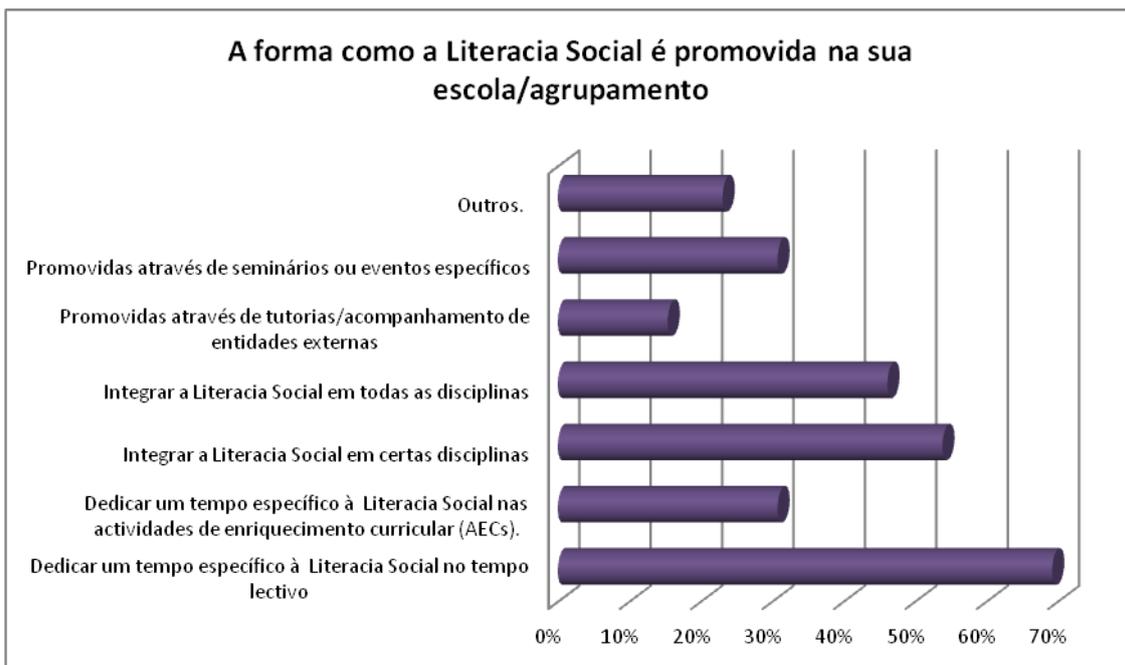
### 3.2. Estratégias de Operacionalização e Participação

No seguimento da informação recolhida nas entrevistas, a forma de introdução dos temas e conceitos associados à Literacia Social nas escolas é normalmente decidida pelo Ministério da Educação ou pelas Direções dos Agrupamentos, sendo que na prática, verificada pela aplicação do inquérito aos dirigentes escolares, a administração central não foi envolvida e os encarregados de educação foram os principais agentes envolvidos. Na categoria “outros” podemos considerar os agentes diretivos do próprio agrupamento, assim como agentes externos.

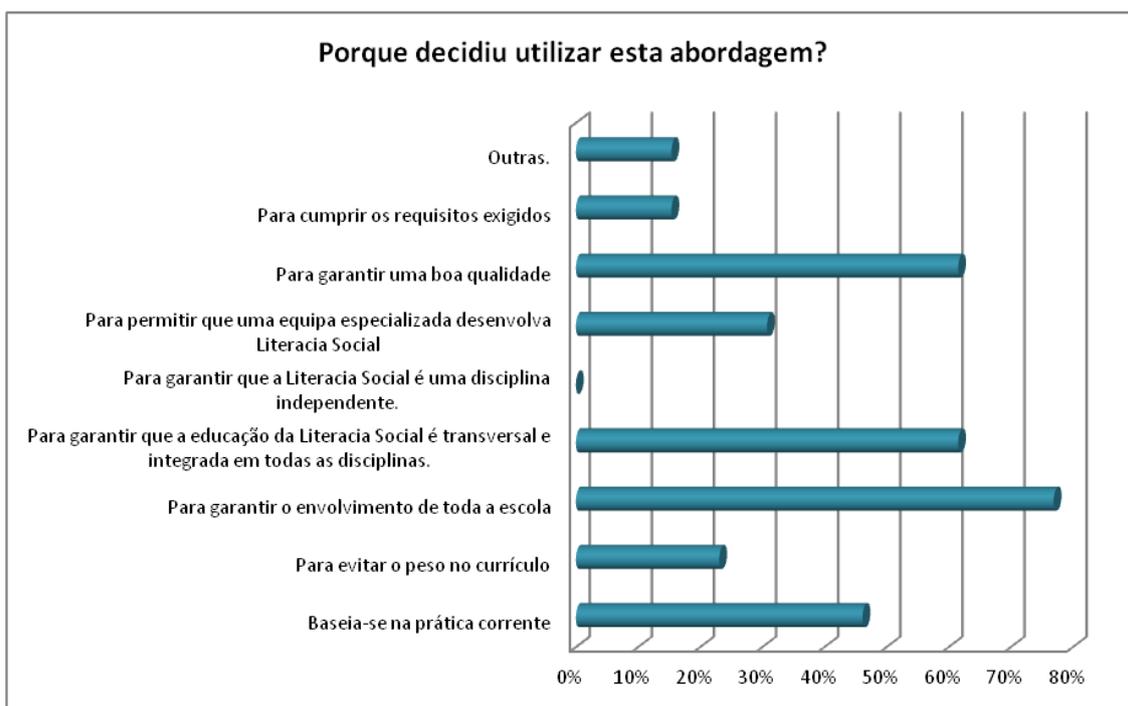


Figura 94 – Participação dos agentes na introdução da Literacia Social, 2010/11

Os resultados do inquérito aos dirigentes escolares permitem ainda perceber de que forma, neste momento e essencialmente num universo de estabelecimentos de ensino a implementar o Programa LED, este conceito é promovido na escola, bem como as razões que sustentam essa forma de promoção. Os gráficos seguintes demonstram a prática de integração curricular, garantindo o envolvimento da comunidade escolar e a transversalidade da abordagem, associadas á qualidade dos resultados.



**Figura 95 – Estratégias de promoção da Literacia Social, 2010/11**



**Figura 96 – Motivos da estratégia de promoção da Literacia Social, 2010/11**

O envolvimento que as escolas têm tido com a Literacia Social, no contexto do programa LED, sustenta, de certa forma, o referido “conhecimento” dos temas abrangidos, uma vez que os entrevistados afirmam que este conceito está presente no dia-a-dia da escola de diversas formas, porque se insere no plano curricular, porque o programa LED está incluído no Plano Anual de Atividades

dos Agrupamentos e respetivas escolas, e porque se relaciona com os eixos prioritários do projeto educativo dos vários agrupamentos - prevenção da indisciplina, desenvolvimento de competências pessoais, regras de convivência, etc.

Relativamente às formas mais eficazes de introdução da Literacia Social nas escolas, os dirigentes entrevistados consideram que o conceito está naturalmente introduzido na escolas, ainda que de uma forma pouco estruturada e pouco evidente, quer seja por via do currículo oficial, do programam LED, quer seja pelas situações diárias que inevitavelmente levam à abordagem de temas relacionados com este conceito.

*“É inevitável trabalhar estas questões quando se trabalha com crianças!”; “Até num texto de língua portuguesa, estas questões são tratadas, no entanto tem muito a ver com a sensibilidade de cada Professor!”*

Ao nível das responsabilidades para atingir resultados satisfatórios no âmbito da Literacia Social, os dirigentes inquiridos sublinham aquela referida responsabilidade do professor titular e, de seguida, dos encarregados de educação, não desresponsabilizando o próprio aluno e o coordenador da escola.



**Figura 97 – Responsabilidade dos agentes nos resultados da Literacia Social, 2010/11**

Os coordenadores entrevistados referem, com vista à sustentada operacionalização da Literacia Social, que esta área deve ser abordada de forma transversal e transcurricular, embora defendendo ainda que é necessário

torná-la mais concreta, mais formal, mais sistematizada, não sendo colocada de parte a hipótese (por alguns) de ser trabalhada isoladamente ou com um “tempo” específico – entendimento partilhado entre professores e dirigentes na mesma e exata proporção, confirme gráfico seguinte.



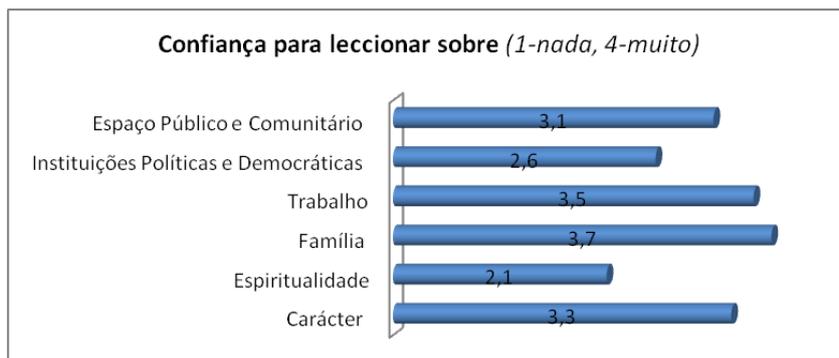
Figura 98 – Impacto da introdução da Literacia Social no Currículo, 2010/11

Tal como já referida a oportunidade de articulação com as AEC, é reforçada esta ideia aquando da discussão em torno de estratégias de operacionalização que devem, sobretudo no primeiro ciclo do ensino básico, assumir estratégias de aprendizagem menos formais e teóricas.

*“os alunos sentem-se mais motivados com atividades mais práticas”; “é difícil para uma criança estar sentada numa cadeira a absorver informação”*

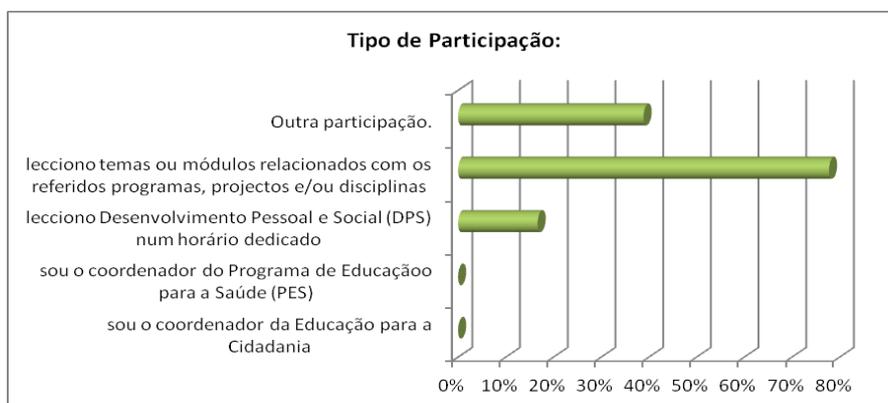
No entanto, sendo considerada uma área “vasta, vaga, muito abrangente e pouco concreta”, a dificuldade em materializá-la e operacionalizá-la é maior. No que concerne aos temas a abordar, embora se sintam confortáveis com os mesmos, os professores entrevistados, e no seguimento do ponto anterior, reconhecem algumas dificuldades resultantes da ausência de “algo mais objetivo e estruturado”, considerando o programa LED como um bom exemplo dessa necessária sistematização, com um nível de liberdade suficiente para a escolha dos temas ser adaptada ao grupo/turma que cada professor tem, tendo em conta as suas características.

Quando confrontados com alguns temas centrais de Literacia Social, apresentam uma confiança acima da média para lecioná-los, sendo menor nos temas associados à espiritualidade e à cidadania democrática.



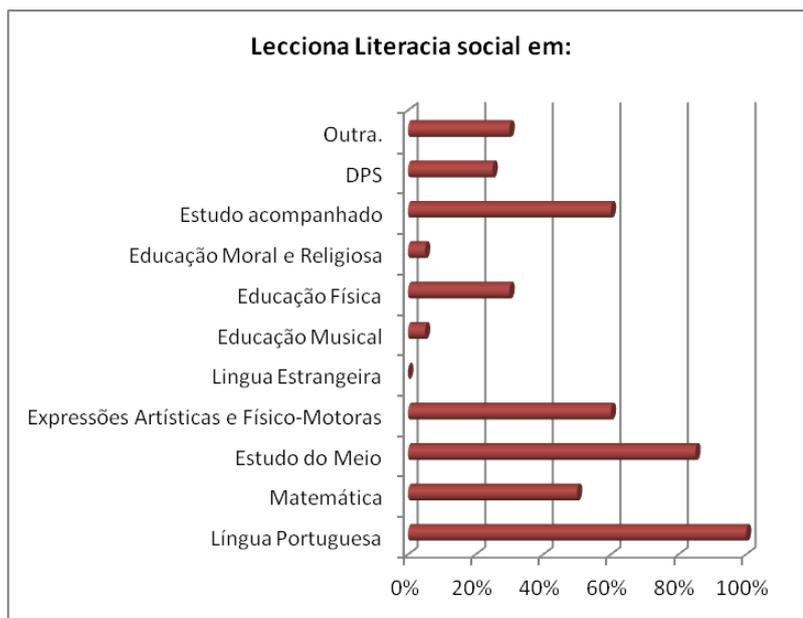
**Figura 99 – Confiança dos docentes em temas de Literacia Social, 2010/11**

O inquérito procurou igualmente medir o âmbito da participação e/ou abordagem da Literacia Social por parte dos professores, onde os seguintes gráficos apresentam alguns dados relevantes, como o envolvimento em projetos, programas ou disciplinas que tratem a Literacia Social, o tipo/âmbito de participação, envolvimento de entidades externas, fontes utilizadas, entre outros. Com a maioria a mostrar-se envolvido no planeamento e execução dessas atividades, muitos afirmam operacionalizá-las através de módulos previamente preparados para o efeito, associado à tipologia de atividades que foram desenvolvendo no programa LED, nas quais é mais frequente ser o professor quem planeia e executa as atividades propostas.

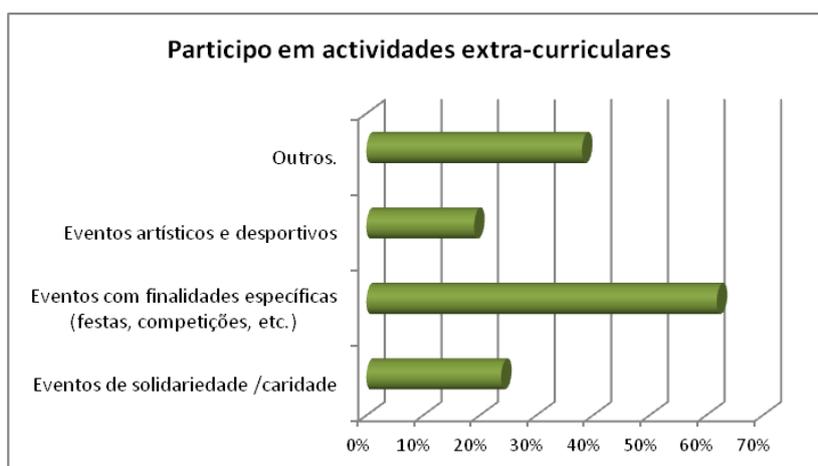


**Figura 100 – Envolvimento e tipo de participação na Literacia Social, 2010/11**

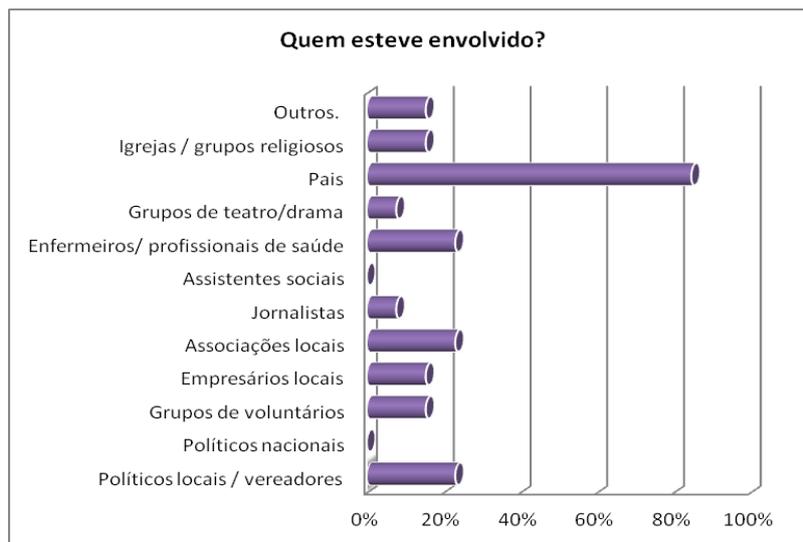
As disciplinas curriculares são as que foram mais objeto de atenção no desenvolvimento destas propostas de Literacia Social, com pouco envolvimento das turmas em atividades cívicas externas, mas com a participação diversificada, embora pouco intensa, de entidades externas convidadas à escola, em 65% dos casos. Entre estas, os pais são os que se envolveram na maioria dos casos.



**Figura 101 – Áreas curriculares em que lecciona Literacia Social, 2010/11**

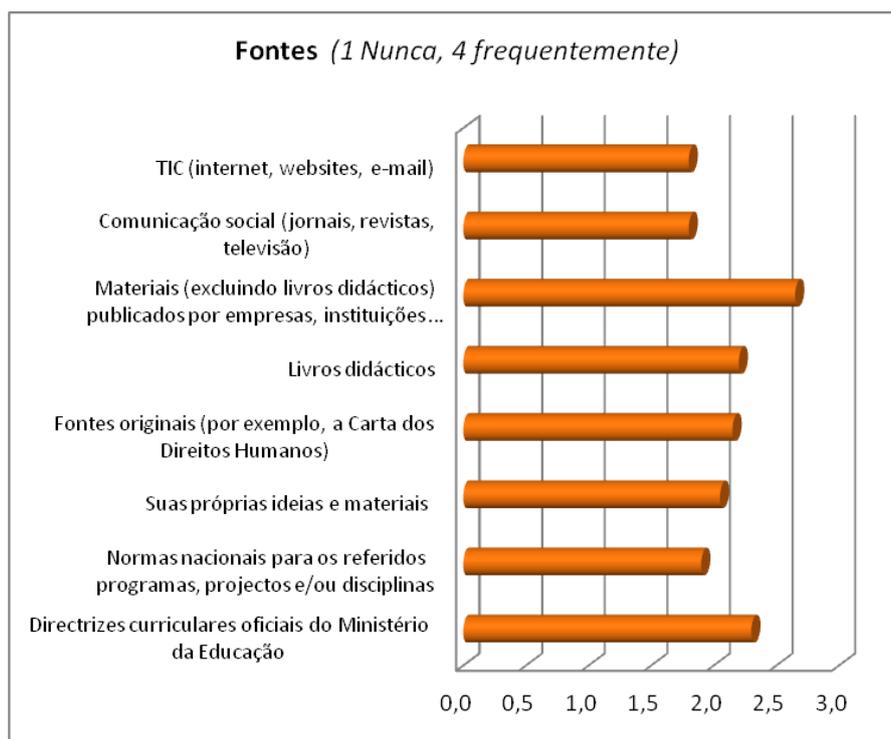


**Figura 102 – Participação dos docentes em atividades extracurriculares, 2010/11**



**Figura 103 – Agentes envolvidos em atividades extracurriculares, 2010/11**

No que respeita a fontes utilizadas em projetos desta natureza, demonstra-se um fraco recurso à maioria das fontes avaliadas, onde mais uma vez o tipo de materiais do programa LED parece ser o mais permeável.



**Figura 104 – Fontes utilizadas em programas de Literacia Social, 2010/11**

### 3.3. Processos de Avaliação e Formação

Considerados como fatores críticos para a sustentabilidade da operacionalização da Literacia Social nas Escolas, a formação dos agentes educativos e a introdução de processos de avaliação de professores e alunos no âmbito da Literacia Social foram duas dimensões aferidas neste estudo.

Sendo que a totalidade dos professores afirmam procurar avaliar os seus alunos nas áreas da Literacia Social, a grande maioria deles entende que esta deve ser feita numa perspetiva de progresso, ao longo do tempo e de forma eminentemente qualitativa. Todavia é referida uma certa dificuldade em avaliar nesta área, derivada das suas características, temas e conteúdos.

Os resultados obtidos pela aplicação do inquérito sustentam uma tendência encontrada nas entrevistas aprofundadas, por vezes, em que os métodos de avaliação desta área primordialmente intangível tendem a seguir os mesmos padrões de avaliação das disciplinas tradicionais. No entanto, denota-se a significativa importância de metodologias de observação ou trabalho de grupo, por contraponto a testes.

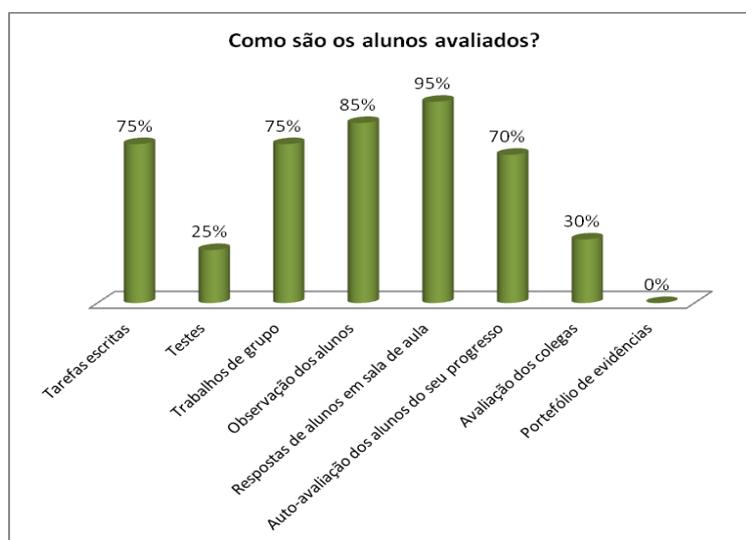
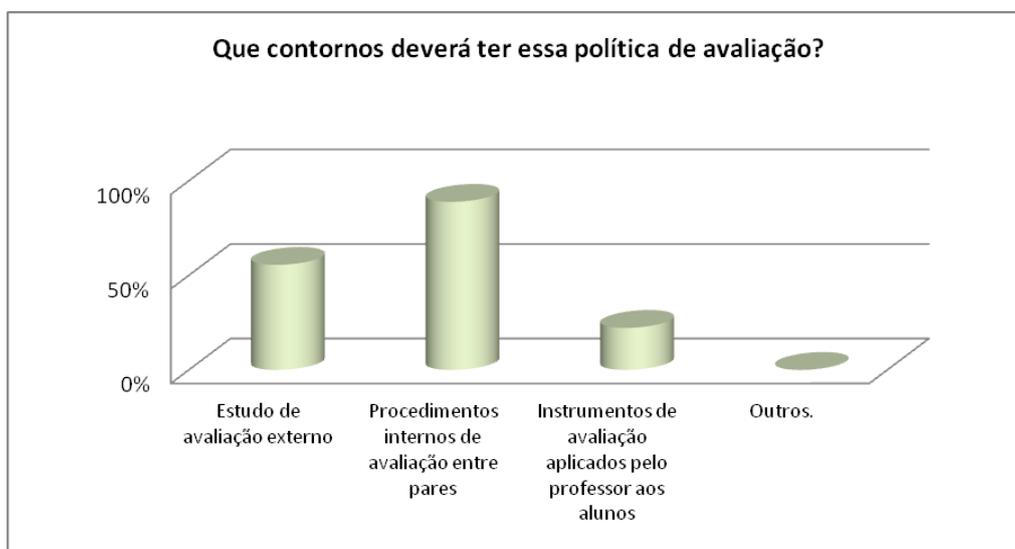
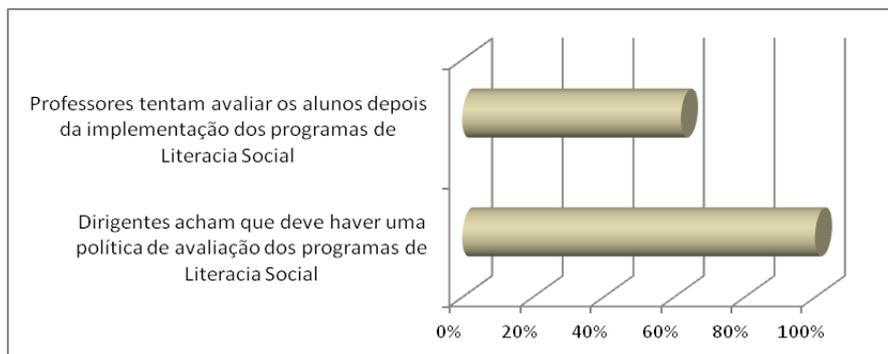


Figura 105 - Processos de avaliação e formação em Literacia Social, 2010/11

Reforçando processos mais flexíveis e que se apoiem também na autoavaliação pelos próprios alunos, os inquiridos afirmam que, não sendo uma prática instituída por cerca de 40% dos professores no seguimento da implementação de atividades de Literacia Social, os seus dirigentes reafirmam a importância de instituir essa política de avaliação, sustentando-a sobretudo

em processos internos entre pares, mas também em intervenções de avaliação externa.



**Figura 106 - Políticas de avaliação de programas de Literacia Social, 2010/11**

Confirmado pelo inquérito, não foram reportados estímulos ou recompensas para professores ou alunos que apresentem bons resultados na abordagem à Literacia Social, sendo minoritários os casos em que tal se verificou.

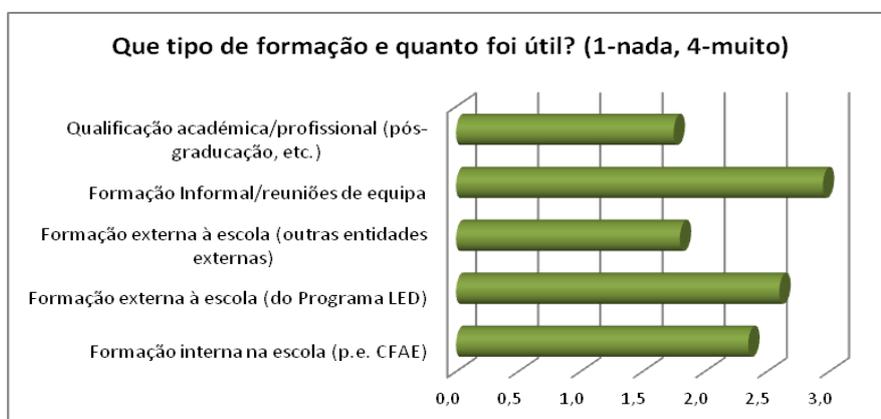


**Figura 107 – Instrumentos de valorização do desempenho/aproveitamento em Literacia Social, 2010/11**

No que respeita à participação por parte dos professores entrevistados em ações de formação que tratassem a Literacia Social, a quase totalidade refere que nunca participou noutras senão nas naquelas promovidas pelo programa LED, mesmo tendo a sua formação de base em consideração. No entanto, a maioria dos professores entrevistados refere a premente necessidade de continuarem a existir ações de formação específica nesta área, atribuindo duas razões – porque eles próprios precisam para operacionalizá-la com os seus alunos e, como vimos, estes parecem necessitar cada vez mais dado o contexto social - “*É fundamental formar nesta área!*”.

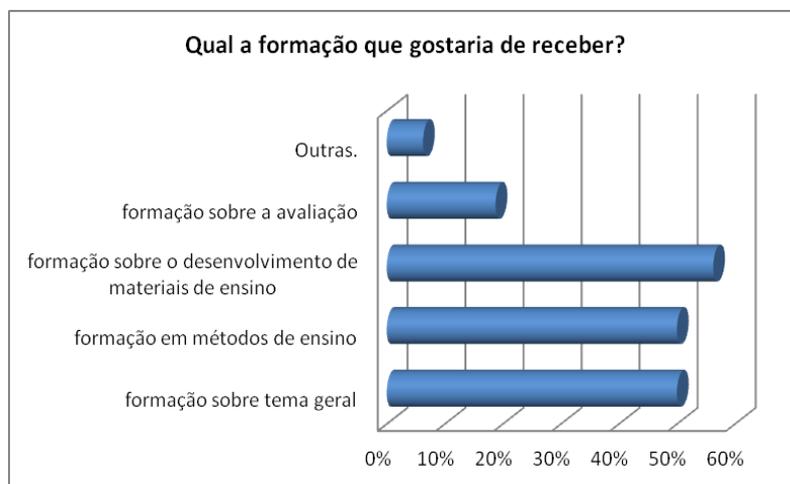
O carácter prático, concreto e adequado à realidade das escolas é também referenciado, bem com a troca de práticas e experiências vista como algo importante e vantajoso para a formação nesta área. O enfoque nas metodologias de trabalho, formas de abordar, aplicar e operacionalizar parecem ser aquelas mais defendidas. Foi ainda referida a hipótese de a formação ser alargada aos pais.

Este tema da Formação foi igualmente explorado na aplicação do inquérito, apresentando-se de seguida os principais resultados, que vêm confirmar os resultados obtidos na abordagem qualitativa, sobretudo tendo em consideração que a experiência mais forte em formação nesta área junto dos inquiridos foi dada pelo programa LED, a qual teve muitas vezes um carácter informal e de trabalho de equipas de professores – em metodologia de *coaching* – e em articulação com os Centros de Formação e Associações de Escolas (CFAE), quando 80% dos professores inquiridos afirma ter recebido formação nesta área.



**Figura 108 - Tipo e utilidade da formação em Literacia Social, 2010/11**

De qualquer forma, fica patente pela afirmação de 60% dos inquiridos da necessidade de promover uma formação contínua no apoio à implementação da Literacia Social, nas áreas destacadas abaixo pelo inquirido.



**Figura 109 – Necessidades de formação, 2010/11**

### 3.4. Desafios e Visões de Futuro

Uma das dimensões para aferir as condições de sustentabilidade de uma abordagem integral à formação dos indivíduos, em particular a Literacia Social, foi aferida pelas perceções dos inquiridos sobre os principais desafios e visões de futuro da Literacia Social.

Estes desafios no futuro das escolas parecem estar correlacionados quando os professores entrevistados apontam, por exemplo, o fator tempo associado a uma bastante referida sobrecarga dos professores, afirmando-se como um dos desafios principais.

*“Há muitas solicitações”; “A extensão do currículo é enorme!”*

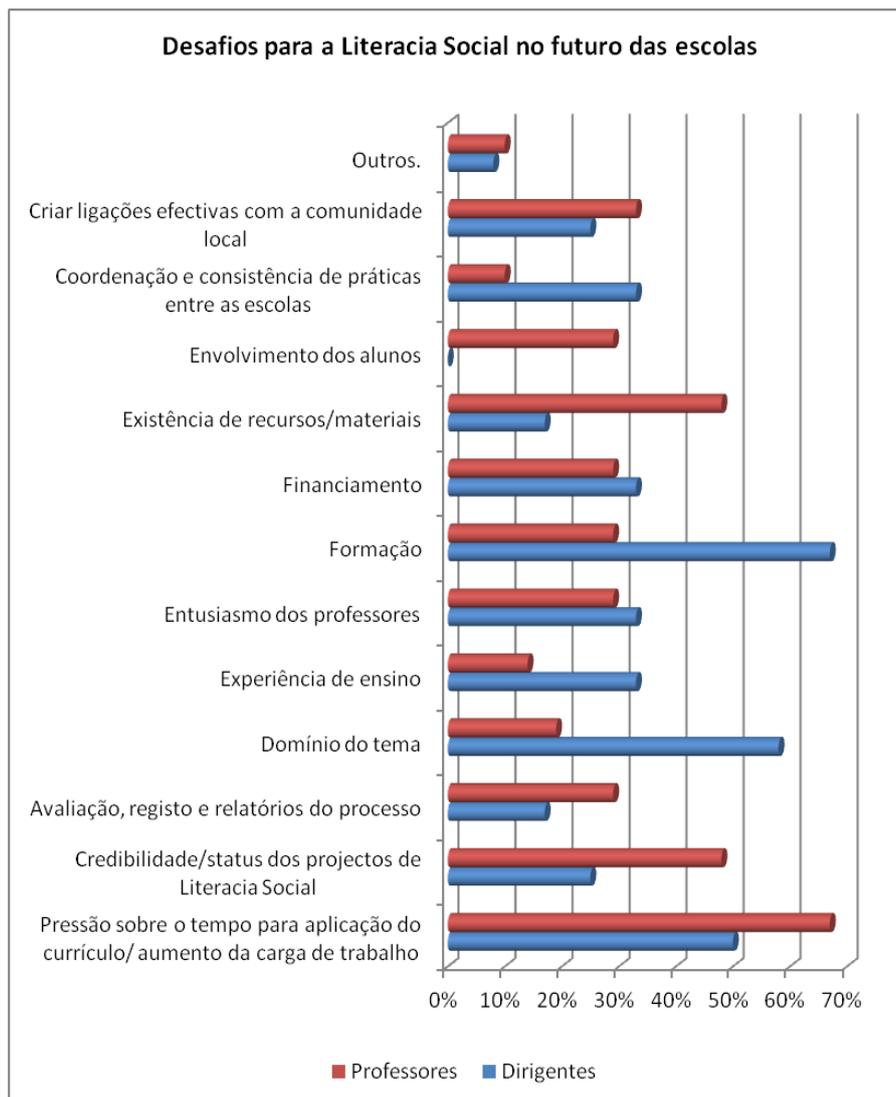
Naturalmente associado a este, por correlação negativa, encontramos a motivação, a vontade e a “mentalidade” que, segundo os próprios entrevistados, deve ser alimentada e alterada, sendo que se crê que para tal é importante demonstrar resultados, dar tempo, não pressionar e disponibilizar informação.

Também a já referida formação para abordar a Literacia Social, para a sua implementação e para fazer face à necessidade sentida de orientações concretas para a operacionalização, surge como um dos principais desafios para o futuro, identificado nas entrevistas aprofundadas. Por fim, também o financiamento poderá também ser uma questão a ter em conta, sobretudo perante as crescentes restrições orçamentais públicas e privadas, embora relativamente a este ponto não tivessem existido muitas referências durante as entrevistas.

Também o inquérito procurou aferir esta questão, à parte de alguns resultados coincidentes sobre alguns dos temas já aferidos qualitativamente, de onde se destacam as seguintes observações comparativas, entre professores e dirigentes escolares:

- a. a superior pressão do fator tempo nos professores;
- b. a importância da credibilidade dos projetos de Literacia Social propostos, nomeadamente para os professores;
- c. uma superior preocupação dos dirigentes com a qualidade e, associadamente, a formação para o domínio do tema;
- d. uma superior preocupação dos professores com a existência de materiais disponíveis para a operacionalização.

Daqui se depreende a necessidade de um equilíbrio entre o que são necessidades eminentemente operacionais para a implementação da Literacia Social – refletidas naquilo que os docentes consideram como sendo os principais desafios para o futuro desta área – credibilidade, materiais e disponibilidade; e aquilo que é o enfoque na qualidade dos processos – formação e domínio dos temas – por parte dos dirigentes escolares.



**Figura 110 – Avaliação de desafios para a Literacia Social, 2010/11**

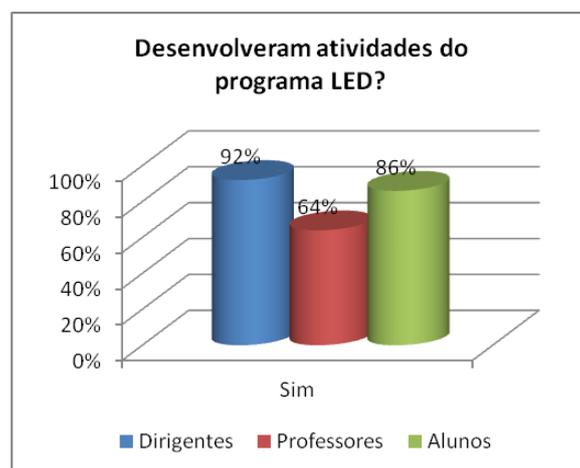
### **3.5. Avaliação de uma Prática Operacionalizada em Meio Escolar**

Após aferir as condições de sustentabilidade da Literacia Social na perspectiva de um universo de agentes educativos que estiveram maioritariamente envolvidos ou atentos à implementação de um programa desta natureza, nesta secção procura-se aferir os impactos diretos, percecionados pelos indivíduos diretamente envolvidos – dirigentes, professores e alunos.

No que toca à aprendizagem sobre valores, com o respetivo enquadramento do programa LED on Values, e num contexto em que 100% dos professores e dirigentes inquiridos afirmam conhecer o programa LED, a grande maioria

(94%) dos alunos afirma aprender sobre valores na escola, bem como reconhecer o programa LED em atividades desenvolvidas na escola (86%). Embora, nas entrevistas de profundidade, se verifiquem diferentes níveis de conhecimento, que vão desde os alunos que apenas reconhecem visualmente os logotipos do programa LED e que não sabem muito acerca do mesmo, até aqueles que o conhecem e que têm com ele uma relação mais afetiva com as experiências tidas neste contexto, sendo estes últimos a maioria.

Entre os professores que responderam ao inquérito, 64% implementaram o programa LED, embora todos pertençam a escolas ou agrupamentos onde o programa esteve a ser implementado. Neste contexto, 92% dos dirigentes inquiridos tiveram uma relação direta na implementação de atividades deste programa e 86% dos alunos foram alvo dessas iniciativas na escola.

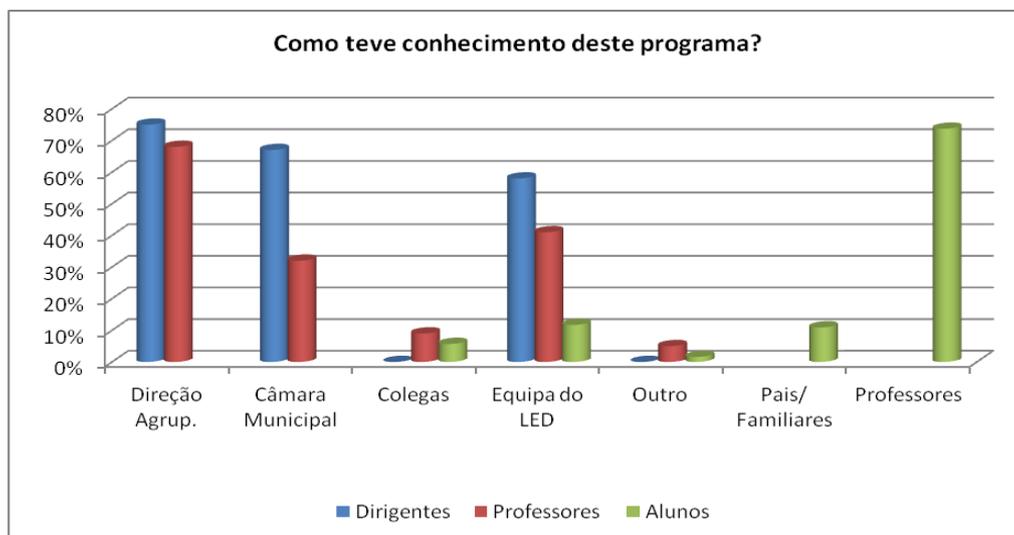


**Figura 111 – Participação em atividades do Programa LED on Values, 2010/11**

E tendo sido dirigido a uma amostra aleatória dos professores do Concelho de Mafra, verifica-se que cerca de dois terços destes já implementaram atividades do programa LED e de um terço que, não tendo implementado, reconhece a sua relevância.

Relevante é também perceber a forma como os inquiridos afirmam ter tido conhecimento do programa, em que 74% dos alunos referem o seu professor titular, mas 11% referem os seus pais ou encarregados de educação, de onde se realça uma das prioridades do programa LED em envolver as famílias dos alunos. Por outro lado, em 6% dos casos os alunos tiveram conhecimento do programa diretamente pelos seus colegas e 12% retiveram o primeiro contacto com membros da equipa de apoio às escolas do programa LED. Já entre os

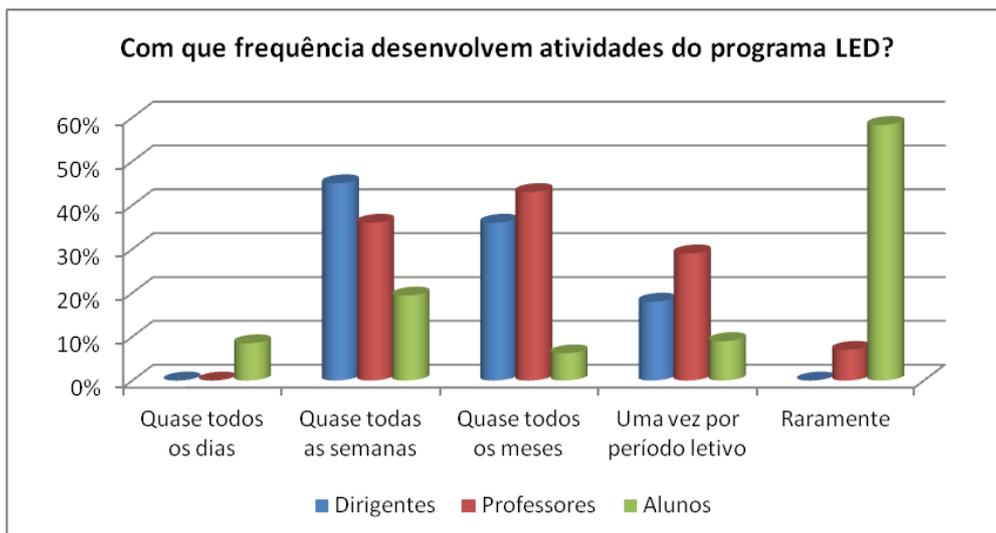
professores e dirigentes, verifica-se a veiculação da informação por meios mais institucionalizados, nomeadamente pelas direções dos agrupamentos e pela câmara municipal (que apoiou financeiramente a implementação do programa no ano de arranque), mas também é realçado o contacto direto com os promotores externos da iniciativa.



**Figura 112 – Meios de contacto com o Programa LED on Values, 2010/11**

Coincidente com os resultados da abordagem qualitativa, assim como de outros indicadores recolhidos junto dos professores e dirigentes, verifica-se o desenvolvimento de atividades com os alunos (e percecionado por eles) de uma forma integrada nas principais disciplinas dos currícula oficial, como é proposta do programa LED.

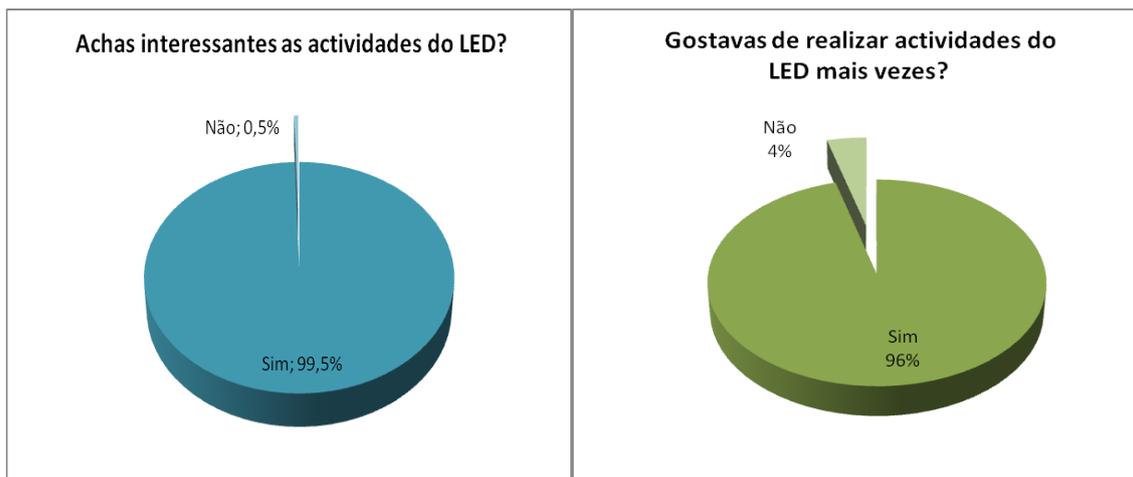
Já em termos de frequência de implementação das atividades, os alunos percecionam uma muito menor frequência que os professores ou dirigentes, em que estes últimos afirmam maioritariamente desenvolve-las quase todas as semanas ou todos os meses, e em que aqueles alunos o afirmam fazer raramente.



**Figura 113 - Frequência de atividades do Programa LED on Values, 2010/11**

Esta disparidade pode ser explicada pela percepção subjetiva dos alunos quando ao confronto implícito sobre as atividades que gostariam de desenvolver e as que desenvolvem, já que referem nos *focus groups* que gostam bastante da forma como o programa LED está estruturado e que a única coisa que mudariam nele refere-se à frequência com que fazem as atividades - “*Gostava de fazer mais vezes!*”, sublinhada por mais de uma vez no inquérito pela esmagadora maioria que refere que gostaria de realizar mais vezes atividades do LED.

Efetivamente, a grande maioria dos alunos entrevistados afirma achar muito interessante o programa, referindo que acha as atividades “*divertidas e giras*”. Quando questionados se compreendem os objetivos das atividades, a grande maioria refere que sim, justificando a sua resposta, com “*a lição*” tiram de cada atividade aquando da “*conversa*” que têm sobre ela no final (fase de *debriefing* no programa).



**Figura 114 – Interesse pelas atividades do Programa LED on Values, 2010/11**

Os alunos referem ainda que o que mais gostam no LED é o facto de ser diferente das aulas normais, embora aprendam também. Referem ainda que gostam dos temas, mas mais ainda da forma como estes são abordados:

*“Divertimo-nos e aprendemos ao mesmo tempo!”; “Conversamos sobre várias coisas que nos ajudam a ser melhores pessoas!” (esta frase foi referida por vários alunos de diferentes Escolas); “Também é bom para desabafarmos sobre algumas coisas!”; “Podemos dar as nossas opiniões!”.*

Quando questionados acerca do que têm aprendido, as respostas são variadas, reproduzindo-se algumas delas de seguida:

*“Aprendemos a ajudar e respeitar os outros; a ser solidários; a ser bons cidadãos, a proteger o ambiente; a partilhar; não mentir; ser simpáticos; ter bons pensamentos; trabalhar em equipa; cooperar; comunicar melhor; ter confiança; ser boa pessoa; a partilhar; a ser honesto; a ser mais compreensivos; colaborar; ultrapassar dificuldades; atingir objetivos; perceber e respeitar outros pontos de vista; tolerar, etc...”*

Referir ainda que alguns alunos destacam as experiências que já tiveram nas atividades, e com as quais mudaram a sua maneira de pensar:

*“Ser, pelo menos uma vez, uma daquelas pessoas com dificuldades, foi muito importante!”; “Não devemos brincar só com quem nos faz as vontades ou dá coisas!”; “Devemos respeitar os outros e trabalhar em equipa, e quando perdemos, perdemos todos!”; “O LED ajuda-nos a ser*

*melhores pessoas!"; "Ao longo deste ano com as atividades do LED aprendemos muita coisa e ficamos melhores pessoas!"; "Na altura parece que não vai servir de nada, mas depois acontece uma situação igual e nós já sabemos o que fazer!"; "Aprendemos e divertimo-nos!"; "Aprendemos coisas importantes de uma forma diferente!"*

No que respeita à opinião dos professores entrevistados acerca do programa LED, ela é bastante positiva, sendo manifestado um amplo agrado em trabalhá-lo. Foi descrito como sendo um programa bem estruturado, bem organizado e com uma boa adesão por parte dos alunos. Os temas são considerados pertinentes e interessantes.

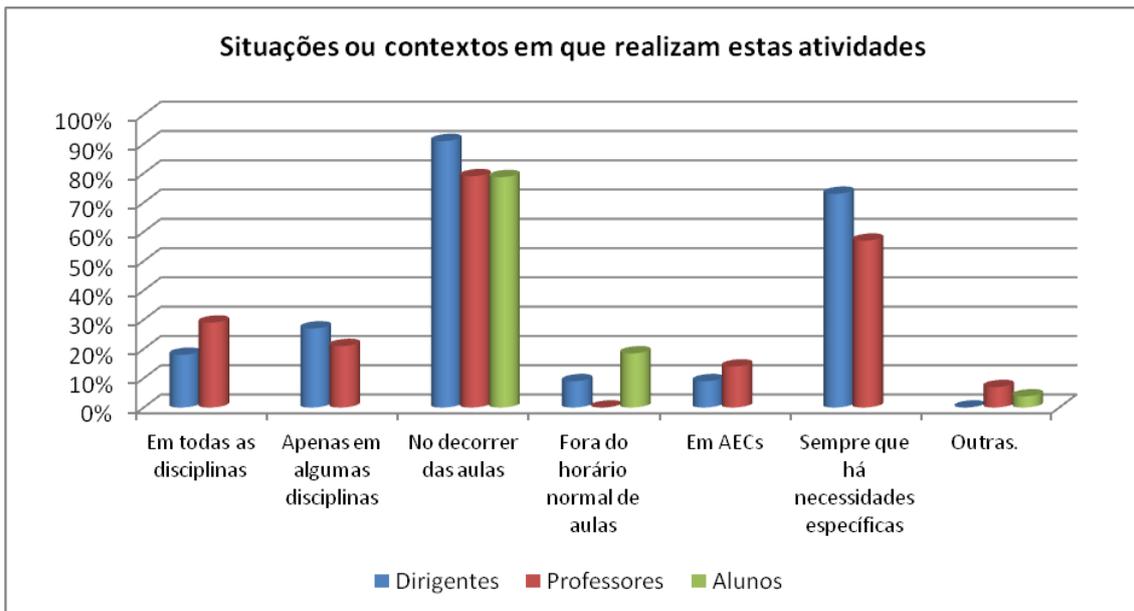
*"É um material simpático que ajuda muito porque já está estruturado!"; "O LED contribui em termos de ter as coisas arrumadas numa determinada lógica!"; "É um recurso já pensado, já feito, o que é ótimo!"; "Está excelente!"; "O LED ajuda muito a abordar certos temas!"; "São pontos de partida!"*

Relativamente à sua adequação ao público-alvo, a totalidade dos professores entrevistados considera que é adequado, existindo apenas algumas referências a alguma linguagem mais difícil para os alunos mais novos (por exemplo, nos dilemas éticos) e alguma dificuldade de desenvolver/aprofundar algumas atividades com o 1º ano.

Quanto aos dirigentes escolares entrevistados e inquiridos afirmam um amplo conhecimento do programa, partilhando na totalidade uma opinião muito positiva acerca do mesmo, nomeadamente ao nível da sua pertinência e interesse. A totalidade dos entrevistados considerou ainda o programa adequado ao seu público-alvo.

*"Foi extremamente positivo, é importante e interessante, e os miúdos adoram"; "As propostas do LED são muito boas, o problema é que os professores estão muito sobrecarregados"*

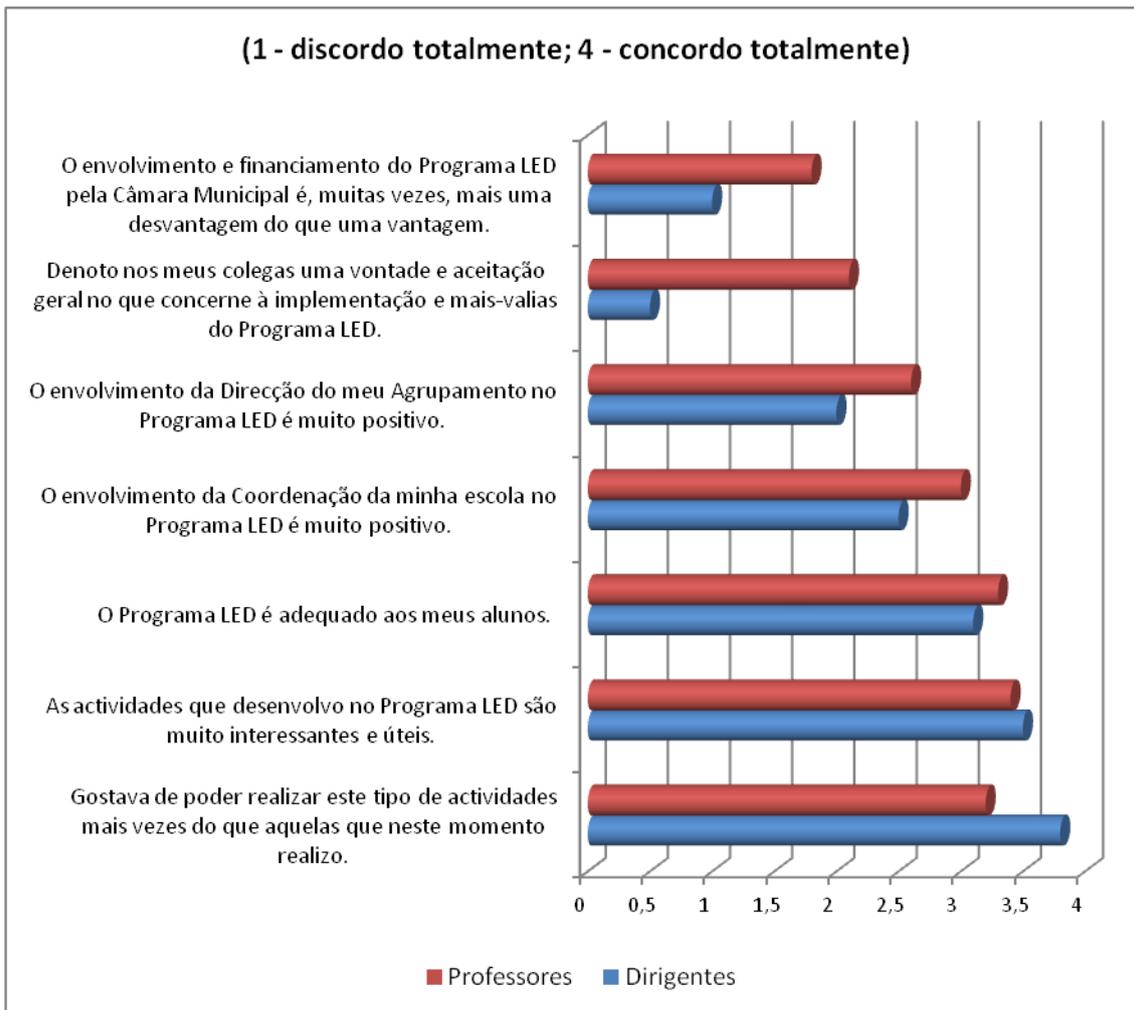
Ao nível da abordagem quantitativa destaca-se a esmagadora implementação do programa nas suas escolas num ritmo significativamente relevante e numa abordagem fortemente contextualizada na vida quotidiana das escolas, numa estreita integração com o programa curricular.



**Figura 115 – Contextos de realização das atividades do Programa LED on Values, 2010/11**

O inquérito foi igualmente uma oportunidade para avaliar algumas ideias recolhidas ao longo da implementação do programa LED, de onde se destaca:

- a. o interesse, utilidade e adequação do programa;
- b. o envolvimento mais positivo das coordenações das escolas do que dos respetivos agrupamentos;
- c. uma superior motivação das lideranças escolares do que dos próprios docentes para um reforço da implementação;
- d. a importância do financiamento do poder local, confirmando um superior desconforto manifestado pelos professores por uma certa “supervisão” autárquica da sua prática pedagógica.



**Figura 116 – Avaliações sobre a implementação do Programa LED on Values, 2010/11**

O gráfico seguinte ilustra, de certa forma, não só o balanço positivo amplamente confirmado pela avaliação qualitativa, como uma intenção de continuar a implementar o programa LED, e de forma mais constante, de onde mais uma vez se destaca a postura mais apoiante e comprometida das coordenações e direcções das escolas, em relação à dos professores individualmente, nomeadamente sem impacto entre os que ainda não iniciaram a sua implementação.

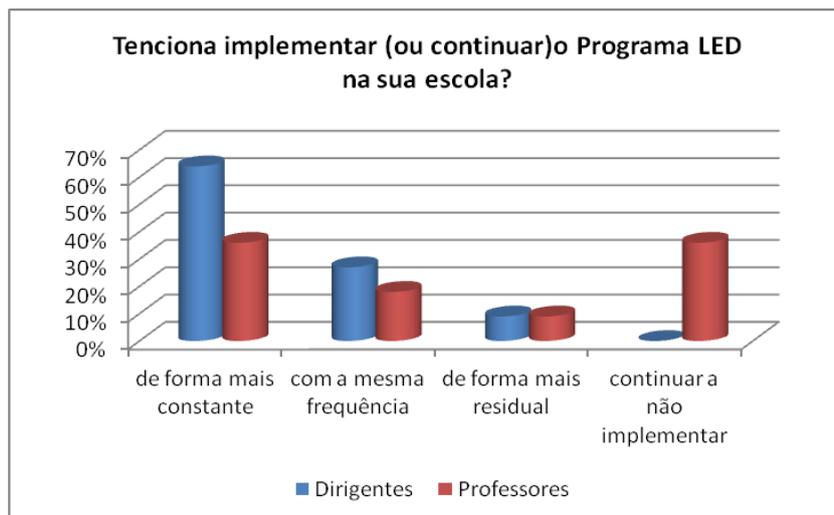
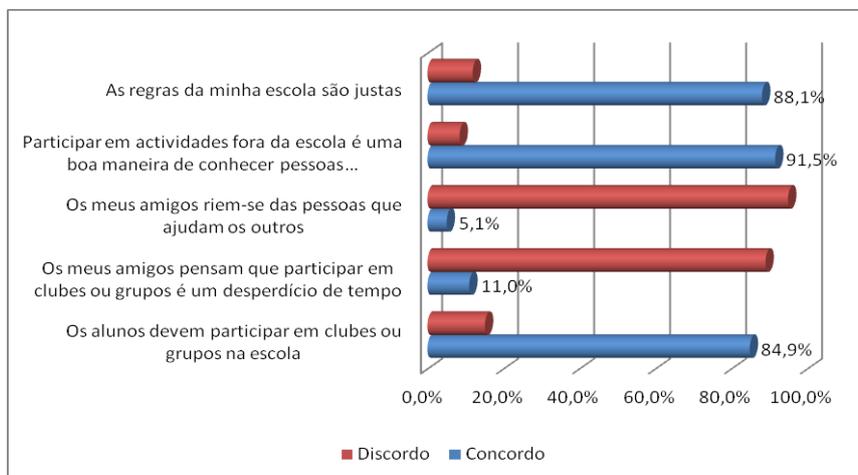
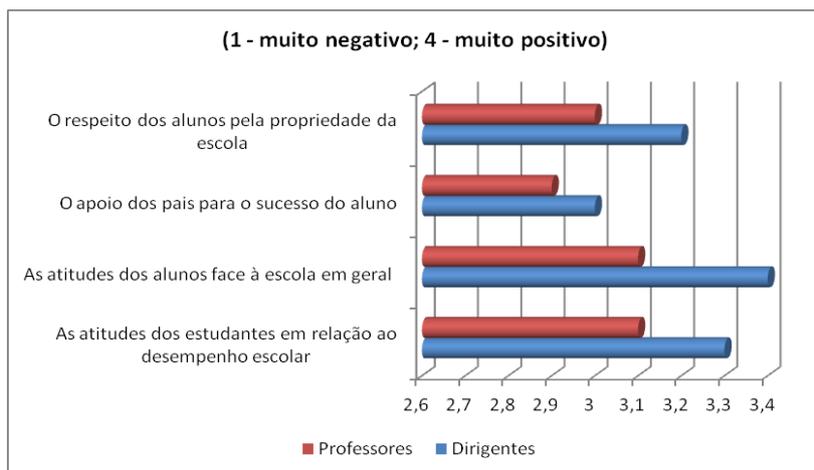
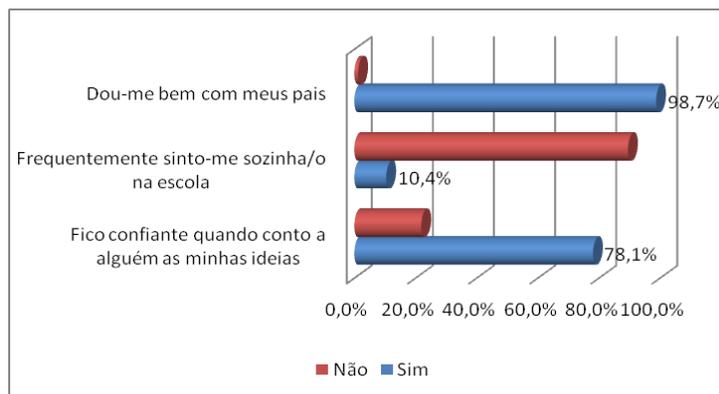


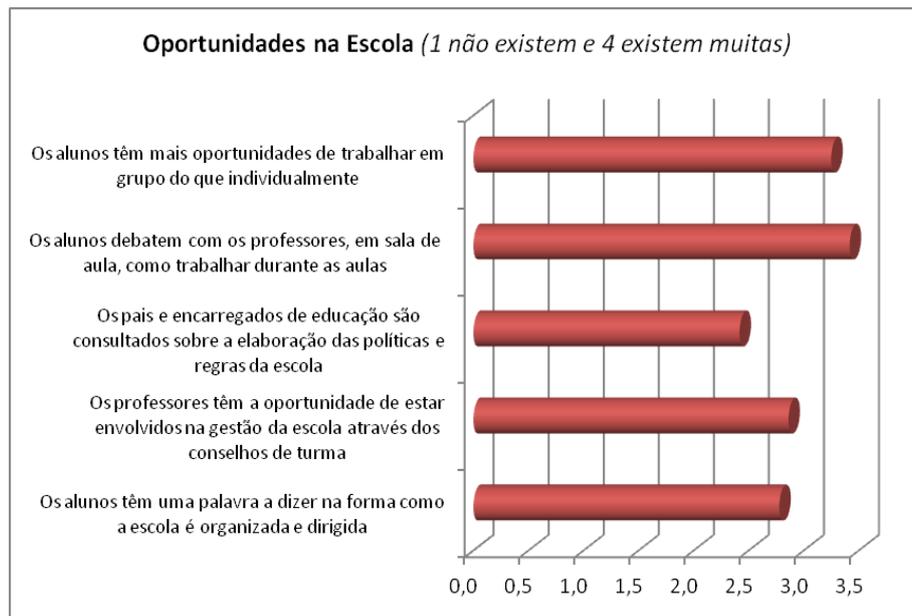
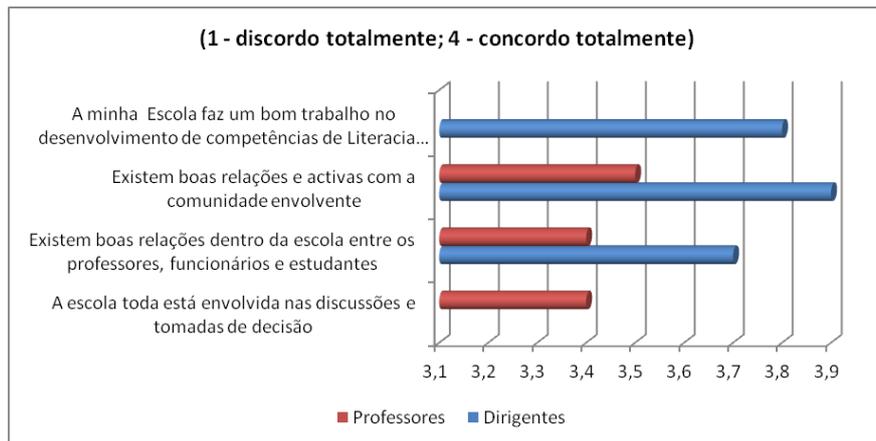
Figura 117 – Intenção de implementação do Programa LED on Values, 2010/11

### 3.6. Indicadores de Monitorização Futura

Numa tentativa de medir outras dimensões que se revelam importantes no enquadramento (e aproveitamento) dos alunos na escola, abordaram-se as mesmas no inquérito com o intuito de testar indicadores que poderão ser monitorizados ao longo do tempo, em futuras inquirições que possibilitem o acompanhamento da evolução do seu comportamento.

Entre elas destacam-se os indicadores que permitem acompanhar o grau de convivialidade/ solidão a que os alunos estão sujeitos no quotidiano da escola e no relacionamento com as suas famílias, a forma como percecionam a importância das regras na escola, o reforço da sua autoconfiança para persistir a influências de pares, o relacionamento entre as diversas partes da comunidade escolar, o investimento percecionado da escola em processos de Literacia Social, o grau de participação dos diversos agentes, etc. Esses indicadores estão de seguida exemplificados com respostas dos inquiridos.





**Figura 118 - Indicadores de contexto escolar e familiar para monitorização futura, 2010/11**

Por outro lado, destacam-se ainda outros grupos de indicadores que pretendem monitorizar padrões relacionados com a identidade, confiança institucional, reflexividade, igualdade e opções éticas, conforme detalhado de seguida.

### **Identidade**

Relativamente às visões sobre a diferença, a maioria dos alunos afirma ter colegas de outras nacionalidades (Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Roménia, etc.), referindo ter uma boa relação com os mesmos e demonstrando a convicção de que estes devem ter as mesmas oportunidades que os outros: “São iguais a nós!”, referem. Ainda neste âmbito os alunos entrevistados referem-se ao

relacionamento com estes colegas como algo interessante e positivo, afirmando que “aprendem” com eles coisas diferentes, interessantes e divertidas, muito relacionadas com questões culturais, como a língua e alguns costumes.

No que concerne à forma como os alunos se descrevem a si próprios (do ponto de vista étnico ou racial), o seguinte gráfico aponta os resultados obtidos pela aplicação dos inquéritos:

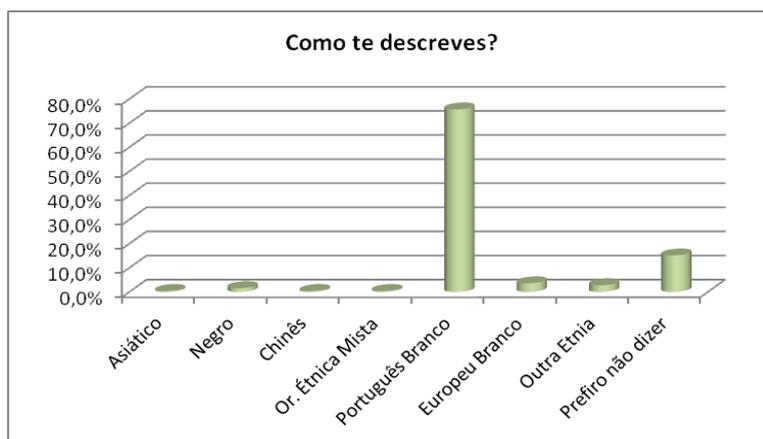


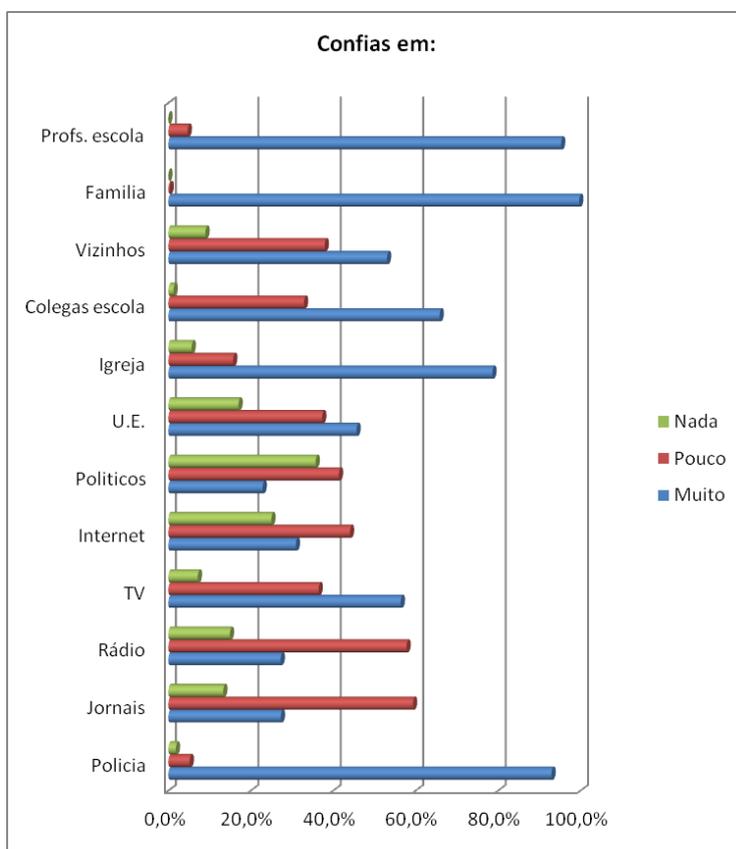
Figura 119 – Identidade, 2010/11

## Confiança

Grande parte dos alunos ouvidos nos *focus groups* realizados demonstra alguma desconfiança, ainda que pouco fundamentada, no que diz respeito a notícias que veem na TV ou jornais, deixando sempre um espaço de dúvida, afirmando que “*nem sempre*” acreditam ou “*nem em tudo*”; sendo importante salientar que os alunos mais velhos demonstram ser mais céticos que os mais novos. Ainda assim, e de uma forma geral (não referindo especificamente as notícias), a maioria dos alunos inquiridos confia na TV, embora se registre uma elevada percentagem que afirma confiar pouco ou nada.

Quanto à confiança nos políticos, e provavelmente muito influenciados pela conjuntura atual e pelo que ouvem os adultos dizer, os alunos entrevistados demonstram muito pouca confiança nos políticos, existindo no entanto uns que não têm uma opinião formada: “*Mais ou menos!*”. Quanto ao elevado número que afirma não confiar, referem-se aos políticos com algumas das seguintes frases; “*São mentirosos!*”; “*Não conseguiram governar o país!*”; “*Querem*

*ganhar dinheiro e ficarem bem vistos!"; "Puseram-nos na crise!".* A esta percepção retirada das abordagens qualitativas, juntam-se os dados do inquérito que sustentam esta visão.



**Figura 120 – Confiança institucional, 2010/11**

Em sentido oposto, os alunos demonstram uma alta confiança na Polícia, associando à mesma segurança, ajuda e proteção; *“Prendem os maus!”; “Protegem-nos!”*

A Igreja, que embora reúna a confiança da grande maioria, aparece muitas vezes associada (nomeadamente no desenrolar dos *focus groups*) a algo *“um pouco chato”*; *“A missa podia ser um bocado mais rápida!”*, o que dá a ideia de uma participação um pouco induzida pelos pais como é natural nestas idades, embora a quase totalidade refere acreditar em Deus.

## **Reflexividade**

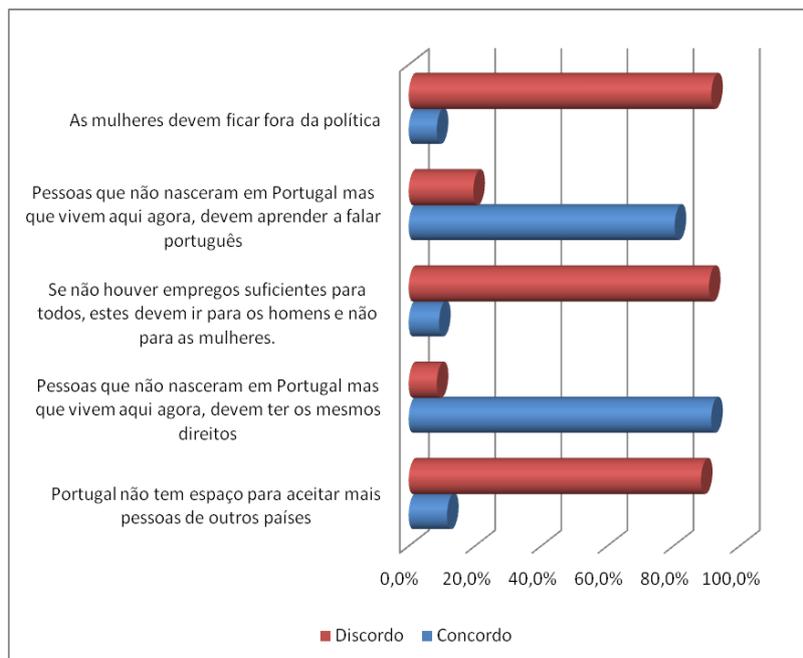
Outro tema que foi alvo de abordagem nos estudos qualitativos realizados com os alunos foi a “crise”, no sentido de captar o desenvolvimento da sua capacidade reflexiva, onde se questionavam os alunos se sabiam o que era “crise” e lhes era pedido que descrevessem o que era para eles a “crise” ou o que os alunos associavam à mesma, de onde se destacam algumas respostas:

*“Falta de dinheiro”; “Falta de trabalho e emprego”; “Cortes naqueles que mais precisam”; “Usámos mais dinheiro do que podíamos”; “Greves”; “As pessoas deixam de trabalhar e recebem pouco dinheiro”; “aumentam os preços”; “tiram dinheiro aos pais”; “é uma coisa muito complicada”; “má economia”; “culpa do Sócrates”; “maus políticos”; “Bancarrota”; “Falência”; “Estragaram o país”; “Miséria”.*

## **Igualdade**

A maioria dos alunos entrevistados é da opinião de que as mulheres, embora devam ter os mesmos direitos que os homens em termos laborais, não devem fazer os mesmos trabalhos que os homens, nomeadamente os mais “pesados” e menos “limpos”, revelando ainda a ideia de que as mulheres estão mais sobrecarregadas pelo trabalho acrescido que fazem em casa.

Outros resultados interessantes resultantes da aplicação do inquérito e que se encontram relacionados com opiniões que remetem para questões de justiça, igualdade e tolerância são apresentados no seguinte gráfico:

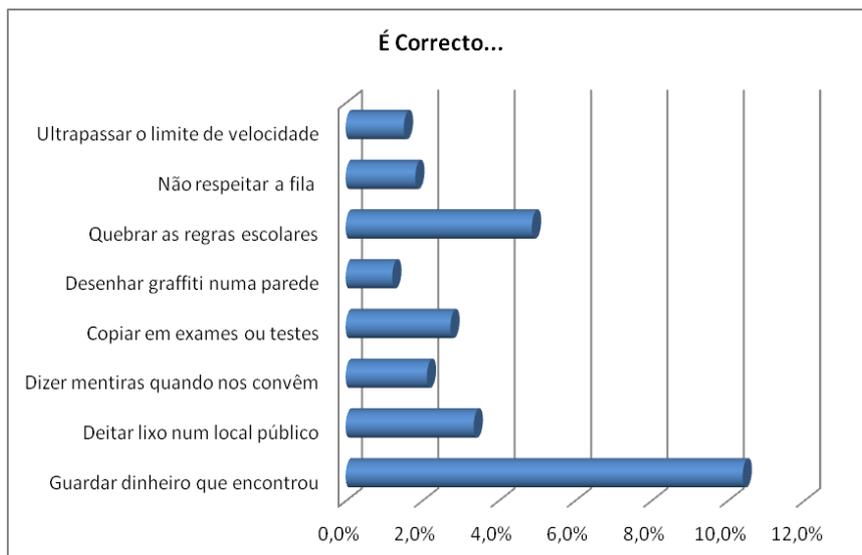


**Figura 121 – Igualdade e discriminação, 2010/11**

### Opções Éticas

No sentido de aferir e monitorizar o desenvolvimento moral dos alunos, estes foram confrontados com questões éticas, como “*Achas que de vez em quando não faz mal mentir e/ou roubar?*”. Neste caso, os alunos demonstram uma perceção mais gravosa em roubar, afirmando que roubar “*nunca*” e “*faz sempre mal*”. Já relativamente a mentir, embora reconheçam que não é correto, referem que é menos grave do que roubar, admitindo que “*de vez em quando...*” e “*desde que não prejudique os outros....*”.

Também na aplicação do inquérito, se apresentavam alguns comportamentos que os alunos deveriam avaliar se seriam corretos ou incorretos, apresentando-se os resultados no gráfico seguinte:



**Figura 122 – Testes de opções éticas, 2010/11**

Finalizando esta dimensão, os alunos afirmam de forma contundente que se deve “sempre” ajudar os outros e que tal é “muito importante”.

## Capítulo V – Conclusões

Com este capítulo pretende-se fazer realçar os principais resultados provenientes dos capítulos III e IV, naquelas que são as mais relevantes observações e interpretações da análise realizada. Estas conclusões – não substituindo a leitura dos referidos capítulos de análise pela sua forte orientação às questões de investigação – centrar-se-ão nos aspetos que o autor considerou de maior significado para os objetivos centrais do trabalho.

Neste sentido, e retomando aqui os dois principais eixos de investigação que presidiram à precedente análise de resultados, procura-se sintetizar a interpretação dos dados à luz do objetivo de, por um lado, identificar os valores estruturantes (ou valores básicos) para a população adulta portuguesa, enquanto objetivos de aprendizagem social, conducentes a um referencial de valores aplicável a processos de ensino e aprendizagem. Por outro lado, de aferir as competências-chave relevantes para processos de ensino e aprendizagem de valores em crianças e jovens, conducente a um referencial de equivalência de valores com perfis de competências para o ensino, avaliando, em concreto, uma proposta que reflete aqueles pressupostos – a Literacia Social.

Tal como referido no capítulo II, o presente estudo permitiu ainda desenhar um conjunto de instrumentos, desde guiões e questionários a modelos de análise, que constituem uma oportunidade para monitorizar o fenómeno da Literacia Social ao longo do tempo, expandindo novas vias de investigação futura. A observação de alguns indicadores que refletem condições de implementação de programas de Literacia Social nas escolas e nas comunidades educativas, de outros indicadores que permitem aferir impactos desses esforços nos ambientes educativos, como no desenvolvimento moral dos alunos, são exemplos de parâmetros relevantes e com potencialidade comparativa com instrumentos de avaliação e monitorização entre diferentes contextos de observação em Portugal, como entre a realidade Portuguesa e a de outros países.

Desta forma, o presente trabalho, nos seus limites de extensão e profundidade, lança no entanto um conjunto de pistas de investigação que deverão ser acompanhadas em momentos futuros. Uma das áreas de imediato potencial é a recondução do inquérito nacional sobre valores, tal como realizado em 2009, mas também o alargamento do inquérito de Literacia Social a nível nacional, possibilitando a análise dos seus indicadores em novos contextos escolares e o controle de variáveis pela condução dos mesmos inquéritos em escolas que não implementem programas de Literacia Social, constituindo grupos de controlo.

## **1. Os Valores Enquanto Objetivos de Aprendizagem Social**

Sendo que a presente investigação foi conduzida para responder a um conjunto de questões que motivaram e orientaram a pesquisa e a precedente análise de resultados, para sumarizar os seus principais impactos naquelas questões iniciais, começamos por isolar as duas primeiras, recordando:

1. Apesar da crescente manifestação e estímulo da criatividade individual e da existência de projetos de vida cada vez menos homogêneos, haverá uma presença tácita e hegemónica de valores estruturantes, em que a heterogeneidade e a diversidade se sustentam em valores comuns que mantêm a coesão social fundamental, aos quais possamos chamar de Valores Universais?
2. De que forma as mudanças sociais estão a afetar os valores das sociedades contemporâneas, em particular, da portuguesa e no contexto europeu? Que valores predominam, que valores perecem? E serão os valores contemporâneos novos valores, recriações dos tradicionais ou reproduzem-se sem significativas alterações?

Com vista a responder a estas duas questões, as quais se relacionam entre si, neste plano de investigação procurou-se testar se o comportamento das variáveis comumente explicativas para os mais variados fenómenos sociais – como o sexo, instrução, idade, estado civil, rendimento, etc. – é mais homogêneo e se não é estatisticamente significativo nas suas variações.

Ou seja, o facto de uma posição ética, ou uma perceção, ser influenciada por outra variável, sobretudo se for uma de caracterização da amostra (sexo, idade, grau de instrução, etc.) significa que ela se altera conforme as características de uma população. Se, pelo contrário, essas principais características que distinguem e/ou segmentam uma população não influenciam significativamente os comportamentos das variáveis dependentes, tal poderá ter um significado muito relevante numa investigação que procura, particularmente, aferir se há valores e posições éticas tendencialmente universais. O que é o mesmo que dizer que haverá valores que dificilmente são alterados pelas características diversas numa sociedade, justificando assim, pelo menos em parte, a sua tendencial universalidade.

Por outro lado, é razoável pensar que a história de vida dos indivíduos, refletida em variáveis independentes como o estado civil ou a idade, poderão influenciar a gestão pessoal entre o universal e o individual (Haydon, 2003). Ou seja, a eventual influência de variáveis de caracterização da população em posições éticas, pode não significar uma total exclusão da sua universalidade fundamental, pois parece razoável concluir que os valores universais não são alheios ao equilíbrio que o indivíduo procura, ao longo da sua vida – e as sociedades ao longo da História – entre o universal e a História (Ricoeur, 1996).

Assim, alguma variação de comportamento de variáveis dependentes pela influência de variáveis que refletem a história individual do respondente pode refletir um dos mais interessantes objetos de observação de um trabalho desta natureza – não a procura pelos valores universais por si, mas a compreensão da dialética entre os percursos de vida individuais e estabilidade de princípios facilmente alvo de elevado consenso.

Neste contexto, pela análise dos dados recolhidos junto da população portuguesa em 1999 e 2009, verifica-se que há diversos indicadores que mantêm elevada estabilidade em 10 anos, nalguns casos sem qualquer variação. Para além de demonstrar a robustez metodológica da presente análise comparativa, este facto demonstra a existência de consensos relativamente prolongados nos posicionamentos éticos da população

portuguesa, em particular tendo em conta a grande velocidade de mudança de inúmeros outros aspetos da vida quotidiana.

Os indicadores relativos à conjugalidade e sexualidade são, tipicamente, muito relevantes do ponto de vista ético, na medida que as flutuações das perceções a este respeito são um reflexo de mudanças de mentalidades, por vezes associadas a gerações diferentes. No entanto, é em particular neste grupo de indicadores que se observa uma elevadíssima estabilidade de posicionamentos éticos dos inquiridos ao longo do tempo. Mas, contrariamente, numa outra perspectiva de “universalidade”, estes indicadores apresentam forte motricidade quando analisados perante variáveis de caracterização dos indivíduos, realçado a importância de perceber a estabilidade de certos valores na população nos seus contextos de socialização variáveis.

Nesta perspectiva, outro dos indicadores interessantes é a estabilidade de diversas posições éticas, mesmo quando segmentadas por grupos populacionais tradicionalmente associados a determinadas ideologias, como a distinção entre indivíduos casados pela Igreja, pelo civil ou em união de facto. Efetivamente, muitas foram as observações realçadas no capítulo III que apontam para uma elevada homogeneidade entre estes grupos, ao contrário do que seria esperado. Isto reforça a ideia de que, a par de uma possível inferior influência da igreja nas decisões morais dos indivíduos<sup>5</sup>, há uma predominante presença de valores que aproximam as posições éticas dos inquiridos, nomeadamente no reconhecimento da existência de valores fundamentais para a sociedade e os quais se estão a perder. Transversalmente a diversos indicadores verifica-se uma “expropriação” dos valores éticos à Igreja, sendo que se verificam comportamentos homogéneos em dimensões tradicionalmente sensíveis a pessoas com relação mais forte com a religião. Veja-se posições sobre a “crise dos valores”, o “sentido da vida”, entre muitas outras (vide III.2).

Ainda assim, os dados parecem indicar também que, ao nível da consciência coletiva, as prioridades que os Portugueses estabelecem para os seus valores mudou significativamente na década em apreço, mesmo considerando a ressalva já feita quanto à influência das opções de inquirição em 1999. O

---

<sup>5</sup> Coincidente com estudos realizados noutros países, como em Bennet (1993).

indivíduo parece reconhecer as prioridades pessoais que tinha na década de 90, nos objetivos partilhados na sociedade, no final da década de 2000. Poderá isto significar que aqueles objetivos mais íntimos e mais pessoais parecem concretizar-se de alguma forma numa aproximação do “eu” com o “outro”? Ou será que este contexto de “tempos difíceis”, de crise financeira, económica e social, terá afinado a sensibilidade humana, uma consciência da prevalência de valores imateriais?

Com alguma relação lógica a estas observações, destaca-se a crescente aproximação da esfera da ciência e da esfera da consciência. As escolhas morais suportam-se mais, e crescentemente, num conhecimento holístico que é marcadamente tácito, apoiado pela experiência e pela consciência. A “verdade”, no sentido referido, parece ser cada vez menos exclusiva de instituições religiosas e cada vez mais cultivada na família enquanto formadora do carácter, que cultiva a consciência num conhecimento ético integrado. Esta integração não é apenas a experiência de vida, nem é apenas a transmissão de valores na família, mas é também o recurso do conhecimento explícito da ciência e da lei.

De realçar que o denominado “fator K” – o qual associa as dimensões tácita e explícita do conhecimento na ativação da ética e dos valores, nomeadamente aferida através da influência nas decisões morais – tende a ser um fator, princípio ou valor universal, pois não é influenciado senão pela idade. Esta influência, por sua vez e por um lado, parece corresponder a uma leitura de que os valores universais ou “qualidades distintamente humanas” estão normalmente associados a capacidades cognitivas dos sujeitos e que, por outro lado, os valores universais têm uma natureza eminentemente racional e não sensitiva (Marques, 1998; Patrício, 1993; Pring, 1996). No entanto, parece ser no equilíbrio entre o fator conhecimento e o fator social – este sim com carácter mais contingente face às circunstâncias ou variáveis independentes – que os indivíduos encontram a segurança para assumirem decisões morais e daí extraírem o seu bem-estar e felicidade (vide III.8).

De referir ainda um conjunto de indicadores que, apresentando uma elevada homogeneidade perante possíveis variáveis independentes e com significativos níveis de importância atribuída, realçam uma dimensão de ócio que deve ser

assegurada para a realização pessoal. Esta parece depender da capacidade do indivíduo conseguir gerir o seu tempo diário de forma a aproveitar o seu tempo de vida, decorrente de uma forte correlação entre a importância atribuída a “ter tempo disponível” e “gozar a vida”, assim como um comportamento muito semelhante das duas variáveis. Será talvez esta dimensão de ócio ambicionado pelos inquiridos, aliada à importância por eles atribuída à tecnologia que motivava a visão de Agostinho da Silva (1989) quando escrevia que *“os avanços tecnológicos estão ao nosso dispor e para o único fim em que serão úteis, para nos darem tempo livre”*. Por outro lado, parece haver uma correlação positiva entre os indivíduos que criam momentos de pausa, em meditação ou oração e os seus elevados níveis de bem-estar, sendo o dobro dos que não o fazem.

Outra das conclusões que este trabalho nos permite fazer é que, entre os valores considerados muito importantes para as pessoas, parece haver alguns que são mais “inatos” que outros – ou seja, menos influenciados por variáveis decorrentes de processos de socialização – e outros que precisam mais de ser objeto em processos educativos (Pring, 1996), já que são muito influenciados por variáveis “socializadoras” como é caso paradigmático do nível de instrução nas representações sociais de Justiça (Kohlberg, 1983), ao passo que outras variáveis de dimensão biológica e até social, não produzem qualquer efeito.

Estas observações conduzem-nos para as questões de investigação seguintes, sendo que das anteriores não se dissociam, nomeadamente:

3. Que hierarquia de valores predomina na sociedade portuguesa e que variações se encontram segundo uma análise de perfis socioculturais?
4. Qual o papel das instituições sociais na transmissão, conservação e rutura nos valores? Qual o papel da Família, da Escola, das instituições do Estado e da comunidade local?

Efetivamente, a elevada motricidade do grau de instrução neste tipo de valores sociais traz a debate uma outra conclusão fundamental – o papel que a instrução tem tido na sociedade portuguesa para a promoção de valores enquanto fundamentos de competência.

O presente trabalho faz notar claramente que existem indicadores que tendem a decrescer com a instrução, como é o caso dos valores fundamentais da democracia, como a solidariedade e a justiça, mas também outros como a honradez, o amor e a amizade. Se considerarmos os resultados obtidos nos inquéritos sobre os objetivos essenciais de vida dos inquiridos, verificamos que os processos educativos – que se refletem no grau de instrução dos inquiridos – não têm contribuído para o desenvolvimento e consolidação de valores essenciais para as pessoas, segundo a sua própria avaliação e hierarquização, assim como para a sociedade, segundo as normas sociais que sabemos serem estruturantes da vida democrática.

Ademais, considerando que os indivíduos de maior instrução são aqueles que, tendencialmente, formam as elites políticas e dirigentes de um país, é no mínimo preocupante verificar que são aqueles os que menos perseguem os valores estruturantes e comumente aceites pela sociedade, como a solidariedade e a justiça. Daqueles dirigentes, que protagonizam um exemplo moral de competência cívica, é esperado um exemplo de honestidade, dedicação e altruísmo, assim como a noção aprofundada de bem comum e boas condutas da esfera da vida pessoal. Este ideal de político é perspectivado como ideal moral que deve ser trabalhado ao nível do desenvolvimento de competências de base e desde cedo nos processos educativos.

Por outro lado, verifica-se a mesma correlação negativa face ao rendimento dos indivíduos, de onde se realça um problema estrutural da equidade e solidariedade, pois os que mais têm materialmente são os menos disponíveis, quer para ajudar os outros, quer para lutar por uma causa justa. Este facto é tão mais preocupante quando o estudo verifica que os indivíduos nos extremos da escala de rendimentos são os que apresentam os menores níveis de felicidade, de onde se depreende que se não fossem os mais ricos os menos solidários, tanto estes como os pobres que estes ajudassem, seriam ambos mais felizes. Mais ainda, com base nos resultados estatísticos deste estudo, através deste hipotético movimento de solidariedade, Portugal poderia trazer o índice para níveis de felicidade plena na população.

Este tipo de variações e relações entre variáveis faz igualmente destacar a importância da conjugalidade estável e duradoura na criação de sentido nos

percursos individuais (mesmo se aquela não ocorre em contextos religiosos) e de um sentido de realização e felicidade.

Aliás, mais do que a conjugalidade e os laços estabelecidos na família nuclear, com base em diversos indicadores analisados, a instituição Família apresenta-se como o garante de estabilidade no presente e para o futuro, sem significativas alterações ao longo do tempo. Até porque a noção de “Casamento”, que aparenta numa análise global sofrer alguma rutura cultural no período analisado, parece encontrar justificação numa rutura conceptual e não prática, sobretudo relevante para níveis mais reduzidos de escolaridade e reforçada por uma noção de família que permanece essencialmente associada à de um núcleo heterossexual com filhos, apesar de que nesta predominância ainda persiste uma influência ideológica entre crentes e não crentes.

Esta preponderância da instituição familiar em todos os indicadores em que foi aferida a sua importância, a sua tendencial universalidade verificada pela elevada ou mesmo total falta de motricidade de variáveis de caracterização da população e a sua forte presença como variável independente de diversos fenómenos observados, determinam a particular atenção que os modelos educativos devem dar a esta esfera da vida, apoiando a instituição familiar nos seus crescentes desafios de estabilidade e solidez, mas também contribuindo para o desenvolvimento de competências-chave nos indivíduos que apoiem a construção e manutenção de laços familiares estáveis, pois tal influencia todas as outras esferas de realização dos indivíduos – desde os níveis de felicidade, à capacidade de tomar decisões morais, a perseguirem objetivos de vida fundamentais para si e para os outros.

Um dos processos que se afigura essencial para o sucesso desta proposta educativa é a necessária abordagem ao conceito de Amor. Sendo, ao lado da Família, o auge de uma vida realizada, o conceito de “amar e ser amado” parece ser difícil de abordar numa perspetiva pedagógica, em particular num contexto sociocultural em que o amor é muito associado a um estado emocional e passional que torna mais difícil o reconhecimento da sua crucial importância enquanto fundamento de realização individual e social.

Por outro lado, a referida falta de importância da solidariedade em determinados segmentos da população indicia a relevância de determinadas

vivências que realçam esta dimensão de coesão social e que, segundo os perfis analisados, passam por práticas normalmente associadas à esfera religiosa. Se esta prática estiver associada ao convívio com a caridade, voluntariado e sensibilidade pelo sofrimento dos outros, é possível que estas competências possam ser desenvolvidas em contextos de educação informal e não formal, mesmo que organizadas em contexto escolar.

Posto isto, é razoável sistematizar que existe, numa primeira leitura mais abstrata dos valores predominantes na sociedade portuguesa, um conjunto de valores que permanece nos seus níveis de importância, relevância e prioridade, quer do ponto de vista temporal, quer transversalmente aos estratos e grupos sociais. A análise realizada no capítulo III e as conclusões acima enunciadas demonstram que a universalidade de alguns valores para a sociedade portuguesa é um facto, tanto quando se trata de valores tradicionais (como o da Família), como quando se trata de recriações dos tradicionais perante as exigências da contemporaneidade (como o fator K).

Daqui se depreende que não são as mudanças sociais que ocorrem ao longo do tempo – da história coletiva – que afetam os valores coletivos dos portugueses no virar do século, pois eles não se alteram facilmente nem perecem. Pelo contrário, os dados demonstram que as transformações nos quadros de valores ocorrem sobretudo nos cortes no tempo – refletidos na história de vida dos indivíduos – em que os seus processos de socialização são, nalguns casos, indutores de variações nos valores (como o caso da justiça e solidariedade verificado).

No entanto, existem fatores de socialização, refletidos em variáveis como é o caso do grau de instrução dos indivíduos, que demonstram potencial para produzir, num prazo mais alargado do que a década observada, alterações nos quadros de valores coletivos, pois incidem diretamente nos mecanismos de reprodução social, fazendo com que as alterações de valores verificadas entre grupos sociais se vão reproduzindo e expandido transversalmente ao longo do tempo, das gerações e dos estratos sociais, podendo produzir mudanças estruturais a longo prazo.

Assim sendo, a leitura que se faz da estabilidade dos valores ao longo do tempo, do reconhecimento transversal da importância de alguns valores para a

globalidade da sociedade portuguesa, beneficia da leitura mais fina que se faz sobre os efeitos que as dinâmicas sociais de curto prazo produzem nesses valores desejados.

Numa leitura global de uma grande diversidade de dados, transparece desta inquirição à população portuguesa no final da primeira década deste século e milénio – em que os valores da família, amor, respeito, paz, justiça, assumem um lugar de destaque no sentido individual de competência, realização e felicidade – educar para valores e para a felicidade afigura-se o grande desafio dos educadores, forçando um distanciamento a uma visão de vida materialista, privilegiando a dimensão humana individual e relacional. Uma abordagem que invista nas capacidades de autorreflexão e contacto com a consciência individual, de aprender com a experiência, isto é, com os erros e com os sucessos, assim como capacidades de disciplina, obediência e respeito a padrões morais consensuais, normalmente associados e refletidos nas normas sociais e na legislação formal.

## **2. Os Valores Enquanto Fundamento de Literacia Social**

O plano de investigação acima tratado permitiu-nos traçar o objetivo de aprendizagem que preside a um quadro geral de valores dos portugueses no final da primeira década de 2000, afirmando:

- i. A preponderância de um fator (K) que associa dimensões de conhecimento explícito e tácito numa única esfera de vivência holística e integral do indivíduo;
- ii. A universalidade de valores associados à esfera da família e da vivência do amor como sistema ético integrado para a realização plena do indivíduo.

Ao olhar-se para o processo macrossocial que acompanha o processo biológico do nascimento até à morte do indivíduo, percebe-se que há um processo microssocial de formação e crescimento pessoal que conduzirá à realização (ou não) desse indivíduo na sociedade – o alcançar das suas

condições de bem-estar e noção de felicidade – tal como foram aferidas neste plano de investigação.

Desde logo, aquele olhar macrossocial induz a noção de um sistema, no qual a sociedade define – através da aspiração por aquele conjunto de valores afirmados pela sua universalidade e estabilidade – um destino (ou *output*) de bem-estar e felicidade. A este corresponde, no lado contrário do sistema, um *input* de transmissão de competências que capacitam o sujeito para a produção daquele *output*.

Assim, o plano de investigação sobre os valores forneceu a este “mapa interpretativo” do sistema, a informação dos requisitos para a produção do *output* desejado, informação essa fornecida pela população adulta, que representa a “procura” do sistema – quais os valores relevantes para uma vida adulta realizada.

Por seu turno, o plano de investigação de competências fornece o sistema com o detalhe dos processos para cumprir os requisitos de “produção” – a “oferta” do sistema – aferindo esses processos na sua adequação para a produção dos objetivos estabelecidos pela “procura”, com os seus “fatores de produtividade”.

Para tal foi necessário perceber se os agentes educativos, enquanto “operários” do sistema, captam o *output* do sistema da mesma forma que a “procura” o ambiciona. Daí que os resultados apresentados do plano de investigação sobre competências começaram por aferir as perceções sobre a finalidade dos processos educativos como preparação para a vida adulta, plena e realizada, respondendo às questões deste plano de investigação, que aqui são retomadas após a análise de resultados, que as refletem em maior detalhe:

5. Partilham os agentes educativos o entendimento de que os valores são parte integrante das competências, indutores de competências-chave e fundamentos essenciais das mesmas?
6. São essas competências relevantes para a vida em sociedade? Como são valorizadas pelos agentes educativos, em que contextos são utilizadas e de que forma podem refletir a ética global dos valores universais?

Efetivamente, os resultados analisados demonstram que a cidadania plena se afirma como o objetivo último da ação educativa, afastando o entendimento

reductor da Escola para preparar os indivíduos para o exercício de uma profissão. Neste contexto, a noção de “boa pessoa” ou “bom cidadão adulto” personifica este ideal de desenvolvimento pessoal, social e cívico, harmonioso e integral que todos os intervenientes reconhecem como sendo a direção para a qual todos os esforços educativos devem conduzir. Este ideal pessoal e social reúne qualidades de carácter, de relacionamentos harmoniosos, de competência no trabalho e de responsabilidade cívica.

Assim, existe a expectativa por parte de todos os inquiridos de que a Escola, além de formar bons alunos, deve também formar “boas pessoas”. Acresce que a família – valor supremo e unidade fundamental das aspirações e segurança individual no lado da “procura” – está percecionada no estudo com elevados défices de apoio à vida escolar dos educandos, quer ao nível do desempenho académico, quer ao nível da consolidação dos valores necessários para o pleno desenvolvimento das competências pessoais e interpessoais. Estes factos resultam numa significativa pressão sobre a Escola, na sua capacidade para implementar processos permanentes de educação para valores e desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e cívicas nos alunos.

Medido o impacto de um quadro de competências-chave, no contexto de um programa de Literacia Social, junto de alunos, seus professores e dirigentes, é de destacar que, por um lado, os alunos autoavaliam as suas competências adquiridas acima da avaliação que os seus professores e dirigentes fazem deles, sendo que, em geral, a avaliação é mais positiva nos professores que nos dirigentes escolares. Por outro lado, os perfis de competências que geram mais consenso de elevado impacto são em torno das competências de tomada de decisões, relacionamento interpessoal, autoconfiança, respeito e resolução de conflitos.

No sentido de conferir validade ao modelo testado ao longo desta investigação, procura-se de seguida reproduzir o quadro de equivalência de áreas, contextos, fundamentos e perfis de competências apresentado no capítulo II, realçando componentes de particular ou superior relevância empírica, onde se destaca a área de competência da Família e, transversalmente, um conjunto de novos valores fundamentais e perfis de competências assinalados a cor.

Áreas de Competências	Contextos de Competências	Valores – Fundamentos de Competências	Perfis de Competências-Chave
<b>PESSOAIS</b>	<b>Carácter</b>	<p>Humildade, paciência, modéstia, gratidão, serenidade</p> <p>Integridade, verdade, sinceridade, honestidade, <b>honradez</b></p> <p>Amor, altruísmo, solidariedade, bondade, generosidade, solicitude, compaixão, autoestima, autorrespeito, <b>amizade</b></p> <p>Disciplina, responsabilidade, flexibilidade, obediência, privação</p> <p>Excelência, determinação, persistência, autonomia, coragem, otimismo, entusiasmo</p> <p>Consciência, reflexividade, crítica</p>	<p>Demonstrar sensibilidade, tato e empatia pelos outros;</p> <p>Ser capaz de adaptar o comportamento em função das necessidades e características das pessoas ou grupos;</p> <p>Ter capacidade de aprender dos erros e dos sucessos;</p> <p><b>Aplicar continuamente o autocontrolo das emoções e comportamentos;</b></p> <p>Ter a capacidade de distinguir as influências positivas e negativas, quer em relação aos pares, como nos media;</p> <p><b>Ter consciência do seu valor próprio e uma autoestima equilibrada;</b></p> <p><b>Ser capaz de identificar bons modelos de conduta, cultivando relacionamentos de amizade duradouros.</b></p> <p>Identificar e solucionar dilemas morais, sendo capaz de adotar escolhas que protejam a consciência e o bem comum;</p> <p>Ter capacidade de definir um rumo de vida, perspetivar o seu contributo à sociedade e traçar objetivos essenciais de vida;</p> <p>Cultivar uma postura de Aprendizagem ao Longo da Vida e de aptidões para Aprender a Aprender.</p> <p><b>Compreender o Amor como sistema ético em torno do qual os restantes valores podem ser aferidos.</b></p>
	<b>Espiritualidade</b>	<p>Fé, confiança, esperança, paciência, <b>desprendimento</b></p> <p>Devoção, concentração, serenidade, <b>gratidão</b>, <b>apreciação</b></p> <p>Pureza, perfeição, inocência, <b>honradez</b></p> <p>Perdão, compaixão, misericórdia, compreensão</p>	<p><b>Ter crenças sólidas e coerentes sobre o propósito superior, o significado da vida e do universo;</b></p> <p><b>Ter consistência entre as suas crenças, atitudes e comportamentos;</b></p> <p>Ser capaz de criar momentos de <b>disponibilidade</b> e de introspeção/ meditação/ oração.</p> <p><b>Ser capaz de retirar alegria das coisas simples da vida, demonstrando gratidão pelo que a vida oferece.</b></p>

## INTERPESSOAIS

	<b>Família</b>	<p>Respeito, obediência, lealdade, honra, serviço</p> <p>Responsabilidade, altruísmo, dedicação, sacrifício</p> <p>Partilha, solidariedade, fraternidade, generosidade, amizade</p> <p>Amor, intimidade, confiança, compreensão, tolerância, cooperação</p>	<p>Desenvolver a percepção da importância das instituições sociais fundamentais, como a Família;</p> <p><b>Adotar princípios de lealdade e pertença a tradições e aos agentes que contribuem para a sustentabilidade das relações familiares enquanto espaços educativos por excelência;</b></p> <p>Desenvolver capacidades pessoais básicas de serviço e dedicação ao próximo e de Auto negação, que sustentem a adoção de responsabilidades no futuro;</p> <p><b>Ser capaz de se integrar e relacionar, reconhecendo os diferentes papéis sociais que a Família representa, num clima de harmonia e solidariedade intergeracional;</b></p> <p><b>Ser capaz de valorizar os laços de confiança e intimidade enquanto fundação para os relacionamentos estáveis e duradouros;</b></p> <p>Desenvolver a capacidade de perspetivar diferentes pontos de vista, com compreensão e tolerância, contribuindo para a resolução construtiva de conflitos.</p>
	<b>Trabalho</b>	<p>Liderança, excelência, auto motivação, iniciativa</p> <p>Disciplina, criatividade, competitividade, perseverança</p> <p>Estratégia, assertividade, inovação</p> <p>Cooperação, colaboração, negociação</p>	<p><b>Ter a capacidade de aceitar tarefas desafiantes, perseverando perante obstáculos;</b></p> <p>Conseguir aceitar, planear e implementar projetos/tarefas complexos, aplicando um sentido de responsabilidade e liderança;</p> <p><b>Ter consciência da necessidade de aprender-fazendo, pela experiência, perseguindo os mais elevados padrões de excelência no trabalho;</b></p> <p>Ser capaz de resolver conflitos em equipa de forma construtiva;</p> <p>Trabalhar com orientação de futuro, sendo capaz de desenvolver atividades pela definição e prossecução de objetivos e metas concretas.</p>

<b>CÍVICAS</b>	<b>Instituições Políticas e Democráticas</b>	Participação, responsabilidade, subsidiariedade Equidade, <b>justiça</b> , imparcialidade Liberdade, igualdade, <b>solidariedade</b> , segurança Bem comum, boa governação Dever, direito	Reconhecer a importância de que o cidadão reforce o seu poder pela participação nas instituições democráticas; Reconhecer os direitos e deveres fundamentais da cidadania e participação na vida democrática; Ter capacidade de envolvimento em mecanismos de deliberação, discussão e discurso políticos; <b>Desenvolver o sentido de responsabilidade pela construção do Bem Comum em sede das instituições políticas e democráticas.</b>
	<b>Espaço Público e Comunitário</b>	Coesão social, sustentabilidade, paz, esperança Reflexividade, liderança, participação, serviço	Entender o pluralismo e a tolerância como desafios cruciais a uma inserção comunitária saudável; <b>Ter consciência dos desafios que confrontam as comunidades, a nível local e global;</b> <b>Ter capacidade de agência para assumir responsabilidades de participação e liderança na vida associativa e comunitária;</b> Desenvolver o pensamento crítico sobre as situações da vida social, numa perspetiva de impulso à participação na procura de soluções para as comunidades.

Quadro 9 - Modelo Conceptual Final - Áreas, Contextos, Fundamentos e Perfis de Competências

A estrutura e conteúdos do programa de Literacia Social avaliado indica ainda que a abordagem aos valores universais reúne elevando consenso e não conduz a qualquer tipo de contestação ideológica nas escolas, sendo amplamente reconhecida a importância de repor esses valores no quotidiano escolar, em contextos formais e não formais.

Desta aferição de um quadro de competências fundadas em valores e de um programa de Literacia Social que reflete uma visão de educação integral do indivíduo, resulta que parte importante deste plano de investigação foi a avaliação de processos que promovem esta visão da educação, procurando responder à sétima e última questão da investigação:

7. Será a Literacia Social uma proposta sólida de um processo referencial de competências-chave que, incidindo sobre as dimensões não-cognitivas das competências, resulte numa abordagem válida para a educação integral no contexto dos desafios educativos atuais em Portugal?

No trabalho de campo desenvolvido, observa-se também a consciência partilhada e imperativa da necessidade de trabalhar o conceito de Literacia Social nas escolas o que, portanto, reflete um nível significativo de estabilização do conceito, tal como apresentado aos agentes educativos (vide capítulo I.8). No entanto, ao nível da aplicação e operacionalização generalizada o estudo demonstra o reconhecimento contrário, de um significativo caminho a percorrer, de onde se realçam os principais desafios de desenvolvimento e consolidação futura.

Apesar daquela consciência partilhada da relevância da Literacia Social na comunidade escolar, revela-se a necessidade de um equilíbrio entre o que são necessidades eminentemente operacionais para a implementação da Literacia Social, refletidas naquilo que os docentes consideram como sendo os principais desafios para o futuro desta área – credibilidade, materiais e disponibilidade; e aquilo que os dirigentes escolares preconizam sobre a qualidade dos processos – formação e domínio dos temas. Neste âmbito, sendo uma área eminentemente intangível, o estudo revela que os esforços de avaliação dos alunos em Literacia Social devem considerar métodos qualitativos e de autoavaliação, permitindo a autorreflexão sobre o seu próprio

progresso. Por seu turno, a formação dos agentes educativos não deve deixar de parte os pais e encarregados de educação, sendo sempre que possível articulada com a dos professores.

Efetivamente, os resultados apontam para o facto de que, à exceção das dinâmicas induzidas, direta e indiretamente pelo programa de Literacia Social avaliado (programa LED), existe ainda uma fraca maturidade organizacional da instituição escolar para uma implementação autónoma e sustentada da Literacia Social. Este facto parece ficar a dever-se, sobretudo, à ausência de um tempo letivo particularmente dedicado a este propósito (cujo impacto positivo é perspectivado pela maioria dos inquiridos), quer à própria maturidade cívica dos principais agentes educativos – os professores e os encarregados de educação. No primeiro caso, aqueles que são considerados os principais responsáveis para a implementação da Literacia Social, os professores manifestam, e também são percecionados por terceiros, com uma fraca disponibilidade para exercer uma pedagogia mais abrangente do que o cumprimento estrito do programa curricular e para se afirmarem como exemplos morais para os seus alunos, no empenhamento de uma noção de educação mais abrangente que inclua o aluno como pessoal integral, na sua dimensão plena de competência, técnica e humana.

Em todo o caso, parece ser consensual entre os agentes inquiridos que o tema da Literacia Social deve ser objeto de atenção da política pública, de forma a se encontrarem soluções que permitam operacionalizar programas nesta área, que são sentidos como urgentes e inevitáveis.

A introdução de um tempo letivo próprio para a Literacia Social, a sua inclusão nas ofertas educativas das AEC ou uma diretiva de integração de programas de Literacia Social nos curricula, parecem ser não apenas a vontade da maioria dos professores, mas também um importante instrumento de consolidação de uma prática e de um ambiente escolar que atravessa qualquer área curricular ou não curricular, os relacionamentos entre professor/aluno, mas também professor/professor, professor/dirigente, pais/professores, etc. Estas iniciativas facilmente anulariam a maioria dos obstáculos e ameaças à consolidação da Literacia Social – como seja a motivação dos professores, o acesso à formação contínua e a incorporação desta dimensão de aprendizagem em todos os

processos e vivências escolares e comunitárias – potenciando resultados académicos, o clima escolar e o objetivo último da ação escolar.

O programa de Literacia Social aferido apresenta ainda uma avaliação marcadamente positiva em diversas dimensões, sendo reportada (por professores e coordenadores) a adequação do programa às necessidades e características dos alunos, bem como a opinião de que as atividades são interessantes, bem estruturadas e úteis, ajudando ao desenvolvimento dos alunos. Esta observação é reforçada por uma significativa regularidade de implementação das atividades entre os que as iniciaram.

Há também fortes indícios de que o programa tem uma influência significativa na abertura da escola a uma permanente disponibilidade para ensinar e promover valores, de uma forma transversal e embutida na vivência da escola. Ainda que a maioria afirme conhecer “o LED”, denotam-se referências a experiências tidas que, pertencendo a este programa, não são reconhecidas como tal. Contudo, este facto não é considerado uma fragilidade, já que o objetivo último de um programa de Literacia Social é capacitar a escola e os agentes educativos para promoverem atividades em torno de valores, independente se têm ou não a “marca” explícita do programa.

Em termos de perspetivas futuras, praticamente a totalidade dos alunos inquiridos manifestam a vontade de realizar mais vezes estas atividades, sendo que, entre os professores que já desenvolveram “atividades LED” – como a elas se referem – demonstra-se vontade de o fazer mais vezes, tal como os coordenadores e diretores em implementar o programa de forma mais constante nas suas escolas. Há, no entanto, um grupo de inquiridos entre os professores que, não tendo ainda aplicado o programa, tenciona continuar a não o implementar, de onde se realça a importância verificada de haver oportunidades de experimentação.

Inquestionável o interesse, utilidade e adequação do programa testado, verifica-se no entanto um envolvimento mais positivo das coordenações das escolas do que dos respetivos agrupamentos, realçando a necessidade de soluções pedagógicas de proximidade quando se pretende implementar programas de Literacia Social. Por outro lado, fica reforçada a noção da

importância das lideranças escolares, quer no reconhecimento dos programas, quer na transmissão da necessária motivação e/ou direção para o implementar. Por fim, é de destacar a relevância do envolvimento, até a um certo ponto e estabelecidas as necessárias fronteiras, com o poder local, pois os municípios representam, ao nível comunitário, o interesse nacional em formar “boas pessoas” e “bons cidadãos”. Estas parcerias locais podem ainda traduzir-se numa melhor gestão de recursos materiais (não necessariamente em dinheiro) úteis à implementação dos programas de Literacia Social nos territórios.

### **3. Os Valores no Centro do Desenvolvimento Humano**

Por um lado, esta investigação dá-nos uma visão da evolução do conceito de competência que transparece claramente um processo de transformação do entendimento de competência ao serviço da felicidade individual e social – de uma mera capacidade para adquirir e gerir informação e conhecimento explícito, para uma combinação de capacidades e valores que dão sentido à ação, quer individual, quer social. Na realidade, uma leitura atenta deste trabalho não nos deixará indiferentes à verificação de que a própria evolução da definição de competência tem sido uma tímida mas progressiva aproximação aos valores universais como o elemento central da competência, e o trabalho empírico desenvolvido vem comprová-lo.

Por outro lado, e numa visão de alto nível, este trabalho permite-nos perceber que os modelos e práticas pedagógicas dominantes, forçados por fatores e transformações diversas ao longo dos últimos 35 anos em Portugal, seguiram um percurso de elevada pressão sobre currículos eminentemente técnicos, segmentados e conducentes ao domínio de dimensões cognitivas de competência, em detrimento da promoção transversal de valores indutores de competências-chave para o sucesso e realização pessoal e social. No entanto, o mesmo estudo informa-nos da urgência de introduzir esses valores nos processos de ensino e aprendizagem da Escola, valores que noutros tempos e contextos beneficiavam da eficácia de instituições e agentes sociais que hoje se encontram sob uma pressão difícil de superar por si mesmos, como é o

caso da Família no seu papel de principal transmissor e garante de valores (Bennet, 1993).

Apesar do insucesso generalizado no sistema público de ensino na educação para valores, feita de uma forma clara, descomplexada e no seu reconhecimento enquanto componente central de qualquer processo educativo “(...) num terreno “minado” por uma conceção fragmentária e isolacionista das diversas disciplinas curriculares” (Carneiro, 2010), são inúmeras as tentativas de compensação dessa falha de recursos para a educação para valores (Rocha, 1996), que os agentes educativos mais atentos não deixam de identificar e, os mais responsáveis, de atuar com uma certa criatividade quase artesanal de recursos.

Os autores que recusam uma educação para valores – tal como a coresponsabilidade da escola em educar para além de transmitir informação – parecem não ter visualizado um cenário de educação e ensino que consiga, simultaneamente, equilibrar a pertença comunitária do indivíduo “total” ou integral, à “*pertença do homem à comunidade dos homens*” (Pombo, 2000), ou seja, a pertença do individual à História (Ricoeur, 1990), ou ainda, a singularidade dos percursos individuais, à matriz humana dos valores universais.

Paradoxalmente, aquela recusa parece profundamente enraizada nas histórias de vida destes críticos, que tendo vivido uma educação para os valores marcadamente ideológicos (como foi, em muitos casos de críticos nacionais, no contexto do salazarismo), não parecem ainda vislumbrar que a mais profunda verdade das suas teses não impede uma educação para valores que respeite o indivíduo integral, único e insubstituível no universo (Agostinho da Silva, 1989) no seu reflexo da intemporalidade e universalidade “*fundamental pelo humano do homem*” (Pombo, 2000).

Aqui, e ao longo deste trabalho, distingue-se, intencionalmente, “educação para os valores” de “educação para valores”, pretendendo com isso realçar que o artigo definido antes de “valores” peca por, precisamente, definir um quadro de valores circunstanciais, ao contrário dos universais. Essa educação para os valores predefinidos por um corpo dirigente ou uma diretiva unilateral, sem consideração pelos critérios essenciais da universalidade dos valores – i)

serem alvo de elevado consenso transcultural e ideológico, ii) terem o potencial de generalização entre contextos distintos, iii) serem reversíveis nos seus efeitos entre o sujeito e o objeto da ação e iv) produzirem efeitos positivos para o indivíduo e para a sociedade – é, em si, uma negação da educação para valores universais.

Ao reconhecer-se no conceito da educação negativa de que *“a educação não terá nenhuma outra tarefa senão a de deixar que a bondade inicial esplenda e seja”* (Agostinho da Silva, 1989), está a reconhecer-se a qualidade universal da “bondade inicial” dos homens, tal como outras “qualidades” intrinsecamente humanas (Pring, 1996) que a educação não pode ignorar e deve proteger, promover e celebrar.

Assim, não se considera que o debate sobre a educação para valores, incluindo nos contextos escolares, fique diminuído de relevância ou reflita qualquer intenção de tomar partido por uma ou outra ideologia. O que este trabalho pretende contribuir nesse debate, é para o reconhecimento de uma qualidade intrínseca ao ser humano que nos força a procurar e reconhecer um quadro de valores que superam as barreiras ideológicas, não ao serviço da adaptação do indivíduo a uma comunidade de valores específica, mas a uma pertença fundamental que é a sua humanidade. Ora a escola, tal como as outras instituições socializadoras, tem uma coresponsabilidade – certamente com a família, mas também com os média e outras instituições sociais – na construção destes percursos individuais, mais ou menos refletores de uma humanidade essencial e universal.

Apesar de chamar a Escola à inevitabilidade de educar para valores universais, este trabalho permite-nos, porém, pôr em causa o papel que a Escola tem assumido na educação integral dos indivíduos – em particular dos Portugueses deste virar de século – quando a investigação demonstra o impacto da instrução na negação de valores humanos fundamentais, conforme referido anteriormente. Essa constatação já Agostinho da Silva a fazia, à sua maneira, em “Lembranças Sul-Americanas” (1989) quando “Dona Rolinha” lhe pergunta a propósito da sua declarada vantagem em não haver aulas: *“E os meninos quando forem grandes?”*, ao que ele responde: *“Pelo menos não terão desaprendido de ser gente que é o que acontece com quem estuda!”*

Mas esta constatação, quer de Agostinho da Silva, quer desta investigação, parece dizer-nos também que é a visão educativa que tem prevalecido – do conhecimento explícito em relação ao tácito, da técnica à humanidade, da informação aos valores – que condiciona esta observação de uma instrução vazia de valores, de um conhecimento sem direção, de uma competência isenta de ética e impacto social (OCDE; Ananiadou, 2009).

No entanto, esta investigação vem também alertar para o risco de se assumirem, na prática pedagógica – escolas e/ou professores – modelos teóricos de autores específicos como modelo único e absoluto orientador da sua educação para valores. O risco consiste em ter uma visão parcial do património de conhecimento sobre a educação moral, ética e de valores, num olhar parado no tempo e sem reflexo nos desafios do quotidiano de hoje.

Esta assunção de modelos educativos muito específicos tem-se baseado, na visão do autor, num confronto insistente e estéril entre a axiologia absoluta e a relativa, entre o universal e o individual como conceitos dissociativos. No entanto, o que este trabalho nos permite alcançar é uma visão de que o individual e o universal são duas faces da mesma moeda – que o individual é uma manifestação de princípios universais de uma forma insubstituível e única na História.

Longe das aparências e de uma leitura superficial daquele confronto, eles não são conceitos dissociados. O indivíduo, único e integral, vai descobrindo e consolidando ao longo da história individual e coletiva e nos processos de socialização de que vai tomando parte, os valores universais que permitem a realização pessoal e o crescimento civilizacional. Quando, pelo contrário, esse processo é dissociativo e o indivíduo/ a sociedade não reconhece no seu percurso os valores universais que lhe fornecem um mapa interpretativo do seu caminho na História, então a miséria pessoal, a anomia social e o colapso civilizacional ocorrem. A própria História encarrega-se de nos recordar momentos que marcam essa dissociação entre o individual e o universal, como é um dos casos mais paradigmáticos, o Holocausto.

Neste sentido, a linha tênue entre o processo associativo e dissociativo do universal e do individual é a pedra angular do desenvolvimento humano e do crescimento social e civilizacional. Portanto, é também no equilíbrio entre o

reconhecimento e promoção dos valores fundamentais, intemporais e universais e a contemporaneidade dos contextos e processos educativos, que deve residir a solução de um modelo para o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, a garantia do desenvolvimento humano sustentável.

Assim, o Desenvolvimento Humano não é mais que uma “dança” entre a totalidade e a unicidade, o universal e o individual, num par perfeito entre os princípios e as circunstâncias, os valores universais e os pessoais, Deus e Homem. A “música” que acompanha esta “dança” é o amor, não como uma experiência romântica ou sensitiva, mas enquanto sistema ético, simultaneamente interior e universal, conduzindo racionalmente cada indivíduo a desfrutar de cada passo da dança como do último – a felicidade, a divindade universal que cada indivíduo aspira em todas as fases de sua vida.

## Referências Bibliográficas

**Albarello, L. 1997.** *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva Publicações. Lisboa.

**Alberoni, F. 1993,** *Valores*, Venda Nova: Bertrand Editora.

**Amilburu, M. 2003.** *Claves y dimensiones del desarrollo dela persona*. In Marta Ruiz Corbella. *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel Educación, 15-32

**ANQ. 2008.** *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário: Orientações para a Operacionalização do Sistema de Créditos*. Lisboa : Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

**Ananiadou, K. Claro, M. 2009.** *21st Century Skills and Competences*

*For New Millennium Learners In OECD Countries*, Paris. OECD.

**APEIPP, 2010.** *Estudo sobre Bem-Estar e Felicidade em Portugal*, <http://apeipp.com/index.php?page=repositorio-cientifico#estudo-felicidade>, acedido em Julho de 2012.

**Argyris C.** 1991, *Teaching smart people how to learn*, Harvard Business Review, may/jun., 99-109.

**Aristoteles 1985.** *Nichomachean Ethics*. Indianapolis: Kackett

**Arthur, J and Davison, J. 2000.** *Social Literacy and Citizenship Education in the School Curriculum*. The Curriculum Journal.

**Arthur, J., Deakin-Crick, R., Samuel, E., Wilson, K. & McGettrick, B. 2006.** *Character Education: The Formation of Virtues and Dispositions in 16-19 Year Olds with particular reference to the religious and spiritual* (Canterbury, Canterbury Christchurch University).

**Azevedo, M. 1996.** *Meanings of the Moral Domain*, in *Teacher Training and Values Education*, Valente *et al.*, ATEE, FCUL.

**Barragán, F. et al. (Coord.) 2002.** *Educación en Valores y Género*. Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Díada Editora

- Beck, U. 1992.** *Risk Society: Towards a New Modernity*. London: Sage
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A., & Ávila, P. 1996.** *A Literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Bennet, W. et al. 1993,** *Index of leading cultural indicators*, Empower America
- Benton, T., Cleaver, E., Featherstone, G., Kerr, D., Lopes, J. and Whitby, K. 2008.** *Young People's Civic Participation In and Beyond School: Attitudes, Intentions and Influences*. Citizenship Education Longitudinal Study (CELS) Sixth Annual Report. DCSF Research Report 052. London.
- Bloom, B. 1964.** *Stability and Change in Human Characteristics*. New York: Wiley.
- Bloom, B. 1976.** *Human Characteristics and School Learning*: New York: McGraw-Hill.
- Boaz, A. Solesbury W. and Sullivan, F. 2007.** *The practice of research reviewing 1: an assessment of 28 review reports*. UK Centre for Evidence Based Policy and Practice.
- Bruner, J.S. 1986,** *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge: Harvard University Press
- Carneiro, R., 2010.** *O Lugar dos Valores na Educação - Uma Aprendizagem Social*, in *A Urgência de Educar para Valores: um contributo para a Literacia Social*, Carvalho, L. X., iLIDH.
- Carneiro, R. 2001,** *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 Ensaios para o Século 21*, Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carneiro, R. (coord). 2007.** *Estudo Comparado de Qualificações (Skills Audit)*. Lisboa : GEP, MTSS.
- Carneiro, R. & Draxler, A. 2008,** *Education for the 21st Century: lessons and challenges*, European Journal of Education, Vol. 43, No. 2, 2008, pp. 149-160.
- Carmona, J. Ibáñez, A. Torres, S. Ferriol, A. Conde, F.& Olivas, A. 1995.** *Los dilemas morales. Un método para la educación en valores*. Valencia: NAU llibres.

- Carr, D. 1991.** *Educating the Virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education.* London: Routledge.
- Carreras, L.; Eijo, P. et al. 1997.** *Cómo educar em valores. Materiales, textos, recursos e técnicas.* Madrid: Narcea, S.A., De Ediciones. 5º Edición.
- Carvalho, L. X. (coord.) 2010,** *A Urgência de Educar para Valores: um contributo para a Literacia Social,* iLIDH.
- CEDEFOP. 2008.** *Future Skills Needs in Europe - Focus on 2020.* Thessaloniki: CEDEFOP, 2008.
- Cohen, J. 1991.** *Two portraits of caring: a comparison of the artists, Leininger and Watson.* *Journal of Advanced Nursing*, 16, 899-909.
- Commission. 2008.** *New Skills for New Jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs.* Brussels : Commission of the European Communities, 2008. SEC(2008) 3058.
- Cortina, A. (Coord.) 2000.** *La Educación y los valores.* Madrid: Biblioteca Nova.
- Coulson, W. 2004.** A Psychologist evaluates Sex education and Values Clarification. “50 anos de Educação Sexual. Balanço e perspectivas”, Lisboa (13 de Novembro 2004).
- Council. 2006.** *Key Competences for Lifelong Learning.* s.l. : Recommendation of the European Parliament and the Council of 18th December 2006, 2006. 2006/962/EC.
- Council of Europe. 1999.** *Adopted Texts on Education for Democratic Citizenship.* Strasbourg: Council of Europe.
- Cox, E. 1988.** Explicit and implicit moral education. *Journal of Moral Education*, 17, 92-97
- Crick, B. 1998.** *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final report of the advisory group on citizenship.* London: QCA.
- Crick, R. (coord.). 2004.** *A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling.* Citizenship Education Research Strategy Group, EPPI, University of London.

**Crick, R. (coord.). 2005.** *A systematic review of the impact of citizenship education on student learning and achievement* , Citizenship Education Research Strategy Group, EPPI, University of London.

**Cross, M. 1995.** *Values education: a staff development manual for secondary schools*. Framework Press, Lancaster.

**Cunha, J. 2002.** *Educação Sexual e relação interpessoal*. Theologica, 2ª Série.

**Curwin, R.& Curwin, G. 2000.** *Como fomentar os valores individuais*. Coleção Aula Prática. Porto: Plátano Edições Técnicas.

**Delors, J. et al. 1996.** *Learning: The Treasure Within*, UNESCO.

**Dunlop, F. 1996,** *Democratic Values and the Foundations of Political Education*, in *Values in Education and Education in Values*, Halsted e Taylor, The Falmer Press.

**Egan K. 1979.** *Educational Development*. New York: Oxford University Press.

**Erikson Erik H., 1968,** *Identity Youth and Crisis*, New York: Norton.

**Eshet-Alkalai, Y. 2004.** *Digital Literacy : A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era*. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*. Volume: 13, Issue: 1, Publisher: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Pages: 93-106

**Etzioni, A. 1993.** *The Spirit of Community*, N.Y.: Touchstone – Simon & Schuster.

**European Commission. 2005.** *A New Framework Strategy for Multilingualism*. 2005. COM (2005) 596 final.

**European Social Survey. 2003**, acessado em Março de 2011 em

[http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=30&Itemid=80](http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=30&Itemid=80) .

**Eurydice. 2002.** *Key Competencies; A developing concept in general compulsory education*, Survey 5, Directorate General for Education and Culture, Eurydice.

**Eurydice. 2005.** *Citizenship Education at School in Europe*. Eurydice: Brussels.

- Giddens, A. 1984.** *The Constitution of Society*. University of California Press, Berkeley.
- Gilbert, P. & Parlier, M. 1992.** *La gestion des compétences-au-delà des discours et des outils, un guide par l'action*. Rev. Personnel, ANCDP, n.º 330.
- Ghoshal, S., Bartlet, C.A. 2000.** *A organização individualizada*. Rio de Janeiro: Campus.
- Goleman, D. 1997.** *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Gomes, M. 2002.** *Literacia e Educação de Adultos: percursos, processos e efeitos – um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Gomes, M. 2005.** *Percursos de literacia*. Sociologia, Problemas e Práticas, 47,
- Gordon, J. et al. 2009.** *Key Competences In Europe: Opening Doors For Lifelong Learners Across The School Curriculum And Teacher Education*. Final Report Eac/10/2007 Lot 1.
- Farrer, F. 2000.** *A Quiet Revolution: Encouraging Positive Values in Our Children*, London, Rider.
- Fisher, R. 1994.** *Moral education and philosophy in schools*. NAVET Papers Vol X.
- Formosinho, J. O., Araújo, S. B. 2004,** *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*, in *Análise Psicológica*, 1 (XXII): 81-93
- Formosinho, J. O., Kishimoto, T. M., Pinazza, M. A. (Orgs.),** *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Halman, L. 2001.** *The European Values Study: A Third Wave*. Source book of the 1999/2000 European Values Study surveys. EVS, WORC, Tilburg University.
- Halman, L., Vloet, A.1994.** *Measuring and Comparing Values in 16 Countries of the Western World*. Documentation of the European Values Study 1981-1990 in Europe and North America. Work and Organization Research Centre - Tilburg University.

**Halstead, M. e Taylor, M.J. 1996.** Values in education and education in values. The Falmer Press.

**Halsted, J.M., 1996. Values and Values Education in Schools,** in Values in Education and Education in Values, Halsted e Taylor, The Falmer Press.

**Hartmann, N. 1932.** *Ethics*. Londres: George Allen and Unwin-

**Hooper, A., Potter, J. 2004.** *Liderança Inteligente – Criar a paixão pela mudança*. Actual Editora.

**Hoskins, B. e U. Fredriksson. 2007.** *Introduction to the learning to learn test*. s.l. : Centre for Research on Lifelong Learning, European Commission, 2007. Documento de trabalho.

**Hoskins, B. e Crick, R.D. 2010.** *Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin?* European Journal of Education, Vol. 45, No. 1, Part II.

**Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D., Barber, C. 2008,** *Measuring Civic Competence in Europe - A composite Indicator based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 years old in School*. European Commission Joint Research Centre.

**IEA. 2007.** *International Civic and Citizenship Education Study (ICCS - IEA 09)*. Amsterdam : International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

**Ireland, E., Kerr, D., Lopes, J. and Nelson, J. with Cleaver, E. 2006.** *Active Citizenship and Young People: Opportunities, Experiences and Challenges In and Beyond School*. Citizenship education longitudinal study: fourth annual report. National Foundation for Educational Research.

**Irvin A., 2000,** *Acções de Coragem: Ensinando os adolescentes sobre Sexualidade e Género na Nigéria e em Camarões*, International Women's Health Coalition, Nova York.

**Jardim M., 2007,** *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: Estudo para a Promoção do Sucesso Académico*, Universidade de Aveiro

- Kalantzis, M. Cope, B. 1983.** *Social Literacy 5-8 teacher Support*. Social Literacy Press.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J. e Craig, R. com Cleaver, E. 2004.** *Making Citizenship Real. Citizenship Education Longitudinal Study Second Annual Report. First Longitudinal Survey* (DfES Research Report 531). London: DfES.
- Kerr, D. 1999.** *Citizenship Education: an International Comparison*. *International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Archive (INCA)*.
- Kerr, D. and Lopes, J. 2006.** *Evaluation of the '2005 European Year of Citizenship through Education': 'Learning and Living Democracy'*. Final Report [online]. Available: [http://www.coe.int/t/e/cultural\\_cooperation/education/e.d.c/majour\\_events/Evaluation\\_Report\\_Eng.PDF](http://www.coe.int/t/e/cultural_cooperation/education/e.d.c/majour_events/Evaluation_Report_Eng.PDF) [11 October, 2006].
- Kilpatrick, W. 1992.** *Why Johnny Can't Tell Right From Wrong*. New York: Simon and Schuster.
- Kilpatrick, W. 2004.** *The American Experience with Sex Education*. "50 anos de Educação Sexual. Balanço e perspectivas", Lisboa (13 de Novembro 2004).
- Kirsch, I. 2001.** *IALS: Understanding What was Measured*. ETS.Princeton New York.
- Kolb, D. A. 1984.** *Learning styles and disciplinary differences* in A. W. Chickering (ed.) *The Modern American College*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Kohlberg, L. 1983.** *Moral stages: a current formulation and a response to critics*. New York. Karger.
- Kohlberg, L., Power, F. & Higgins, A. 1997.** *La Educacion Moral. Segun Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Kohlberg, L., Wasserman, E., & Richardson, N. 1975.** *The ideology of the Just Community School*. In *Recent papers on moral education*, Kohlberg, L. (Ed.), Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kohlberg, L. 1985.** *The just community approach to moral education in theory and practice.* In Berkowitz, M.N. & Oser, F. (Eds.), *Moral education: Theory and application.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lavelle, L. 1955.** *Traité des Valeurs.* Paris: PUF.
- Le Boterf, G. 2005.** *Construir as competências individuais e coletivas: Resposta a 80 questões.* Porto: ASA.
- Legrand, L. 1960.** *Pour une pédagogie de l'étonnement.* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Legrand, L. 1970.** *L'enseignement du français à l'école élémentaire.* Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Lickona, T. 1991.** *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility.* (1.<sup>a</sup> Ed.). New York: Bantam Books.
- Lickona, T. 1996.** *Eleven Principles of Effective Character Education,* *The Journal of Moral Education,* 25(1), pp. 93 - 100.
- Lopes, J. Kerr, D. 2008,** *Studying Civic and Citizenship Education in the European Context,* National Foundation for Educational Research (NFER).
- Lopes, J. Kerr, D., 2010,** *A Inovação Educacional E Curricular Em Inglaterra: Uma Experiência de Avaliação in A Urgência de Educar para Valores: um contributo para a Literacia Social,* Carvalho, L. X., iLIDH.
- Machado, E. M., 2002.** *Pedagogia e a Pedagogia Social: Educação Não Formal,* Mestrado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná.
- Magalhães, P. 2007.** *Os Jovens e a Política em Portugal,* CESOP - UCP.
- Mager, R.F. 1977.** *Comment définir les objectifs pédagogiques.* Paris: Bordas.
- Malglaive, G. 1995.** *Ensinar adultos.* Porto: Porto Editora.
- Marques, R. 1997.** *Escola, Currículo e Valores.* Lisboa: Livros Horizonte. 19-33.
- Marques, R.1998.** *Ensinar Valores: Teorias e Modelos.* Porto: Porto Editora.7-9.

**Marques, R.** <http://www.eses.pt/usr/ramiro/index.htm> , acessido em Outubro de 2011.

**McClelland, D.C. 1976.** Power Is the Great Motivator. *Harvard Business Review* (Mar/Apr).

**Mendez, J. M. 1985.** *Valores Éticos*. Madrid: Ed. Estudios de Axiologia .

**Menezes, I. 1999.** Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social. Porto: Edições ASA, 13- 238.

**New London Group, 2000.** *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9–38). London: Routledge.

**National Framework for Values Education in Australian Schools, 2005,** Commonwealth of Australia

**Nonaka, I., Konno, N. 1998.** *The concept of “Ba”: Building a foundation for Knowledge Creation*. California Management Review.

**Nonaka I., Toyama R. 2003.** *The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process*, Knowledge Management Research & Practice 1, 2–10 & 2003 Palgrave Macmillan.

**OECD e Statistics Canada. 2000.** *Literacy in the Information Age: Final Report of the International Adult Literacy Survey*. Paris : OECD.

**OECD, 2001.** *Defining and Selecting Key Competencies*. Paris, OECD.

**OECD, 2005.** *The definition and selection of key competences*. Executive Summary, Paris, OECD.

**OECD, 2008a.** *Final Version of the Questionnaire for the Job Requirements Approach (JRA) Pilot Survey, Programme for the International Assessment of Adult Competencies (PIAAC)*. Paris : OECD. Documento de Trabalho.

**Palangana, I. C., 2001,** *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky, a relevância do social*, Summus Editorial

**Partnership for 21st century skills. 2008.** *21st Century Skills Education and Competitiveness Guide*.

- Patrício, M. 1993.** *Lições de Axiologia Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Perrenoud, P. 2000.** *Dez Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artemed.
- Piaget, J. 1985.** *Le Jugement Moral Chez l'Enfant*. Paris: Presses Universitaires, PUF.
- Pintasilgo, M.L. 1996.** *Changing Values in a World of Transition*, in Teacher Training and Values Education, Valente et al., ATEE, FCUL.
- Pombo, O. 2000.** *A Escola como Memória do Futuro*. comunicação no Colóquio de Homenagem a Agostinho da Silva, 14 e 15 de Fevereiro de 2000, Sala de Arquivo, Paços do Concelho, Lisboa.
- Pool, P. and Cotton, C. W. 2004.** *Emotional Intelligence: Improving the Odds of Leader Success*, 1-8.
- Pring R., 1996.** *Values and Education Policy*, in Values in Education and Education in Values, Halsted e Taylor, The Falmer Press.
- Quintana Cabanas, J.M. 1995.** *Pedagogia Moral: El Desarrollo Moral Integral*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J.M. 1988.** *Pedagogía Social*. Madrid, Dykinson.
- Quintana Cabanas, J.M. 1998.** *Pedagogia Axiológica*. Madrid. Dykison.
- Raths, Harmin, Simon.1966;** *Values and Teaching* . Columbus, Merril.
- Raths, L., Harmin, M. & Simom, S. 1967.** *El sentido de los valores y la enseñanza: como emplear los valores en el salón de clases*. México: UTEHA.
- Reboul, O. 1992.** *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires France (PUF).
- Recomendação 2006/962/EC, 2006.** *Quadro de Referência Europeu das Competências-Chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Jornal do Conselho Europeu, Bruxelas.
- Rest, J. 1986.** *Moral Development. Advances in Research and Theory*. Praeger.

- Ricoeur, P. 1990.** *Soi-même comme un autre*. Paris: Edition du Seuil (English translation: *Oneself as another* / Paul Ricoeur / translated by Kathleen Blamey, London ; Chicago : University of Chicago Press, 1992).
- Roth, C. E., 1992.** *Environmental Literacy: Its Roots, Evolution and Directions in the 1990s*. ERIC/CSMEE Publications, The Ohio State University.
- Rocha, F. 1996.** Educar em Valores. Coleção Ciências da Educação e Desenvolvimento Humano, (10). Aveiro: Estante Editora.123 – 136.
- Rocha, M.C. 1996.** *L'Apprentissage des Valeurs Intégré dans l'Éducation des Jeune et dans la Formation des Adultes*, in *Teacher Training and Values Education*, Valente et al., ATEE, FCUL.
- Rodrigo, M. J. e Palacios, J. 1998.** "Família y desarrollo humano". Alianza Editorial, Madrid.
- Ryan, K. 1989.** *Defense of Character Education*. In Larry Nucci, (1989) (Edit.). *Moral Development and Character Education*. Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- Rychen, D.S., Salganik, L.H., 2000.** *A Contribution of the OECD Program Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Definition and Selection of Key Competencies*. INES GENERAL ASSEMBLY 2000 Report.
- Salgado L. (coord.), 2010.** *CNO Uma Oportunidade Dupla: Da promoção da Literacia Familiar ao Sucesso Escolar das Crianças*. Relatório Final. Agência Nacional para a Qualificação.
- Saváter, F. 1997,** *El Valor de Educar*, Barcelona: Ariel.
- SCANS. 1990.** *The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*, U.S. Department of Labor, September.
- Scheler, M. 1955.** *Le Formalisme en Éthique et l'Éthique Matériale des Valeurs. Essai Nouveau pour Fonder un Personnalisme Éthique*. Paris: Gallimard.
- Sharp, A M 1984.** *Philosophical teaching as moral education*. *Journal of Moral Education*, Vol 13, No 1.

- Shaver, J.P; Strong, W. 1976.** *Facing value decisions: Rationale-building for teachers.* Wadsworth Pub. Co.
- Silva I. 2006.** *Educação para os Valores em Sexualidade: Um Estudo com Futuros Professores e Alunos do 9º Ano de Escolaridade,* Tese, Universidade do Minho.
- Silva A. 1989.** *Educação de Portugal,* Lisboa: Ulmeiro.
- Silva A. 1989.** *Lembranças Sul-Americanas,* Lisboa: Cotovia.
- Simon, Howe, Kirchenbaum. 1972;** *Values Clarification: a handbook of practical strategies for teachers and students.* New York: Hart.
- Statistics Canada e OECD. 2005.** *Learning a Living: First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey.* Paris : OECD.
- Sorokin, P. A. 1954, 2002.** *The Ways and Power of Love: Types, Factors, and Techniques of Moral Transformation.* Philadelphia: Templeton Foundation Press (Original work published 1954).
- Soto, E. 2001.** *Comportamento Organizacional – O impacto das Emoções.* Thomson.
- Taylor, M. (2006).** The development of values through the school curriculum. R.H.M. Cheng, J.C.K. Lee & L.N.K. Lo (Eds.), *Values education for citizens in the new century* (pp.107-131). Sha Tin: The Chinese University Press.
- Torney-Purta, J., Schwille, J. and Amadeo, J-A. (eds).1999.** *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project.* Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., and Schulz, W. 2001.** *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen.* Amsterdam: IEA.
- Touraine, A. 2005,** *Um Novo Paradigma –Para compreender o mundo de hoje,* Lisboa: Piaget

**Turró, S. 2000 b.** *Kant.: filosofia transcendental y educación moral.* In Vilanou, C. & Colleldemont, E. (Coor) (2000). *Historia de la educación en Valores.* Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, (1).19-33

**Tyner, K. 1998.** *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information.* New Jersey.

**UNESCO. 1996,** *Educação: Um Tesouro a Descobrir,* Paris, Porto: UNESCO/Asa.

**US Department of Education. 2007.** *WWC Topic Report – Character Education,* Institute of Education Sciences.

**Valente, M. O. 1992.** *A escola e a educação para os valores.* Antologia de textos (2ª ed.). Lisboa: Projecto Educação Global, Departamento de Educação F.C.U.L

**Vidal, M. 1983.** *Moral de Atitudes.* Editora Santuário Publishers.

**Vilanou, C. & Colleldemont, E. (Coor) 2000.** *Historia de la educación en Valores.* Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer. V (1 e 2). 180-200

**Walberg, H. & Wynne, E. 1989.** *Character Education: Toward a Preliminary consensus.* In Larry Nucci, (1989) (Edit.). *Moral Development and Character Education.* Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.

**Warnock, M., 1996.** *Moral Values, in Values in Education and Education in Values,* Halsted e Taylor, The Falmers Press.

**Wilson, J.Q. 1993,** *The Moral Sense,* N.Y.: Free Press Paperbacks

**World Values Survey. 2005,** acedido em [http://margaux.grandvinum.se/SebTest/wvs/SebTest/wvs/articles/folder\\_publiched/survey\\_2005/files/WVSQuest\\_RootVers.pdf](http://margaux.grandvinum.se/SebTest/wvs/SebTest/wvs/articles/folder_publiched/survey_2005/files/WVSQuest_RootVers.pdf)

## Anexos

### 1. Guião de Entrevista a Professores e Dirigentes Escolares

<p>Ambiente escolar e atitude face à “Escola”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como descreveria o ambiente escolar no que concerne ao relacionamento entre os atores escolares (professores, funcionários e alunos)?</li> <li>• E relativamente ao envolvimento da escola com a comunidade envolvente?</li> <li>• Como avalia/descreve a atitude dos alunos face à “escola” enquanto propriedade?</li> <li>• E face ao desempenho e sucesso escolar?</li> <li>• E dos pais/encarregados de educação?</li> <li>• Existem iguais oportunidades para todos (alunos, professores, encarregados de educação) contribuírem para a forma como a escola está organizada e é gerida? (Pode dar exemplos por favor)</li> <li>• E sob a forma como se desenrolam as aulas?</li> </ul>
<p>Literacia Social</p>	<p><i>Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1989, todas as disciplinas curriculares deveriam contribuir para a realização da formação pessoal e social de forma transversa. Estes objetivos têm sido perseguidos nas escolas através de programas, projetos e/ou disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação Cívica e Educação para a Cidadania. Para simplificar daqui para a frente, vamos tratar estes projeto por Literacia Social.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que compreende os referidos programas, projetos e/ou disciplinas, nomeadamente, no que concerne aos seus objetivos e finalidades, quer práticos quer de política pública?</li> <li>• E relativamente aos temas que necessitam ser abordados no âmbito deste conceito, sente-se confortável?</li> <li>• Já esteve/ou está de alguma forma envolvido nestes programas, projetos e/ou disciplinas que tratam a Literacia Social? Como?</li> <li>• Se sim, qual o balanço dessa experiência?</li> <li>• Através de que formas lhe parece mais adequada/eficaz a introdução deste tema/conceito nas escolas? (explorar as vertentes curriculares vs. transcurriculares, curriculares vs. AECs; quem deve financiar, sem ser o Min.Edu?, etc.)</li> <li>• Considera importante a avaliação dos alunos em termos de aproveitamento/sucesso no âmbito destes programas, projetos e/ou disciplinas que tratam a Literacia Social? Como e porquê?</li> <li>• E dos Professores?</li> <li>• Existe algum estímulo/recompensa para os professores que apresentam melhores resultados nos referidos programas, projetos e/ou disciplinas que tratam a Literacia Social? Quais? Como?</li> <li>• E para os alunos?</li> <li>• A forma de introdução dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas é/foi decidida por quem?</li> </ul>
<p>Desenvolvimento e experiência profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participou em algum tipo de formação para implementação deste tipo de programas, projetos e/ou disciplinas que tratam a Literacia Social?</li> </ul> <p><i>Se sim:</i></p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Através de que forma?</li> <li>• Quem a ministrou?</li> <li>• Considera que foi adequada/suficiente?</li> <li>• Qual o balanço que faz, tendo em conta a sua aplicabilidade e utilidade?</li> <li>• Sente que no futuro, terá de continuar a formar-se nesta área?</li> </ul> <p><i>Se não:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera fundamental vir a participar em formação nessa área? Porquê?</li> <li>• Quais considera serem as formas que melhor resultarão em termos de formação nesta área?</li> </ul>
Visões sobre a Literacia Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que este conceito já se encontra suficientemente “estabilizado” em termos de compreensão por parte dos seus colegas?</li> <li>• Sente-se motivado para a implementação dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas?</li> <li>• Parece-lhe um tema/conceito importante de ser implementado e generalizado nas escolas? Porquê?</li> <li>• Quais os impactos que considera poderem vir a existir se a Literacia Social for introduzida no currículo oficial?</li> <li>• Quais lhe parecem ser os desafios da Literacia Social no futuro das escolas? (recursos, tempo, formação, financiamento, tempo, etc.)</li> </ul>
Programa LED ON VALUES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece o programa LED on Values? Qual a sua opinião acerca do mesmo?</li> <li>• Parece-lhe um programa adequado para o seu público-alvo? Porquê?</li> <li>• Quais os pontos fracos ou dificuldades que tem encontrado na implementação do referido programa?</li> <li>• Na sua opinião quais são (se existirem) os principais benefícios que as crianças podem tirar do desenvolvimento das atividades LED?</li> <li>• E a sociedade em geral?</li> <li>• Considera que os professores têm condições/capacidade para absorver um programa deste tipo de forma mais efetiva?</li> <li>• Qual o balanço que faz da experiência no que diz respeito à implementação de atividades relacionadas com o programa LED?</li> </ul>

## 2. Guião de *Focus Group* com Encarregados de Educação

<p>Atitude face à “Escola”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como descreveria este estabelecimento de ensino no que concerne à sua “abertura” e “ligação” à comunidade envolvente?</li> <li>• Qual a sua perceção relativamente à atitude dos alunos face à “escola” enquanto espaço físico?</li> <li>• E face ao desempenho e sucesso escolar?</li> <li>• E dos pais/encarregados de educação que conhece, face a ambas as dimensões?</li> <li>• Existe a possibilidade de os Encarregados de Educação contribuírem para a forma como a escola está organizada e é gerida? Se sim, pode dar exemplos por favor? Se não, porquê?</li> <li>• Na sua opinião de quem é, nos dias de hoje, a maior responsabilidade pelo sucesso escolar dos alunos? (eles próprios, encarregados de educação, professores)</li> </ul>
<p>Literacia Social</p>	<p><i>Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1989, todas as disciplinas curriculares deveriam contribuir para a realização da formação pessoal e social de forma transversa. Estes objetivos têm sido perseguidos nas escolas através de programas, projetos e/ou disciplinas de Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação Cívica e Educação para a Cidadania (dar exemplos de tipos de competências trabalhadas). Para simplificar daqui para a frente, vamos tratar estes projetos por Literacia Social.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que compreende os referidos programas, projetos e/ou disciplinas, nomeadamente, no que concerne aos seus objetivos e finalidades, quer práticos quer de política pública?</li> <li>• Considera que deve ser primeiramente a “Escola” a dotar as crianças deste tipo de competências? Porquê?</li> <li>• Através de que formas lhe parece mais adequada/eficaz a introdução deste tema/conceito nas escolas? (explorar as vertentes curriculares vs. transcurriculares, curriculares vs. AECs)</li> <li>• Parece-lhe um tema/conceito importante de ser implementado e generalizado nas escolas? Porquê?</li> <li>• Quais os impactos que considera poderem vir a existir se a Literacia Social for introduzida no currículo oficial, como uma disciplina?</li> <li>• Considera importante a avaliação dos alunos em termos de aproveitamento/sucesso no âmbito destes programas, projetos e/ou disciplinas que tratam a Literacia Social? Como e porquê?</li> <li>• E a avaliação dos Professores? Acha que também eles devem ser avaliados se estão a transmitir estes valores e competências?</li> <li>• Enquanto não é uma disciplina, é um esforço extra que alguém tem de fazer nas escolas. Quem acha que deve financiar estes programas, sem ser o Min.Edu, etc.)?</li> <li>• Por exemplo, quanto estaria disposto a dar por mês, para que o seu educando tivesse acesso a esta educação?</li> </ul>
<p>Desenvolvimento profissional e pessoal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Considera que os professores deveriam ter algum tipo de formação específica para implementação deste tipo de programas, projetos e/ou disciplinas que tratam a Literacia Social?</li> <li>• Quem acha que está preparado para dar este tipo de formação aos professores? Que tipo de pessoas/formadores?</li> <li>• E os pais, acha que precisam de algum apoio ou formação nesta área? Porquê?</li> <li>• Se sim, de que formas seria mais fácil implementar?</li> </ul>

<p>Programa LED on Values</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhece o programa LED on Values? (Mostrar logos) Qual a sua opinião acerca do mesmo?</li> <li>• Parece-lhe um programa adequado? Porquê?</li> <li>• Quais as mais-valias/benefícios que os alunos podem retirar?</li> <li>• E os pais?</li> <li>• E os Professores?</li> <li>• E a sociedade em geral?</li> <li>• No seu caso concreto, o envolvimento da escola do seu filho no programa LED on Values trouxe algum tipo de benefício no que respeita: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ao comportamento dele?</li> <li>• Ao ambiente que perceciona na turma dele ou na escola?</li> <li>• Na ligação/ponte entre escola e a família?</li> </ul> </li> <li>• Já esteve envolvido em alguma das atividades do programa LED on Values? Qual/is?</li> <li>• Qual o balanço desta experiência?</li> <li>• O que poderia ser melhorado?</li> </ul>
-------------------------------	---

### 3. Guião de *Focus Group* com Alunos

<p>Ambiente escolar e atitude face à “Escola”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O que esperam aprender na escola?</li> <li>• Acham que a escola, além de criar/formar bons alunos, deve criar “boas pessoas”? E o que é ser “boa pessoa”?</li> <li>• Acham que aprendem na escola como se relacionarem com os outros? Como?</li> <li>• Existem na vossa escola clubes/oficinas/atividades onde vocês se possam inscrever além das aulas? (dar exemplos)</li> <li>• O que acham da participação nessas atividades?</li> <li>• Gostariam de fazer este tipo de atividades?</li> <li>• Quando têm algum problema na escola, onde o resolvem?</li> <li>• O que gostam mais de fazer na escola? Porquê?</li> </ul>
<p>Caracterização extra-escola e visões sobre a diferença</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• E fora da escola, o gostam mais de fazer? Porquê?</li> <li>• Fora da escola, fazem parte de algum clube ou participas em alguma atividade? Qual?</li> <li>• Os vossos pais incentivam-vos a ler e a estudar? Porque acham que eles fazem isso?</li> <li>• Existem na escola colegas de outros países e de outras etnias? Dão-se bem com eles?</li> <li>• Acham que eles devem ter as mesmas oportunidades que os outros? Porquê?</li> <li>• Acham que aprendem com eles?</li> <li>• Concordam com a chegada de pessoas de outros países que vêm para trabalhar em Portugal?</li> </ul>
<p>Confiança e opiniões</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acreditam sempre nas notícias que vêem na TV e jornais?</li> <li>• Confiam nos políticos?</li> <li>• E na policia?</li> <li>• O que pensam da igreja?</li> <li>• Sabem o que é a crise?</li> <li>• Acham que as mulheres também devem fazer os mesmos trabalhos que os homens?</li> </ul>
<p>Perspetivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como acham que deve ser um bom cidadão adulto?</li> <li>• Acham que na escola aprendem, além das matérias das diferentes disciplinas, o que é ser um bom cidadão adulto?</li> <li>• Acham que de vez em quando não faz mal mentir? Se sim, em que situações?</li> <li>• E roubar? Se sim, em que situações?</li> <li>• E ajudar os outros? Se sim, em que situações?</li> </ul>
<p>Programa LED on Values</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecem o programa LED? (mostrar poster do LED's Team)</li> <li>• Acham interessante?</li> <li>• Compreendem qual o objetivo das atividades do programa?</li> <li>• O que mais gostam no LED?</li> <li>• O que têm aprendido?</li> <li>• O que gostavam de ter/fazer mais no LED, que ainda não fazem?</li> </ul>

## 4. Questionário sobre Valores (2009)

(Telefónico)

### Inquérito sobre Valores

*Boa tarde/noite. O meu nome é \_\_\_\_ e estou a ligar-lhe da Universidade Católica Portuguesa a propósito de um estudo sobre educação e valores. As suas opiniões sobre este assunto são muito importantes. Agradecia que me respondesse a algumas perguntas com toda a verdade, pois as questões que lhe vou colocar não têm respostas certas ou erradas. Toda a informação é confidencial, pois tudo o que nos disser será apenas utilizado para fins estatísticos.*

**P0. Começava por lhe perguntar que idade tem?**

*(Se o respondente tiver menos de 15 ou mais de 65 anos agradecer e finalizar, justificando que o estudo se destina a outra faixa etária. Caso contrário passar para P1.)*

**P1. Por vezes temos de decidir sobre questões morais ou de consciência. Usando a escala de 1 a 10, onde 1 significa “nada importante” e 10 “muito importante”, diga-me por favor qual a importância \_\_\_\_\_ quando tem de decidir sobre uma questão moral ou de consciência?**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NS 88	NR 99
a) da ciência	<input type="checkbox"/>											
b) da sua consciência	<input type="checkbox"/>											
a) da comunicação social	<input type="checkbox"/>											
b) de um livro sagrado (Bíblia ou outro)	<input type="checkbox"/>											
c) dos responsáveis religiosos	<input type="checkbox"/>											
d) dos pais	<input type="checkbox"/>											
e) dos amigos	<input type="checkbox"/>											
f) da sua experiência	<input type="checkbox"/>											
g) da lei e o direito	<input type="checkbox"/>											
h) Outra?	Qual?											

**P2. Vou agora ler um conjunto de frases que se ouvem às vezes. Diga-me se concorda ou não, usando a escala de 1 a 10, onde 1 significa “não concordo” e 10 “concordo totalmente”: (Ler um a um)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NS 88	NR 99
a) Que cada qual cuide de si	<input type="checkbox"/>											
b) Uma criança precisa de um pai e de uma mãe para crescer feliz	<input type="checkbox"/>											
c) Olho por olho, dente por dente	<input type="checkbox"/>											
d) A sociedade está a perder valores importantes	<input type="checkbox"/>											
e) O casamento está ultrapassado	<input type="checkbox"/>											

f) As mulheres são melhores políticos que os homens	<input type="checkbox"/>												
g) Ser doméstica é tão importante quanto ter um trabalho pago	<input type="checkbox"/>												
h) A vida não tem sentido	<input type="checkbox"/>												
i) A educação sexual deve sobretudo educar valores e comportamentos	<input type="checkbox"/>												

P3. Tendo em conta a sua vida na globalidade, diria que é uma pessoa feliz ou não, usando a escala de 1 a 10, onde 1 significa “nada feliz” e 10 “muito feliz”:

<input type="checkbox"/>													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NS	NR	88	99

P4. De uma forma geral, diria que a maioria das pessoas tentariam aproveitar-se de si se tivessem oportunidade, ou que seriam justas, usando a escala de 1 a 10, onde 1 significa “aproveitavam-se” e 10 “seriam justas”?

<input type="checkbox"/>													
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NS	NR	88	99

P5. Até que ponto confia ou não nas seguintes entidades, usando a escala de 1 a 10, onde 1 significa “nunca confio” e 10 “confio sempre”: (Ler um a um)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NS	NR	88	99
a) No Governo	<input type="checkbox"/>													
b) No seu Município	<input type="checkbox"/>													
c) Nos Tribunais	<input type="checkbox"/>													
d) Na Polícia	<input type="checkbox"/>													
e) Na Comunicação Social	<input type="checkbox"/>													
f) Nos Partidos Políticos	<input type="checkbox"/>													
g) Nas Nações Unidas	<input type="checkbox"/>													
h) Nas Igrejas	<input type="checkbox"/>													
i) Nas Escolas	<input type="checkbox"/>													
j) Nos Peritos e Investigadores	<input type="checkbox"/>													
k) Na Família	<input type="checkbox"/>													

P6. Se pudesse escolher, aceitava ser vizinho de: (LER, repetindo Sim ou Não, se necessário)

	Sim	Não	Ns	Nr
a) Pessoas c/ passado criminoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Alcoólicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Famílias muito numerosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Pessoas desequilibradas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Pessoas com SIDA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

f) Pessoas de outra religião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Homossexuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Imigrantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Toxicodependentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Famílias muito pobres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Pessoas de raça diferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P7. Acha bem, mal, ou nem bem nem mal, que um casal: (LER UM A UM)

	Bem	Mal	Nem bem nem mal	Ns	Nr
+					
a) Não decida o número de filhos e aceite os que calharem	<input type="checkbox"/>				
b) Decida não ter filhos	<input type="checkbox"/>				
c) Decida ter só os filhos que pode educar	<input type="checkbox"/>				
d) Só queira ter filhos quando a carreira profissional está assegurada	<input type="checkbox"/>				

P8. Acha bem, mal ou nem bem nem mal? (LER um a um)

	Bem	Mal	Nem bem nem mal	Ns	Nr
a) Ver filmes, vídeos e livros pornográficos	<input type="checkbox"/>				
b) Ter relações sexuais com vários parceiros	<input type="checkbox"/>				
c) Fazer nudismo nas praias	<input type="checkbox"/>				
d) Ter relações sexuais extraconjugais	<input type="checkbox"/>				

P9. Vou colocar-lhe agora uma questão que não é simples, mas gostaria que me respondesse com toda a verdade. Acha que faz sentido, para si, morrer: (LER, repetindo Sim ou Não, se necessário)

	Sim	Não	Ns	Nr
a) Pela sua religião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Por uma causa política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Pela sua pátria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Pela sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Para salvar a vida de um estranho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P10. Vivemos um momento em que muita coisa parece estar a mudar, para bem ou para mal. Diga-me se, das situações que vou referir, acha que seria muito bom ou muito mau se acontecessem no futuro próximo, usando a escala de 1 a 10, onde 1 significa “muito mau” e 10 “muito bom” ou se seria “indiferente”? (LER um a um)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Indif	NS	NR	88	99
a) o trabalho terá menos importância na nossa vida	<input type="checkbox"/>														
b) teremos mais tecnologia em nosso redor	<input type="checkbox"/>														
c) haverá mais respeito pelos mais velhos	<input type="checkbox"/>														
d) a família terá mais importância para as pessoas	<input type="checkbox"/>														
e) as pessoas olharão mais para o que as une do que aquilo	<input type="checkbox"/>														

que as separa													
f) haverá menos famílias com 3 ou mais filhos	<input type="checkbox"/>												
g) as igrejas terão menos influência nas crenças das pessoas	<input type="checkbox"/>												

P11. Num dia normal da sua vida, quanto tempo despende a fazer cada uma das seguintes atividades? (Ler um a um e assinalar resposta mais aproximada)

	Nenhum tempo	menos de 30 minutos	30 a 60 minutos	1 a 2 horas	mais de 2 horas	Ns	Nr
a) Ver vídeos ou DVDs	<input type="checkbox"/>						
b) Navegar na Internet	<input type="checkbox"/>						
c) Ler um livro por prazer	<input type="checkbox"/>						
d) Falar ou estar com amigos	<input type="checkbox"/>						
e) Falar ou estar com familiares	<input type="checkbox"/>						
f) Discutir assuntos sociais ou políticos com alguém	<input type="checkbox"/>						
g) Fazer desporto	<input type="checkbox"/>						
h) Ver, Ler ou Ouvir notícias	<input type="checkbox"/>						

P12. Vou agora ler um conjunto de objetivos de vida. (Ler a-n)). Vou repetir um a um e peço que me indique em que medida considera que, para a maioria das pessoas que conhece, esses objetivos são importantes ou não, usando a escala de 1 a 10, onde 1 significa “nada importante” e 10 “muito importante”: (Ler um a um)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NS 88	NR 99
a) Ser honrado	<input type="checkbox"/>											
b) Ser um profissional competente	<input type="checkbox"/>											
c) Ser rico	<input type="checkbox"/>											
d) Amar e ser amado	<input type="checkbox"/>											
e) Ter influência e poder	<input type="checkbox"/>											
f) Ser famoso	<input type="checkbox"/>											
g) Ter uma boa posição social	<input type="checkbox"/>											
h) Ajudar os outros	<input type="checkbox"/>											
i) Ter fé ou acreditar em algo superior	<input type="checkbox"/>											
j) Ter amigos leais	<input type="checkbox"/>											
k) Ter uma família sólida	<input type="checkbox"/>											
l) Ter disponibilidade de tempo	<input type="checkbox"/>											
m) Lutar por uma causa justa	<input type="checkbox"/>											
n) Gozar a vida	<input type="checkbox"/>											

P13. Pedia-lhe agora que me dissesse qual o valor mais importante para si, de cada grupo que vou passar a ler: (Ler cada conjunto e pedir que escolha apenas 1 valor, repetir se necessário)

	Opção	NS 88	NR 99
1. Honestidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Humildade			
3. Tolerância			
4. Responsabilidade			
5. Solidariedade			
6. Compreensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

7. Esperança		
8. Paciência		
9. Confiança		
10. Fé		

11. Respeito		
12. Amor		
13. Compreensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Partilha		
15. Generosidade		

16. Auto-Motivação		
17. Criatividade		
18. Disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
19. Cooperação		
20. Liderança		

21. Justiça		
22. Bem comum		
23. Liberdade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
24. Paz		
25. Igualdade		

**P14. Diga-me agora por favor como se vê a si em relação ao mundo que o/a rodeia, dizendo se concorda ou não com as seguintes afirmações, usando a escala de 1 a 10, onde 1 significa “não concordo” e 10 “concordo totalmente”:** (*Ler um a um*)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	NS	NR
											88	99
a) Vejo-me como um cidadão do mundo	<input type="checkbox"/>											
b) Vejo-me como membro da minha comunidade local	<input type="checkbox"/>											
c) Vejo-me como membro do meu país Portugal	<input type="checkbox"/>											
d) Vejo-me como membro da União Europeia	<input type="checkbox"/>											
e) Vejo-me como um indivíduo autónomo	<input type="checkbox"/>											

**P15. Vamos fazer-lhe agora algumas perguntas sobre a sua participação em associações e grupos de vários tipos. Gostaria que nos dissesse, para cada um dos seguintes tipos de grupos ou associações que lhe vou ler de seguida, se “pertence e participa ativamente”, se “pertence mas não participa ativamente”, se “já pertenceu e deixou de pertencer” ou se “nunca pertenceu”:** (*Ler um a um e esclarecer que consideramos “participar ativamente” assistir de forma regular a reuniões ou atividades, fazer parte de órgãos diretos da associação ou ser responsável de alguma secção, projeto ou atividade regular. Consideramos “não participar ativamente” pagar apenas uma quotização anual, assistir a atividades de forma esporádica ou ser utente de serviços que a associação oferece sem estar implicado na sua organização ou gestão*)

	Pertence e participa ativamente	Pertence mas não participa ativamente	Já pertenceu mas deixou de pertencer	Nunca pertenceu	Ns	Nr
Um partido político	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um sindicato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma associação ou ordem profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma paróquia ou outro tipo de associação religiosa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um grupo desportivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Um grupo cultural ou de lazer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uma organização de apoio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

social ou de direitos humanos						
Uma associação juvenil ou estudantil	<input type="checkbox"/>					
Outro tipo de associação voluntária	<input type="checkbox"/>					

P16. Até que ponto são importantes para si, as noções de esquerda e direita na política?

- Muito importantes  
 Bastante importantes  
 Pouco importantes  
 Nada importantes  
 *Ns*  
 *Nr*



P17. Vou pedir-lhe que me diga, numa escala de 1 a 10, em que 1 significa “nada importante” e 10 significa “muito importante”, qual a importância que dá a cada um dos seguintes aspetos para uma pessoa poder ser considerada um “bom político”?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	NS 10	NR 88	99
a) ser um exemplo de honestidade, dedicação e altruísmo	<input type="checkbox"/>											
b) ter uma família sólida e estável	<input type="checkbox"/>											
c) ser uma pessoa conciliadora, em vez de opositora na política	<input type="checkbox"/>											
d) ser um líder carismático	<input type="checkbox"/>											
e) ter uma noção profunda de Bem Comum	<input type="checkbox"/>											
f) ter uma grande experiência como dirigente em organizações não políticas	<input type="checkbox"/>											
g) ter crenças sólidas e coerentes sobre o significado da vida e do universo	<input type="checkbox"/>											
h) ter boas condutas na sua vida pessoal	<input type="checkbox"/>											

P18. Gostaria agora de saber se dedica algum do seu tempo para meditação, introspeção, contemplação, oração, ou como se queira chamar? (*Ler*)

- Frequentemente  
 Por vezes  
 Raramente  
 Nunca  
 *Ns*  
 *Nr*



P19. E com que frequência reflete sobre o significado ou o propósito da vida, em geral e da sua? (*Ler*)

- Frequentemente  
 Por vezes  
 Raramente  
 Nunca  
 *Ns*  
 *Nr*



P20. **Independentemente se frequenta eventos religiosos ou não, considera que é uma pessoa:** (LER)

- Crente e tem uma religião →PASSA À P21
- Crente sem religião →PASSA À P24
- Indiferente →PASSA À P24
- Agnóstico →PASSA À P24
- Ateu →PASSA À P24
- Ns →PASSA À P24
- Nr →PASSA À P24

P21. **Qual é a sua religião?** (LER)

- Católico
- Ortodoxo
- Protestante
- Judeu
- Muçulmano
- Budista
- Hindu
- Outra religião \_\_\_\_\_
- Ns
- Nr



P22. **É praticante ou não?**

- Praticante
- Não praticante
- Ns
- Nr

P23. **Com que frequência vai aos atos de culto da sua religião?**

- Mais do que uma vez por semana
- Uma vez por semana
- Uma ou duas vezes por mês
- Apenas nas festas principais (Natal, Páscoa...) ou em batismos, casamentos e funerais
- Nunca ou quase nunca
- Ns
- Nr

P24. **Qual o seu grau de instrução?**

- Menos do que a 4ª classe ou 1º ciclo
- 4ª classe antiga, 6ª classe ou ciclo preparatório recentes
- 5º ano antigo ou 9º ano unificado, 10º ano, 11º ano
- 7º ano antigo, ano propedêutico, 12º ano recente ou curso médio
- Frequência da universidade ou bacharelato
- Licenciatura, mestrado ou doutoramento
- Ns / Nr

P25. **Qual é o seu estado civil atual?**

- Solteiro
- Casado pela Igreja
- Casado só pelo civil
- União de Facto
- Separado
- Divorciado
- Viúvo
- Ns



Nr

P26. Quantos filhos tem, ou teve?

P27. Quantos irmãos são, ou eram, na sua família, contando consigo?

P28. Quantas pessoas vivem em sua casa, contando consigo?

P29. Qual a sua ocupação ou profissão? \_\_\_\_\_

P30. Pode dar-nos uma ideia da ordem de grandeza de rendimento mensal do seu agregado familiar, depois de deduzidos os impostos?

- 500-750 € (100-150 contos)
- 0 a 500 € (Menos de 100 contos)
- 751-1000 € (151-200 contos)
- 1001-1500 € (201-300 contos)
- 1501 – 2000 € (301-400 contos)
- 2001-2500 € (401-500 contos)
- 2501 - 4000€ (501-800 contos)
- Mais de 4000€ (Mais de 800 contos)
- Ns
- Nr

P31. Indique por favor o código postal de onde habita atualmente

Se não souber indique o distrito e concelho onde habita

Distrito: \_\_\_\_\_

Concelho: \_\_\_\_\_

- NS
- NR

P32. (SEXO DO RESPONDENTE) (Assinalar sem perguntar)

- Masculino
- Feminino

## Agradecer e Despedir-se.

OBSERVAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA:

ACEITAÇÃO:  Muito boa  Boa  Razoável  Difícil

PRONTIDÃO NA MAIORIA DAS RESPOSTAS:

Prontas  Muito pensadas  Pedindo opinião a familiares

## 5. Questionário sobre Questões Éticas e Valores (1999)

(Presencial)

Vers.: Definitiva. Tel. do respond.: \_\_\_\_\_

INQ N°

CECEP/CESOP ESTUDO SOBRE QUESTÕES ÉTICAS TRB9928

Data \_\_\_\_/09/1999 Hora do início \_\_\_\_:\_\_\_\_ Hora do fim \_\_\_\_:\_\_\_\_ Entrevistador: \_\_\_\_\_

Freguesia \_\_\_\_\_ Rua \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_

Boa tarde [Boa noite]. Chamo-me \_\_\_\_\_ e estou a colaborar com um Centro de Estudos Universitário num inquérito sobre questões éticas. Gostaria de fazer algumas perguntas sobre este assunto a pessoa desta casa, que, tendo 15 ou mais anos, foi a última a fazer anos. Recorda-se de quem foi? Não se importaria de a chamar? (CONTINUAR O INQUÉRITO COM O RESPONDENTE) O inquérito que estou a fazer é sobre as ideias, atitudes e opções morais dos portugueses. O/a senhor/a foi escolhida entre 3 mil pessoas que nos vão dar com as suas respostas uma imagem do que se pensa no nosso país sobre algumas questões morais importantes para a nossa vida individual e colectiva. As suas respostas são, pois, muitíssimo importantes. Por isso lhe peço que responda com toda a verdade às perguntas que lhe vou fazer, na certeza de que as suas respostas são inteiramente confidenciais. O inquérito é anónimo, e o que me disser será utilizadas apenas para fins estatísticos.

P1. De uma maneira geral, está muito, bastante, pouco ou nada satisfeito com: (LER 1-7)

	Muito	Bastante	Pouco	Nada	Ns/nr
1. A sua saúde	<input type="checkbox"/>				
2. A sua instrução	<input type="checkbox"/>				
3. A sua situação económica	<input type="checkbox"/>				
4. A sua vida profissional	<input type="checkbox"/>				
5. A sua posição social	<input type="checkbox"/>				
6. A sua vida familiar	<input type="checkbox"/>				
7. As suas relações de amizade	<input type="checkbox"/>				

P2. O que é que considera mais importante na sua vida: (MOSTRAR CARTÃO A. LER ITENS. RESPOSTA MÚLTIPLA, ATÉ 3 EXPRESSÕES)

- Ser honrado
- Ser um profissional competente
- Ser rico
- Ter influência e poder
- Amar e ser amado
- Ser famoso, ter prestígio
- Ter uma boa posição social
- Ajudar os outros
- Ter fé
- Outra
- Ns / Nr

P3. Em sua opinião, que é que a maioria das pessoas que conhece consideram mais importante nas suas vidas: (MOSTRAR MESMO CARTÃO A. LER ITENS. RESPOSTA MÚLTIPLA, ATÉ 3)

- Ser honrado
- Ser um profissional competente
- Ser rico
- Amar e ser amado
- Ter influência e poder
- Ser famoso, ter prestígio
- Ter uma boa posição social
- Ajudar os outros
- Ter fé
- Outra
- Ns / Nr

P4. Que é que, em sua opinião, faz com que as pessoas tenham sucesso na vida? (MOSTRAR CARTÃO B. LER ITENS. RESPOSTA MÚLTIPLA, ATÉ 3)

- O apoio da família
- A influência dos astros
- A sua instrução
- As cunhas de pessoas influentes
- O local e a época em que se vive
- A riqueza e prestígio da família
- A sorte, o destino
- A ajuda de Deus
- O trabalho e o esforço pessoal
- O carácter e as capacidades pessoais
- Outra
- Ns / Nr

P5. Em sua opinião, porque é que existem pessoas pobres ou necessitadas? (MOSTRAR CARTÃO C. LER ÍTENS. RESPOSTA MÚLTIPLA, ATÉ 3)

- Têm pouca sorte
- São perguiçosas e não trabalham
- Não aproveitaram as oportunidades
- A sociedade não lhes dá oportunidades
- Não têm saúde ou capacidade de trabalho
- Nasceram numa família pobre
- Têm pouca instrução
- Os seus salários e pensões são muito baixos
- Não têm trabalho
- Outra
- Ns / Nr

+

P6. Do ponto de vista profissional, o que é para si mais importante? (LER ÍTENS. RESPOSTA MÚLTIPLA, ATÉ 3)

- Ser competente
- Ter condições de criatividade e responsabilidade
- Ter emprego estável
- Trabalhar por conta própria
- Ter um bom salário
- Ter bom ambiente de trabalho
- Gostar da profissão
- Ns / Nr

+

P7. Se pudesse escolher, aceitava ser vizinho de: (LER 1-12)

	Sim	Não	Ns/Nr
1. Pessoas c/ passado criminoso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alcoólicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Famílias muito numerosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pessoas desequilibradas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Pessoas com SIDA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Pessoas de outra religião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Homossexuais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Refugiados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Drogados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Famílias muito pobres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Pessoas de raça negra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ciganos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P8. Que importância (muita, bastante, pouca ou nenhuma) têm para si: (LER 1-6)

	Muita	Bastante	Pouca	Nenhuma	Ns/nr
1. Gozar a vida	<input type="checkbox"/>				
2. Sentir-se bem consigo mesmo	<input type="checkbox"/>				
3. Viver um grande amor	<input type="checkbox"/>				
4. Lutar por uma causa justa	<input type="checkbox"/>				
5. Ajudar os necessitados	<input type="checkbox"/>				
6. Dedicar a vida aos outros	<input type="checkbox"/>				

P9. O cartão D apresenta uma lista de valores. Quais são, para si, os cinco mais importantes? (MOSTRAR CARTÃO D. LER ÍTENS. RESPOSTA MÚLTIPLA, ATÉ 5)

- Liberdade
- Paz
- Honradez e honestidade
- Humildade
- Respeito pela natureza, pelo ambiente
- Respeito pelos mais velhos
- Respeito pela vida
- Harmonia social
- Tolerância e compreensão
- Responsabilidade
- Solidariedade e generosidade
- Justiça
- Bondade e compreensão
- Ns / Nr

+

P10. Das seguintes qualidades, quais são, em sua opinião, as mais necessárias para as crianças e jovens de hoje? Ser: (MOSTRAR CARTÃO E. LER ÍTENS. RESPOSTA MÚLTIPLA, ATÉ 5)

- Corajoso, determinado
- Independente, autónomo
- Trabalhador

- Responsável
- Imaginativo
- Respeitador
- Poucado
- Perseverante
- Religioso
- Generoso
- Obediente
- Verdadeiro
- Honesto
- Bem educado

+

P11. Quando tem de decidir sobre uma questão moral ou de consciência, a que é que costuma dar mais importância? Ao que diz: (MOSTRAR CARTÃO F. LER ÍTENS. RESPOSTA MÚLTIPLA, ATÉ 3)

- A ciência
- A lei e o direito
- A comunicação social
- A Bíblia (ou outro livro sagrado)
- Os responsáveis religiosos
- Os pais
- Os amigos
- A sua experiência
- A sua consciência
- Outra
- Ns / Nr

+

P12. Vou agora ler um conjunto de frases que se ouvem às vezes. Diga-me se concorda totalmente, concorda em parte, ou não concorda de maneira nenhuma, com cada uma delas. (LER 1-8)

	Concorda totalmente	Concorda em parte	Não concorda	Ns/nr
1. Que cada qual cuide de si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Não se pode confiar em ninguém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Olho por olho, dente por dente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Cada vez há menos valores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. O casamento está ultrapassado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. A sociedade moderna é uma selva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. A religião é o ópio do povo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. A vida não tem sentido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P13. Acha que está moralmente bem, fazer: (LER 1-6)

	Sim	Não	Depende	Ns/Nr
1. Experiências médicas em pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Clonagem de pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Inseminação artificial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Experiências médicas com animais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Manipulação genética humana	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Manipulação genética de plantas e animais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P14. Acha que as terras não cultivadas deveriam ser distribuídas pelas pessoas que não têm trabalho? (LER ITENS)

- Sim, sem condições  
 Sim, desde que as trabalhem  
 Depende  
 Não, porque não resulta  
 Não, porque são propriedade de outrem  
 Ns / Nr

P15. Acha que é bem, mal ou sem importância (LER 1-7):

	Bem	Mal	Sem import.	Ns/Nr
+				
1. Copiar livros para uso pessoal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Copiar programas de computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Copiar livros para fazer negócio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ficar com uma carteira que se encontrou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ultrapassar os limites de velocidade na estrada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Passar à frente nas bichas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Não dar o lugar a pessoas idosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P16. Das seguintes medidas, quais as que considera mais importantes para que haja uma sociedade mais justa? (MOSTRAR CARTÃO G. LER ITENS. RESPOSTA MÚLTIPLA, ATÉ 3)

- Garantir a todos as mesmas oportunidades  
 Haver uma boa distribuição das riquezas  
 Compensar melhor os que mais trabalham  
 Proteger os mais desfavorecidos  
 Dar a todos as mesmas regalias  
 Garantir o funcionamento da justiça e o cumprimento da lei  
 Castigar a corrupção e o abuso do poder  
 Premiar os melhores  
 Outra  
 Ns / Nr

P17. Acha que a sociedade portuguesa é muito, bastante, pouco ou nada justa?

- Muito  
 Bastante  
 Pouco  
 Nada  
 Ns / Nr

P18. Acha bem, mal ou nem bem nem mal? (LER 1-4)

	Bem	Mal	Nem b nem m.	Ns/Nr
+				
1. Ver filmes, videos e livros pornográficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ter relações sexuais com vários parceiros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Fazer nudismo nas praias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ter relações sexuais extraconjugais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P19. Acha que hoje se justifica dar educação sexual aos jovens?

- Sim, mais do que no passado
- Sim, como antes
- Não →PASSA À P21
- Ns / Nr →PASSA À P21

P20. (SE SIM) Quem é que, sobretudo, deve dar essa educação? (LER ITENS. RESPOSTA MÚLTIPLA. RESPOSTA MÚLTIPLA ATÉ 3)

- A família
- A escola
- As igrejas
- Os serviços de saúde
- A comunicação social
- Outra
- Ns / Nr

P21. A respeito das seguintes questões, qual é a sua posição: a favor, contra ou acha que depende das circunstâncias? (LER 1-9)

	A favor	Contra	Depende	Ns/nr
+				
1. Desarmamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aborto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Controle da natalidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ajuda aos países pobres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Eutanásia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Homossexualidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Intervenção armada internacional para defesa dos direitos humanos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Pena de morte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Prisão perpétua	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P22. Vou colocar-lhe agora uma questão que não é simples, mas gostaria que me respondesse também a ela.

Acha que faz sentido, para si, morrer: (LER 1-5)

	Sim	Não	Ns/Nr
+			
1. Pela sua religião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Por uma causa política	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Pela sua pátria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Pela sua família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Para salvar a vida de alguém	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P23. Acha bem, mal, ou nem bem nem mal, que um casal: (LER 1-4)

	Bem	Mal	Nem b. nem m.	Ns/nr
+				
1. Não decida o número de filhos e aceite os que calharem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Decida não ter filhos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Decida ter só os filhos que pode educar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Só queira ter filhos quando a carreira profissional está assegurada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P24. Pode-me dizer se acredita ou não em: (LER 1-6)

	Sim	Não	Ns/Nr
1. Deus	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Vida depois da morte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Pecado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ressurreição dos mortos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Reincarnação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Fim do mundo próximo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

P25. Qual é a sua posição religiosa? (LER ITENS)

- É crente e tem uma religião →PASSA À P26
- É crente sem religião →PASSA À P29
- Indiferente →PASSA À P29
- Agnóstico →PASSA À P29
- Ateu →PASSA À P29
- Ns / Nr →PASSA À P29

P26. Qual é a sua religião? (LER ITENS)

- Católico
- Ortodoxo
- Protestante
- Outra religião cristã \_\_\_\_\_
- Religião não cristã \_\_\_\_\_
- Ns / Nr

P27. É praticante ou não?

- Praticante
- Não praticante
- Ns / Nr

P28. Com que frequência vai aos actos de culto da sua religião?

- Mais do que uma vez por semana
- Uma vez por semana
- Uma ou duas vezes por mês
- Apenas nas festas principais (Natal, Páscoa...) ou em baptismos, casamentos e funerais
- Nunca ou quase nunca
- Ns / Nr

P29. Qual o seu grau de instrução?

- Menos do que a 4ª classe
- 4ª classe antiga, 6ª classe ou ciclo preparatório recentes
- 5º ano antigo ou 9º ano unificado, 10º ano, 11º ano
- 7º ano antigo, ano propedêutico, 12º ano recente ou curso médio
- Frequência da universidade ou bacharelato
- Licenciatura, mestrado ou doutoramento
- Ns / Nr

P30. Qual é o seu estado civil actual?

- Solteiro → PASSA À P32
- Casado pela Igreja
- Casado só pelo civil
- Junto (vive com companheiro(a))
- Separado
- Divorciado
- Viúvo
- Ns / Nr

P31. Quantos filhos tem, ou teve?

P32. Quantos irmãos são, ou eram, na sua família,

contando consigo?

P33. Quantas pessoas vivem aqui em sua casa,

contando consigo?

P34. Quantas dessas pessoas têm menos de 15 anos?

P35. Qual a sua ocupação ou profissão? \_\_\_\_\_

Se doméstica, estudante ou reformado → PASSA À P37

Codificação:

1  2  3  4  5  6  7  8  9

P36. Em que sector de actividade é que trabalha?

(LER ITENS)

- Agricultura e afins (silvicultura, tratamento de animais, caça)
- Pesca
- Extração mineira e construção civil
- Comércio
- Indústria
- Serviços (incluindo pessoais)
- Ns / Nr

P37. Qual o rendimento mensal de toda a sua família? (RENDIMENTO LÍQUIDO)

- Menos de 75 contos
- De 75 a 149 contos
- De 150 a 299 contos
- De 300 a 599 contos
- De 600 a 899 contos
- De 900 a 1200 contos
- Mais de 1200 contos
- Ns / Nr

P38. Que idade tem?

- 15-24 anos
- 25-34 anos
- 35-44 anos
- 45-54 anos
- 55-64 anos
- 65 e mais
- Ns / Nr

P39. (SEXO DO RESPONDENTE)

- Masculino
- Feminino

FINAL:

1 VERIFICAR SE TODAS AS PERGUNTAS FORAM FEITAS E REPLICADAS.  
2 PEDIR O NÚMERO DO TELEFONE PARA EVENTUAL CONTACTO DE CONTROLE DA QUALIDADE DO TRABALHO, E ESCREVÊ-LO NO INÍCIO.  
3 AGRADECER E DESPEDIR-SE.

OBSERVAÇÕES SOBRE A ENTREVISTA:

ACEITAÇÃO:  Muito boa  Boa  Razoável  Dificil PRONTIDÃO NA MAIORIA DAS RESPOSTAS:

Prontas  Muito pensadas  Pedindo opinião a familiares

HABITAÇÃO (CLASSIFICAÇÃO A FAZER DEPOIS DA ENTREVISTA)

- Barraca ou casa degradada
- Casa modesta
- Casa média
- Casa muito boa
- Apartamento de luxo ou moradia apalaçada

## 6. Questionário sobre Literacia Social a Professores

### Literacia Social Inquérito a Professores (online)

#### Definição do Conceito de Literacia Social

Entende-se por Literacia Social o conjunto de competências desenvolvidas em meio escolar através de iniciativas comumente associadas às áreas de Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação Cívica e Educação para a Cidadania.

O conceito envolve a relação dos três aspetos seguintes:

- ✓ Competências Pessoais que munem o aluno de uma capacidade integrada de autoconsciência e clareza para orientar o seu sentido de vida de forma segura e sustentada.
- ✓ Competências Sociais que, na interdependência com o “outro”, capacitam o aluno para iniciar o seu caminho em sociedade, reconhecendo o seu papel nos grupos sociais, em particular nos relacionamentos familiares e profissionais do seu futuro.
- ✓ Competências Cívicas que sustentam a coresponsabilidade por um contributo futuro do aluno à sociedade, reconhecendo a importância do exercício da cidadania nas suas diversas manifestações e desenvolvendo capacidades de participação e liderança na vida associativa, comunitária e política.

*As suas opiniões sobre este assunto são muito importantes. Agradecemos que responda às seguintes perguntas com toda a verdade. Toda a informação que nos prestar é confidencial e será apenas utilizada para fins estatísticos.*

#### I. Caracterização

1. Qual o seu género?
  - a. Masculino

- b. Feminino

2.1. Há quantos anos leciona na totalidade da sua carreira? \_\_\_\_

2.2. Há quantos anos leciona na sua atual colocação: \_\_\_\_

3. Quais são os anos que leciona atualmente?

- a. 1º ano
- b. 2º ano
- c. 3º ano
- d. 4º ano

4. Até que ponto concorda ou discorda com as seguintes afirmações sobre o ambiente escolar do seu estabelecimento de ensino? (onde 1 significa discordo totalmente e 4 concordo totalmente)

*Creio que (n) a minha escola:*

- a. A escola toda está envolvida nas discussões e tomadas de decisão
- b. Existem boas relações dentro da escola entre os professores, funcionários e estudantes
- c. Existem boas e ativas relações com a comunidade envolvente

5. Como caracterizaria cada uma das seguintes situações na sua escola? (onde 1 é muito negativo e 4 muito positivo)

- a. As atitudes dos estudantes em relação ao desempenho escolar
- b. As atitudes dos alunos face à escola em geral
- c. O apoio dos pais para o sucesso do aluno
- d. O respeito dos alunos pela propriedade da escola

6. Como classificaria as seguintes oportunidades na sua escola? (onde 1 significa não existem e 4 existem muitas oportunidades)

- a. Os alunos têm uma palavra a dizer na forma como a escola é organizada e dirigida.
- b. Os professores têm a oportunidade de estar envolvidos na gestão da escola através dos conselhos de turma.

- c. Os pais e encarregados de educação são consultados sobre a elaboração das políticas e regras da escola.
- d. Os alunos debatem com os professores, em sala de aula, como trabalhar durante as aulas.
- e. Os alunos têm mais oportunidades de trabalhar em grupo do que individualmente.

7. Existe uma associação de estudantes ou grupo similar na sua escola?

- ✓ Sim
- ✓ Não

## II. Participação atual em Programas e Projetos de Literacia Social

*Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1989, todas as disciplinas curriculares deveriam contribuir para a realização da formação pessoal e social de forma transversa. Estes objetivos têm sido perseguidos nas escolas através de programas, projetos e/ou disciplinas que tratam a Literacia Social (ver definição na 1ª página).*

10. Sente que compreende claramente as seguintes questões, no âmbito dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas de Literacia Social? (onde 1 significa não compreendo de todo e 4 compreendo totalmente)

- a. os objetivos e finalidades dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas, do ponto de vista da política pública {1|4}
- b. o que precisa ser abordado nos referidos programas, projetos e/ou disciplinas {1|4}
- c. como os referidos programas, projetos e/ou disciplinas podem ser implementados nas escolas {1|4}
- d. as exigências dos currículos oficiais a este respeito {1|4}

11. Tem estado, de alguma forma, envolvido no planeamento e/ou execução dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas de Literacia Social?

\*a. Sim

\*b. Não – passe para a Secção 3

12. Por favor, informe-nos sobre a sua participação atual nos referidos programas, projetos e/ou disciplinas?

\*a. sou o coordenador da Educação para a Cidadania

\*b. sou o coordenador do Programa de Educação para a Saúde (PES)

\*c. leciono Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS) num horário dedicado no calendário escolar

\*d. leciono temas ou módulos relacionados com os referidos programas, projetos e/ou disciplinas

\*e. Outra participação. Qual?

13. Leciono tópicos mais genericamente numa ou mais disciplinas/temas curriculares (assinale todas as opções que se aplicam):

\*a. Língua Portuguesa

\*b. Matemática

\*c. Estudo do Meio

\*d. Expressões Artísticas e Físico-Motoras

\*e. Língua Estrangeira – Inglês

\*f. Educação Musical

\*g. Educação Física

\*h. Educação Moral e Religiosa

\*i. Estudo acompanhado

\*j. DPS

\*k. Outra, Qual? \_\_\_\_\_

14. Participo no âmbito das Atividades extracurriculares (assinale todas as opções que se aplicam):

\*a. Eventos de solidariedade /caridade

\*b. Eventos com finalidades específicas (festas, competições, etc.)

\*c. Eventos artísticos e desportivos

\*d. Outros. Quais?

15. Envolveu alguém externo à escola para a implementação dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas?

\*a. Sim

\*b. Não - passe para a P.17

16. Se respondeu sim à pergunta anterior, quem esteve envolvido? (assinale todas as opções que se aplicam)

\*Polícia

\*a. Políticos locais / vereadores

\*b. Políticos nacionais

\*c. Grupos de voluntários

\*d. Empresários locais

\*e. Associações locais

\*f. Jornalistas

\*g. Assistentes sociais

\*h. Enfermeiros/ profissionais de saúde

\*i. Grupos de teatro/drama

\*j. Pais

\*k. Igrejas / grupos religiosos

\*l. Outros. Quais? \_\_\_\_\_

17. No planeamento dos temas dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas com que frequência recorre às seguintes fontes? (onde 1 significa Sempre e 4 Nunca)

- a. Diretrizes curriculares oficiais do Ministério da Educação
- b. Diretrizes próprias dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas
- c. Suas próprias ideias e materiais
- d. Fontes originais (por exemplo, a Carta dos Direitos Humanos)
- e. Livros didáticos publicados
- f. Materiais (excluindo livros didáticos) publicados por empresas, instituições públicas ou privadas
- g. Comunicação social (jornais, revistas, televisão)
- h. TIC (internet, websites, e-mail)

18. Tenta avaliar os alunos depois da implementação dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas?

\*a. Sim

\*b. Não - passe para a P.20

19. Se respondeu Sim à questão anterior, como são alunos avaliados? (assinale todas as opções que se aplicam)

\*a. Tarefas escritas

\*b. Testes

\*c. Trabalhos de grupo

\*d. Observação dos alunos

\*e. Respostas de alunos em sala de aula

\*f. Autoavaliação dos alunos do seu progresso

\*g. Avaliação dos colegas

\*h. Portefólio de evidências

\*i. Apresentações

\*j. Outra forma de avaliação. Qual? \_\_\_\_\_

### III. Desenvolvimento e Experiência Profissional

17. Recebeu formação para a implementação dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas?

a. Sim

b. Não – vá para P.19

18. Se sim, que tipo de formação recebeu e em que medida foi útil? (onde 1 significa *nada útil* e 4 *muito útil*)

- a. Formação interna na escola (p.e. Centros de Formação de Professores da área da escola)
- b. Formação externa à escola (do Programa LED)
- c. Formação externa à escola (outras entidades externas)
- d. Formação Informal/reuniões de equipa
- e. Qualificação académica/profissional (pós-graduação, etc.)
- f. Outras. Quais?

19. Sente necessidade de formação complementar em relação à implementação dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas?

a. Sim

b. Não – vá para P.21

20. Se sim, qual a formação que gostaria de receber? (*Assinale todas as opções que se aplicam*)

a. Formação sobre tema geral

b. Formação em métodos de ensino

- c. Formação sobre o desenvolvimento de materiais de ensino
- d. Formação sobre a avaliação
- e. Outras. Quais?

21. Por favor, classifique que confiança sente ou sentiria no ensino dos seguintes tópicos de Literacia Social. (onde 1 significa *nada confiante* e 4 *muito confiante*)

- a. Carácter
- b. Espiritualidade
- c. Família
- d. Trabalho
- e. Instituições Políticas e Democráticas
- f. Espaço Público e Comunitário

22. Indique quanto concorda ou discorda com as seguintes afirmações? (onde 1 significa *discordo totalmente* e 4 *concordo totalmente*)

- a. Estou muito ocupado para desenvolver novos materiais ou articular esforços para implementar os referidos programas, projetos e/ou disciplinas
- b. Estou muito ocupado para desenvolver atividades para além das obrigatórias
- c. Estou muito ocupado para fazer voluntariado em atividades na escola
- d. Estou muito ocupado para fazer voluntariado em atividades fora da escola

23. Indique quanto concorda ou discorda com as seguintes afirmações? (onde 1 significa *discordo totalmente* e 4 *concordo totalmente*)

Um bom cidadão adulto...

- a. Obedece a lei
- b. Junta-se a um partido político
- c. Segue as questões sociais em jornais, na rádio ou na televisão
- d. Apoia um clube de futebol
- e. Participa em atividades que beneficiam pessoas da comunidade
- f. Entrega às autoridades uma nota de 20€ que encontra na rua
- g. Escreve a um membro do parlamento se tem um motivo forte para o fazer
- h. Apanha lixo em local público
- i. Tem interesse nos assuntos locais e da comunidade.

#### IV. Visões sobre a Literacia Social

24. Os professores da sua escola partilham um entendimento comum em relação à Literacia Social (*ver definição na 1ª página*)?

- a. Sim
- b. Não
- ✓ Não sei

25. Na sua opinião, qual é a importância da Literacia Social? Até que ponto concorda ou discorda das seguintes afirmações? (onde 1 significa *discordo totalmente* e 4 *concordo totalmente*)

- a. A Literacia Social contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos
- b. A Literacia Social tem grande importância para o desenvolvimento do nosso país.
- c. Os esforços das escolas são irrelevantes para o desenvolvimento da Literacia Social nos alunos.
- d. O melhor local para aprender Literacia Social é fora da escola, na família e na comunidade em geral.
- e. Ensinar Literacia Social aos alunos dá-lhes competências para a vida adulta.

26. De uma forma geral, a introdução da Literacia Social no currículo oficial com tempo letivo próprio teria algum impacto positivo?

- a. Sim
- b. Não – passe à P.28

27. Se sim, em que medida? (onde 1 significa *Sem impacto* e 4 *muito impacto*)

- a. No desenvolvimento positivo do carácter dos alunos
- b. No desenvolvimento de competências relacionados com os afetos e a Família.
- c. No desenvolvimento de competências sociais relacionadas com o contexto do trabalho e do empreendedorismo.

- d. O envolvimento dos estudantes em questões que afetam a sua comunidade local.
- e. No desenvolvimento de competências cívicas, fomentando a participação futura nas instituições Políticas e Democráticas e no Espaço Público e comunitário.

28. No seu entender, quais são principais desafios para a Literacia Social no futuro das escolas? (assinale todas as opções que se aplicam)

- a. Pressão sobre o tempo para aplicação do currículo/ aumento da carga de trabalho
- b. Credibilidade/status dos projetos de Literacia Social
- c. Avaliação, registo e relatórios do processo
- d. Domínio do tema
- e. Experiência de ensino
- f. Entusiasmo dos professores
- g. Formação
- h. Financiamento
- i. Existência de recursos/materiais
- j. Envolvimento dos alunos
- k. Coordenação e consistência de práticas entre as escolas
- l. Criar ligações efetivas com a comunidade local
- m. Outros. Quais?

## V. Programa LED on Values

29. Conhece o programa LED?

- a. Sim
- b. Não - concluiu o questionário. Pode clicar em “Submeter”

30. Como teve conhecimento deste programa?

- a. Através da Direcção da escola/ agrupamento
- b. Através da Câmara Municipal
- c. Através de colegas
- d. Através da Equipa do LED
- e. Outro.

31. Já desenvolveu atividades relacionadas com o programa LED?

- a. Sim
- b. Não - passe à P.34

32. Em média, com que frequência desenvolve atividades relacionadas com o Programa LED?

- a. Quase todos os dias
- b. Quase todas as semanas
- c. Quase todos os meses
- d. Uma vez por período letivo
- e. Raramente

33. Em que situações ou contextos realiza estas atividades? (assinale todas as opções que se aplicam)

- a. Em todas as disciplinas
- b. Apenas em algumas disciplinas
- c. No decorrer das aulas
- d. Fora do horário normal de aulas
- e. Em atividades de enriquecimento curricular (AECs)
- f. Sempre que há necessidades específicas
- g. Outras.

34. Diga até que ponto concorda com as seguintes afirmações (onde 1 significa *discordo totalmente* e 4 *concordo totalmente*)

- a. Gostava de poder realizar este tipo de atividades mais vezes do que aquelas que neste momento realizo.
- b. As atividades que desenvolvo no Programa LED são muito interessantes e úteis.
- c. O Programa LED é adequado aos meus alunos.
- d. O envolvimento da Coordenação da minha escola no Programa LED é muito positivo.
- e. O envolvimento da Direcção do meu Agrupamento no Programa LED é muito positivo.
- f. Denoto nos meus colegas uma vontade e aceitação geral no que

concerne à implementação e mais-valias do Programa LED.

- g. O envolvimento e financiamento do Programa LED pela Câmara Municipal é, muitas vezes, mais uma desvantagem do que uma vantagem.

35. Considera que essas atividades ajudam os alunos a: (assinale até ao limite de 8, as opções que se aplicam)

- a. Tomarem melhores decisões
- b. Relacionarem-se melhor com os outros
- c. Terem mais confiança em si mesmos
- d. Terem mais conhecimento sobre questões importantes da vida
- e. Transformarem-se em “melhores pessoas”
- f. Serem mais tolerantes
- g. Terem mais respeito pelos outros
- h. Serem capazes de adaptar o comportamento em função das necessidades e características das pessoas ou grupos
- i. Ser capaz de identificar bons modelos de conduta
- j. Ter capacidade de definir um rumo de vida
- k. Desenvolver a capacidade de perspetivar diferentes pontos de vista com compreensão e tolerância
- l. Contribuir para a resolução construtiva de conflitos
- m. Conseguir aceitar, planear e implementar projetos/tarefas complexas, aplicando um sentido de responsabilidade e liderança.
- n. Terem consistência entre as suas crenças, atitudes e comportamentos
- o. Desenvolver princípios de excelência, iniciativa, disciplina, cooperação e competitividade.
- p. Reconhecer os direitos e deveres fundamentais da cidadania e participação na vida democrática e associativa.

36. Tenciona continuar a implementar as atividades do Programa LED:

- a. de forma mais constante
- b. com a mesma frequência
- c. de forma mais residual

Gratos pelas suas respostas e atenção dispensada!

## 7. Questionário sobre Literacia Social a Dirigentes Escolares

### Literacia Social Inquérito a Coordenadores e Diretores (online)

#### Definição do Conceito de Literacia Social

Entende-se por Literacia Social o conjunto de competências desenvolvidas em meio escolar através de iniciativas comumente associadas às áreas de Desenvolvimento Pessoal e Social, Formação Cívica e Educação para a Cidadania.

O conceito envolve a relação dos três aspetos seguintes:

- ✓ Competências Pessoais que munem o aluno de uma capacidade integrada de autoconsciência e clareza para orientar o seu sentido de vida de forma segura e sustentada.
- ✓ Competências Sociais que, na interdependência com o “outro”, capacitam o aluno para iniciar o seu caminho em sociedade, reconhecendo o seu papel nos grupos sociais, em particular nos relacionamentos familiares e profissionais do seu futuro.
- ✓ Competências Cívicas que sustentam a coresponsabilidade por um contributo futuro do aluno à sociedade, reconhecendo a importância do exercício da cidadania nas suas diversas manifestações e desenvolvendo capacidades de participação e liderança na vida associativa, comunitária e política.

*As suas opiniões sobre este assunto são muito importantes. Agradecemos que responda às seguintes perguntas com toda a verdade. Toda a informação que nos prestar é confidencial e será apenas utilizada para fins estatísticos.*

#### I. Caracterização

1. Qual o seu género?
  - ✓ Masculino
  - ✓ Feminino

2. Qual o papel que desempenha?
  - ✓ Membro da Direção de Agrupamento
  - ✓ Coordenador/a de Estabelecimento

*Nota: Se responde ao questionário na qualidade de Membro da Direção de Agrupamento, refira-se sempre nas respostas ao seu Agrupamento.*

*Se responde ao questionário na qualidade de Coordenador/a de Estabelecimento, refira-se sempre nas respostas unicamente à escola que coordena.*

3. Há quanto tempo trabalha na posição que ocupa atualmente? \_\_\_\_ anos
4. De que forma concorda com as seguintes afirmações: (onde 1 significa discordo totalmente e 4 concordo totalmente)  
Creio que (n)a minha escola/agrupamento:
  - ✓ faz um bom trabalho relativamente ao desenvolvimento de competências relacionadas com a Literacia Social
  - ✓ existe uma boa relação entre a equipa da(s) escola(s) (professores e funcionários) e os alunos
  - ✓ existe uma boa e ativa relação entre a escola/agrupamento e a comunidade envolvente
5. Como caracterizaria as seguintes afirmações no que concerne à realidade do(s) seu(s) estabelecimento(s) de ensino: (onde 1 é muito negativo e 4 muito positivo)
  - ✓ Atitude dos alunos perante o sucesso escolar
  - ✓ Atitude dos alunos perante a escola
  - ✓ Apoio escolar para o sucesso dos alunos
  - ✓ Respeito dos alunos pelos equipamentos escolares
6. Existem alguns dos clubes/grupos ou atividades disponíveis para os alunos dentro ou através da vossa escola/agrupamento? (assinale todas as opções que se aplicam).
  - a. Clube/ grupo ambiental
  - b. Clube / equipa de desporto
  - c. Associação de escola/alunos

- d. Clube/grupo de TIC
- e. Clube/grupo de arte, drama, dança ou música
- f. Grupo ou organização dos direitos humanos
- g. Grupo religioso
- h. Grupo de escuteiros
- i. Elaboração de revista/jornal
- j. Grupo de atividades extracurriculares
- k. Atividades voluntárias na comunidade local
- l. Angariação de fundos para uma boa causa
- m. Programa de intercâmbio com outro país
- n. Outros. Quais?

## II. Participação atual em Programas e Projetos de Literacia Social

*Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1989, todas as disciplinas curriculares deveriam contribuir para a realização da formação pessoal e social de forma transversa. Estes objetivos têm sido perseguidos nas escolas através de programas, projetos e/ou disciplinas que tratam a Literacia Social (ver definição na 1ª página).*

7. Sente que compreende claramente as seguintes questões? (onde 1 significa não compreendo de todo e 4 compreendo totalmente)
- ✓ os objetivos e finalidades dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas, do ponto de vista da política pública.
  - ✓ o que precisa ser abordado nos referidos programas, projetos e/ou disciplinas.
  - ✓ como os referidos programas, projetos e/ou disciplinas podem ser implementados nas escolas.
  - ✓ as exigências dos currículos oficiais a este respeito.
8. A responsabilidade para os resultados satisfatórios dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas é do/a: (em que 1 significa nenhuma responsabilidade e 4 responsabilidade total)
- a. Direcção do Agrupamento
  - b. Coordenador/a da escola
  - c. Professor titular

- d. Professor extracurricular
- e. Aluno
- f. Encarregado de Educação
- g. Outro. Qual?

9. Os professores que têm demonstrado melhores resultados nos referidos programas, projetos e/ou disciplinas na sua escola/agrupamento, têm recebido estímulos ou recompensas, ou prevêem ser dados no futuro?
- a. Têm recebido
  - b. Serão dados
  - c. Não serão dados

10. Indique de que forma os programas, projetos e/ou disciplinas de Literacia Social são promovidos na sua escola/Agrupamento (assinale as 3 opções mais importantes).

- a. Dedicar um tempo específico à Literacia Social no tempo letivo
- b. Dedicar um tempo específico à Literacia Social nas atividades de enriquecimento curricular (AECs).
- c. Integrar a Literacia Social em certas disciplinas
- d. Integrar a Literacia Social em todas as disciplinas
- e. Promovidas através de tutorias/acompanhamento de entidades externas
- f. Promovidas através de seminários ou eventos específicos
- g. Outros. Quais?

11. Porque decidiu utilizar esta abordagem? (assinale todas as opções que se aplicam)

- a. Baseia-se na prática corrente
- b. Para evitar o peso no currículo
- c. Para garantir o envolvimento de toda a escola
- d. Para garantir que a educação da Literacia Social é transversal e integrada em todas as disciplinas.
- e. Para garantir que a Literacia Social é uma disciplina independente.
- f. Para permitir que uma equipa especializada desenvolva Literacia Social
- g. Para garantir uma boa qualidade
- h. Para cumprir os requisitos exigidos
- i. Outras. Quais?

12. Que impacto, se algum, espera que os referidos programas, projetos e/ou disciplinas de Literacia Social venham a ter no ensino de outras disciplinas? (assinale todas as que se aplicam)

- a. Afetará o conteúdo e os objetivos das outras disciplinas
- b. Afetará o ensino e aprendizagem das outras disciplinas
- c. Irá conduzir a um trabalho transcurricular
- d. Não haverá nenhum impacto

13. Discutiu a introdução dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas de Literacia Social com qualquer dos seguintes agentes? (assinale todas as opções que se aplicam)

- a. Estudantes
- b. Pais/encarregados de educação
- c. Ministério da Educação
- d. Grupos comunitários
- e. Autoridades locais
- f. Outros.
- g. Nenhum destes

14. Considera que deve haver uma política de avaliação dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas de Literacia Social?

- a. Sim
- b. Não – passe à P. 16
- c. Deve deixar-se ao critério de cada professor

15. Se respondeu Sim à questão anterior, que contornos deverá ter essa política de avaliação? (assinale todas as opções aplicáveis)

- a. Estudo de avaliação externo
- b. Procedimentos internos de avaliação entre pares
- c. Instrumentos de avaliação aplicados pelo professor aos alunos
- d. Outros. Quais?

16. Usa atualmente, ou tencionar utilizar, prémios ou certificados que valorizam o aproveitamento dos referidos programas, projetos e/ou disciplinas de Literacia Social?

- a. Sim, para os alunos
- b. Sim, para os professores
- c. Sim, para ambos
- d. Não
- e. Ainda não decidi

17. Indique quanto concorda ou discorda com as seguintes afirmações? (onde 1 significa: *discordo totalmente* e 4: *concordo totalmente*)

- ✓ Os professores estão muito ocupados para desenvolver novos materiais ou articular esforços para implementar os referidos programas, projetos e/ou disciplinas
- ✓ Os professores estão muito ocupados para desenvolver atividades para além das obrigatórias
- ✓ Os professores estão muito ocupados para fazer voluntariado em atividades na escola
- ✓ Os professores estão muito ocupados para fazer voluntariado em atividades fora da escola

18. Indique quanto concorda ou discorda com as seguintes afirmações? (onde 1 significa: *discordo totalmente* e 4: *concordo totalmente*)

Um bom cidadão adulto...

- ✓ Obedece a lei
- ✓ Junta-se a um partido político
- ✓ Segue as questões políticas em jornais, na rádio ou na televisão
- ✓ Apoia um clube de futebol
- ✓ Participa em atividades que beneficia pessoas da comunidade
- ✓ Entrega uma nota de 20€ que encontra na rua
- ✓ Escreve a um membro do parlamento se tem um motivo forte para o fazer
- ✓ Apanha lixo em local público
- ✓ Tem interesse dos assuntos locais e da comunidade.

### III. Visões sobre a Literacia Social

19. Os professores da sua escola partilham um entendimento comum em relação à Literacia Social (ver definição na 1ª página)?

- ✓ Sim
- ✓ Não

- ✓ Não sei

20. Na sua opinião, qual é a importância da Literacia Social? Até que ponto concorda ou discorda das seguintes afirmações (onde 1 significa discordo totalmente e 4 concordo totalmente)

- ✓ A Literacia Social contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cívico dos alunos
- ✓ A Literacia Social tem grande importância para o desenvolvimento do nosso país.
- ✓ Os esforços das escolas são irrelevantes para o desenvolvimento da Literacia Social nos alunos.
- ✓ O melhor local para aprender Literacia Social é fora da escola, na família e na comunidade em geral.
- ✓ Ensinar Literacia Social aos alunos dá-lhes competências para a vida adulta.

21. De uma forma geral, a introdução da Literacia Social no currículo oficial teria algum impacto positivo?

- ✓ Sim
- ✓ Não – passe à P.23

22. Se sim, em que medida? (onde 1 significa *sem impacto* e 4  *muito impacto*)

- ✓ No desenvolvimento positivo do carácter dos alunos
- ✓ No desenvolvimento de competências relacionados com os afetos e a Família.
- ✓ No desenvolvimento de competências sociais relacionadas com o contexto do trabalho e do empreendedorismo.
- ✓ O envolvimento dos estudantes em questões que afetam a sua comunidade local.
- ✓ No desenvolvimento de competências cívicas, fomentando a participação futura nas instituições Políticas e Democráticas e no Espaço Público e comunitário.

23. No seu entender, quais são principais desafios para a Literacia Social no futuro das escolas? (assinale todas as opções que se aplicam)

- ✓ Pressão sobre o tempo para aplicação do currículo/ aumento da carga de trabalho
- ✓ Credibilidade/status dos projetos de Literacia Social
- ✓ Avaliação, registo e relatórios do processo
- ✓ Domínio do tema
- ✓ Experiência de ensino
- ✓ Entusiasmo dos professores
- ✓ Formação
- ✓ Financiamento
- ✓ Existência de recursos/materiais
- ✓ Envolvimento dos alunos
- ✓ Coordenação e consistência de práticas entre as escolas
- ✓ Criar ligações efetivas com a comunidade local
- ✓ Outros. Quais?

#### **Programa LED on Values**

24. Conhece o programa LED?

- ✓ Sim
- ✓ Não - concluiu o questionário

25. Como teve conhecimento deste programa?

- ✓ Através da Direcção da escola/ agrupamento
- ✓ Através da Câmara Municipal
- ✓ Através de colegas
- ✓ Através da Equipa do LED
- ✓ Outro. Qual? \_\_\_\_\_

26. A sua escola já desenvolveu atividades relacionadas com o programa LED?

- ✓ Sim
- ✓ Não (passa a...)

27. Com que frequência são desenvolvidas atividades relacionadas com o programa LED?

- ✓ Quase todos os dias
- ✓ Quase todas as semanas

- ✓ Quase todos os meses
- ✓ Uma vez por período letivo
- ✓ Raramente

28. Em que situações ou contextos realiza estas atividades? (assinale todas as opções que se aplicam)

- ✓ Em todas as disciplinas
- ✓ Apenas em algumas disciplinas
- ✓ No decorrer das aulas
- ✓ Fora do horário normal de aulas
- ✓ Em atividades de enriquecimento curricular (AECs)
- ✓ Sempre que há necessidades específicas
- ✓ Outras. Quais?

29. Diga até que ponto concorda com as seguintes afirmações (onde 1 significa *discordo totalmente* e 4 *concordo totalmente*)

- ✓ Gostava de poder realizar este tipo de atividades mais vezes do que aquelas que neste momento realizo.
- ✓ As atividades que desenvolvo no Programa LED são muito interessantes e úteis.
- ✓ O Programa LED é adequado aos meus alunos.
- ✓ O envolvimento da Coordenação da minha escola no Programa LED é muito positivo.
- ✓ O envolvimento da Direção do meu Agrupamento no Programa LED é muito positivo.
- ✓ Denoto nos meus colegas uma vontade e aceitação geral no que concerne à implementação e mais-valias do Programa LED.
- ✓ O envolvimento e financiamento do Programa LED pela Câmara Municipal é, muitas vezes, mais uma desvantagem do que uma vantagem.

30. Considera que essas atividades ajudam os alunos a: (assinale até ao limite de 8, as opções que se aplicam)

1. Tomarem melhores decisões
2. Relacionarem-se melhor com os outros
3. Terem mais confiança em si mesmos

4. Terem mais conhecimento sobre questões importantes da vida
5. Transformarem-se em “melhores pessoas”
6. Serem mais tolerantes
7. Terem mais respeito pelos outros
8. Serem capazes de adaptar o comportamento em função das necessidades e características das pessoas ou grupos
9. Ser capaz de identificar bons modelos de conduta
10. Ter capacidade de definir um rumo de vida
11. Desenvolver a capacidade de perspetivar diferentes pontos de vista com compreensão e tolerância
12. Contribuir para a resolução construtiva de conflitos
13. Conseguir aceitar, planear e implementar projetos/tarefas complexas, aplicando um sentido de responsabilidade e liderança.
14. Terem consistência entre as suas crenças, atitudes e comportamentos
15. Desenvolver princípios de excelência, iniciativa, disciplina, cooperação e competitividade.
16. Reconhecer os direitos e deveres fundamentais da cidadania e participação na vida democrática e associativa.

31. Tenciona continuar a implementar as atividades relacionadas com o programa LED...

- ✓ De forma mais constante
- ✓ Com a mesma frequência
- ✓ De forma mais residual

Gratos pelas suas respostas e atenção dispensada!

## 8. Questionário sobre Literacia Social a Alunos

### Literacia Social Inquérito a Alunos (presencial)

*As tuas opiniões sobre este assunto são muito importantes. Agradecemos que respondas às seguintes perguntas com toda a verdade. Toda a informação que nos prestares é confidencial e será apenas utilizada para fins estatísticos.*

#### Parte I

1. Género:

- Masculino
- Feminino

2. Qual o ano a que pertences?

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano

3. No último ano, fizeste parte de algum dos seguintes clubes ou grupos, na escola ou fora da escola. (Assinalar todas as opções que se aplicam)

- Grupo/Clube Ambiental
- Clube/equipa desportiva
- Grupo/Clube de debate
- Associações de estudantes
- Grupo/Clube de computador
- Grupo/Clube de arte, teatro, dança ou música
- Grupo ou organização religiosa (catequese)
- Centro de explicações/apoio ao estudo
- Clube de passatempos ou jogos

4. Num dia normal de escola, antes e depois de ires à escola, fazeres os TPC, comeres e dormires, quanto tempo livre achas que tens para ainda brincar?

- Nenhum
- Um pouco
- Tempo suficiente
- Muito

5. E o que fazes nesse tempo? (Assinalar todas as opções que se aplicam)

- Ver filmes e desenhos animados na televisão ou DVDs
- Jogar consolas
- Ler
- Ver as notícias na televisão
- Ouvir rádio
- Usar a Internet
- Usar o telefone ou telemóvel

6. Numa semana normal utilizas a Internet para fazer o seguinte: (Assinalar todas as opções que se aplicam)

- Jogar jogos
- Procurar notícias e assuntos atuais
- Encontrar coisas para ajudar no TPC
- Usar salas de chat/conversação (ex. Messenger)
- Sites para adultos
- Nenhuma destas

7. Fazes o seguinte nas tuas aulas? (Assinalar todas as opções que se aplicam)

- tomar notas
- trabalhar a partir de textos e fichas de atividade
- trabalhar em grupo
- analisar, discutir e debater as questões com outros alunos
- Fazer apresentações
- Assistir a televisão e / ou vídeos
- Usar computadores

- ✓ Usar a Internet
- ✓ Participar em dramatizações e teatro
- ✓ Fazer atividades fora da sala da turma

8. A tua escola tem um sítio onde os alunos podem fazer sugestões sobre como a escola deve funcionar ou falar sobre os problemas da escola?

- ✓ Sim
- ✓ Não
- ✓ Não sei

## Parte II

9. Como te descreves? (Por favor, assinala apenas uma opção)

- ✓ Asiático
- ✓ Negro
- ✓ Chinês
- ✓ Origem étnica mista
- ✓ Português branco
- ✓ Europeu branco
- ✓ Outra etnia ou grupo
- ✓ Prefiro não dizer

10. Quantos livros estão em tua casa? Não contes com jornais, revistas ou livros escolares. (Assinalar apenas uma das opções de resposta)

- ✓ Nenhum (0 livros)
- ✓ Muito poucos (1-10 livros)
- ✓ Suficiente para encher uma prateleira (11-50 livros)
- ✓ Suficiente para encher uma estante (51-100 Livros)
- ✓ Suficiente para encher duas estantes (101-200 livros)
- ✓ Suficiente para encher três ou mais estantes (Mais de 200 livros)

11. Com quem moras? (Assinalar todas as opções que se aplicam)

- ✓ Pai
- ✓ Mãe
- ✓ Padrasto (ou marido/ companheiro da mãe)

- ✓ Madrasta (ou esposa / companheira do pai)
- ✓ Outro adulto

## Parte III

12. Quanto confias no seguinte? (Para cada uma das opções, assinalar se confia; *Muito, Pouco ou Nada*)

- ✓ Polícia
- ✓ Jornais
- ✓ Rádio
- ✓ Televisão
- ✓ A Internet
- ✓ Políticos
- ✓ União Europeia (UE)
- ✓ Igreja

13. Quanto confias nas pessoas ao teu redor? (Para cada uma das opções, assinalar se confia; *Muito, Pouco ou Nada*)

- ✓ Colegas da minha escola
- ✓ Vizinhos
- ✓ Família
- ✓ Professores da minha escola

14. Concordas ou discordas com as seguintes afirmações? (Assinalar em cada uma das opções se concorda ou se discorda)

- ✓ Portugal não tem espaço para aceitar mais pessoas de outros países
- ✓ Pessoas que não nasceram em Portugal mas que vivem aqui agora, devem ter os mesmos direitos
- ✓ Se não houver empregos suficientes para todos, estes devem ir para os homens e não para as mulheres.
- ✓ Pessoas que não nasceram em Portugal mas que vivem aqui agora, devem aprender a falar português
- ✓ As mulheres devem ficar fora da política

15. Concordas ou discordas com as seguintes afirmações? (Assinalar em cada uma das opções se concorda ou se discorda)

Um bom cidadão adulto...

- ✓ Obedece a lei
- ✓ Junta-se a um partido político
- ✓ Segue as questões políticas em jornais, na rádio ou na televisão
- ✓ Apoia um clube de futebol
- ✓ Participa em atividades que beneficia pessoas da comunidade
- ✓ Entrega uma nota de 20€ que encontra na rua
- ✓ Apanha lixo em local público
- ✓ Tem interesse nos assuntos da sua terra/bairro.

16. Até que ponto consideras as seguintes ações Corretas ou Incorretas? (Assinalar em cada uma das opções se considera correto ou incorreto)

- ✓ Guardar dinheiro que encontrou
- ✓ Deitar lixo num local público
- ✓ Dizer mentiras quando nos convêm
- ✓ Copiar em exames ou testes
- ✓ Desenhar graffiti numa parede
- ✓ Quebrar as regras escolares
- ✓ Não respeitar a fila
- ✓ Ultrapassar o limite de velocidade

#### Parte IV

17. Estas situações costumam acontecer-te? Sim ou não?

- ✓ Fico confiante quando conto a alguém as minhas ideias
- ✓ Frequentemente sinto-me sozinha/o na escola
- ✓ Dou-me bem com meus pais

18. Concordas ou discordas com as seguintes afirmações? (Assinalar em cada uma das opções se concorda ou se discorda)

- ✓ Os alunos devem participar em clubes ou grupos na escola
- ✓ Os meus amigos pensam que participar em clubes ou grupos é um desperdício de tempo
- ✓ Os meus amigos riem-se das pessoas que ajudam os outros

- ✓ Participar em atividades fora da escola é uma boa maneira de conhecer pessoas interessantes
- ✓ As regras da minha escola são justas

19. Os Valores são coisas que achamos importante Sermos e Fazermos, como por exemplo, respeitar os outros, não roubar, obedecer aos pais, etc.

Na tua escola aprendes sobre Valores?

- ✓ Muito
- ✓ Pouco
- ✓ Nada – passar a Q21
- ✓ Não sei – passar a Q21

20. Em que disciplinas aprendeste sobre valores? (Assinalar todas as opções que se aplicam)

- ✓ Língua Portuguesa
- ✓ Matemática
- ✓ Estudo do Meio
- ✓ Expressões Artísticas e Físico-Motoras
- ✓ Língua Estrangeira – Inglês
- ✓ Educação Musical
- ✓ Educação Física
- ✓ Educação Moral e Religiosa
- ✓ Estudo acompanhado
- ✓ DPS
- ✓ Outra, Qual?

#### Parte V - Programa LED on Values

21. Conheces o programa LED (mostrar poster do LED's Team)?

- ✓ Sim
- ✓ Não (termina o questionário)

22. Como tiveste conhecimento deste programa? (Escolhe apenas uma opção)

- ✓ Através dos meus pais ou familiares
- ✓ Através dos seus colegas
- ✓ Através da Equipa do LED

- ✓ Através do meu Professor/a
- ✓ Outro. Qual? \_\_\_\_\_

23. Já desenvolveste atividades relacionadas com o programa LED, como jogos e outras atividades?

- ✓ Sim
- ✓ Não (termina o questionário)

24. Em média, com que frequência desenvolves atividades relacionadas com o Programa LED?

- ✓ Quase todos os dias
- ✓ Quase todas as semanas
- ✓ Quase todos os meses
- ✓ Uma vez por período letivo
- ✓ Raramente

25. Em que situações realizas estas atividades?

- ✓ No decorrer das aulas
- ✓ Fora do horário normal de aulas
- ✓ No prolongamento ou ATLS

26. Gostavas de realizar este tipo de atividades mais vezes do que aquelas que neste momento realizas?

- ✓ Sim
- ✓ Não

27. Achas interessantes as atividades que desenvolves relacionadas com o Programa LED?

- ✓ Sim
- ✓ Não

28. Consideras que essas atividades te ajudam a: (responder para cada opção se sim ou não)

17. Tomares melhores decisões

18. Relacionares-te melhor com os outros
19. Teres mais confiança em ti mesmo
20. Teres mais conhecimento sobre questões importantes da vida
21. Transformares-te numa “pessoa melhor”
22. Seres mais tolerante
23. Teres mais respeito pelos outros
24. Seres capazes de adaptar o comportamento em função das necessidades e características das pessoas ou grupos
25. Seres capaz de identificar bons modelos de conduta
26. Teres capacidade de definir um rumo de vida
27. Desenvolveres a capacidade de perspetivar diferentes pontos de vista com compreensão e tolerância
28. Contribuíres para a resolução construtiva de conflitos
29. Conseguires aceitar, planejar e implementar projetos/tarefas complexas, aplicando um sentido de responsabilidade e liderança.
30. Teres consistência entre as suas crenças, atitudes e comportamentos
31. Desenvolveres princípios de excelência, iniciativa, disciplina, cooperação e competitividade.
32. Reconheceres os direitos e deveres fundamentais da cidadania e participação na vida democrática e associativa.

Muito obrigado pela tua participação!