

EDUCAÇÃO EM VALORES: UMA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

BETINA A. DAUCH*

MARIA AZNAR FARIAS**

NANCY RAMACCIOTTI DE OLIVEIRA MONTEIRO***

* Psicóloga, membro do Laboratório de Psicologia Ambiental e Desenvolvimento Humano (LADH/Unifesp-BS)

** Professora Doutora, docente afiliada junto ao LADH/Unifesp-BS)

*** Professora Doutora, docente da Unifesp e coordenadora do LADH/Unifesp-BS.

RESUMO

O artigo apresenta uma pesquisa qualitativa sobre a educação em valores em uma escola pública e uma escola privada de uma cidade da Baixada Santista (SP). Professoras do ensino fundamental responderam a uma entrevista semi-estruturada acerca da presença, da importância e da maneira de realizar a educação em valores em suas escolas. As respostas foram submetidas à análise de conteúdo e separadas por eixos temáticos. Os principais resultados apreendidos no discurso das professoras indicaram: uma insatisfação com a organização da instituição escolar na atualidade; uma sobrecarga à função dos professores, advinda de mudanças sociais e familiares; uma incerteza acerca das funções da escola, que parecia entendida como num período de transição; um discurso confusional e contraditório, que tanto afirmava a importância da educação em valores nas escolas, como negava ser essa uma responsabilidade da escola, mas sim da família. Esses dados foram discutidos à luz de resultados de uma pesquisa quantitativa voltada para objetivos semelhantes.

PALAVRAS-CHAVE

educação em valores. valores. escola. professores.

ABSTRACT

The article presents a qualitative research about values education in a public school and a private school in a city in São Paulo, Brazil. Teachers from elementary school participated in a semi-structured interview about the presence, the importance and the way to accomplish values education in their schools. The answers were submitted to content analysis and separated by themes. The main results seized in the discourse of teachers were dissatisfaction with the organization of the school today; an overload of teachers functions, arising from social and family changes; uncertainty

about school functions, which seems to live a time of transition; one confusional and contradictory speech, in which the teachers confirmed the importance of values education in schools but denied being responsible for it, in a clear culpability of other social institutions.

KEYWORDS

values education; values; school; teachers

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX, apresentando nos EUA um questionário para medir valores individuais, o *Rokeach Value Survey*, Milton Rokeach marcou os estudos sobre valores, caracterizando-os como crenças duradouras, baseadas em uma conduta específica. Rokeach atribuía aos valores um aspecto central, definindo-os como unificadores dos interesses aparentemente diversos de todas as ciências envolvidas com o comportamento humano (BILSKY, 2009; PATO-OLIVEIRA; TAMAYO, 2002).

Muitos pesquisadores depois de Rokeach influenciaram e contribuíram para avanços na investigação de valores, na psicologia social e nas ciências sociais. Entretanto, foi o norte-americano Shalom Schwartz quem apresentou uma influente e abrangente teoria sobre valores, definindo-os como crenças e metas que serviriam como guias para a seleção e a avaliação de ações, objetivos, pessoas e situações. Para esse autor, os valores podem motivar ações, dando a elas a direção e a intensidade emocional. Os valores seriam adquiridos pela socialização e também pela aprendizagem de experiências únicas dos indivíduos, funcionando como padrão de julgamento (SCHWARTZ, 2005; SCHWARTZ; BILSKY, 1987).

Por outro lado, numa perspectiva piagetiana, os valores são ‘construídos’ nas interações cotidianas e, portanto, são ‘resultantes’ das ações do sujeito no mundo objetivo e subjetivo que habita. O sujeito construiria seus valores a partir da projeção de sentimentos positivos sobre objetos, pessoas, relações e/ou sobre si mesmo. Dessa forma, uma ideia ou uma pessoa se tornariam um valor para um sujeito se ele projetasse sobre ela sentimentos positivos. Quando o contrário ocorresse, e a valência dos sentimentos projetados fosse negativa, seriam formados contravalores. Dessa forma, num mesmo contexto cultural, pessoas podem ter valores diferentes, pois esses dependem de processos construídos por ações individuais. Também em decorrência, um valor não é necessariamente moral, pois o alvo das projeções positivas de um indivíduo pode ser objetos, pessoas ou ideias que não sejam moralmente aceitos em uma sociedade (ARAÚJO, 2007).

Seguindo essa linha conceitual, Ulisses Araújo (2007) propõe que os valores e contravalores são construídos e se organizam em um sistema que

se incorpora à identidade das pessoas e às representações que elas fazem de si. Nesse sistema alguns valores encontram-se em uma posição mais central, enquanto outros se posicionam periféricamente. O que determina esse posicionamento é a carga afetiva que está associada a um determinado valor construído. Ainda que exista uma diferença de posicionamento dos valores dentro do sistema citado, é importante considerar que o sistema de valores de um sujeito funciona de forma bastante complexa e os valores se projetam de forma isolada no objeto da relação. Isto é, a posição dos valores é mutável e depende do conteúdo e das pessoas envolvidas na ação.

Ainda conforme Araújo (2007), o sistema de valores é constituído por valores morais e não-morais. Os valores psíquicos, os não morais, são inerentes à natureza humana e são posicionados no sistema de valores próprio de cada indivíduo, com base nas interações que ele estabelece no mundo, desde o seu nascimento. Os valores morais, por sua vez, dependem de interações de qualidade que o indivíduo estabelece com o mundo, quer estejam ou não ligadas a conteúdo de natureza moral. Se esses valores são construídos, podem também ser ensinados e aprendidos. Nesse entendimento estaria colocada a aposta em uma educação em valores nas escolas.

Embora as interações estabelecidas no ambiente escolar possam ser facilitadoras para a construção de valores (SOUZA; PLACCO, 2008), uma implementação sistemática de educação em valores na escola encontra muitos desafios, um deles, o do aprofundamento da reflexão sobre o *locus* escolar ser responsável por essa educação, para além da família. Outro desafio emerge do entendimento de que a educação em valores ultrapassaria ações de transmissão de conhecimentos e/ou de tematizações a respeito, exigindo transformações nas relações estabelecidas entre os indivíduos. (CARVALHO et al, 2004; MENIN et al, 2014; SOUZA, PLACCO, 2008). Dessa forma, na escola, a educação em valores poderia ocorrer em qualquer disciplina, desde que os conteúdos fossem permeados com ideias de valores éticos (ARAÚJO, 2000) e trabalhados de forma também ética.

As autoras Müller e Alencar (2012), por sua vez, apontam que a educação em valores tem como principal objetivo a formação de sujeitos autônomos. Nesse sentido, essa educação poderia ocorrer não apenas na família, mas também nos diversos ambientes de desenvolvimento, nos grupos de amizade, no trabalho, e é claro, na escola. Nesse ponto de vista, a educação em valores na escola não deveria ser vista como uma compensação de falhas familiares ou de outros grupos sociais, mas como um papel constituinte da educação que a escola proporciona.

A escola possuiria, portanto, importante papel na educação em valores para crianças e adolescentes, tanto a partir de uma compreensão teórica de Schwartz (valores adquiridos pela socialização) como construtivista (valores resultantes das ações do sujeito no mundo). A compreensão do ambiente escolar como *locus* socializador ou facilitador da construção de valores subsidiou a presente pesquisa, que teve como objetivo averiguar perspectivas de professores do ensino fundamental, do ensino público e privado, acerca da educação em valores, sua presença e importância na instituição escolar e seu possível impacto na educação dos estudantes.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 METODOLOGIA

Constituída por critérios de conveniência e acessibilidade, a amostra do estudo foi composta por 10 professoras de ensino fundamental, com idades de 28 a 56 anos, sendo cinco delas de uma escola pública, e cinco de uma escola privada, ambas de um município da Baixada Santista (SP). A escola pública foi indicada pela Secretaria de Educação da cidade; oito escolas privadas foram contatadas para a proposta de realização da pesquisa; a escola privada escolhida foi a primeira que aceitou a participação. As 10 professoras investigadas tiveram suas indicações feitas pelas direções das escolas.

As cinco professoras da escola pública tinham idades entre 28 e 45 anos ($M=35,8$ anos, $DP=6,44$). Dessas, quatro pertenciam aos segmentos de classes econômicas A/B, e uma à classe econômica C, segundo o Critério de Classificação Econômica Brasil (CCEB) (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EEMPRESAS DE PESQUISA, 2013). As idades das cinco professoras da escola privada variavam de 28 a 56 anos ($M=42,2$ anos, $DP=10,75$). Todas essas pertenciam às classes econômicas A/B.

A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista de característica semi-estruturada, feita a partir de roteiro com 11 questões abertas sobre a temática da educação em valores na escola, e, mais especificamente, a temática dos valores humanos e da função da escola. O estudo obedeceu normas éticas de pesquisa com seres humanos, tendo seu projeto sido aprovado por um comitê de ética em pesquisa (CEP/ Unifesp/CAAE-19841813.7.0000.5505). Após convites, explicações da proposta, aceites e assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), as entrevistas foram realizadas de forma individual, em lugares com privacidade, sendo gravadas e posteriormente transcritas.

O material foi submetido à análise de conteúdo, seguindo a metodologia de Bardin (2011) para encontro de categorias e características na fala das entrevistadas. A unidade de registro utilizada foi o “tema”, definido por Bardin, como uma afirmação acerca de um assunto, uma unidade de significação que pode ser captada de forma natural a partir de um material analisado. Dessa forma, foram buscados núcleos de sentido que constituíam a comunicação, podendo ter significados a partir de sua presença ou frequência de aparição. Com isso se procurou identificar dados de motivações, opiniões, atitudes, crenças, tendências, e valores das participantes investigadas.

Conjugada com os objetivos da pesquisa, a sistematização final das categorias foi feita a partir da identificação de agrupamentos de temas, por características comuns verificadas nos emergentes do material transcrito.

2.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise de conteúdo possibilitou o agrupamento dos diferentes temas em quatro amplas categorias. Foram elas: sobre funções da escola; sobre valores, seu entendimento e possibilidade de transmissão; sobre atribuições de responsabilidade a outras instituições, na transmissão de valores; e sobre

a percepção da educação em valores na escola, experiências, dificuldades e idealizações. Os dados sistematizados nessas categorias, numa vertente qualitativa, serão especialmente discutidos com resultados de uma pesquisa quantitativa sobre educação em valores, o estudo de Menin et al (2014) que investigou 1033 professores da rede pública, de todo o território nacional, através de um questionário *online* com duas questões que indagavam se a escola deveria realizar uma educação em valores, por quê fazê-lo e como.

2.2.1 Sobre funções da escola

O material de conteúdo desta análise emergiu principalmente de respostas às questões 1 (“Gostaria que você falasse o que pensa sobre as funções da escola. Poderia descrevê-las?”) e 2 (“Essas funções estão sendo realizadas? Como?”). As respostas a essas indagações foram separadas em duas subcategorias, como abaixo se descreve.

A primeira subcategoria abarcou respostas que descreviam as funções da escola, incluindo opiniões e explicações mais detalhadas sobre tais funções. As funções relatadas incluíam especialmente ‘passagem de ensinamentos’ (de informações, de conteúdos, de conhecimentos gerais, de ensinamentos dos direitos humanos), e referências à ‘formação geral do cidadão’ (ensinamento dos direitos humanos, educação em valores e emancipação). Assim, ao lado de certa ênfase em aspectos cognitivos da aprendizagem (passagem e transmissão de conhecimentos e conteúdo) houve o apontamento de outra função da escola, essa mais ampliada e voltada para a formação de valores e da cidadania.

Abaixo estão colocados alguns recortes de discursos dos entrevistados que se encaixam nessa primeira subcategoria relativa a funções da escola (passagem de ensinamentos e formação):

“Passar informação, formação, conhecimentos universais, de direitos que eles têm, ‘pra’ emancipar, ‘pra’ se tornar um cidadão (...).” (S., 41 anos, escola pública)

“Bom, antigamente a função da escola era basicamente informar; hoje em dia, além disso, a gente também está com toda aquela parte de formar, né?” (L., 56 anos, escola privada)

Muitas das descrições das funções da escola surgiram associadas a descrições do que “não eram funções da escola”, como se a negatividade da função levasse à fronteira do próprio significado da função. A necessidade de falar sobre a “não-função” poderia também sinalizar uma falta de clareza das próprias funções escolares, e conseqüentemente, das próprias funções profissionais.

Assim, numa segunda subcategoria, apareceram as falas com caráter incerto ou difuso nas descrições das funções da escola. Os relatos mostraram comparações acerca de funções da escola, no passado, e as mudanças surgidas no contemporâneo. Na escola “do presente”, os papéis dos professores estariam confusos, um estado conseqüente de fracassos (ou omissões) de outras instituições sociais externas à escola, principalmente a

“família”. Assim, nessa subcategoria, estavam as falas que pouco descreviam funções da escola, mas ao contrário, tinham seu foco no apontamento das dificuldades e problemáticas da escola, indicando haver um aumento da responsabilidade escolar, devido a uma participação reduzida das famílias, da igreja e do Estado na educação das crianças.

Abaixo, apresentam-se recortes das falas das entrevistadas que exemplificam esse estado mais difuso das funções da escola diante de outras instituições sociais, especialmente a igreja e a família.

Que antes era um papel da igreja, na verdade e hoje, com essa... a quantidade de crenças e religiões as famílias acabaram se perdendo e com isso a escola adquiriu também essa parte da questão social, afetiva, né?” (E., 45 anos, escola pública)

“Antes a educação de valores, a disciplina, a organização, ficavam por conta da família. Hoje a escola é responsável”. (M., 51 anos, escola privada)

Esses dados vão ao encontro dos resultados de Menin et al (2014) em sua pesquisa quantitativa sobre educação de valores na escola. Nesse estudo, grande parte dos professores afirmou que a educação em valores dos estudantes ocorria nas famílias ou por influências religiosas, com poucas referências à própria escola como *locus* para essa educação.

A comparação com tempos passados ficou bastante expressiva nas respostas nesta subcategoria de análise. Nesse sentido, apontamentos de que a escola estava passando por um momento de transição, e que havia dúvidas e incertezas em relação à direção que a escola deveria tomar e qual o posicionamento que ela deveria ter. Uma não delimitação de funções parecia levar à insatisfação de todas as instâncias participantes do processo educativo, por não se saber ao certo o que deveria ser feito e/ou cobrado. Portanto, uma insatisfação com a conjuntura das escolas apareceu marcando discursos das professoras, ainda que a questão da entrevista não apontasse diretamente para esse questionamento.

“Acho que são muitas funções. A gente tem que ensinar, mas tem que ser educador também. O que eu até não concordo, porque algumas coisas não deveriam ser nossa responsabilidade e ficamos com muitas funções.” (M., 28 anos, escola privada)

“Então ‘tá’ tudo, tudo deturpado... os valores trocados, as responsabilidades, ‘tá’ uma bagunça que às vezes a gente não sabe bem o que é a nossa função.” (S., 41 anos, escola pública)

Tais respostas também pareciam pautadas numa insatisfação das professoras em relação a seus papéis dentro da instituição escolar: uma responsabilização não congruente com suas funções. Nesse sentido, ressaltando condições sociais e econômicas dos estudantes, a fala de muitas entrevistadas indicavam que escola (e seus professores) seria responsável por limites além

da “educação escolar”, apesar de que ela não possuía estrutura e/ou preparo para dar conta dessas funções tão amplas e com dimensões tão profundas.

Ficaram assim sinalizados elementos de insatisfação com o funcionamento da escola e o papel desempenhado pelas professoras, o que fez com que a pergunta inicial ficasse em segundo plano devido a problemáticas aparentemente necessárias de serem pensadas e refletidas.

Outro aspecto observado nas respostas das professoras investigadas no presente trabalho foi a menção de um grande esforço realizado para que as funções pudessem ser total ou parcialmente cumpridas. Apesar do esforço mencionado, a referência era de que o empenho não era suficiente. Essa dinâmica de trabalho, na qual os esforços não seriam recompensados ou não alcançariam os resultados desejados, parecia gerar um sentimento de impotência, que tonalizava o registro dos discursos das professoras ao longo das entrevistas.

“A gente tenta fazer o melhor possível, né?” (M., 51 anos, escola privada)

“É claro que temos nossas falhas, nem sempre conseguimos realizar todas as funções – que são muitas –, mas estamos sempre nos esforçando e não poupamos esforços para fazer um bom trabalho.” (M., 28 anos, escola privada)

Foi clara a idealização das condições das escolas privadas pelas professoras da escola pública. Para elas, no setor privado, haveria uma participação familiar de qualidade frente ao ambiente e às funções da escola. Essas professoras indicavam um entendimento no qual, as famílias com maior poder aquisitivo escolhiam as escolas onde seus filhos estudariam, participariam mais de sua formação, o que tornaria possível realização de bons ensinamentos e o cumprimento das funções escolares, considerando ambiente de escolas privadas mais propício para a educação dos indivíduos. Por outro lado, as professoras da escola privada mostraram que as dificuldades que elas enfrentavam eram bastante semelhantes àquelas da escola pública, embora tenha havido mais respostas positivas no que se refere ao cumprimento das funções da escola nas falas das professoras da escola privada.

Abaixo, apresentam-se dois recortes de falas de professoras entrevistadas que exemplificam uma idealização das escolas privadas:

“O particular eu acho que tem aquela cobrança, do pai escolhe a escola, a criança escolhe, aceita essa escola, então ela vai por prazer. Mesmo às vezes não querendo, normal, nem todos queremos tudo todos os dias, mas... é uma outra visão. Completamente diferente. Os valores da família.” (E., 45 anos, escola pública)

“A educação continua, desde o princípio até hoje, privilégio para poucos que podem pagar para colocar num ambiente onde ele sabe que o filho vai ter um outro comportamento. Então, direito à escola, acesso, existe. Mas sair formado com uma educação de qualidade, não pelos professores, mas pelo ambiente, isso é pra poucos. Educação, formação, uma

boa faculdade, poucos vão chegar lá. Continua filho de rico vai pra frente, filho de pobre tem um diploma pra ser um funcionariuzinho reles. Infelizmente”. (S., 41 anos, escola pública)

2.2.2 Sobre valores, seu entendimento e possibilidade de transmissão

O material de conteúdo dessa análise emergiu principalmente de respostas às questões 3 (“Você poderia definir o que são valores humanos para você?”), 4 (“Gostaria que você falasse sobre como os valores estão em sua vida, importância, influência e o que mais considerar relevante.”) e 8 (“Você gostaria de falar sobre quais são os valores que você acha importantes de serem ensinados? Quais são eles?”).

As respostas analisadas apontaram diferentes ideias acerca da temática, algumas difusas e outras não atingindo um melhor nível argumentativo. Assim, a maioria das entrevistadas não indicava ter se apropriado de conceitos sobre “valores”, focalizando unicamente planos de exemplificações e de nomeações de alguns deles (principalmente, a nomeação do “respeito”). Essa fragilidade conceitual expressa na fala das professoras também pode se relacionar com a hipótese de Menin et al (2014) de que a maioria dos projetos, experiências ou programas que envolvem educação em valores nas escolas se baseia em formas de conhecimento do senso comum, e não tanto no domínio de saberes técnicos e/ou científicos.

“Ai, eu não faço a menor noção mais do que é um valor. Quando você pensa que é uma coisa, pros outros não é.” (A., 28 anos, escola pública)

“Dependendo do contexto... local, histórico, cultural, isso vai diferenciar. Fica difícil definir valores humanos, teria que definir de acordo com cada cultura. Então, o que a gente vive hoje é diferente do que se viveu a pouco tempo.” (S., 41 anos, escola pública)

As respostas sobre vivências pessoais em relação aos “valores” mostraram uma visão associada a cumprimentos de regras e respeito às normas para o alcance de uma boa conduta e consequente convivência social positiva. Dessa forma, atitudes pautadas em valores seriam: não matar, não roubar, ser honesto, ser responsável, tratar o outro como gostaria de ser tratado, cada um fazer a sua parte, respeitar a individualidade, respeitar as regras impostas pela sociedade, manter o próprio espaço sem invadir o espaço alheio, fazer o bem e ajudar, sem fazer o mal, não atrapalhar, ser sustentável. Esse entendimento de valores como cumprimento de regras/normas parecia ratificar o conteúdo disciplinar presente em seus discursos, muitos atrelando a importância da educação em valores perante a indisciplina em sala de aula. A transmissão de valores teria assim uma função pragmática, favorecendo a obediência que possibilitaria a transmissão de conhecimentos.

“E por isso que o nosso foco é trabalhar os valores ‘pra’ tentar melhorar a disciplina, que a gente sente que, é... mudou, vem mudando, de um tempo ‘pra’ cá e... e...”

uma conclusão a gente chega, assim: acontece indisciplina por falta de valores, né?”
(C., 44 anos, escola privada)

“Valores que você tinha antigamente. Então cada vez mais ‘tá’ complicado, ‘tá’ complicando, porque eles vão vir sem esses... sem limite, sem valor, e aí fica difícil de você, juntando todos esses diferenciados, né, fica bem difícil de você conseguir disciplina, que é o mais importante, né. Harmonia, né, você sair, não ter conflito.” (C., 44 anos, escola privada)

O “respeito” destacou-se dentre os valores tidos como os mais importantes a serem ensinados/transmitidos, parecendo articulado com o controle dos impulsos e a diminuição da intolerância e indisciplina. Foram as professoras da escola pública que mais apontaram para a transmissão de valores que incentivavam respeito às regras, a valorização da escola e da oportunidade de aprender, a valorização da higiene e dos bens materiais (este último item, um aspecto não levantado nas professoras da escola privada). Por outro lado, algumas professoras julgaram importantes todos os valores, sem distinções, posição que podia sugerir uma dificuldade em entender a temática dos valores, de forma geral.

Embora destituídas de melhores fronteiras conceituais, as professoras desta pesquisa fizeram apontamentos sobre a formação dos valores, sua ausência e sua relatividade. Dentre esses apontamentos, a família apareceu como a instituição mais importante na transmissão de valores, que seriam passados ao longo das gerações.

2.2.3 Sobre atribuições de responsabilidade a outras instituições, na transmissão de valores

O material de conteúdo dessa análise emergiu principalmente de respostas às questões 2 (“Estas funções estão sendo realizadas? Como?”), 4 (“Gostaria que você falasse sobre como os valores estão em sua vida, importância, influência e o que mais considerar relevante.”) e 5 (“Por favor, explique a importância da educação em valores humanos nas escolas, em sua opinião. Ela é relevante? Em que sentido?”).

A participação familiar na dinâmica escolar e no ensinamento das crianças apareceu como prerrogativa para o cumprimento das funções escolares e do sucesso na aprendizagem dos alunos. A pouca cooperação familiar, muitas vezes citada pelas professoras, seria também responsável por uma sobrecarga das funções da escola. Os pais estariam responsabilizando a escola pela educação em valores e seriam ausentes nesses ensinamentos. Com isso, as professoras indicavam um cenário sem protagonistas.

Abaixo, apresentam-se recortes das falas das entrevistadas para exemplificar essas referências:

“Eu acho que o que não é cumprido é o que não tem a família participando. Porque quando a família participa e dá valor, tudo aquilo que o professor vai e passa para o aluno, o aluno cresce e aprende.” (E., 45 anos, escola pública)

“A gente sabe que é difícil, que muitas vezes a gente, é, encontra barreira na própria família, né, que não aceita uma intervenção, e a gente tem até um limite, né, até onde a gente pode ir, porque a escola sabe que a gente também não pode interferir na dinâmica familiar.” (L., 56 anos, escola privada)

“É imprescindível, porque como nós já dissemos, a família se abstém da educação. Se dá certo, foi a família, se deu errado, foi a escola.” (A., 28 anos, escola pública)

Aspectos relativos às transformações sociais que levaram à alterações nos comportamentos dos sujeitos foram levantados pelas professoras como importante na atribuição de valores pelos indivíduos. Segundo as professoras entrevistadas, essas mudanças seriam advindas de um funcionamento acelerado das relações em geral, da facilidade de acesso às tecnologias, de um imediatismo com que se criavam as informações e da constante mudança das mesmas. As professoras atrelaram uma ideia de permissividade a essas transformações sociais, que seriam consequência direta da facilidade de acesso aos bens de consumo que perpassa a contemporaneidade. Essa reflexão apareceu em forma de crítica, justificando uma ausência de valores nos jovens na atualidade. Segundo as professoras, essa mudança de comportamento seria impeditiva para uma educação em valores, justamente pelo imediatismo referido que faria com que as conquistas e objetivos perdessem seu valor, conforme apontado:

“Até porque hoje a sociedade é muito imediatista, a geração deles é muito imediatista. Então, hoje eu quero este celular. Amanhã eu surto e não quero mais esse, quero outro. Eles são extremamente imediatistas e eles não têm a menor noção do valor necessariamente que se faz para se conquistar as coisas. Tudo está à mão, então não há nenhuma valorização de nada.” (A., 28 anos, escola pública)

“Então as pessoas hoje já não sabem mais o que são os valores. Porque tudo pode, tudo vale, ‘tá’ na moda...É permitido. Então, na nossa sociedade, no nosso contexto sócio-histórico-cultural, pra mim, no meu ponto de vista... não existem mais ‘esses valores são bons, esses não’. As pessoas não têm mais essa noção do bem e do mal, do bom e do ruim. Parece que você é proibido de falar ‘errado’, ‘proibido’, não... você vai ser o estranho.” (S., 41 anos, escola pública)

As transformações no panorama social teriam modificado os valores dos cidadãos em geral, em muitos ambientes, fosse no trânsito, no trabalho, e no cotidiano. Nesse panorama, as investigadas reafirmavam seus esforços para realizar uma educação em valores, mesmo que não indicassem claramente o que era isso. Elas falavam com uma certa nostalgia dos “valores de antigamente”, com uma participação mais ativa da família e um funcionamento social mais harmonioso.

Abaixo alguns recortes das falas das entrevistadas que exemplificam os aspectos relacionados acima:

“Eu acho importante também porque o jovem, a criança, eles têm que ter exemplos, espelhos. E se eles não têm isso em casa, na família, eles precisam ter em algum lugar. Então, se a gente não conseguir formar um Phd em física, pelo menos a gente vai formar um cidadão, que tenha valores, respeito, disciplina.” (S., 41 anos, escola pública)

“Porque hoje em dia é difícil, né? Você vê isso no ambiente de trabalho, na rua, no trânsito, é complicado. Então, é... é o que eu falei no início ‘pra’ você, a gente ‘tá’ tomando, a escola ‘tá’ tomando algumas posições que antes não tinha necessidade, mas agora a gente tem que abrir uma frente ‘pra’ isso, estar atentos a isso também.” (L., 56 anos, escola privada)

Esses resultados novamente se assemelham aos dados encontrados por Menin et al (2014) com respeito ao entendimento do papel da família como principal responsável pela transmissão de valores, cabendo à escola, de forma emergencial, preencher as lacunas deixadas pela instituição familiar. Nesses dois trabalhos, o aqui presente, de natureza qualitativa, e o de levantamento quantitativo citado, houve um sentido categórico da importância da educação em valores, por conta de um momento de crise vivido, tanto no ambiente familiar como no social. Uma parte das respostas dos dois estudos apontou uma banalização, um esquecimento e uma inversão de valores, motivo pelo qual a escola deveria retomar e ensinar os valores tidos como ideais.

De forma contraditória, outro aspecto comum às duas pesquisas foram as representações de que a escola não teria como responsabilidade o trabalho em valores, sugerindo uma separação entre o que era educação formal e o que seria educação em valores

2.2.4 Sobre a percepção da educação em valores na escola, experiências, dificuldades e idealizações

O material de conteúdo dessa análise emergiu principalmente de respostas às questões 6 (“Por favor, comente sobre a presença da educação em valores humanos na escola onde você atua e a forma com que ela ocorre (caso esteja presente)”); 7 (“Diga como você vê a possibilidade do ensino de valores humanos em sua escola”), 9 (“Comente o que pensa da forma como a educação em valores humanos está inserida na sua escola. É possível dizer que ela é eficaz?”), 10 (“É possível perceber resultados e/ou consequência no comportamento dos alunos? Como?”) e 11 (“Por favor, comente de que forma seria possível aproximar a educação em valores humanos do aluno, de forma que ele se envolva na mesma.”)

Mais uma vez denotando pouca coerência, todas as professoras investigadas responderam que a educação em valores estava presente nas escolas em que atuavam. A descrição de como ela ocorria aparecia nos relatos de forma incerta e insegura. Os relatos sugeriam que a educação em valores era uma função recente da escola, e os professores estavam lidando de forma insegura com essa nova atribuição, e de uma maneira que se lhes apresentava como possível. Esses profissionais sentiam-se corresponsáveis por essa tarefa, mas

teriam dificuldades em saber como operacionalizar essa educação, pois, na maioria das vezes, os meios eram esparsos e pouco definidos.

Nessa perspectiva, Müller e Alencar (2012) falam sobre a importância da formação de professores para a educação em valores, indicando que os cursos de formação e de graduação de professores precisariam incluir, em seus currículos, matérias relacionadas aos valores morais e à educação em valores, do contrário, os educadores não conseguiriam trabalhar esses temas em suas comunidades escolares. Não seria construtivo deixar nas mãos de professores uma tarefa tão importante se estes não fossem capacitados para realizá-la, por meio de aspectos teóricos e também práticos. Além disso, as autoras defendem a importância de haver pessoas conscientes de seu papel quando se trata da educação em valores, pois, independentemente dos procedimentos e instrumentos utilizados, seria importante que os professores tivessem ciência de seu valor nesse processo, pois suas atitudes têm influência no desenvolvimento moral de seus alunos. Essa consciência acerca de seu lugar e papel na educação em valores pareceu estar abalada nas professoras aqui investigadas.

Ideias de se trabalhar a educação em valores na escola, a partir do cotidiano (do contato diário com os estudantes, na sala de aula, ou em outros ambientes de convivência, como no recreio, ou em rodas de conversa) estiveram presentes nos relatos das investigadas o que foi concordante com o colocado por autoras como Souza e Placco (2008) que lembram que as relações estabelecidas no ambiente escolar são facilitadoras na construção de valores.

Abaixo alguns recortes de falas das entrevistadas que mostram suas opiniões acerca da educação em valores na escola:

“Eu acho assim que alguns valores a gente passa quando a gente trata bem ao próximo. (...) Aqui eu vejo que as vezes a diretora, da coordenadora, da orientadora, os professores, do inspetor de alunos... respeitam os alunos, tratam os alunos com respeito. Então, eu acho que quando você trata uma pessoa com respeito, a pessoa consegue te tratar um pouco melhor.” (E., 45 anos, escola pública)

“Qual é o lugar? Eu acho que em todos lugares, em todo momento, né? Valor cabe em qualquer lugar, em qualquer momento, né? Basta ter essa sensibilidade de perceber que à medida que as coisas acontecem, pois somos seres humanos, acho que não existe lugar.” (M., 51 anos, escola privada)

Foram mencionados aulas e projetos específicos que seriam propícios para a educação em valores, como em classes de ensino religioso e de história. Algumas das entrevistadas referiram-se a essas disciplinas como exclusivamente responsáveis pela educação em valores, parecendo ter um pressuposto de que valores seriam discutidos da mesma forma como se discute algum conteúdo a ser aprendido. Essa visão se choca com as ideias trazidas por Araújo (2007) e por Carvalho et al (2004) quando defendem em seus trabalhos que a educação em valores não deve ocorrer apenas em aulas

específicas, mas de forma interdisciplinar, baseada nas relações estabelecidas em sala de aula.

As professoras da escola privada mencionaram um projeto de periodicidade anual que, naquele ano, teve como tema os valores. Explicaram que esse tema foi escolhido a partir de uma avaliação de deficiência nessa área, com os estudantes. Também foi mencionada a importância da leitura com os estudantes, como fábulas e poemas, para discutir a moral das histórias, relacionando-as a suas vidas; além da indicação da leitura para as professoras, para também se prepararem melhor para a educação em valores.

“Dentro do plano de curso aqui na rede de ensino de município de Santos já tem o ensino religioso que trata mais a questão de valores e de ética, não religião no sentido, como eu posso usar o termo, religião, religiões específicas. Pelo menos no fundamental I se trabalha muito a questão da vivência dos valores, se ensinar os valores e se viver os valores.” (P., 30 anos, escola pública)

“Periodicamente elegemos como tema do ano “valores”, quando percebemos que esse tema se mostra importante e que não o fazemos faz tempo. Dessa forma o tema valores passa a ser algo trabalhado o ano todo, do pré ao nono ano. Nós sempre nos preparamos para trabalhar com valores: lemos textos, selecionamos materiais que podem ser utilizados com as crianças, pensamos em atividades.” (D., 32 anos, escola privada)

A ideia da educação por meio de projetos relaciona-se com o que traz Araújo (2007), quando defende que um caminho possível para trabalhar os processos de ensino e aprendizagem é por meio de projetos, possibilitando a construção de significados para a informação, as ações, os problemas e os conteúdos.

Em comentários sobre formas e possibilidades para aproximar a educação em valores dos estudantes, algumas entrevistadas reafirmaram a ideia de que a família era essencial nesse processo e que uma educação em valores na escola só seria possível com participação familiar. Outras professoras falaram da importância de se usar estratégias que aproximassem os estudantes dessa educação, de forma a alcançar uma participação ativa, a partir de seu contexto e sua vivência. Alguns instrumentos foram apontados para essas estratégias, como rodas de conversas, atividades lúdicas e contar histórias. O diálogo, o respeito, as trocas afetivas e o prazer também tiveram representações frequentes nas falas, de forma semelhante ao colocado Araújo (2007), Souza e Placco (2008) e Carvalho et al (2004) que defendem uma educação que tem o estudante como centro do processo educativo, que o envolve por meio do diálogo e das trocas afetivas, podendo gerar projeções positivas.

3. CONCLUSÃO

O estudo apontou para uma insatisfação em relação à organização da escola, especialmente com respeito a uma sobrecarga das funções dos professores advinda de mudanças sociais e familiares, tidas como responsáveis por

impactos negativos na organização escolar. A escola pareceu entendida como num momento de transição e de certa incerteza sobre suas funções.

Os discursos a respeito da educação em valores na escola apresentaram aspectos difusos e confusionais, indicando haver pouca apropriação e também pouca experiência acerca dessa proposta. Parecendo inseguras e de certa forma “perdidas” diante de uma possível responsabilidade nessa tarefa, as entrevistadas recorriam a uma “culpabilização” da família que não estaria cumprindo adequadamente essa função formativa. Ao mesmo tempo, era ressaltada a importância da educação em valores na escola, embora essa declaração estivesse baseada em uma ideia de compensação da ausência familiar, e não em um entendimento da escola como instituição participante e também responsável por tal ação educativa.

Por outro lado, as professoras mencionaram a presença da educação em valores nas escolas, situação pouco compatível com a falta de conhecimentos e de clareza pertinentes, com grande carência de noções sobre procedimentos pedagógicos fundamentados em teorias e pesquisas acerca dessa educação. As ideias acerca da educação em valores pareciam pautadas em rótulos, em senso comum e em opiniões individuais.

Assim, um aspecto paradoxal nos achados do estudo acabou por se desprender das afirmações contraditórias e concomitantes: a afirmação da importância da educação em valores na escola e uma fragilidade da compreensão do seu significado, a partir de uma clara deficiência conceitual acerca de valores. Estariam as professoras repetindo jargões sobre a importância dos valores e sua função “salvífica” da sociedade? Estariam projetando nessa educação uma esperança de um cotidiano do ensino-aprendizagem com maior significado? – essas são questões que merecem aprofundamento em outras investigações.

Também essas contradições assinalam a importância de haver maior informação, debates e formação acerca da temática para professores e membros da instituição escolar como um todo, para que a educação em valores se torne uma realidade nas escolas.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de Classificação Econômica Brasil 2013**. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/jnT6iG>>. Acesso em 4 ago. 2016.
- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul/dez. 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/pCsSqR>>. Acesso em 4 ago. 2016.
- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. S.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. **Educação e Valores: pontos e contrapontos**, 2 ed. São Paulo: Summus Editora, 2007. p. 17-64.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BILSKY, W. A estrutura de valores: sua estabilidade para além de instrumentos, teorias, idade e culturas. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 12-33, mai/jun. 2009. Disponível em <<http://goo.gl/acs7IG>>. Acesso em 4 ago. 2016.
- CARVALHO, J. S., et al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set/dez. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/Rq8IBk>>. Acesso em 4 ago. 2016.
- MENIN, M. S. S., et al. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, n. 1, p. 133-155, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/KX1Znp>>. Acesso em 4 ago. 2016.
- MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr/jun. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/QLwodM>>. Acesso em 4 ago. 2016.
- PATO-OLIVEIRA, C.; TAMAYO, A. Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: contribuições para um debate. **Linhas críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 103-117, jan/jun. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/YndB39>>. Acesso em 4 de ago. 2016.
- SCHWARTZ, H. S. Valores humanos básicos: Seu contexto e estrutura intercultural. In TAMAYO, A.; PORTO, J. B. (org.). **Valores e comportamento nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- SCHWARTZ, S. H., BILSKY, W. Toward a universal psychological structure of human values. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 53, n. 3, p. 550-562, set. 1987.
- SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. O auto-respeito na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 729-755, set/dez. 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/zgiw5J>>. Acesso em 4 ago. 2016.

