

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



PAIS E VALORES: UM ESTUDO NO PRÉ-ESCOLAR

Maria João Pereira Garcia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Área de Especialização: Formação Pessoal e Social

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



PAIS E VALORES: UM ESTUDO NO PRÉ-ESCOLAR

Maria João Pereira Garcia

MESTRADO EM EDUCAÇÃO
Área de Especialização: Formação Pessoal e Social

Orientada pela Professora Doutora Carolina Carvalho

2009

*À minha família, que contribuiu
para me tornar no que sou hoje*

Agradecimentos

Foram muitas as pessoas que contribuíram para que este trabalho se realizasse. Primeiramente gostaria de agradecer à Professora que orientou este trabalho, a Professora Doutora Carolina Carvalho, pelo seu apoio e dedicação e, sobretudo, por ter acreditado neste projecto e em mim. Sem a sua preciosa ajuda este projecto não se tinha realizado. Posteriormente, agradeço aos que me incentivaram a ingressar no Mestrado e voltar a estudar. Foi uma surpresa verificar, após alguns anos sem o fazer, que o entusiasmo e o gosto pelo saber se mantêm vivos e descobrir que a investigação é, de facto, algo que gosto muito de fazer. Agradeço, também, à directora do Colégio onde decorreu o estudo, bem como a todos os participantes. Por fim, a todos os meus amigos e família, que aturaram as minhas angústias e incertezas. A todos os que me ampararam neste processo: um muito obrigado!

Resumo

Têm-se verificado inúmeras alterações na sociedade nos últimos anos. Também a instituição familiar sofreu alterações significativas. Esse trabalho centra-se num subsistema familiar de extrema importância: os pais. Assim, o presente estudo tem como principal objectivo compreender quais os valores que os progenitores dizem privilegiar e como dizem promover a formação desses valores nos filhos.

Optando por um paradigma interpretativo de natureza qualitativa, o estudo envolveu três mães de filhos em idade pré-escolar (três, quatro e cinco anos) e desenrolou-se em vários momentos ou fases distintas. Primeiramente, foi pedido a estas mães que registassem alguns momentos de vivência em família onde estivessem envolvidos valores, a que chamámos de Registos Escritos de Vivências Familiares; seguidamente, foram realizadas entrevistas semidirectivas a cada uma das mães participantes deste estudo. Aplicou-se, ainda, um questionário sobre quais os valores que os pais gostariam que os filhos manifestassem quando adultos (Suizzo, 2004), a todos os pais das crianças de pré-escolar, isto é, das salas de três, quatro e cinco anos, do colégio onde se desenrolou o estudo. Finalmente, e ao longo de todo o estudo, foram realizadas observações livres das três mães em interacção com os seus filhos em contexto escolar, na situação de acolhimento e saída do colégio.

Os resultados encontrados mostraram que, para estas mães, os pais são uma das principais fontes de influência na formação de valores nas crianças, seguidos das características das próprias crianças e de outros factores como os media, os pares e a escola. Estas mães pensam que a formação de valores em família se processa através da vivência do dia-a-dia, na forma como a família se organiza e nas estratégias que utiliza para tal, como a existência de rotinas e rituais (refeições em conjunto, rituais para dormir, tarefas realizadas entre pais e filhos).

Verificou-se, também, que os pais privilegiam os valores de intimidade e satisfação, logo seguidos dos de benevolência e universalismo. Os pais revelam dar primazia ao “Ser” na categoria de intimidade e satisfação, uma vez que esta categoria inclui valores intrapsicológicos e ao “Ser com o outro”, na categoria de benevolência e universalismo, onde se incluem valores mais prosociais.

Palavras Chave: Família, pais, crianças, valores morais, desenvolvimento moral e social

Abstract

Society has undergone numerous changes throughout the past few years. As well as the extremely important family subsystem: the parents. Therefore, the main objective of the current study is to understand the values that the parents say they privilege and how they say they promote the foundation of those values within their children.

Opting for an interpretative paradigm of a qualitative nature, the study involved three mothers of pre-scholars (three, four and five years old) and took place during several distinct moments or phases. Firstly, we asked the mothers to take note of some of the moments lived within the family where values were involved, which we named Written Notes of Family Moments; then we carried out semi-directive interviews with each mother participating in this study. A questionnaire was also applied, about the values that the parents would like their children to act out once they became adults (Suizzo, 2004), to all the parents of the pre-scholars, that is: three, four and five years-olds, of the school where the study took place. Finally, and throughout the study, free observations were carried out, of the three mothers during interaction with their children in a scholar context; during the dropping off at, and picking up from school.

The results found, showed that for these mothers, the parents are one of the main influential sources in the foundation of the values within their children, followed by the children's own characteristics and other factors such as the media, their peers, and the school. They think that the foundation of the values within the family is processed through the everyday life, in the manner in which the family is organized and the strategies that it uses for such, as for example: the existence of routine and rituals (having meals together, sleeping rituals, chores carried out by parents and children).

We also noted that the parents privilege the values of intimacy and satisfaction, directly followed by those of benevolence and universalism. Parents seem to value "Being" the most, within the intimacy and satisfaction category, since this category includes intrapsychological values, and "Being like the others", in the category of benevolence and universalism, where more pro-social values are included.

Key words: Family, parents, children, moral values, moral and social development

Índice Geral

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ÍNDICE GERAL.....	iv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	v
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	6
1 - Atitudes e Valores.....	6
1.1. - Atitudes: Uma Definição.....	7
1.2. - Valores: Uma Definição.....	11
1.3. - Processo de Apropriação de Valores.....	14
2 - Desenvolvimento Social da Criança.....	18
2.1. - Teoria da Vinculação.....	19
2.2. - Processos de Socialização.....	25
2.2.1. Socialização e o Desenvolvimento das Funções Cognitivas.....	27
2.2.2. Socialização e o Desenvolvimento Emocional.....	30
3 - Desenvolvimento Moral da Criança.....	37
3.1. - Teoria Cognitivo-desenvolvimentalista do Desenvolvimento Moral.....	37
3.1.1. Desenvolvimento Moral da Criança em Piaget.....	38
3.1.2. Teoria do Desenvolvimento Moral da Criança em Kohlberg.....	40
3.2. - Inteligência Moral.....	46
4 - Famílias.....	49
4.1. - Parentalidade.....	49
4.2. - Famílias como Sistema.....	54
4.3. - Famílias em Portugal.....	56
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	62
1 - Opções Metodológicas.....	62
2 - Problemática e Objectivos.....	64
3 - Participantes.....	65
3.1. - Escola.....	65
3.2. - Pais.....	65
4 - Instrumentos de Recolha de Dados.....	66

4.1. - Registos Escritos de Vivência Familiares.....	66
4.2. - Entrevista.....	67
4.3. - Questionário de Valores e Objectivos na Adulthood.....	68
4.4. - Observação.....	69
Forma de Tratamento de Dados.....	69
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	72
1 - Mães e Vivências Familiares na Formação de Valores.....	72
1.1. - Caracterização do Colégio.....	72
1.2. - Caracterização das Mães.....	74
2 - Valores Presentes nas Respostas aos Questionários.....	102
CAPÍTULO IV - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
1 - Principais Resultados.....	118
2 - Limitações e Potencialidades do Estudo para Futuras Investigações.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127
ANEXOS.....	134
Anexo 1 – Pedido dos Registos Escritos de Vivências Familiares.....	135
Anexo 2 – Guião das Entrevistas.....	136
Anexo 3 – Questionário de Valores e Objectivos na Adulthood	138

Índice de Figuras

Figura 1: Definição de Atitudes.....	14
Figura 2: Níveis e Estádios de Raciocínio Moral segundo Kohlberg.....	42
Figura 3: Quadro das Capacidades de Inteligência Moral.....	48
Figura 4: Cosmograma do Processo de Recolha de Dados.....	71
Figura 5: Quadro das Categorias e Subcategorias.....	77
Figura 6: Gráfico dos Resultados na Categoria Família.....	103
Figura 7: Gráfico dos Resultados na Categoria Convencionalismo e Tradição.....	105
Figura 8: Gráfico dos Resultados na Categoria Intimidade e Satisfação.....	108
Figura 9: Gráfico dos Resultados na Categoria Poder e Realização.....	110
Figura 10: Gráfico dos Resultados na Categoria Ação.....	112
Figura 11: Gráfico dos Resultados na Categoria Benevolência e Universalismo.....	115
Figura 12: Comparação dos Totais das Categorias.....	117

Introdução

A forma de vida das sociedades ocidentais actuais modificou-se bastante e estas foram mudanças complexas motivadas por diversos factores. A aldeia global alterou definitivamente a vida das pessoas, permitindo o acesso à informação num “clique de rato”, contribuindo para um maior individualismo e, simultaneamente, para uma maior exposição social do indivíduo e da sua privacidade. Segundo Giddens, Beck e Lash (2000),

A globalização parece, à primeira vista, um fenómeno “lá de fora”, um desenvolvimento de relações sociais de tipo mundial bastante afastadas das preocupações quotidianas. (...) A globalização é uma questão “aqui de dentro” que afecta, ou melhor, que está dialecticamente relacionada com os pormenores mais íntimos das nossas vidas. Com efeito, aquilo a que agora chamamos intimidade, e a sua importância nas relações pessoais, foi em grande medida criada pelas influências globalizadoras. (p.92)

Por outro lado, os valores dominantes foram, também alterados. Tal como refere Baltazar (1996),

Os «novos» valores são, por isso, os da eficácia, distribuição rápida e fácil, do espectáculo, da evasão, por isso mesmo, esta total ausência de referências provoca uma rápida satisfação seguida de uma rápida insatisfação, e, por fim, o vazio (...) (p.97)

Assim, os pais do século XXI atravessam um dilema na educação dos seus filhos: sabem que devem educar para o altruísmo, a cidadania, a cooperação, a tolerância e a empatia, mas a sociedade pede indivíduos competitivos e individualistas. O que fazer então, como educar os seus filhos? Que valores transmitir, de que forma e quando? Como reverter esta tendência da sociedade actual?

De acordo com Espada (1997) “Todos os pais sabem que devem transmitir valores porque, caso contrário, eles não terão tempo de aprender sozinhos todas as regras básicas de conduta que a civilização acumulou ao longo das gerações.” (p.33) No

entanto, o papel dos pais não é fácil, pois a complexidade de educar um filho é imensa. O que dantes se afigurava tarefa mais simples, uma vez que os valores e os princípios adoptados pela sociedade se mantinham e tinham um carácter mais ou menos permanente, agora torna-se bem mais difícil, pois as referências são múltiplas, as escolhas, também, e tudo muda a uma velocidade alucinante. Desta forma, os pais tiveram de se adaptar a estas profundas alterações. Como será que o fizeram? Que valores consideram essenciais que os seus filhos adoptem? Será que têm consciência da importância do seu papel ou transferem essa responsabilidade para outros sectores da sociedade?

A actualidade do tema parece ser evidente. Fala-se, em sociedade, na importância da existência de valores sólidos, fala-se, também, na importância de educar as crianças de hoje que serão os futuros cidadãos de amanhã e é certo o importante papel da família como primeiro educador moral. Tal como refere Klaassen (1996)

Especialmente numa tenra idade, a transmissão e o condicionamento de normas e valores ocorrerá na sua mais pura forma. Com vista ao futuro desenvolvimento moral, é recomendado que esta seja acompanhada da indispensável explicação do «porquê» das regras de conduta e de juízos de valor. Devido às intensas possibilidades de influenciar as crianças e à orientação funcional da família relativamente ao carácter sócio-emocional das relações mútuas, a família ou o principal modo de coabitação, provavelmente, desempenha um papel fundamental na criação primária de valores e normas. (p.161)

Partindo destes pressupostos, a razão da escolha deste tema decorre de quatro aspectos principais:

1 - A experiência profissional própria de mais de 15 anos de trabalho como educadora de infância que permitiu verificar:

a) mudanças no comportamento das crianças nas áreas social e moral;

b) mudanças nas atitudes dos pais em relação ao que dizem valorizar e ao que transmitem aos seus filhos;

2- Curiosidade e vontade de conhecer de forma mais aprofundada esta temática;

3- Interesse em contribuir para uma melhor compreensão destas questões e, eventualmente, poder ajudar pais e filhos nesta área;

4- Frequência da parte curricular no Mestrado em Educação, especialização em Formação Pessoal e Social.

O trabalho directo com as crianças de Jardim-de-infância permitiu não só uma leitura do desenvolvimento social e moral que estas apresentam hoje em dia, como, ainda, uma experiência diária com os pais dessas crianças. Assim, ouvindo os seus questionamentos, as suas dúvidas e expectativas, bem como ao ver os seus comportamentos com os filhos, com os colegas dos filhos e com a instituição escolar em geral, foi possível juntar várias evidências das mudanças que têm ocorrido no que diz respeito à forma como os pais vivenciam os valores hoje em dia e como influenciam os filhos na formação de valores. Dessa experiência verificou-se, também, que aquilo que se valorizava tinha vindo a ser alterado ao longo dos últimos anos. Por outro lado, o papel da escola também se encontrava em mudança, uma vez que se ia adaptando, progressivamente às mudanças ocorridas nas famílias e na sociedade em geral. Era pedido à escola que assumisse papéis que anteriormente pertenciam à instituição familiar. Mas seria possível que a escola fosse capaz de responder com eficácia a toda esta exigência? Tal como refere Azevedo (1996) “ Não há escola nem quadro organizacional, nem, sobretudo, relacional, não há, nem vislumbro, que possa algum dia haver, na escola, textura afectiva e complexidade de relacionamento humano que substituam a textura humana da família. Não há organizações escolares capazes de substituir famílias.” (p.12). Não seria, então, importante estudar formas de ajudar os pais a voltarem a ter um papel mais activo na socialização e desenvolvimento moral dos seus filhos? Já que sabemos que,

Toda a família transmite valores, o sentido que tem da vida. Transmite não o que queria ser mas o que é. Por isso os filhos podem ter gostos diferentes, podem ou não aderir às convicções dos pais, mas as suas atitudes de fundo face à vida, e a escolha ou rejeição de certos valores, normalmente, caracterizam todos os elementos da mesma família. A família constrói um projecto – ideias, crenças e valores – que dá o perfil dessa família, e os filhos integram-se no projecto dos

pais, para pouco a pouco, irem elaborando o seu próprio projecto a partir das referências que receberam. (Baltazar, 1996, p.102)

Assim, pela associação da experiência em educação pré-escolar e da revisão da literatura sobre o tema, foram desencadeados questionamentos acerca da forma como os pais pensam actuar na formação de valores dos seus filhos e que valores privilegiam, actualmente, como prioritários para transmitirem aos seus filhos, que resultaram no presente trabalho. Partimos de algumas questões que gostaríamos de ver respondidas:

- Quais os valores que os pais dizem privilegiar?
- Os pais valorizam o seu papel de formadores de valores nos filhos e será esse um processo consciente?
- Como se processa a formação de valores?

Importa, ainda, referir que durante a execução deste trabalho não pretendemos entrar em discussões filosóficas acerca dos valores mas optámos, antes, por uma abordagem psicossocial desta questão. Partilhámos, assim, da ideia de Vaz e Relvas (2002) quando referem,

Tanto a sociologia como a psicologia procuram estudar a importância da socialização na família, embora o façam segundo perspectivas diferentes. Para a sociologia a função socializante da família tem em conta a aprendizagem dos valores e papéis sociais. A psicologia defende a importância do contexto familiar no desenvolvimento da personalidade da criança e do jovem. A psicossociologia articula estes dois aspectos, preconizando que a assunção de papéis e valores, bem como o desenvolvimento psicológico da criança, do jovem e do ser humano em geral, se fazem através de um processo de interacção e comunicação. (p.252)

Por fim, não gostaríamos de assumir um papel pessimista relativamente à questão dos valores na sociedade actual. Pelo contrário, este trabalho pretende trazer esta temática para que se tome consciência da importância dos valores e, eventualmente, para que se encontrem formas de os manter presentes. Pensamos que ao estudar-se este assunto e ao levar os pais a reflectirem sobre ele estamos, de alguma forma, a ajudar a uma tomada de consciência, a uma maior consciencialização desta problemática. Não temos como

meta, o facto deste estudo vir a resolver os problemas sociais e a actual crise de valores da sociedade, mas gostaríamos de acreditar que irá contribuir para aumentar a compreensão desta temática ao apresentar um olhar mais aprofundado sobre a forma como algumas famílias vivenciam actualmente os valores.

O trabalho encontra-se dividido em cinco partes distintas. Primeiramente faremos um enquadramento teórico onde serão abordados os seguintes temas: Valores e atitudes; O Desenvolvimento social da criança, Desenvolvimento moral e Famílias. Seguidamente apresentaremos a metodologia utilizada no trabalho. No terceiro ponto procederemos à apresentação e à análise dos resultados, e por fim, retiramos as conclusões.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

1 - Atitudes e Valores

Independentemente do sistema de valores que se aceite, há um princípio de que teremos de partir – o de que o homem é um ser portador de valores. (...) Atribuir valores, descobrir valores, criar valores insere-se num processo de humanização do homem. (Simões, 1996, p.118)

Ao longo da vida, à medida que a criança cresce, vai estando permeável à influência de vários factores nomeadamente: a família, a comunidade onde vive, o país onde vive. A forma como os humanos apreendem o mundo que os rodeia está directamente relacionada com as experiências que vivenciam, o seu grau de intensidade, a sua importância naquele momento específico, as pessoas implicadas nessa aprendizagem bem como outras variáveis que se interligam e se relacionam ao infinito.

A visão do mundo está, portanto, fortemente condicionada pela ecologia pelo que importa compreender que não existem visões do mundo neutras e imparciais, existem compreensões da realidade únicas e individuais, tal como a própria história do indivíduo é única e exclusivamente específica daquele indivíduo.

As atitudes e valores são factores indissociáveis do ser humano que vão sendo construídos e organizados de acordo com a história de cada indivíduo. Neste ponto pretende-se clarificar e diferenciar os conceitos de atitudes e valores para uma melhor compreensão do tema.

Ao longo deste estudo, procura-se compreender como os pais pensam influenciar os seus filhos na transmissão de valores e, por essa razão, é importante entender como as crianças constroem o seu sistema de valores e, também, como os adultos, nomeadamente os pais, o fazem e como isso é consequente no seu papel de educadores. Importa, ainda, referir que os pais, também eles, fortemente influenciados pela mesologia na construção do seu sistema de valores, podem, no entanto, por serem adultos, detentores

de maior maturação ao nível do sistema nervoso central e de maior bagagem vivencial, ser capazes de pensar sobre os seus valores e, eventualmente, alterá-los ou modificá-los ao longo da vida.

1.1. – Atitudes: Uma Definição

Para este estudo foram escolhidas duas definições de atitudes por se considerar existir alguma complementaridade entre elas, alargando, assim, a compreensão e clarificação do conceito.

Segundo Alcântara (1998),

São modos profundos de encarar a si próprio e à realidade. As linhas radicais conformadoras, impulsionadoras e motivadoras de nossa personalidade. As formas habituais de pensar, amar, sentir e comportar-se. É o sistema fundamental pelo qual o homem ordena e determina a sua relação e conduta com o seu meio ambiente. As disposições permanentes para reagir, ser motivados, experimentar e actuar diante dos seres. As atitudes são as disposições segundo as quais o homem fica bem ou mal disposto para consigo mesmo e para com outro ser. Também são as grandes elaborações do homem que sustentam e dão sentido à sua vida. Dão-lhe um sentido unitário e singular na sua actividade. Podemos dizer que as atitudes são as formas que temos de reagir perante os valores. Predisposições estáveis a avaliar de certa forma e agir em conformidade. Enfim, são o resultado da influência dos valores em nós. (p.9)

De acordo com este autor, as atitudes distinguem-se entre si de acordo com o objecto a que se referem. Podem diferenciar-se entre boas e positivas, se se dirigem aos valores, e más se se dirigem a contravalores. Não podem ser comparadas com os instintos, uma vez que as atitudes não são inatas, mas sim adquiridas e não se determinam num só acto mas abrem-se a múltiplas opções. Também não devem ser confundidas com disposições uma vez que “A disposição é fácil de perder e a atitude difícil de anular. A

disposição provém directamente de vários actos e a atitude tem a sua origem na correlação de vários conjuntos de hábitos e aptidões (...) ” (Alcântara (1998, p.10). Assim, atitude também não pode ser confundida com aptidão, uma vez que esta tem origem na união de várias aptidões.

Segundo Zabalza (2000) poder-se-ia definir atitude como “Uma disposição pessoal ou colectiva a actuar de uma determinada maneira em relação a certas coisas, ideias ou situações.” (p.23) O autor clarifica esta definição quando acrescenta que esta disposição tem por base o conjunto de conhecimentos, afectos e condutas que temos a respeito de uma pessoa, situação, ideia ou objecto sobre a qual se projecta essa determinada atitude. Por outro lado, e segundo o mesmo autor, quando se fala em actuar, refere-se não apenas “ (...) ao fazer coisas mas também ao exprimir e ao desenvolver certos movimentos ou comportamentos vinculados ao objecto da atitude (às vezes podem ser inconscientes, como por exemplo corar imenso perante uma pessoa do sexo oposto ou ficar a tremer diante de um cão.) ” (p.23) Existe, também, na actuação, uma certa dualidade no sentido em que tendencialmente se expressam movimentos de agrado/desagrado perante o objecto no qual se projecta a atitude. Assim, está presente uma componente emocional que atribui energia negativa ou positiva à atitude. Por outro lado, as atitudes projectam-se numa infinidade de objectos e definem a relação que temos com esses mesmos objectos. Assim, na relação com o meio, o indivíduo vai organizando as informações que apreende, relaciona-as com as suas emoções (atribuindo-lhe um valor negativo ou positivo) e desenvolve uma predisposição para agir.

Segundo Zabalza, (2000) Allport foi o primeiro grande autor de estudos sobre as atitudes e verificou que elas tinham as seguintes características:

- a) que implicam capacidade de resposta, isto é, implicam uma reacção emocional que se traduzirá em favorável ou desfavorável em relação ao objecto;
- b) que as atitudes se vão organizando a partir da experiência, ou seja, é necessária a existência de referências ao nível cognitivo, comportamental e emocional que

permitam ao indivíduo situar os objectos em contextos significativos para ela. Por exemplo o tipo de experiências que um determinado indivíduo que vive junto à costa marítima teve com o mar é completamente diferente de um outro indivíduo que visitou a praia duas ou três vezes ao longo da sua vida. O significado que o mar tem para cada um deles vai, obviamente, condicionar o tipo de atitudes que têm perante esse objecto. Mas este processo não é estanque, pois após o contacto com o mar, o indivíduo do interior pode modificar a sua impressão do objecto. Um objecto que o desagradava inicialmente pode vir a ser agradável e vice-versa.

- c) Que a predisposição se desencadeia na presença dos objectos ou situações com os quais está relacionada a atitude, por isso, até certo ponto acaba por ser uma reacção previsível. “Isto permite que se tenha uma certa visão constante dos comportamentos prováveis dos indivíduos (espera-se que reajam de forma semelhante diante dos mesmos estímulos.” (Zabalza, 2000, p.25)

Pode afirmar-se, então, que as atitudes são preditores de comportamentos. No entanto, existem factores que podem influenciar o comportamento de uma pessoa, nomeadamente o contexto em que esta ocorre. Por exemplo, a disponibilidade habitualmente revelada por um indivíduo que faz atendimento ao público pode ser diferente num dia de muito trabalho. Por essa razão o comportamento pode ser previsível, mas só até determinado ponto.

Segundo Zabalza (2000), na definição de atitudes dever-se-ia incluir vários aspectos básicos na sua descrição:

- que se trata de uma dimensão ou de um processo interior das pessoas, uma espécie de substrato que orienta e predispõe a actuar de uma determinada maneira. Caso se trate de um estado mental e emocional interior, não estará acessível directamente (não será visível de fora nem se poderá medir) senão através das duas manifestações externas;

- que não pode ser entendido como algo endógeno ou estrutural (não é qualquer coisa que temos dentro de nós, como por exemplo o baço), nem como algo típico

e próprio de alguém (como um rasgo de personalidade ou a assinatura). A atitude é mais uma condição adaptável às circunstâncias: surgem e mantêm-se na interação que o indivíduo tem com os que o rodeiam;

- que precisamente por causa desse carácter adaptativo, e apesar de se dizer que uma das suas características é precisamente a da permanência, esta será entendida de uma forma relativa. As atitudes não são algo definido, fixo, estável e inalterável, são isso sim algo vivo, evolutivo, dinâmico. As atitudes constroem-se, ensinam-se, modificam-se, substituem-se por outras etc. É por isso que constituem um dos conteúdos da formação escolar;

- que em qualquer dos casos, se trata de fenómenos humanos complexos, nos quais intervêm pelo menos três componentes básicas: uma componente cognitiva (o que se sabe sobre uma coisa); uma componente emocional (os afectos que essa coisa provoca); e uma componente comportamental (as acções que levamos a cabo relacionadas com o objecto da atitude). É sobre essa tripla plataforma que assentam as atitudes, e a sua manutenção ou a sua mudança dependerão igualmente da estabilidade ou das modificações que nela se produzam. (p.27)

Assim, na sua estrutura as atitudes englobam três componentes:

1 - Componente Cognitiva – contém um conjunto organizado de crenças. Tal como refere Rokeach (1968);

Um sistema de crenças representa o total universo das crenças pessoais acerca do mundo físico, do mundo social e do self. Está organizado em várias dimensões (...) Um sistema de crenças pode, ainda, ser analisado em termos de subsistemas variando na profundidade e amplitude. Uma atitude é um tipo de subsistema de crenças, organizado à volta de um objecto ou situação, que, por seu turno, está imerso num subsistema maior e assim sucessivamente. (p.114)

2 - Componente comportamental – em que existe uma predisposição ou tendência para agir de modo determinado;

3 - Componente afectiva – em que existe uma predisposição favorável ou desfavorável perante o objecto.

Durante as décadas de 50 e 60, as atitudes foram variáveis muito estudadas, no que concerne à parentalidade, por vários investigadores, tendo sido, por vezes, relacionadas com a educação e os estilos parentais (Cruz, 2005). Procurava-se avaliar as atitudes através da aplicação de questionários de auto-preenchimento em que os pais eram as principais fontes de informação acerca das práticas educativas (Cruz, 2005). Segundo a mesma autora, o questionário de atitudes mais conhecido e utilizado tem o nome de PARI e é da autoria de Schaeffer e Bell (1958, citado por Cruz, 2005, p.134), revelando dimensões de estilo parental, como, por exemplo, estilo autoritário versus democrático, sendo que os estilos educativos eram considerados estanques e independentes de contextos situacionais.

1.2. – Valores: Uma Definição

Os valores vão sendo construídos na nossa relação com o meio exterior desde que nascemos, na medida em que o ser humano vai estabelecendo afectos com o mundo que o rodeia, estão, portanto, ligados à componente afectiva. Segundo Araújo (2007),

Ao falar de valores, Piaget, refere-se a uma troca afectiva que o sujeito realiza com o exterior, objectos ou pessoas. Nesse sentido, para ele os valores e as avaliações que fazemos no quotidiano pertencem à dimensão geral da afectividade e o valor é resultado, é construído com base nas projecções afectivas que o sujeito faz sobre objectos ou pessoas. (p.19 - 20)

Para Piaget, valor é, portanto, aquilo que valorizamos e que orienta a nossa tomada de decisão em situações normativas ou prescritivas. Por outro lado, este autor tem uma visão construtivista da apropriação de valores, ou seja, para ele o indivíduo é pró-activo e participante na construção de valores. Assim, refuta as ideias de que os valores são inatos ou apenas resultantes da influência do meio sobre os indivíduos, segundo ele, os

valores resultam de acções do indivíduo sobre o mundo objectivo físico e socioafectivo onde se encontra.

Partindo destes pressupostos Piagetianos, Araújo (2007), chega a uma definição de valores

(...) os valores são construídos com base na projecção de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre objectos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo. Com isso, entende-se que um sujeito pode projectar sentimentos positivos sobre: objectos (por exemplo a escola); pessoas por exemplo, um amigo ou o pai); relações (por exemplo a forma carinhosa com que o homem trata uma mulher, ou um professor os seus alunos); si mesmo (e aqui está a base da auto-estima).
(p.21)

Então, os sentimentos positivos projectados sobre um objecto, pessoas, relações e ou si mesmo conferem-lhe um determinado valor, ou seja é através da afectividade projectada que se determina o valor de algo ou alguém. Assim, vão-se construindo valores positivos bem como negativos, isto é, as projecções afectivas que envolvem sentimentos negativos: os contravalores. Tanto para um caso como para outro, está implicada uma forte carga afectiva.

Um aspecto importante a referir é que, de um ponto de vista psicológico, um ser humano pode construir valores que não sejam morais. Por exemplo uma pessoa pode dar valor, ou dito de outra forma, o seu alvo de projecção afectiva positiva pode ser, por exemplo, a criminalidade, ou os espaços autoritários. (Araújo, 2007) No entanto, normalmente vinculam-se os valores à moralidade e atribui-se ao seu conceito a ideia de moral.

Desde o nascimento, e à medida que vamos crescendo e tendo experiências, vamos construindo valores e esses valores vão-se organizando num sistema complexo que se vai incorporando à identidade das pessoas e às representações que fazem de si. De acordo com Araújo (2007),

Partindo dos primeiros valores construídos pela criança, à medida que ela for crescendo, interagindo de forma cada vez mais complexa com o mundo natural,

social e cultural em que vive, inúmeros outros valores vão se construindo e, muitas vezes se contrapondo. Na fase adulta, cada ser humano já construiu uma infinidade de valores que, organizados em um sistema, se combinam em uma intrincada e complexa rede de relações, motivando as condutas de acordo com o contexto em que são solicitados juízos e/ou acções. (p. 32)

Neste sistema de valores que cada um constrói, que é personalíssimo e individual, alguns valores têm maior destaque do que outros, isto é, alguns assumem um papel mais central na nossa identidade e outros mais periférico. A intensidade da carga afectiva vinculada a determinado valor, ou contravalor, é o que vai determinar o papel que este vai assumir na identidade pessoal do sujeito. No entanto, não se pode considerar esse sistema como sendo estático, pois a interacção com o meio circundante e as experiências que vamos tendo condicionam esse sistema de valores, podendo um valor mais periférico passar a ser mais central para o indivíduo e vice-versa. (Araújo, 2007)

Já para Rokeach (1968), um valor traduz formas de conduta e está relacionado com a moral. Segundo este autor, se uma pessoa tem um valor, (é o mesmo que dizer que ela) tem uma crença profunda e durável de que aquele modo de conduta ou de pensamento é preferível a um outro. Quando um valor é interiorizado, (ela) regula consciente ou inconscientemente uma plataforma de critérios para guiar a acção. Nesse caso o indivíduo mantém atitudes perante objectos ou situações relevantes para “ (...) justificar as suas próprias acções e atitudes e as dos outros, para moralmente se julgar a si próprio e aos outros, e para fazer comparações entre si e os outros. Finalmente, cada valor é um guia utilizado para influenciar os valores, atitudes e acções de outros – as nossas crianças por exemplo.” (Rokeach p. 160) Segundo este autor, os valores não estão tão relacionados com objectivos imediatos mas mais com estados particulares de existência e nesse sentido diferem de atitude pois esta representa várias crenças focadas num objecto ou situação específica.

1.3. - Processo de Apropriação de Valores

O processo de apropriação das atitudes e valores inicia-se desde cedo na vida de uma criança. Segundo Zabalza (2000),

O ambiente cultural da família é o primeiro grande nutriente das atitudes e valores infantis. Influência essa que prosseguirá e se completará posteriormente através de outros agentes educativos (os amigos, os meios de comunicação, etc.) e, entre eles, desempenhando um papel limitado mas fundamental, a escola. (p.34-35)

O autor explica que a configuração das atitudes/valores depende sobretudo de dois factores fundamentais: do processo de socialização e do processo de maturação e desenvolvimento cognitivo como referido na figura nº. 1.

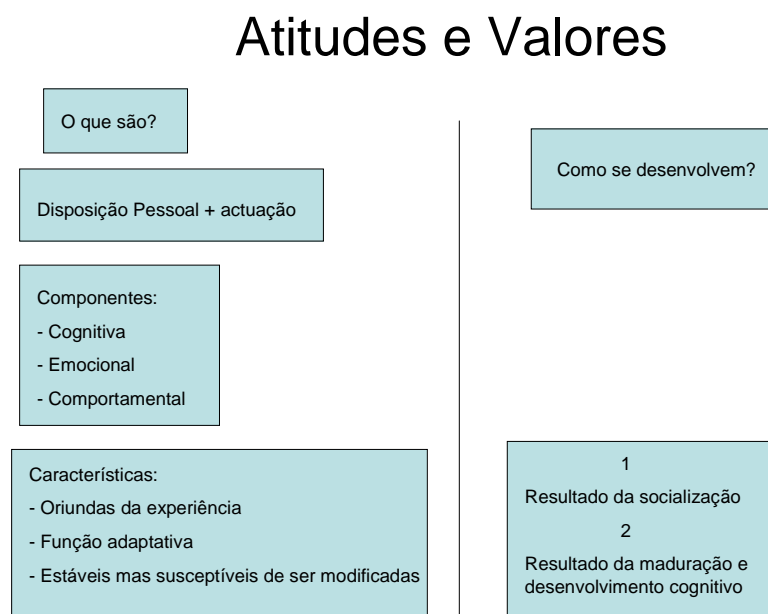


Figura1: Definição de Atitudes-Valores (Adaptado de Zabalza p. 22)

A apropriação de valores como resultado do processo de socialização refere-se à influência do meio exterior e, principalmente, das pessoas significativas com as quais se interage de forma mais próxima. Assim, de acordo com o autor, a criança constrói ou

adquire valores e atitudes por imitação ou reforço, ou seja, fixando-se nos comportamentos em que recebe mais reforço positivo, como sejam a atenção ou aprovação dos outros. Desta forma, a criança observa o comportamento dos adultos, imita-os e verifica a consequência das suas acções de acordo com o reforço que recebeu. Isso serve-lhe de indicador, para orientar a forma como se deve comportar. De acordo com Zabalza (2000), a aprendizagem das atitudes/valores é um processo complexo que passa por várias fases. Primeiro, comportamento de outros que alguém imita, ou seja trata-se de uma influência externa, pois recebemos essas informações de agentes externos; numa outra fase posterior já se procura amadurecer esse sistema de atitudes/valores, altura em que se dá uma efectiva interiorização, baseada em modelos de referência. Esta interiorização, no entanto, varia de indivíduo para indivíduo, sendo que uns podem manter padrões imitativos e dependentes e outros podem ter uma estrutura mais elaborada e pessoal de atitudes e/ou valores. Konchanska (1997), ao estudar os processos de internalização e tomada de consciência em crianças, verificou que existem duas influências que contribuem significativamente para que tal aconteça: o temperamento da criança e a socialização. O temperamento da criança pode influenciar o desenvolvimento da tomada de consciência, por outro lado, o próprio temperamento da criança pode moderar o impacto da socialização, ou seja, “ (...) diferentes mecanismos de socialização podem promover o desenvolvimento da consciência nas crianças com características temperamentais próprias.” (p. 228) O que sugere que também o próprio temperamento da criança deve ser tomado em conta quando se fala de apropriação de valores.

A apropriação de atitudes/valores como resultado do processo de maturação e desenvolvimento cognitivo está directamente relacionada com o desenvolvimento da criança, principalmente com o seu desenvolvimento cognitivo, mas englobando, também, o desenvolvimento afectivo e emocional. De acordo com esta perspectiva, consideram-se importantes para a construção de valores todas as experiências, vivências e conhecimentos adquiridos. Os valores e as atitudes que tomamos em relação a um objecto, pessoa, ou situação, são formadas em conformidade com aquilo que sabemos acerca deles e as experiências que já tivemos com eles. Assim,

A capacidade intelectual, a riqueza e a diversidade de experiências, a posse de informações e a capacidade de as decodificar, a competência analítica para discriminar e contrastar informações, bem como para ir além das evidências imediatas ou dos estereótipos, etc., configuram todo um conjunto de condições e de variáveis que afectam o desenvolvimento das atitudes. (Zabalza, 2000, p.36 - 37)

Torna-se evidente que o processo de apropriação de atitudes e valores decorre tanto da experiência do indivíduo em diferentes contextos, quanto da maturação neurobiológica do sujeito e do seu desenvolvimento cognitivo. Para além disso, este é um processo que pode ser estimulado, acelerado ou travado, ou orientado numa ou noutra direcção, influencia essa que ocorre através de vários agentes como sejam a família, os amigos, a escola. (Zabalza, 2000)

Segundo Puig (2007), a apropriação de valores dá-se de duas formas: por um lado pela aquisição de valores, por outro pela activação de valores.

A apropriação de valores exige, primeiro, a aquisição de valores (ou hábitos de valor) pela participação em práticas e pela reflexão e, depois, quando já os tornamos nossos, temos condições de activá-los por repetição, por esforço ou criação, de acordo com a situação concreta em que nos encontramos motivados pelo respeito que temos por nossa identidade pessoal. (p.113)

O processo de apropriação de valores é a aprendizagem, em que os indivíduos, inseridos numa determinada comunidade, procuram compreender e integrar os valores dessa mesma comunidade, que os veicula de forma consciente ou informalmente. Assim, normalmente, o sujeito acaba por apropriar muitos dos valores presentes nessa comunidade. Mas, segundo o mesmo autor,

Ter valores significa possuir um conjunto de hábitos de reflexão. Significa estar disposto a repetir comportamentos desejáveis, algo próximo das virtudes, mas, além disso, comportamentos desejáveis que assumimos não apenas por tê-los aprendido, o que seria apenas um hábito mecânico, mas porque temos a convicção de que devemos manifestá-los. (Puig, 2007, p.110)

Assim, o sujeito, não apenas adquire um determinado valor pela aprendizagem, repetição ou imitação, mas necessita, também, de ponderação e reflexão para tornar um valor como seu, tomando consciência através da razão e da emoção da validade desse mesmo hábito de valor. Segundo o mesmo autor, “ (...) adquirir um valor é ter aprendido os comportamentos que ele pressupõe e ter considerado, até aceitar como próprias as razões e motivos que dão aval àquele valor.” (Puig, 2007, p.111)

Relativamente à activação de valores, ou a aquisição de hábitos de valoração, o autor explica que em certos casos as rotinas permitem que os hábitos de valor sejam quase automáticos, mas, noutras circunstâncias isso não acontece. Em situações novas, por exemplo, o sujeito tem dificuldade em se posicionar. Assim,

(...) a activação de hábitos de valor, às vezes, é apenas a repetição de uma rotina; outras vezes depende da vontade de levar a cabo o que sabemos que é correcto mas nos custa; e, em outros casos, é uma questão de criatividade para idealizar comportamentos pessoais e sociais que procurem a justiça e a felicidade em situações desconhecidas. (p.112)

No que diz respeito à investigação sobre valores relacionada com a parentalidade, um dos autores que mais se centrou sobre essas questões nos seus estudos foi Kohn que “ (...) estabeleceu a distinção entre os valores de autonomia e autodirecção (afirmação pessoal, responsabilidade, consideração pelos outros, curiosidade, imaginação e auto controlo), e os valores de conformismo (obediência, limpeza, boa educação, boas notas escolares e submissão a normas).” (Cruz, 2005, p.135)

2 - Desenvolvimento Social da Criança

Cada gene só se pode exprimir em função do modo como cada fase ambiental da evolução humana modela a força potencial da natureza. A expressão génica com todas as suas influências é, de facto, condicionada pelas sucessivas interacções entre o que é potencial e o que são os sucessivos ambientes que constituem o envelope do biológico, desde o núcleo ao citoplasma, desde a célula ao tecido, desde o órgão ao corpo total desde o corpo à relação com o outro mais significativo nos primeiros tempos de vida e que é a mãe, até às outras todas relações sociais com os outros mais ou menos preferenciais que a família e a sociedade vão proporcionando, nas sucessivas etapas do ciclo de vida. (Gomes-Pedro, 2005, p. 43)

Sabendo que a apropriação de valores se efectua através da socialização, será óbvia a introdução de um item sobre a forma como a criança estabelece relações e interacções sociais com os outros, nomeadamente com a sua família. Pretende-se que através deste ponto se verifique a importância que os pais têm neste processo e como contribuem para a construção da identidade da criança. Assim, poder-se-á compreender melhor a influência dos pais na construção do sistema de valores do seu filho/a.

Como referido anteriormente, a aquisição de atitudes e valores resulta do processo de maturação e desenvolvimento cognitivo, que envolve, também, o desenvolvimento emocional e afectivo. Assim, neste próximo ponto serão abordados, para além da teoria da vinculação, os processos de socialização que incluem a componente cognitiva e emocional.

2.1 - Teoria da Vinculação

Quando nasce, o ser humano é um ser indefeso, incapaz de sobreviver sem a ajuda de um cuidador. Precisa deste para lhe dar alimento, mas também para lhe dar carinho e afecto. O adulto significativo para o bebé é aquele que é responsável por lhe mostrar o mundo, aquele que faz a ponte entre o que é conhecido e familiar para a criança e o desconhecido. Inicialmente (entre outras teorias) pensava-se que a interacção do bebé com a sua mãe era fruto da necessidade deste em ser alimentado (Bowlby, 1969). Pensava-se ser apenas uma questão biológica/fisiológica. No entanto, John Bowlby verificou que a relação entre mãe e bebé ia muito além da procura de alimento e percebeu que aquela relação inicial na vida do bebé se revelava fundamental para o seu equilíbrio psicológico. A esta relação deu o nome de “ (...) vinculação - ou seja, um elo emocionalmente significativo de longa duração com um indivíduo. O objecto da vinculação é geralmente alguém (quase sempre os pais) que retribui os sentimentos da criança, criando um elo extremamente forte e carregado de emoções de ambas as partes.” (Schaffer, 1996, p.153)

Nos anos 60 existiam diversos estudos de cariz etológico que se preocupavam com os padrões de comportamento nos animais. No entanto, Bowlby foi mais longe tentando compreender como se desenvolviam os relacionamentos sociais em humanos. Segundo este autor, a criança é geneticamente propensa a desenvolver vinculações com os seus cuidadores, pois esse facto assegurava a sua sobrevivência. Na história da humanidade as crianças permaneceriam perto dos seus progenitores sempre que algum perigo se apresentava (como a presença de predadores por exemplo). Assim, assumiam reacções vinculativas como sejam: chorar, agarrarem-se às pessoas ou segui-las. (Schaffer, 1996)

A função biológica da vinculação é, portanto, a protecção da cria; a função psicológica é proporcionar segurança. De acordo com estes dados, as crianças encontram-se geneticamente «programadas» para manter a proximidade da mãe e atrair a sua atenção quando precisam de ajuda; por outro lado, a mãe está programada para corresponder aos sinais. (Schaffer, 1996, p.155)

Para verificar a existência da vinculação é importante estudar os comportamentos vinculativos. No entanto, existe uma distinção entre vinculação e comportamento vinculativo, sendo que o primeiro se define como o sistema de comportamento num indivíduo que organiza os sentimentos de uma criança em relação a outras pessoas e o segundo é a maneira aberta de exprimir esses sentimentos. (Schaffer, 1996)

Segundo, Pires, (2007),

Bowlby, (1969/1990) ao estabelecer a distinção entre vinculação e comportamento de vinculação faz ressaltar o facto de que, enquanto a vinculação, uma vez estabelecida, tende a permanecer para além do tempo e do espaço, os comportamentos de vinculação só existem em função de determinadas situações. A partir dos três anos, eles tendem a tornar-se menos frequentes, embora não desapareçam nunca totalmente. (p. 34)

No entanto, é através dos comportamentos vinculativos que podemos deduzir a vinculação. Segundo Schaffer (1996), as vinculações nas crianças e jovens são caracterizadas pelos seguintes aspectos:

1 São selectivas, isto é, são focalizadas num indivíduo particular com o qual se estabelece o comportamento vinculativo de uma forma que não se verifica com outras pessoas. Por exemplo quando a criança está fisicamente longe da mãe e recusa outras pessoas, verifica-se que a relação criada entre ela e a mãe é insubstituível e que o vínculo foi focalizado num determinado indivíduo, neste caso a mãe.

2 Envolve a procura de proximidade física, ou seja, a procura do objecto de vinculação e a tentativa de manutenção de proximidade física é uma constante.

3 Quando essa proximidade não é atingida produzem a angústia da separação. Esta angústia dá-se por volta do terceiro trimestre no bebé. A criança já não se limita a reagir à mãe quando ela se encontra perto fisicamente, mas continua a procurá-la activamente quando ela não está.

A procura de proximidade é constante na vinculação. Os progenitores funcionam como um porto de abrigo, representando segurança e estabilidade para a criança. Assim,

mesmo que esta siga os seus impulsos de aventura e descoberta, sabe que pode sempre recorrer a alguém para a socorrer em situações de perigo ou que se manifestem adversas. Tendo a segurança de ter alguém próximo que a pode amparar a criança sente-se mais apta a explorar e a aventurar-se. Se o adulto significativo, pelo contrário, não responde aos sinais de alarme de uma criança, esta tornar-se-á insegura e incapaz de explorar o meio que a rodeia, tendo cada vez mais dificuldades em se afastar desse adulto e de se tornar mais autónoma. Muito embora, e tal como referido anteriormente, os comportamentos de vinculação se vão tornando menos frequentes à medida que a criança se torna mais madura, devido ao seu desenvolvimento cognitivo e à experiência que conduzem a uma menor necessidade de protecção (Pires, 2007), existe sempre a tentativa de proximidade. No entanto, devido ao seu desenvolvimento cognitivo as crianças vão sendo capazes de formar representações mentais da mãe, o que lhes permite irem-se afastando fisicamente. Muitas vezes quando não existe hipótese de proximidade física esta pode ser satisfeita através dessa mesma representação, como por exemplo através de cartas, telefonemas etc.

Uma das grandes contribuições para o estudo de Bowlby foi o processo experimental da “situação estranha” de Ainsworth. Neste experimento, uma criança estava sozinha com a sua mãe num local, posteriormente entra um estranho, a mãe sai e a criança fica sozinha com o estranho, a mãe volta a entrar e o estranho sai. “O objectivo principal é o de verificar como a criança lida com a tensão que acumula e a utilização que faz da mãe na sua presença e, especialmente, no momento de reencontro após o episódio da separação.” (Schaffer, 1996, p.168)

Através deste estudo foi possível caracterizar padrões de vinculação baseados nas reacções que as crianças tiveram na situação estranha:

O padrão A – Vinculação ansiosa e esquiva - Mostram-se relativamente indiferentes ao paradeiro da mãe e evitam-na ou ignoram-na, sobretudo depois da sua segunda ausência breve. Às vezes tratam um estranho com maiores sinais de afectividade do que a própria mãe

O padrão B – Vinculação segura - Os bebês seguramente vinculados não precisam de se certificar frequentemente da presença da mãe e quando esta desaparece são facilmente consolados. Por outro lado a criança tem um interesse positivo por estranhos e é capaz de explorar o meio onde se encontra encarando a mãe como porto seguro.

O padrão C – Vinculação insegura/resistente - A criança fica muito perturbada com a separação da mãe e no reencontro tanto procura o contacto como resiste a ele.

Segundo Schaffer (1996), as crianças do padrão B, as seguras, são as que “ (...) representam a condição óptima, em termos de saúde mental e sucesso de desenvolvimento.” (p.169).

Bowlby (1990) concluiu que a vinculação de uma criança à mãe ou a um adulto significativo é determinante na construção da sua personalidade.

A experiência de uma criança pequena de uma mãe estimulante, que dá apoio e é cooperativa, e um pouco mais tarde o pai, dá-lhe um senso de dignidade, uma crença na utilidade dos outros, e um modelo favorável para formar futuros relacionamentos. Além disso, permitindo-lhe explorar seu ambiente com confiança e lidar com ele eficazmente, essa experiência também promove seu senso de competência. Daí por diante, desde que os relacionamentos de família continuem favoráveis, não só estes padrões iniciais de pensamento, sentimento e comportamento persistem, como a personalidade se torna cada vez mais estruturada para operar de maneira moderadamente controlada e resiliente, e cada vez mais capaz de continuar assim mesmo em circunstâncias adversas. (...) Então, a maneira pela qual a pessoa responde a eventos adversos subsequentes, entre os quais rejeições, separações e perdas são alguns dos mais importantes, depende da forma como sua personalidade se estruturou. (p. 402)

Assim, uma vinculação segura contribuirá para a sanidade mental do indivíduo na medida em que lhe permitirá lidar com as adversidades da vida de forma mais adequada e mais positiva. A relação entre os progenitores e o seu bebé revela-se, assim, de extrema importância no desenvolvimento da sua personalidade e, também, na construção do seu sistema de valores. Ao projectar sentimentos positivos em relação ao

adulto objecto da vinculação, a criança está a conferir-lhe determinado valor e, consequentemente, a conferir valor, também, à sua pessoa, uma vez que a figura de vinculação se mostra contingente e lhe dá atenção, afecto e protecção, ou seja, mostra-lhe que ela é importante. No caso de não haver contingência entre mãe/bebé, a projecção afectiva da criança é igualmente intensa mas as consequências serão negativas, sendo afectado o valor que confere a si mesmo. Vários autores defendem que as relações afectivas na infância são preditoras das relações interpessoais futuras. “Esta tese significa que o sucesso das primeiras ligações afectivas desenvolve a capacidade da criança no sentido de ser capaz de amar e ser amada pelos outros, pelo que experiências tardias de confiança e proximidade são difíceis de conseguir sem estas experiências primárias.” (Tran-Thong, 1987; Malpique, 1990; Sullerot, 1993; Chbani & Perez-Sanchez, 1998; Sharp & Cowie, 1998, citado por Vaz & Relvas, 2002, p.253). A esse propósito, refere, também, Gomes-Pedro (2005) “Pelo contrário, crianças que vivenciaram rejeições, desadequações ou comportamentos inadequados por parte dos pais, irão rever-se a si próprios como não resilientes, carentes de sentido de pertença e consequentemente, não se sentirão competentes nem habilitados a se assumirem como pais ou como significativos para outros.” (p. 62)

Por outro lado, uma vez que a criança tende a adquirir valores através da imitação, será normal que quanto maior for a ligação, os laços estabelecidos, ou a vinculação entre pais/bebé, maior impacto e influência isso terá na forma como a criança constrói o seu sistema de valores, isto é, maior é a tendência a adoptar e imitar os valores dos adultos significativos para ela. De acordo com Grusec et al., (1994) “Os pais que possuem modelos internos revelando uma história de vinculação insegura são menos apoiantes e mais negativos face aos filhos, o que levará provavelmente os filhos a funcionarem de forma recíproca.” (citado por Cruz, 2005, p. 186)

Nos estudos realizados por Golby e Cho (1997, citado por Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000, p.207), concluiu-se que uma relação segura com uma figura de vinculação forte pode tornar as crianças mais receptivas ao facto de encararem como legítimo o controle parental. As crianças confiam na figura de vinculação para os guiarem nas direcções apropriadas e compreendem que o comportamento que essa

figura espera deles é para o seu próprio bem. De acordo com Konchanska (1997, citado por Grusec, Goodnow & Kuczynski, 2000) as interações precoces positivas entre pais e filhos são preditoras de uma orientação moral futura.

Segundo estes autores a cordialidade, a protecção, e as atitudes dos pais em relação aos seus filhos influenciam e expõem a criança aos valores parentais. Isso acontece pela proximidade da criança em relação aos seus cuidadores e observação contínua do comportamento dos pais, no entanto uma outra variável surge no contexto: a vontade das próprias crianças em aderir àqueles valores. De acordo com os mesmos autores, a vinculação, está mais ligada à auto-regulação das emoções, uma vez que esta se centra na protecção de situações de perigo, e a complacência mútua, entre pais e filhos, leva a que a criança seja mais complacente; enquanto que a cordialidade pode levar a uma forte identificação com os valores e acções levadas a cabo pelos pais.

De facto, os cuidadores que não respondem apenas aos sinais de perigo dos seus filhos (o foco central dos investigadores da vinculação), mas a propostas de atenção, tentativas de influência, necessidade de assistência e que têm um historial de interações mútuas agradáveis com as suas crianças, têm maior probabilidade de que estas exibam uma maior complacência: cada membro da díade se sente envolvido e responsável pelo bem-estar do outro. (Crusec, Goodnow & Kuczynski, 2000, p. 207)

Por outro lado, ao sentir-se segura, numa relação de proximidade, confiança e amor, a criança tendencialmente verá o mundo de forma mais confiante. Assim, o filtro que utiliza para ver o mundo vai condicionar, também, o que valoriza e o que não valoriza e as atitudes que tem perante tudo o que a rodeia. No fundo, uma criança com uma boa vinculação vai ter uma atitude mais positiva perante a vida, influenciando, a formação da sua personalidade, as suas vivências, as suas escolhas e consequentemente as suas atitudes e valores.

Assim, torna-se claro que as primeiras relações que se estabelecem entre um bebé e o seu cuidador (normalmente a mãe) serão determinantes para o futuro desenvolvimento da sua personalidade, influenciando, também, a formação do seu sistema de valores,

sendo que uma boa vinculação está normalmente relacionada a indivíduos mais equilibrados e mais resilientes.

2.2. - Processos de Socialização

Partindo de uma perspectiva puramente egocêntrica, baseada nos impulsos hedonísticos, que é característica da infância, passa-se para o conhecimento da existência do outro e para um progressivo alargamento da sensibilidade e postura perante o outro. De facto, à medida que se vai crescendo, cresce, também, a percepção acerca do mundo e da influência das acções no outro. A criança começa, assim, a ser capaz de prever com alguma acuidade os efeitos e as implicações dos actos praticados. Esta competência que passa por uma descentração do eu, pelo desenvolvimento do altruísmo e da empatia, leva a que esta seja capaz de ter uma visão mais responsável, mais atenta e mais reflexiva, prevendo o que o outro poderá estar a sentir ou qual o efeito que uma determinada acção pode ter. No convívio com os outros a criança aprende as competências sociais que a leva a apropriar-se de valores

A socialização funciona como uma iniciação ao estado adulto em que a criança irá apreender quais os padrões sociais vigentes, ou seja, é um processo de adaptação de um indivíduo a um grupo, a uma sociedade. Tal como refere Harris (1995),

A socialização da criança é, presumivelmente, um dos importantes papéis dos progenitores. A socialização é o processo pelo qual uma criança se torna um membro aceite da sua sociedade, onde se comporta de forma apropriada, conhece a linguagem, possui as competências requeridas e adopta as crenças e atitudes prevaletentes. (p.461, 462)

Relativamente à socialização das crianças e do papel dos progenitores neste campo, este tem sido objecto de muitas investigações e modelos teóricos. Estes modelos baseavam-se em determinados conceitos da natureza fundamental da criança e foram

influenciando a forma com a sociedade pensava e se posicionava em relação a esta questão.

Segundo Schaffer (1996), são quatro os modelos principais:

1. Modelo *laissez-faire*: O pensador francês Jean-Jacques Rousseau considerava a criança como um ser com uma identidade preenchida, com sabedoria própria, à qual apenas se deve orientar e guiar para que não “descarrile” mas a quem nunca deveria ser imposto nada, nem nunca deveriam ser mostrados caminhos a seguir (pois pressupõe-se que ela já nasce naturalmente boa e isso a conduzirá para tudo o que é bom se não for desvirtuada pelo meio). O papel dos adultos seria, então, o «*laissez-faire*», estes deveriam apenas assistir a criança na sua evolução limitando-se a proporcionar um ambiente o mais permissivo possível para que a criança se pudesse desenvolver livre e naturalmente.

A investigação influenciada neste modelo centrou-se sobretudo na criança, uma vez que o adulto não desempenha um papel relevante. (Schaffer, 1996)

2. Modelo do barro por moldar: Neste modelo parte-se do pressuposto de que a criança nasce como tábua rasa, não formada e por isso cabe aos adultos desempenhar essa tarefa, moldar o barro dando-lhes a forma que bem entendem. Assim, “ (...) para compreender como a socialização se realiza é necessária uma concentração total nos educadores: as suas compensações e punições, os processos de formar hábitos e o seu exemplo são o contributo para o produto final.” (Schaffer, 1996, p. 274)

A investigação subsequente centrou-se nos efeitos das recompensas e punições.

3. Modelo de Conflito: Neste modelo, a criança não é passiva, mas o seu comportamento não se enquadra nas normas vigentes e assim, o educador tem de obrigá-las a desistirem das suas atitudes e preferências para adoptarem os comportamentos considerados aceitáveis pelos adultos. A criança é vista como má, agressiva e anti-social. Segundo Schaffer (1996), Freud propagou esta ideia de que a natureza da criança era anti-social e que estas eram criaturas

destrutivas e egoístas, sendo incompatíveis com a vida em sociedade. “A concepção Freudiana da socialização é portanto um modelo de conflito: os progenitores são predominantemente caracterizados em termos de proibições comando, ameaças e exortações; as crianças são apresentadas como agressivas, egoístas, temíveis, e, a seu tempo, culpabilizáveis.” (Schaffer, 1996, p.274)

A investigação inspirada neste modelo centrou-se sobretudo nos conflitos progenitor-criança.

4. Modelo de Mutualidade: Este modelo tem uma visão participativa da criança, ou seja, parte-se do pressuposto de que as crianças assumem uma parte activa no seu desenvolvimento e crescimento, não sendo, por isso, passivas. Por outro lado, “ (...) a adaptação mútua, não o conflito, é o tema básico que atravessa o curso da interacção progenitor-criança. Longe de se iniciar como um ser anti-social, a criança começa a vida pré-adaptada à interacção social.” (Schaffer, 1996, p.275)

Para se falar deste modelo importa referir Vygotsky e as suas ideias sobre o construtivismo social.

2.2.1 Socialização e o Desenvolvimento das Funções Cognitivas

O desenvolvimento das funções cognitivas é uma das áreas onde operam os processos de socialização. Para uma melhor compreensão deste tema abordar-se-á a obra de Vygotsky, que assenta numa ideia fundamental de que o homem vive, desde que nasce, rodeado por outros, num determinado meio e cultura e que é através dessas interacções com esse meio, dessa convivência, que ele se desenvolve, ou seja, que a origem do desenvolvimento é social e que este desenvolvimento ocorre primeiro no plano social e só depois no plano individual, isto é, ao nível interpsicológico primeiro e só depois ao nível intrapsicológico.

Na medida em que todo o meio social onde a criança vive está imerso numa cultura, quando esta começa a interagir com este adquire conhecimentos que são mediados pelo adulto ou o par mais competente. São estes que dão significado cultural às aprendizagens da criança. Segundo Carvalho (2004),

Para este autor [Vygotsky], o que é característico do comportamento do homem é o facto de que, ao cooperar com os outros, produz ferramentas (entendidas como artefactos mentais e físicos) que lhe permitem agir sobre o meio. A acção do homem sobre o meio é, então, mediatizada por ferramentas, socialmente elaboradas, fruto da experiência das gerações anteriores e através das quais se transmite e se melhoram as experiências que se legam às gerações futuras. (p.4)

Assim, o homem não interage directamente com a realidade mas através de ferramentas e signos, tal como a linguagem, assumindo esta um papel privilegiado na mediação com o meio e, conseqüentemente, no desenvolvimento do sujeito.

Vygotsky pensava ser através da aprendizagem, nas relações com os outros, que se construíam os conhecimentos que permitem o desenvolvimento mental do ser humano. Deste modo a aprendizagem precede o desenvolvimento. Tal como refere Sprinthall et al. (1998), “ (...) a educação deverá conduzir o desenvolvimento mas, apenas, ligeiramente acima do nível de conhecimento dos alunos.” (p.134)

Esta ideia é o que Vygotsky chama de Zona Proximal de Desenvolvimento em que a criança, que se encontra num determinado nível de desenvolvimento - desenvolvimento real - entra em contacto com um nível de desenvolvimento potencial, mediado por um adulto ou par competente. Os mediadores ajudam a alcançar esse potencial desenvolvimento, que se encontra próximo. No fundo, a Zona Proximal de Desenvolvimento é a distância que vai entre o desenvolvimento real e o potencial que não seria atingido sem a ajuda dos mediadores. Ou dito de outra forma, “ (...) a ZDP pode definir-se como o espaço em que, graças à interacção e ajuda de outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver um problema ou realizar uma tarefa, de uma maneira e a um nível que não seria capaz de atingir se trabalhasse individualmente.” (Newman, Griffin & Cole, 1991 citado por Onrubia, 2001).

No fundo, a nível geral, os pais acabam por ser os mediadores de muitas aprendizagens da criança, actuando na Zona de Desenvolvimento Proximal. Também, ao nível dos valores isso acontece, pois através das experiências do dia-a-dia os pais vão procurando levar a criança a compreender e a interiorizar certos valores que, muitas vezes estão ligeiramente acima do seu nível de compreensão. Assim, através da vida familiar e de todas as experiências envolvidas no seio familiar, a criança é permanentemente, e de forma quase natural, exposta a estas aprendizagens que irão ser imprescindíveis para o seu desenvolvimento enquanto ser social.

Através da interacção entre adulto-criança, que foi falada anteriormente no modelo mutualista, é possível ajudar a criança a desenvolver-se cognitivamente. Tal como refere Schaffer (1996),

A cooperação mútua é, como tal, a chave do crescimento mental: por um lado a criança procura apoio activamente e comunica as suas necessidades àqueles que a rodeiam; por outro lado, os adultos reagem com sensibilidade – primeiro oferecendo apoio, depois, progressivamente, retirando-o à medida que a criança atinge a competência necessária para enfrentar a situação sozinha. (p.276)

Também McGraw (2004) refere que os pais podem ajudar a desenvolver cognitivamente os seus filhos. Isso vai ajudá-los a ter cada vez mais sucessos pois, segundo o autor, se a criança tiver um historial de sucesso a nível académico e intelectual vai ser mais concentrada, mais auto-confiante e mais serena quando se lhe depararem desafios intelectuais. Assim, “ (...) aumentar as funções intelectuais e cognitivas é importante por muitas razões, incluindo o impacto positivo que tem, em particular na estabilidade mental e emocional e na confiança social.” (McGraw, 2004, p. 129)

O desenvolvimento da cognição, nas crianças, é essencial pois é a base para outros tipos de desenvolvimento. Tal como refere Lourenço (2007),

Os psicólogos do desenvolvimento aceitam, em geral, que o desenvolvimento da razão e da inteligência é a pedra de toque para outros tipos de desenvolvimento, como o moral (Kohlberg, 1984; Rest, 1979), o interpessoal (Selman, 1980), o

emocional (Harter&Buddin, 1987; Labouvie-Vie, Devoe & Puka, 1989), o estético (Gablick, 1975; Parsons, 1987), o pró-social (Eisenberg, 1986; Lourenço, 1993), o ecológico (Kahn & Friedman, 1995; Kahn & Lourenço, 2002), ou mesmo o atípico (Cicchetti, 1993; Joyce-Moniz, 1993). (p.18)

Daí que a ajuda de mediadores, adultos ou um par mais competente, seja fundamental para potenciar o desenvolvimento cognitivo, e conseqüentemente vários outros tipos de desenvolvimento, que, de outra forma, não seria alcançado.

2.2.2. Socialização e o Desenvolvimento Emocional

Até há relativamente pouco tempo considerava-se que as emoções eram prejudiciais ao uso da razão, isto é, que estas interferiam de forma negativa no raciocínio do indivíduo, impedindo-o de pensar e fazer escolhas acertadas. No entanto, os estudos de Damásio (1994), têm contribuído para alterar esta ideia. Segundo este autor,

Os níveis mais baixos do edifício neurológico da razão são os mesmos que regulam o processamento das emoções e dos sentimentos e ainda funções do corpo necessárias para a sobrevivência do organismo. Por sua vez, estes níveis mais baixos mantêm relações directas e mútuas com praticamente todos os órgãos do corpo, colocando assim o corpo directamente na cadeia de operações que dá origem aos desempenhos de mais alto nível da razão, da tomada de decisão e, por extensão, do comportamento social e capacidade criadora. (p. 15)

As emoções são, assim, determinantes na vida de um indivíduo, não só porque assumem um papel biológico vital que nos protege dos perigos iminentes, nos fazem agir em situações de emergência, mas, também, porque contextualizam toda a nossa acção. Isto porque se vão guardando memórias emocionais de tudo o que acontece na vida de uma pessoa. Essas memórias são o que nos faz ter uma ou outra preferência, decidir por uma ou outra coisa ou situação, ter ou não medos. Tudo o que é vivenciado fica registado e se não conseguíssemos sentir, não seríamos, também, capazes de tomar

decisões e de viver de forma socialmente aceitável. Assim, se não tivéssemos emoções não saberíamos ao que dar valor, não teríamos acesso ao nosso sistema de valores. No livro “Erro de Descartes” de Damásio (1994), este falou sobre o caso de Philius P. Gage. Este homem tinha tido um acidente em que uma barra de ferro lhe perfurou uma determinada área do cérebro. O que aconteceu é que, depois do acidente, este homem passou a comportar-se de forma completamente diferente do que fazia anteriormente. O seu comportamento social estava totalmente alterado. Este homem perdeu as memórias da sua socialização, da sua história pessoal, das suas vivências e, possivelmente, do seu sistema de valores, mantendo, no entanto, a atenção, inteligência, percepção e linguagem intactos. Tal como refere Damásio (1994), “ (...) a história de Gage sugeriu este facto espantoso: em certo sentido, existiam sistemas no cérebro humano mais dedicados ao raciocínio do que quaisquer outros e, em particular, às dimensões pessoais e sociais do raciocínio.” (p.30) e acrescenta, ainda “ (...) pode arriscar-se a ideia de que ou o seu sistema de valores era agora diferente ou, se era o mesmo, não existia maneira de os seus antigos valores influenciarem as decisões que tomava.” (p.30) Puig (2007), também considera que os sentimentos e as emoções são importantes na formação da personalidade de um ser humano e no seu desenvolvimento moral. De acordo com este autor,

De certo modo podemos dizer que a moral começa com a indignação; ou seja, com o agudo sentimento de que, em determinadas situações a integridade de uma pessoa está sendo ameaçada ou prejudicada. A indignação moral detecta e nos alerta para certos fenómenos moralmente relevantes. A indignação nos desperta ao nos desvelar a injustiça. Portanto a indignação é o resultado de uma espécie de sensorium moral que dá relevância a certos fenómenos humanos à medida que atentam contra a dignidade humana. Quem não tem esse detector ou está com ele adormecido terá graves problemas para agir moralmente. (p.151)

Nesta perspectiva, é a emoção da indignação perante a injustiça que alerta para a moralidade, seguida, posteriormente de sentimentos como a empatia e a compaixão. Ao ser capaz de compreender o que o outro está a experimentar, ao tentar colocar-se no lugar do outro, é normal que o indivíduo comece a sentir compaixão pelo outro, isso vai

levá-lo à acção: à acção moral. Assim, ao envolver-se o indivíduo assume a responsabilidade e compromisso de agir para tentar mitigar o problema e a sua auto-estima fica reforçada. (Puig, 2007) Por outro lado, este autor fala também, de três grandes sentimentos morais: o orgulho, a vergonha e a culpa.

O orgulho como satisfação pelo que se realizou, a vergonha como mal-estar produzido pela antecipação das consequências dos actos e a culpa como dor pela realização de actos que agora desaprovamos. Estes três sentimentos se entrecruzam numa infinidade de desenhos pessoais que motivam e inibem a conduta moral. (Puig, 2007, p.152)

Compreende-se, desta forma, que as nossas emoções estejam interligadas ao nosso sistema de valores e ambos são, também influenciadas pela cultura e o meio envolventes ao indivíduo.

Do ponto de vista sociológico, será interessante referir que as sociedades têm diferentes formas de encarar e lidar com as emoções. Se, por exemplo, compararmos duas crianças, uma portuguesa e outra japonesa, poderemos encontrar diferenças significativas na forma como ambos lidam com as emoções. Assim, estar inserida num determinado tipo de sociedade faz com que os indivíduos ajam e reajam de acordo com as normas vigentes nessa sociedade. As pessoas adaptam-se aos seus grupos sociais e tendem a agir de determinada forma compatível com o sistema de crenças e valores desse grupo. Assim, a própria socialização afecta o desenvolvimento emocional da criança. A família, também, ela inserida numa sociedade, sofre influência da cultura do país, região ou cidade, mas as variações que ocorrem no seio familiar são imensas e próprias daquele sistema familiar específico. De acordo com Schaffer (1996),

Enquanto os progenitores de uma determinada sociedade partilham valores definidos culturalmente, existe ainda imenso espaço para variações no tipo de clima emocional que distingue cada família. As interacções diárias que as crianças experimentam no seio da família, quer como participantes, quer como observadores, apresentam frequentemente uma natureza extremamente emocional. Tais experiências são concebidas para realizar consequências importantes para o desenvolvimento da criança. (p.283)

Os progenitores têm, assim, um papel importante no desenvolvimento afectivo e emocional, uma vez que as primeiras interacções sociais da criança surgem com os adultos significativos para ela, como falado na teoria da vinculação. No entanto, outros factores contribuirão, também, para o desenvolvimento emocional para além da família numa fase posterior. Tal como refere McGraw (2004),

É claro que quem somos e o que somos também é ditado pela nossa educação e pelas nossas relações com os nossos amigos, vizinhos e patrões. Para além disso (...) a imensa parafrenália dos media exerce uma influência enorme – 500 canais de televisão, a Internet, a rádio, os jornais. (p.8).

Segundo Hyson (2004), os investigadores na área das emoções chegaram a algumas conclusões importantes nos estudos realizados com crianças:

- 1- As emoções são os principais guias e motivadores do comportamento e da aprendizagem desde a infância e ao longo da vida;
- 2- Tanto as emoções positivas como as negativas - alegria, interesse, surpresa, e, também, tristeza, raiva e medo - desempenham papéis importantes no desenvolvimento;
- 3- A capacidade das crianças pequenas para expressar, compreender e regular as suas emoções seguem sequências de desenvolvimento;
- 4- Influenciam esse desenvolvimento tanto factores biológicos como ambientais - temperamento, cultura, relações com adultos e com os seus pares, e muitos outros factores. (p.9)

Também, relativamente às famílias, e às suas contribuições para o desenvolvimento emocional dos filhos se chegaram a conclusões importantes. Após vinte anos de estudos na área da psicologia sobre a interacção entre pais e filhos Gottman e Declaire concluíram que “ (...) a maioria dos pais pode ser classificada numa de duas categorias alargadas: aqueles que orientam os filhos no mundo da emoção e os que não o fazem.” (1999, p.17) Estes autores estudaram uma forma de orientar a criança emocionalmente a que chamaram de Orientação Emocional.

Segundo estes autores o processo de orientação emocional passa por cinco passos:

- 1 - Consciencializam-se da emoção da criança;
- 2 – Reconhecem a emoção como uma oportunidade para a intimidade e para a aprendizagem;
- 3 – Ouvem com empatia e validam os sentimentos da criança;
- 4 – Ajudam a criança a encontrar as palavras certas para classificar a emoção que está a sentir;
- 5 – Estabelecem limites enquanto vão procurando definir estratégias para resolver o problema em causa.

De acordo com os seus estudos, e recorrendo à análise detalhada das acções, reacções emocionais e palavras utilizadas pelas famílias ao longo do tempo, verificou-se que as crianças, cujos pais mantinham a orientação emocional na prática, eram mais saudáveis, estabeleciam um melhor relacionamento com os colegas, tinham menos problemas de comportamento e tinham um aproveitamento escolar superior ao das outras crianças cujos pais não seguiam este tipo de orientação. No fundo, tinham maior saúde emocional. No entanto, segundo estes autores o resultado mais surpreendente da sua investigação é o seguinte:

(...) se as mães ou os pais empregarem um estilo de educação baseado na orientação, as crianças tornam-se mais resilientes. As crianças não vão deixar de se irritar ou de sentir tristeza ou medo perante uma situação mais complicada. O que se passa é que vão conseguir ser melhores no processo de se acalmarem a si próprias a libertarem-se do infortúnio e a prosseguirem com a sua vida normal. Por outras palavras têm mais inteligência emocional. (Gottman e Declaire, p.21)

As emoções assumem um papel fundamental na vida dos seres humanos e estão, claramente, relacionadas com a construção do sistema de valores dos indivíduos. No processo de socialização, os sentimentos, os afectos e a convivência são factores determinantes no estabelecimento de relações com outros. O primeiro socializador, a família, tem uma responsabilidade acrescida, no sentido em que apresenta a realidade

pela primeira vez à criança, e claro, apresenta-a do modo como a vê e como ela própria a interpreta. Assim, ao observar o que se passa à sua volta, primeiramente na família e posteriormente na escola e noutros contextos, a criança vai sendo capaz de identificar as emoções nos outros e vai aprendendo o significado dos sinais emocionais e dos valores que estão por detrás desses sinais e desses comportamentos. Chabot (2000), reforça, também, a ideia da importância da comunicação não verbal:

Se o modo de expressão do cérebro racional é verbal, o modo de expressão do cérebro emocional é puramente não verbal. Durante a comunicação, aquilo que nos informa sobre o significado da conversa e sobre o sentido que lhe devemos dar, é mais o modo como as coisas são ditas do que o que é dito. Muitos especialistas de comunicação afirmam que noventa por cento da comunicação é não verbal. (p.111)

O adulto deve estar ciente que ele próprio comunica as suas emoções constantemente e, na maior parte das vezes, inconscientemente, através da sua linguagem não verbal. Ele é o representante do mundo para a criança e o seu modelo e, justamente por isso, deve estar atento à forma como ele próprio gere as suas emoções, pois, tal como referem Gottman e Declaire (1999), a inteligência emocional das crianças é influenciada pelas características da personalidade à nascença mas, também, pelas interações com os seus pais ou adultos significativos. Essa interação precoce vai ser determinante na forma como as crianças lidarão com as emoções ao longo da sua vida.

Tal como refere McGraw (2004),

As crianças felizes não o são porque nasceram com o «gene da alegria». As crianças felizes foram ensinadas a viver, pensar, interagir, controlar as suas emoções, expressar-se e disciplinar-se da mesma maneira que aprenderam a andar de bicicleta ou a atar os cordões dos sapatos. Foram ensinadas a ser felizes. Este é um dos nossos desafios enquanto pais, porque a capacidade de criar crianças felizes é uma técnica que se aprende. (p.14)

Assim, os pais podem, caso estejam mais conscientes da importância das emoções no desenvolvimento dos seus filhos, ter uma postura mais orientadora para as emoções, tal como os pais do estudo anteriormente falado, ou menos orientadora, no entanto, é no

seio familiar que a criança começa a projectar os seus afectos em relação a objectos e pessoas e a construir o seu sistema de valores. As evidências da investigação realizada sugerem que o desenvolvimento emocional não pode ser descurado. Os adultos devem estar atentos para poderem ajudar a um desenvolvimento positivo dando o suporte emocional necessário, estando alerta para possíveis problemas que possam surgir e para intervir precocemente e eficazmente nesses casos. Não é do âmbito deste trabalho tentar compreender se é bem ou mal agir de determinada forma, mas apenas compreender que uma maior ou menor orientação pode ser consequente no desenvolvimento da criança. Se se reconhece que as emoções são importantes factores na construção do sistema de valores das crianças, será que a orientação emocional não será uma forma de ajudar as crianças a serem mais positivas, por outras palavras, a darem maior importância a alguns valores em detrimento de outros?

3 – Desenvolvimento Moral da Criança

Ao longo dos pontos anteriores falou-se sobre os processos de socialização e clarificou-se a ideia de atitude e valor. Como mencionado anteriormente, neste trabalho encontra-se implícita a ideia do percurso realizado pela criança para se desenvolver moralmente. É este percurso que iremos apresentar nos pontos seguintes.

3.1 – Teoria Cognitivo-desenvolvimentalista do Desenvolvimento Moral

Por diferenças que possa haver sobre as concepções de bem e de mal, sabe-se que desde cedo a criança revela preocupações com a justiça e tem noções de bem e de mal. (Lourenço 2006) Assim, “ Do lado da psicologia social (Lerner & Lerner 1981; ver também Lourenço, 1988), são vários os autores que interpretam as preocupações da pessoa com a moralidade, como se de uma **motivação para a justiça**, em especial da justiça por equidade se tratasse.” (Lourenço, 2006, p.31, bold utilizado no original) De facto, se pensarmos em vários exemplos do dia-a-dia, verificamos que se encontra presente essa ideia de justiça. Por exemplo se uma criança reclama que não lhe deram algo como a todos os outros, está a referir-se à injustiça de todos o terem menos ela, ou quando alguém passa à frente de uma outra que esperava na sua vez numa fila, o sentimento para com essa pessoa é de injustiça. Assim, as concepções que as pessoas têm do mundo assentam em ideias de justiça. Como refere Lourenço (2006), “**Esta crença num mundo justo** (Hafer & Olson, 1989; Lerner & Miller, 1978) mostra bem quanto as preocupações com a justiça e a moral são um poderoso regulador da conduta intra-individual e interindividual.” (p.33, bold utilizado no original)

O desenvolvimento moral relaciona-se com as questões normativas ou ligadas ao dever ser, isto é, questões ligadas às noções de bem e de mal, de justo e injusto e de correcto e incorrecto. O desenvolvimento moral é, na perspectiva cognitivo-desenvolvimentalista visto como a construção de princípios morais, que podem ir para além das normas morais e sociais vigentes. (Lourenço, 2006)

Neste trabalho, a pergunta que se impõe colocar é a seguinte: como se torna moral uma criança à medida que cresce? De acordo com Lourenço (2006), e numa abordagem estrutural-construtivista, ou cognitivo-desenvolvimentalista,

*(...) a criança torna-se moral quando cresce, porque, através das suas relações com os adultos e mais ainda, com os seus pares, ela forma e **constrói** noções de bem e mal, de justo e injusto e de direitos e deveres cada vez mais morais, quer dizer, noções mais avançadas em termos de distinção, coordenação e hierarquização de pontos de vista diferentes, pontos de vista que se chocam, em geral, quando se trata de um problema moral. (p.3, bold utilizado no original)*

Assim, quando a criança se desenvolve em termos morais tendencialmente começa-se a comportar de forma mais moral. De acordo com o mesmo autor, a promoção do desenvolvimento moral da criança não passa pela instigação de sentimentos de culpa, quando a criança tem um comportamento imoral, mas sim através de vivências em atmosferas morais, ou seja quando todo o contexto lhe propicia “ (...) oportunidades de **descentração social** ou de se colocar no ponto de vista dos outros e desenvolver o seu **raciocínio moral**. E sobretudo em contextos onde as pessoas, a começar pela própria criança, são vistas e tratadas realmente com respeito e consideração.” (Lourenço 1995a, Power, Higgins & Kohlberg, 1989, citado por Lourenço, 2006, p.37, bold utilizado no original).

Os grandes protagonistas da abordagem cognitivo-desenvolvimentalista foram Piaget e Kohlberg. Passaremos, então, a estudar o trabalho de cada um com mais pormenor.

3.1.1. Desenvolvimento Moral da Criança em Piaget

Piaget utilizou dois conceitos para caracterizar o tipo de moralidade dominante na criança: a moralidade heterónoma e a autónoma. (Lourenço, 2006) Para estudar esta temática na criança, e uma vez que esta está intimamente relacionada com o respeito pelas normas e regras, serviu-se de um jogo. Pedia às crianças para lhe ensinarem a jogar o jogo pois tinha-se esquecido das regras (cumprimento de regras) e, posteriormente, perguntava-lhes se podiam jogá-lo de acordo com uma regra totalmente diferente da inicial (consciência ou sentido de obrigação imposto pelas regras). (Lourenço, 2006). Assim, pôde compreender como crianças de diferentes idades reagiam perante o jogo e, conseqüentemente, quais eram as suas concepções das regras e das normas. Estudou, também, a forma como as crianças em fases diversas de desenvolvimento avaliavam situações que implicassem transgressões, quais as suas concepções da imoralidade, o tipo de castigos que consideravam dever aplicar-se ao

transgressor e o sentido que tinham de justiça e sua concepção do dever. De acordo com Lourenço (2006),

*Em relação ao desenvolvimento moral da criança, os estudos de Piaget mostram que, entre os 3-4 e os 11-12 anos, o seu pensamento e acção moral sofrem uma profunda transformação. Isto é, mostram que, até aos 7-8 anos, a maioria das crianças incorpora no seu pensamento e acção elementos de **heteronomia** e que, a partir daí, a **autonomia** moral começa a ocupar o lugar da heteronomia moral. Isto é, com a idade as crianças deixam de regular-se menos por uma moralidade de obediência e respeito unilateral, de realismo moral e responsabilidade objectiva, de sanções expiatórias e retaliatórias e de igualitarismo estrito e factual, e passam a orientar-se mais por uma moral de responsabilidade subjectiva e de intenções, por uma moralidade, enfim que tende a substituir o medo e castigo pelo acordo, a obediência pela igualdade, a coerção pela cooperação e o respeito unilateral pelo respeito mútuo. (Lourenço, 2006, p.120-121, bold utilizado no original)*

Assim, a fase do comportamento heterónimo está impregnada pela moral do dever e a criança entende a justiça como o estar subordinada à autoridade dos adultos. A obediência e o respeito pela autoridade unilateral são característicos das crianças pequenas e essa obediência existe por razões exteriores e não por razões de consciência. Também o medo da punição caracteriza esta fase, bem como a ideia de que devem ser fortemente punidos os transgressores das regras instituídas. Por outro lado, as crianças julgam os actos pelos seus efeitos materiais e não pela sua intenção subjacente, isto é, o facto de um menino magoar o outro sem querer, deixando-lhe um arranhão é considerado mais grave do que se um menino magoar o outro de forma intencional mas sem ter deixado marca nenhuma no corpo do outro. A intenção passa, assim, despercebida ao julgamento das crianças nesta fase da moralidade heterónoma.

Há medida que a criança cresce vai sofrendo alterações, no que diz respeito às noções de moralidade, resultando na fase de moralidade autónoma. Nesta fase a criança é capaz de cooperar, o dever deixa de ser considerado como temor e respeito unilateral e passa a estar mais orientado para a cooperação e para o respeito entre as pessoas. (Lourenço, 2006)

Piaget caracterizou estes tipos de moralidade como fases e não estádios o que pretende enfatizar o facto de que “ (...) pode haver elementos de autonomia moral numa criança predominantemente heterónoma e vice-versa.” (Lourenço, 2006, p.78), isto é, a criança vai

incorporando, progressivamente, elementos de autonomia no seu pensamento e acção moral. Apesar da existência de alguns estudos que demonstram que as crianças chegam à compreensão de certas dimensões morais, como a intenção, mais cedo do que nos estudos de Piaget, de acordo com Lourenço (2006),

(...) continua válida a ideia Piagetiana que defende que, antes dos 8-9 anos, há mais elementos de heteronomia do que de autonomia no pensamento moral da criança e que, com a idade, os elementos de heteronomia moral tendem a ser transformados e a dar lugar a elementos de autonomia moral. Não necessariamente, mas com grande probabilidade. (p. 93)

Os estudos de Piaget continuam, assim, a ocupar um lugar central nas teorias de desenvolvimento moral. No entanto, importa falar de um outro autor que se dedicou ao estudo do desenvolvimento moral: Lawrence Kohlberg.

3.1.2. Teoria de Desenvolvimento Moral de Kohlberg

Kohlberg baseou-se nos estudos de Piaget para desenvolver uma teoria de desenvolvimento moral, que, de acordo com Azevedo (1995) é o “ (...) sistema de estádios de desenvolvimento do raciocínio moral actualmente mais prestigiado no mundo da psicologia.” (p.1) De facto, Kohlberg construiu uma teoria profunda sobre o desenvolvimento moral da qual se podem extrair muitas implicações pedagógicas e que contribuiu grandemente para a compreensão da temática em causa. A sua metodologia de trabalho consistia na utilização de dez dilemas morais hipotéticos que expressavam valores em conflito, que apresentava aos sujeitos para que estes raciocinassem acerca deles.

Azevedo (1995), define a teoria Kohlbergiana da seguinte forma: “ (...) teoria de desenvolvimento cognitivo, inspirada no modelo piagetiano, à qual é atribuída uma base fenomenologista, estruturalista e construtivista.” (p.1) Isto significa que, enquanto fenomenologista, Kohlberg estuda os juízos e comportamentos morais a partir do ponto de vista do sujeito, ou seja, não é possível, no domínio da moralidade, não tomar em conta as motivações intrínsecas do sujeito. Por outro lado, enquanto estruturalista, faz a distinção entre a estrutura ou forma de juízo moral e o conteúdo, tendo em conta que “ (...) são as estruturas formais que apresentam padrões desenvolvimentais com regularidade e generalizabilidade tais que permitem falar de estádios de desenvolvimento.” (Colby & Kohlberg, 1987, citado por Azevedo, 1995) Assim, a

Kohlberg interessa-lhe mais o modo como os sujeitos raciocinam relativamente aos temas morais apresentados, do que a forma como, eventualmente, actuariam. Por último, enquanto construtivista, Kohlberg considerava os seres humanos como actuantes sobre o mundo e capazes de pensarem acerca dele, de acordo com um estágio de desenvolvimento que é o resultado da sua história pessoal, sendo que o estágio presente representa o desabrochar dum outro estágio anterior. (Azevedo, 1995) Kohlberg criou estádios morais, em sentido rigoroso, à semelhança do que Piaget fez para o domínio intelectual. De acordo com Piaget (1956-1972, citado por Azevedo, 1995) os estádios em sentido rigoroso obedecem às seguintes características:

- 1 As estruturas dos diferentes estádios formam uma sequência invariante e universal;
- 2 Os estádios constituem integrações hierárquicas: os estádios posteriores derivam dos estádios anteriores, incorporando-os e transformando-os;
- 3 Cada estágio constitui uma estrutura de conjunto que caracteriza as relações do sujeito com o ambiente de modo que quando o sujeito é capaz de uma operação é também capaz de uma série de outras operações sem ligação aparente;
- 4 Cada estágio inclui um período de formação e um período de acabamento;
- 5 Nos estádios, há que distinguir entre os processos de formação ou de génese e as formas e equilíbrio finais, que constituem as características de conjunto.

Estádios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg

Kohlberg identificou três níveis de desenvolvimento moral, cada um deles contendo dois estádios qualitativamente distintos de raciocínio moral: nível pré-convencional (Estádios 1 e 2), nível convencional (Estádios 3 e 4) e nível pós-convencional (Estádios 5 e 6). De acordo com Azevedo (1995) “Os três níveis correspondem a três tipos diferentes de relações entre o sujeito e as regras morais e expectativas da sociedade.” (p.2). Lourenço (2006), refere que “ Cada um dos estádios reflecte uma determinada filosofia ou orientação moral e um determinado modo de distinguir, coordenar e hierarquizar as diferentes perspectivas ou valores em confronto, **perspectiva sócio-moral**. Cada um dos estádios caracteriza-se, ainda, por determinadas **operações de Justiça**.” (p.95, bold utilizado no original) Por exemplo, a justiça por igualdade, a justiça por universalidade, a justiça por equidade, a justiça por reciprocidade e a justiça por tomada de perspectiva prescritiva. (Lourenço, 2006)

Assim, cada estágio é definido de acordo com uma expectativa sócio-moral, ou seja, no que diz respeito a pontos de vista que são partilhados pelos participantes numa relação ou num grupo. (Azevedo, 1995) Para melhor compreensão dos níveis e estágios propostos por Kohlberg, ver a Figura 2.

Níveis e Estádios de Raciocínio Moral

Nível	Estádio	Orientação Moral	Perspectiva Sócio-Moral
Pré-Convencional	1	Orientação para o castigo e para a obediência.	Não distingue nem coordena perspectivas; só há uma correcta, a da autoridade.
	2	Orientação calculista e instrumental; pura troca, hedonismo e pragmatismo.	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma segunda pessoa.
Convencional	3	Orientação para o bom menino e para uma moralidade de aprovação social e interpessoal	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma terceira pessoa afectiva e relacional.
	4	Orientação para a manutenção da lei, da ordem e do progresso social	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as do ponto de vista de uma terceira pessoa imparcial e institucional.
Pós -convencional	5	Orientação para o contrato social, o relativismo da lei e o maior bem do maior número.	Distingue perspectivas, coordena-as e começa a hierarquizá-las do ponto de vista de uma terceira pessoa moral e racional.
	6	Orientação para os princípios éticos universais, reversíveis, prescritivos e auto-escolhidos	Distingue perspectivas, coordena-as e hierarquiza-as segundo um ponto de vista moral, racional e universal.

Figura 2: Níveis e Estádios de Raciocínio Moral segundo Kohlberg (1984, citado por Lourenço, 2006, p.96)

Nível Pré-convencional

No fundo, a moralidade pré-convencional corresponde ao que Piaget chamou de moralidade heterónoma (Lourenço, 2006). Este nível é típico na maioria das crianças com menos de nove anos, embora alguns adultos e adolescentes também se encontrem neste nível. (Azevedo, 1995) Ainda de acordo com Azevedo (1995), do ponto de vista sócio-moral as regras e as expectativas sociais permanecem como algo exterior ao eu. Isto é, o indivíduo pensa acerca das questões morais como se não estivesse inserido numa sociedade, pois pensa sobretudo nos seus interesses pessoais. (Lourenço, 2006) Por outro lado “ Os valores morais residem em acontecimentos, actos ou necessidades e não em pessoas e padrões.” (Azevedo, 1995, p.2). A este nível correspondem os níveis 1 e 2:

- Estádio 1 – Estádio de punição e obediência ou de moralidade heterónoma

Caracteriza-se por uma obediência cega à autoridade, onde se respeita a lei mais na letra do que no espírito e onde, tal como referido anteriormente na moralidade heterónoma de Piaget, não se tem em conta as intenções. As razões para se fazer o que é correcto passam pelo medo da punição e castigo. A perspectiva sócio-moral é egocêntrica.

- Estádio 2 – Estádios de objectivos e trocas instrumentais individuais

Caracteriza-se por uma perspectiva individualista, em que o que interessa é maximizar a satisfação das necessidades individuais com o mínimo de consequências negativas para o próprio. Pensam que se devem seguir as regras só quando isso satisfaz de alguma forma os seus interesses imediatos. O que consideram justo é relativo, pois têm consciência de que cada pessoa tem interesses diferentes e que estes interesses podem estar em conflito. A perspectiva sócio-moral é individualista concreta.

Nível Convencional

Neste nível, a maioria das pessoas já interiorizou as regras e as expectativas sociais. O sujeito moral é aquele que pensa as questões morais de acordo com o que é socialmente aceite e partilhado, que tem consciência dos seus deveres e dos seus direitos e que tem respeito pela ordem estabelecida. (Lourenço, 2006) Este nível é típico da maioria dos adolescentes e adultos. (Azevedo, 1995) Neste nível as pessoas procuram actuar e comportar-se de determinada forma, para serem bem vistos aos olhos dos outros. A

perspectiva socio-moral das pessoas com este nível é a de alguém que se vê inserido na sociedade, isto é, alguém que participa numa relação ou num grupo, e que por isso, “ (...) subordina as necessidades individuais ao ponto de vista e às necessidades do grupo” (Kohlberg, 1976, p.36, citado por Lourenço, 2006, p.98) Ao nível convencional correspondem os níveis 3 e 4:

- Estádio 3 - Estádio de expectativas mútuas e relações interpessoais e de conformidade interpessoal.

O correcto consiste em viver em conformidade com os papéis que representa. Ou seja, o que é justo é corresponder às expectativas das pessoas e desempenhar os vários papéis de acordo com isso. O importante é “ser bom” aos seus próprios olhos mas, também, aos olhos dos outros. Isso implica mostrar consideração e respeito pelos outros e manter relações mútuas de lealdade, confiança, respeito e gratidão. A perspectiva sócio-moral é a de um indivíduo em relação com outros indivíduos.

- Estádio 4 – Estádio do sistema social e da consciência social

Este estágio é o estágio da moralidade social. O indivíduo assume-se como membro da sociedade. Considera que é justo cumprir os deveres a que se comprometeu e, também, contribuir para a sociedade, para um grupo ou uma instituição. Pensa que as leis devem ser mantidas, excepto em casos extremos que entrem em conflito com outros deveres sociais definidos. A perspectiva sócio-moral é aquela que diferencia o ponto de vista da sociedade dos acordos e motivos interpessoais.

Nível Pós-convencional

O nível pós-convencional é o nível de moralidade das pessoas em que a consciência individual está acima das normas sociais estabelecidas, isto é, os princípios éticos universais, tal como o direito à vida, são considerados mais importantes do que as normas morais e sociais vigentes. Estes indivíduos conseguem entender a relatividade das normas. Caso estas, de algum modo, possam por em risco os princípios éticos universais, pensam que devem ser transformadas e, em última instância, desobedecidas. (Lourenço, 2006) Ou seja, em caso de conflito entre as regras e os princípios o indivíduo julga segundo os seus princípios. Este nível é típico de uma minoria de adultos com mais de 20/25 anos. (Azevedo, 1995) A perspectiva sócio-moral dos indivíduos deste nível é a de “ (...) uma perspectiva anterior à sociedade -uma perspectiva que é individual, mas que pode ser considerada universal ou justificada por

quem quer que seja.” (Azevedo, 1995, p.5) O indivíduo adota uma perspectiva individual que pressupõe um comprometimento moral e, que vai ao encontro de uma sociedade justa e boa. (Azevedo, 1995) Ao nível pós-convencional correspondem os estádios 5 e 6:

- Estádio 5 – Estádio do contrato social ou da utilidade social e dos direitos individuais.

Este é o estágio da moralidade dos direitos humanos e do bem-estar social. (Azevedo, 1995) O que é considerado justo é o facto do indivíduo estar consciente de que as pessoas têm uma variedade de opiniões e diferentes valores e regras que são, na sua maioria relativos ao grupo social. Estas regras relativas devem manter-se a bem da imparcialidade mas alguns valores e direitos que não são relativos tais como a vida e a liberdade devem ser protegidos em qualquer sociedade, independentemente da opinião da maioria. Há uma orientação para o bem comum, ou seja, para o maior bem do maior número e para o contrato social.

“A perspectiva sócio-moral neste estágio tende a ser a perspectiva de alguém que começa a colocar-se antes da sociedade e a intuir que a sociedade só faz sentido se assegurar os direitos fundamentais de toda a pessoa.” (Lourenço, 2006, p.112-113)

- Estádio 6 – Estádio dos princípios éticos universais

Este estágio é o estágio dos princípios éticos gerais, universalizáveis, reversíveis e prescritivos. (Azevedo, 1995) Muito embora na parte final da sua vida Kohlberg tenha retirado este estágio, enquanto realidade empírica, manteve-o, no entanto, como ideal supremo de desenvolvimento moral. (Lourenço, 2006)

De acordo com Azevedo neste estágio,

O que é justo é seguir princípios éticos que foram escolhidos pelo próprio sujeito. As leis particulares e os acordos sociais são geralmente válidos porque assentam em tais princípios; em caso de desacordo devem respeitar-se os princípios em desfavor das leis. Estes princípios são os princípios básicos da justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito pela dignidade das pessoas humanas enquanto indivíduos. (1995, p. 6)

As razões para se fazer o que é justo assentam na crença do indivíduo nos princípios e no seu comprometimento pessoal relativamente a tais princípios. No fundo, o que guia

as decisões morais neste estágio é o respeito pelas pessoas e a tomada de consciência do valor e da dignidade das pessoas.

A teoria de Kohlberg é uma teoria de enorme importância heurística que tem motivado muitas investigações por todo o mundo. De acordo com Azevedo (1995), essas investigações têm apoiado, até certo ponto, a teoria de Kohlberg. Por um lado, os estágios de desenvolvimento moral aparecem relacionados com a idade e o nível de educação, o que de certa forma apoia a ideia da existência de estágios; por outro, não parece haver regressões profundas no desenvolvimento moral, o que reforça a ideia da sucessão invariante de estágios (tema este que, no entanto, ainda não está completamente esclarecido); finalmente, muito embora não exista uma concordância total entre o nível de desenvolvimento moral de um indivíduo e a acção ou comportamento deste, parece haver alguma relação e alguma consistência na investigação produzida actualmente com a teoria de Kohlberg. No entanto, alguns estudos também suscitam dúvidas relativamente à existência de estágios em sentido rigoroso, como os que Piaget utilizou para o domínio intelectual. (Azevedo, 1995) Várias críticas foram apontadas à teoria de Kohlberg, no entanto, a sua importância é inquestionável.

3.2. - Inteligência Moral

*Cada um de nós desempenha tantos papéis, põe tantas máscaras sociais que andam interiorizadas, aprendidas de maneiras separadas, e se sobrepõem no interior do **Eu**, dando lugar a uma multiplicidade de pessoas, de **Eu diferentes**, e cada um parece ignorar tudo quanto o outro faz. Mas pode existir uma moral sem que haja um contacto, uma relação, um confronto e uma coerência entre esses **Eu separados**? (Alberoni, p.32, bold utilizado no original)*

Durante muitos anos falou-se do uso de apenas uma única inteligência num ser humano. Gardner (1983), no entanto, ao apresentar a teoria das múltiplas inteligências, veio abrir um novo paradigma sobre esta questão. De facto, o ser humano é poliédrico, multifacetado e desenvolve diversas inteligências ao longo da vida.

Baseados nestes pressupostos de que existem várias inteligências a actuarem simultaneamente numa personalidade humana poder-se-ia perguntar se existe um tipo de inteligência ligada à moral e à ética. Puig (2007), considera que existe esse tipo de inteligência,

O que é a inteligência moral? Ao falar de inteligência moral nos referimos a um conjunto de capacidades psicomorais que tornam possível a deliberação e a direcção moral. Diante de experiências de conflito moral, nós, humanos, colocamos em acção – de forma imediata e frequentemente inconsciente – uma série de capacidades que nos permitem actividades como valorar, questionar, compreender, contrastar, tomar decisões e levá-las a termo. (p.114)

Quando um indivíduo apresenta este tipo de inteligência, ele vai ser capaz de responder adequadamente às questões morais que se lhe apresentam diariamente. De acordo com o mesmo autor, as capacidades que fazem parte desta inteligência têm uma função própria e destacam certos procedimentos morais. O uso correcto de cada uma dessas capacidades aponta na direcção de certos valores, ou seja, o sujeito que as utiliza estará mais predisposto à realização de determinados comportamentos. (Puig, 2007)

No quadro seguinte, e segundo Puig (2007) apresentar-se-ão as capacidades da inteligência moral e dos valores que estas capacidades aproximam do sujeito que as utiliza.

Quadro das Capacidades de Inteligência Moral

Capacidades da Inteligência Moral	Valores Implícitos
Auto-conhecimento. Construir e valorar positivamente o próprio eu; conhecer a si mesmo e integrar a experiência biográfica projectando-a no futuro.	Autenticidade
Empatia. Colocar-se o lugar do outro e reconhecer seus sentimentos, necessidades, opiniões e argumentos.	Reconhecimento dos demais
Julgamento moral. Sensibilidade moral e capacidade de pensar em problemas morais de maneira justa e solidária.	Justiça
Habilidades dialógicas. Capacidade de intercambiar opiniões e de pensar nos pontos de vista dos outros interlocutores com a intenção de entrar em entendimento.	Vontade de entendimento
Compreensão crítica. Adquirir informação e comparar os diversos pontos de vista sobre a realidade, com a finalidade de entendê-la e comprometer-se em melhorá-la.	Tomada de consciência
Auto-regulação. Procurar a coerência entre o julgamento e a acção moral, adquirir hábitos desejados e construir voluntariamente o próprio carácter moral.	Coerência Responsabilidade

Figura 3: Quadro das Capacidades de Inteligência Moral (Puig, 2007, p.115)

O domínio pleno de todas estas capacidades depende de um amadurecimento que se estende por toda a vida. Mas, de acordo com Puig (2007), seria errado pensar que estas capacidades só dependem de factores biológicos e que com o passar do tempo se vão desenvolvendo. Nesse sentido, tanto a educação familiar como a escolar podem favorecer o desenvolvimento de cada uma destas capacidades.

4 Famílias

A família, espaço educativo por excelência, é vulgarmente considerada o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afectivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa da construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico no qual e a partir do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se, portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado. (Diogo, 1998, p. 37)

Ao procurar compreender-se de que forma os pais influenciam a criança na construção do seu sistema de valores, tem, necessariamente, de se pesquisar a instituição familiar, uma vez que a forma como estes construíram a sua identidade e o seu ethos familiar vai influenciar a educação, a todos os níveis, dos seus filhos. Neste ponto procura-se compreender o conceito de família adoptado neste trabalho, no que consiste a parentalidade e as mudanças sociais e familiares ocorridas nas últimas décadas.

4.1. – Parentalidade

Tem vindo a ser referida e enfatizada a importância da família no desenvolvimento da criança ao longo deste trabalho. Sabe-se que, apesar de várias influências que actuam sobre a criança, os pais são os que têm maior responsabilidade na sua educação (Bornstein, 1995a, citado por Relvas, 1996; Baltazar, 1996; McGraw, 2004). Mas qual será, então, a principal função da família?

Segundo Relvas (1996), a família tem duas funções principais: a função interna que implica a prestação de cuidados, assegurando as necessidades da criança ao nível afectivo e físico; e a externa, que se refere à função socializadora da criança, e ao seu acompanhamento para uma boa adaptação ao meio e cultura que a rodeiam. Já Pires (2005), pensa que a parentalidade tem cinco funções principais. A primeira diz respeito à satisfação das necessidades mais básicas de sobrevivência e saúde; a segunda

relaciona-se com o disponibilizar à criança um mundo físico organizado e previsível, isto é, toda a organização do ambiente familiar possibilitar a existência de rotinas, o que, por exemplo, as famílias desestruturadas muitas vezes não conseguem fazer; a terceira relaciona-se com o dar resposta às necessidades de compreensão cognitiva das realidades extrafamiliares, isto é, os pais serem os representantes do mundo para a criança, serem os mediadores da realidade exterior à família; a quarta consiste em ser capaz de satisfazer as necessidades afectivas da criança e a sua segurança e confiança, ou seja, construir relações de vinculação; finalmente a quinta função, que resulta das necessidades de interacção social da criança e a sua integração na comunidade onde vive. A família tem as suas normas internas mas também sofre a influência dos valores e normas externas da comunidade envolvente, neste sentido a família é o primeiro contexto de socialização da criança. De acordo com McGraw (2004),

A socialização é uma das tarefas mais importantes atribuídas a cada família. Quando a família é incapaz de fornecer a educação saudável de que as crianças precisam, o impacto nas suas vidas pode ser destabilizador e roubar-lhes a possibilidade de se tornarem na melhor pessoa que poderiam vir a ser. As crianças que não são devidamente socializadas apresentam problemas na sua relação com o mundo. (p.8)

Segundo Relvas (1996), a família inicia-se quando se dá a formação do casal, no entanto, o momento do nascimento do primeiro filho representa um marco no desenvolvimento familiar. As alterações familiares são inúmeras, bem como o surgimento de novos papéis e não há preparação prévia. De facto, não existem formas de treinar os futuros pais a serem bons pais, não há formação para a parentalidade. Tudo acontece ao nível do imaginário, dos desejos e de expectativas (Relvas, 1996). Assim, quando a criança nasce os pais vão organizando e construindo o seu modelo parental em interacção com o seu filho. No entanto, a sua função não é, apenas, a de cuidar, proteger e educar os seus filhos, tal como refere Relvas (1996), “A função parental alarga-se (...) interage com as finalidades próprias da família da criança, que se expressam na transmissão intergeracional de regras, nas redundâncias dos modelos comunicacionais, na utilização dos mitos e rituais familiares.” (p.86) Kuczynski e Grusec (1997, citado por Cruz, 2005), consideram que os pais constituem uma influência crucial na aquisição de valores por parte da criança, visto que:

- Do ponto de vista etológico, existe uma predisposição biológica para a centralidade do sistema parental;

- Do ponto de vista social, a responsabilidade formal pela educação das crianças é primeiramente atribuída aos seus pais;
- O afecto positivo dominante do clima de relacionamento entre pais e filhos coloca os primeiros numa posição privilegiada no que toca à influência na aquisição de padrões sociais e valores pela criança;
- A partilha de espaços e tempos permite aos pais monitorizar e compreender o comportamento dos filhos melhor do que qualquer outra pessoa. (p.14)

No entanto, numa família, todos os elementos se influenciam mutuamente. Schaffer (1996), refere que “ O comportamento de uma criança afecta e é afectado pelos progenitores, também afecta e é afectado pelo relacionamento entre mãe e pai e este, por sua vez, afecta e é afectado pela natureza das suas actividades parentais” (p.244). Logo, e embora exista uma forte influência dos progenitores na criança, esta também exerce influência nos seus pais e na família como um todo, o que explica que duas crianças distintas possam ser tratadas de forma diferente e ter diferentes experiências na mesma casa e na mesma família. De acordo com Harris (1995), pode haver várias razões para as crianças serem tratadas de forma desigual pelos seus pais: primeiro porque as crianças são distintas entre si em termos de personalidade e aparência, o que de acordo com alguns estudos se mostra relevante; segundo, a própria personalidade dos pais pode adaptar-se mais facilmente ou menos facilmente à criança; terceiro, os pais podem ter razões próprias para tratar aquela criança de forma diferente (por exemplo no caso de uma criança não desejada); quarto, a ordem por que as crianças nascem, ou seja, se for o primogénito a inexperiência dos pais é grande enquanto num segundo já estão mais confiantes e mais à vontade com as suas funções.

Ao nível da investigação sobre parentalidade, foram realizados muitos estudos sobre os estilos parentais (Baldwin, 1948; Macoby & Levine, 1957; Becker, 1964; Schaeffer, 1965, citado por Cruz, 2005), tentando relacionar o estilo educativo dos progenitores com o padrão de comportamento da criança. No entanto, Diana Baumrind e os seus colaboradores deram uma contribuição importante nesta temática. Os seus estudos (Baumrind, 1967; Baumrind & Black, 1967; Baumrind, 1971 citado por Cruz, 2005) levaram-na a construir uma taxonomia de padrões educativos parentais:

Autorizado - Combina níveis altos de calor humano com as exigências de novas realizações. Apresentam altos níveis de controlo, no entanto, não o fazem de forma

punitiva. O afecto está presente e a permanente comunicação, também, com base na utilização do raciocínio com os filhos. Schaffer (1996), chama a este estilo de: actividades parentais competentes.

- Autoritário - Neste caso existe uma forte afirmação do poder parental, ou seja, pais que apresentam um alto nível de controlo com pouca vinculação e afecto para com os seus filhos.
- Permissivo - Caracteriza-se por um baixo nível de controlo e de exigência mas com um nível razoável de afecto e amor. “Tais pais exigem menos realizações por parte da criança, são quase sempre frouxos quanto à disciplina e, de um modo geral, consultam a criança acerca das decisões e explicam as razões das regras familiares.” Schaffer (1996, p. 259)
- Negligente - É um estilo descomprometido. Estes pais não oferecem apoio aos seus filhos nas suas actividades e, ao nível de transmissão de regras, tendem a demitir-se dessa função. Não são exigentes com os seus filhos.

De acordo com Schaffer (1996), as crianças com pais competentes ou autorizados, revelaram-se como as mais competentes, ou seja: “ (...) tendem a ser mais autoconfiantes, ávidas de novas realizações, socialmente responsáveis, alegres, autocontroladas e cooperantes com adultos e companheiros do que as crianças de qualquer outro grupo.” (p.259) Ainda de acordo com este autor, as crianças com pais permissivos são normalmente pouco afirmativas e desinteressadas em novas realizações. As crianças com pais autoritários tendem a ser mais provocadoras, rabugentas, mais dependentes e socialmente incompetentes e as crianças de lares rejeitantes-negligentes, tendem a ter pouca maturidade, tanto ao nível cognitivo como social.

No que diz respeito à relação entre estes estilos parentais e a passagem de valores, Cruz (2005), refere:

Os quatro tipos de pais tendem a abordar de forma diferente o seu papel de controlo face a regras de funcionamento nos diversos domínios – moral, socioconvencional, pessoal e prudencial. Os pais permissivos tendem a tratar todas as regras como sendo do domínio pessoal e, como tal, só dizendo respeito ao próprio adolescente; pelo contrário, os pais autoritários tratam todos os temas como sendo morais e, como tal, exercem um controlo excessivo, não permitindo aos adolescentes a necessária autonomia pessoal. Os pais autorizados

estabelecem fronteiras claras entre os diversos domínios de regras, e o seu papel interventor dependerá do domínio em causa. (Smetana, 1994, citado por Cruz, 2005, p.52)

Também de acordo com Cruz (2005), existe relação entre as ideias parentais e os comportamentos das crianças, independentemente dos modelos educativos dos pais. Assim, algumas explicações foram encontradas na teoria da aprendizagem social, na teoria da vinculação, na estruturação do ambiente externo e na transmissão encoberta de cognições. A primeira diz respeito à Teoria da Aprendizagem Social em que os pais funcionam como modelos de realização e identificação e isto permitirá a passagem de informação de pais para filhos. A segunda diz respeito à Teoria da Vinculação já falada anteriormente. A terceira baseia-se na estruturação do ambiente externo, ou seja, na ideia de que o próprio ambiente condiciona o desenvolvimento da criança. De facto,

As ideias parentais traduzem-se não apenas em condutas específicas educativas dirigidas às crianças mas também na forma como o ambiente familiar está organizado e estruturado em relação à criança (Benasich & Brooks-Gunn, 1996; Lautry, 1980; McGillicuddy-DeLisi, 1985; Palácios 1987a; Parks & Smerliglio, 1986; Seniger, 1983; Schaeffer, 1987). Os pais organizam os espaços, os tempos, as actividades, os materiais, os contactos com terceiros, etc., com base nas ideias que possuem acerca do que será bom ou adaptado à criança. (Cruz, 2005, p.186)

Assim, o próprio ethos familiar é consequente no desenvolvimento da criança facilitando, de acordo com Macoby, (1980, citado por Cruz, 2005) uma auto-organização e auto-regulação da criança. A quarta explicação é a transmissão de conteúdos cognitivos de forma encoberta que consiste na influência indirecta que as crenças parentais e as expectativas construídas em relação às crianças têm no seu desenvolvimento. “Só se percebe que estas ideias são transmitidas através da história cumulativa da interacção criança-pais porque não são transmitidas através de mensagens pontuais.” (Cruz, 2005, p. 186) Assim, essas ideias podem influenciar a visão que as crianças têm em relação a si próprias (quem são e como devem actuar), isto porque influenciam a interiorização de valores e de imagens acerca de si próprias. Esta ideia vai ao encontro da profecia de auto-realização, em que as crianças acabam por corresponder às expectativas que os adultos fazem delas, o que vai servir de reforço a essas mesmas expectativas criando um círculo vicioso. Segundo Cruz (2005),

Quando é transmitido às crianças que elas possuem uma determinada característica elas tendem a actuar consistentemente com esta atribuição que lhes

é feita (Dix, 1993). As crianças adoptam naturalmente como suas as crenças e atribuições que ouvem desde pequenas, tanto mais quanto elas reflectirem um acordo entre pai, mãe e educador.” (p.187)

O sistema familiar é, pois, bastante complexo onde todos os intervenientes se influenciam mutuamente e onde os pais, naturalmente, têm uma responsabilidade acrescida.

4.2. - Famílias como Sistema

Quando se fala de família, muitas podem ser as concepções. Pode falar-se de família alargada, nuclear, monoparental ou com educador único, tal como é denominada por Vaz e Relvas (2002) ou as famílias recompostas tal como as denomina Wall (2005). Porém, no âmbito deste estudo, especificamente, importa clarificar qual o sentido da palavra, o conceito que lhe está subjacente. Partilha-se a ideia de Relvas (1996) quando considera as famílias como um sistema. De acordo com esta autora a família é um organismo vivo, “ (...) um «ser» uno e particular.” (p.10). Um sistema porque a família não é apenas a soma dos vários elementos, não é apenas o conjunto de pessoas, o João, a Maria, o José, e a Rita, é bem mais do que isso pois o todo é maior do que as partes individualmente. Como refere McGraw (2004) “ Numa família típica de quatro pessoas, há cinco personalidades distintas, porque também temos de incluir a personalidade colectiva.” (p.7) Assim, a família não pode ser encarada de forma simplista pois para além de uma intrincada teia relacional que une os elementos da família, a família assume uma identidade própria. (Relvas, 1996)

A concepção sistémica da família justifica dois aspectos: primeiro, que nenhuma outra família possa ser igual à Silva; segundo, o atributo que lhe foi conferido, isto é, a complexidade. Tal unidade, unificação relacional, dá sentido a uma frase que se ouve frequentes vezes: «só podia ter nascido nesta família». É a expressão de um sentimento de identidade familiar (...)
(Relvas, 1996, p. 11)

Cada família é um sistema mas faz, também ela, parte de outros sistemas mais vastos como por exemplo a comunidade onde vive, a sociedade, o país. Esta ideia é consistente com a ideia de Bronfenbrenner (1979) que, através da sua teoria dos sistemas ecológicos, explica que nos desenvolvemos contextualmente, isto é, que o

desenvolvimento humano é resultante de um processo de interacção entre o indivíduo e os seus contextos de vida, ou seja, do contexto ecológico onde decorre a acção. Assim, a família onde uma criança nasce, o grupo de amigos, a escola, a vizinhança e até os sistemas de valores e crenças associados a uma cultura são determinantes para o seu desenvolvimento, pois as relações interpessoais e a oportunidade de assumir diferentes papéis em diferentes grupos e ambientes potenciam esse mesmo desenvolvimento. De acordo com Barnes, Katz, Korbin e O'Brien (2006), a própria vizinhança e a comunidade envolvente à família afectam o comportamento dos pais. Por exemplo numa comunidade em que existem crimes e insegurança, os pais tendem a adoptar estratégias mais rígidas do que numa comunidade que não ofereça perigo para as suas crianças. Tal como refere Schaffer (1996) “ Quisquer que sejam os efeitos que os progenitores exerçam, são mediados por outros aspectos, principalmente as características das crianças e as do contexto social e físico em que ocorre o desenvolvimento. Não obstante o contributo parental é crucial (...)” (p.252) Assim, a família está sujeita a pressões de ordem externa constantemente, no entanto esta também sofre influências internas, isto é, pressões originadas dentro da família e pela família. (Relvas, 1996)

De acordo com a teoria sistémica da família, dentro da família existem outras totalidades mais pequenas chamadas de subsistemas. (Relvas, 1996) Assim, cada elemento da família participa quer nos sistemas quer nos subsistemas, ocupando diversos tipos de papéis e funções. Estes subsistemas, a que Relvas (1996) também chama de unidades sistémico/relacionais, “ (...) são criados por interacções particulares que têm que ver com os indivíduos nelas envolvidos, com os papéis desempenhados e os estatutos ocupados, com as finalidades e objectivos comuns e, finalmente, com as normas transaccionais que se vão progressivamente construindo.” (p.13) A forma como estes subsistemas se organizam e as relações que são estabelecidas entre eles vão formar a estrutura da família.

De acordo com Relvas (1996), existem vários subsistemas:

- 1 – Individual – refere-se ao indivíduo que por assumir funções e papéis noutros sistemas que interagem com o seu desenvolvimento pessoal, influencia o seu posicionamento familiar;
- 2 – Parental – que tem funções executivas. Cabe-lhe educar e proteger as gerações mais novas (na maioria das vezes os elementos deste subsistema são os pais);
- 3 – Conjugal – refere-se ao casal, relação entre marido e mulher;

4 – O Fraternal – refere-se às relações entre irmãos.

Este trabalho, e apesar do reconhecimento da complexidade da família e da existência de vários subsistemas, centra-se sobretudo no subsistema parental, ou seja, aquele cuja função é cuidar e educar os seus filhos. Todos os outros subsistemas, embora considerados, também, relevantes para o desenvolvimento da criança, a todos os níveis, não se enquadram no âmbito deste estudo. Assim, quando se fala em família neste trabalho, deve pensar-se sobretudo nos pais ou naqueles que assumem essa função, uma vez que é sobre estes agentes educativos que se inscreve este estudo. As razões da escolha deste subsistema prendem-se por um lado, pela complexidade do sistema familiar, onde seria impensável estudar simultaneamente todos os subsistemas, tendo surgido a necessidade de escolher apenas um; por outro lado, pela importância deste subsistema que é inequívoca, uma vez que os pais têm um papel fundamental para a unidade familiar, por isso se não houver uma boa gestão familiar por parte destes agentes, isso vai ser consequente para toda a família como um todo e para cada elemento individualmente. Tal como refere McGraw (2004) “Como pais ou mães, somos os chefes da família e, por conseguinte, desempenhamos um papel inacreditavelmente determinante na formação do tom, da textura, do registo e da qualidade desta unidade integrada e vital. É o gestor do sistema.” (p. 9) Nesta perspectiva, e considerando que os pais, por serem os adultos da família (no caso de ser uma família de quatro pessoas, pai, mãe e filhos) são mais maduros para levarem a família numa ou noutra direcção, no que diz respeito aos valores, àquilo que valoram, são os mais indicados para fornecerem informações e contribuir para uma melhor compreensão do seu papel na problemática abordada no presente estudo.

4.3. – Famílias em Portugal

Muitas transformações têm ocorrido na instituição familiar ao longo dos tempos. O seu papel tem vindo a alterar-se bem como as responsabilidades atribuídas naturalmente a essa instituição. As tendências evolutivas comuns na Europa, no que se refere à família, podem explicar-se através de vários factores, tal como sugerem Torres, Mendes e Lapa (2007), “ (...) por fenómenos de recomposição social, como a desruralização e o crescimento das classes médias, por transformações sócio-económicas como o aumento dos sectores dos serviços e a desindustrialização, a maior participação das mulheres no

mercado de trabalho e, ainda, por profundas mudanças culturais.” (p. 100-101) Segundo Ester, Halman e Moor (1994); Kellerhals et al (1982) e Beck e Beck-Gernsheim (2001, citado por Torres, Mendes & Lapa, 2007), “São transformações que se traduzem no plano dos valores e, mais especificamente, naqueles que são relativos à família, num conjunto outro de fenómenos conhecidos como a secularização, sentimentalização, privatização, individualização.” (p. 101) Na sociedade pós-moderna, houve uma diminuição dos laços com os grupos sociais tradicionais e uma diminuição da importância da existência de sistemas de valores homogêneos e de padrões ideológicos de referência, o que faz com que o indivíduo tenha uma maior liberdade de escolha e decisão mas coloca, também, questões sobre que normas e valores devem orientar o seu comportamento. O processo de individualização provoca uma quebra da segurança proporcionada por hábitos e tradições, e a procura e escolha de novos padrões de referência. (Klassen, 1996) Essa é também a opinião de Simões (1996), quando refere que “ (...) o individualismo contemporâneo fez perder o sentido da «vinculação» e do «compromisso», perdida que foi a experiência comunitária de vida.” (p.125) Assim, os indivíduos hoje deparam-se com uma multiplicidade de escolhas e formas de viver como explica Alberoni (2000),

Todas estas crenças, todos estes valores, todas estas regras foram mudadas. Hoje a televisão, o cinema e a imprensa já não propõem um único modelo de comportamento, mas um repertório de alternativas. Há muitas maneiras autorizadas de viver. (...) É como se fossem tantos papéis ou roupas que o indivíduo possa adoptar, tantas máscaras, tantos núcleos de personalidades alternativas que possam colidir ou subentrar um no outro. (p.29)

No que diz respeito ao nosso país, toda a sociedade portuguesa tem vindo a alterar-se de forma profunda nos últimos vinte anos. Segundo Mónica (1996, citado por Marques, 1998)

(...) em 1974, a esperança média de vida era de 68 anos, em 1996 é de 73 anos; em 1970 só havia água canalizada em 47% das casas, esgotos em 58% e electricidade em 63%, hoje essas percentagens são, respectivamente, de 89%, 91% e 98%; em 1970, apenas 48% dos Portugueses possuíam habitação própria, hoje essa percentagem é de 65%; a mortalidade infantil passou de 39 por 1000 em 1975, para 11 por 1000 nos nossos dias; a despesa pública com a saúde, como proporção do PIB, passou de 2% em 1970 para 4,5% actualmente; as despesas com a educação têm vindo a crescer todos os anos, situando-se

actualmente em 5,5% do PIB; a participação das mulheres no mercado do trabalho passou de 15% em 1970 para 45% em 1995. (p.11-12)

De facto, Portugal atingiu níveis de primeiro mundo na esperança média de vida e na mortalidade infantil, que são, normalmente, índices reveladores do grau de desenvolvimento de um país. (Figueiredo, 2001). A população analfabeta, de 33.6% em 1970 baixou para 15,3% em 1990. A frequentar com grau completo ou incompleto do ensino superior, de 1,5% em 1970 subiu para 4.9% em 1991. (Figueiredo, 2001). No entanto a grande transformação foi ao nível da participação da mulher no ensino e no trabalho, uma mudança mais profunda do que nos restantes países da União Europeia. De 33,5% de mulheres que concluíram o ensino superior em 1970-71 passou-se para 62.9% em 1994-95. De 18,8% de mulheres docentes em 1970-71 está-se em 36,9% em 1997-98. (Figueiredo, 2001).

A profundidade das alterações ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas provocou, naturalmente, inúmeras transformações no seio das famílias portuguesas, sobretudo após o 25 de Abril de 1974. De acordo com um estudo realizado em Portugal no final do século XX (Wall, 2005), as famílias portuguesas mudaram bastante, tendo-se assistido, fundamentalmente, e de forma generalizada, a um movimento de privatização da vida conjugal e familiar e, por outro lado, a um movimento de um certo individualismo, nos meios mais favorecidos. De facto, toda a sociedade sofreu alterações profundas e, obviamente, os valores incluem-se nessas mudanças. Num estudo realizado para comparar valores entre as gerações dos anos 80 e 90 em Portugal (Figueiredo, 2001), foi possível encontrar diferenças significativas no que diz respeito ao que se valorava na década de 60 comparativamente à década de 80. Deu-se uma brutal mudança no que diz respeito aos valores da família, estatuto da mulher e sexualidade. De acordo com Figueiredo (2001),

Constatámos uma verdadeira revolução no que respeita à permissividade dos universitários, em contraste com os pais, em relação à prática de experiências sexuais pré-matrimoniais, sobretudo no que respeita às raparigas. O mesmo se verifica quanto à aceitação pelos jovens, do trabalho feminino em pé de igualdade com o homem, em profundo contraste com as opções reveladas nas respostas dos pais. (...) Mais despreconceituosa, a nova geração, mais conservadora a dos progenitores. (p.29, p.30)

Algumas outras diferenças, menos marcantes, foram encontradas, por exemplo existe concordância massiva no que diz respeito à limitação da natalidade e a importância

dada à família na educação dos filhos é menor no caso dos universitários em relação aos seus pais.

Estes dados revelam jovens mais liberais, atentos aos direitos humanos e, como tal, mais coerentemente atentos aos problemas das desigualdades entre os sexos. Sensíveis aos valores da pessoa, menos submetidos à pressão de constrangimentos sociais e de juízos externos, tendiam a desvalorizar os aspectos puramente formais da vida familiar. (Figueiredo, 2001, p. 30)

No que diz respeito à religiosidade, enquanto os pais eram marcadamente religiosos, os universitários eram bem menos. A função exclusivamente reprodutora da família estava em decréscimo e aceitava-se, agora, o planeamento familiar. Também o divórcio tinha aceitação quase unânime e os jovens desejavam viver fora de casa. O acesso generalizado da mulher ao trabalho trouxe o reconhecimento da utilidade das instituições pré-escolares. Esta conjuntura conduziu ao que agora se chama de “uniões de facto”, famílias monoparentais e uma queda da natalidade potencializada pelo uso da contraceção e pelo facto da mulher fazer parte do mercado de trabalho. (Figueiredo, 2001). De acordo com Vaz e Relvas (2002),

Os factos demográficos que configuram as normas da família, determinando o lugar que o pai e a mãe ocupam, alteraram-se mais rapidamente nos últimos vinte anos, particularmente de 1965 a 1985, do que tinha acontecido durante mais de século e meio. Quase se poderia falar de uma alteração completa no modo de conceber e sentir a paternidade. (p.252).

Neste momento, o estudos dos fenómenos demográficos que têm sido feitos demonstram mutações várias, sem precedentes, como por exemplo “ (...) a diminuição das taxas de natalidade e nupcialidade, o aumento da percentagem de divórcios, um aumento de casais em regime de coabitação, o aumento do número de celibatos prolongados e uma maior percentagem de filhos nascidos fora do casamento.” (Vaz & Relvas, 2002, p. 259-260)

De facto, as alterações profundas na nossa sociedade e na instituição familiar são significativas e consequentes, quer nas crianças de hoje em dia, quer nos próprios pais. De acordo com Marques (1998), na década de 90 as estruturas das famílias apresentavam as seguintes características: uma em cada cinco crianças residentes nas grandes cidades do litoral, vive só com um progenitor, as famílias alargadas são cada vez mais raras, os pais passam menos tempo com os seus filhos, as crianças vêm cada

vez mais horas de televisão por dia (entre três a quatro horas), as mulheres portuguesas têm o seu primeiro filho cada vez mais tarde.

Relativamente aos valores morais, e de acordo com Ferreira (2003), os estudos realizados demonstraram que estes estão a mudar em relação a determinados domínios, como por exemplo, o da vida e da sexualidade. As questões consideradas problemáticas e que foram estigmatizadas durante muito tempo como a eutanásia, o aborto, o suicídio e a homossexualidade são hoje aceites. Segundo Ferreira (2003), os valores em causa são vistos como pertencendo à esfera pessoal e dizendo, por isso, respeito à liberdade individual. Refere, também, que estes dados apontam para uma maior permissividade, mas vista como um alargamento das escolhas individuais, dos estilos de vida e dos comportamentos e atitudes das pessoas. Esta tendência poderia fazer pensar numa eventual diluição dos julgamentos, no entanto, não parece ter aumentado a tolerância para actos que afectam ou lesam a vida dos outros e uma vez que esses actos são repudiados isso significa que existe um consenso moral.

As mudanças sociais têm sido profundas e as mudanças no contexto familiar também. Tanto pais como filhos têm de se adaptar a estas alterações que se deram a um ritmo muito rápido. O ritmo de vida alterou-se bastante e os pais têm cada vez menos tempo para dedicar aos seus filhos, o que é, obviamente consequente no seu desenvolvimento. A este propósito refere Portugal (citado por Diogo, 1998),

(...) as crianças realmente precisam de actividades conjuntas, progressivamente mais complexas, no seio de uma forte ligação afectiva (...) uma actividade requer uma OCASIÃO; actividades progressivamente mais complexas requerem não apenas uma ocasião, mas várias, isto é, requerem TEMPO; actividades conjuntas requerem ALGUÉM com quem desenvolver a actividade e o estabelecimento de uma forte relação afectiva pede ainda mais ocasiões, mais tempo e não apenas alguém para estar com a criança; mas requer, sobretudo, que seja SEMPRE A MESMA PESSOA. (p.50, letra maiúscula utilizada no original)

Alguns autores consideram que a família perdeu influência enquanto sistema de socialização (Baltazar, 1996; Marques, 1998), pelo facto de existir cada vez menos contacto entre adultos capazes de influenciarem positivamente o desenvolvimento do carácter e do sistema de valores dos jovens. Segundo Baltazar (1996) “Estamos numa sociedade em que enfraqueceu o papel dos antigos tutores culturais. Os professores, os pais e as próprias instituições, têm cada vez menos peso na tomada de atitudes dos jovens, e, a sua influência, decresce dramaticamente.” (p.97) Por outro lado, o peso que

os media tomam nesse processo de socialização e de transmissão de valores tem vindo a aumentar. Assiste-se, assim, “ (...) a um acréscimo da influência dos «novos media» no processo de socialização e de transmissão de valores. A perda da autoridade e de influência dos professores acompanhou o decréscimo da influência das famílias.” (Marques, 1998, p. 32).

Na sociedade actual ocidental fala-se, então, em “crise de valores”. Cada vez mais nos confrontamos com isso quando vemos que aumentam, anualmente, comportamentos marginais e de risco entre a população mais jovem. Simões (1996) considera que,

(...) o vazio axiológico, que filósofos e sociólogos insistem em assinalar como nota característica do nosso tempo, reflecte a quebra da crença na racionalidade e nos valores judaico-cristãos que informaram a nossa cultura ocidental. Diríamos que o «ácido da modernidade» destilado pela crescente racionalização, corroendo as formas tradicionais de vida e pensamento, torna hoje difícil a emergência de um qualquer ideal comum que não seja o do conforto e bem-estar material. (p.120)

A opinião de diversos autores vai na linha de um certo desconforto e desânimo com as mudanças ocorridas socialmente. No entanto, vale ressaltar o facto de que a evolução é feita de mudanças e, apesar de alguma fase de instabilidade e insegurança, as famílias irão acabar por adaptar-se a estes novos contextos de forma positiva. Aliás, de acordo com a investigação, verifica-se que as crianças de vários tipos de famílias diferentes (ditas não tradicionais) apresentam um desenvolvimento saudável. (Eiduson et tal, 1982, citado por Schaffer 1996) Assim, “Sob o ponto de vista da criança, parece óbvio que uma família pode assumir uma grande variedade de formas e continuar a funcionar como uma base segura para um desenvolvimento saudável.” (Schaffer 1996, p.242)

Capítulo II - Metodologia

1 – Opções Metodológicas

O investigador percebe o mundo de forma única e individual. O filtro utilizado é o seu próprio olhar influenciado pelas suas experiências de vida, enraizadas nas suas crenças e valores pessoais. Desta forma, importa esclarecer qual o paradigma escolhido pelo investigador. Qual a sua real motivação que se encontra por detrás da investigação? O que pretende saber e conhecer e em que moldes? Tomando consciência do filtro que está a utilizar para captar o real, o investigador pode, assim, orientar o seu estudo de forma mais transparente.

Neste estudo pretendemos compreender o significado que têm os valores para os pais na educação dos seus filhos e como estes pensam contribuir para a formação de valores nas suas crianças. Encontramo-nos na área de Ciências Sociais, onde se procura produzir conhecimento a partir da compreensão de vivências, dos significados que os sujeitos atribuem àquilo que os rodeia. Para conhecermos a

(...) realidade social, vamos construindo, a respeito dela, e mediante quadros categoriais, operadores lógicos de classificação, ordenação, etc., mediante processos complexos influenciados ainda pelas nossas necessidades, vivências, interesses – vamos construindo instrumentos que nos proporcionam informação sobre essa realidade e modos de a tornar inteligível, mas nunca se confundem com ela. (Silva & Pinto, 1986, p.10)

Dentro das metodologias investigativas, Erickson (1989, citado por Lessard-Hébert et al, 1994) identifica dois tipos de paradigma: o paradigma positivista e o paradigma interpretativo. O paradigma que se encontra neste trabalho é o interpretativo, onde não importa provar nada, apenas compreender. Normalmente, um estudo interpretativo segue uma metodologia qualitativa, no entanto, autores como Huberman e Miles (1984, citado por Lessard-Hébert et al, 1994) referem que ambas as abordagens representam um continuum epistemológico e não uma dicotomia, isto é podem coexistir metodologias qualitativas e quantitativas numa investigação. Assim, neste estudo, num primeiro momento pedimos aos participantes para escreverem situações vivenciadas em família onde estivessem implicados valores a que chamámos: Registos Escritos de Vivências Familiares (REVF); num segundo momento responderam às Entrevistas; e

num terceiro momento, aplicámos Questionários. Simultaneamente ao longo dos três momentos fizemos Observação livre das crianças e das mães em interacção no Colégio. Neste trabalho, utilizámos uma metodologia mista em que grande parte do tratamento dos dados é qualitativo, no que se refere ao tratamento dos dados recolhidos através dos instrumentos de Observação, Entrevista e Registos Escritos de Vivências Familiares; e uma parte dos dados é tratada de forma quantitativa, no que se refere ao tratamento dos dados recolhidos através do Questionário. Considerámos necessários os dois tipos de tratamento de dados no presente trabalho. Isto porque a família é um sistema complexo, como referido anteriormente, e, por essa razão, foi considerado pertinente encontrar um tipo de metodologia compatível com esta complexidade e subjectividade. Tal como refere Daly (1992) “ (...) os métodos qualitativos são apropriados para a compreensão dos significados, interpretações e experiências subjectivas dos membros da família.” (p.3-4) Tal como referem Bogdan e Biklen (1994) “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas.” (p.50) Por outro lado, ao apresentarmos um questionário aos pais pretendemos complementar os dados recolhidos. Estes dados serão analisados recorrendo a uma contagem por frequências.

No que diz respeito à generalização dos resultados, parece haver um consenso geral entre os investigadores quanto ao facto de que o objectivo de um estudo de natureza qualitativa não é obter resultados generalizáveis. Neste estudo não se pretende fazê-lo mas sim compreender o ponto de vista dos pais quanto à consciencialização e importância dada aos valores na vida familiar e a forma como eles pensam que são transmitidos de pais para filhos.

Por ser um estudo sobre valores, gostaríamos, ainda, de enfatizar o papel ético do investigador. Ao longo de todo o processo de investigação importa que o investigador mantenha uma atitude ética, respeitosa para com todos os intervenientes e para com a informação que consta do seu estudo. Neste caso, procurámos ser fiéis à informação e aos seus autores, procurámos relacionar-nos com os sujeitos do estudo sem julgamentos e apriorismos relativamente às suas experiências familiares e respeitando sempre a sua privacidade.

2 - Problemática e Objectivos

Partindo de várias motivações pessoais e profissionais, como já referido anteriormente, chegámos à problemática deste estudo. Este trabalho centra-se na família, especificamente nos pais, procurando compreender qual o papel que os pais dizem assumir na construção dos valores dos seus filhos em idade pré-escolar (três, quatro e cinco anos). Assim, algumas questões que se prendem com o problema do estudo foram levantadas:

- Quais os valores que os pais dizem privilegiar?

Pretende-se compreender quais os valores que os pais consideram mais importantes para o desenvolvimento pessoal, social e moral do seu filho. Procura-se, ainda, saber quais os valores que os pais gostariam que os seus filhos tivessem no futuro, quando adultos.

- Os pais valorizam o seu papel de formadores de valores nos filhos e será esse um processo consciente?

Procura-se compreender se os pais assumem um papel reflexivo no que diz respeito à forma como contribuem para a formação de valores nas suas crianças. Será que os pais se preocupam com esta questão ou não? E se for um processo consciente, como pensam eles o seu papel de educadores?

- Como se processa a formação de valores?

Pretende-se verificar quais as formas que os progenitores privilegiam para promover valores. Serão determinadas rotinas familiares utilizadas para potenciar essa transmissão? Será que a forma como as famílias se organizam influencia os valores transmitidos? O estabelecimento de regras, em contexto familiar, contribui para a passagem e interiorização de valores?

Este trabalho tem como objectivo principal compreender quais os valores que os progenitores dizem privilegiar e como dizem os pais promover a formação desses valores nos filhos. Pretendemos, através deste estudo, contribuir para uma maior reflexão e consciencialização sobre esta temática.

3 – Participantes

3.1 – Escola

Este estudo realizou-se numa instituição particular nos arredores de S. Domingos de Rana, na periferia de Lisboa. Pretendemos com a sua caracterização compreender o contexto onde decorreu a investigação, bem como conhecer os valores subjacentes à actividade pedagógica desta instituição. Por ter sido o Colégio escolhido para a realização deste estudo, pensamos que os princípios orientadores do Colégio, bem como os valores privilegiados no Projecto Educativo são pertinentes. Assim, utilizámos o Projecto Educativo do Colégio para esclarecer acerca dos seus objectivos e da sua missão.

3.2. – Pais

Nesta investigação estudámos três mães em momentos diferentes: Registos Escritos das Vivências Familiares, Entrevistas, Questionários e Observação das suas interacções com o filho/a no espaço escolar, de forma a aprofundar o objecto de estudo. Estas são mães com, pelo menos, um filho em idade pré-escolar, (entre os três e os cinco anos). Para escolher as três mães começámos por abordar todos os pais de crianças com 3, 4 e 5 anos do Colégio, no sentido de virem a ser participantes neste estudo. Das mães que se disponibilizaram escolhemos três. A escolha de três mães prende-se, por um lado, com as idades que pretendíamos estudar (três, quatro e cinco anos), por outro, porque o estudo de vários casos permite confrontar a informação, identificar elementos semelhantes e diferentes, o que enriquece, naturalmente, a investigação.

A M1 tem 49 anos e tem dois filhos, um com 20 e outro com quatro anos, a M2 tem apenas um filho com cinco anos e a M3 tem duas filhas uma com 9 anos e outra com três.

4 – Instrumentos de Recolha de Dados

Para estudar em profundidade a forma como os valores são vivenciados, procurámos incluir várias formas de recolha de dados, permitindo, assim, fazer a triangulação dos mesmos. Optámos, num primeiro momento, por pedir às mães para escreverem algumas situações marcantes que vivenciaram no passado com o seu filho/a, nas quais estivessem envolvidos valores, a que chamámos de Relatos Escritos de Vivências Familiares. Num segundo momento foram realizadas Entrevistas semi-estruturadas às três mães participantes no estudo. Num terceiro momento, foram distribuídos Questionários aos pais das crianças do pré-escolar do Colégio (3,4 e 5 anos). Por outro lado, procedeu-se, também a Observações das crianças e pais em situação de acolhimento na escola e na hora de saída. Por último, voltámos a pedir às mães os Relatos Escritos de Vivências Familiares, já após a realização da Entrevista, de forma a compararmos os registos.

Pensámos, assim, cobrir, a informação importante, proveniente de várias fontes, para a problemática do estudo. Através das situações escolhidas e escritas pelas mães, podemos validar a informação recebida através das Entrevistas, captando o nível de coerência dos progenitores. Por outro lado, na Entrevista procurámos compreender qual o significado dos valores para os progenitores, de que forma são transmitidos, quais os valores privilegiados e se existe auto-consciência e capacidade reflexiva dos pais relativamente a este assunto. O Questionário centrou-se nos valores que os pais gostariam que os filhos tivessem no futuro e a Observação revelou-se, também, útil para captar as atitudes e comportamentos dos pais na formação de valores dos seus filhos em situações reais do dia-a-dia.

4.1. – Registos Escritos das Vivências Familiares

Uma forma de recolha de dados foi através de textos escritos pelas três mães, acerca das suas vivências familiares no que diz respeito aos valores. Em Fevereiro de 2008, e antes da entrevista, foi-lhes pedido para escreverem um primeiro texto e, um segundo, em Abril de 2009, a seguir à entrevista (ver figura 4). A Mãe 3, por motivos alheios à nossa vontade, apenas entregou o seu primeiro texto em Janeiro de 2009. Os segundos textos foram entregues pelas três mães na data pedida.

Com estes textos pretendíamos, por um lado, tirar informações para a entrevista, por outro captar o nível de coerência das mães relativamente ao que diziam na entrevista. Optámos por pedir dois textos em dois momentos diferenciados no tempo, para permitir a espontaneidade do que escreviam e para podermos comparar esses dados.

Após a entrega dos textos procedeu-se à sua análise de conteúdo.

4.2. - Entrevista

Partilhamos a ideia de que através da entrevista se poderá compreender o sentido que os sujeitos dão ao real, permitindo entrar dentro dos seus mundos, das suas concepções, das suas perspectivas. Por outro lado, se não se pudesse utilizar a entrevista como instrumento não seria possível ter acesso a tudo isso, pois seria impossível fazê-lo só através da observação. Segundo Patton (1990), a entrevista vai incidir sobre aquilo que, de outra forma, não se poderia obter, pois não podemos observar sentimentos, pensamentos e intenções e não podemos observar comportamentos já passados.

Neste estudo optámos pela realização de entrevistas semi-estruturadas para permitir, por um lado, a livre expressão por parte dos entrevistados, por outro lado, a recolha de informação referente à problemática em estudo. Assim, houve alguma condução da conversa, através da realização de um guião pré-estabelecido, mas com uma estrutura flexível, permitindo bastante liberdade ao entrevistado. Foram realizadas três entrevistas: uma a cada mãe. Para a realização das entrevistas foi elaborado um guião, para que todas as mães entrevistadas respondessem às mesmas perguntas, no entanto, em cada entrevista encontram-se algumas especificidades decorrentes da própria conversa. As entrevistas decorreram nos meses de Fevereiro e Março de 2009 (ver figura 4) e foram todas realizadas no Colégio, numa sala onde, habitualmente, são atendidos os encarregados de educação. Decorreram ao final da tarde, com a excepção de uma que foi realizada à hora de almoço. Todas demoraram entre 30 a 40 minutos. No momento da entrevista foi dada a garantia de confidencialidade e pedimos autorização para a sua gravação. Revela-se indispensável referir que o investigador, que se enquadra neste tipo de paradigma, precisa de estar muito próximo do objecto de estudo, para melhor compreender os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos. Assim, na entrevista procurámos colocar-nos numa posição de abertura, empatia e confiança bem como em todas as situações de interacção com os sujeitos intervenientes na investigação

Através da entrevista pretendemos compreender as atitudes destas mães e a consciência do seu papel enquanto educadoras morais, se utilizavam estratégias para fazer passar valores aos seus filhos e quais seriam os valores que privilegiavam.

Após a gravação das entrevistas procedeu-se à sua transcrição que foi, posteriormente, mostrada aos intervenientes para verificarem a sua validade. Procedemos, então, à análise de conteúdo dos dados provenientes da entrevista.

4.3. – Questionário de Valores e Objectivos na Adulthood

Um outro instrumento de recolha de dados que escolhemos foi o questionário. Esta escolha prendeu-se com o facto de, por um lado, permitir a recolha de um maior número de dados, bem como o envolvimento de um conjunto de sujeitos mais alargado. Por outro lado, por ser possível obter-se respostas com alguma celeridade e com precisão relativamente a um tema particular. Neste caso específico, optámos por este tipo de instrumento pois pretendíamos obter um maior número de dados de forma a contribuir para a triangulação dos mesmos, provenientes de várias fontes diferentes. Embora a aplicação de questionários não permita uma aproximação ao meio familiar e um relacionamento directo, considerámos que através da entrevista tínhamos conseguido realizar essa aproximação e relacionamento o que permitiu que tivéssemos acesso aos “mundos familiares” de cada entrevistado. Assim, a complementaridade existente entre os instrumentos escolhidos pareceu-nos evidente.

Após uma longa pesquisa de questionários que estivessem em consonância com os objectivos deste estudo, optámos pela escolha de um questionário já existente: Goals and Values in Adulthood Questionnaire (GVAQ), de Marie-Anne Suizzo (2004, 2007; Suizzo & Cheng, 2007). Este questionário avalia quais os valores que os pais gostariam que os filhos manifestassem quando adultos. É assim, uma projecção no futuro acerca do que os pais pensam relativamente aos valores, e, por outro lado revela, também, os valores que os pais privilegiam no presente, daí a nossa escolha. O questionário inicial apresenta uma escala de Likert de seis pontos que vão do “não é importante” até ao “extremamente importante” com uma categoria separada “discordo”. (Suizzo, 2004, 2007; Suizzo & Cheng, 2007) Inclui 45 itens que se encontram distribuídos por várias categorias: convencionalismo e tradição, poder e realização, família, intimidade e satisfação, benevolência e universalismo e acção. Estas categorias foram traduzidas literalmente pela investigadora.

Baseámo-nos neste questionário, que foi traduzido de inglês para português e modificámos algumas questões após termos pedido a alguns pais que respondessem ao questionário original e estes não terem compreendido essas questões e, ainda, seis itens foram removidos, por não fazerem sentido na nossa cultura, e um novo foi criado. Assim, no nosso “Questionário de Valores e Objectivos na Adulthood” (QVOA), são apresentados 38 itens referentes a valores presentes nas seis diferentes categorias, para classificação por parte dos pais, tendo sido aplicado em Abril de 2009 (ver figura 4).

O questionário teve um tratamento de dados onde foi feita uma análise baseada nas frequências, que procurou compreender como se posicionam os pais das crianças dos três, quatro e cinco anos do Colégio face aos valores apresentados no questionário.

4.4. – Observação

Para poder relacionar o que os pais pensam sobre a formação de valores, que foi aprofundado na entrevista, e o que fazem na prática, optámos por fazer observações livres das interações familiares no espaço escolar, que foram realizadas ao longo de sete meses (de Abril de 2008 a Dezembro de 2008, excepto no mês de Agosto em que o Colégio se encontrou fechado – Ver figura 4). A ideia foi observar as mães participantes do estudo em interacção com os filhos em algumas situações rotineiras da vida escolar, tal como a situação de acolhimento (a entrada na escola) e o momento de saída da escola.

Assim, a recolha de dados através da observação nestes momentos específicos, trouxe pistas para a entrevista e vice-versa. A observação incidiu sobre as estratégias utilizadas pelas mães para a formação de valores nos seus filhos e na identificação dos valores que aquela família privilegia. O registo das observações foi realizado em notas de campo e procedeu-se à análise de conteúdo.

Forma de Tratamento de Dados

No tratamento dos dados qualitativos foi utilizada a análise de conteúdo. De acordo com Vala (1990),

(...) a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou o destinatário das mensagens. A finalidade da análise de conteúdo será pois

efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas. (p. 104)

Na nossa análise, inicialmente, procurámos fazer um levantamento dos temas principais identificados quer nas entrevistas, quer nos registos escritos das vivências familiares, para depois procurar constituir possíveis categorias de análise. Assim, das três direcções que Osgood (1995, citado por Vala, 1990) propôs à análise de conteúdo, direccionámos a nossa pesquisa para a análise avaliativa, isto é, saber quais as características ou atributos que são associados aos diferentes objectos. Após a identificação dos grandes temas, estes acabariam por vir a constituir as categorias de análise. Segundo Vala (1990), “A classificação, a categorização, é uma tarefa que realizamos quotidianamente com vista a reduzir a complexidade do meio ambiente, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido.” (p.110) Estas categorias de análise podem ser divididas em subcategorias ou indicadores e, posteriormente, podem ser encontradas as unidades de registo referentes a cada subcategoria. Para Vala (1990), uma unidade de registo é uma parte de determinado conteúdo, um segmento, que se caracteriza colocando-o numa determinada categoria.

Assim, as regularidades e padrões presentes nos dados permitiram encontrar as seguintes categorias de codificação para organizar e classificar os dados recolhidos;

- Atitudes dos pais face ao seu papel de educadores;
- Concepções dos pais sobre o seu papel enquanto educadores;
- Estratégias utilizadas pelos pais na promoção da aprendizagem de valores pelos filhos;
- Valores privilegiados pelos pais na formação dos filhos.

Estas categorias serão trabalhadas no próximo capítulo, quando se apresentarem e discutirem os dados recolhidos.

Cosmograma do Processo de Recolha de Dados

Meses Ano	Fev. 2008	Abr. 2008	Mai. 2008	Jun. 2008	Jul. 2008	Set. 2008	Out. 2008	Nov. 2008	Dez. 2008	Fev. 2009	Mar. 2009	Abr. 2009
Primeiros Registos Escritos de Vivências Familiares (REVF)												
Entrevistas												
Aplicação do Questionário												
Segundos Registos Escritos de Vivências Familiares												
Observação da interacção entre mães e filhos em situações de acolhimento e saída da escola												

Figura 4: Cosmograma do processo de recolha de dados

Capítulo III - Apresentação e Análise dos Resultados

De seguida, passaremos à apresentação e análise dos resultados provenientes de vários instrumentos de recolha de dados: Registos Escritos das Vivências Familiares, Entrevista, Observação e Questionário. Uma vez que os resultados têm duas vertentes distintas: a qualitativa e a quantitativa, optámos por as diferenciar. Assim, primeiramente, faremos a análise qualitativa dos Registos Escritos das Vivências Familiares, da Entrevista e da Observação, seguida de uma análise quantitativa do Questionário.

1 – Mães e Vivências Familiares na Formação de Valores

Importa referir que substituímos todos os nomes que surgiram nos Registos Escritos das Vivências Familiares, nas Observações e nas Entrevistas por “o meu filho/a”, “o meu filho(a) mais novo” ou simplesmente F 1, 2 ou 3, bem como os nomes dos pais por M ou P seguidos dos números correspondentes, de forma a garantir a confidencialidade dos dados.

No final dos excertos que seleccionámos estará indicada a sua proveniência, isto é qual a fonte dos dados. Assim, para os Registos Escritos das Vivências Familiares, estará indicado REVF, e estará referido, também, se pertence ao primeiro texto pedido ou ao segundo; nas notas de campo recolhidas pela observação aparecerá NC e nos dados provenientes da entrevista E.

1.1. - Caracterização do Colégio

O Colégio é uma instituição de ensino particular, fundada há vinte anos, situada no concelho de Cascais, na área da grande Lisboa. Situa-se concretamente a doze quilómetros da vila de Cascais, na freguesia de São Domingos de Rana. Esta freguesia é a segunda maior do Concelho, com uma vasta população de 32 488 eleitores.

Situada entre as freguesias de Carcavelos e Parede, não na primeira linha de praia, mas mais para o interior, tem como fundo a serra de Sintra e, em tempos, era considerada uma zona rural, região hortícola e privilegiada em frutas.

Nos últimos tempos tem-se verificado um substancial crescimento demográfico, reflectido algumas vezes em construções de génese ilegal e desordenada. A população, em geral, é caracterizada por uma população algo envelhecida, notando-se, no entanto, já algum rejuvenescimento, nomeadamente pela chegada de jovens casais, que escolhem esta freguesia para sua residência habitual, talvez investindo nas vantagens de uma proximidade entre serra e o mar e ainda pelos bons acessos aos grandes centros de Lisboa e Cascais.

Em termos económicos e sociais, a população é bastante diversificada, incluindo os mais diversos estratos sociais, desde famílias que revelam elementares carências, até outras que demonstram um considerável poder económico. De acordo com o Projecto Curricular de Escola (2008),

A escolha desta unidade escolar, por parte dos Encarregados de Educação, prende-se não só com os vários factores globais, tais como a qualidade do ensino, a proximidade da residência, a segurança, as actividades de compensação - o apoio acrescido e as salas de estudo - mas também, com factores de ordem afectiva, tendo em conta a inserção deste estabelecimento de ensino num meio mais pequeno e de âmbito familiar. (p.5)

A idade da população escolar do Colégio varia entre os 4 meses e os 15 anos, abrangendo uma creche, salas de pré-escolar e de o ensino básico. Os alunos pertencem a uma classe social média-alta, tendo a maioria dos pais formação académica de nível superior.

Relativamente à sua estrutura física, o Colégio é composto por 4 edifícios com 80 divisões distribuídas por: salas de aulas, laboratórios de Ciências da Natureza e Físico-química, laboratório de Informática, biblioteca, auditório, sala de professores, sala de Educação Visual e Tecnológica, refeitórios, sala de convívio, gabinete médico, gabinete da direcção, secretaria, bar, cozinha, copa, reprografia, casas de banho, lavandaria, ginásio, papelaria e arrecadações.

Tendo já referido que a população escolar varia entre os 4 meses e os 15 anos, importa apenas referir o número de alunos do pré-escolar, o objecto deste estudo. O pré-escolar é constituído por uma sala de 3 anos; uma sala de 4 anos, uma sala mista de 4/5 anos e uma de 5 anos, tendo no total cerca de 77 alunos.

No que diz respeito aos objectivos do Colégio e, de acordo com o Projecto Educativo (2008), este

(...) visa formar a pessoa humana na sua dimensão total. Isto é: olhar a criança como ser humano, com todos os direitos que emergem da sua natureza, mas também frágil por força dela, e que por isso, tem de ser orientado segundo valores humanistas, que o robusteçam e lhe permitam desempenhar no futuro, um papel construtivo para a Humanidade.” (p.5)

Por outro lado, o Colégio procura envolver todos os agentes educativos, família, escola e o próprio aluno, para que a acção educativa seja mais eficaz e produtiva. Tal como referido no seu Projecto Educativo (2008),

(...) o resultado de uma boa EDUCAÇÃO e de uma boa FORMAÇÃO se deve ao produto de uma acção conjunta e interligada de três ELEMENTOS fundamentais que têm obrigação de se esforçar por atingir os fins desejados, isto é: a formação de indivíduos válidos, felizes e ajustados ao meio social em que vão naturalmente participar. (p.6, letra maiúscula utilizada no original)

O Projecto Educativo do Colégio centra-se essencialmente em quatro princípios básicos: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser.

Estes princípios visam a formação plena em toda a dimensão do ser humano enquanto pessoa. Assim, o ensino no Colégio faz-se por etapas que se desenvolvem numa lógica de ciclos de ensino. Neste trabalho importa, apenas, referir o que concerne ao pré-escolar, assim: no sector do Pré-Escolar as equipas de profissionais da Educação trabalham em parceria com a família, numa relação alicerçada nos princípios básicos de confiança, respeito, honestidade, solidariedade, partilha e verdade. Por outro lado, as actividades são planificadas de forma a proporcionar à criança confiança; autonomia; curiosidade e desejo de aprender. Através das actividades e de todo o contexto educativo preparado, também, para o desenvolvimento de valores, a criança adquirirá o espírito de ajuda; partilha; amizade; paz e solidariedade.

1.2 - Caracterização das Mães

Primeiramente, e antes de iniciarmos a análise dos dados, caracterizam-se as mães quanto às suas habilitações académicas e situação profissional. Por fim, faz-se referência à sua experiência pessoal enquanto mães e ao seu contexto familiar.

A Mãe 1 descreve o seu percurso profissional da seguinte forma,

Sou formada em Ciências Geográficas, que actualmente se chama Geografia. Comecei a minha vida profissional como professora e continuo até hoje nessa profissão. Já tenho 27 anos de experiência profissional e leccionei tanto em escolas particulares como estatais. Relativamente aos meus filhos, tive o primeiro filho com 29 anos e o segundo com 44. (M1, E)

O seu filho mais novo frequenta, actualmente, a sala dos quatro anos do Colégio. A M1 tem um filho com 19 anos e outro com 4 anos, pelo que relata a sua experiência de mãe deste segundo filho de forma elucidativa,

A experiência de ser novamente mãe apoderou-se de mim 15 anos depois de ter nascido o meu primeiro filho (...). Nessa altura tudo era novidade, tudo assustava, mas há coisas que nascem em nós assim que os pomos cá para fora. Vamos amadurecendo à medida que eles crescem. Quinze anos depois tudo foi como a primeira vez. Diziam os amigos:

- Já tens experiência...

- Já não é o primeiro...

Mas depois deste intervalo longo, tudo volta a ser novo, tudo volta a assustar. Novas experiências, novas preocupações, que nunca são iguais às primeiras nem iguais às que poderão vir. (M1, REVF, 1º texto)

A sua perspectiva da maternidade é bem definida quando refere que,

Ser mãe e/ou ser Pai é uma das experiências mais profundas que muitos de nós tem a sorte de ter. Como muitos dizem: “A vida nunca será a mesma.” (M1, REVF, 1º texto)

E conclui da seguinte forma,

Apesar de tudo, criar um filho é excitante e gratificante, (quem não gosta de os ouvir cantar, sorrir, pular com a alegria e a inocência que existe em cada um deles) mas também é um desafio, é uma preocupação constante que nunca deixa de existir, é a necessidade permanente de termos a certeza que está tudo bem. Agora falo também como mãe de um jovem de 18 anos. (M1, REVF, 1º texto)

A Mãe 2 apresenta-se assim,

Formei-me em Arquitectura em 1998 e comecei a trabalhar num atelier de arquitectura. Trabalhei lá durante dois anos mas, depois, optei por leccionar, o que já faço há dez anos. Tive o meu primeiro e único filho, em 2003, com 28 anos. (M2, E)

O seu filho frequenta a sala dos cinco anos do Colégio. A M2 contextualizou a sua família da seguinte forma,

Somos a Mãe 2 e o Pai 2, trinta e dois e trinta e cinco anos respectivamente, casados há cerca de sete anos e meio, pais do nosso filho com quatro anos. Uma criança muito planeada e que consideramos que “nasceu na altura planeada, na altura certa.” (M2, REVF, 1º texto)

Esta criança, actualmente com cinco anos continua a ser filho único. Pelo que no final deste estudo a sua estrutura familiar se manteve inalterada.

A Mãe 3 apresentou-se da seguinte forma,

Tirei o Bacharelato em Educação de Infância, e estou a trabalhar já há 12 anos. Tive a minha primeira filha aos 26 anos e a segunda aos 30. (M3, E)

A sua segunda filha frequenta a sala dos três anos do Colégio. Relativamente à sua família, esta refere que,

A minha família é bastante unida e tem quatro elementos: pai, mãe e duas filhas. Considero que este é o número ideal para uma família com a condição económica que nós temos. Tomámos a decisão de ter um segundo filho pois pensamos que ser filho único tem algumas desvantagens e não quisemos que a nossa filha mais velha passasse por isso. (M3, REVF, 1º texto)

Feita a apresentação e caracterização das famílias, nas suas próprias palavras, passaremos, então, à exposição e análise de resultados dos dados provenientes destas várias fontes.

Como referido anteriormente, as categorias e subcategorias encontradas na análise de conteúdo foram quatro, subdividindo-se, cada uma delas, em duas subcategorias, à excepção de uma que se subdivide em três, tal como apresentado na figura 5.

Quadro de Categorias e Subcategorias

Categorias	Subcategorias
Atitudes dos pais face ao seu papel de educadores	A – Percepção das mães sobre elementos que contribuem para a formação dos valores nos filhos.
	B – Percepção da consciência que os pais têm dos seu papel de educadores.
Concepções dos pais sobre o seu papel enquanto educadores	A – Ideias sobre o seu papel e a sua própria influência enquanto educador.
	B – Situações difíceis de lidar.
	C – Sentimentos relativos à sua acção enquanto educador.
Estratégias utilizadas pelos pais na promoção da aprendizagem de valores pelos filhos	A – Forma como se processa a formação de valores nas crianças em família.
	B – Estratégias da família para a formação de valores.
Valores privilegiados pelos pais na formação dos filhos	A – Tipos de valores privilegiados pelas mães.
	B – Expectativas das mães em relação aos seus filhos, enquanto adultos, relativamente aos valores.

Figura 5: Quadro de Categorias e Subcategorias

Abordaremos em seguida cada uma das categorias e subcategorias.

- Atitudes dos pais face ao seu papel de educadores (ver figura 5)

A - Percepção das mães sobre elementos que contribuem para a formação de valores nos filhos

Através das unidades de registo conseguimos apurar que todas as mães, relativamente a este item, consideraram que os pais influenciavam os seus filhos na formação de valores.

Sim, sim, sem dúvida. (M1, E)

Acho que a presença dos pais é fundamental. (M1, E)

Sim, acho que sim, que têm um papel fundamental na educação em todas as vertentes, na educação social, na educação religiosa (ou para o bem ou para o mal, ou para o sim ou para o não), na educação sexual, também, mais tarde. (M2, E)

(...) eu acho que os filhos espelham muito aquilo que os pais tentam desde o início...pronto, ensinar através das regras da casa. (M2, E)

Claro que sim obviamente, em todo o tipo de valores. (M3, E)

(...) eu acho que é fundamental, eu acho que a família é o ponto principal. (M3, E)

Claro que depois a escola tem outro papel, os amigos outro papel, lá está...por aí fora...a sociedade exterior outro papel, mas eu acredito que os pais são realmente mais importantes. (M3, E)

De acordo com as três mães, os pais são peças fundamentais para a passagem de valores aos filhos. Esta ideia está, também, presente em McGraw, (2004) quando refere que “A família faz a diferença, porque é o factor isolado que mais determina o resultado do processo de formação do carácter e das capacidades de cada um. A nossa família determinou fortemente aquilo em que nos tornamos e aquilo que pensamos de nós mesmos.” (p. 7) No entanto, embora considerem extremamente importante a influencia dos pais, estas mães não pensam que essa é a única influência referindo a importância que as características próprias das crianças têm.

Cada filho é único, com a sua personalidade, as suas características próprias e as nossas reacções vão mudando e moldam-se às novas situações. (M1, REVF, 1º texto)

Nós sabemos que há pais que fazem tudo pelos filhos e não conseguem porque a sua personalidade é extremamente vincada, que é extremamente difícil. (M2, E)

(...) mas claro que há uma mistura entre aquilo que é a criança e as suas características que virá a ser um adulto e o que os pais tentam inculcar. Por isso é que há pessoas que se desviam do caminho considerado normal e tradicional, não é? E muitas vezes têm famílias equilibradas e estáveis, que tentaram passar todos os valores. Até se vê isto em irmãos. (M2, E)

(...) lá está, depende depois da personalidade da criança e essa transmissão de valores é sempre mais fácil ou mais difícil e passa mais ou menos se a criança estiver aberta a isso ou não, porque a criança não é um pacote que está a receber e mais nada...há sempre... é um ser humano (...) (M3, E)

Não existe uma forma exacta para educar um filho. Não há receitas milagrosas que sirvam para os vários filhos com personalidades e necessidades diferentes. (M3, REVF, 2º texto)

A responsabilidade de formação das crianças não é, assim, exclusiva dos pais, sendo que, por vezes, apesar do esforço destes para passar certos valores não o conseguem fazer. Assim, a opinião destas mães distancia-se do modelo do “barro por moldar” (Schaffer, 1996) em que se considera que as crianças são tábuas rasas quando nascem. As afirmações destas mães são significativas quando atribuem uma parte da responsabilidade da educação às próprias crianças e às suas características de personalidade. A M2 explica claramente esta ideia quando refere,

(...) e depois é assim, eu acho que as crianças também devem construir os seus próprios valores, não é? Aquilo que nós dizemos sempre: Não batas nos teus colegas mesmo que te batam a ti. E eu sei que vai haver um dia que ele vai bater, e, pronto, naquele momento ele criou uma excepção, é a experiência dele. (M2, E)

Esta mãe aproxima-se do que Schaffer (1996) chama modelo de “Mutualidade” (Schaffer, 1996), modelo segundo o qual as crianças devem ser pró-activas no seu próprio desenvolvimento. Isto é, eles próprios devem ter as suas experiências, que ajudarão à formação dos seus valores. A criança é, assim, participante activa do seu crescimento.

Por outro lado, a M3, refere, também, a responsabilidade dos pais na passagem de valores,

(...) cabe aos pais, ao pai e à mãe, ensinar estes pequeninos valores do dia-a-dia, essencialmente estes valores é que vão formar, ou ajudar a formar a personalidade deles. (M3, E)

Assim, podemos considerar que, em termos de influências que contribuem para a formação de valores nas crianças, existe uma mistura entre a responsabilidade e acção dos pais e as características das crianças. No entanto, outras influências foram referidas, para além dos pais e da própria criança. A M3 refere-se ao “exterior”, isto é, à

influência da sociedade que engloba os media, a escola e os pares na formação de valores.

Claro que, depois, há muito, e nos dias de hoje cada vez mais, há uma influência exterior tão grande, desde a influência dos amigos, isto por causa da minha filha mais velha que já começa a atingir uma certa idade (tem oito anos) e a influência dos amigos é muito grande (...) (M3, E)

Esta mãe refere-se, também, à influência importante da televisão na formação de valores, considerando que, por vezes, se pode sobrepor à influência familiar.

Por isso, o exterior hoje tem um peso quase tão grande como a família, ou seja, os media, o que eles assistem na televisão, a maneira como eles depois lidam uns com os outros e como lidam com os adultos da escola, e às vezes os valores que a família inculca perdem-se um bocadinho pelo caminho. (M3, E)

A escola foi, também, um aspecto referido pela M3. Esta considera que existe, de facto, influência mas ressalva uma diferença entre a transmissão de valores em casa e na escola,

Mas na escola eles acabam por respeitar mais facilmente e perceber que estão inseridos numa sociedade e que há valores e regras para cumprir... e na família, que são os outros 50% às vezes na família não é tão fácil de os transmitir, de os fazer valer (...) (M3, E)

Concluindo, de acordo com as mães que participaram no estudo, são várias as influências na formação de valores nas crianças. As mais marcantes e consensuais são construídas com os pais mas, também, pela própria criança, no entanto os pares, a escola e os media são considerados igualmente factores de influência a ter em atenção, atendendo à sua presença no dia-a-dia da criança.

B - Percepção da consciência que os pais têm do seu papel de educadores

Através das unidades de registo conseguimos encontrar algumas ideias referentes à consciência que os pais, ou mais em particular as mães, têm do seu papel de educadoras. As opiniões não são consensuais, já que cada uma apresenta um enfoque diferente a esta questão.

Por um lado, a M1 considera que os pais têm alguma consciência do seu papel, mas depois a sua acção acaba por não reflectir esse juízo.

Eu acho que as pessoas compreendem certas coisas, acham que certos procedimentos competem aos pais, compreendem isso, mas depois o continuar esse caminho às vezes já não...já existe ali uma certa relutância. (M1, E)

Eles reconhecem que isso faz parte da sua tarefa mas não sei se compreendem totalmente, está a ver, não sei se compreendem totalmente. Eles sabem que isso faz parte, e quase que é obrigatório fazer mas depois se calhar a sua participação nesse sentido não é eficaz, não sei se compreendem até que ponto é que a sua intervenção é importante. (M1, E)

A M2, por seu lado pensa que alguns pais não têm consciência do seu papel de educadores morais. Considera que isso depende de vários factores como sejam: a cultura, as características dos pais e a classe social.

(...) se todos os pais sabem que têm esse papel acho que não, não sabem. Depende da cultura, depende da maneira de ser dos pais, da classe social dos pais (...) (M2, E)

Continua referindo que, tanto nas classes altas como baixas se verificam situações de ausência dos pais no dia-a-dia dos filhos.

(...) tem a ver com a ausência dos pais na vida dos filhos...ahhh... porque, como sabemos existem pais com muito poder económico que deixam os filhos em casa dos avós às seis da manhã, os avós é que vêm pôr os filhos aos colégios, os avós vêm buscar os filhos às seis e os pais chegam a casa às oito e meia e vêem os filhos de vez em quando ao fim de semana, quando ainda por cima os filhos ficam a dormir em casa dos avós por que os pais têm uma festa social. Por isso não se pode dizer que é da classe mais alta ou mais baixa. Claro que temos problemas sociais muito graves nas classes mais baixas, problemas, muitas vezes, de alcoolismo, de toxicodependência, de ausência de pai ou de mãe em que os pais não sabem qual é o seu papel, o papel de educador (...) e portanto não sei qual é que será a culpa e se alguns pais sabem que têm um papel preponderante, outros ficam muito à margem destas questões...e vão vivendo como se pode.

(M2, E)

Também a M1 considera que existem situações de ausência:

(...) é um bocado um alheamento, não sei, cada vez mais eles anulam-se como educadores. Eu acho que é um bocado isso, anulam-se como educadores, como

uma parte fundamental, uma presença fundamental na educação das crianças.
(M1, E)

Agora há outros que (...) têm um quadro familiar cujos pais, a nível de bens materiais fazem tudo para dar aos miúdos...ahhh...desculpabilizam-nos muito, o que eu acho que é uma forma de eles compensarem a sua ausência, está a ver?
(M1, E)

A M3 pensa que essa consciência se tem vindo a perder pelas exigências da sociedade actual.

Eu acho que devia haver mais essa consciência mas não há, eu acho que acaba por se perder isso com a correria da vida, lá está, porque é tão difícil por vezes conciliar tudo, dar tudo aos nossos filhos, dar tudo no emprego e acaba por se perder o que é importante realmente. (M3, E)

(...) acho que há muito essa falha nas famílias modernas...é assim eu acredito que as pessoas tentam fazer o seu melhor, mas há muitas falhas ao nível dos valores, do que é realmente importante, porque o importante não é ter vinte ferraris amarelos, o importante é a criança ser bem-educada, não é tratar as outras pessoas sem respeito (...) há muito a ideia de que não se pode limitar as crianças nisto ou naquilo, vamos dar-lhes tudo e depois, às vezes o tudo é só o tudo material, porque depois há a falta de atenção...ahhhh...há muitas vezes falta de educação mesmo (M3, E)

Apesar de as opiniões não serem consensuais, todas elas apresentam um denominador comum: de que existem alguns pais que não tem consciência da importância do seu papel de educador ou se a têm, em termos práticos, acabam por ser ineficientes. Os factores que podem contribuir para isso são as transformações da sociedade, que de acordo com a M2, actualmente, atravessa uma crise de valores.

Até porque nós agora atravessamos uma crise de valores muito grande (...) (M2, E)

Também a M1 partilha dessa ideia quando refere,

No mundo de hoje valores como disciplina, respeito e companheirismo são muitas vezes deixados de lado. Os pais frequentemente trabalham e às vezes não têm condições de ajudar a construir esses valores na criança, por não estarem sempre em contacto com os filhos que, normalmente, passam os seus dias em

frente de uma televisão ou a fazer outras actividades inadequadas. (M1, REVF, 2º texto)

De facto, e de acordo com Marques (1998), o papel da família tem vindo a enfraquecer e uma das razões para que isso aconteça é o facto de haver cada vez menos contacto com adultos que tenham uma influência positiva sobre as crianças e jovens. Este autor mantém as suas reservas relativamente aos media, considerando que “ (...) o potencial educativo da televisão, dos «CD –roms» e da «Internet » está longe de responder às necessidades, e nem sempre coloca à disponibilidade das crianças e dos jovens informação rigorosa e opiniões não reprováveis eticamente.” (p.32). A sociedade alterou-se bastante tal como constata a M2,

Eu acho que as crianças são cada vez mais solitárias, se nós antigamente, não na minha geração, eu tenho 33, mas na anterior à minha, tinham uma mãe permanentemente em casa (...) mas agora passou-se para o outro extremo, que é a mãe e o pai trabalham muito e sem dúvida que a criança reflecte solidão, muitas vezes canalizam as suas actividades para jogos solitários porque também não sabem trabalhar em conjunto. Muitas vezes as crianças jantam sozinhas, ou em frente à televisão com um tabuleiro...e claro que isto se reflecte como é óbvio...por exemplo o pequeno-almoço familiar deixou de existir, tal como o jantar e muito menos o almoço...e a seguir à escola era normal as crianças irem para casa e agora estamos cheios de atls e salas de estudo, portanto isto já é um sinal de que a sociedade está completamente diferente. (M2, E)

Também a ideia da competitividade e do consumismo está presente nos seus testemunhos.

Hoje, as famílias modernas, os casais mais novos por vezes, também, têm falta de apoio, de ajuda, mas sempre muito no corre-corre e nas exigências da sociedade. Por que os amigos com 4 anos já têm o computador xpto e então vou trabalhar mais vinte serões e vou conseguir dar um computador xpto aos nossos filhos. E aí perdem-se valores, porque o principal valor é estar com os nossos filhos e se não for possível dar-lhes tudo não é. É quase como se houvesse uma competição. (M3, E)

A sociedade está acelerada e fragmentada e isso reflecte-se no bem-estar da criança a nível social...quer dizer não se vêem os filhos, não se sabe dos filhos e nós sabemos perfeitamente que há uma ausência muito, muito grande de valores.

Dantes a família era o motor da sociedade, hoje em dia não é, é a competitividade, o ter trabalho, poder haver um sustento, noutros casos um grande consumismo, e pronto. (M2, E)

Assim, o facto de terem ocorrido alterações profundas na sociedade a todos os níveis potencia, de acordo com a opinião destas mães, o facto de alguns pais terem menos consciência ou nenhuma do seu papel de educadores.

- Concepções dos pais sobre o seu papel enquanto educadores (ver figura 5)

A - Ideias sobre o seu papel e a sua própria influência enquanto educador

Todas as mães revelam ter consciência da sua influência e da do seu cônjuge na transmissão de valores aos seus filhos. Percebe-se, através dos seus testemunhos, que este é um processo consciente e não apenas intuitivo. A M1 explica como se revê enquanto educadora do seu segundo filho no que diz respeito aos valores.

Como já referi, após quinze anos, tento transmitir ao meu filho princípios e valores fundamentais na educação da liberdade, contrastando momentos de autoridade e de diálogo. Autoridade no sentido de o ensinar a ser responsável, dialogando com ele. O meu filho em determinados momentos é teimoso e, quando isso acontece, tento, quando há disponibilidade para isso, explicar-lhe o que está errado. (...) Talvez a minha idade (já mais perto de ser avó) me ajude a resolver os problemas de outra forma. (M1,REVF, 2º texto)

Agora eu continuo a ser muito exigente na transmissão de valores, tento ensinar o meu filho, tento orientá-lo, tento mostrar-lhe o que é o bom e o que é o mau, tento que ele veja isso (...) (M1, E)

Compreende-se que a idade em que foi mãe pela segunda vez (quinze anos mais tarde) pode ter influência na forma como educa o seu filho. A sua maturidade permite que tenha uma outra atitude perante a educação. O facto de se considerar exigente, revela que esta não é uma questão que considera irrelevante, pelo contrário, atribui-lhe bastante importância. Esta mãe parece enquadrar-se no estilo educativo Autorizado, em que existe exigência quanto a novas realizações mas com permanente diálogo e afecto. De acordo com Pires (2005), a estes pais “ (...) correspondia um padrão comportamental caracterizado por um alto nível de controlo, de exigência e de

encorajamento positivo da autonomia da criança. Estes pais eram, também, carinhosos e apresentavam um nível alto de comunicação com base na utilização do raciocínio com os filhos.” (p.41)

A M2 reforça a ideia do facto de ter, tanto ela como o marido, bastante tempo e disponibilidade para o filho, o que na sua perspectiva é muito importante na passagem de valores,

Sim, temos consciência. E também, temos muita sorte porque trabalhamos ambos muito perto de casa e somos daqueles pais que felizmente ainda podemos ir almoçar a casa. Depois também tenho os meus pais muito presentes e os do meu marido também e tenho um horário muito flexível que me ajuda muito, portanto tenho muita sorte. O meu marido também tem um horário muito bom e podemos apoiar, até hoje sempre podemos apoiar o nosso filho, umas vezes melhor outras pior, ou por não sabermos ou por falta de experiência (...) (M2, E)

Assim, a presença dos pais é considerada de grande importância na educação do seu filho. Um dos papéis dos pais é, pois, acompanhar e apoiar o filho.

A M3, por seu lado, refere:

Eu talvez pela educação que tenho, pela educação que os meus pais me deram, e pela profissão que segui tenho muito essa consciência (...) O meu marido não tanto, o meu marido não tem...primeiro não recebeu uma educação muito baseada em muitos valores em que eu acredito e que ele também quer para as nossas filhas e para ele é sempre muito mais difícil moldar, às vezes, o próprio comportamento dele em relação às filhas (...) (M3, E)

Neste casal percebe-se que existe uma maior consciência por parte da mãe, embora o pai também tente fazê-lo. Fica a ideia subjacente de que o comportamento dos pais tem influência na passagem de valores aos filhos.

Através das unidades de registo podemos, também, encontrar um padrão reflexivo em todas as mães, isto é, a capacidade de reflexão que todas elas revelaram ter no que diz respeito ao seu papel de educadoras.

(...) pronto eu acho que às vezes há coisas que nós não conseguimos talvez pela falta de tempo que temos não é? (M1, E)

(...) reconheço que se pode ser sempre melhor (...) (M2, E)

(...) faço o melhor que posso. Às vezes penso que não deveria ter feito assim ou devia ter dado mais importância a isto ou aquilo e às vezes no dia-a-dia acaba por nos escapar, por nos desviarmos da nossa meta. (M3, E)

Acredito que não há mães perfeitas mas tento sempre transmitir com verdade, com o coração, com os meus defeitos e as minhas qualidades, os valores que penso serem fundamentais às minhas filhas. (M3, REVF, 2º texto)

No dia-a-dia surgem sempre dúvidas de qual a atitude mais correcta a tomar mas o importante é “seguir em frente” correndo sempre o risco de errar! (M3, REVF, 2º texto)

Por último, foi possível detectar se as atitudes destas mães estavam em sintonia com as dos pais.

Tento que ele veja isso e o pai também (...) (M1, E)

Aqui (referindo-se à atitude do pai perante a teimosia do filho) discordo com o pai que de uma forma autoritária tenta castigá-lo sem qualquer explicação (...) (M1, E)

Por exemplo o meu marido acha que o nosso filho não deve ir para a catequese, mas no entanto baptizou-o, achou que isso era importante mas agora a partir daí o seguir o caminho, acha que não, que isso não tem importância nenhuma. (M1, E)

Eu e o meu marido estamos em sintonia em relação às regras e normas lá em casa. O meu marido é muito mais exigente a esse nível do que eu mas sim, estamos em sintonia. No início divergíamos em relação à educação religiosa, eu tendia mais para baptizar e dar uma educação religiosa ao nosso filho, mas eu depois acabei por aceitar algumas coisas e ele também e chegámos à conclusão que um dia ele escolherá. Mas em relação a todos os outros valores estamos completamente em sintonia. (M2, E)

(...) sempre se demitiu desse papel para a mãe porque a mãe é a educadora, e mais facilmente cumpria essa função e depois para ajudar elas sempre fizeram as rotinas muito ligadas à mãe, vão e vêm com a mãe da escola, fazem as rotinas com a mãe e acaba por ser muito mãe mas em casa o que o pai diz é regra, há um consenso, tentamos sempre ter esse consenso (...) (M3, E)

Não será tão falado como deveria ser, porque, lá está, às vezes à família falta tempo para ...ahhhh...mas é conversado (...) (M3, E)

Pode inferir-se que apesar de algumas nuances no estilo educativo e divergência de atitudes e comportamentos, sobretudo no que diz respeito à religião, os cônjuges estão em sintonia no que diz respeito à passagem de valores e regras e conversam entre si sobre esse assunto. Importa, ainda referir que quando questionadas sobre a importância da religião na passagem de valores tanto a M1 como a M2 responderam não ser essencial.

Acho que é importante, não essencial. Porque nós temos pessoas com valor que adquirem princípios e valores morais sem nunca terem frequentado a catequese portanto eu acho que isso não é obrigatório, não é essencial. Mas pode ajudar, nalgumas circunstâncias pode ajudar, mas não é que seja fundamental. (M1, E)

(...) mas não acho de todo que seja essencial. Eu acho que nós todos, de uma maneira sensata, na escola, em casa, com os pais, com os amigos, podemos passar exactamente os mesmos valores. (M2, E)

B - Situações difíceis de lidar

Nos dados recolhidos das várias fontes surgiram vários relatos de situações difíceis de lidar pelos pais. Por considerarmos que através destas situações podemos compreender melhor as concepções dos pais relativamente à questão dos valores, incluímos, também, esta subcategoria.

A M1, relata algumas situações que ocorrem consigo e com o seu filho.

O F1 (...) como criança irrequieta que é, faz as suas birras umas vezes mais intensas que, apesar da experiência faz-nos perder a cabeça e um castigo vem sempre a calhar, ao fim de um dia cansativo de trabalho, chega a casa e desarruma os brinquedos que começam a viajar por todos os espaços. Estou a preparar o jantar e o diabrete continua a fazer das suas. Que fazer? Esperar que o pai chegue para passar a “pasta” e obrigar o F1 a arrumar os brinquedos espalhados que acaba por fazer depois de algum choro. (M1, REVF, 1º texto)

Ir às compras constitui outro problema. Desde o fugir a correr, o que me obriga a perder uns “quilinhos”, até pedir tudo o que acha que tem direito. Às compras, sozinha com o F1, só muito raramente e quando acontece tem de ir no carrinho das compras e com muita conversa para não começar com “quero isto ou quero aquilo”. Por vezes chego a dar-lhe para a mão qualquer coisa, para me deixar fazer as compras. Depois disfarçadamente volto a tirar ou arranjo uma conversa que às vezes pega. (M1, REVF, 1º texto)

Esta mãe, segundo as suas palavras recorre ao castigo para ajudar o seu filho a compreender a importância da arrumação. Recorre, também, à ajuda do seu cônjuge para controlar a situação. Na situação das compras encontra a estratégia da distração para desviar a atenção do filho.

Esta situação é comum com a M2 que refere:

As grandes birras do meu filho acontecem quando vamos às compras. Na verdade pensa que temos de comprar um presente sempre que lhe apetece. Como todas as crianças o que vê na televisão ou na mochila do amigo, ele gostaria de ter igual. Cabe-nos a nós, enquanto educadores, equilibrar estes desejos e pelo menos tentar corrigir a frase de “Eu quero” para “Eu gostava tanto de ter”. (M2, REVF, 1º texto)

Esta mãe não explica as estratégias utilizadas para ultrapassar a situação mas enfatiza a responsabilidade dos pais, enquanto educadores, em ensinar ao filho como agir naquele momento. Assim, o papel do educador, neste caso, é o de ensinar, possibilitando à criança a construção de um sentimento de valorização em relação a um objecto de desejo. Atitude essencial para mais tarde saber adoptar critérios que sirvam para as suas escolhas quanto a objectos ou bens de consumo.

A M3 explica quais são para si as situações mais difíceis.

Uma das situações complicadas com as minhas filhas é na escolha da roupa. A mais velha faz grandes birras porque quer vestir isto ou aquilo e a mais nova já começa a fazer o mesmo. É preciso uma grande dose de paciência para conseguir gerir tudo logo de manhã! (M3, REVF, 1º texto)

Uma das qualidades que esta mãe aponta é a paciência, podendo inferir-se que o papel de um educador inclui o “ser paciente”, ideia partilhada pela M2. A ideia de diálogo está, também, implícita neste excerto.

Nestas alturas o choro faz parte do drama, mas tentamos sempre falar com muita calma (e paciência) para que o desgosto momentâneo passe mais depressa. (M2, REVF, 1º texto)

C - Sentimentos relativos à sua acção enquanto educador

Os sentimentos relativos à acção das três mães foram muito variados.

Sinto como a maioria dos pais dificuldade em contar-lhe uma história, brincar com ele aqui o brincar fica mais a cargo do pai) mas esforço-me por arranjar um tempinho para promover a aprendizagem, conversar com ele, contar-lhe uma história, fazer desenhos e até dançar as músicas do “Panda vai à escola” (M1, REVF, 2º texto)

Transmitir valores, regras e princípios é uma tarefa difícil, mas apaixonante porque, também, aprendemos a construir a personalidade dos nossos filhos. (REVF M1, 2º texto)

A partir destes dois excertos podemos perceber que foram utilizadas palavras como dificuldade, difícil, esforço-me. O sentimento generalizado é o de esforço. No entanto, a M1, contrabalança esse sentimento ao utilizar a expressão: apaixonante. Existe, deste modo, uma dualidade de sentimentos, por um lado, um esforço contínuo na promoção da aprendizagem e na transmissão de valores e regras, por outro, uma sensação de satisfação muito grande por contribuir para construir a personalidade do filho. Educar, de acordo com esta mãe, requer, assim, muito esforço mas a contrapartida é grande.

A M1, explica, ainda, as diferenças que sente na educação do seu segundo filho, por um lado uma maior permissividade comparativamente ao filho mais velho, por outro falta de tempo e disponibilidade.

Claro, eu acho que o meu segundo filho como foi uma criança que já veio, em termos de contexto familiar já veio um bocado fora de época, fora de contexto porque é a criança mais novinha, eu penso que há coisas que se calhar já foram muito diferentes. Por exemplo sinto que nalguns pontos já existe maior...ahhh... já fomos mais permissivos (...) (M1, E)

Noto que também há pouco tempo para nós conversarmos, para nós trabalharmos certas coisas com eles, e noto que também a nossa vida hoje em dia

está diferente, a pessoa começa a ter menos tempo para eles e isso é uma falha, é mau, mas é verdade. (M1, E)

A M2 refere-se à sensação de imperfeição enquanto educadora quando refere:

Há coisas que falho...aliás falhamos, porque ele é filho único, neto único, sobrinho único...tudo único e, para nós, ainda é muito pequenino. Então na autonomia, embora saibamos que deveríamos dar-lhe mais autonomia, reconheço que ainda sou eu que o visto, que lhe passo o creme, sou eu que vou buscar o pijama...isso tudo, e isso é muito mau, eu sei que é muito mau (...) Tenho consciência disso, que devíamos ser um pouco mais rígidos... mas não me lembro de que ele pode já ser capaz de fazer as coisas sozinho. (M2, E)

A M3 fala das características específicas da filha mais nova, o que leva a uma maior exigência da parte dos pais.

(...) mas o que acontece é que exige mais de nós e a tal transmissão dos valores tem de ser mais afincada ainda com ela (...) (M3, E)

Os sentimentos são bastante variados o que não permite que seja encontrado um padrão. Poderá explicar-se pelo facto de cada família ser um sistema distinto, com uma estrutura única, onde as interacções que se estabelecem são consistentes com o próprio ethos familiar. Também a forma como cada um sente a sua família e a sua própria acção enquanto educador e parte integrante da mesma, é única, podendo divergir até entre os membros da família.

- Estratégias utilizadas pelos pais na promoção da aprendizagem de valores pelos filhos (ver figura 5)

A - Forma como se processa a formação de valores nas crianças em família

Relativamente a esta subcategoria, todas as mães consideraram que a formação de valores nas crianças em família se processava através do exemplo dos próprios pais e do próprio ambiente familiar.

Assim, relativamente aos pais serem um exemplo para os filhos, seguem-se os seguintes excertos:

E os pais são um exemplo para os filhos, não é? (M1, E)

(...) porque os miúdos também encontram na família exemplos, não é? (M1, E)

Nós somos um exemplo e através das nossas acções ele também aprende (...)
(M2, E)

(...) mas uma grande parte do que eles assistem será aquilo que eles aprendem a dar valor. Se para a família é importante comerem todos juntos, almoçarem ou jantarem, fazerem uma refeição em conjunto, conversarem, depois eles um dia mais tarde vão dar valor a esse momento... (M3, E)

(...) mas há essa consciência de que nós somos o exemplo e a passagem para elas, claro, se nós não fazemos elas também não vão fazer. (M3, E)

(...) e estamos sempre, inevitavelmente, a passar valores, acredito que estamos sempre em qualquer momento (...) como por exemplo, um simples abrir o vidro do carro e deitar o papel para o chão, estamos a passar um valor errado (...)
(M3, E)

A própria organização familiar, o ethos familiar foi, também, considerada pelas três mães como uma forma de fazer passar valores às crianças.

Porque é nestas idades mais pequenas, é agora nesta fase que é fundamental a transmissão de regras, de princípios, de normas, acho que é agora, agora, muito importante e procuramos fazer isso em família. (M1, E)

A rotina diária, eu acho que é importante para ele, perceber que há uma rotina que há uma regra, que também pode ser um pouco flexível de acordo com o dia, há dias em que é diferente...ao fim-de-semana essa rotina é um pouco mais quebrada (...) (M2, E)

(...) procurámos incutir-lhe este valor familiar: o avô, a avó, os tios, nós...o jantar sempre...jantamos sempre juntos e tomamos sempre o pequeno-almoço juntos. (...) mas privilegiamos esses momentos familiares, sem dúvida. (M2, E)

Quando o nosso filho era mais pequenino, os valores transmitidos iam de encontro à sua organização diária. Pequenas coisas como comer à mesa, tomar banho à hora certa, dormir a sesta, ter hora para deitar à noite, fazer chichi na

sanita, entre muitas outras, foram desde cedo passadas de forma rotineira, para que o hábito fosse incutido sem grandes pressões. (M2, REVF, 2º texto)

(...) as regras, por exemplo: pedir para sair da mesa, limpar a boca, guardar o guardanapo, levantar o seu prato, acho que são pequeninas rotinas que ensinam valores, que os transmitem e fazem parte daquela família, daquela vivência familiar. (M3, E)

Assim, de acordo com estas mães as rotinas os momentos passados em família e a forma como se organiza no dia-a-dia é consequente para a formação do seu filho e para o seu desenvolvimento. Esta ideia está em consonância com a investigação realizada relativamente ao ambiente familiar. De acordo com Cruz (2005), os espaços e o ambiente familiar são organizados em função do que os pais consideram ser benéfico para a criança em termos de desenvolvimento.

B - Estratégias da família para a formação de valores

Nesta subcategoria verificaremos, alguns exemplos de estratégias encontradas pelos pais para a formação de valores. Algumas delas são realizadas em casa, e estão integradas na própria rotina familiar e outras são combinadas pelos pais mas destinam-se a serem realizadas no exterior da família. Apresentaremos primeiramente as que se referem ao dia a dia da família.

Uma das ideias das mães do estudo é que as conversas entre os progenitores e os filhos/as são um factor que contribui para a formação de valores nas crianças. Estas conversas podem ser realizadas a qualquer momento mas a hora das refeições foi referenciada como um dos momentos familiares privilegiados para se conversar.

(...) o meu filho sempre foi aquele problema para comer e muitas vezes para podermos ter algum espaço, para podermos conversar despachava primeiro o meu filho mas agora não, agora estou a trabalhar nesse sentido, ele sentar-se à mesa para partilhar, para conversarmos com ele. (M1, E)

Por exemplo, é importante comermos todos juntos em família porque conversamos muito, porque se ensina a comer, porque senão ele continuava a comer de colher (M2, E)

(...) é o momento em que realmente estamos os quatro e que sempre há conversas, sempre há momentos em que se fala disto e daquilo, amanhã vamos fazer isto, vamos fazer aquilo e em que elas dão também, um bocadinho a conhecer ao pai aquilo que fizeram. Daí termos tido o cuidado de...até uma certa altura tínhamos o canal panda na cozinha à hora do jantar, deixou de haver (...) mas é um momento, não deixa de ser um momento de partilha entre a família, entre nós os quatro. (M3, E)

Também, noutros momentos se procura privilegiar a conversa e a interacção social. É no decorrer do dia que isso vai acontecendo. A M1 refere,

E às vezes nas conversas...ele às vezes diz: - Ó mãe, aquele é gordo, aquele é feio e eu vou tentando explicar que não se diz, pronto chamar à atenção para estas coisas (...) (M1, E)

Esta ideia vem ao encontro da observação realizada a saída do F1 do Colégio.

A M1 aparece no recreio, o F1 vê a mãe e vem a correr ter com ela dizendo: - Mãe, o Tiago roubou-me o arco! (referindo-se aos arcos que existem no recreio do colégio para as crianças brincarem). A M1 disse-lhe: - Meu filho, já te disse que os teus amigos não te roubam, não se diz isso...se ele te tirou o arco vais conversar com ele e resolver o assunto. (M1, NC)

A M2, explica que procura que o filho se responsabilize por certas tarefas familiares, como pôr a mesa, ou a ajude quando vai às compras. A sua ideia é de que assim, pode ir partilhando tudo com o seu filho e pode também, ir conversando e ajudar a construir atitudes e sentimentos num contexto significativo para a criança, já que surge naturalmente.

(...) ele põe a mesa, coisas sem importância mas ele vai pondo...vai buscar a toalha que não parte se cair ao chão e os talheres, vai ajudando. Quando vamos às compras, eu levo-o sempre e ele também ajuda, vamos conversando vendo o que falta, pronto...eu acho que é uma partilha, e o comermos juntos, principalmente o jantar e o pequeno-almoço, é um momento nosso, é um momento íntimo, mas ao mesmo o tempo é bom para haver conversas... (M2, E)

Ainda no que se refere às conversas, a M2 adoptou um ritual, o momento antes de dormir, para fazer a retrospectiva do dia.

(...) o meu filho não adormece sozinho, adormece com o pai ou a mãe, (...) há sempre uma conversa. Então a conversa é: como é que correu o teu dia? Ele conta (...) e eu conto sempre o nosso dia até aquele momento: E agora bebi o

leite e agora vou dormir. Mas eu acho que isso é importante, é uma partilha, também. E aí também se podem passar valores. Por exemplo de pequenas coisas que ele conta: o fulano fez isto ou aquilo e eu comento a situação, ajudo-o a compreender certas coisas. (M2, E)

Uma outra estratégia adoptada por esta família é o facto de jantarem mais cedo para depois poderem estar disponíveis para o filho nos momentos antes de dormir.

(...) jantamos muito cedo, pode parecer um disparate para as outras pessoas, jantamos às sete e meia. Porque ele demora um bocadinho a jantar e quando acaba lá para as oito e dez e até às nove ainda há muito tempo para brincar um bocadinho e parece que já é muito tarde. Isso foi sempre uma opção nossa que tivemos. (M2, E)

Esta afirmação é consistente com o que refere nos Registo escritos de Vivências Familiares,

No dia-a-dia existem em casa as horas da família, que para nós é o ponto de partida para o desenvolvimento feliz. A hora de pôr a mesa para o jantar, a refeição em si (visto que ao almoço não estamos juntos), o fazer um jogo antes de dormir (normalmente com o pai) e a história ao deitar (com o leite, não esquecer!). Por muito que estejamos cansados pareceu-nos sempre importante jantar mais cedo, cerca das 19:30, para poder falar e ouvir as coisas do nosso filho. (M2, REVF, 2º texto)

Mais uma vez a M2, reforça a ideia da disponibilidade para o filho, sendo o tempo passado em família considerado de extrema importância para o desenvolvimento do filho, como se entende pela expressão utilizada “ponto de partida para um desenvolvimento feliz”.

A M3 refere o momento da ida do Colégio para casa, onde aproveita, também, para conversar com as filhas acerca do dia.

Para passar valores verbais, por exemplo o que é correcto, do que poderias ter feito, do que deverias ter feito, neste caso à filha mais velha, apesar de que a filha mais nova está sempre a ouvir mas ainda não tem aquele entendimento, é muito no momento da ida para casa. No momento do carro, a mãe vai a conduzir com as duas filhas e há sempre umas perguntas: Então como correu o dia? O que fizeste? (...) São pequeninas passagens de valores em que eu acredito e que é um momento privilegiado e que elas adoram esse momento. A pequena acaba por se meter na conversa e atribular ali um bocadinho o momento da partilha com a

mais velha mas também já vai participando. É um dos momentos que eu acho importante sempre no fim do nosso dia. (M3, E)

Por último, todas as mães referem que a passagem de valores se faz diariamente e a qualquer momento da interacção familiar, o que possibilita a construção de valores num ambiente natural e significativo para a criança. Muito embora existam alguns momentos privilegiados para fazê-lo, acaba por acontecer sempre através da própria vivência.

(...) não sei, acho que as coisas vão surgindo no dia-a-dia. É o que for surgindo, o momento. Se acharmos que é a situação, o momento adequado, a altura adequada actuamos. (M1, E)

Um momento de partilha para mim significa passagem de valores, lá está, porque não há aquele momento em que se diz: olha, vou-te passar este valor, ninguém diz isso assim, eu acho que é muito através da vivência do dia-a-dia em que passamos aquilo em que acreditamos. (M3, E)

Nós tentamos passar isso pela vida do dia-a-dia, vai-se dizendo e vai-se fazendo, depois se há situações específicas explicamos com palavras, conversamos, por vezes através das brincadeiras que temos...eu penso que é por aí. (M2, E)

Verificámos, também, a existência de outras estratégias para a formação de valores que se realizam no exterior do ambiente familiar. Por exemplo a M2 e o seu marido optaram por inscrever o seu filho no futebol para este desenvolver o valor da partilha, do convívio e do saber estar em grupo.

(...) porque ele é muito sozinho em termos de crianças na família, por enquanto, então pelo menos aqui na escola que ele não seja egoísta que goste de partilhar, a ida dele para o futebol também foi um bocadinho por causa disso (...) (M2, E)

Trata-se efectivamente do mais difícil para ele, a partilha. Tudo o que é dele a ele pertence. Embora seja permanente a tentativa e a motivação que fazemos para tal deixar de acontecer aos poucos. Para isso, todos os dias leva para a escola o brinquedo para ele e outro dos amigos, que traz novamente para casa, no final da tarde. (M2, 1º texto)

Esta afirmação é consistente com algumas observações desta mãe em interacção com o seu filho na escola.

Chegou a M2 e o F2, por volta das 8h40, à sala onde se faz o acolhimento matinal. O F2 trazia dois brinquedos na mão, um carro de bombeiros e um carro mais pequeno. A criança teve alguma dificuldade em largar a mãe, voltando atrás algumas vezes para dar o último beijinho e abraço. Finalmente desceu as escadas e foi para junto dos outros meninos. A mãe observava-o do cimo das escadas. O F2 recusava-se a emprestar o seu brinquedo (o carro dos bombeiros) a um menino da sua sala. A mãe desceu as escadas e interveio. Disse ao seu filho que o que tinham combinado era que ele tinha trazido o brinquedo para a escola com o propósito de emprestar aos outros. Disse-lhe, ainda, que é importante partilhar as coisas com os outros, até porque as brincadeiras são mais ricas se ele tiver amigos a brincarem com ele. O F2 lá cedeu, embora não aparentasse estar muito convencido. A mãe voltou a despedir-se e saiu do recinto. Durante um tempo o F2 esteve um pouco de parte, não interagindo com os outros, mas, passado algum tempo, foi para junto do seu amigo e começaram a brincar juntos. (M2, NC)

A M2, veio buscar o seu filho ao recreio. Parou na entrada para observar as brincadeiras do seu filho com os outros. O F2 estava bastante entusiasmado com uma brincadeira com o seu melhor amigo do colégio. Estavam ambos a fazer bolas de sabão, um brinquedo que o seu amigo tinha trazido para a escola. Após algum tempo o F2 viu a sua mãe e veio a correr para junto dela dizendo: - Mãe, mãe! O Pedro trouxe isto e estivemos a fazer bolas!

A M2 respondeu: - Vês, o teu amigo emprestou-te o brinquedo dele e deixou-te brincar com ele. Vês como é divertido partilhar os brinquedos com os amigos? (M 2, NC)

Concluindo, estas mães consideram que estão sempre a passar valores, enquanto modelos sociais que são, mas existem alguns momentos do dia-a-dia, rotinas instaladas na sua vida familiar, que potenciam essa passagem, como por exemplo as refeições em conjunto, tempo passado no carro, rituais para dormir e outras tarefas rotineiras da família realizadas entre pais e filhos. As conversas foram também constantemente mencionadas sendo o fio condutor de todas estas actividades e momentos.

Interessante foi verificar que existem, também, actividades e momentos fora do ambiente familiar que são estratégia da família para passar valores por exemplo a actividade do futebol no caso do F2. Assim, os pais recorrem intencionalmente a outros agentes educativos para os ajudar nesta tarefa de transmitir valores.

- Valores privilegiados pelas mães na formação dos filhos (ver figura 5)

A - Tipo de valores privilegiados pelas mães

Nesta categoria procurou-se compreender os valores que são privilegiados pelas mães. As respostas foram diversas, no entanto, existem alguns pontos em comum. Nos próximos excertos é partilhada pelas três mães a ideia da importância do respeito em contextos diferentes: ser respeitador, ter respeito pelos mais velhos, ter respeito pelo trabalho das pessoas, ter respeito por eles próprios e pelos outros.

Claro que alguns outros valores se encontram nestes depoimentos. Por exemplo a M1 e a M2 partilham a ideia do saber estar em grupo e de saber partilhar. A M1 refere, ainda, a importância daquilo que chamou “hábitos saudáveis”, isto é, valores de civismo, de organização, tradições sociais e tolerância.

Ensiná-lo a ser solidário, a partilhar, explicar-lhe o respeito pelos outros, não são tarefas fáceis mas fundamentais. Fomentar hábitos saudáveis (não deitar o lixo para o chão, dizer bom dia, arrumar os brinquedos, a luta diária para comer correctamente, explicar-lhe que a agressividade e o bater é feio, enfim (...)) M1, REVF, 2º texto)

Desde cedo que a relação com os mais velhos (adultos) está muito presente na vida do nosso filho, visto passar algum tempo com os avós. Saber que eles são mais velhos, que têm muito mais conhecimento do que é viver, ajuda a passar o valor do respeito pelo adulto. É importante, a partir de uma certa idade as crianças perceberem a diferença entre os que são como elas e os que são mais velhos, que têm que tratar por “você”. (REVF, 2º texto)

(...) o trabalho das pessoas, ter respeito por isso, pelo dia a dia que é preciso conquistar as coisas...acho que isso é muito importante, depois...ahhh...outra coisa muito importante é o saber estar em grupo (...) (M2, E)

Bom, para mim, uma coisa importantíssima é não fazermos aos outros o que não gostaríamos que nos fizessem a nós (...) mas acho que é muito essa ideia de

respeito, de pensarmos em nós mas com respeito para com os outros se não gostamos que nos faltem a nós ao respeito. (M3, E)

A M2 refere, também, a importância da responsabilidade, da amizade, da honestidade e do crescer em família, nunca bater e ser feliz. Faz, ainda, uma retrospectiva do seu percurso e do seu marido, no que diz respeito ao que pensavam ser essencial em termos de valores quando o seu filho era mais pequeno e o que pensam no presente.

Penso que tentámos passar ao nosso filho que este espírito de organização familiar e a importância do convívio entre família é o mais importante para se começar a crescer.

O F2 foi para a escola com dois anos, lembro-me de lhe transmitir desde o primeiro dia o valor da responsabilidade, adequada obviamente à sua idade! “O sentar para desenhar” era a hora do grande trabalho! Também, o valor da amizade, era muito bom fazer amiguinhos, nunca bater em ninguém. Saber ouvir e tentar ser feliz. (M2, REVF, 2º texto)

Hoje o F2 tem cinco anos, os valores que consideramos mais importantes são o da responsabilidade, da honestidade e obviamente o valor de crescer em família. Se “Ontem” crescer e tentar fazer o melhor” era o principal, “ Hoje” isso já não chega. Com cinco anos é igualmente importante reconhecer a importância do nosso lugar no Mundo. Desta forma, é para nós fundamental a relação com os outros. Valores como honestidade, amizade são fulcrais para um crescimento saudável. É a partir deste trabalho em grupo, onde as relações interpessoais se dão, que as pessoas se preparam também para a vida. (M2, REVF, 2º texto)

Gostaríamos de enfatizar a ideia do “nunca bater” que se pode relacionar com o valor da tolerância e do respeito pelo outro, já falado anteriormente, também abordada pela M1. O valor da família encontra-se presente na ideia da M2 quando refere a importância do “crescer em família”.

É, também, interessante a ideia do valor da felicidade, uma vez que pensamos que a maioria dos pais considera esse um valor adequado para o seu filho, isto é, todos gostariam que o seu filho fosse feliz. No entanto, quando questionadas sobre isso não é um valor que refiram ser importante. Esta ideia da felicidade e daquilo que os pais podem fazer para ajudar o seu filho a adquirir o valor da felicidade está presente na ideia de McGraw (2004), quando explica que as crianças felizes não nasceram assim, foram ensinadas a ser assim. Também os estudos de Gottman e Declaire (1999),

revelam que através da orientação emocional dos filhos, os pais os podem ajudar a ter uma maior saúde emocional.

Um outro valor que foi mencionado pela M2 e a M3 foi o da verdade ou honestidade.

Com esta idade privilegiamos a Verdade, mesmo que o meu filho tenha feito mal, dizendo a verdade, pode ser atenuada a consequência. Mas como é difícil gerir a “imaginação” das crianças! Acrescentam sempre tanto à história. (M2, REVF, 2º texto)

Depois outra coisa que eu acho sempre muito importante é a verdade (...) para mim é muito importante haver verdade, entre elas e os pais (...) mas eu acho que se elas aprenderem a lidar com a verdade desde pequeninas, se perceberem que é uma mais-valia dizer a verdade, serem verdadeiras para os outros, vão aprender a lidar com as pequeninas consequências (...) (M3, E)

Esta afirmação é consistente com uma observação realizada no Colégio na hora de saída.

A M3 veio buscar a sua filha ao recreio onde todas as crianças do pré-escolar brincavam. Ficou a observar a sua filha enquanto a auxiliar não a foi chamar. A sua filha brincava no escorrega. Todos faziam fila para subir as escadas do escorrega. A sua filha tentava sucessivamente “furar” a fila passando à frente de alguns meninos por várias vezes. Uma das crianças da fila foi fazer queixa à educadora que se encontrava um pouco afastada do local. Entretanto a M3, dirigiu-se ao local do escorrega e chamou a sua filha. A F3 ouviu e dirigiu-se para perto da sua mãe que lhe perguntou: - Porque é que a menina não está a respeitar a fila? A F3 respondeu-lhe: - Eu estava, mãe. A mãe olhou para a filha e disse: - Eu não quero meninas mentirosas. Quero que me digas a verdade, sempre a verdade, mesmo que depois eu me zangue contigo. Tens de me dizer o que fizeste. Não se passa à frente das pessoas na fila. Temos de saber esperar pela nossa vez. (M3, NC)

A M3, privilegia, também, o dar valor às coisas, valorizar o que se tem

(...) dar valor às coisas que temos, aprender a esperar por aquilo que não podemos ter... ahhhhh...uma coisa que eu acho importantíssima e que sempre tentei fazer com as minhas filhas foi não dizer que sim a tudo, porque não é a solução (...) (M3, E)

Por último, esta mãe explica se valoriza ou não o sucesso escolar da filha.

É importante eles terem um sucesso escolar, até para eles próprios e para a auto-estima deles (...) claro que nós gostamos que os nossos filhos tenham sucesso na escola mas para mim também não é o fundamental, para mim o importante é que ela aprenda, pode não ter sempre excelente mas que se esforce que trabalhe (...)
(M3, E)

Concluindo, alguns dos valores mencionados apontam para valores que têm a ver com a forma como vemos os outros, como por exemplo: valores de universalismo e benevolência (o respeito pelo outro, solidariedade, cooperação, saber estar em grupo, tolerância) e convencionalismo e tradição (comer correctamente, dizer bom dia); e outros valores que estão mais relacionados com a própria pessoa como por exemplo: valores de poder e realização pessoal (o sucesso escolar) e de intimidade e satisfação pessoal (responsabilidade, honestidade, amizade, verdade, ser feliz) e o valor da família.

B - Expectativas das mães em relação aos seus filhos, enquanto adultos, relativamente aos valores

A M1 refere a importância do respeito, do ser respeitador, um dos valores também, mencionado no item anterior. Também o ser solidário e o saber cooperar foram valores apontados.

O respeito não é, o ser solidário...ahhh...respeitador...e isso são coisas importantes, não é, o saber cooperar. Pronto, são, realmente valores que uma pessoa tenta sempre que eles comecem a aprender não é? Que respeitem a diferença, o respeitar a diferença (M1, E)

Para a M2, o mais importante é o carácter e a honestidade. Esta mãe refere-se à expressão “boas pessoas”, que segundo ela, engloba uma série de qualidades: a honestidade, o ser trabalhador, a cooperação, o respeito pelos mais velhos. Lembramos que esta mãe no item anterior tinha, também, apontado o respeito pelos mais velhos como um valor que privilegiava, bem como o valor da honestidade que volta a mencionar. Também a M3, refere a mesma expressão “Boas pessoas”, sendo um ponto em que ambas estão em sintonia.

*Em primeiro lugar, eu, em particular, o carácter, a honestidade. Uma pessoa pode ser mais ou menos inteligente mas se tiver carácter isso é fundamental (...)
Mas acho essencial o carácter, isso é fundamental. Eu acho que ainda existem*

uma série de pessoas assim, boas pessoas, como se costuma dizer na gíria, e eu acho que isso é fundamental As coisas podem correr-nos um bocadinho ao lado mas se formos boas pessoas e se tentarmos sê-lo sempre isso é o mais importante para mim. (...) (M2, E)

Depois vem a competitividade saudável no trabalho, tem de se trabalhar no trabalho, ter uma boa nota para conseguir fazer o que ele quer. Mas sobretudo é ser boa pessoa e isso engloba tudo, é saber cooperar com os outros, engloba a parte de não mentir, (...) e claro, o respeito pelos outros principalmente pelos mais velhos (...) mas eu acho que isso de ser boa pessoa engloba isto tudo e o meu marido também partilha desta opinião. O ser trabalhador e com carácter, uma pessoa honesta, é o que gostamos todos que as pessoas sejam. (M2, E)

(...) o sermos boas pessoas parece estar esquecido. Para mim, como mãe, não é fundamental dar-lhes tudo, sobretudo a nível material, mas dar-lhes a melhor educação possível, fazê-las o mais feliz possível e essencialmente contribuir para que sejam melhores pessoas amanhã. (M3, REVF, 2º texto)

Situações como o estar à mesa, o estar em sociedade, o saber esperar a sua vez, o respeitar e cumprir regras e limites preestabelecidos, o ser trabalhador e o saber dar valor ao que se tem são valores que tento inculcar nas minhas filhas e que gostaria que elas tivessem em adultas. (M3, REVF, 2º texto)

A M2 também demonstra que o sucesso escolar é importante para o seu filho quando diz “ter uma boa nota para conseguir fazer o que ele quer”.

A M3 considera que o dar valor ao que se tem é extremamente importante, uma vez que já tinha sido referenciado anteriormente como um valor privilegiado. Esta afirmação é consistente com a ideia de como mãe “não dar tudo ao nível material” às suas filhas. Esta mãe enfatiza, ainda, a relevância que os convencionalismos sociais têm para ela bem como o ser trabalhador. Por último, a M3, considera que o essencial é “dar-lhes a melhor educação possível e fazê-las o mais feliz possível”. Estando assim de acordo com a M2 relativamente ao valor da felicidade comentado no item anterior.

Para finalizar apresentamos um excerto da M2, do segundo texto dos registos escritos das vivências familiares que resume as suas expectativas e as do seu marido em relação ao seu filho,

(...) gostaríamos que o nosso filho se tornasse num homem sério, com carácter. Não descurando nunca a responsabilidade e a honestidade, a relação com os outros, o valor de ter pelo menos um amigo, que nos saiba ouvir. Não esquecendo que a família, o pai, mãe e avós, estarão sempre perto para o apoiar. As suas opções religiosas ficarão apenas para ele, não as dirigimos. Apesar de considerámos os valores de igualdade entre todos e igualmente de considerámos o quanto é bom viver em paz de espírito. Apesar de já ter referido o quanto a família é o ponto de partida para esta passagem de valores, não considero o casamento, enquanto contrato social, fundamental para o criar estes laços familiares.

Tal como todos os pais queremos o melhor para o nosso filho, que seja muito feliz, que tome as opções que lhe parecerem mais acertadas, sempre com o princípio da honestidade e trabalho para poder alcançar os seus objectivos, quer ao nível pessoal, quer ao nível profissional. (M2, REVF, 2º texto)

Assim, concluímos que os valores que os pais gostariam que os filhos tivessem em adultos assemelham-se muito aos que eles privilegiam actualmente. Nomeadamente: valores de universalismo (respeito, solidariedade, cooperação); convencionalismo e tradição (saber esperar a sua vez, respeitar regras); valores de poder e realização (sucesso escolar) e intimidade e satisfação pessoal (honestidade, ser feliz, responsabilidade, carácter) e o valor da família.

2 – Valores presentes nas respostas aos questionários

Num terceiro momento do nosso estudo foram distribuídos questionários aos pais das crianças em idade pré-escolar (três, quatro e cinco anos) do Colégio onde decorreu este estudo. Os questionários foram entregues dentro de um envelope com uma circular do Colégio explicativa do objectivo do estudo e da importância da participação dos pais. Para garantir o anonimato, foi pedido aos pais para selarem o envelope, após o preenchimento do questionário, e o colocarem numa caixa fechada que se encontrava na entrada do Colégio.

Foram distribuídos setenta e seis questionários e foram devolvidos cinquenta e sete. Deste cinquenta e sete apenas quarenta e três se encontravam devidamente preenchidos, pelo que só estes últimos foram tidos em conta na análise dos dados.

Os questionários foram respondidos maioritariamente pelas mães, trinta e cinco, sendo que apenas seis foram respondidos pelos pais e dois por ambos. Mais de metade dos respondentes tem a Licenciatura, vinte e oito. No entanto, onze pessoas responderam ter o 12º ano, quatro o Bacharelato e duas o Mestrado.

O “Questionário de Valores e Objectivos na Adulthood” (QVOA) tem como propósito avaliar quais os valores que os pais gostariam que os filhos tivessem na adulthood. Este instrumento inclui trinta e oito itens que se encontram distribuídos por seis categorias: família, convencionalismo e tradição, intimidade e satisfação, poder e realização, acção e benevolência e universalismo. Passaremos a analisar os dados referentes a cada uma destas categorias.

● Família

Esta categoria é constituída pelas perguntas 1, 6, 19 e 35 do questionário como é apresentado na figura 6. Passaremos, agora, a analisá-las em pormenor.

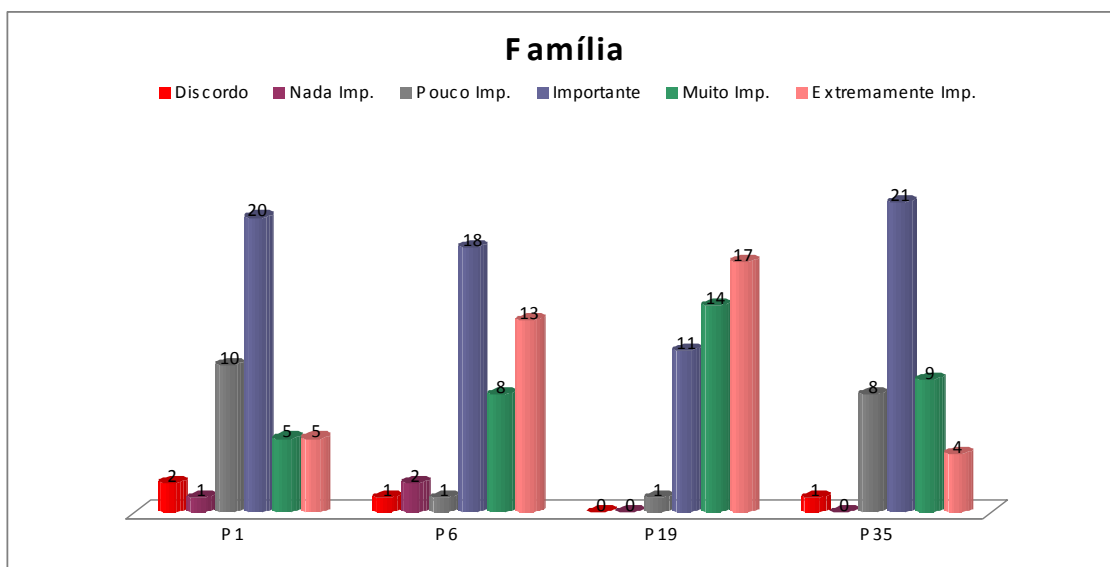


Figura 6: Gráfico dos resultados na categoria família

Relativamente à pergunta 1: *Viver perto da sua família de origem*, vinte dos respondentes consideraram importante, dez pouco importante e um nada importante. Apenas cinco consideraram que o facto de viver perto da sua família era muito importante e outros cinco extremamente importante. Duas pessoas responderam discordo.

Podemos considerar que, para estes pais, o facto de os filhos viverem perto da família é importante, o que foi assinalado com vinte respostas. Ainda, se somarmos o número de resposta da escala: importante, muito importante e extremamente importante, 30, no total, verificamos que se encontram bem acima dos resultados da soma do pouco importante, nada importante e discordo, treze.

No que diz respeito à pergunta 6: *Preservar e manter a honra da família*, podemos verificar que a honra da família é um valor considerado bastante importante para a maioria dos inquiridos. Dezoito pais responderam importante, oito muito importante e treze extremamente importante o que perfaz trinta e nove, contra as quatro respostas na escala: nada importante, duas, pouco importante, uma e discordo uma.

Em relação à pergunta 19: *Manter estreitas relações familiares*, podemos verificar que os números se mantêm na escala: importante com onze, muito importante com catorze e extremamente importante com dezassete. Apenas um inquirido respondeu ser pouco importante.

Quanto à última pergunta desta categoria, a pergunta 35: *Devoção filial: ter sentido de dever para com os pais*, os resultados vão maioritariamente para a escala importante com vinte e uma respostas, nove para muito importante e quatro para extremamente importante. Nesta pergunta oito pais consideraram pouco importante e um discordo.

Concluindo, os pais que responderam a este questionário, dão bastante importância ao valor da família, sendo que a grande maioria gostaria que os seus filhos vivessem perto da família de origem bem como mantivessem relações familiares estreitas, preservassem a honra da família e tivessem sentido de dever para com ela. Estas respostas não são surpreendentes numa cultura como a portuguesa, em que se privilegia o contacto com os elementos da família mesmo depois do/a jovem sair de casa para casar ou estudar, o que não acontece em todos os grupos sociais. De acordo com Relvas (1996), quando fala da terceira e da quarta idade, “Mesmo com o retardar do casamento, hoje em dia é frequente encontrarmos lado a lado netos, pais, avós e bisavós (...) (p.214). Por outro lado, e de acordo com os resultados de estudos realizados, verifica-se que Portugal e Espanha são os países que têm os níveis mais baixos da Comunidade Europeia de “solitários idosos” (Relvas, 1996), o que revela uma preocupação em relação aos membros da família e uma cultura de proximidade.

Não podemos deixar de nos surpreender com as respostas em relação à preservação da honra da família. Este valor foi considerado bastante importante, o que significa que a

imagem da família, em termos sociais, é encarada como um factor relevante. Isto é, os pais preocupam-se com a imagem da sua família para o exterior.

- Convencionalismo e Tradição

Esta categoria inclui cinco perguntas: a 2, 4, 32, 33, e a 36, tal como apresentado na figura 7.

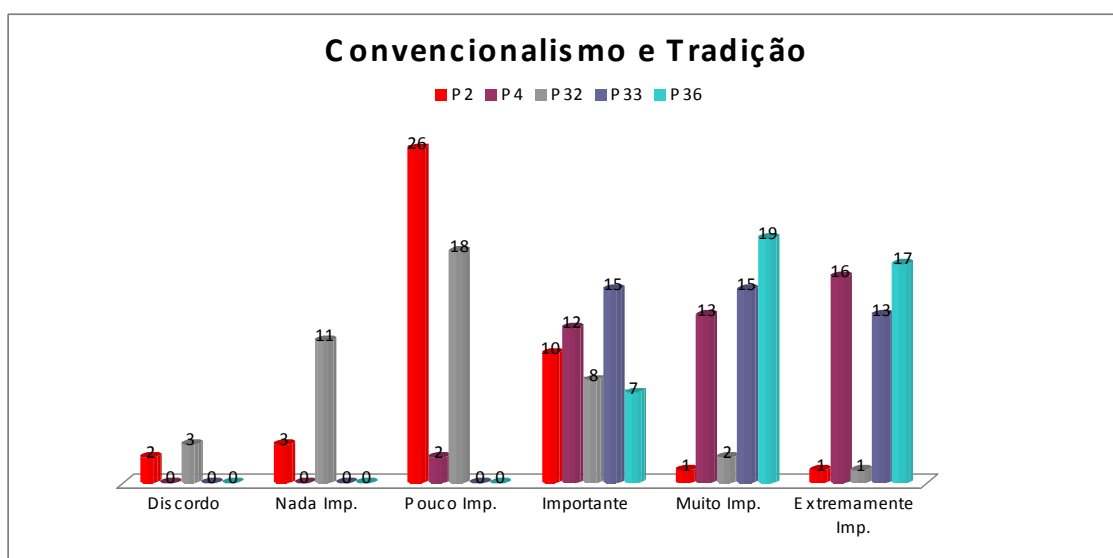


Figura 7: Gráfico dos resultados na categoria convencionalismo e tradição

Relativamente à pergunta 2: *Casar*, a maioria dos inquiridos considera pouco importante, vinte seis, e apenas dez consideram importante. Três pessoas consideraram nada importante e dois responderam discordo. Apenas se registou uma resposta muito importante e uma extremamente importante. Assim, o casamento não foi considerado por estes pais como algo que gostariam que os seus filhos tivessem, ou que considerem essencial. Apesar de alguns inquiridos considerarem importante, dez, fica clara a prevalência das respostas que enfatizam a reduzida importância que os pais dão ao casamento.

Quanto à pergunta 4: *Ter segurança no trabalho*, praticamente todos os pais consideraram ser importante, doze, muito importante, treze e extremamente importante, dezasseis. Apenas dois pais responderam que, para eles, ter segurança no trabalho era pouco importante. Numa altura de crise, como a que atravessamos actualmente, em que o desemprego tem vindo a aumentar progressivamente em todo o mundo, pensamos que

esta questão pode ter um peso maior, pois é uma preocupação que se encontra muito presente no quotidiano das pessoas.

Na pergunta 32: *Abraçar uma religião ou fé (credo religioso)*, a maioria de respostas centra-se na escala pouco importante, com dezoito, e nada importante, com onze. Oito dos inquiridos consideraram importante o facto de se abraçar uma fé ou religião, duas consideraram muito importante e uma extremamente importante. Três pessoas responderam discordo. Relativamente à questão 33: *Ter respeito pelos mais velhos*, os resultados são peremptórios no que diz respeito à sua importância. De facto as respostas dividiram-se entre a escala: importante, quinze, muito importante, quinze, e extremamente importante treze, demonstrando que todos os inquiridos dão importância a este valor.

Quanto à última questão desta categoria 36: *Ser educado: comportamento público adequado*, verificamos que os resultados são, também muito explícitos. Todos os pais consideraram que a educação era importante, sete, muito importante, dezanove, e extremamente importante, dezassete.

Concluindo, nesta categoria os pais dão bastante importância a valores como a educação, vista neste contexto como a capacidade de adaptação e ajustamento social, ao respeito pelos mais velhos, e à segurança no trabalho. No que diz respeito ao casamento, este é encarado como pouco importante bem como o facto de se abraçar uma religião ou fé. Percebe-se que existe alguma flexibilidade relativamente a certos convencionalismos e tradições, o que demonstra uma mudança de paradigma, no entanto outros permanecem bem enraizados na vida das pessoas. Talvez se possa atribuir esta ideia ao facto de constantemente se reconstruírem as tradições, tal como refere Giddens, Beck e Lash (2000), “A modernidade quase que por definição, sempre esteve em oposição à tradição; não tem sido a sociedade moderna, desde há muito tempo “pós-tradicional”? (...) Durante a maior parte da sua história, a modernidade reconstruiu a tradição à medida que a dissolveu.” (p.53) Assim, não se pode falar de forma dicotómica, no sentido em que se assiste a uma substituição das tradições e convencionalismos mas sim a um processo de transição que vai decorrendo e que leva o seu tempo.

Relativamente ao casamento, por exemplo, a explicação pode residir no facto de haver, actualmente, alguma desvalorização desta tradição. De acordo com Gomes-Pedro (2005), “A criança de hoje cresce na dimensão da ruptura familiar. Não temos uma estatística completa desta realidade em Portugal, mas calcula-se que o número de

separações já ultrapassou o limiar crítico da confiança entre jovens.” (p.177) Deste modo a forma como as pessoas olham para o casamento é de alguma desconfiança, até porque os números das separações continuam a alastrar. De acordo com o mesmo autor,

Os números são próximos dos Estados Unidos, onde se sabe que mais de metade dos casamentos celebrados no início do novo milénio estarão em breve desfeitos e, para além disso, que mais de 60% das crianças nascidas até 2020 viverão a maior parte das suas vidas numa família monoparental. (p.177)

Isto contribui para uma crescente sensação de solidão e stress nas crianças e adultos, “ (...) os índices de nupcialidade e os de natalidade continuam em baixa, o que, indubitavelmente, agrava o ciclo de solidão e stress.” (Gomes-Pedro, 2005, p.177)

Relativamente ao facto dos inquiridos considerarem pouco importante abraçar uma religião ou fé, verifica-se, tal como referido anteriormente na revisão da literatura, que tem vindo a suceder um fenómeno de secularização (Torres, Mendes & Lapa, 2007), isto é o estado e as instituições perderam o seu carácter religioso. Acresce-se a este facto, o descrédito para com as instituições religiosas e a religião, em geral, que tem vindo a aumentar significativamente. Estes números também o reflectem. Num estudo realizado para comparar valores entre as gerações dos anos 80 e 90 em Portugal (Figueiredo, 2001), verificou-se que, no que diz respeito à religiosidade, as gerações mais jovens eram bem menos religiosas do que os seus pais. O que significa que já desde essa altura se verifica o decréscimo de pessoas a abraçar uma religião. No entanto, para algumas pessoas, isso ainda é considerado importante, quer dentro da religião católica, quer noutras religiões ou grupos religiosos. A desilusão com a religião católica levou ao surgimento de um outro fenómeno: a ressacralização, isto é, o surgimento de novos movimentos religiosos.

- Intimidade e satisfação

Esta categoria inclui oito perguntas, nomeadamente: 3, 8, 9, 11, 20, 23, 28, 38.

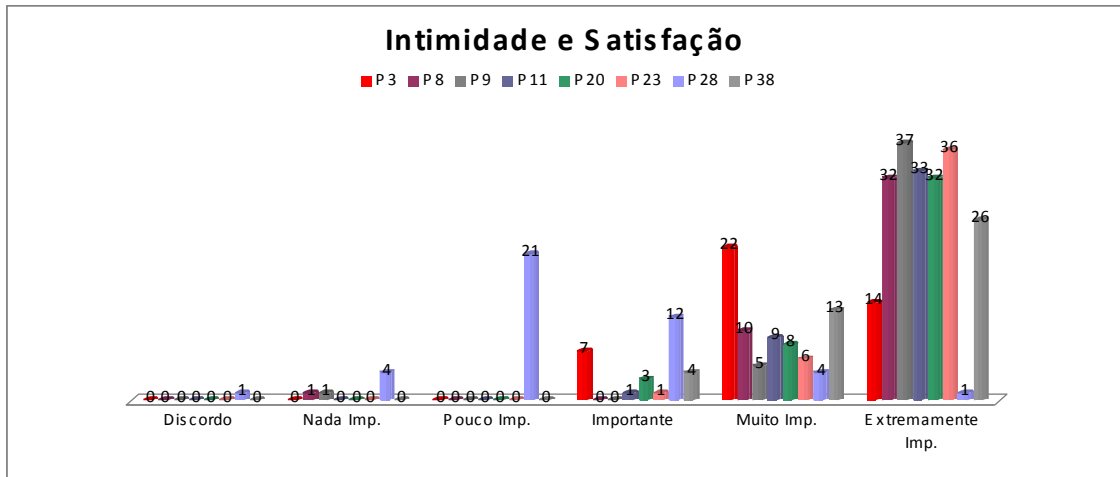


Figura 8: Gráfico dos resultados na categoria intimidade e satisfação

Relativamente à pergunta 3: *Ter amigos chegados*, ficou clara a opinião dos inquiridos quanto à importância dada a este valor: importante, sete, muito importante, vinte e dois, e extremamente importante, catorze.

No que diz respeito à pergunta 8: *Ter satisfação pessoal: ser capaz de se sentir contente com a sua pessoa*, as respostas foram, também, peremptórias: muito importante, dez, e extremamente importante, trinta e duas.

Quanto à pergunta 9: *Estar confortável consigo mesmo: ter confiança e auto-estima*, os resultados foram muito efusivos, na medida em que quase a totalidade dos inquiridos respondeu ser extremamente importante e apenas cinco muito importante. Isto significa que este valor foi considerado, até agora, como o mais importante de todos, em todas as categorias.

A pergunta 11: *Sentir-se realizado*, apresentou as seguintes respostas na escala: uma importante, nove muito importante e trinta e três extremamente importante.

Também a pergunta 20: *ter um propósito: sentir que a sua vida tem significado*, teve resultados similares: três importante, oito muito importante e trinta e dois extremamente importante.

Relativamente à pergunta 23: *Ser íntegro: ser verdadeiro consigo mesmo*, este foi considerado pelos pais como um valor importante, um, muito importante, seis, e extremamente importante, trinta e seis.

A pergunta 28: *Ser único: ser diferente dos outros*, obteve resultados um pouco mais diversificados do que as restantes perguntas desta categoria: vinte e um dos inquiridos consideraram a unicidade ou singularidade pouco importante e quatro nada importante.

Por outro lado, doze pais responderam ser importante, quatro muito importante e um extremamente importante. Um dos pais respondeu discordo.

Quanto à última pergunta desta categoria, a pergunta 38: Sentir satisfação: *ter prazer nas várias actividades e aspectos da sua vida*, quatro pais consideraram importante, treze muito importante e vinte e seis extremamente importante.

Podemos, então, inferir, através destes resultados tão expressivos, que os pais consideram que a intimidade e satisfação dos seus filhos é extremamente importante. As perguntas desta categoria, no nosso ponto de vista podem relacionar-se com a ideia de felicidade falada anteriormente. O facto de a criança ter uma auto-estima elevada, capacidade de sentir bem-estar e satisfação nas diferentes áreas da vida, a sensação de realização, a ideia de integridade, o facto de ter objectivos, propósitos na sua vida e o facto de cada um ser único, passa a ideia de equilíbrio e harmonia, próprios de quem se sente feliz.

Briggs (2002), apresenta uma nova forma de “ (...) ver o desenvolvimento da criança: considerar todo o crescimento e comportamento em função da busca, pela própria criança, da identidade e do auto-respeito. (...) com isso ela estará preparada para a felicidade pessoal em todas as áreas de sua vida.” (p.2) Estes resultados demonstram, ainda, que os pais dão importância à auto-estima do seu filho, futuro adulto. Assim, todas estas perguntas se referem ao mundo interior dos filhos e à forma como vivenciam, encaram e sentem as suas experiências de vida, o que não está necessariamente ligado a acontecimentos exteriores a este. Tal como refere Filliozat (2001),

Ter a inteligência do coração é uma pessoa saber amar, saber compreender o outro, saber realizar-se, saber ser ela mesma em todas as circunstâncias e reagir nas situações emocionalmente difíceis, sejam elas conflitos, falhanços, lutos, separações e provações ou, pelo contrário sucessos, reencontros e êxitos de todas as ordens. É, em suma, possuir a capacidade de ser feliz, de não se deixar dominar pela adversidade, de escolher a sua vida e de estabelecer relações harmoniosas com os outros. E quem não desejaria isto para os seus filhos? (p.13)

No entanto, importa, ainda referir, que este sentimento de satisfação interior tem os outros como mediadores, isto é também chega através dos outros. De acordo com Marujo e Neto (2004) “Mesmo que sejamos capazes de nos satisfazer a nós mesmos na avaliação que fazemos das nossas práticas, vivemos em relação, e precisamos que as

peças que nos são significativas nos façam sentir apreciados e, de bofeia, nos ensinem a apreciar.” (p.90)

- Poder e Realização

Esta categoria inclui as perguntas: 5, 7, 14, 15 e 18, tal como apresentado na figura seguinte.

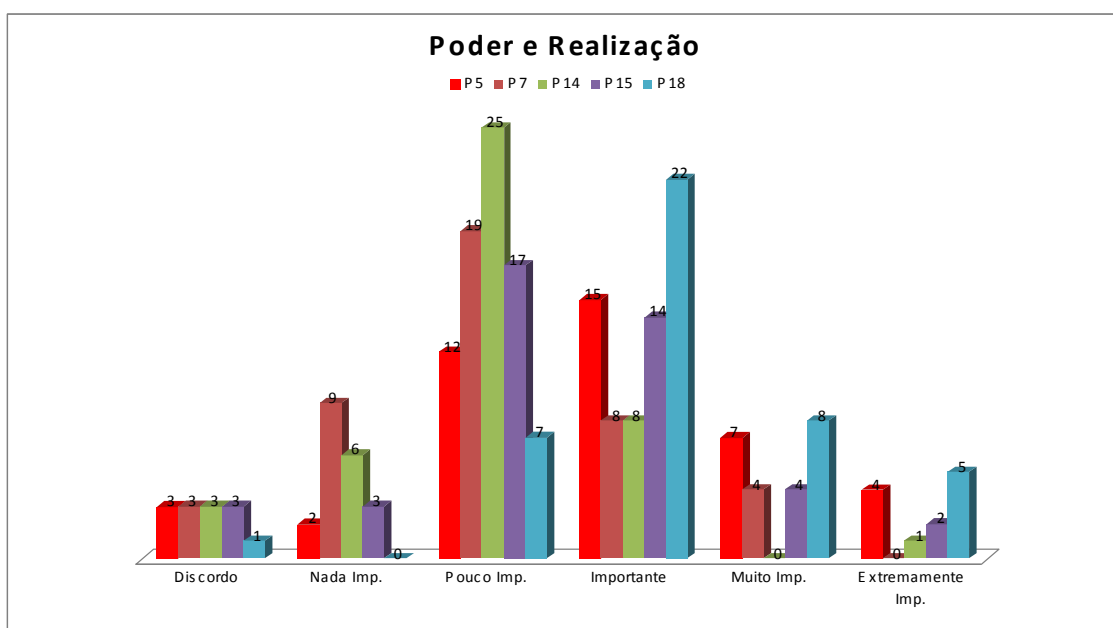


Figura 9: Gráfico dos resultados na categoria poder e realização

No que diz respeito à pergunta 5: *ter o grau de bacharel*, foi considerado importante por quinze dos respondentes, muito importante por sete e extremamente importante por quatro. No entanto doze inquiridos consideraram esta questão pouco importante, dois nada importante e três discordam.

Quanto à pergunta 7: *ter uma profissão de prestígio (um emprego que os outros admirem)*, dezanove pessoas responderam ser pouco importante, nove nada importante e três discordo. No entanto alguns pais consideraram importante que os filhos tivessem uma profissão de prestígio, oito, e quatro consideraram até muito importante.

Na pergunta 14: *Ser conhecido: ter o reconhecimento público das suas conquistas*, a opinião foi a de que é pouco importante com vinte e cinco respostas ou mesmo nada importante com seis. Oito dos inquiridos responderam importante e um extremamente importante. Três responderam discordo.

A pergunta 15: *Ter o grau de Mestre ou Doutor*, teve as respostas distribuídas pelas várias opções de resposta. Assim, dezassete responderam ser pouco importante, três nada importante e três discordo. No entanto, catorze pais foram da opinião de que é importante ter estes graus académicos, quatro consideraram muito importante e dois extremamente importante.

Na última pergunta desta categoria, a pergunta 18: *Tentar ser o melhor, ou dos melhores naquilo que faz*, um dos inquiridos discorda em absoluto com esta ideia e sete consideram pouco importante enquanto vinte e dois consideram importante, oito muito importante e cinco extremamente importante.

Nesta categoria, como se pode ver no gráfico acima, os resultados dividem-se, sobretudo entre a escala pouco importante e importante. Por um lado, os pais consideram importante o facto de os seus filhos terem um grau académico, quer seja Bacharel, Mestre ou Doutor embora as opiniões não tenham sido consensuais, estando mesmo muito próximos os que atribuem pouca importância a esse facto, no caso do Bacharel, e sendo ultrapassados por estes últimos no caso do grau de Mestre ou Doutor. No entanto, a ideia de que estes pais gostariam que os seus filhos fossem instruídos está presente. De acordo com Pais (1999), os dados decorrentes de vários estudos revelam que os estudantes inquiridos em 1997 evidenciam “ (...) aspirações que apontam para a obtenção de mais elevados níveis de qualificação académica.” (p.59). De acordo com o mesmo autor este facto pode ser explicado pelo seguinte: “ (...) estas elevadas aspirações estarão provavelmente associadas a elevadas expectativas de mobilidade social.” (p.60) Isto significa que estes jovens acreditam ser possível passar de uma classe social para outra. Será possível, então, que os pais inquiridos neste questionário tenham, também, a percepção da instrução ligada à mobilidade social.

Quanto à ideia de terem uma profissão admirada por outros e serem conhecidos, os pais claramente responderam ser um factor pouco importante na vida dos seus filhos. No entanto, um factor que nitidamente consideraram bastante importante foi o facto de o seu filho tentar ser o melhor ou dos melhores naquilo que faz. Através deste resultado podem tirar-se algumas relações. Podemos analisá-lo do ponto de vista social, compreendendo que a própria sociedade ocidental, actualmente, premeia a excelência. Nesta perspectiva, a competitividade é um factor a ter em conta e as crianças são educadas para serem “os melhores” e não para darem o seu melhor, onde, naturalmente, está implícita a ideia do eu em detrimento dos outros. Esta opinião é partilhada por Pintasilgo (1996) quando refere “ (...) o arquétipo do *vencedor* forma aspirações e

desejos. A espiral de poder e visibilidade, tendo o vencedor no seu centro, transmite igualmente a marginalização dos mais fracos, vulneráveis, desorganizados.” (p.15, itálico utilizado no original) Esta autora ainda reforça mais esta ideia quando afirma que " Com o reforço do mercado, a *competitividade* permeia todas as esferas do fazer, acompanhada de um conjunto de atitudes, nomeadamente, a centralidade do" *ego* " (...).” (p.15, itálico utilizado no original) Por outro lado, quando se educa nesta perspectiva de “ser o melhor”, encontra-se, também, subjacente uma grande exigência e pressão externa à criança para obter os resultados esperados socialmente.

● Acção

Esta categoria inclui sete perguntas, sendo elas: 10, 12, 13, 16, 17, 21 25 tal como indicado na figura 10.

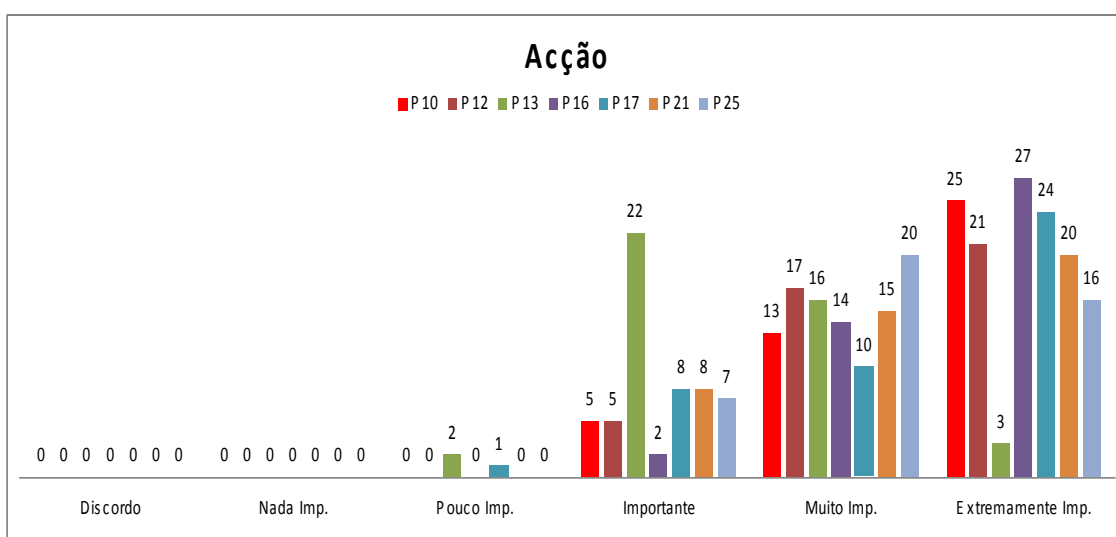


Figura 10: Gráfico dos resultados na categoria acção

A pergunta 10: *Empenhar-se na sua melhoria pessoal*, apresenta resultados que demonstram a importância desta questão para os pais. Assim, cinco consideraram importante, treze muito importante e vinte e cinco extremamente importante.

Também na pergunta 12: *Ser determinado: ser perseverante face a adversidades*, se verifica a importância da determinação para os inquiridos. As respostas foram distribuídas pela escala: importante, cinco, muito importante, dezassete, e extremamente importante, vinte e um.

No que diz respeito à pergunta 13: *Ser criativo*, houve vinte e duas respostas na escala: importante, dezasseis muito importante e três extremamente importante. Apenas dois dos inquiridos responderam pouco importante.

Relativamente à pergunta 16: *Ser confiante: capaz de prosseguir por si próprio*, podemos verificar que os resultados são peremptórios. De facto, vinte e sete pais consideraram que a auto-confiança era extremamente importante, catorze muito importante e dois importante.

Quanto à pergunta 17: *Pensar por si: ter o seu próprio ponto de vista mesmo que seja diferente dos outros*, os resultados distribuíram-se pelas seguintes opções de resposta: extremamente importante com vinte e quatro respostas, muito importante com dez respostas e importante com oito.

Relativamente à importância dada à resiliência, na pergunta 21: *Ser resiliente: ser capaz de ultrapassar as adversidades*, vinte pais responderam extremamente importante, quinze muito importante e oito importante.

Na pergunta 25: *Ser independente: ser capaz de fazer as coisas sozinho*, os resultados também se distribuem pela escala: importante, sete, muito importante, vinte, e extremamente importante, dezasseis.

Nesta categoria, podemos verificar que os resultados se distribuem, sobretudo, pela escala: importante, muito importante e extremamente importante. Os pais que responderam a este questionário, pensam, então, que o facto dos seus filhos, quando adultos, serem capazes de agir, serem pessoas pró-activas é extremamente importante pois foi este indicador o que obteve mais respostas. Tentando analisar, um pouco mais esta evidência, podemos considerar que tanto o valor da determinação pessoal como da auto-confiança, que estão intimamente relacionados entre si, se prendem com questões já mencionadas durante o enquadramento teórico. Por exemplo, quando falámos da vinculação, compreendemos que a relação pais/bebé é de extrema importância na formação da personalidade da criança. Assim, a forma como a criança se vê a si própria está, fortemente influenciada pelas experiências que teve em criança e, também, ao longo da vida. De acordo com Zeifman e Hazan (1997) os processos de vinculação não acontecem apenas na infância mas, também, na adultidade, “ (...) os vínculos entre adultos são formados com um par do sexo oposto.” (p.183) Assim, a questão da confiança, e, também, da determinação, pode estar relacionada com aquilo que White (1960, citado por Brazelton, 1992), designou de “sentimento de competência”. De acordo com Brazelton (1992),

A experiência de aprender a partir de uma combinação de excitação interior por ter realizado cada passo do desenvolvimento e o reforço das respostas parentais impelem a criança na direcção de um rico sentimento de domínio sobre si própria e sobre o ambiente. (p.12)

Também, relacionada com esta temática está a resiliência. De facto, a importância da resiliência num ser humano é inquestionável, tendo sido objecto de estudo de Gomes-Pedro (2005). Este autor estuda, entre outras matérias, as relações de vinculação entre pais e filhos e a resiliência que advém desse processo de contingência entre os filhos e os seus cuidadores. Nas suas palavras,

Chamamos a este sentido a lógica da contingência.

Será esta a força da nossa espécie que, quando é força assumida contingentemente, nas relações significativas, dá a coerência à vida. É, também a isto que chamamos resiliência, porque é esta força que pode resistir às mudanças que aniquilam o sentido de pertença e com ele, a auto-estima, o encantamento, a magia, o projecto. É, de facto o nosso substrato de alma, aglutinador das forças e das múltiplas sensações, percepções, expectativas e sentidos implicados no nosso eu, nas nossas relações que eu chamo de resiliência. (p.122)

Assim, a pergunta 12: *Ser determinado: ser perseverante face a adversidades*, a pergunta 16: *Ser confiante: capaz de prosseguir por si próprio* e a pergunta 21: *Ser resiliente: ser capaz de ultrapassar as adversidades*, estão intimamente relacionadas e ligadas à vinculação. Também a pergunta 25: *Ser independente: ser capaz de fazer as coisas sozinho*, está relacionada com esta questão uma vez que através de uma vinculação segura a criança pode explorar o mundo com mais confiança e com maior autonomia. Brazelton (1992), refere que o fim último da vinculação é a desvinculação. Pode parecer uma incoerência mas o autor explica,

Temos vindo a perceber que o mais puro sinal da vinculação é a capacidade de desprendimento nas fases apropriadas do desenvolvimento da criança. Isto é crucial para a capacidade do bebé para agir sozinho e para aprender a satisfação que a autonomia lhe proporciona. As realizações autónomas são a base para a fé do bebé em si próprio – e formam os ingredientes do seu ego. (p.239)

Quanto à pergunta 17: *Pensar por si: ter o seu próprio ponto de vista mesmo que seja diferente dos outros*, esta está relacionada com a confiança em si próprio, e com a autonomia de pensamento, podendo, de certa forma, ligar-se, também, à vinculação.

Os inquiridos consideraram, ainda, de extrema importância o facto de os seus filhos se empenharem na sua melhoria pessoal, isto é, acreditam numa perspectiva evolutiva, de crescimento e de melhoramento pessoal ao longo da vida e que deve haver um esforço pessoal nesse sentido.

- Benevolência e Universalismo

Esta categoria inclui nove perguntas: 22, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 37.

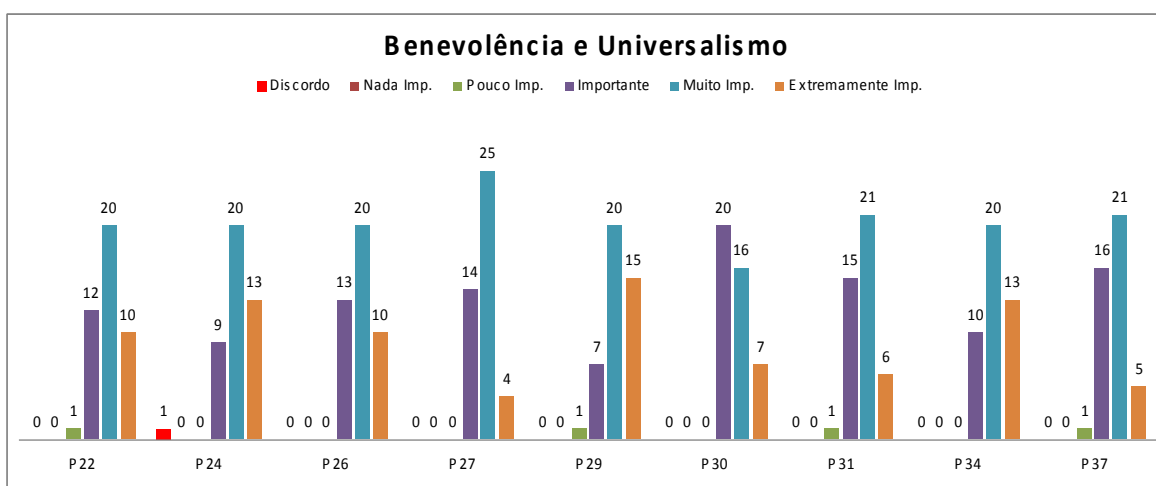


Figura 11: Gráfico dos resultados na categoria benevolência e universalismo

Relativamente à pergunta 22: *Ser sociável: ser capaz de se integrar em grupos*, as respostas situaram-se na escala: importante com doze, muito importante com vinte e extremamente importante com dez. Apenas um pai considerou esta questão pouco importante.

Quanto à pergunta 24: *Ser humilde: não ser orgulhoso nem arrogante*, os resultados são semelhantes aos da pergunta anterior: nove respostas referem-se à escala importante, vinte muito importante e treze extremamente importante. Apenas um inquirido discordou da pergunta.

Na pergunta 26: *Ser bondoso, ter compaixão*, mantêm-se as respostas na escala: importante, treze, muito importante, vinte, e extremamente importante com dez.

No que diz respeito à pergunta 27: *Saber perdoar: ser capaz de perdoar os outros*, o número de respostas maior centra-se na escala muito importante, com vinte e cinco, seguido de importante com catorze e muito importante com quatro.

A pergunta 29: *Ser tolerante: ter respeito pelos outros que são diferentes de si*, sete inquiridos responderam importante, vinte, muito importante e quinze extremamente importante. Só uma pessoa respondeu ser pouco importante.

Em relação à pergunta 30: *Ser altruísta: desejo de ajudar pessoas em dificuldades*, as respostas centram-se na escala: importante, vinte, muito importante, dezasseis, e extremamente importante, sete.

Na pergunta 31: *Ser capaz de sentir gratidão, reconhecimento*, as respostas incidiram maioritariamente na escala: muito importante com vinte e uma respostas, importante com quinze e extremamente importante com seis.

Na pergunta 34: *Ter sentido de Justiça*, Os inquiridos consideraram ser muito importante, vinte, extremamente importante, treze, e importante dez.

Relativamente ao valor da cooperação, na pergunta 37: *Preservar a harmonia de grupo: cooperando e evitando conflitos em grupo*, os respondentes pensam ser muito importante, com vinte e uma respostas, importante, com dezasseis e extremamente importante com cinco. Apenas um dos inquiridos considerou esta questão pouco importante.

Nesta categoria, podemos verificar que a opção de resposta mais escolhida foi: muito importante. As restantes respostas dividem-se entre importante e extremamente importante. Na categoria benevolência e universalismo incluem-se perguntas que estão relacionadas com o “ser” na relação com o outro, isto é, a forma como o indivíduo reage perante o outro e como se sente perante o outro. Talvez possamos arriscar dizer que esta é a categoria que está mais ligada à moralidade pelo tipo de questões que engloba, uma vez que “ A forma mais comum de conceber o domínio da moral consiste em posicionar algumas características dos actos morais, atribuindo-lhe um valor positivo ou negativo, e atribuindo essas características ao domínio moral” (Azevedo, 1996, 139). De facto, os valores de bondade e compaixão, humildade, altruísmo, cooperação, sentido de justiça, capacidade de sentir gratidão e de perdoar, são valores considerados positivos na nossa sociedade e tradicionalmente associados à religião. Não é, assim, surpreendente que os inquiridos tenham considerado estes valores muito importantes, uma vez que culturalmente se preconizou esta ideia através da religião católica. Muito embora, esta religião esteja, actualmente, a perder alguns dos seus fiéis,

tal como referido anteriormente, a maioria dos inquiridos, adultos actualmente, muito provavelmente sofreu a influência destas ideias ao longo da sua infância e juventude, por estarem enraizadas na própria cultura, mesmo não tendo pertencido a nenhuma religião.

Concluindo, podemos deduzir pelos resultados das várias categorias, presentes na figura nº 12, que os valores mais privilegiados pelos pais são os valores de intimidade e satisfação, seguidos dos de acção, que obtiveram o maior número de respostas na opção de resposta: extremamente importante.

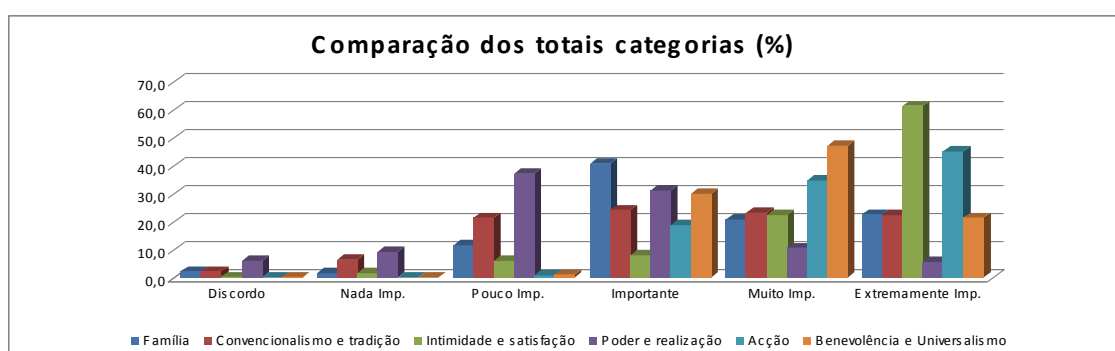


Figura 12: Comparação dos totais das categorias

Os valores de benevolência e universalismo foram considerados muito importantes. O valor da família foi considerado importante e os de poder e realização, pouco importantes. A categoria do convencionalismo e tradição apresentou resultados bastantes próximos nos indicadores da escala: pouco importante, importante, muito importante e extremamente importante.

Capítulo IV – Considerações Finais

1- Principais Resultados

A nós é, no entanto, concedido ver as coisas do ponto de vista que nos for destinado. E dado que hoje o paradigma dominante é o da evolução, podemos e devemos rever a terra nós mesmos, cada coisa como um processo evolutivo. Um processo começado há bilhões de anos, desde o aparecimento das primeiras moléculas orgânicas, depois das macromoléculas, dos organismos vivos, a pouco e pouco até à aparição da consciência, das primeiras explicações mágico-religiosas do mundo, das teorias científicas, até hoje. Neste quadro, todas as infinitas sensações e percepções dos seres vivos, desde as dos protozoários, do insecto, do réptil e depois, pouco a pouco, até às nossas percepções históricas e àquelas que produziremos no futuro, são, ao mesmo tempo emergências evolutivas. O mundo chega à luz com a vida, enriquece, progride com a vida. O processo histórico evolutivo cria e recria continuamente o sujeito conhecido e o mundo. A sua evolução é a evolução da vida, da consciência e da ciência. (Alberoni, 2000, p.103)

Terminamos este trabalho com este excerto de Alberoni pois pensamos que ilustra, o processo evolutivo e de, alguma forma, se pode fazer uma analogia com a temática deste trabalho. De facto, se não fosse pela evolução contínua, pelas mudanças sucessivas, pelo alternar entre desequilíbrio e conseqüente equilíbrio, pela estruturação e reestruturação, pela criação e recriação, pelas “emergências evolutivas”, tal como refere Alberoni, não estaríamos aqui, trazendo esta temática para estudo e aprofundamento. De facto, as profundas alterações sociais abalaram a forma como conhecíamos o mundo e como nos movimentávamos nele. A necessidade de adaptação é crucial para tomarmos partido de tudo aquilo de positivo que adveio com todas as mudanças. É, também, importante a tomada de consciência do que queremos preservar, manter e dar continuidade às novas gerações. Hoje em dia, fala-se muito em sustentabilidade ambiental, ao facto de deixarmos um legado positivo às gerações vindouras para que possam usufruir de tudo o que agora usufruímos, mas perguntamos:

Não será, também, necessária a “sustentabilidade valorativa”? Não será, também, responsabilidade nossa? Por nos preocuparmos com estas questões enveredámos neste estudo. Embarcámos num processo de grande incerteza inicialmente, para, gradualmente, se tornar num estudo mais consistente. O percurso nem sempre foi fácil, uma vez que foi feito de altos e baixos, mas, podemos dar-nos por satisfeitos por termos terminado este trabalho. Uma característica interessante da evolução humana, do crescimento pessoal, é a curiosidade, que leva o indivíduo a arriscar e a querer ir mais longe. Assim, após um grande esforço, afínco e dedicação, quando somos capazes de chegar aos objectivos propostos, sentimos uma retribuição enorme e instantânea. Foi o que aconteceu no final deste trabalho, uma sensação de dever cumprido e a esperança de termos contribuído para trazer um pouco mais de luz à questão dos valores familiares.

Inicialmente propusemo-nos responder a algumas questões:

- Quais os valores que os pais dizem privilegiar?
- Os pais valorizam o seu papel de formadores de valores nos filhos e será esse um processo consciente?
- Como se processa a formação de valores?

Passaremos agora a concluir sobre os resultados obtidos relativamente à primeira questão: Quais os valores que os pais dizem privilegiar? Relativamente a esta questão, as respostas foram diversas, no entanto, foi possível encontrar alguns pontos em comum. Os valores que foram referenciados pelas três mães incluem valores de benevolência e universalismo, por exemplo, foi mencionada a importância do respeito em vários contextos diferentes: da solidariedade, da cooperação, do saber estar em grupo e saber partilhar e da tolerância. Também foi dada ênfase às normas de conduta sociais e às tradições, como por exemplo o facto de a criança ser capaz de comer correctamente, dizer bom dia e aquilo a que uma das mães chamou de “hábitos saudáveis”, isto é, valores de civismo, de organização e tradições sociais. No que diz respeito aos valores de poder e realização, uma das questões faladas foi a do sucesso escolar. Embora não tenha sido um factor considerado essencial, uma mãe considerou-o importante, sobretudo para a auto-estima e sentido de realização pessoal da filha. De facto,

Se as crianças tiverem antecedentes positivos – um percurso de sucessos – no que diz respeito a objectivos intelectuais e académicos, serão mais calmas, mais concentradas e mais eficientes quando lidam com desafios intelectuais. Faz parte

do funcionamento humano normal as pessoas gostarem de fazer aquilo em que são boas. (McGraw, 2004, p.129)

Foram muito referidos valores da categoria de intimidade e satisfação pessoal. A capacidade de ser responsável, a honestidade, a amizade e o “ser feliz”. De facto, esta ideia de felicidade, já apontada anteriormente, é um dos pontos que consideramos chave na formação da personalidade das crianças. Como já vimos anteriormente os pais podem contribuir para desenvolver esses sentimentos na criança, ajudando-a a valorar o optimismo e a olhar para as adversidades de uma forma mais positiva e resiliente. (McGraw, 2004). Também, Pires (2007), partilha dessa opinião, considerando que o exemplo dos pais é fundamental para que os filhos sejam capazes de olhar para o mundo de forma mais positiva.

Outro factor importante na educação dos filhos é o clima em que se vive em casa. Um clima de alegria, que pais normalmente sempre bem-dispostos sabem criar, com uma pitada de humor e uma grande vontade de festejar (...) Viver com alegria o dia-a-dia favorece a construção de personalidades confiantes, que tendem a ser optimistas perante a vida e que revelam uma maior capacidade para enfrentar os momentos mais difíceis. (Pires, 2007, p.18)

Em relação aos valores que os pais gostariam que os seus filhos tivessem na idade adulta, podemos comparar os resultados proferidos nas entrevistas às três mães e os resultados dos questionários aplicados aos pais do pré-escolar. Apresentaremos, primeiramente, os resultados das entrevistas, depois dos questionários e, no final, uma comparação entre ambos.

De facto, os valores apontados como os mais importantes que as três mães gostariam que os filhos tivessem no futuro, foram muito semelhantes aos valores que as mães privilegiam agora. Assim, voltam a estar presentes valores de universalismo e benevolência, novamente a ideia de respeito, a importância do valor da solidariedade e da cooperação, já faladas anteriormente. Também surgem os valores de convencionalismo e tradição, relacionadas com as regras sociais de “saber estar”. O sucesso escolar volta a ser referenciado por ter sido considerado importante por uma das mães, que pensa que dessa forma o seu filho, no futuro, pode escolher fazer o que realmente gosta. Quanto aos valores de intimidade e satisfação, estes, foram, novamente, bastante referidos. O valor da honestidade foi enfatizado, bem como o da responsabilidade, a importância do carácter e a capacidade de ser feliz. Duas das mães utilizaram a expressão: “boas pessoas”, para explicar como gostariam que os seus filhos

fossem no futuro, o que engloba uma série de qualidades, tais como: a honestidade, o ser trabalhador, a cooperação. O valor da família foi igualmente apontado como um valor importante por estas mães, na medida em que consideram que este é o principal socializador da criança.

No que diz respeito aos resultados dos questionários, podemos verificar que os valores privilegiados pelos pais do pré-escolar (3, 4 e 5 anos) foram, maioritariamente, os da categoria intimidade e satisfação. Também os da categoria acção foram considerados extremamente importantes embora com resultados inferiores aos da intimidade e satisfação. Os valores de benevolência e universalismo foram considerados muito importantes. O valor da família foi considerado importante e os de poder e realização, pouco importantes. Na categoria do convencionalismo e tradição, as respostas distribuíram-se entre as várias opções de resposta: pouco importante, importante, muito importante e extremamente importante.

Podemos, assim, concluir que, para os pais com filhos no pré-escolar do Colégio onde decorreu o estudo, estando as três mães que foram entrevistadas incluídas, os valores que consideram mais importantes estão em sintonia, isto é os resultados são semelhantes. Assim, os valores privilegiados estão relacionados com o “ser” e são os valores que se enquadram na categoria intimidade e satisfação. De facto, tanto nas entrevistas como nos questionários, esse tipo de valores, foi largamente referenciado e escolhido. Os valores de benevolência e universalismo foram os segundos privilegiados, isto é, valores que dizem respeito ao outro e aos comportamentos prosociais que denominámos de “ser com o outro”. O valor da família foi, também, considerado importante na análise dos dois instrumentos realizados. Algumas diferenças surgem nas próximas categorias de valores entre o que as mães pensam e o que os pais com filhos no pré-escolar pensam. A categoria poder e realização, considerada pouco importante nos resultados do questionário, foi considerada de alguma importância nas entrevistas com as mães. Por outro lado, os valores de convencionalismo e tradição foram referenciados pelas mães como importantes.

Em relação à segunda questão: Os pais valorizam o seu papel de formadores de valores nos filhos e será esse um processo consciente? Constatámos que, a questão dos valores está presente nas preocupações das mães que entrevistámos. Também encontramos um padrão reflexivo em todas as mães, o que nos leva a concluir que os valores é um tema pertinente para elas e é um processo consciente. Por outro lado, a reforçar esta ideia, fica o facto das três mães falarem com os seus cônjuges sobre esta matéria e, em geral,

estarem em sintonia uns com os outros. As mães consideraram, ainda, que o papel de educador inclui algumas características específicas, tais como: ser responsável pelos filhos, ser capaz de ensinar, ser paciente e incitar o diálogo.

Todas as mães revelaram estar conscientes da sua influência e da influência do seu marido na passagem de valores aos filhos.

De acordo com estas mães, os pais são uma das principais fontes de influência na formação de valores nas crianças, mas todas as mães também consideraram que os filhos têm características específicas e que, eles próprios, através da sua forma de se relacionarem com os outros, têm um papel na construção dos seus valores.

Eisenberg e Valiente (2002), também pensam que a criança influencia todo o processo,

Uma outra ressalva relativamente às conclusões sobre causa e efeito das relações entre as variáveis parentais e o desenvolvimento moral dos filhos. Implícita na noção de socialização e práticas educativas está o pressuposto de que é o adulto, que influencia a criança. No entanto, é também provável que as crianças, mediante as suas características e comportamentos diferentes, influenciem o modo como o adulto os trata. (p.116)

Esta ideia é reforçada num artigo sobre os pais considerados competentes. Assim, e de acordo com Teti e Candelária (2002), os pais competentes são aqueles que,

(...) não só são sensíveis, dão resposta e socializam a criança com sucesso utilizando o nível correcto de indução, amor, retirada e afirmação de poder; mas, também, estão conscientes de quem o seu filho é e adaptam os seus comportamentos especificamente nesse sentido de forma a criar uma correspondência, ou orientação mútua, que garanta o sucesso da socialização. (p.168-169)

Foram, ainda, referidos outros factores de influência tais como: os media, os pares e a escola. Uma das mães enfatizou a influência nefasta da televisão. De facto, a ideia de que os media influenciam as crianças, muitas vezes de forma negativa, é partilhada por Marques (1998). O número de horas que as crianças passam em frente à televisão e computador tem gerado uma crescente preocupação entre os profissionais de educação e saúde. Esse facto, aliado a uma menor supervisão por parte dos pais, parece pôr em risco uma saudável apropriação de valores, podendo, mesmo, gerar conflitos com os valores predominantes na família. A mesma mãe referiu-se a este propósito: “ (...) e, às vezes, os valores que a família incutiu perdem-se um bocadinho pelo caminho.” Os pares exercem igualmente influência na criança, não só ao nível da apropriação de

valores (Zabalza, 2000; McGraw, 2004), mas, também, ao nível do raciocínio moral, do desenvolvimento da moralidade e, conseqüentemente, da conduta moral. (Lourenço, 2006) Relativamente à escola, esta tem, também, um papel na apropriação de valores por parte da criança, muito embora, de acordo com Zabalza (2000), esse papel (que pensa ser fundamental) seja mais limitado.

Quanto ao que pensam em relação aos pais, em geral, todas as mães consideraram que alguns pais não têm consciência do seu papel enquanto educadores, ou se a têm não fazem passar essa ideia e acabam por ser ineficazes. Uma das razões apontadas para que isso aconteça está relacionada com as transformações da sociedade, que segundo as palavras de uma das mães “atravessa uma crise de valores”. A ausência dos pais na vida dos filhos foi opinião unânime entre as entrevistadas, bem como uma desresponsabilização destes face aos seus filhos. Consideram que estes pais se anulam como educadores e desculpabilizam os filhos, muito na tentativa de compensar a ausência no dia-a-dia deles. A competitividade e o consumismo presentes na sociedade de hoje são encaradas como prioritárias, em detrimento de outros valores considerados mais importantes, como o estar presente na vida dos seus filhos, o que, na opinião destas mães, transmite, às crianças, uma ideia errada do que é verdadeiramente importante. Compreende-se, então, que estas mães relacionam as mudanças sociais com a acção dos pais, e consideram até que, em grande medida, isso afecta o seu papel de educadores.

Fomos capazes de perceber quais os sentimentos que estas três mães associam ao seu papel de educadoras, muito embora tenham sido bastante variados, o que não permitiu que tenha sido encontrado um padrão. Estes sentimentos foram: esforço e paixão (uma dualidade de sentimentos para o que é educar um filho), sensação de falta de tempo e disponibilidade, imperfeição, maior permissividade (em relação ao primeiro filho, 15 anos mais velho), exigência. Um factor recorrentemente apontado foi a falta de tempo e a sensação de ser tudo “feito a correr”, característica da sociedade actual. A esse propósito explica Oliveira (2006), referindo que essa falta de tempo,

Não é um problema de uma família, de um casal, é um problema da sociedade como um todo. Isto significa que a ocultação do privado permitiu que se construísse um modelo social em que os homens e mulheres estão absorvidos a tempo integral com exigências desse tipo pesando sobre eles, não restando tempo para tudo aquilo que o privado tem vindo a representar. Há, indiscutivelmente, um prejuízo social em tudo isso e um prejuízo afectivo também, sobretudo se

considerarmos que o afectivo faz parte do social, que o social não é uma abstracção mas o conjunto da vida afectiva das e dos cidadãos. (Oliveira, 2006)

Esta autora propõe que se faça uma “Reengenharia do Tempo”, isto é que as famílias possam ser capazes de ter qualidade de vida e tempo para os afectos e para as relações, sendo para isso necessária uma mudança no paradigma vigente que passa por uma revisão da organização do mundo do trabalho. Esta ideia pareceu-nos extremamente interessante. Talvez, de facto, seja necessário, enquanto sociedade, repensarmos as prioridades para sermos capazes de encontrar soluções para estes problemas, mas esse assunto seria tema de um outro trabalho.

Em relação à última questão: Como se processa a formação de valores? Verificámos que todas as mães consideraram que a formação de valores em família se processava através do exemplo dos próprios pais. As mães referiram que estão constantemente a passar valores e que isso acontece na vivência do dia-a-dia familiar. Isto é, a própria organização familiar, também foi considerada importante na formação de valores nos filhos, pois estes podem construir os seus valores num ambiente seguro e significativo para eles. De acordo com Stevens, Hough e Nurss (2002), as mães têm consciência da importância do ambiente familiar, tanto que,

A percepção dos pais da sua influência no desenvolvimento dos filhos, que Luster e Rhodes denominaram contingência de perceptividade, não foi ainda exhaustivamente estudado. (...) Luster e Rhodes (1989) registaram que tanto as mães adolescentes como as adultas que sentiam que o seu comportamento como mães podia – e ia – influenciar o desenvolvimento dos filhos tentavam proporcionar-lhes ambientes domésticos mais favoráveis. (p. 764)

Verificámos, também, alguns exemplos de estratégias encontradas pelos pais para a formação de valores. Algumas delas são realizadas em casa, estando integradas na própria rotina familiar e outras são combinadas pelos pais mas destinam-se a serem realizadas no exterior da família, como por exemplo: o caso de uma mãe que inscreveu o seu filho na actividade de futebol para que este desenvolvesse o espírito de grupo e o valor da partilha. As conversas foram, também, constantemente mencionadas pelas mães como um factor importante para a formação de valores nos filhos. Aliás, estas foram o denominador comum e o fio condutor de todos os outros momentos referidos. As estratégias familiares, desenvolvidas no ambiente familiar que contribuem para a passagem de valores foram variadas. Algumas adoptadas por todas as mães como o facto de fazerem as refeições em conjunto, outras referidas apenas por uma ou duas

mães: tempo passado no carro, rituais para dormir, tarefas realizadas com pais e filhos. Também Pires (2007), partilha da ideia de que “A família, como um todo, precisa igualmente de tempos próprios. Um desses momentos deve ser o jantar, aos dias de semana, ou almoço ao domingo. Devem ser comidos à mesa, com a televisão desligada, para favorecer o convívio.” (p.19). Esta autora pensa que, pelo facto da vida nas grandes cidades ser complicada, é essencial que se destine à família, intencionalmente, tempos e espaços próprios. Assim, é muito importante para a educação dos filhos que exista “Um ambiente marcado por uma cultura de família, onde existem rituais como por exemplo deitar todos os dias uma criança contando-lhe uma história e ajudando-a a rezar ou valorizar o almoço de domingo (...)” (Pires, 2007, p.18-19)

Segundo estas mães, algumas destas rotinas são intencionais, isto é, são momentos específicos criados para poderem conversar e passarem tempo juntos. Percebe-se, assim que os pais privilegiam os momentos de interacção social e que esses momentos são válidos para ajudar a criança a formar os seus valores. Esta ideia está em consonância com o que as entrevistadas explicaram anteriormente em relação à ausência dos pais. De facto, promovendo espaços de diálogo, conversa e, no fundo, promovendo a relação, a passagem de valores está permanentemente presente. Para estas mães não importa tanto o que se faz mas sim o facto de o fazerem juntos. Uma das mães utilizou uma frase quando se referia à importância do tempo passado em família que ilustra bem este pensamento: “ponto de partida para um desenvolvimento feliz”. Foi possível detectar, ainda, que estas estratégias foram criadas de acordo com cada família especificamente. Isto é, não podemos generalizar, dizendo que a rotina A ou B é a ideal, pois o próprio ethos familiar é criado de acordo com as características de cada elemento da família, detentor, por essa razão, de um ritmo e estrutura muito próprios.

2- Limitações e Potencialidades do Estudo para Futuras Investigações

Após as conclusões do estudo, gostaríamos de apontar algumas limitações encontradas e sentidas ao longo deste trabalho. Temos claramente a consciência de que este é um pequeno contributo para o estudo dos valores em família. Ainda assim, pensamos que seria interessante se este tivesse sido um estudo mais alargado, com maior número de participantes nas entrevistas, o que, naturalmente enriqueceria toda a investigação. Por outro lado, teria sido igualmente desejável que o estudo pudesse ter sido realizado em

várias escolas diferentes. É um facto que o presente trabalho foi realizado numa escola com características bastante homogéneas no que diz respeito à condição socio-económica dos pais, participantes deste estudo. Assim, seria interessante se pudéssemos ampliar a investigação e comparar as diferenças entre várias escolas com pais de outros extractos sociais, de várias zonas do país ou de diferentes grupos sociais. Por outro lado, teria sido, também, importante que entre os entrevistados pudéssemos ter tido pais, do sexo masculino, e não, apenas, mães. Poderíamos verificar as semelhanças e diferenças na sua forma de pensar e sentir os valores em Família. Não foi possível, no entanto, responder a estas limitações, no âmbito deste trabalho, por várias razões alheias à nossa vontade.

No que diz respeito à metodologia, procurámos diversificar os instrumentos de recolha de dados, no entanto, pensamos que poderia ser interessante que num próximo estudo, ambos os pais, fizessem um diário. Considerámos muito rica e interessante a ideia dos Registos Escritos de Vivências Familiares que pedimos às mães para escreverem em dois momentos diferentes. Assim, partindo da mesma ideia, se isso fosse pedido com mais regularidade e durante um período mais longo de tempo, poderia, com certeza, trazer muitas informações e ser muito útil, pois poderíamos aprofundar a compreensão desta temática e confirmar ou não resultados relativamente ao presente estudo.

Por último gostaríamos de terminar, deixando uma mensagem de esperança e confiança na capacidade que todos temos de ir criando o futuro, com um excerto de uma conferência proferida por Espada (1997),

Numa palavra há um caminho para enfrentar a crise de valores e referências estáveis reforçando a liberdade: esse caminho é o da cidadania, o da liberdade e responsabilidade pessoal, o da discussão livre e aberta sobre valores e as referências cruciais para manter viva a liberdade. (p.42)

Referências Bibliográficas

Alberoni, F. (2000). *Valores*. (6ª Edição). Venda Nova: Bertrand Editora.

Alcântara, J.A. (1998). *Como Educar as Atitudes*. (3ª Edição). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Araújo, U. (2007). A Construção Social e Psicológica dos Valores. In: V. Arantes (organização). *Educação e Valores: Pontos e Contrapontos*. S.Paulo: Summus Editorial

Azevedo, J. (1996). A Educação Escolar e a Educação dos Valores: Alguns Equívocos e outros tantos desafios. In: *Educação, Família e Valores: Desafios...Actas das IIªs Jornadas Pedagógicas*. Leiria: Universidade Católica Portuguesa.

Azevedo, M.(1995). *O Desenvolvimento Moral na Perspectiva do Desenvolvimento Cognitivo de Kohlberg*. Universidade de Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências. Material policopiado.

Azevedo, M. (1996). Meanings of the Moral Domain. In M.O, Valente; A., Barrios; A, Gaspar; V.D., Teodoro; (Coordenadores), *Teacher Training and Values Education*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Baltazar, I. (1996). Educar para os Valores na Família e na Escola. In: *Educação, Família e Valores: Desafios...Actas das IIªs Jornadas Pedagógicas*. Leiria: Universidade Católica Portuguesa.

Barnes, Katz, Korbin & O'Brien (2006). *Children and Families in Communities: Theory, Research, Policy and Practice*. England: John Wiley&Sons.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Bowlby, J. (1990). *Apego e Perda - Vol.1: Apego*. (2ª Edição). S. Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Brazelton, T.B. (1992). *Tornar-se Família*. Lisboa: Terramar

Briggs, D. (2002). *A Auto-estima do Seu Filho*. (3ª Edição.). S. Paulo: Martins Fontes Editora

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Carvalho, C. (2004). *A Obra de Vygotsky: Um Abrir de Possibilidades*. Adaptado de Carvalho, C. (2001). *Interações entre Pares: Contributos para a promoção do desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico no 7º ano de escolaridade*. Lisboa: APM (Tese de Doutoramento).

Chabot, D. (2000). *Cultive a Sua Inteligência Emocional*. Cascais: Pergaminho

Cruz, O. (2005). *Parentalidade*. Coimbra: Quarteto

Daly, K. (1992). The Fit between Qualitative Research and Characteristics of Families. In: J. Gilgun; K. Daly; G. Handel. *Qualitative Methods in Family Research*. S. Francisco: Sage Publications

Damásio, A. (1994). *O Erro de Descartes*. Mem Martins: Publicações Europa-América

Diogo, J. (1998). *Parceria Escola-Família, A Caminho de uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.

Eisenberg, N. & Valiente, C. (2002). Parenting and Children's Prosocial and Moral Development. In: M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, (Vol. 5): Practical Issues in Parenting*. (2ª Edição). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Espada J.C. (1997). Da Construção de Cidadãos Participativos à Crise de Valores e Referências Estáveis. In: *Nos 10 anos da Lei de Bases – Memórias e Projectos, Curso de Verão de 1996, Porto*. Lisboa: Edições Asa

Ferreira, P. (2003). Valores Morais: as Noções de «Certo» e de «Errado» na Transição Pós-moderna. In: J. Vala; M. Cabral; A. Ramos: (Eds) *Valores Sociais e Relações Interpessoais*. Viseu: Imprensa de Ciências Sociais. Universidade de Lisboa.

Figueiredo, E. & Machado, J. (2001). *Valores e Gerações: anos 80 e 90*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Filliozat, I. (2001). *No Coração das Emoções das Crianças*. Cascais: Pergaminho

Gardner, H. (1995). *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Giddens, A.; Beck, U. & Lash, S. (2000). *Modernização Reflexiva – Política, Tradição e Estética no Mundo Moderno*. Oeiras: Celta Editora.

Gomes Pedro, J. (2005). *Para um Sentido de Coerência na Criança*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

Gottman, J. & Declaire, J. (2000) *A Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho

Grusec, J.E.; Goodnow, J. & Kuczynski, L. (2000). New Directions in Analyses of Parenting Contributions to Children's Acquisition of Values. *Child Development*, 71, (1), 205-211.

Harris J. (1995). Where is the Child Environment? A Group Socialization Theory of Development. *Psychological Review*, 102, (3), 458-489.

Hyson, M. (2004). *The Emotional Development of Young Children: Building an Emotion-Centered Curriculum*. New York: Teachers College Press.

Klassen, C.A. (1996). Explicit and Implicit Values Education and the Crisis in Postmodern Society. In M.O. Valente; A. Barrios; A. Gaspar; V.D. Teodoro, (Coordenadores), *Teacher Training and Values Education*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Konchanska, G. (1997). Multiples Pathways to Conscience for Children With Different Temperaments: From Toddlerhood to Age 5. *Developmental Psychology*, 33, (2), 228-240.

Lessard-Hèbert, M. Groyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lourenço, O. (2006). *Psicologia do Desenvolvimento Moral – Teorias, Dados e implicações*. (3^a Edição) Coimbra: Edições Almedina

Lourenço, O. (2007). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo – Teorias, Dados e Implicações*. (2^a Edição) Coimbra: Edições Almedina

Marques, R. (1998). *Ensinar valores: Teorias e Modelos*. Porto: Porto Editora.

Marujo, H. & Neto, L.M. (2004). *Optimismo e Esperança na Educação - Fontes Inspiradoras para uma Escola Criativa*. Lisboa: Editorial Presença

McGraw, P. (2004). *A Família em Primeiro Lugar*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, R. D. (2006). A Reengenharia do Tempo. *ex aequo*, (13), 13-28.

Onrubia, J. (2001). Ensinar: Criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e Intervir Nelas, In: *O Construtivismo na Sala de Aula*. Porto: Asa Editores.

Pais, J. (1999). Comportamentos dos Adolescentes Hoje: Resultados de Alguns Estudos. In: M. Pinto; J. Tedesco; J. Pais; A. Relvas. *As Pessoas que Moram nos Alunos - Ser Jovem Hoje na Escola Portuguesa*. Porto: Edições Asa

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. (2d Edition) Newbury Park: Sage Publication.

Pintasilgo, M. (1996). *Changing Values in a World of Transition*. . In: M.O, Valente; A., Barrios; A, Gaspar; V.D., Teodoro; (Coordenadores), *Teacher Training and Values Education*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Pires, M. I. (2007). *Os Valores na Família e na Escola*. Lisboa: Celta Editora

Puig, J. (2007). Aprender a Viver. In: V. Arantes (organização), *Educação e Valores: Pontos e Contrapontos*. S.Paulo: Summus Editorial

Puig, J. (2007). Pontuando e Contrapondo. In: V. Arantes (organização), *Educação e Valores: Pontos e Contrapontos*. S.Paulo: Summus Editorial

Relvas, A. (2006). *O Ciclo Vital da Família – Perspectiva Sistémica*. (4ª Edição). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Rokeach (1968). *Beliefs, Attitudes, and Values*. Califórnia: Jossey-Bass, Inc., Publishers

Schaffer, H. R. (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva A. & Pinto J. (1986). Uma Visão Global Sobre as Ciências Sociais. In: Silva A.; Pinto J.(Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Simões, M.(1996). Educação e Valores. In: *Educação, Família e valores: Desafios...Actas das II^{as} Jornadas Pedagógicas*. Leiria: Universidade Católica Portuguesa.

Sprinthall, R.C.; Sprinthall, N.A. & Oja, S.N. (1998). *Educational Psychology - A Development Approach*. New York.: McGraw Hill.

Stevens, J.H.; Hough, R. & Nurss, J. (2002). A Influência dos Pais no Desenvolvimento e Educação das Crianças. In: Spodek, B. (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Suizzo, M. (2004). French and American Mother's Childrearing Beliefs: Stimulating, Responding, and Long-term Goals. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 35 (5), 606-622

Suizzo, M. (2007). Parent's Goals and Values for Children: Dimensions of Independence and Interdependence Across Four U.S Ethnic Groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 38 (4), 506-530

Suizzo, M. & Cheng C. (2007). Taiwanese and American Mother's Goals and Values for their Children Futures. *International Journal of Psychology*, 42 (5), 307-316.

Teti, D. M. & Candelaria, M.A. (2002). *Parenting Competence*. In: M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, (Vol. 5): Practical Issues in Parenting*. (2ª Edição). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers

Torres, A.; Mendes, R. & Lapa, T. (2007). Famílias na Europa. In J. Vala; A. Torres. (Organizadores). *Contextos e Atitudes Sociais na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Vala (1990). A Análise de Conteúdo. In A. Santos Silva. *Metodologia das Ciências Sociais*. (4ª Edição). Lisboa: Edições Afrontamento

Vaz, C. & Relvas, A.(2002) Monoparentalidade: Uma Família à Parte ou Parte de Uma Família? In: A. Relvas; M. Alarcão. (coordenadoras), *Novas Formas de Família*. Coimbra: Quarteto Editora.

Wall, K. (organizadora) (2005). *Famílias em Portugal: Percursos, Interações, Redes Sociais*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Zabalza, M. (2000). O Discurso Didático sobre Atitudes e Valores no Ensino. In: F. Trillo. (Coordenador), *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Horizontes

Zeifman, D.; Hazan, C. (1997). A Process Model of Adult Attachment Formation. In: S. Duck (Ed.). *Handbook of Personal Relationships: Theory, Research and Interventions*. (2ª Edição). England: John Wiley&Sons L

Anexos

Registos Escritos de Vivências Familiares

Agradecia-lhe que recordasse e registasse momentos de vivência familiar, com o seu filho/a em que estivessem envolvidos valores.

Guião da Entrevista

O guião da entrevista é composto pelos seguintes blocos:

Bloco A – Legitimação da entrevista

Bloco B – A atitude dos pais e a consciência do seu papel enquanto educadores morais

Bloco C – Estratégias utilizadas pelos pais para fazer passar valores aos seus filhos

Bloco D – Valores privilegiados pelos pais.

Bloco A – Legitimação da entrevista

Objectivos específicos:

- Explicitar os objectivos da entrevista e do estudo que se pretende realizar.
- Assegurar a confidencialidade da entrevista.
- Sensibilizar o entrevistado para a importância da sua colaboração.
- Apresentação do entrevistado.

Bloco B – A atitude dos pais e a consciência do seu papel enquanto educadores morais

Objectivos específicos:

- Identificar as funções/papeis que os pais atribuem ao papel dos pais em geral na área do desenvolvimento pessoal, social e moral.
- Compreender como se vêem a si próprios enquanto pais e educadores morais

Bloco C – Estratégias utilizadas pelos pais para fazer passar valores aos seus filhos

Objectivos específicos:

- Identificar as estratégias /actividades/situações/rotinas familiares utilizadas pelos pais de forma intencional ou não, para o desenvolvimento pessoal, social e moral dos seus filhos.

Bloco D – Valores privilegiados pelos pais.

Objectivos específicos:

- Identificar o tipo de valores que os pais privilegiam e que julgam ser relevantes no desenvolvimento pessoal, social e moral dos seus filhos.

Questionário de valores e objectivos na Adulthood

Quão importante é que o **seu filho** atinja os seguintes objectivos e valores **quando adulto**? Faça uma cruz na coluna que melhor corresponde ao nível de importância que atribui ao objectivo ou valor para o futuro do seu filho.

	Discordo	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
1. Viver perto da sua família de origem						
2. Casar						
3. Ter amigos chegados						
4. Ter segurança no trabalho						
5. Ter o grau de bacharel						
6. Preservar e manter a honra da família						
7. Ter uma profissão de prestígio (um emprego que os outros admirem)						
8. Ter satisfação pessoal: ser capaz de se sentir contente com a sua pessoa						
9. Estar confortável consigo mesmo: ter confiança e auto-estima						
10. Empenhar-se na sua melhoria pessoal						
11. Sentir-se realizado						
12. Ser determinado: ser perseverante face a adversidades						
13. Ser criativo						
14. Ser conhecido: ter o reconhecimento público das suas conquistas						
15. Ter o grau de Mestre ou Doutor						
16. Ser confiante: capaz de prosseguir por si próprio						
17. Pensar por si: ter o seu próprio ponto de vista mesmo que seja diferente dos outros						
18. Tentar ser o melhor, ou dos melhores naquilo que faz						
19. Manter estreitas relações familiares						
20. Ter um propósito: sentir que a sua vida tem significado						
21. Ser resiliente: ser capaz de ultrapassar as adversidades						
22. Ser sociável: ser capaz de se integrar em grupos						
23. Ser íntegro: ser verdadeiro consigo mesmo						

	Discordo	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante	Extremamente importante
24. Ser humilde: não ser orgulhoso nem arrogante						
25. Ser independente: ser capaz de fazer as coisas sozinho						
26. Ser bondoso, ter compaixão						
27. Saber perdoar: ser capaz de perdoar os outros						
28. Ser único: ser diferente dos outros						
29. Ser tolerante: ter respeito pelos outros que são diferentes de si						
30. Ser altruísta: desejo de ajudar pessoas em dificuldades						
31. Ser capaz de sentir gratidão, reconhecimento						
32. Abraçar uma religião ou fé (credo religioso)						
33. Ter respeito pelos mais velhos						
34. Ter sentido de Justiça						
35. Devoção filial: ter sentido de dever para com os pais						
36. Ser educado: comportamento público adequado						
37. Preservar a harmonia de grupo: cooperando e evitando conflitos em grupo						
38. Sentir satisfação: ter prazer nas várias actividades e aspectos da sua vida						

Preenchido por: Pai/Mãe

Habilitações Académicas _____

Sexo da criança: F/M **Idade** _____

Muito obrigada por ter completado este questionário. Agradecemos pelo tempo e esforço dispendido. Se tem algumas questões ou comentários acerca deste questionário, por favor escreva-as em baixo.