



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

**TRANSMISSÃO E PRIORIDADES DE VALORES ENTRE
ESTUDANTES E PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANOÁ (DF)**

Joelma Ursulino do Nascimento

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Brasília, 2009.

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

**TRANSMISSÃO E PRIORIDADES DE VALORES ENTRE
ESTUDANTES E PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANOÁ (DF)**

Joelma Ursulino do Nascimento

Orientadora: Claudia Marcia Lyra Pato

Banca: Prof^a Doutora Claudia Marcia Lyra Pato
(Universidade de Brasília – Faculdade de Educação)
Presidente

Prof^a Doutora Juliana Barreiros Porto
(Universidade Católica de Brasília)

Prof^a Doutora Inês Maria Pires Zanforlim Marques de
Almeida
(Universidade de Brasília – Faculdade de Educação)

Prof^a Doutora Vera Margarida Lessa Catalão
(Universidade de Brasília – Faculdade de Educação)

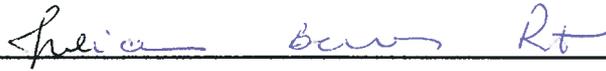
Brasília, 2009.

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-graduação em Educação

BANCA EXAMINADORA:



Professora Doutora Claudia Pato
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação (Presidente)



Professora Doutora Juliana Barreiros Porto
Universidade Católica de Brasília



Professora Doutora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação



Professora Doutora Vera Margarida Lessa Catalão
Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Brasília, 2009

Dedico este trabalho ao meu pai, que sempre me incentivou a fazer as coisas por prazer e amor; à minha mãe; que generosamente me cuida e me abençoa apesar de há muito eu ter alçado vôos; ao meu marido, que muito me conhece e acredita sempre na minha capacidade, principalmente nos momentos em que nem eu mesma acreditava; à minha filha Priscila, que com olhar arguto me faz melhorar, mostrando que a educação é a união do discurso e do exemplo; à Larissa, filha caçula de 10 anos, sábia e amorosa, que inacreditavelmente sempre tem o olhar e a palavra certa nos momentos certos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela dádiva de viver saudavelmente num planeta entremeado de belezas, amores e contradições.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela liberação autorizada para estudos.

À professora Claudia Pato, minha orientadora, pela oportunidade que me proporcionou, por sua competência e sua capacidade, por sua amizade, paciência, sensibilidade e compreensão para com minhas limitações, que fizeram desse período acadêmico uma grande oportunidade de crescimento e amadurecimento tanto pessoal como profissional.

Aos meus professores do Ensino Fundamental, Médio e Graduação que souberam despertar em mim a curiosidade e o prazer de estudar.

À minha família, que entendeu meu distanciamento nesse período ímpar da minha vida.

Aos professores da Faculdade de Educação, pelo que me ensinaram, sempre com rigor e amorosidade.

Aos professores doutores Hartmut Günther e Isolda Günther, pela disponibilidade com que me receberam no Laboratório de Psicologia Ambiental, o que muito contribuiu para o meu aprendizado e minha disciplina.

Ao professor doutor Ronaldo Pilati, por ter me introduzido no mundo difícil da estatística e do funcionamento do pacote estatístico *SPSS*.

À professora doutora Juliana Porto, pela gentil e amável acolhida no Grupo Tamayo de Pesquisa em Cultura, Valores e Comportamento.

Aos meus colegas de trabalho do Centro de Ensino Fundamental Condomínio Estância III – Planaltina – DF, que tiveram paciência e me apoiaram nos momentos mais difíceis da pesquisa.

Aos colegas do Centro Educacional PAD-DF, que na reta final trouxeram questionamentos e perguntas sobre a nossa prática docente muito pertinentes ao meu estudo.

À co-orientadora informal Rita Varela, que pesquisou, buscou e indicou livros que muito me auxiliaram na fundamentação teórica desse trabalho.

Aos colegas do mestrado, que muito contribuíram para a construção do meu conhecimento na área, em especial, à Claudia Moraes, Suely, Vília, Ariana, Rosana, Ednéia, Aurelice e Denise.

À Claudete, que nos momentos difíceis soube me esclarecer e auxiliar.

Aos amigos, Marquinhos, Patrícia, Mônica, Sônia, Tânia, Luziana, Alessandra, Cris e Fábio, Cristina, Solange e Fátima, que foram muito amorosos, compreensivos e me apoiaram muito.

Aos meus irmãos, André e Andréia, que em muitos momentos se dedicaram a tarefas de minha responsabilidade para que eu tivesse mais tempo de trabalho.

À Ana Luisa, Leandro, Lucas e Gabriel, que por um longo tempo ficaram órfãos da tia.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo.

RESUMO

O estudo dos valores tem despertado o interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Contudo, no Brasil, os estudos empíricos de valores ainda são incipientes, especialmente no contexto da educação formal. Considerando-se que os valores são centrais na cultura e no processo de formação de jovens, sendo um dos pilares da educação, e que o professor é o principal transmissor de valores nesse contexto, é importante conhecer os valores desses sujeitos e verificar se são consonantes ou se apresentam conflitos potenciais. Esse estudo investigou os valores de estudantes e professores e os valores transmitidos em sala de aula na percepção de ambos os grupos. Com base no modelo teórico de Schwartz, verificou-se a estrutura de compatibilidades e de conflitos entre os valores desses sujeitos. Participaram da pesquisa 68 professores (47 mulheres e 21 homens) e 1302 alunos (741 mulheres e 560 homens; média de idade = 14,34; DP = 1,19) das 7ª e 8ª séries de escolas públicas do Distrito Federal. As análises de escalonamento multidimensional (EMD) revelaram estruturas semelhantes ao do modelo de Schwartz, indicando as quatro dimensões de ordem superior (autotranscendência, autopromoção, abertura à mudança e conservação) tanto para a amostra de professores quanto para a de estudantes. Os resultados demonstraram que as estruturas dos valores dos estudantes e dos professores são compatíveis e que ambos apresentam as mesmas prioridades axiológicas. Análises categóricas e descritivas apontaram que valores de respeito, solidariedade, responsabilidade, estudar, amor, honestidade são enfatizados pelos professores em suas aulas enquanto que os estudantes perceberam que seus professores transmitem valores como estudar para ser alguém na vida, respeito, ser responsável, educação, acreditar na vida, amizade, ser honesto, acreditar em si mesmo. Esses resultados sugerem que os professores e os estudantes possuem sintonia em suas metas de vida, o que pode favorecer as relações entre eles e contribuir para o desempenho escolar. Os valores priorizados pela amostra estão congruentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais, indicando que os professores estão cumprindo seu papel de educador e que os estudantes têm consciência desses valores e de sua importância para as suas vidas.

Palavras-chave: valores pessoais de estudantes; valores pessoais de professores; percepção de valores.

ABSTRACT

The study of values has attracted the interest of researchers from different areas of knowledge. However, in Brazil, the empirical studies of values are still rare, especially in the context of formal education. Considering that the values are central in the culture and in the process of training young, one of the pillars of education, and that the teacher is the main transmitter of values in this context, it is important to know the values of these subjects and check whether they are consistent or they potentially conflictive. This study investigated the values of students and teachers and the values transmitted in the classroom in the perception of both groups. Based on the theoretical model of Schwartz, it was investigated the pattern of compatibilities and conflicts between the values of those subjects. 68 teachers participated in the survey (47 women and 21 men) and 1302 students (741 women and 560 men, mean age = 14.34, SD = 1.19) of the 7th and 8th grades of public schools of the Federal District. The multidimensional scaling (EMD) revealed structures similar to the model of Schwartz, indicating the four dimensions of higher order (self transcendence, self promotion, openness to change and conservation) teachers and students samples. The results showed that the structures of the values of students and teachers are consistent and that both have the same values priorities. Categorical and descriptive analysis showed that values of respect, solidarity, responsibility, study, love, honesty are emphasized by teachers in their classrooms while the students perceived that their teachers transmit values of studying to be someone in life, respect, be responsible, education, belief in life, friendship, be honest, believe in yourself. These results suggest that teachers and students have compatible life goals, which may promote the relations between them and contribute to school performance. The values prioritized by the sample are congruent with the National Curricular Parameters, indicating that teachers are fulfilling their role as educator and that students are aware of these values and their importance to their lives.

Keywords: personal values of students; personal values of teachers; perception of values.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis e estágios desenvolvidos por Lawrence Kohlberg.....	28
Quadro 2 – Tipos motivacionais de valores.....	38
Quadro 3 – Perfil da Carreira Magistério Público do DF.....	56
Quadro 4 – Número de matrículas por etapas/modalidade e turno da regional do Paranoá.....	57
Quadro 5 – Quantitativo de escolas na cidade do Paranoá.....	60
Quadro 6 – Características dos professores.....	61
Quadro 7 – Características dos estudantes.....	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Média e desvio padrão dos valores para a amostra de professores.....66

Tabela 2 – Média e desvio padrão dos valores para a amostra de estudantes.....68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Valores que os professores dizem transmitir durante a aula.....	70
Gráfico 2 – Valores transmitidos em sala de aula na percepção dos estudantes.....	71
Gráfico 3 - Valores que os estudantes consideram importante para viver bem hoje em dia.....	72

.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Estrutura universal de valores segundo Schwartz.....	40
Figura 2 – Mapa do EMD – Valores dos professores PQ 21.....	66
Figura 3 – Mapa do EMD – Valores dos estudantes PQ 21.....	67
Figura 4 – Valores que os professores dizem transmitir e valores que os alunos percebem sendo transmitidos pelos professores.....	73

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO MORAL.....	25
CAPÍTULO II – O ESTUDO DE VALORES	31
2.1 – Valores.....	31
2.2 – Valores individuais.....	33
2.3 – Modelos teóricos.....	34
2.3.1 – Thomas e Znaniecki.....	34
2.3.2 – Talcott Parsons.....	34
2.3.3 – Abraham Maslow.....	35
2.3.4 – Milton Rockeach.....	36
2.3.5 – Shalom Schwartz.....	37
CAPÍTULO III – CONTEXTOS FORMADORES DOS ESTUDANTES.....	42
3.1 – Família.....	42
3.2 – Escola.....	45
3.2.1 – Professor: agente de formação no contexto escolar.....	49
3.2.2 – Quem são os estudantes que estão sendo formados neste contexto.....	52
CAPÍTULO IV – MÉTODO.....	56
4.1 – Contextualizando a cidade do Paranoá.....	56
4.2 – Amostra.....	60
4.2.1 – Professores.....	60
4.2.2 – Estudantes.....	61
4.3 – Instrumentos.....	62
4.3.1 – Perfil de valores de Schwartz (PQ21).....	62
4.4 – Procedimentos.....	63
4.5 – Análise dos dados.....	64
CAPÍTULO V – RESULTADOS.....	65
5.1 – Professores.....	65
5.2 – Estudantes.....	67
5.3 – Questões abertas.....	68
5.3.1 – Valores que os professores percebem transmitir em suas aulas.....	68
5.3.2 – Valores que os estudantes percebem sendo transmitidos por seus professores.....	70

5.4 – Quais os valores que os estudantes consideram importante para sua vida?.....	71
5.5 – Resultados comparativos dos valores declarados e percebidos entre os dois grupos.....	72
DISCUSSÃO.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS.....	88
Anexo 1 – Perfil de valores de Schwartz (PQ21).....	89
Anexo 2 – Instrumento aplicado aos professores.....	91
Anexo 3 – Instrumento aplicado aos estudantes	94
APÊNDICES.....	97
Apêndice 1 – Carta de apresentação da pesquisadora a instituição.....	98
Apêndice 2 – Memorando de apresentação à escola CEF 01 do Itapoã.....	99
Apêndice 3 - Memorando de apresentação à escola CEF 01 do Paranoá.....	100
Apêndice 4 - Memorando de apresentação à escola CEF 02 do Paranoá.....	101
Apêndice 5 - Memorando de apresentação à escola CEF 03 do Paranoá.....	102
Apêndice 6 - Memorando de apresentação à escola Darcy Ribeiro.....	103

Memória

Amar o perdido
Deixa confundido
Este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
Muito mais que lindas,
Essas ficarão.

(ANDRADE, 1988, p. 87)

Historicidade da pesquisadora

Fui filha única por cinco anos, até o nascimento de meu irmão, quando passamos a dividir o pouco tempo que sobrava da minha mãe. Após alguns anos, minha irmã chegou e passou a ser o xodó do meu pai. Levei algum tempo para assimilar e diminuir o ciúme. Meus pais são paraibanos e eu nasci em Campina Grande-PB. Com dois anos eu já residia na cidade do Guará, no DF. Portanto, minha convivência com primos, tios e avós só ocorria nas férias escolares.

Meu pai sempre foi muito rígido e superprotetor, embora sempre me apoiasse nas minhas idéias, propostas e curiosidades sobre cursos e viagens. Minha mãe diz que eu ansiava para ir para a escola brincar com os amigos, quando frequentava o Jardim de Infância Carrossel. Porém, eu não me lembro disso. Mas lembro vagamente de um desfile feito na cidade, em que as crianças dessa escola se apresentaram como palhaços em caixas dispostas em cima de um caminhão. Meu pai disponibilizou o caminhão para a atividade, desde que ele fosse junto com as crianças para proteger-me. Evidentemente eu fui a única criança com o pai a tiracolo; eu adorei essa intervenção dele e de várias outras que ele fez ao longo da minha vida.

Fiz a 1ª, 2ª e metade da 3ª série na cidade de Padre Bernardo, no interior do Goiás. Lá tive uma professora chamada Dalka. Ela era filha de antropólogos e também era muito branca. Eu ficava da minha carteira imaginando o mapa que se podia fazer com suas veias. O mais divertido era quando ela voltava das aldeias toda pintada (tinta que levava meses para sair daquela pele, que aos meus olhos parecia uma boneca pintada de vermelho e preto), trazendo na bolsa grandes tesouros que os índios fabricavam e guardavam; as fotografias ela não mostrava.

Ao voltar para o Guará, fiz a 3ª e a 4ª séries no mesmo ano. Os professores disseram que eu estava adiantada para a série. Meu pai ficou felicíssimo. O mais importante é que a professora fazia atividades teatrais, e eu pela primeira vez li e interpretei a poesia “A Bailarina”, de Cecília Meireles, para as duas turmas.

Já na outra escola me engajei num grupo para fazer teatro e apresentações variadas na hora cívica da escola. Conheci o professor Lima, que me apresentou Navio Negreiro, de Castro Alves. Fiquei um mês imersa nessa leitura e acabei decorando boa parte dela.

No Ensino Médio eu não tinha tempo para nada. No horário contrário das aulas treinava handebol, fazia teatro, estudava, participava ativamente do grêmio escolar, tinha aulas particulares de matemática e de física. Nesse período apareceu uma professora chamada Mônica, que ministrava aulas de matemática. Como eu tinha muita dificuldade nesta disciplina, resolvi seguir a professora em todas as aulas. Logo fui chamada à direção, pois alegavam que eu estava matando aula; a professora intercedeu, ficou tudo bem e no ano seguinte ganhei o concurso de maquete, cujo tema era “a matemática na vida”. Fiquei muito feliz.

O meu ingresso na faculdade de artes foi até tranquilo, dada à resistência da minha mãe, que não era nem um pouco favorável a minha entrada no curso que, segundo ela, não tinha nada a oferecer. Ela preferia que eu fizesse psicologia ou outro curso da área de saúde (não consigo ver sangue sem passar mal). Meu pai me chamou num canto e tivemos uma longa conversa (longe da minha mãe, é claro), então decidi que eu estava no caminho certo e ele me apoiou em todo o curso.

Entre na Fundação Educacional do Distrito Federal em 1995 e comecei a trabalhar na expansão do Setor O. Foi muito difícil conhecer aquela realidade, então comecei a desenvolver atividades que reutilizassem materiais diversos, era o lixo na arte e a arte transformando o lixo e as sensações perceptuais de vida daqueles estudantes. No mesmo ano, trabalhei numa escola no centro de Ceilândia e juntamente com os estudantes fiz a primeira participação de artes na feira cultural, o que foi um grande sucesso. Também nesta mesma escola iniciamos o trabalho com o grafite e fomos a primeira escola a incentivar o grafite dentro e fora das salas de aula (os estudantes grafitavam a parede oposta à do quadro negro).

Ao longo da minha vida profissional, fiz vários cursos de formação continuada, de alguns gostei mais, de outros menos, mas todos sempre acrescentaram algo a mais à minha prática docente. Em 1996, fiz um curso de confecção e manipulação de brinquedos populares, que foi muito proveitoso, a sala era bem heterogênea e as professoras do curso souberam aproveitar essa diversidade ao máximo.

Naturalmente, após anos consecutivos em sala, começaram a surgir inquietações, dúvidas e uma vontade de me aprofundar cada vez mais na fundamentação teórica da pedagogia, buscando dessa entender as questões que estavam emergindo no contexto escolar. Busquei o mestrado a partir da necessidade de conhecer e suprir as dúvidas que

permeavam meu fazer pedagógico. Penso que Paulo Freire (1996, p. 29) expressa bem o que eu estava sentindo:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Percebi que quanto mais se pesquisa e se estuda, mais dúvidas surgem, e comigo não foi diferente; durante esses dois anos no mestrado, senti falta de alguns conhecimentos teóricos que fundamentam a educação e que eu não conhecia. No curso de artes, estuda-se didática, psicologia, dentre outras disciplinas, mas o enfoque central é a arte, o fazer artístico e o processo educativo da arte.

E, diante dessa inquietude, fiz o último vestibular oferecido pela UnB para o curso de Pedagogia a distância, e surpreendentemente passei. Eu não esperava passar após tantos anos sem estudar os conteúdos do Ensino Médio, exceto os de artes (com os quais trabalho no meu dia-a-dia). Quando fiquei sabendo que alguns cursos não conseguiram preencher todas as vagas, pensei: “estou fora, mas para o próximo vou me preparar, afinal neste eu simplesmente fui direto sem estudar nada, até por falta de tempo”.

Estou terminando o mestrado e neste período me apropriei de muitos conhecimentos, mas as dúvidas não pararam, então continuarei sendo estudante, agora do curso de Pedagogia, que acredito vai responder a algumas das minhas questões e também vai agregar conhecimento à minha vida profissional e pessoal.

INTRODUÇÃO

Formar é levar o aluno a encontrar o próprio caminho,
a transformar-se, a evoluir, a refletir, a mover-se e relacionar-se...

(SILVA, 2007, p.16)

A colonização impôs padrões culturais externos à realidade brasileira da época, levando à imitação, à cópia de padrões importados da Europa, o que evidentemente distanciava o que se falava do que se fazia. O distanciamento entre o que se proclama e o que se faz ainda é fruto da formação histórica do Brasil. A organização da instituição escolar deixa claro à sociedade a dualidade da educação mágica *versus* o distanciamento das reais necessidades e conhecimentos particulares da realidade escolar brasileira (TEIXEIRA, 1983).

Anísio Teixeira (1983), em seu artigo “Valores proclamados e valores vividos”, apresenta a distância entre ambos. Ele relata que essa distância teve seu ponto inicial na formação histórica do Brasil. A duplicidade acontecia quando o europeu demonstrava que seu objetivo era difundir o cristianismo, mas, na verdade, o real interesse e o que o motivava era a exploração e a fortuna. Portanto, na colonização, os jesuítas e os bandeirantes, ajudando-se mutuamente, marcavam seus fundamentos na duplicidade de: fé e império, religião e ouro.

Ao impor padrões culturais de outros países e importar métodos que são distantes da realidade do Brasil, desconsidera-se o contexto, a realidade circundante e as necessidades tão particulares e peculiares dos brasileiros, gerando assim mudanças, nem sempre satisfatórias, uma vez que estas acontecem de fora para dentro, dificultando o fato de se viver o que se proclama.

Leis, tratados, cartas, normas e declarações governamentais apresentam também orientações a serem seguidas e, no entanto, percebe-se neles a utopia e a distância das ações. Contudo, sabe-se que são estas normas que regem a vida em comunidade, as quais nem sempre são seguidas, mas nos dão uma falsa ideia de que a sociedade está bem. Caso não esteja leva o homem a ajustar e melhorar as normas e, conseqüentemente, se melhorar para viver em grupo (GOMES, 2001).

Viver o que se fala não é fácil, mas na educação, isso tem um caráter muito sério, pois diz respeito à formação de pessoas. São crianças e jovens que aprendem não só o conteúdo formal, mas também são influenciados pelos valores dos professores e da instituição em que estão inseridos. Diante disso, espera-se que um professor sempre

esteja de acordo com seu papel profissional tanto no âmbito do trabalho como na sua convivência em comunidade, pois ele é referência na transmissão de valores.

A instituição escolar é aceita e respeitada como transmissora de valores na educação do ser ao longo da história da humanidade. Ela é a instituição que tem objetivos claros de formar cidadãos. "Sempre se considerou a escola como um dos meios pelos quais a cultura transmite os seus valores de uma geração à que se lhe segue" (ROGERS, 1978, p. 227).

Schwartz (1999) também postula a importância dos professores na transmissão de valores numa cultura, o que o levou a utilizar grupos de professores em suas amostras iniciais, nos estudos que buscavam identificar os valores característicos das culturas investigadas.

Conforme a sociedade muda, ela se adapta às novas demandas e reconfigurações que emergem, buscando tornar-se receptiva em abarcar pessoas de gênero, raça, credo e nível socioeconômico diferentes. Em vista disso, hoje a escola procura trabalhar habilidades e competências a serem desenvolvidas pelas crianças e pelos jovens, compatíveis com as necessidades atuais da sociedade, visando intercâmbio com a família. E neste momento os pais ao pensar a educação dos filhos oscilam entre seguir padrões antigos, entre se distanciar dos valores recebidos quando crianças, entre experimentar novas possibilidades mesmo sem saber quais serão os resultados (MOYSÉS, 2007). Esse processo de transição são marcados por conflitos e incertezas e fazem parte do movimento natural da vida.

A literatura aponta que foram realizadas pesquisas voltadas para os valores de pertencimento e respeito ao ambiente escolar em muitas escolas que apresentavam alto índice de violência. Menin (2002), em estudo empírico, pesquisou o impacto dos valores morais para a formação de professores. Alvarenga-Silva, Cruz e Martins (2006) investigaram a compreensão dos professores a respeito da construção de valores morais e sociais na escola por meio de questionário. Semo Suárez (2006) discute os valores na educação básica numa perspectiva pedagógico-cristã. Milnitsky-Sapiro (2005) aborda o desenvolvimento sócio-moral e a construção de valores na contemporaneidade e suas intervenções na adolescência. A educação para a paz e a educação em valores também aparecem como possibilidades de diminuição de indisciplina e da violência escolar.

Atualmente, atos violentos ocorridos entre jovens têm chamado atenção da sociedade. As pesquisas sobre violência escolar no Brasil surgiram timidamente na década de 80, aumentando lenta e gradativamente na década seguinte. Segundo pesquisa sobre violência no Brasil, de 1980 a 1998 foram produzidos nove trabalhos

acadêmicos em nível de pós-graduação em educação no Brasil e o resultado deste trabalho foi apresentado pela autora, em Paris, em 2001, no Congresso Internacional sobre Violência em meio Escolar (SPOSITO, 2001). Conforme o fenômeno foi aumentando, tornou-se mais presente nos meios de comunicação e iniciativas de pesquisas começaram a acontecer no Brasil e no mundo.

A Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura – (UNESCO) começou a desenvolver pesquisas sobre juventude, violência, cidadania e vulnerabilidade social no Brasil em 1997. A UNESCO, em parceria com a Universidade Católica de Brasília (UCB), lançou em novembro de 2002 o Observatório de Violências nas Escolas, que está ligado a uma rede formada por pesquisadores conectados a diversas universidades européias e de outras regiões do mundo. Sob a coordenação dos professores Cândido Gomes e Miriam Abramovay, pesquisadores vêm investigando o fenômeno da violência escolar com enfoques variados, voltados para os campos filosófico, psicológico, antropológico, religioso e educacional.

O período escolar é muito importante na formação do ser. Um adolescente passa, em média, cinco horas por dia no ambiente escolar. Ele cria relações de amizade, encontra-se com os amigos fora da escola para bater papo, jogar futebol, desenvolver atividades extraclasse, enfim, constrói uma teia de relações que extrapola os muros escolares.

O jovem no ambiente escolar conhece outras pessoas, discute sobre assuntos de seu interesse, troca informações sobre as aulas, marca encontros, fortalece amizades, fomenta desentendimentos e intrigas também. No seu cotidiano, os jovens trocam conhecimentos, absorvem crenças e valores.

Por sua vez, o professor é observado nas aulas e fora delas. Sua forma de vestir, de falar, a forma como vê a vida são muito bem observadas por olhares atentos e críticos. Mesmo que este não perceba, transmite valores constantemente, consciente ou inconscientemente. Afinal, trabalha numa instituição definidora e transmissora de valores socialmente aceitos pelas diversas camadas da sociedade.

Por serem muito observados, os professores, ao transmitir valores, podem apresentar comportamentos congruentes ou discrepantes do que se proclama e do que se vive no ambiente escolar. Do ponto de vista da psicologia humanista, congruência é a concordância entre a experiência e sua expressão, ou seja, ser na relação exatamente o que se é. O professor deverá ser a pessoa que é, assumindo suas atitudes e sendo receptivo aos seus próprios sentimentos (ROGERS, 1985). Pode-se entender

discrepância como a divergência freqüente dos conceitos vividos com os relatados pelo indivíduo (ROGERS, 1978).

A discrepância ou congruência é relevante para este estudo, uma vez que os valores que os professores transmitem a seus alunos podem ou não estar em conformidade com seus próprios valores. Eles podem até não estar de acordo com os valores transmitidos pela instituição a qual pertencem, o que possivelmente irá gerar outros conflitos. Convém também destacar que os valores do grupo discente podem divergir dos valores institucionais e docentes, pois cada estudante tem uma história de vida singular, mas ao mesmo tempo apresenta características comuns aos seus pares e à comunidade na qual está inserido.

A mudança de atitudes e a aprendizagem acontecem a partir do que é significativo para o jovem, diferentemente do acúmulo de conteúdos e do cumprimento de regras que não apresentem significância em sua vida. Como postula Rogers (1985, p. 258),

...aprendizagem significativa é mais que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação da ação futura que escolhe, ou nas suas atitudes e na personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência.

Atualmente o índice de violência nas escolas tem chamado a atenção de estudiosos de várias áreas do conhecimento. É comum este assunto nas conversas entre professores, direção e comunidade escolar. Dificilmente encontram-se professores que ainda não passaram por momentos de incivildade ao longo de sua trajetória no magistério.

A violência escolar apresenta-se multifacetada, ora como agressões verbais, desrespeito às regras, intolerância com a diversidade, *bullying*, dentre outras situações. As escolas, então, criam regras que visam controlar e punir os estudantes envolvidos em questões dessa natureza, porém, percebe-se que, apesar das regras, não está havendo mudanças no comportamento dos jovens estudantes.

La Taille (2008) defende que o melhor caminho a percorrer, para que a escola forme e prepare pessoas capazes de resolver conflitos nos grupos, deve surgir na própria comunidade, criando uma discussão ética de convívio, em que a escola possa trabalhar temas transversais, como os sugeridos pelos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Contudo, ele aborda a ineficácia dos temas transversais, que não

funcionou no Brasil, pois não foi oferecido tempo necessário aos docentes para que discutissem e criassem em conjunto, princípios próprios coerentes com a Constituição Brasileira como liberdade, respeito, igualdade e justiça.

A educação brasileira está pautada em valores de conservação, quando considera o interesse social como um valor a ser trabalhado em sala de aula, por meio de temas transversais, previamente preparados e planejados pelos professores. De acordo com o Currículo da Educação Básica do Distrito Federal

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96, em seu artigo 27, inciso I, destaca que os conteúdos curriculares da educação básica deverão observar a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática (2002, p. 24).

Esses temas relevantes para a formação do indivíduo congregam questionamentos sobre a vida humana, a realidade da comunidade escolar, aspectos importantes do meio ambiente, que visam conscientizar e educar para valores que possam melhorar a sociedade por meio da educação.

Embora o tema valores tenha despertado interesse crescente na psicologia, na sociologia, na filosofia, entre outros, a educação ainda parece tratar pouco desse tema. Nela encontram-se poucos estudos empíricos sobre valores.

Sendo a educação um dos pilares na formação do indivíduo, estudar os valores tanto dos jovens como dos professores pode contribuir com as ações que busquem trabalhar valores de cidadania, ética, universalismo, dentre outros.

Os jovens estão em processo de formação: conhecer seus valores e os de seus professores pode permitir a compreensão de fenômenos sociais que se iniciam no ambiente escolar, mas em muitas situações extrapolam seus muros, como a violência, o desrespeito com o outro e com o meio ambiente, e ainda o distanciamento dos jovens da escola como instituição educadora.

Este estudo pretende responder a algumas lacunas ao investigar os valores dos jovens e identificar se os valores transmitidos pelos professores são os mesmos percebidos pelos alunos. Propõe investigar os valores dos jovens e os de seus professores do ponto de vista da Teoria de Valores de Shalom Schwartz (2005).

O estudo está dividido em sete capítulos. O primeiro capítulo apresenta estudos sobre a moralidade. No segundo capítulo apresentam-se os estudos de valores,

abrangendo o conceito adotado nesse estudo, modelos teóricos sobre valores e a teoria de valores de Shalom Schwartz (2005), que fundamenta essa pesquisa. No terceiro capítulo são apresentados os aspectos da família, da escola e do professor no contexto da educação. No quarto capítulo descreve-se o método, com o contexto da cidade do Paranoá e da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a amostra, o instrumento, os procedimentos e as análises dos dados. No quinto capítulo são apresentados os resultados, seguidos pela discussão. E por último, apresentam-se as considerações finais do trabalho.

OBJETIVO GERAL

Investigar a transmissão de valores em sala de aula e os valores de estudantes e professores e verificar se há congruência ou conflitos entre os valores declarados e percebidos por esses sujeitos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar os valores pessoais dos estudantes.

Identificar os valores pessoais dos professores.

Identificar os valores que os estudantes percebem ser transmitidos por seus professores.

Identificar os valores que os professores percebem transmitir aos estudantes.

Identificar se os valores dos professores são congruentes ou conflitantes com os valores dos estudantes e os da escola.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO MORAL

Um ser com personalidade é um ser capaz de imprimir sua própria marca em tudo o que faz, uma marca que lhe é peculiar, que é constante, pela qual ele é reconhecido e se distingue de todos os demais.

(DURKHEIM, 1925, p. 59)

Por esta ótica, Alvarenga-Silva, Martins e Cruz (2006) investigaram como os professores do ensino fundamental e médio entendem a construção de valores morais e sociais na escola. Os docentes nesta pesquisa defendem que crianças e adolescentes formam valores a partir de observações, convivência e influência do meio. Entretanto, os professores pesquisados não dominam a teoria do desenvolvimento moral e adotam atividades do senso comum para trabalhar o tema com os estudantes. Neste caso, Alvarenga-Silva, Martins e Cruz (2006) concluíram que o senso comum prevalece sobre teorias que poderiam auxiliar os docentes nesta nova demanda, como os estudos do julgamento moral de Jean Piaget e a teoria do julgamento moral de Lawrence Kohlberg.

As relações que acontecem no ambiente escolar por meio de discussões e debates que levam à reflexão são propícias à construção de valores. Menin (2002, p. 5) afirma que

a formação moral de alunos e/ou professores passa, obrigatoriamente, pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e /ou professores entre si e nas situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas; troca de necessidades, aspirações, pontos de vistas diversos, enfim: quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade – pensar no que pode ser válido, ou ter valor, para mim e para o outro.

Vários teóricos estudaram a moralidade sob diferentes pontos de vista, como ela pode se construir nas pessoas, como podemos conduzi-la para objetos da educação, da

psicologia ou da sociologia. Do ponto de vista sociológico, Durkheim (1925, p. 48) considera a moral como “um conjunto de regras definidas e especiais que determinam imperativamente a conduta”. Portanto, a moral regula as ações do homem na sociedade.

La Taille (2006) infere a moralidade como fenômeno social, onde as relações humanas são mediadas por um conjunto de regras que definem o modo de agir, integrado a essas condutas punições socialmente aceitas e organizadas em caso de transgressões. O conceito de moral pode ser apresentado abrangendo um leque maior de possibilidades nos relacionamentos entre as pessoas e perante a sociedade na qual estão inseridas. Conforme declara Menin (2007, p. 45) a moral é

como um sistema de regras, normas ou princípios que definem o que é bom ou mau, certo ou errado numa cultura. Podemos pensar a moral como formas de julgamentos que fazemos dos atos, classificando-os como corretos, justos ou bons, ou seu contrário. Podemos, ainda, considerar como moral os sentimentos que temos por outras pessoas em determinadas situações.

Na psicologia do desenvolvimento, Jean Piaget foi pioneiro em estudar o desenvolvimento moral da criança. Utilizou pequenas histórias e entrevistas para estudar como as crianças formam seus critérios de deveres, valores morais, como julgam as situações que envolvem a obediência ou a transgressão a normas diversas (MENIN, 2007).

Piaget, nas décadas de 1920 e 1930, pesquisou e publicou seu trabalho sobre o juízo moral da criança, defendendo que a moralidade infantil é o produto das construções endógenas. A criança ressignifica os valores em contato com o meio em que vive de acordo com sua estrutura mental, diferentemente do que se acreditava, que a criança passava por dois momentos: um no qual a criança desconhece a moral que vigora na sociedade e o outro onde a aprendizagem moral já ocorreu (LA TAILLE, 2006).

Para Piaget três estágios representam como a criança assimila a moral. A anomia, em que a criança ainda não adentrou o universo da moral. A heteronomia, dividida em dois momentos complementares, um em que a criança compreende as regras e o outro em que ela as legitima. E a autonomia, onde a criança passa a julgar a partir de seus princípios (LA TAILLE, 2006).

Os estudos da moralidade, do ponto de vista cognitivista, têm em Lawrence Kohlberg o postulado de que as mudanças no processo de desenvolvimento pressupõem

os significados que o sujeito dá ao mundo e é a partir dessa significação que vão surgir as possibilidades de adaptação ao mundo (DÍAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999).

Lawrence Kohlberg aprofundou os trabalhos de Piaget entrevistando crianças e adolescentes de 10,13 e 16 anos, quando referendou sua teoria identificando níveis e estágios de desenvolvimento moral. Os dois consideravam a seqüência de estágios invariante, universal, ou seja, todas as pessoas passam pela mesma seqüência de estágios, na mesma ordem, porém nem todas as pessoas atingem os estágios mais elevados (BIAGGIO, 2006).

A técnica utilizada por ele consiste em discutir dilemas em grupos “por meio de um confronto de opiniões dos participantes, o que gera conflito cognitivo que, por sua vez, leva a maior maturidade de julgamento moral” (BIAGGIO, 1997, p. 5). Kohlberg propôs três níveis, cada um dividido em dois estágios.

Segundo Díaz-Aguado e Medrano (1999) no nível pré-convencional, o bem se define em função da obediência literal de regras que pressupõem punição e castigo. As regras não são pressupostos sociais, não se leva em conta as intenções motivadoras da ação, e os motivos para segui-las são: evitar castigos; deferência com o poder; evitar danos físicos e intercâmbio de favores. Na perspectiva social o membro social julga a partir de suas regras. No nível convencional o bem se define em função da conformidade e da manutenção das regras. Conformar e manter as regras e os papéis é mais do que obedecê-los, envolve uma motivação interna relacionada a eles e os motivos para segui-las são: a aprovação e a opinião social geral, lealdade às pessoas e aos grupos, o bem-estar dos indivíduos e da sociedade. Na perspectiva social considera-se o indivíduo em relação a outros indivíduos e as conseqüências físicas de regras e ações.

No nível pós-convencional ou dos princípios o bem se define em função de direitos humanos universais. Quando a lei protege os direitos humanos, existe o dever moral de cumpri-la, mas quando a lei vai contra os direitos humanos, existe o dever moral de não cumpri-la. O contrato social ou compromisso geral que temos por viver em sociedade gera concordância com princípios de manter e respeitar os direitos dos demais. A perspectiva social do indivíduo vai além da sociedade, construindo valores superiores a ela.

No quadro 2 apresentam-se os níveis e estágios desenvolvidos por Kohlberg, a orientação e a caracterização da orientação.

Quadro 1 - Níveis e estágios desenvolvidos por Lawrence Kohlberg (BIAGGIO, 2006).

NÍVEL	ESTÁGIO	ORIENTAÇÃO SOCIAL	CARACTERIZAÇÃO DA ORIENTAÇÃO
Pré-convencional	Estágio 1	Orientação para a punição e a obediência	Obedecer para não ser punido.
	Estágio 2	Hedonismo instrumental relativista	O indivíduo pensa em ganhos e prazeres para ele. Relação de troca.
Convencional	Estágio 3	Moralidade do bom garoto	Atitude está relacionada à resposta aprovativa dos outros.
	Estágio 4	Orientação para a lei e a ordem	A orientação da vida deve-se à lei e à ordem vigentes.
Pós-convencional	Estágio 5	Orientação para o contrato social democrático	Contratos democráticos. As leis deveriam ser adaptadas de acordo com as necessidades.
	Estágio 6	Princípios universais de consciência	O indivíduo fiel a seus princípios.

De acordo com a teoria do julgamento moral de Kohlberg, ao serem colocados em grupos para discutirem dilemas morais, os sujeitos percebem seus valores por meio de suas falas. Nesta teoria não se avalia o conteúdo moral, mas segundo Biaggio, “o importante é a justificativa que a pessoa dá para sua decisão” (1997, p. 4).

O raciocínio moral segue orientação para os valores, distinguindo do raciocínio social que se orienta para os fatos, descrevendo-os. O raciocínio moral por sua vez, visa investigar o que se deve ou não fazer, refletir sobre o que é justo ou injusto. Por meio de entrevistas são colocados dilemas hipotéticos a pessoas de diferentes idades e culturas que contenham valores em conflito. Isso possibilita avaliar a estrutura do raciocínio moral que o sujeito apresenta, importando neste caso a justificativa dada para essa ou àquela decisão (DÍAZ-AGUADO; MEDRANO, 1999).

É da natureza humana viver em grupos. Inicialmente na família, depois na escola e posteriormente amplia suas experiências para a convivência com os colegas da quadra em que mora, dos cursinhos que faz, das práticas desportivas que pratica. Tanto num ambiente como em outro sempre haverá regras de convivência, acordos mútuos que facilitem essas relações. Para Goergen (2005, p. 1001)

O conceito de consciência moral que se realiza na conscientização dos jovens e adultos a respeito da necessidade de transformações sociais e individuais visam uma organização social mais digna e justa. A educação, então é compreendida como um modo de práxis social que, mediante a comunicação, promova a assunção de convicções e práticas comprometidas com a superação da desumanidade e barbárie que marcam a sociedade contemporânea.

A escola visa preparar o jovem para as relações nos campos pessoais e profissionais. A educação em valores aponta para questões que podem ser trabalhadas do ponto de vista da cultura moral laica, valorando práticas de respeito, compreensão, cooperação, mediação de conflitos e declarando a importância da ética no convívio escolar. Compreendendo ética como “uma reflexão crítica sobre a dimensão moral do comportamento do homem e moral como toda regra legitimada sob a forma de uma obrigação, de um imperativo” (ROSATI, 2005, p. 80).

Os jovens vivem num mundo dinâmico, buscam na internet respostas para suas dúvidas e seus questionamentos. A escola se distancia dos seus anseios, pois ainda repete comportamentos do modelo jesuítico, em que o professor apresenta o conteúdo, elenca as dúvidas, aplica exercícios e o estudante então se prepara para a prova (ANASTASIOU; ALVES, 2007).

Em pesquisas sobre adolescência e mídia televisiva fica evidente a necessidade de construir pontes entre a educação formal e os interesses dos jovens. Os programas de televisão procuram ser atraentes para esse nicho, pois trazem temas que parecem surgir de hipóteses do que é interessante para os adolescentes, como virgindade, aborto, homossexualidade, drogas, namoro, conflitos com autoridade. Gonçalves (2003) aponta para a necessidade de criar momentos em que a crítica e a reflexão sobre os programas que os jovens assistem sejam constantes.

A escola precisa trazer discussões sobre temas geradores e atraentes, que são recorrentes na mídia televisiva, para que os jovens possam refletir em sala com colegas,

por meio de conflitos mediados pelo professor, levando-o a perceber e a relacionar o que está acontecendo consigo e com o outro.

Infelizmente esse distanciamento aparente entre a escola e os programas de televisão traz elementos novos aos valores dos jovens que os estão assistindo diariamente e estão sendo influenciados por eles, sem discussão, reflexão ou dialogicidade sobre valores que entremeiam sua vida.

A educação requer da escola e da sociedade condições que criem possibilidades dos jovens, por meio da convivência, construírem valores significativos para eles e para suas comunidades. Segundo Araújo

...a construção dos conhecimentos e de valores pressupõe um sujeito ativo, que participa de maneira intensa e reflexiva das aulas; um sujeito que constrói sua inteligência, sua identidade e seus valores por meio do diálogo estabelecido com seus pares, professores, família e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive (2007, p. 35-36).

De acordo com Martins e Valente (2008) a escola pode ultrapassar as lições de moral e a transmissão de conteúdos, sendo um ambiente de convivência, possibilitando que os trabalhos desenvolvidos busquem a reflexão, o diálogo, a compreensão e o respeito, atingindo dessa forma o educando nas dimensões cognitiva, procedimental e atitudinal. Partindo dessa premissa, a educação em valores está pautada nos sujeitos da ação. Professores mediam conflitos e conhecimentos para que os jovens possam construir valores a partir de suas ações e reflexões das ações.

CAPÍTULO II – O ESTUDO DE VALORES

Os indivíduos são produtos do processo reprodutor da espécie humana, mas este processo deve ser ele próprio realizado por dois indivíduos. As interações entre indivíduos produzem a sociedade, que testemunha o surgimento da cultura, e que retroage sobre os indivíduos pela cultura. (MORIN, 2004, p. 54)

2.1 Valores

O tema valores sempre atraiu profissionais e teóricos de diferentes áreas do conhecimento, em diferentes épocas da história da humanidade. Na literatura científica, com abordagens específicas, e na literatura não-científica, tal tema é caracterizado ora como laica, em prol de uma sociedade mais justa, ora voltada para dogmas religiosos.

A psicologia social, uma das áreas que se dedica ao estudo de valores, estuda os indivíduos em interação social e seu comportamento em sociedade e procura entender e explicar fenômenos que ocorrem entre as pessoas, a cultura, a religião e o nível socioeconômico. Os pesquisadores dessa área buscam conhecer o modo pelo qual uma situação nos condiciona e como a cultura expressa parte da nossa identidade pessoal ou social e como a sociedade interfere e condiciona as ações humanas individuais (ROS, 2006).

Os estudos sobre valores apresentam diferentes enfoques teórico-metodológicos, de acordo com a natureza e as dimensões que assumem na sociedade. No plano transcultural procuram conhecer as dimensões básicas das diferentes culturas enquanto que no nível psicossocial podem-se estudar os valores do ponto de vista cultural, grupal e individual. As abordagens sobre valores podem ter enfoques sociológicos, psicológicos, antropológicos e filosóficos.

Numa perspectiva sociológica temos Inglehart (CAMINO; LIMA; PEREIRA, 2001) com enfoque transcultural, que diferencia dois grupos de valores: os materialistas e os pós-materialistas. Seu interesse era analisar as mudanças culturais em pesquisas longitudinais nas sociedades industrializadas. Usou elementos indiretos desenvolvidos por Abrahm Maslow sobre as necessidades básicas (CAMINO; LIMA; PEREIRA, 2001).

Os estudos sobre valores iniciaram no século passado com Thomas e Znaniecki, mais foi tornar-se presente nas últimas três décadas. Na psicologia social o estudo de valores teve início com Milton Rokeach ao publicar *The nature of human values* em 1973, no qual, diferencia valores de outros construtos como as atitudes. Apresentou um

instrumento para medir valores, demonstrou a centralidade dos valores no sistema cognitivo das pessoas e propôs uma abordagem que pudesse atingir diversas áreas do conhecimento como, a antropologia, a filosofia e a sociologia (ROS, 2006; GOUVEIA, 2001).

Rokeach (1981, p. 132) define valores como “crença duradoura com um modo específico de conduta ou de estado final da existência é pessoal e socialmente preferível a modos alternativos de conduta ou estados finais da existência”. Uma vez que sejam internalizados, podem ser consciente ou inconscientemente, um padrão que guiam as ações.

Para Pato (2004), os valores norteiam as ações, pensamentos e atitudes dos indivíduos, predizendo seu comportamento diante dos fatos que ocorrem em sua vida. Os valores sociais, educacionais, familiares influenciam o comportamento individual das pessoas, refletindo nas suas ações e nos seus relacionamentos.

Os valores podem ser individuais, sociais ou culturais. Os culturais compreendem os níveis de valores da sociedade como um todo. Segundo Porto (2004, p. 4) “os valores pessoais se referem a princípios que guiam a vida do indivíduo e os sociais, à percepção do indivíduo sobre os princípios defendidos pelo grupo”.

Para Schwartz (2006, p. 57), “valores são metas desejáveis e transituacionais, que variam de importância, servem como princípios na vida de uma pessoa ou de um grupo”. Pode-se então considerar o interesse pelos valores como meio para compreender os fenômenos que ocorrem nos relacionamentos entre os jovens, seus professores e a comunidade escolar. No contexto geral,

valores são metas que servem aos interesses de alguma entidade social; motivam a ação, dando-lhe direção e intensidade emocional; criam critérios para julgar e justificar as ações; são adquiridos por meio da socialização dos valores do grupo dominante ou a partir da experiência pessoal de aprendizagem (SCHWARTZ, 2006, p. 58).

Atualmente, o estudo de Schwartz tem sido indicado por ser um dos mais abrangentes na teoria de valores, considerando as perspectivas da psicologia transcultural. A dimensão cultural reflete questões básicas da sociedade (PATO; TAMAYO, 2002).

Nesse trabalho, utiliza-se o conceito de valores de Schwartz (2006), definidos como crenças que pertencem a fins desejáveis ou a formas de comportamento, transcendem as situações específicas, guiam a seleção ou a avaliação de

comportamentos, pessoas e acontecimentos; e se organizam por sua importância relativa a outros valores para formar um sistema de prioridades de valores.

2.2 Valores individuais

As teorias transculturais sobre valores integram os valores pessoais e os culturais da sociedade. No plano cultural, visam caracterizar as sociedades como um todo, representando critérios comuns e úteis na resolução de problemas da coletividade. Já no plano individual, visam caracterizar as prioridades que orientam as pessoas, suas bases motivacionais nas quais os valores se apóiam, servindo para explicar as diferenças entre os indivíduos (ROS, 2006).

As decisões que tomamos e as atitudes que expressamos estão presentes em muitos casos de conflitos que vivenciamos na hora de tomar decisões. Por isso, “as teorias sobre valores no plano pessoal são úteis para que se estabeleçam relações entre as prioridades valorativas e os comportamentos dos indivíduos ou dos grupos que os apóiam” (ROS, 2006, p. 36).

De acordo com Porto (2004), valores culturais e individuais se distinguem porque o valor individual expressa a qualidade do indivíduo e o cultural apresenta a forma como os indivíduos se organizam em suas relações.

Existem várias categorias de valores, podendo ser financeiros, morais, pessoais e grupais. Mesmo do ponto de vista científico e da psicologia social podem ser feitos recortes direcionando para pontos diferentes de estudos de valores, como valores das mulheres ou dos jovens, dos brasileiros, organizacionais, laborais, culturais e pessoais (PATO; TAMAYO, 2006). O presente estudo enfoca os valores pessoais dos estudantes e de seus professores.

Os indivíduos para viver em sociedade se adaptam à realidade circundante, transformam as necessidades básicas e as expressam em valores específicos que permitam a comunicação. Há relações diretas dos valores culturais sobre o comportamento do indivíduo, pois tanto a biologia como a cultura são fundantes no comportamento humano do qual fazem parte (PATO; TAMAYO, 2006).

As pessoas de uma sociedade individualista valoram aspectos tanto do bem-estar como da promoção de si mesmo. No caso de uma sociedade coletivista as prioridades provavelmente estarão em torno da integridade do grupo e dos serviços coletivos. Entretanto, os povos dão importância diferenciada aos valores individuais e aos coletivos

e são as escolhas dessas sociedades que determinam o comportamento de seus membros. (PATO; TAMAYO, 2006).

Segundo Schwartz (2006, p. 58) “os valores representam na forma de metas conscientes, as respostas que todos os indivíduos e as sociedades devem dar a três requisitos universais: biológicos, de interação social e sobrevivência dos grupos”.

Rokeach (1981, p. 100) considera o “valor como um tipo de crença, centralmente localizado no sistema total de crenças de uma pessoa, sobre como se deve ou não comportar, ou sobre algum estado final da existência alcançando, ou não, valor”. São abstratos, podem ser negativos ou positivos, que se não estiverem ligados a nenhum objeto ou situação de atitude específica, representam as crenças das pessoas.

A seguir, apresentam-se alguns modelos teóricos sobre valores, finalizando-se com o de Schwartz, que fundamenta o presente estudo.

2.3 Modelos teóricos

2.3.1 Thomas e Znaniecki

Thomas e Znaniecki definem atitude como processo da consciência individual que determina a atividade real ou possível do indivíduo no mundo social. Primeiramente, alguém capta cognitivamente uma situação e depois pensa e decide como agir. Para eles, a conexão das atitudes com a estrutura social é feita por meio dos valores.

Segundo os autores, valor é um dado que tem conteúdo empírico acessível aos membros de um grupo social e significado a respeito do qual seja ou possa ser objeto de atitude, de maneira que enquanto a atitude tem significado intrasubjetivo, o valor é intersubjetivo (ROS, 2006). Portanto, “o valor é um conceito sociológico, um objeto natural que adquiriu, de fato, um significado social” (ROKEACH, 1981, p. 100).

2.3.2 Talcott Parsons

Parsons busca em Max Weber o conceito de ação social quando fala das pessoas que praticam a ação. Essas ações são realizadas cada vez que a pessoa tenta atingir metas. O praticante da ação resolve suas limitações impostas pela situação, baseado em suas orientações, construídas a partir de sua experiência, como também das normas proporcionadas pela cultura a qual pertence. As ações não acontecem de forma isolada,

mas sim formando conjuntos e sistemas de ações. Há três sistemas possíveis de ações: o de personalidade, o social e o cultural (ROS, 2006).

No sistema de personalidade a pessoa age motivada por suas necessidades e pela busca de gratificação, avaliando as possíveis alternativas. No sistema social, a pessoa age motivada pela complementaridade de expectativas entre ela e as pessoas com as quais interage e as ações de cada um estão orientadas às expectativas entre eles e as pessoas com as quais interagem.

Para que essa interação se concretize é importante contar com a comunicação para a efetivação desse processo e esta não poderia existir sem o sistema cultural. Tanto na relação social como no sistema social a cultura proporciona os critérios que se aplicam ao processo de avaliação. Então, é a partir do sistema cultural que os sistemas interpessoal (social) e pessoal ocorrem (ROS, 2006).

Segundo Ros (ROS, 2006, p. 27), Parsons considera o “valor como uma concepção, explícita ou implícita, de um indivíduo ou característica de um grupo sobre o desejável, que influencia a escolha das formas, meios e fins existentes da ação”. Esse autor diferenciou valores de normas. Como conceitos abstratos, os valores são referenciais para reflexão e ação, e as normas informam o que se deve ou não fazer (ROS, 2006).

2.3.3 Abraham Maslow

Maslow construiu sua teoria baseado na observação dos seus pacientes. Emprega tipologia de necessidades humanas: fisiológicas (comida, bebida, desejo sexual); de segurança (estabilidade, proteção, estrutura); de pertencimento e amor (intimidade, contato, família); de estima (auto-respeito e auto-estima); de auto-realização (realizar, desenvolver o que a pessoa pode chegar a ser); de conhecimento (entender, explicar, ter iniciativa) e estéticas (busca ativa da beleza). Maslow considera que buscamos novas necessidades gradualmente. Conforme algumas são supridas, outras vão surgindo (ROS, 2006).

Maslow também apresenta algumas exceções quanto à hierarquia das necessidades: algumas pessoas consideram a auto-estima mais importante que o amor, contudo a auto-afirmação é um meio de conseguir mais amor do que auto-estima; outras pessoas nas suas aspirações ficam congeladas, elas não sentem necessidade de ordem superior, desde que as de ordem inferior estejam satisfeitas. É o caso de pessoas que porventura tenham perdido emprego e tenham se mantido como desempregados por

longo tempo. Provavelmente elas estarão satisfeitas por terem suas necessidades básicas atendidas. Por sua vez, as pessoas que asseguraram suas necessidades básicas por muito tempo tendem a subvalorizá-las (ROS, 2006).

A teoria de Maslow reaparece anos mais tarde, com a proposta de Inglehart e sua teoria dos valores políticos do materialismo e pós-materialismo. De acordo com esse autor, quando houver a satisfação das necessidades de bem-estar econômico, ou seja, quando as pessoas já não estiverem preocupadas com a sobrevivência, surgirão as necessidades pós-materialistas de auto-realização, participação política e cuidado com o meio ambiente. Entretanto, deverá ser observada a linha tênue que apresenta alguns valores decrescendo e outros ascendendo gradualmente (ROS, 2006).

2.3.4 Milton Rokeach

Rokeach (1981) assevera que enquanto as atitudes parecem ser de interesse principalmente da psicologia e da sociologia, os valores têm estado no centro das atenções de várias disciplinas como a filosofia, a educação, a ciência política, a economia, a antropologia e a teologia, tanto quanto das próprias psicologia e sociologia.

Para Rokeach (1981) atitude é uma organização de crenças diversas focalizadas num objeto específico (físico ou social, concreto ou abstrato) ou em situações, preparando a pessoa para responder de acordo com suas preferências. “Crença é qualquer proposição simples, consciente ou inconsciente, inferida do que uma pessoa diz ou faz, capaz de ser precedida pela frase: eu creio que...” (ROKEACH, 1981, p. 92).

As crenças apresentam três componentes: cognitivo – que representa o conhecimento de uma pessoa; afetivo – porque a crença neste caso pode provocar intensidades variadas de afeto, centrada em torno do objeto da crença ou em torno de outros objetos (indivíduos ou grupos), toma uma posição positiva ou negativa com relação ao objeto da crença, ou em torno da própria crença; comportamental – porque a crença, sendo uma preparação para respostas de variados princípios, encaminha a alguma ação quando adequadamente ativada (ROKEACH, 1981).

Valores são “crenças duradouras de um modo específico de conduta ou estado final da existência pessoal e socialmente preferível a modos alternativos de conduta ou estados finais da existência” (ROKEACH, 1981, p. 132). “Uma vez internalizado ele se torna, consciente ou inconsciente, um padrão ou critério para guiar a ação, para desenvolver e manter as atitudes em relação a objetos e situações relevantes, para julgar

moralmente a si e aos outros e para se comparar com os outros” (ROKEACH, 1981, p. 132).

Segundo Ros (2006), Rokeach avançou, porém não chegou a desenvolver a estrutura de relação entre alguns valores. Sua contribuição mais importante foi o desenvolvimento de um instrumento para medir valores, o *Rokeach Value Survey (RVS)*, que consta de dezoito valores terminais e dezoito valores instrumentais. Para esse autor, há dois tipos de valores, os terminais e os instrumentais.

De acordo com Porto (2004), os valores terminais podem ser divididos em pessoais, aqueles centrados no *self*, e sociais, voltados para a sociedade. Os valores instrumentais dividem-se em valores morais (ao serem violados produzem sentimento de culpa) e de competência (ao serem violados produzem sentimento de vergonha e de inadequação pessoal).

2.3.5 Shalom Schwartz

Para Schwartz (2005) cada ser humano tem objetivos e valores pessoais, de maneira que o que é importante para um pode não ter a mesma importância para o outro. Seu estudo abrange o nível individual e o cultural dos valores. Para esse autor, valores expressam aspectos e necessidades universais comuns a toda humanidade.

De acordo com Schwartz (2005) os tipos motivacionais são universais por serem identificados em diferentes culturas e por apresentarem requisitos básicos da existência humana, de forma que “todos os indivíduos e sociedades devem responder a necessidades dos indivíduos enquanto organismos biológicos, a requisitos de interação social coordenada e a necessidades de sobrevivência e de bem-estar dos grupos” (SCHWARTZ, 2005, p. 50).

Os povos dão importância diferente aos valores individuais ou coletivos e as opções da sociedade determinam significativamente o comportamento de seus habitantes. Segundo Hofstede "a cultura é a programação da mente" (*apud* TAMAYO; PORTO, p.10). Esses programas são desenvolvidos ao longo da vida do homem, desde sua infância, no ambiente familiar, na escola e no trabalho. Os valores culturais influenciam o comportamento do indivíduo, pois esses programas ocorrem por meio da transmissão de valores. E ao ser confrontado o indivíduo responderá de acordo com os padrões de comportamento socialmente aprendido (TAMAYO; 2005).

Normalmente, no dia-a-dia, as pessoas respondem automaticamente com os padrões socialmente apreendidos, não há necessidade de pensar. Como os padrões de comportamento de uma sociedade são parecidos, pode-se dizer que cada povo apresenta características diferentes, tais como os padrões de comportamento do brasileiro, do chinês, do argentino, assim, cada sociedade influencia o comportamento das pessoas (TAMAYO, 2005).

O quadro 1 apresenta a conceituação de cada um dos dez tipos motivacionais de valor. De acordo com Schwartz (2005), na primeira coluna o valor é definido por sua meta central. Na segunda coluna, constam exemplos de valores específicos (as pessoas ao manifestarem esses valores se encaminham para consegui-los, promovendo a meta central do tipo de valor). E na terceira coluna constam as exigências universais necessárias para a existência humana de onde é proveniente cada tipo de valor.

Quadro 2 – Tipos motivacionais de Valores (SCHWARTZ, 2006, p.58).

Definição	Exemplos de valores	Fontes
Poder: <i>status</i> social sobre as pessoas e os recursos.	Poder social: Autoridade. Riqueza.	Interação
Realização: sucesso pessoal mediante a demonstração de competência, segundo critérios sociais.	Bem-sucedido. Capaz. Ambicioso.	Interação Grupo
Hedonismo: prazer e gratificação sensual para si mesmo.	Prazer. Desfrutar a vida.	Organismo
Estimulação: entusiasmo, novidade e desafio na vida.	Audacioso. Uma vida variada. Uma vida excitante.	Organismo
Autodeterminação: pensamento independente e escolha da ação, criatividade, exploração.	Criatividade. Curiosidade. Liberdade.	Organismo interação
Universalismo: compreensão, apreço, tolerância e atenção com o bem-estar de todas as pessoas e da natureza.	Tolerância. Justiça social. Igualdade. Proteção do meio Ambiente.	Grupo* Organismo
Benevolência: preservação ou intensificação do bem-estar das pessoas com as quais se está em contato pessoal frequente.	Ajuda. Honesto. Não rancoroso.	Organismo Interação Grupo
Tradição: respeito, compromisso e aceitação dos costumes e idéias oferecidas pela cultura tradicional ou a religião.	Humilde. Devoto. Aceitar Minha parte na vida.	Grupo
Conformidade: restrição das ações, tendências e impulsos que possam incomodar ou ferir os outros e contrariar expectativas ou normas sociais.	Polidez. Obediência. Honra aos pais e pessoas mais velhas.	Interação Grupo
Segurança: segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações e de si mesmo.	Segurança nacional. Ordem Social. Idoneidade.	Organismo Interação Grupo

Observação: Organismo = necessidades universais dos indivíduos como organismos biológicos; Interação = requisitos universais para a coordenação da interação social; Grupo = requisitos universais para o funcionamento tranqüilo e a sobrevivência de conjuntos de pessoas.

A teoria de valores explica a relação dinâmica entre os tipos motivacionais e o que distingue um valor do outro é a motivação que o valor manifesta. As ações do indivíduo em busca de valores apresentam conseqüências que podem ser compatíveis ou conflitantes com a busca de outros valores (SCHWARTZ, 2005). Por exemplo, a busca por novidade e mudança (valores de estimulação) é compatível com o desafio de escolher, criar (autodeterminação), ambos motivam a ação de liberdade e ousadia. Os valores de estimulação (busca de desafios e novidades) contrapõem-se aos valores de segurança (busca de estabilidade, harmonia e senso de pertencimento), aspecto antagônico a quem busca uma vida variada.

As ações dos indivíduos têm conseqüências que podem ocasionar sanções sociais, familiares, educacionais, ao demonstrar valores contrários entre a prática e o discurso. Essas ações revelam-se em atos isolados e em diferentes situações. “Na estrutura dinâmica entre os tipos motivacionais as pessoas tendem a apresentar prioridades para os tipos compatíveis e baixa prioridade para os tipos motivacionais conflitantes” (PORTO, 2004, p. 18).

Schwartz apresenta uma estrutura circular na qual demonstra os 10 tipos motivacionais que são classificados em quatro tipos motivacionais de segunda ordem (SCHWARTZ apud PORTO, 2004) e suas relações de correspondência e divergência, formando um *continuum* de motivações relacionadas.

Os quatro tipos motivacionais de segunda ordem representam os agrupamentos, suas relações de compatibilidades e conflitos, formando dois extremos diametralmente opostos: Autopromoção *versus* Autotranscendência e Abertura à Mudança *versus* conservação (PORTO, 2004).

Além dos dez tipos motivacionais, a estrutura circular interliga tipos motivacionais adjacentes, como:

- Autopromoção – agrupa poder, hedonismo e realização;
- Autotranscendência – agrupa universalismo e benevolência;
- Abertura a mudança – agrupa autodireção, estimulação e hedonismo;
- Conservação – conformidade, tradição e segurança.

O tipo hedonismo participa de duas dimensões de ordem superior. O *continuum* de motivações relacionadas dá origem à estrutura circular na qual sua teoria é explicitada e ressalta os tipos motivacionais. Os fatores de segunda ordem e as relações de compatibilidade e conflito, na estrutura, serão compatíveis quando os tipos motivacionais

estiverem próximos uns dos outros, quanto mais distantes eles estiverem maior a probabilidade de incompatibilidade (Porto, 2004).

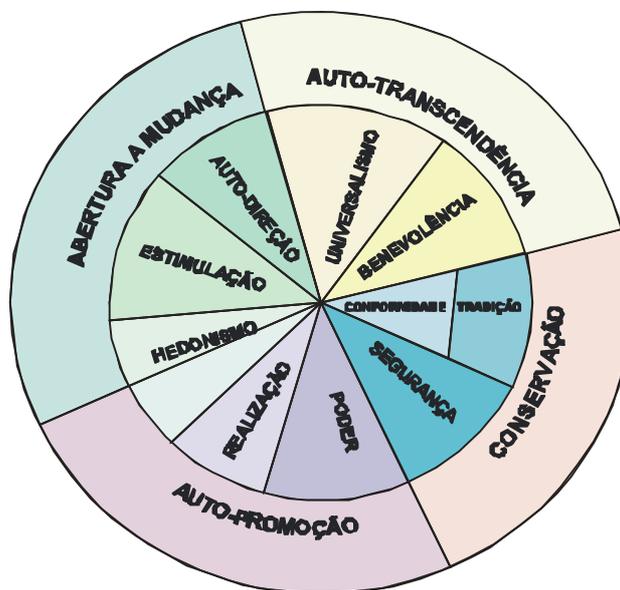


Figura 1 – Estrutura universal de valores segundo Schwartz (1992 *apud* PATO, 2004).

O dia-a-dia, a história de vida determinam a expressão ou não de alguns valores. A circunstância pode facilitar ou impedir a busca por determinados valores. Ter filhos pequenos, por exemplo, pode impedir o casal de buscar valores de estimulação por algum tempo, mas mudadas as circunstâncias, eles podem retornar a valores de estimulação. Numa família em que a educação é um valor importante, os filhos podem considerá-la de forma positiva com estimulação, pois auxilia nas construções intelectuais, na compreensão do mundo; mas podem também estar vinculados ao poder, quanto maior o grau de instrução, mais as pessoas têm chances de conseguir bons empregos, ganharem um bom salário, ter poder, e ao mesmo tempo, ser congruente ao hedonismo, por estar satisfazendo suas vontades, seus desejos e anseios.

O contexto da vida das pessoas possibilita que expressem mais alguns valores que outros, ou seja, as circunstâncias fazem com que o indivíduo adapte seus valores (SCHWARTZ, 2005). Assim como somos influenciados pela família, sofremos influência da comunidade, da cultura e da sociedade em que vivemos. A seguir, apresentam-se os

principais contextos que podem influenciar na formação de valores dos estudantes, objeto de interesse do presente estudo.

CAPÍTULO III – CONTEXTOS FORMADORES DOS ESTUDANTES

Os espaços familiares e educacionais fazem parte de alguns dos contextos formadores, entre outros ambientes que os estudantes freqüentam e que contribuem para sua formação individual, como a igreja, o clube ou a quadra residencial. Este capítulo aborda a família e a escola como contextos que contribuem para a formação dos estudantes.

3.1 Família

...minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo que fizemos,
ainda somos e vivemos, como nossos pais...
Belchior, 1988.

A criança, desde tenra idade, requer de seus pais cuidados esmerados, apresentando necessidades para com sua saúde física e mental. Conforme a criança vai crescendo, suas necessidades vão mudando, e aos pais cabe acompanhar seu desenvolvimento e suprir suas necessidades básicas.

Os pais são os primeiros responsáveis pela socialização do indivíduo na sociedade (Kuczynski; Grusec *apud* MORAES *et al.* 2007), compreendendo socialização como processo de adaptação do indivíduo a determinado grupo, ou neste caso, da criança à família e aos grupos que a cercam. Socialização “é um conjunto de técnicas e formas de atuação que abrange desde atitudes de aceitação até atitudes de controle dos comportamentos indesejados e imposição de limites aos filhos” (MORAES *et al* 2007, p. 2).

O ser humano é por natureza sociável e nas suas relações compartilha diariamente sentimentos, emoções e valores com seus pares. Como socializadores, os pais inserem gradativamente a criança na sociedade desde seu nascimento, por meio das relações de familiares, amigos e instituições.

Segundo Ramírez-Serrano (2007, p. 13) é “na família que o indivíduo começa sua vida, suas primeiras experiências e suas primeiras relações, que ao mesmo tempo estão conectadas a uma sociedade”. Conforme a criança cresce, suas necessidades de conhecer e participar do mundo aumentam. Brincar com primos, colegas da vizinhança e

até em casa são processos que a auxiliarão a desenvolver-se sadiamente e a prepará-la para um mundo novo: o mundo escolar.

Ao se inserir no mundo escolar, as relações da criança se ampliam e novos conceitos são criados, pelo convívio com colegas de turma, professores, servidores e demais membros que integram este universo. Apesar de sua convivência acontecer na sua maior parte em família, ela percebe um mundo maior e exterior à célula familiar, que lhe proporciona novos saberes e vivências. Para Rego (2007, p. 24)

A família, entendida como o primeiro contexto de socialização, exerce, indubitavelmente, grande influência sobre a criança e o jovem. A atitude dos pais, suas práticas de criação e educação são aspectos que interferem no desenvolvimento individual e, por conseguinte, influenciam o comportamento do aluno na escola. É impossível negar, então, a importância e o impacto que a educação familiar tem sobre o indivíduo do ponto de vista cognitivo, afetivo e moral. Entretanto, seu poder não é absoluto e irrestrito.

A criança passará por vários estágios de aprendizagens e amadurecimento. Na adolescência, o desenvolvimento intelectual permitirá criar conceitos, fazer generalizações, buscar amizades afins, fazer escolhas para o futuro, enfim, os jovens necessitam ser aceitos pelo grupo, questionam os valores familiares e sociais, negando-os para formular seus próprios conceitos de vida. Mesmo negando são influenciados diretamente pelos valores da família, da escola e da sociedade. Segundo Piaget (1969, p.73) “a vida social fornece, o conjunto de regras práticas e os conhecimentos elaborados coletivamente e que se transmitem de uma geração a outra”.

A família apresenta caráter essencial na formação do indivíduo, representando crenças, tradições culturais e convicções religiosas que refletem e são aceitas pela sociedade. A ela cabe o cuidado físico, mental e emocional da criança e do adolescente. Os valores do indivíduo são construídos primeiramente na convivência familiar, ampliando-se no processo de socialização na escola e na comunidade. Em alguns estudos (Nader, 1997; Ribeiro & Ribeiro, 1994; ASSMAR *et al*, 2000; Wagner, Falcke, Meza, 1997) percebe-se a preocupação em abordar o papel da família, sua constituição e estrutura na construção e transmissão de cultura para as sucessivas gerações.

Moraes *et al* (2007) investigaram as relações entre a percepção das práticas parentais de socialização e os valores dos adolescentes. Tal pesquisa alcançou 2004 pré-adolescentes e adolescentes com idade entre 10 e 18 anos, de ambos os sexos, dos ensinos fundamental e médio de escolas públicas e privadas das cidades de João Pessoa e Campina Grande, na Paraíba. Os resultados indicaram que a percepção dos

adolescentes se organiza em três dimensões: aceitação, coerção e displicência. E os valores foram estruturados em quatro sistemas: materialista, pós-materialista, hedonista e religioso.

Verificaram tanto relações positivas como negativas entre as práticas parentais de socialização e os valores dos adolescentes. Portanto, a socialização no contexto familiar tem reflexos na construção de valores dos adolescentes. Entretanto, para os pesquisadores, os resultados indicam que a pesquisa, do ponto de vista de uma única dimensão, não permite alcançar a importância da socialização parental no processo de formação de valores. Diante da complexidade do fenômeno há a necessidade de abordá-lo do ponto de vista multidimensional.

Essa pesquisa aponta que apesar das novas configurações pelas quais vem passando a família, tal instituição continua sendo fundamental na formação do ser, ressignificando as relações, auxiliando a criança a buscar valores que possam nortear suas ações frente às novas demandas da sociedade (MOYSÉS, 2007).

As demandas de culto ao corpo, consumismo exacerbado, celebridades efêmeras e a reconfiguração das famílias formam fios condutores que permeiam, interferem e, conseqüentemente, refletem na vida dos adolescentes, agravando ou suscitando crises decorrentes deste fenômeno de mudança que se apresenta multifacetado no sistema familiar (WAGNER; FALCKE; MEZA, 1997).

Um dos possíveis motivos seria o atual papel que a mulher desempenha na sociedade, contribuindo dessa forma para essa nova configuração familiar. A inserção no mercado de trabalho, a emancipação, os divórcios e o *recasamento* contribuíram com as transformações que foram acontecendo ao longo dos anos (WAGNER; FALCKE; MEZA, 1997). A família de hoje se reconfigurou, não apresenta a mesma estrutura de décadas atrás: pai, mãe e filhos. Reestruturou-se em vários níveis de convivência:

- Pais separados que dividem as responsabilidades na educação. A criança ou o jovem se divide entre duas casas e/ou famílias. Cada cônjuge, ao reconstruir sua vida, pode constituir nova família. Neste caso, surgem os meio-irmãos, padrasto e/ou madrasta;

- Mulheres que educam e criam seus filhos sozinhas, por opção, ou porque os maridos a abandonaram, ou porque estão separadas e os pais são ausentes;

- Homens que criam seus filhos sem a presença materna;

- Avós que absorvem para si a responsabilidade de educar os netos;

- Casal homossexual que adota crianças e as educa como filhos.

Todas essas transformações pelas quais a família vem passando tanto no campo econômico, da saúde, do comportamento como na sua estrutura nuclear social, ao longo da história da humanidade, não a exime de seu papel na construção da personalidade. Para Wagner; Falcke e Meza (1997, p. 11),

...pode-se pensar que a configuração familiar não é a principal responsável pela formação das crenças e valores dos adolescentes no que se refere à “família”, ao “casamento”, à “separação” e aos seus “projetos de vida”. Atualmente, o fato de ser filho de pais separados, ou pertencente a uma família reconstituída, não é fator discriminatório do jovem, como ocorria em décadas passadas. O número crescente de separações e reconstituições das relações conjugais com outros companheiros fez com que o conceito de família se tornasse mais extenso, banindo o modelo clássico, até então institucionalizado, conforme legitimado a partir da Constituição de 1988.

Nessa pesquisa sobre crenças e valores dos adolescentes acerca da família, casamento, separação e projetos de vida, os pesquisadores verificaram que a nova configuração familiar não é tão importante na formação de valores e crenças dos jovens.

Os papéis familiares são, constantemente, reconfigurados frente a essas novas demandas de necessidades socioculturais, adaptando às necessidades humanas de viver e conviver consigo, com o outro e em novos contextos sociais. Por isso, “os valores são construídos, fragmentados e reconstruídos permanentemente” (RIBEIRO; RIBEIRO, 1994, p. 47).

A importância da família, dos professores e dos estudantes estarem juntos é uma das condições essenciais na formação do ser, considerando que “a casa (a família) é o primeiro lugar de toda e qualquer educação, assegurando a ligação entre o afetivo e o cognitivo, e a transmissão dos valores e das normas. Porém, a escola é pensada como a segunda casa, conseqüentemente delineador complementar da perspectiva da família” (FORMIGA, 2008, p. 15).

3.2 Escola

O conhecimento torna-se pertinente quando é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere. Pode-se dizer ainda que o conhecimento progride, principalmente, não por sofisticação, formalização e abstração, mas pela capacidade de conceitualizar e globalizar. (MORIN, 2007, p. 20).

Compreendendo a história da educação brasileira fica mais fácil entender como a crise do sistema educacional se manifestou. Segundo Romanelli (2007, p. 14) “a economia interfere diretamente na organização escolar, uma vez que o delineamento do

sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos a serem preparados pela escola”. A herança cultural influi sobre os valores e as escolhas da população que procura a escola. Portanto, os conteúdos estarão de acordo com os objetivos buscados por essa demanda social.

O sistema político influencia de acordo com a organização do poder legislador, os interesses políticos, que tende a atuar de acordo com os valores da camada que ele representa. Esses contextos podem atuar de forma integrada ou não na organização do ensino. Se atuar de forma integrada vai responder às necessidades do contexto, já se funcionar de forma desequilibrada, vai prevalecer o jogo de forças que esses fatores juntos mantêm entre si. A partir dos anos 20 esses fatores passaram a deixar de atuar em conjunto harmonicamente, iniciando-se a crise no sistema educacional.

Pensar a educação brasileira não é tarefa fácil, pois as realidades são as mais diversas e complexas, marcadas por grandes desníveis sociais. A compreensão do contexto sempre subsidiará as ações educativas para as diferentes realidades sociais brasileiras. Da maneira como o homem age, supera as dificuldades e as transformações vão ocorrendo. Conforme divulga suas conquistas, ele ajuda outros homens a se educarem (ROMANELLI, 2007).

A educação, de um modo geral, apresenta objetivos que excedem os limites escolares. Para Formiga (2008) a escola tem a função de transmitir conhecimento, seja ele formal ou informal, agregando valores que facilitem a formação de indivíduos autônomos, críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

A Constituição Brasileira prescreve que a educação é dever do Estado e da família, portanto, a educação do indivíduo é o conjunto de elementos de vários segmentos da sociedade. O segmento escolar tem particularidades e objetivos bem definidos para a formação do ser (SOARES, 2007).

A sociedade, a escola e a família têm papéis complementares na educação dos jovens, dividindo responsabilidades sociais na formação do indivíduo. Na prática escolar, as ações são intencionais, organizadas entre si, seguindo critérios de avaliação e de aprovação próprios da instituição. No processo educativo “a educação é uma prática, mas uma prática intencionada de teoria” (CARVALHO, 2006, p. 17). Entretanto, essa prática apresenta melhor eficácia quando há o envolvimento da família. De acordo com Szymanski (2007, p. 98) “ambas preparam os jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social”.

Família e escola apresentam ideais comuns, ao dividir o trabalho de educar, criando, assim, expectativas recíprocas neste processo para a formação do jovem (CARVALHO, 2004).

A escola influencia e é influenciada pela sociedade. Ao mesmo tempo em que a escola informa, também transmite conhecimentos, crenças, culturas, língua e tradições e sofre influências da sociedade, que tem ritmo próprio na dinâmica da vida. A escola precisa acompanhar os avanços tecnológicos, científicos; quebrar paradigmas e mudar valores para aproximar-se do jovem. Mudanças têm acontecido no âmbito educacional e essas demandas surgiram da ressignificação do ser na sociedade.

Os postulados da educação sofreram alterações para se adaptarem às novas demandas pluriculturais e acompanharem as necessidades que emergem da sociedade. A alfabetização e a conscientização ecológica, aspectos antes distantes da sala de aula e do cotidiano das pessoas, hoje são temas abordados diariamente nas escolas, nas conversas familiares, nas rodas de amigos e muito veiculados pela imprensa escrita e televisiva e difundidos por ONGs – Organizações não Governamentais.

Um exemplo comum e claro que acontecia há pouquíssimo tempo, aproximadamente há duas décadas, é que as crianças e os jovens estudavam que a água era fonte inesgotável, podendo levar ao uso e abuso deste recurso natural. Hoje em dia sabemos que a água é fonte esgotável e se não soubermos usá-la, preservar suas nascentes, diminuir o desmatamento, teremos problemas seríssimos com a falta deste recurso natural essencial para a vida humana. Portanto, pode-se conceber “que para apreender a problemática ambiental é necessária uma visão mais complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais” (CARVALHO, 2006, p. 38).

As mudanças que estão ocorrendo no mundo têm impacto direto nas salas de aulas, pois os jovens serão os adultos de amanhã e suas atitudes podem melhorar ou não este quadro. Mas até chegarmos no amanhã, eles vivem o hoje, e seu comportamento, suas atitudes são muito importantes para a compreensão de fenômenos educacionais e sociais. A construção do conhecimento ético e psicológico desenvolvido no ambiente escolar ressoa na vida tanto na esfera individual quanto na profissional e social.

Na escola o jovem trabalha os sentimentos de afetos, desafetos e emoções, advindos das relações construídas cotidianamente. Como afirma Fagundes (2000), a escola é um ambiente que possibilita ao jovem trocar experiências com os diferentes, aprendendo a respeitar, compartilhar, aceitar derrotas, conviver com hierarquias e regras.

O exercício da cidadania neste espaço emerge constantemente das relações conflitantes ou até mesmo congruentes. O jovem é colocado diante de situações que precisa escolher, dar sentido a algo, opinar sobre, definir-se como integrante deste ou daquele grupo, exercendo e exercitando seu papel de cidadão.

A instituição escolar tem a preocupação de garantir os saberes necessários ao desenvolvimento intelectual, social e ao exercício da cidadania. A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) é de proporcionar

educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1998, p. 33).

Além de desenvolver habilidades e competências voltadas para o conhecimento, a escola desenvolve no indivíduo o sentimento de pertença ao ambiente natural e social no qual está inserido, procurando desenvolver cidadãos cômicos de seus deveres e direitos sociais.

Apesar da proposta dos PCN (BRASIL, 1998) de desenvolver o cidadão para a sociedade democrática, no cotidiano das escolas públicas, o que se verifica é uma crescente onda de violência e desrespeito consigo, com o outro e com o patrimônio escolar, seja entre alunos, alunos-patrimônio, alunos-professores, professores-alunos, ou demais membros da comunidade escolar.

Atualmente os atos violentos, as atitudes agressivas e desrespeitosas dos jovens em algumas situações sociais, familiares e escolares têm chamado a atenção não só dos programas de TV e dos jornais impressos, como também de educadores, psicólogos, historiadores, pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, assim como de toda a sociedade.

Estamos vivenciando uma crise de valores na sociedade, em que os professores não sabem como agir diante das atitudes dos jovens. Os PCN (BRASIL, 1998) podem orientar os professores neste processo; neles estabelecem-se princípios de condutas sociais por meio de atividades que possibilitem discussões reflexivas sobre ética e convivência (SILVA; MARTINS; CRUZ, 2006).

3.2.1 Professor: Agente de formação no contexto escolar

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1996)

De acordo com pesquisa feita por La Taille (2006) com 5.160 estudantes de instituições de ensino médio das redes pública e privada da Grande São Paulo, a maioria dos estudantes pensa que a escola é um lugar onde se aprende sobre problemas da sociedade e sobre como enfrentá-los, os saberes aprendidos na escola são relevantes para seu desenvolvimento social e pessoal, a escola é uma entidade que transmite confiança e os professores são agentes sociais essenciais para o progresso da sociedade que influenciam seus valores.

Numa escola democrática, professores podem individualmente transmitir valores de acordo com seus preceitos. Menin (2002) diz ainda que cada professor e estudante pode ter posições diferentes do que é justo, correto e bom. A escola não teria um professor específico para trabalhar valores éticos e morais, existiria um entendimento do que é relativo.

A transmissão de valores fica a cargo de cada professor. Nesse caso, um professor pode incentivar a cooperação entre os estudantes, outro a competição, alguns teriam aversão a todo tipo de violência, outros seriam tolerantes a algumas atitudes violentas, podendo haver congruências ou incompatibilidades entre eles.

Independentemente de existir na escola espaço para a disciplina de ensino religioso ou de parte diversificada, que trabalham valores com os estudantes, a escola por si só é uma entidade transmissora de valores e esses valores são o espelho das estruturas que a comunidade e a sociedade expõem e aprovam (SOARES, 2007).

O professor transmite valores inconscientemente ou conscientemente, sobretudo por estar constantemente com os estudantes trazendo questões relativas a acontecimentos da sociedade, discutindo e refletindo sobre eles e também sobre temas relevantes à prática docente e discente, aspectos do Projeto Político Pedagógico da escola. Se está ou não comprometido com sua implementação, que valores estão agregados ao projeto, se são ou não relevantes aos professores. Em muitos casos podem ter graus de importância diferenciados para cada professor. Se os temas transversais estiverem inclusos no Projeto Político Pedagógico, a comunidade escolar ganhará muito em cidadania e ética, pois “os temas transversais, por contemplarem temas sociais

contemporâneos considerados relevantes, podem ser uma possibilidade de resgate dos valores e da cidadania faltosos nos dias de hoje” (MARTINS; VALENTE, 2008, p. 11).

A riqueza e a diversidade de opiniões ajudam o jovem na sua formação, contribuindo para a construção de juízo de valor sobre o que lhe é importante. Cria laços com alguns professores por afinidade, se distancia de outros e até desconsidera as opiniões daqueles com quem não têm empatia. Embora esses laços aconteçam naturalmente, o estudante observa e se espelha no professor, quando este está em sala, ou nos corredores da escola. Observa se suas atitudes são coerentes com sua fala, se ele investiga como ocorrem as aulas de outros professores, se instiga intrigas, se prepara suas aulas, se são abertos ou não às perguntas e críticas dos estudantes. Essas observações contribuem para a transmissão de valores aos estudantes. Nesse sentido, a instituição escolar vai além da transmissão de conhecimentos.

Com comportamento distante do discurso, o professor caminha na contramão da educação para a cidadania, para a paz, para a autonomia e a democracia. Suas atitudes estão incoerentes com o papel que desempenha na sociedade, possivelmente gerando mais violências, desrespeitos e favorecendo aprendizagem não significativa, uma vez que ela ocorre por meio do autoritarismo. Segundo Freire (1996, p. 59-60)

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência.

Em sala de aula o professor deve possibilitar a inserção do estudante no mundo por meio do conhecimento. Ele tem papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, e este papel não se resume a simples transmissão de conteúdos (ANASTASIOU; ALVES, 2007). Não é um mero transmissor de conhecimentos, deve ter a percepção aguçada e sensível para respeitar as individualidades dos estudantes, valorizando e esclarecendo suas dúvidas e curiosidades (FREIRE, 1996).

O ensino baseado no acúmulo e na transmissão de conteúdos não motiva o estudante a participar das atividades desenvolvidas em sala e nem a mudança de comportamento. Uma aprendizagem significativa requer dos educadores preparação para

atividades provocativas e interessantes para a faixa de idade com a qual se está trabalhando, provocando dessa forma modificação no seu comportamento (ROGERS, 1985).

O educador que procura ser verdadeiro em suas relações, que acredita naquilo que faz, ou seja, entende que a educação por si só transforma o ser sedento de conhecimento, que deseja descortinar novos mundos e novas possibilidades, tem mais chances de ser respeitado e ouvido pelos estudantes. Os jovens observam, são críticos, mas buscam modelos e esperam coerência naquilo que o professor faz e fala, ou seja, ter uma postura congruente no dia a dia, "e ser nas relações exatamente aquilo que se é, não uma fachada, um papel, uma ficção" (ROGERS, 1985, p. 259)

As dimensões político-sociais e de trabalho fazem parte da rotina escolar, composta por um sistema que não pode estar alheio e nem à parte da vida. Portanto, o trabalho pedagógico em sala de aula tem sua dimensão intencional. O professor traça objetivos predeterminados, percorre um caminho que não é neutro. A sala de aula não está isolada do mundo, está num contexto sócio-histórico, sobretudo, num mundo globalizante onde a informação chega muito rápido (CASTANHO, 2006).

É relevante entender estas dimensões e trazê-las à discussão do ponto de vista da unicidade entre a teoria e a prática, que podem também compreender aspectos subjetivos do indivíduo e da sociedade. A unidade da ação pedagógica dependerá exclusivamente da percepção do professor ao organizar e coordenar as atividades em sala de aula, pois estas atividades se relacionam à vida cotidiana extra-escolar, preparando o estudante para intervir, quando necessário, com clareza nos contextos que possivelmente acontecerão em sua vida pessoal (RESENDE, 2006).

As mudanças ocorrem cotidianamente na sociedade e, conseqüentemente, chegam à instituição escolar. Em decorrência dessas mudanças ou até de novas medidas governamentais adotadas para os aspectos que constituem a prática pedagógica, espera-se do educador criatividade e abertura a mudanças. Mas, mudar por mudar não faz sentido, e ser criativo requer do educador trabalho, persistência e até segurança para motivar os estudantes e a si próprio.

A singularidade de cada estudante requer do educador certa criatividade para a diversidade encontrada em sala de aula, sobretudo, para que seus objetivos atinjam os seres complexos que estão em formação (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2006).

Segundo Freire (1992, p. 81), "ensinar é ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender". O educador quer queira ou não é transmissor de valores, é agente

ativo e transformador no processo ensino-aprendizagem. Em sua postura diária, ele precisa conhecer as várias dimensões educativas, tendo clara a noção da transmissão de valores e a construção de conhecimento como um processo dialógico e gradual, possibilitando, dessa forma, que sua prática e teoria apresentem desempenho com maior segurança (FREIRE, 1996).

3.2.2 Quem são os estudantes que estão sendo formados neste contexto

Mas decerto o que aprendo é meu somente,
Meu patrimônio incomunicável, sem herdeiro;
Estudante empírico,
Autodidata aplicado,
Professor meu sou e único aluno verdadeiro,
E, a minha, é a escola comum da humana gente.
(MEIRELES, 1997, p. 175)

O termo adolescência já era utilizado no Império Romano, em sua versão latina *adulescentia*, nos séculos I e II, para descrever e diferenciar o período que a pessoa ainda não adentrou a vida comunitária, que só acontecia a partir da juventude *juventus*. Na Idade Média não havia consenso sobre adolescência, apenas sendo descrita como uma das diferentes etapas da vida. No senso comum medieval as funções sociais aconteciam de acordo com a faixa etária. Entretanto, é na idade moderna que surgem a noção de confusão, agitação, e crise da adolescência, que vem se consolidando com a visão contemporânea (MATHEUS, 2008).

Adolescência e puberdade se complementam, entretanto apresentam conceitos próprios e distintos. Puberdade é entendida como um fenômeno biológico, universal, de maturação humana, pelo qual os seres humanos passam, apresentando mudanças hormonais e definição física. Adolescência é tida como período psicossocial, não é necessariamente universal, mas sofre influência do ambiente sociocultural em que o indivíduo está inserido (PALÁCIOS, 1995).

Adolescência é historicamente estudada a partir de diferentes olhares, abrangendo os aspectos físico-biológicos, familiares, cronológicos, sociais e culturais. A partir da visão psicológica sócio-histórica, Gonçalves (2003) construiu quatro categorias de análise para adolescência baseadas em entrevistas com diversos profissionais. Como etapa – seria um recorte, uma fase com características comportamentais próprias da idade. Como processo – seria um período da vida importante para a continuidade do

desenvolvimento humano, como ponte de passagem para a vida adulta. Como inerente – seria uma passagem natural por um período, que faz parte da natureza humana. Como construção social – seriam as relações construídas ao longo da vida, constando os aspectos da socialização, fatores econômicos, sociais, educacionais, políticos e culturais.

Na adolescência ocorrem mudanças biológicas (alterações físicas, crescimento de pêlos, mudança na voz), maturação sexual e, conseqüentemente, mudanças no comportamento, decorrentes desse processo de evolução da infância para a idade adulta. Deve-se considerar também o espaço sociocultural como fator importante para a delimitação da adolescência.

Rebeldia, impulsividade, agressividade, contradições, inconstância são características da adolescência e independem da classe social. Nessa fase os jovens estão formando identidade, valores, fazendo as escolhas profissionais e, sobretudo, vivenciando um momento de muitas indecisões e contradições.

É um momento de amadurecimento social, mental e emocional que desencadeia uma série de reações, nem sempre compreendidas pelos pais e professores. Conflitos com os pais, que antes não existiam, passam a ser mais constantes, emergem questionamentos sobre posturas e competências desenvolvidos na escola. O jovem está formando sua opinião. Para isso, critica, questiona, sendo este comportamento natural para essa idade e para seu processo de amadurecimento.

Cobra-se uma postura de quase adulto em algumas situações, como o voto, porém, em outras situações, o indivíduo ainda é adolescente e não tem maturidade para tal, como dirigir. Se o período adolescente é confuso e difícil, a sociedade o coloca diante da dicotomia infância X adulto em vários momentos de sua vida. Por sua vez, ele vive literalmente essa dicotomia; ainda não é adulto para se sustentar, mas já deixou de ser criança e suas escolhas agora terão peso relevante, se não determinantes para a vida adulta.

O adolescente começa a considerar-se como igual ao adulto numa relação de reciprocidade. Apesar de estar em formação, começa a pensar no futuro, em uma profissão, em trabalho e em programas de vida para atividades futuras. Começa a entrar no mundo dos adultos já propondo modificações e reformas na sociedade. Logo, sua relação com os adultos dificilmente ocorre sem conflitos (GALLEGO, 2006).

Para a psicanalista Anna Freud (*apud* NETTO, 1979), o que ocorre na adolescência do mundo moderno, como perturbações, transtornos, rebeldia, nada mais é do que ajustamentos interiores que fazem parte do desenvolvimento normal dos seres

humanos. Aqueles que durante a adolescência permanecem dóceis e com atitudes de submissão para com os pais, pretendem perpetuar a infância e precisam de tratamento para continuar seu desenvolvimento normal. Comportamento dúbio é anormal em outra fase da vida, mas na adolescência é aceito como exploração de possibilidades.

Se nas salas de aula os estudantes apresentarem-se apáticos e submissos em plena adolescência, como estarão construindo o futuro? Os questionamentos sobre regras e condutas feitas por estudantes adolescentes são muito importantes para que eles possam confrontar seus pensamentos com a realidade circundante, formando a partir daí seus próprios conceitos de vida.

Nos seus devaneios e na sua impaciência em esperar para conhecer o mundo, o adolescente utiliza uma lente de aumento, caminhando entre o real e o imaginário. Amplia as emoções, quer abarcar a vida inteira num único momento, tem sentimentos conflituosos. Embora, critique os pais, ele precisa do apoio do núcleo familiar.

As relações construídas ao longo da vida do adolescente, no contexto familiar, escolar e nas relações com os amigos, o auxiliarão na vida adulta, nos momentos de decisão, escolha, amor, trabalho (WAGNER; FALCKE; MEZA, 1997).

A convivência com os pares é extremamente importante, os amigos, os grupos, as tribos. Sentir-se pertencente a um grupo que fala sua língua, que tem os mesmos anseios e afinidades é tão importante quanto sua própria família.

Do ponto de vista do desenvolvimento psicológico, o adolescente transfere a dependência familiar para o grupo. Essa etapa em seu desenvolvimento é intermediária e serve para buscar sua independência. O grupo ajuda o adolescente a sair de casa, mas também dá condições de ele exercer, viver situações de conflito, compartilhar o bem e o mal, experimentar crueldades e violências, pois a culpa recai sobre o grupo e não sobre o indivíduo. Em muitas ocasiões, o adolescente solitário, bem comportado, entra em situações violentas e destrutivas quando em grupo (FIORI, 2005).

Para a evolução humana, essas situações destrutivas são importantes quando ocorrem no período curto da adolescência, para que ele possa lidar com suas fantasias, medos, agressões e assim poder dominá-las na fase adulta. Quando estão em grupos são mais fortes, mais corajosos, pois estão sob o pseudônimo do grupo (FIORI, 2005).

O grupo pode também ajudá-lo a se conhecer, se encontrar, pois seus integrantes estão na mesma fase e a linguagem é a mesma, entre eles diminui o medo e a insegurança de buscar se conhecer e saber quem se é. Enfim, o grupo ajuda o adolescente a se identificar e se constituir como pessoa.

Atualmente temos muitos atrativos para os adolescentes, como a internet, os *video games*, programas de televisão voltados para este nicho, assim como revistas, livros, acessórios, moda e uma infinidade de atrativos que estão distantes da sala de aula. Os valores subjacentes estão sendo transmitidos nesses programas. Estudos como de Fiori (2005), Wagner, Falcke e Meza (1997) apontam para a importância do binômio escola-família na formação do jovem.

A transmissão de valores acontece consciente ou inconscientemente nas relações que o adolescente constrói ao longo de sua vida. Identificar esses valores é importante para compreender fenômenos, como o aumento de violência entre jovens adolescentes, ou até mesmo as causadas por eles.

CAPÍTULO IV – MÉTODO

Nesse capítulo descreve-se o caminho percorrido para atingir os objetivos propostos no estudo. O capítulo apresenta o contexto da cidade na qual ocorreu a pesquisa, as características da amostra, os instrumentos utilizados, os procedimentos adotados para a coleta de dados e as análises de dados utilizadas.

4.1 Contextualizando a cidade do Paranoá

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF é considerada a maior empresa pública empregadora do Centro-Oeste na área da educação. Compreende 620 estabelecimentos educacionais distribuídos em 14 Diretorias Regionais de Ensino – DRE. Segundo *site* oficial da SEEDF são 40.524 servidores na Carreira Magistério, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 3 – Perfil da Carreira Magistério Público do DF

CARGO	TOTAL	ATIVOS	APOSENTADOS	PENSIONISTAS
Especialista de Educação (Orientadores Educacionais e Psicólogos)	648	377	253	18
Professor Classe A (Licenciatura Plena)	36.067	25.688	9.659	720
Professor Classe B (Licenciatura Curta)	1.332	781	486	65
Professor Classe C (Magistério – Ensino Médio)	2.477	1.564	813	100
TOTAL	40.524	28.410	11.211	903

Fonte: SIGRH – Fev/2009 - www.se.df.gov.br/

Na Carreira Magistério há 28.410 professores ativos (considerando inclusive os cedidos para outros órgãos). Destes, 21.671 atuam na regência de classe, distribuídos nas seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A SEEDF tem como missão atingir o maior número de crianças e jovens que estão fora da escola, proporcionar uma educação de qualidade a todos, integrando ações que visem a formação do cidadão crítico, capaz, ético por meio de uma teia de relações

nas quais os valores humanísticos, agreguem saberes tanto do ponto de vista técnico-científico, cultural, artístico e ambiental.

O censo escolar 2008 registrou os seguintes índices de alunos matriculados na Regional do Paranoá.

Quadro 4 - Número de matrículas por etapas/modalidade e turno da regional do Paranoá

Modalidade	Diurno	
	Turmas	Matrículas
Creche	2	42
Pré-escola	30	726
Ensino fundamental 8 anos	393	12.603
Ensino Fundamental 9 anos	45	1.109
Ensino médio	58	2.233
EJA-Educação de Jovens e Adultos	63	2730
Educação Especial	—	156
Total	591	16.423

Fonte: SEEDF – Fevereiro/2009 - www.se.df.gov.br

A cidade do Paranoá surgiu em 1957, quando os primeiros trabalhadores chegaram para a construção de Brasília, fixando seu trabalho na obra da Barragem do Paranoá, onde foi criada a Vila Paranoá. Após a inauguração, os trabalhadores continuaram trabalhando na obra da usina hidrelétrica. Os trabalhadores e suas famílias assentaram-se no acampamento na ombreira norte da Barragem.

A Região Administrativa do Paranoá foi criada em 10 de dezembro de 1964, por meio da Lei 4.545. Contudo, somente em 25 de outubro de 1989 o Decreto nº 11.921 foi fixar os limites da Região Administrativa – RAVII. A partir daí iniciou-se a transferência e o assentamento definitivo do Paranoá, não se esquecendo a preocupação em preservar o antigo acampamento da vila, local este que se tornou área de preservação ambiental, hoje o Parque Urbano Vivencial, onde são oferecidos cursos e atividades esportivas para a comunidade.

O nome da cidade é uma variante de Paranaguá (Paraná = rio caudaloso ou mar + Cuá = bacia, cavidade). Paranaguá significa enseada do mar, baía fluvial. A variante Paranoá tem o mesmo significado: baía fluvial.

Algumas estruturas públicas se mantiveram, como a caixa d'água e a escadaria da Igreja São Geraldo, construída em 1957 – a segunda igreja mais antiga do Distrito Federal – tombada pela Diretoria de Patrimônio Histórico e Artístico do Distrito Federal (DePHA), em 27 de outubro de 1993, e demolida em 2005 por problemas estruturais.

É interessante apontar que o artista Glênio Lima recolheu pedaços de madeira da igreja demolida do Paranoá, com os quais construiu janelas, mantendo a cor original das madeiras recolhidas, e convidou 16 artistas do DF para que trabalhassem nesse suporte a temática do abandono institucional do patrimônio artístico e cultural do DF.

A exposição intitulada Tombo ficou no Espaço Cultural Contemporâneo - ECCO de 17 de dezembro de 2008 a 07 de fevereiro de 2009, dando visibilidade à cidade do Paranoá. A exposição referiu-se tanto ao tombamento simbólico como à própria demolição em si, e propôs uma crítica reflexiva ao abandono do patrimônio histórico da cidade. Então, “Tombo trabalha com os restos da memória, como as madeiras da Igreja São Geraldo do Paranoá. As janelas guardam a memória do tempo e estão impregnadas como matéria pela religiosidade do povo do Paranoá” (FONTELES, 2008, p. 2).

O Espaço Cultural Contemporâneo, em parceria com a SEEDF, convidou os professores da disciplina de artes para participarem de palestra e visitação juntamente com o curador e o próprio artista. Procurando manter proposta didática voltada para os valores da arte, do patrimônio, da memória, da história, do monumento, da restauração e da conservação. Para que os professores dessem prosseguimento a essas atividades em sala de aula, com material de apoio e visitação dos estudantes ao Espaço Cultural Contemporâneo.

Localizada a 28 km de Brasília, a cidade do Paranoá ocupa uma área de 853,33 Km² e possui cerca de 63 mil habitantes, que corresponde a 14,74% da população do Distrito Federal. A principal atividade econômica é o comércio, que está concentrado na Avenida Central.

As escolas urbanas estão localizadas nas ruas adjacentes à Avenida Central e compreendem: 5 Escolas Classes, 1 CAIC (Centro de Atendimento Integral à Criança), 5 Centros de Ensino Fundamental e 1 Ensino Médio que recebem estudantes residentes tanto da cidade, como estudantes da zona rural.

Sua área rural é extensa e produtiva, e recebe o *status* de maior produtora de feijão da América Latina. Há uma grande demanda de estudantes que procuram estudar na cidade do Paranoá, indo e voltando de ônibus escolar. O maior problema para esses estudantes é o caminho que percorrem das suas residências, localizadas em chácaras ou fazendas distantes das rodovias federais, onde passam os ônibus escolares. Os estudantes que freqüentam as escolas da zona rural também passam pelo mesmo processo para chegar à escola, embora estas estejam situadas em regiões mais próximas de suas residências. A zona urbana está organizada em torno de uma Avenida Central enquanto que a zona rural está organizada em regiões, abaixo descritas:

- ⇒ Altiplano Leste;
- ⇒ Boqueirão (onde está localizada a Escola Classe Boqueirão);
- ⇒ Buriti Vermelho (onde está localizada a Escola Classe Buriti Vermelho);
- ⇒ Café Sem Troco (onde está localizada a Escola Classe Café Sem Troco);
- ⇒ Capão Seco (onde está localizada a Escola Classe Capão Seco);
- ⇒ Cariru (onde está localizada a Escola Classe Cariru);
- ⇒ Granja Progressos;
- ⇒ Jardim II Itapeti (onde está localizada a Escola Classe Itapeti);
- ⇒ Lamarão (onde está localizada a Escola Classe Lamarão);
- ⇒ Núcleo Rural Assentamento Três Conquistas;
- ⇒ Núcleo Rural Rajadinha;
- ⇒ PAD-DF (onde está localizada a única escola de Ensino Médio da zona rural do Paranoá);
- ⇒ Quebrada dos Guimarães;
- ⇒ Quebrada dos Néri (onde está localizada a Escola Classe Quebrada dos Néri);
- ⇒ São Bernardo; Sobradinho dos Melos (onde está localizada a Escola Classe Sobradinho dos Melos);
- ⇒ Sussuarana.

A Escola Classe Córrego de Sobradinho está localizada na DF 250, Km 20, Fazenda Paranoá e atende aos filhos de chacareiros e aos filhos dos moradores do Condomínio Mansões Entre Lagos; a Escola Classe Natureza está localizada na DF 250, Km 8, Chácara Nutri e atende tanto estudantes das redondezas, do Itapoá e do Paranoá como dos Condomínios Entre Lagos, La Font e Euler Paranhos, e tem característica diferente das demais escolas rurais. Está localizada próxima à cidade do Paranoá, aos condomínios e à rodovia federal, de maneira que muitos pais preferem matricular seus filhos nela, por ser uma escola pequena e aparentemente calma. A Escola Classe Jardim II está localizada na BR 251, DF 285, Núcleo Rural Chácara Jardim B. Alta. Diante da grande demanda a escola tem turmas de jardim a 8ª série. Muitas escolas da zona rural, mesmo seguindo o estilo e constando em seu nome Escola Classe, oferecem turmas de Ensino Fundamental. O quadro 5 apresenta o quantitativo de escolas da cidade do Paranoá.

Quadro 5 - Quantitativo de escolas na cidade do Paranoá.

Escolas	Quantidade
Centro de Educação Infantil	1
Centro de Atenção Integral à Criança	1
Escola Classe	7
Centro de Ensino Fundamental	5
Centro Educacional	1
Centro de Ensino Médio	1
Escola Classe Rural	13
Centro de Ensino Médio Rural	1

Fonte: MPDFT – Janeiro/2009 - www.mpdft.gov.br

4.2 Amostra

A amostra compreende a população de professores e estudantes das 7^a e 8^a séries, das cinco escolas públicas urbanas da cidade do Paranoá, equivalente a 100% do total de estabelecimentos de ensino. A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, incluindo a matrícula de crianças de seis anos de idade, e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010, houve alteração da nomenclatura de série para anos. Entretanto, nesse estudo utilizar-se-á a nomenclatura anterior à vigência da lei, ou seja, 7^a e 8^a séries.

A amostra foi voluntária, os professores foram convidados a responderem o questionário em horário de coordenação. A aplicação dos questionários dos estudantes aconteceu coletivamente em sala de aula, mediante a autorização do professor regente.

4.2.1 Professores

Dentre os 68 professores que participaram do estudo, 47 eram do sexo feminino e 21 do sexo masculino. A amostra abarcou 70% dos professores regentes das turmas de 7^a e 8^a séries. Dentre os participantes, 63 relataram participar de cursos de formação continuada e 64 possuem contrato de trabalho de 40 horas semanais. Abaixo apresenta-se quadro com dados descritivos da amostra de professores.

Quadro 6 – Características dos professores

Participantes	Gênero		Participaram de formação continuada	Trabalham 40 horas semanais
	Masculino	Feminino		
Professores	30,88%	69,12%	92,64%	94,11%

4.2.2 Estudantes

Participaram da pesquisa 1302 estudantes de 7ª e 8ª séries, das cinco escolas de Ensino Fundamental do Paranoá. Dentre os participantes, 56% eram do sexo feminino e 43% do sexo masculino e um não informou seu gênero. Houve uma predominância de estudantes do turno matutino, que totalizou 77,5%. Do total de estudantes 51,5% eram da 7ª série e 48,5% da 8ª série. A maior parte afirmou nunca ter reprovado, num total de 55,3%; 44,4% afirmaram já ter reprovado alguma vez, sendo que desses, 30,4% reprovou uma vez; 12,2% reprovaram 2 vezes e 1,2% reprovaram 3 vezes; 0,3% reprovou 4 vezes e 0,1% acima de 4 vezes.

A predominância de estudantes que freqüentam a escola no turno matutino se dá de acordo com a estratégia de matrícula, onde as turmas de 5ª e 6ª séries são disponibilizadas no turno vespertino e as séries de 7ª e 8ª são ofertadas no turno matutino.

Quadro 7 – Características dos estudantes

Participantes	Sexo		Turno		Série		Reprovação			
	Masculino	Feminino	Matutino	Vespertino	7ª Série	8ª Série	Nunca	1 vez	2 vezes	3 vezes
Estudantes	741	560	1009	293	670	631	720	393	158	16

Não houve número expressivo para estudantes fora da faixa etária por série. Para a idade de 14 anos somou-se 39,6%; com 15 anos foram 22,8%; com 13 anos foram 20,4%; com 16 anos foram 12,2%; com 17 anos foram 2,9%; e 1,5% para os que disseram ter 12 anos e 5,8% não responderam.

4.3 Instrumentos

Para cada amostra (professores e estudantes) foi elaborado um questionário distinto, de forma a levantar as especificidades das duas categorias participantes da pesquisa. Os dois questionários continham o instrumento de valores de Schwartz (PQ21), perguntas abertas para ambas amostras sobre valores e, ao final, as variáveis sociodemográficas para caracterizar os participantes do estudo. A seguir, descrevem-se os instrumentos utilizados.

4.3.1 Perfil de Valores de Schwartz (PQ21)

Para investigar os valores foi utilizado o *Portrait Questionnaire* (PQ21) Questionário de Valores, que segundo Schwartz (2005) é mais eficaz para idades mais baixas, pessoas menos escolarizadas e que poderiam apresentar problemas ao lidar com alguns itens mais abstratos. Essa escala contém 21 sentenças, indicando o que o indivíduo considera importante e apresenta metas, anseios e desejos que direcionam para os dez tipos motivacionais de valores individuais, às quais o participante deve se comparar, usando uma escala tipo *Likert* de 6 pontos (se parece muito comigo; se parece comigo; se parece mais ou menos comigo; se parece pouco comigo; não se parece comigo; não se parece nada comigo).

Em seguida, no questionário dos estudantes, foram incluídas as seguintes questões abertas: quais os valores que os professores transmitem durante as aulas e quais os valores que você considera importante para viver bem hoje em dia. Ao final, foram solicitadas questões sociodemográficas como sexo, série, idade, se já reprovaram e, em caso afirmativo, o número de vezes.

O questionário dos professores continha a seguinte pergunta aberta: quais os valores que você transmite em sua prática docente? Em seguida, foram solicitadas as

questões sociodemográficas sexo, carga horária de trabalho, tempo que trabalha na instituição e participação em cursos de formação continuada.

4.4 Procedimentos

Os procedimentos para desenvolver atividades nas escolas passam primeiramente pela SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica, que é o setor responsável pela política educacional, onde desenvolve, acompanha e avalia os programas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, da Educação Profissional, da Educação Especial, e da Educação de Jovens e Adultos. Que tem como objetivo estimular e utilizar técnicas modernas de ensino e aprendizagem. Em seguida as propostas de atividades seguem para a Diretoria Regional de Ensino para que a partir daí possa chegar à escola.

As pesquisas de mestrado e doutorado fazem parte da política de incentivo à formação continuada dos professores, dessa forma não há necessidade de apresentar memorando para pedir autorização a SUBEB. A pesquisadora se apresentou diretamente ao setor de Núcleo de Monitoramento Pedagógico – NPM na Diretoria Regional de Ensino - DRE, e de posse do memorando de apresentação pôde desenvolver a pesquisa nas escolas, apresentando-se aos diretores e explicando a natureza do estudo, para organização e agendamento da aplicação dos questionários.

Os questionários dos estudantes foram aplicados coletivamente nas salas de aulas por série, de acordo com a disponibilidade do professor regente. Todos os questionários foram aplicados pela pesquisadora e seguiam a seguinte ordenação: a pesquisadora se apresentava, esclarecia os estudantes sobre a pesquisa e orientava quanto aos procedimentos para responder cada item e como marcar na escala. Lia a primeira e a segunda questões do questionário, incluindo a escala de medida. Em seguida dava um tempo de 15 segundos aproximadamente para que os estudantes respondessem, após esse tempo iniciava a leitura da questão seguinte, sem fazer alusão à escala.

Com relação aos professores, os instrumentos foram aplicados durante as coordenações pedagógicas, após conversa com a direção da escola. As reuniões pedagógicas aconteciam em turno contrário ao que o professor lecionava e seguiam pauta previamente definida, o que dificultou em alguns momentos a aplicação dos questionários, pois em alguns casos a pessoa que representava a direção e que estava

reunida com os professores só permitia a entrada da pesquisadora após a reunião pedagógica.

A própria pesquisadora aplicou todos os questionários dos professores, observando com cautela se eles estavam ou não cansados, após a jornada de trabalho e ansiavam por ir embora. Caso fosse percebido o cansaço, a pesquisadora retornava na próxima coordenação. Nas escolas que o coordenador pedagógico dirigia a reunião, o processo era mais rápido e participativo, uma vez que o mesmo permitia a entrada da pesquisadora no início da reunião.

De qualquer forma, o procedimento era o mesmo para todos: a pesquisadora se apresentava, em seguida explicava como o professor deveria proceder para responder, caso o respondente marcasse um item que ele julgasse errado, ele deveria escrever na quadrícula: desconsiderar, cancelar e em seguida marcar o item que mais se parecesse com ele. Após as informações a pesquisadora saía da sala e retornava após 15 a 20 minutos para recolher os questionários respondidos. Agradecia a todos e recolhia os questionários respondidos e os que ficavam sobre a mesa sem responder.

4.5 Análise dos dados

Foram realizadas análises estatísticas utilizando-se o pacote estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciendes*). Para a verificação das características das variáveis e para a frequência das categorias de valores nessa amostra foram realizadas análises descritivas.

Em seguida, foram realizadas análises de escalonamento multidimensional (EMD), para identificar a configuração dos tipos motivacionais de valores dos estudantes e dos professores. Essa análise mapeia os itens que compõem cada instrumento, como pontos em um espaço multidimensional. Cada distância entre os pontos reproduz as interrelações entre os itens. Quanto mais próximos e relacionados esses itens as relações conceituais são comprovadas. Essa análise permitiu gerar mapas bidimensionais de relações entre valores (SCHWARTZ, 2005), o que possibilitou investigar se a estrutura dinâmica de valores postulada teoricamente manifestava-se na realidade estudada. As questões abertas foram analisadas por meio de categorias temáticas, frequência e ordem de citação.

CAPÍTULO V - RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em três seções. Na primeira são descritos os resultados das análises de escalonamento multidimensional para os dados do instrumento de valores de Schwartz (PQ21) tanto para os professores quanto para os estudantes. Na segunda parte, são apresentados os resultados das análises das questões abertas feitas aos dois grupos da amostra: professores e estudantes. E, por último, são apresentados os resultados comparativos dos valores declarados e percebidos entre dois grupos.

5.1 Professores

Na figura 2 apresentam-se os resultados com o EMD para os 21 itens de valores da amostra de 68 professores de 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental de Diretoria Regional de Ensino do Paranoá.

A estrutura dos itens específicos no EMD apresenta semelhanças com os pressupostos teóricos do modelo de Schwartz. Segundo o modelo, os tipos motivacionais adjacentes podem ser compartilhados ao invés de aparecerem em regiões distintas. Os tipos motivacionais que expressam conflitos devem aparecer em regiões distantes uns dos outros.

Os 21 itens foram mantidos e situaram-se nas quatro dimensões de ordem superior: abertura à mudança X conservação e autotranscendência X autopromoção. Os valores de hedonismo situaram-se em abertura à mudança.

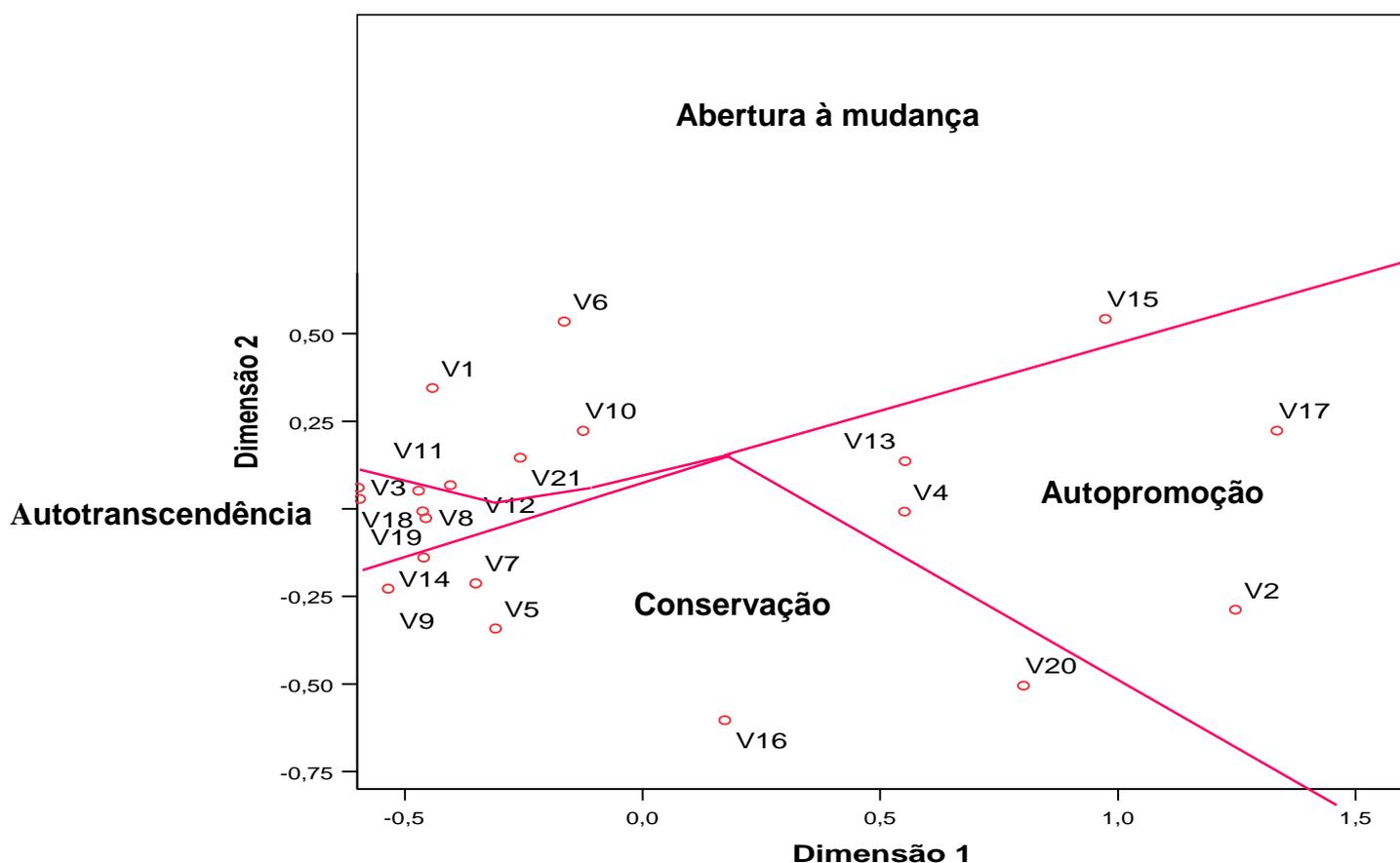


Figura 2 – Mapa do EMD – Valores dos professores PQ21

Conforme tabela 1, os dados descritivos dos valores de ordem superior para a amostra de professores apresentam dimensão mais importante para autotranscendência e menos importante para autopromoção. Os itens de hedonismo ficaram em abertura à mudança. Na tabela 1 são apresentados a média e o desvio padrão para cada item.

Tabela 1 - Média e desvio padrão dos valores para a amostra de professores.

Tipos de Valor	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
Autotranscendência	5,36	0,46
Abertura à Mudança	4,68	0,66
Conservação	4,66	0,65
Autopromoção	3,31	1,08

5.2 Estudantes

Na figura 3 apresentam-se os resultados com o EMD para os 21 itens de valores da amostra de 1302 estudantes de 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de Diretoria Regional do Paranoá. Os resultados encontrados neste estudo estão em acordo com os pressupostos teóricos do modelo de Schwartz. Os valores 4 e 13, do tipo Realização, que teoricamente corresponde à Autopromoção, nessa amostra situaram-se em abertura à mudança.

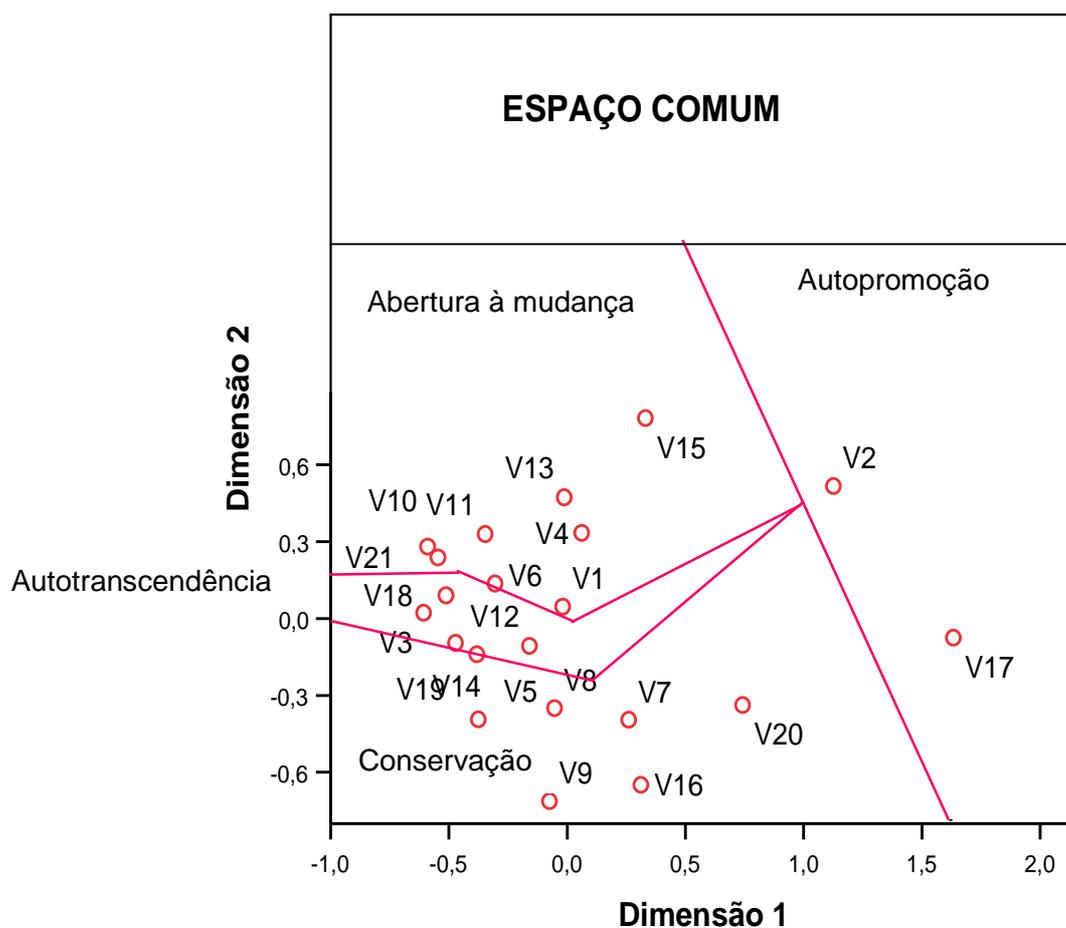


FIGURA 3 – Mapa do EMD – VALORES DOS ESTUDANTES PQ 21

A ordem de importância para esta amostra apresenta dimensão mais importante para autotranscendência e menos importante para autopromoção, conforme tabela 2.

Tabela 2 – Média e desvio padrão dos valores para a amostra de estudantes.

Tipos de Valor	Média (M)	Desvio Padrão (DP)
Autotranscendência	4,96	0,75
Abertura à Mudança	4,84	0,68
Conservação	4,30	0,88
Autopromoção	3,00	1,37

5.3 Questões abertas

Para identificar os valores percebidos pelos professores e estudantes em sala de aula foram feitas perguntas abertas específicas para cada amostra. A seguir, serão apresentados os resultados das análises dessas questões.

5.3.1 Valores que os professores percebem transmitir em suas aulas

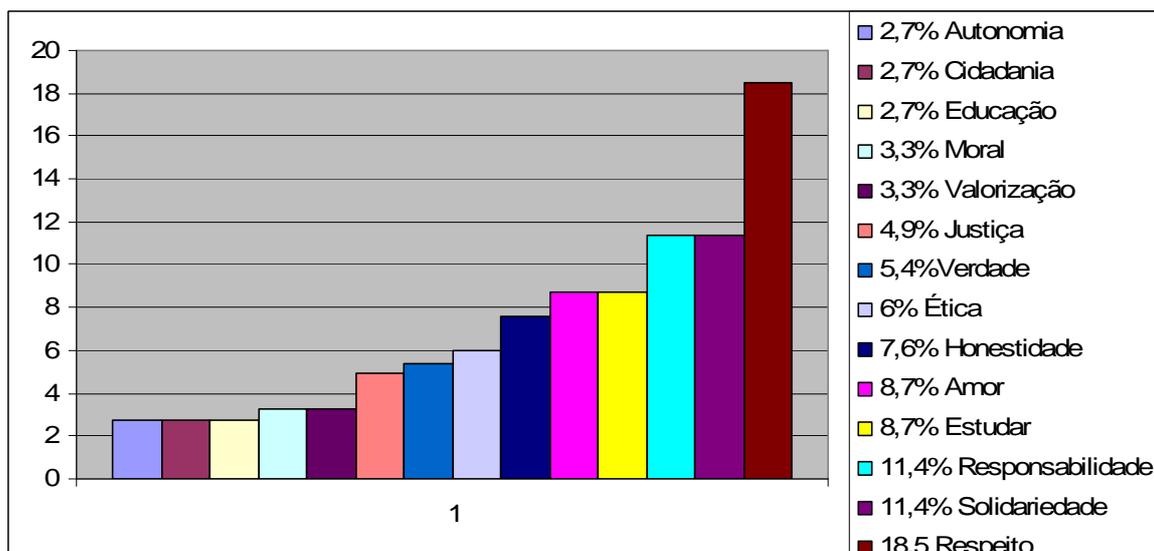
Na questão aberta feita aos professores (Quais os valores que você transmite aos estudantes na sua prática docente?), os respondentes apresentaram índices distintos para cada valor que serão descritos abaixo:

- ⇒ 18,5% para o valor do respeito que deve haver entre as pessoas, objetos, patrimônio escolar e natureza;
- ⇒ 11,4% para responsabilidade que se deve ter diante das tarefas e das atitudes cotidianas;
- ⇒ 11,4% para solidariedade seria a compreensão com o outro, estar disposto a ajudar, ser gentil com o colega;

- ⇒ 8,7% para o amor, os professores entendem que nas relações devem pautar o amor, sentimento amplo que possa aumentar a empatia no convívio e na aprendizagem;
- ⇒ 7,6% para honestidade, não mexer nos objetos do colega sem a devida autorização;
- ⇒ 5,4% para verdade (valores de universalismo), que prevaleça nas relações para que o estudante compreenda a importância de assumir suas atitudes e respondendo com a verdade sempre que interrogado;
- ⇒ 6% para ética, pode-se entender ética como o conjunto de regras e princípios que norteiam as relações cotidianas dos estudantes;
- ⇒ 4,9% para justiça, ou seja, agir com razão e equidade diante das situações;
- ⇒ 3,3% para valorização, que deve ser compreendida como a importância da escola na vida das pessoas;
- ⇒ 3,3% para moral, que seriam os princípios que regem a sociedade;
- ⇒ 2,7% para educação, neste caso é o direito que o cidadão tem à educação;
- ⇒ 2,7% para cidadania, preparação do indivíduo para assumir seu papel de cidadão que tem direitos e deveres a serem cumpridos;
- ⇒ 2,7% para autonomia, preparar os estudantes para que possam discernir o certo do errado, terem condições de se autogovernar;
- ⇒ 1,6% para cumprimento de normas, seguir as normas, as orientações determinadas pela escola, família, sociedade;
- ⇒ 1% espiritualidade, voltar um tempo para si mesmo, por meio da religião ou oração;

Dos professores respondentes, 3 deixaram esta questão sem responder representando percentual de 4,41% para essa amostra. Esses dados estão demonstrados no gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Valores que os professores dizem transmitir durante a aula



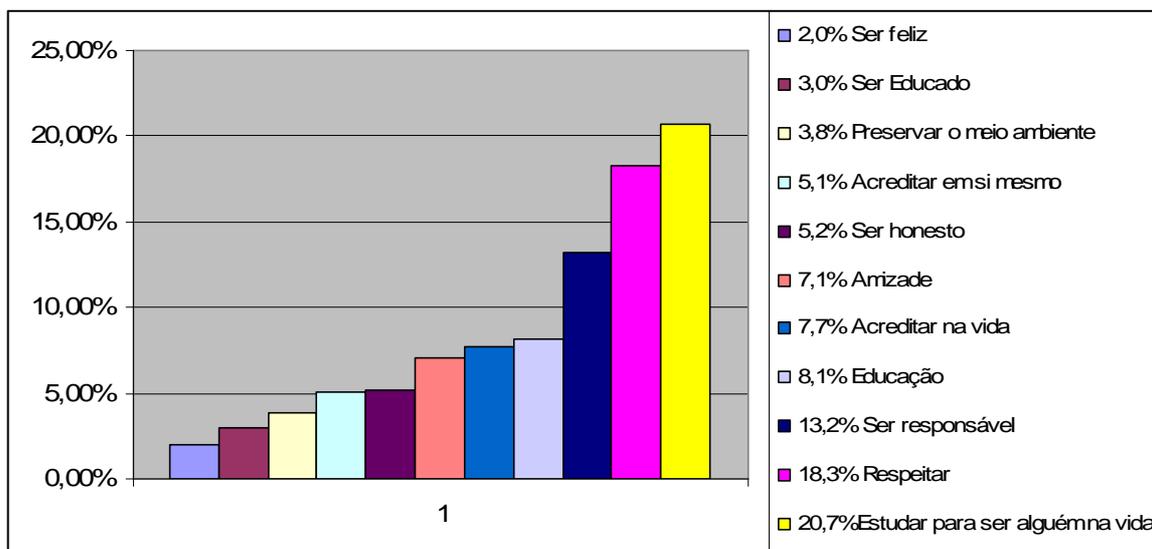
5.3.2 Valores que os estudantes percebem sendo transmitidos por seus professores

Na questão aberta feita aos estudantes sobre que valores os professores transmitem em sala de aula, foram apontados 14 valores com índices distintos para cada um. O mais citado foi estudar para ser alguém na vida com índice de 20,7% e o menos citado foi ética com 1,1%, seguido de segurança com 1,2%.

Respeito que deve pautar as relações entre as pessoas, objetos, patrimônio escolar e natureza apresentou índice de 18,3% nas respostas dos estudantes e para preservar o meio ambiente o índice foi de 3,8%. Dos respondentes 13,2% apontaram para ser responsável e 5,2% para ser honesto. Ter educação foi apontado por 8,1% dos respondentes enquanto que ser educado foi apontado por 3,0% dos respondentes.

Do total de estudantes, 7,7% responderam acreditar na vida, enquanto que 5,1% responderam acreditar em si mesmo e apenas 1,7% responderam estar aberto a vida. O valor da amizade foi apontado por 7,1% dos respondentes e ser feliz foi apontado por 2,0%, conforme gráfico 2. Para esta amostra 2,07% do total de estudantes não responderam a essa questão (20 deixaram em branco, 7 se manifestaram com palavras desconexas).

Gráfico 2 – Valores transmitidos em sala de aula na percepção dos estudantes



5.4 Quais valores que os estudantes consideram importante para sua vida?

A seguir, apresentam-se os resultados para a questão aberta referente aos valores que os estudantes consideram importante para viver bem hoje em dia, foram apontados 20 valores com índices distintos para cada um.

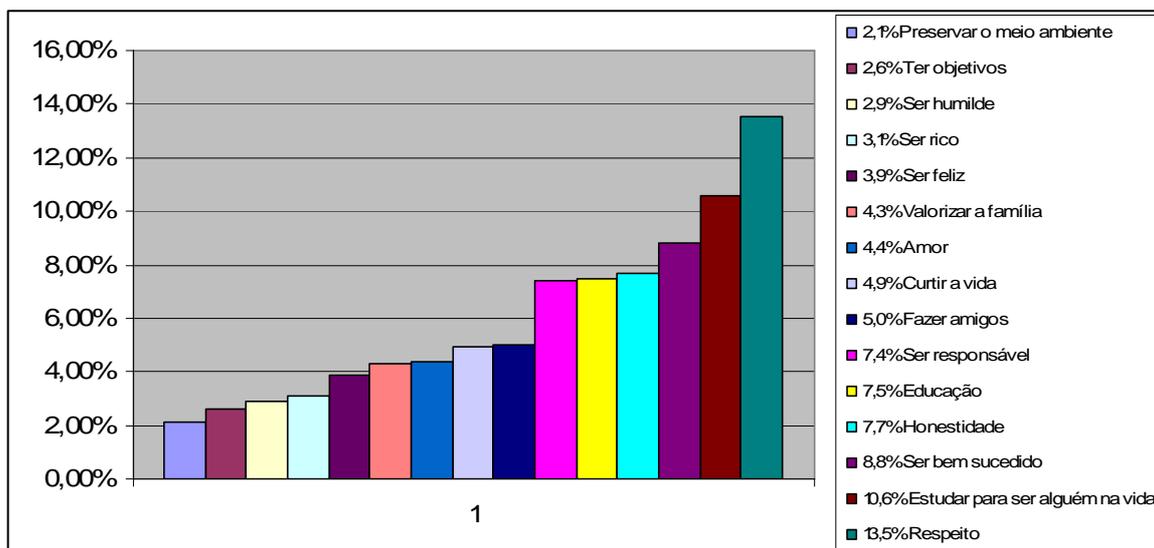
O mais citado foi o respeito com 13,5% direcionando para respeito a si, aos colegas, professores, pessoas mais velhas, ao patrimônio escolar, objetos de outrem e a natureza, e o menos citado foi ter dinheiro suficiente para viver, apresentando índice de 1,2%.

Do total de respondentes 10,6% apontaram para estudar para ser alguém na vida, 8,8% apontaram para ser bem sucedido, 3,1% apontaram para ser rico e 2,6% ter objetivos. Apresentaram índices próximos os valores de honestidade 7,7%; educação 7,5% e ser responsável 7,4%.

Numa escala decrescente fazer amigos foi respondido por 5,0% dos estudantes, curtir a vida foi indicado por 4,9% dos respondentes, para o amor foi apontado índice de 4,4%, valorizar a família indicou 4,3%, ser feliz foi indicado por 3,9% dos respondentes, 2,9% dos estudantes apontaram para ser humilde e 2,1% indicou preservar o meio ambiente.

Apresentaram índices inexpressivos (menor que 1) para esta amostra: curtir a vida sem preocupações, segurança, ser eu mesmo, esperança, fé em Deus e praticar esportes. Do total de respondentes 8 não responderam a esse item, ou seja 0,61% deixaram o item em branco.

Gráfico 3 - Valores que os estudantes consideram importante para viver bem hoje em dia.



5.5 Resultados comparativos dos valores declarados e percebidos entre os dois grupos

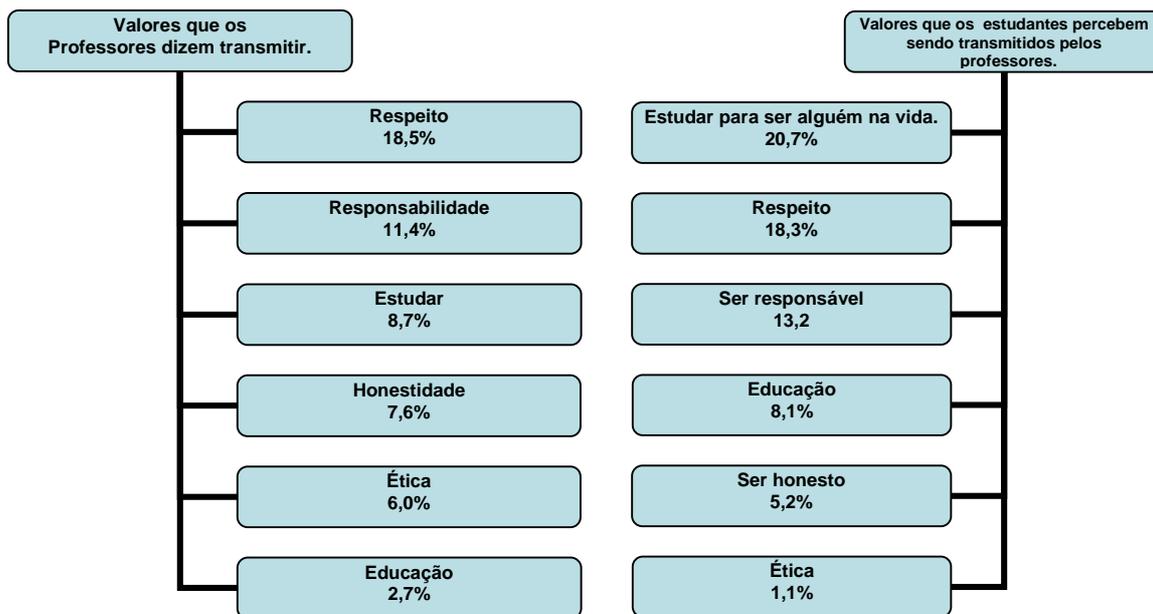
Os professores dizem transmitir 16 valores aos estudantes em suas aulas. E os estudantes perceberam sendo transmitidos 14 valores, desse total houve identificação nas duas amostras para os valores de respeito, responsabilidade, estudar, honestidade, ética e educação.

Os valores mais citados para esta categoria por ambas amostras foi o respeito sendo apontado por 18,5% dos professores e 18,3% dos estudantes. Os valores que tiveram níveis percentuais próximos foram: responsabilidade indicou 11,4% na percepção dos professores e 13,2% na percepção dos estudantes; 7,6% dos professores dizem transmitir o valor da honestidade e 5,2% dos estudantes perceberam este valor sendo transmitido.

Os valores que apresentaram índices percentuais mais distantes foram: estudar apresentando índice de 8,7 para amostra de professores e 20,7% para amostra de estudantes; seguidos de educação com índices de 2,7% para professores e 8,1% para

estudantes e por último os valores de ética que apontou 6,0% para amostra de professores e 1,1% para amostra de estudantes. Na figura 4 apresentam-se a correlação de valores e os índices percentuais para cada amostra.

Figura 4 – Valores que os professores dizem transmitir e valores que os estudantes percebem sendo transmitidos pelos professores



DISCUSSÃO

Os resultados desse estudo identificaram valores pessoais de professores e estudantes de escolas públicas localizadas na região do Paranoá, no Distrito Federal, bem como valores percebidos por esses dois grupos no contexto de formação, ou seja, aqueles valores que os professores consideram que transmitem em suas aulas e aqueles que os estudantes percebem sendo transmitidos por seus professores em sala de aula. Além disso, os estudantes apontaram aqueles valores que consideram importantes para viver bem hoje em dia.

Os valores pessoais dos professores foram correspondentes à estrutura dinâmica de compatibilidades e conflitos do modelo teórico de Schwartz (2005), revelando que os valores de autotranscendência são os mais importantes para eles enquanto que os de autopromoção são os menos importantes. Significa que esses professores orientam suas vidas de acordo com metas que buscam compreensão, apreciação e proteção para o bem estar de todas as pessoas e da natureza, bem como das pessoas com quem se tem frequente contato pessoal.

Com relação aos valores que esses professores percebem transmitir em suas aulas, o valor mais destacado por eles foi o respeito. Esse valor é congruente com as metas associadas à conformidade, segundo Schwartz (2005), o que significa que esses professores consideram importante transmitir aos seus alunos a capacidade de restringir suas ações, suas inclinações e seus impulsos que sejam propensos a transtornar ou prejudicar outros ou a violar as expectativas ou as normas sociais.

Os demais valores percebidos pelos professores como sendo transmitidos em suas aulas dizem respeito a metas de autotranscendência, acima destacadas. Nesse sentido, esses professores procuram enfatizar metas que ultrapassem os interesses individuais em direção a interesses coletivistas e mistos. Visando o controle dos impulsos egoísticos em benefício da sociedade, das pessoas com quem esses alunos se relacionam mais proximamente e, ainda, dos outros mais distantes do grupo de referência deles, inclusive de outras formas de vida e dos recursos naturais. O destaque dado pelos professores a esses valores, talvez se deva a eles próprios priorizarem esses valores em suas vidas, conforme os resultados desse estudo revelaram. Além disso, possivelmente consideram que esses valores são importantes na formação de seus alunos.

Os conceitos das pessoas são construídos no decorrer da vida e na medida de suas experiências individuais. Para Ricotta (2006, p. 107) “as pessoas tornam-se modelos de transmissão de valores pelos quais pautam a vida. E como professores, tais conceitos influirão diretamente nas escolhas dos estudantes”. Essa construção se dá por meio de experiências tanto pessoais como coletivas nos vários segmentos que permeiam a vida do indivíduo e de acordo com suas metas e seus objetivos pessoais.

Como um todo esses resultados, especialmente os referentes à ênfase nas metas de autotranscendência, estão em linha com os conteúdos transversais, que enfatizam o cuidado consigo mesmo, com os outros e com a natureza e apresentam também congruência com os estudos desenvolvidos por Pato (2004), Medina (2008) e Canova (2008).

Ademais, estão de acordo com o papel do professor, que busca, entre outros, contribuir para a formação cidadã e consciente de seus alunos, em sintonia com as aspirações da sociedade contemporânea. Portanto, valores autotranscendentes e de conservação são importantes para a educação de estudantes ainda em formação e devem fazer parte do dia a dia da sala de aula. Segundo o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (2002), os professores devem desenvolver questões sociais, voltadas para os valores que integram a cultura nacional, articulando com os conteúdos e com sua prática diária.

O professor que participou dessa pesquisa parece perceber a importância do seu papel como responsável na transmissão de valores e como mediador do processo ensino-aprendizagem de crianças e jovens, indo ao encontro dos pressupostos da educação contemporânea, expressos por meio de documentos oficiais como as Orientações Curriculares do DF (2009).

Os tipos motivacionais de autodireção e estimulação também são compatíveis com a educação. Para Schwartz (2005) quanto mais se vai à escola, melhor se estará preparado para demandas sociais, melhores serão as condições para resolução de problemas complexos. E os resultados das questões abertas nas quais tanto professores como estudantes consideram estudar como um valor importante tem conotação de melhoria de vida, ou seja, estar preparado para as demandas sociais.

Com relação aos valores transmitidos em sala de aula, estudar foi um dos valores percebidos tanto pelos estudantes como pelos professores. Segundo Szymanski (2004) a educação tem sido apresentada na América Latina como ferramenta fundamental na solução de problemas como a pobreza, a desigualdade e a falta de oportunidade que

afligem as classes mais pobres da sociedade. O autor elenca três aspectos sociais que a educação pode alterar: 1º) a educação como capital humano, aumenta a produtividade e gera riqueza; 2º) a ampliação do acesso à escola cria novas oportunidades a todos, reduzindo a desigualdade social; 3º) propagando valores éticos, a educação gera mais confiança, honestidade e credibilidade nas relações, conseqüentemente, as transações econômicas passam a apresentar-se com mais credibilidade.

Até certo ponto, esse argumento está consonante com a visão preconizada por esses professores, pois estudar inclui o ser humano na sociedade competitiva e digital em que estamos vivendo. De forma que os estudos possam preparar os estudantes para a vida, ampliando seus horizontes intelectuais e culturais, preparando-o para concorrer a empregos que possam lhe dar condições de sustentar a si e os seus familiares mais próximos, melhorando assim, sua auto-estima. De acordo com Schwartz (2005) quanto maior for o nível de escolaridade das pessoas, melhores são suas condições para conseguir trabalho. Nessa direção, o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal (2002) postula que na escola os estudantes deverão desenvolver habilidades e competências, movimentando recursos com objetivo de estarem preparados para agir com eficácia em situações complexas de sua vida.

Os valores pessoais dos estudantes estão análogos aos pressupostos teóricos do modelo de Schwartz que fundamentam este estudo. Os valores 4 e 13, previstos para medir o tipo realização, teoricamente deveriam corresponder à autopromoção. Entretanto, nessa amostra eles situaram-se em abertura à mudança. Esses resultados podem sugerir que os estudantes dessa amostra buscam a realização pessoal de forma criativa, inovadora e desafiadora, também por meio dos estímulos que a educação pode proporcionar, “provavelmente porque na educação são apresentadas idéias novas e não rotineiras” (SCHWATZ, 2005, p. 70), o que é compatível com a fase da vida desses estudantes, que são jovens em processo de formação e de constituição de sua identidade.

Com relação à ordem de importância dos valores entre os dois grupos, não houve diferenças nos resultados. Congruentes com os valores expressados pelos professores, os estudantes também apresentam as mesmas prioridades axiológicas. Mesmo que não percebam ou tenham consciência, os professores transmitem valores diariamente em sala de aula, suas atitudes são observadas, possivelmente absorvidas e parecem se refletir no discurso dos estudantes.

Os valores que os estudantes perceberam sendo transmitidos na sala de aula, como acreditar na vida, amizade, acreditar em si mesmo, preservar o meio ambiente, ser educado, ser feliz, estar aberto à vida e segurança, embora não mencionados pelos professores, podem sugerir que estes professores são observados e tornam-se referência no discurso dos estudantes, apesar da frequência de citação desses valores ser relativamente baixa em relação ao tamanho da amostra. Além disso, podem sugerir, também, que são valores transmitidos por outros contextos formadores e transmissores de valores, como a família ou os grupos sociais de referência, o que merece ser investigado em novos estudos.

No geral, esses valores são subtipos de universalismo. De acordo com Schwartz (2005), universalismo compreende o bem estar da sociedade como um todo e do mundo, e o da natureza (mente aberta, justiça social, igualdade, um mundo em paz, proteção do meio ambiente). Esses valores referem-se às metas de autotranscendência e estão compatíveis com as Novas Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL 2009, p.7), desenvolvidas para direcionar o trabalho pedagógico a partir do ano de 2009, cujo objetivo, dentre outros, é desenvolver a “percepção de si como pessoa, pertencente a um grupo social, em suas diversidades, capaz de relacionar-se e de intervir nas práticas sociais, culturais, políticas e ambientais, consciente de seus direitos e deveres”.

Já respeito, responsabilidade, honestidade e ética aparecem nas duas amostras, podendo-se inferir que os estudantes estão percebendo os valores que os professores professam transmitir. Na proposta dos temas transversais estes valores são apresentados aos professores para que eles possam desenvolvê-los no seu dia a dia em suas disciplinas, trabalhando dessa forma os temas integrados e não compartimentados. “Um tema transversal não é compreensível apenas a partir das contribuições de um componente curricular, mas necessita de conhecimentos de outras áreas”. (DISTRITO FEDERAL, 2002, p. 25). Portanto, respeito e honestidade fazem parte da vida em sociedade. Se a escola prepara e orienta o estudante para a vida é comum que estes valores permeiem o dia-a-dia dos estudantes em suas relações com colegas, professores, servidores e direção escolar e estão em acordo com valores de conservação.

Para Menin (2007) o maior desafio que se coloca para a escola é o de estruturar um ambiente em que se possam viver relações entre iguais, baseadas no respeito mútuo e na cooperação, para que as relações recíprocas norteiem a construção de regras.

Segundo Araújo (2007) é importante que se perceba a necessidade de criar propostas que venham transformar as idéias em práticas, criando espaços de dedicação, tempo e recursos por parte da escola.

Os valores declarados pelos estudantes compõem uma estrutura similar ao do modelo teórico de Schwartz, muito embora esses estudantes possam estar manifestando atitudes e comportamentos incongruentes com os declarados, como, por exemplo, pichar muros, “matar aulas” ou depredar patrimônio escolar. Como não foi objetivo dessa pesquisa investigar o impacto dos valores sobre as atitudes ou os comportamentos dos estudantes, ou verificar as estratégias utilizadas ou passíveis de serem desenvolvidas nas escolas para a educação em valores, acredita-se que futuramente novos estudos devem investigar as relações entre valores, atitudes e comportamentos do contexto escolar para que se possa compreender melhor essa realidade.

Preocupação em preservar o meio ambiente, ter paz, igualdade e valorizar a vida são itens associados a universalismo. São valores que tendem a deixar as relações mais tranquilas e longe da violência. Portanto, na medida em que os conflitos apareçam entre os atores, provavelmente eles buscarão solucionar de maneira racional, pois os resultados direcionam para estudantes com maturidade e consciência do papel da escola. Entretanto, há de se considerar que eles vivem contradições e extremos, características dessa faixa etária, e também podem ainda não expressar em seus comportamentos e em suas atitudes os valores preconizados por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo foram de certa forma surpreendentes, pois diante de atos violentos ocorridos com certa frequência nas escolas públicas, constantemente transmitidos pelos veículos de comunicação como a imprensa falada e escrita, não se esperava que os estudantes expressassem valores mais preocupados com o outro, que buscam transcender seus interesses egoísticos e individualistas em favor de uma coletividade mais ampla. Ao contrário, esperava-se que esses estudantes revelassem valores mais hedonistas, voltados para seus anseios e desejos pessoais, o que não se concretizou.

Esperava-se, ainda, que os valores pessoais dos estudantes estivessem dissonantes dos valores transmitidos por seus professores em sala de aula, o que poderia identificar um possível conflito de interesses entre esses dois grupos. No entanto, os resultados dessa pesquisa evidenciaram compatibilidades entre os valores dos estudantes e os de seus professores e que os dois grupos expressam as mesmas prioridades axiológicas. Esses resultados são sustentados pela teoria de Schwartz, que indica que nessa amostra as relações e os processos decisórios devem ser facilitados e vivenciados de forma mais harmônica. Porém, poder-se-ia questionar se os valores expressos pelos estudantes correspondem, de fato, aos seus valores ou se estão no nível das normas, sendo dessa forma influenciados pela desejabilidade social.

Além disso, sabe-se que, por definição, valores são abstratos e podem influenciar diversos setores da vida de uma pessoa. Em que medida os jovens como os participantes desse estudo estão consolidando seu sistema de valores e de que forma esses valores se expressam e se relacionam com suas atitudes e seus comportamentos, inclusive contribuindo para a formação de hábitos, habilidades e competências compatíveis com as metas da educação da atualidade?

Nesse sentido, considera-se importante que novos estudos procurem investigar as relações entre valores de estudantes e professores, as normas sociais e morais, as atitudes e os comportamentos específicos do contexto escolar, para que se possa ter uma compreensão mais aprofundada dessa realidade.

Como há sintonia entre os valores transmitidos e percebidos com a meta de vida dos grupos investigados, pode-se deduzir que as relações nesse ambiente escolar são favorecidas pelo entendimento e o respeito que há entre os envolvidos, contribuindo

dessa forma para o processo ensino-aprendizagem e, possivelmente para o desempenho escolar desses atores sociais. Entretanto, novos estudos devem investigar esse contexto de modo a elucidar esses aspectos, conforme já mencionado acima.

Apesar de os objetivos da pesquisa terem sido alcançados e de o estudo possuir o mérito de identificar os valores pessoais de dois grupos de interesse para a sociedade, destacando a importância desse construto no contexto educacional e possibilitando a proposição de estratégias pedagógicas compatíveis e congruentes com a política educacional vigente, é importante reconhecer que esse estudo é um primeiro passo útil.

Dada a complexidade do tema, sabe-se da importância de continuidade de estudos empíricos que procurem aprofundar a compreensão das relações entre valores e diversas variáveis de interesse para a educação, especialmente no que se refere aos comportamentos anti-sociais e os de violência escolar, mencionados anteriormente, que tem provocado debates na sociedade, motivados por episódios como espancamentos de professores em sala de aula pelos seus estudantes e festas regadas a drogas e bebidas no ambiente escolar ou fora dele, geralmente praticados por estudantes da mesma faixa etária dos participantes dessa pesquisa.

Acredita-se que seguindo essa linha de investigação poder-se-á contribuir para a formação de uma cultura de paz e de resolução de conflitos de modo civilizado, conforme as aspirações da educação e da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALVARENGA-SILVA, Izabella; MARTINS, Raul Aragão; CRUZ, Luciana Nogueira. Valores do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio. *Encontro de Psicologia*, XIX, 2006, São Paulo. Anais do XIX Encontro de Psicologia e VI encontro de Pós-Graduação da UNESP/ São Paulo, 2006.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7. ed. Joinville: UNIVILLE, 2007.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Memória. In: BARBOSA, Rita de Cássia (Org.). *Literatura comentada: Seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico*. 2. ed. São Paulo: Nova cultural, 1988. p. 87.
- ARAÚJO, Ulisses F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 31-48.
- _____; PUIG, Josep Maria; Arantes, Valéria Amorim (Org.). *Educação e Valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.
- ASSMAR, Eveline Maria Leal et al. Premissas histórico-socioculturais sobre a família brasileira em função do sexo e da idade. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 mar. 2008. doi: 10.1590/S0102-79722000000100011.
- BELCHIOR, A. C. *Como os nossos pais*. São Paulo: Polygram, 1988.
- BIAGGIO, Ângela Maria Brasil. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v.10, n.1, 1997. Disponível em:<http://www.Scielo.br/scielo.Php?Script=sci_arttext&pid=S01027972199700000005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 set. 2007.
- _____. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMINO, Leoncio; LIMA, Marcus Eugênio; PEREIRA, Cícero. Sistema de valores e atitudes democráticas de estudantes universitários de João Pessoa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 2001, 14(1), p. 177-190.
- CANOVA, Karla Rejane. *Estresse ocupacional e os valores organizacionais: a percepção*

dos professores de Ensino Médio da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. 2008. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Brasília.

CARVALHO, Maria Eulina P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. *Caderno de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CASTANHO, Maria Eugênia. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) *Lições de didática*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2006. p. 35-56.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo da Educação Básica do DF: Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série*. Brasília: Subsecretaria de Educação Pública, 2002.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações Curriculares da Educação Básica do Distrito Federal: Séries finais*. 2009. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br>> Acesso em: 14 de mar. 2009.

DÍAZ-AGUADO, Maria José; MEDRANO, Concepción. *Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais*. Trad. Orlando Fonseca. Bauru: EDUSC, 1999.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008. (Edição original: 1925).

FAGUNDES, Márcia Botelho. *Aprendendo valores éticos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FIORI, W. R. Desenvolvimento emocional. In: RAPPAPORT, C. R. *Psicologia do desenvolvimento*. São Paulo, v. 4, ex. 11, p. 1-45. 2005.

FONTELES, Bené. *Ecco Educativo: Exposição Tombo, de Glênio Lima*. V. 19, 2008.

FORMIGA, Nilton Soares. Uma análise convergente entre professores, família e alunos quanto a valorização, e a inteligência e socialização e sua relação com a responsabilidade pelo rendimento escolar. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt>. O portal dos psicólogos> 2008. Acesso em: 05 de out. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLEGO, Andréa Bonetti. *Adolescência e moralidade: o professor que faz a diferença*. 2006. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GOERGEN, Pedro. *Educação e valores no mundo contemporâneo*. *Educ. Soc*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial - Out. 2005.

GOMES, Cândido Alberto. *Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos*. Brasília: UNESCO, 2001. (Cadernos UNESCO Brasil. Série educação; 7).

GONÇALVES, Maria da Graça Marchinha. Concepções de adolescência veiculadas pela mídia televisiva: um estudo das produções dirigidas aos jovens. In: OZELLA, Sergio (Org.). *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-62.

GOUVEIA, Valdiney V. et al. The universals structure and content of human values: confirmatory factor analysis of Schwartz's typology. **Estud. Psicol.** Natal, v. 6, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2001000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 set. 2007.

_____. et al. Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: é suficiente a dicotomia pessoal vs. Social?. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 16, n.2, 2003. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-79722003000200002&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 29 set. 2007.

LA TAILLE, Yves. *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras. *Nova escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita, jun. / jul. 2008.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 69-94.

MARTINS, Ariani Terezinha Mendes; VALENTE, Silza Maria Pasello. Temas transversais: breve contextualização. In: MARCONDES, Martha Aparecida Santana (Org.). *Temas transversais e currículo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. p. 11-24.

MATHEUS, Tiago Corbisier. Quando a adolescência não depende da puberdade. **Rev. Latin oam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v. 11, n. 4, dic. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142008000400008&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 23 fev. 2009. doi: 10.1590/S1415-447142008000400008.

MEDINA, Suely Touguinha Neves. *Valores pessoais, crenças ambientais e comportamento ecológico em órgão público*. 2008. Dissertação (Mestrado) Universidade de Brasília.

MEIRELES, Cecília. *Poesia completa*: volume 4. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. *Values at school*. **Educação. Pesquisa.**, São Paulo, v.28, n.1,2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.br.php?script=sci_arttext&pid=

S1517-022002000100006&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 de mar. 2008. doi:10.1590/s1517-97022002000100006.

_____. Escola e educação moral. In: DONGO MONTTOYA, Adrián Oscar (Org.). Contribuições da psicologia para a educação. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-62.

MORAES, Raquel *et al.* *Parental socialization and values: a study with teenagers*. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v.20, n.1, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100021&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 dez. 2007. doi: 10.1590/S0102-79722007000100021.

MILNITSKY-SAPIRO, Clary. Construção de valores sócio-morais na cultura, e suas formas de discriminação da adolescência. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Proceedings online...** Available from: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000082005000100026&Ing=en&nrm=abn>. Access on: 12 apr. 2009.

MOYSÉS, Lucia. *Nos olhos, a verdade: educação e valores na história de vida*. Campinas: Papirus, 2007.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida; Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de SILVA, Catarina Eleonora F. da; SAWAYA, Jeanne. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

MOYSÉS, Lucia. *Nos olhos, a verdade: educação e valores na história de vida*. Campinas: Papirus, 2007.

NADER, F. B. *Mulher: do destino biológico ao destino social*. Vitória: EDUFES. 1997.

NETO, S. P. *Psicologia da adolescência*. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1979.

PALÁCIOS, J. O que é adolescência. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J. MARCHESI, A. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Vol. I. p. 263-272.

PATO, Cláudia; TAMAYO, Álvaro. Os valores como preditores de atitudes e comportamentos: contribuições para um debate. *Linhas críticas*. Brasília, v. 8, n. 14 jan/jun. 2002. p. 103-117.

_____. *Comportamento Ecológico: Relações com Valores Pessoais e Crenças Ambientais*. 2004. Tese (Doutorado) Universidade de Brasília.

_____; TAMAYO, Álvaro. A Escala de Comportamento Ecológico: desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v. 11, n. 3, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000300006&lng=en&nrm=iso>. access on: 12 apr. 2009. doi: 10.1590/S1413-294X2006000300006.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Edição original: 1969).

PORTO, Juliana Barreiros. *Estrutura e transmissão dos valores laborais: Um estudo com estudantes universitários*. 2004. Tese (Doutorado) Universidade de Brasília.

RAMÍREZ-SERRANO, Lúcia Alejandra. *El funcionamiento familiar en familias con hijos drogodependientes* (um análisis etnográfico). 2007. Tese (Doutorado) Universidad de Valencia.

REGO, Teresa Cristina. O papel dos educadores na disciplina escolar. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, ano XI, p.22-24, maio/jul. 2007.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma e trabalho pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, Maria Carmen. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea, 2006. p. 9-27.

RIBEIRO, I.; RIBEIRO, A.C.T. *Família e desafios na sociedade brasileira: Valores como um ângulo de análise*. Rio de Janeiro: Centro João XXIII, 1994.

RICOTTA, Luiza. *Valores do educador: uma ponte para a sociedade do futuro*. São Paulo: Agora, 2006.

ROGERS, Carl R. Trad. Edgar Godoi da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. *Liberdade para aprender*. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

ROKEACH, M. Trad. Angela Maria Magnan Barbosa. *Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança*. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROS, Maria. Psicologia social dos valores: uma perspectiva histórica. In: ROS, Maria; GOUVEIA, Valdiney V. *Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados*. São Paulo: Senac, 2006. p. 23-54.

ROSATI, Maria Immaculada dos Santos. A ética na historicidade humana: uma abordagem sobre os valores nos diferentes contextos históricos. In: SANTOS, Clóvis Roberto dos (Org.); FERREIRA, Maria Cecília Iannuzzi (Coord.). *Avaliação educacional: um olhar reflexivo sob sua prática*. São Paulo: Avercamp, 2005.

SCHWARTZ, Shalom H. A theory of cultural values and some implications for work. *Applied psychology: an international review*, 48(1), p. 23-47. 1999.

_____. Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. In: TAMAYO, A.; PORTO, Juliana Barreiros. (Orgs.) *Valores e comportamentos nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 55-85.

_____. Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos? In: ROS, Maria; GOUVEIA, Valdiney V. (Orgs.). *Psicologia social dos valores humanos: desenvolvimentos teóricos metodológicos e aplicados*. São Paulo: Senac, 2006. p. 55-85.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação: a nova geração de reformas. In: GIAMBIAGI, Fábio; REIS, José Guilherme; URANI, André. (Orgs.). *Reformas no Brasil: Balanço e Agenda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. p. 481-504.

SEMO SUÁREZ, Adolfo. A questão dos valores em sala de aula. **Kerygma**, São Paulo, ano 2, n.2, 2. semestre de 2006. p. 3-10. Disponível em: <[http:// www. unasp. edu. Br/kerygma](http://www.unasp.edu.br/kerygma)> Acesso em: 14 de mar. de 2008.

SILVA, Izabella A.; MARTINS, Raul A.; CRUZ, Luciana N. *Valores do ponto de vista de professores do ensino fundamental e médio*. In: Encontro de Psicologia, XIX, 2006, São Paulo. Anais do XIX Encontro de Psicologia e VI Encontro de Pós-Graduação da UNESP. São Paulo: UNESP, 2006. A origem do desejo apaixonado de ser professor.

SILVA, Maria Cecília P. *A origem do desejo apaixonado de ser professor*. Revista pedagógica pátio, Porto Alegre, ano XI, nº 43, agos./out. 2007.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Caderno de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SPOSITO, Marília Pontes. *A brief survey of the research on school violence in Brazil*. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, 2001. Disponível em: < [http://www. scielo. br/ scielo. php? script = sci_ arttext&pid = S1517-970220010001 00007&lng = en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 oct. 2007.

SZYMANZKI, Heloisa. *A relação família/escola: desafios e perspectivas*. 2. ed. Brasília: Líber livro, 2007.

TAMAYO, A. Prefácio. In: TAMAYO, A. PORTO, J. (Orgs.) *Valores e comportamento nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 7-16.

TAMAYO, A. PORTO, J. (Orgs.) *Valores e comportamento nas organizações*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAMAYO, Alvaro. Hierarquia de valores transculturais e brasileiros. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 23, n. spe, 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000500003&lng=en&nrm=iso>. accesson 12Apr.2009. doi: 10.1590/S0102-

TEIXEIRA, Anísio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 64, n. 148, p. 243-267, set./dez. 1983.

WAGNER, Adriana; FALCKE, Denise; MEZA, Eliane Böttcher Duarte. *Beliefs and values of adolescents about family, marriage, divorce, and vital projects*. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 de mar. 2008. doi: 10.1590/S0102-79721997000100011.

SITE OFICIAL DO GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. <<http://www.districtofederal.df.gov.br/>> Acesso em 10 de janeiro de 2009.

SITE OFICIAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DO DISTRITO FEDERAL E DO TRABALHO. <<http://www.mpdft.gov.br/>> Acesso em 10 de Janeiro 2009.

ANEXOS

9. É importante para ela ser humilde e modesta. Ela tenta não chamar atenção para si.	<input type="checkbox"/>					
10. Para ela é importante aproveitar a vida. Ela gosta de divertir-se.	<input type="checkbox"/>					
11. É importante para ela tomar suas próprias decisões sobre o que faz. Ela gosta de ser livre para planejar e escolher suas atividades.	<input type="checkbox"/>					
12. É muito importante para ela ajudar as pessoas ao seu redor. Ela quer cuidar do bem-estar delas.	<input type="checkbox"/>					
13. Ser muito bem-sucedida é importante para ela. Ela gosta de ser admirada pelas pessoas.	<input type="checkbox"/>					
14. Para ela é importante a segurança. Ela gosta de sentir-se segura na vida.	<input type="checkbox"/>					
15. Ela gosta de se arriscar. Ela está sempre procurando aventuras.	<input type="checkbox"/>					
16. É importante para ela se comportar sempre corretamente. Ela quer evitar fazer qualquer coisa que as pessoas possam achar errado.	<input type="checkbox"/>					
17. É importante para ela estar no comando e dizer aos demais o que fazer. Ela quer que as pessoas façam o que manda.	<input type="checkbox"/>					
18. É importante para ela ser fiel a seus amigos. Ela se compromete com eles.	<input type="checkbox"/>					
19. Ela acredita firmemente que as pessoas deveriam preservar a natureza. Cuidar do meio ambiente é importante para ela.	<input type="checkbox"/>					
20. Fazer as coisas da maneira como sempre foram feitas é importante para ela. Ela busca a tradição em sua vida.	<input type="checkbox"/>					
21. Ela gosta de divertir-se pelo prazer que lhe proporciona. Ela fica feliz em aproveitar a vida.	<input type="checkbox"/>					

Para finalizar, preciso de algumas informações para caracterizar os participantes dessa pesquisa. Por favor, responda os itens abaixo.

Quais os valores que você transmite aos estudantes na sua prática docente?

Sexo: feminino masculino

Há quanto tempo trabalha na instituição? ano(s) ____ meses

Qual sua carga horária?

20 horas semanais 40 horas semanais 60 horas semanais

Tem participado de cursos de formação continuada?

não sim

8. É importante para ela ouvir as pessoas que são diferentes dela. Mesmo quando não concorda com elas, ainda quer entendê-las.	<input type="checkbox"/>					
9. É importante para ela ser humilde e modesta. Ela tenta não chamar atenção para si.	<input type="checkbox"/>					
10. Para ela é importante aproveitar a vida. Ela gosta de divertir-se.	<input type="checkbox"/>					
11. É importante para ela tomar suas próprias decisões sobre o que faz. Ela gosta de ser livre para planejar e escolher suas atividades.	<input type="checkbox"/>					
12. É muito importante para ela ajudar as pessoas ao seu redor. Ela quer cuidar do bem-estar delas.	<input type="checkbox"/>					
13. Ser muito bem-sucedida é importante para ela. Ela gosta de ser admirada pelas pessoas.	<input type="checkbox"/>					
14. Para ela é importante a segurança. Ela gosta de sentir-se segura na vida.	<input type="checkbox"/>					
15. Ela gosta de se arriscar. Ela está sempre procurando aventuras.	<input type="checkbox"/>					
16. É importante para ela se comportar sempre corretamente. Ela quer evitar fazer qualquer coisa que as pessoas possam achar errado.	<input type="checkbox"/>					
17. É importante para ela estar no comando e dizer aos demais o que fazer. Ela quer que as pessoas façam o que manda.	<input type="checkbox"/>					
18. É importante para ela ser fiel a seus amigos. Ela se compromete com eles.	<input type="checkbox"/>					
19. Ela acredita firmemente que as pessoas deveriam preservar a natureza. Cuidar do meio ambiente é importante para ela.	<input type="checkbox"/>					
20. Fazer as coisas da maneira como sempre foram feitas é importante para ela. Ela busca a tradição em sua vida.	<input type="checkbox"/>					
21. Ela gosta de divertir-se pelo prazer que lhe proporciona. Ela fica feliz em aproveitar a vida.	<input type="checkbox"/>					

Para finalizar, preciso de algumas informações para caracterizar os participantes dessa pesquisa. Por favor, responda os itens abaixo.

Quais os valores que os professores transmitem durante as aulas?

Quais os valores que você considera importante para viver bem hoje em dia?

Sexo: feminino masculino

Idade: Série:

Você já reprovou?

Sim Não

Caso tenha reprovado, indique quantas vezes:

1 2 3 4 Acima de 4.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Carta de apresentação da pesquisadora à instituição

**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação**

Brasília, 07 de agosto de 2008.

À
Regional de Ensino do Paranoá

Prezados Senhores,

Vimos pelo presente solicitar que a mestranda Joelma Ursulino do Nascimento, matrícula 07/58027, possa desenvolver nas Escolas de Ensino Fundamental do Paranoá, sua pesquisa de mestrado “Valores pessoais de estudantes e professores de escola públicas no DF”, por meio de aplicação de questionários.

Certos do pronto atendimento de V.Sa, despedimo-nos.

Atenciosamente,


Juliane Ernília Peles Marques
Secretária do Programa de Pós-Graduação
em Educação – FE/UnB

Recebido em 11/09/08

48824-0

APÊNDICE 2 – Memorando de apresentação à escola CEF 01 do Itapoã



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Diretoria Regional de Ensino do Paranoá
Núcleo de Monitoramento Pedagógico



MEMORANDO

Nº. 1368/2008-NPM

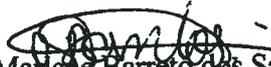
Paranoá, 11 de setembro de 2008.

De: NPM –Núcleo de Monitoramento Pedagógico/DRE-Paranoá
 Para: CEF 01 do Itapoã

Senhora Diretora,

Solicitamos que a mestranda **Joelma Ursulino do Nascimento**, matrícula 07/58027, da Universidade de Brasília-UnB, possa desenvolver nessa Instituição Educacional, sua pesquisa de mestrado “Valores pessoais de estudantes e professores de escola pública do DF”, por meio de aplicação de questionários.

Atenciosamente,


 Marlene Barreto dos Santos
 Chefe do NPM/DRE-Paranoá

*Recebido
 em 11/09/2008
 Michel
 33220-8*

APÊNDICE 3 – Memorando de apresentação à escola CEF 01 do Paranoá

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Diretoria Regional de Ensino do Paranoá
Núcleo de Monitoramento Pedagógico

**MEMORANDO**

Nº. 1364/2008-NPM

Paranoá, 11 de setembro de 2008.

De: NPM –Núcleo de Monitoramento Pedagógico/DRE-Paranoá
Para: CEF 01 Paranoá

Senhora Diretora,

Solicitamos que a mestranda **Joelma Ursulino do Nascimento**, matrícula 07/58027, da Universidade de Brasília-UnB, possa desenvolver nessa Instituição Educacional, sua pesquisa de mestrado “Valores pessoais de estudantes e professores de escola pública do DF”, por meio de aplicação de questionários.

Atenciosamente,


Marlene Barreto dos Santos
Chefe do NPM/DRE-Paranoá

APÊNDICE 4 – Memorando de apresentação à escola CEF 02 do Paranoá



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
 Diretoria Regional de Ensino do Paranoá
 Núcleo de Monitoramento Pedagógico



MEMORANDO

Nº. 1366/2008-NPM

Paranoá, 11 de setembro de 2008.

De: NPM –Núcleo de Monitoramento Pedagógico/DRE-Paranoá
 Para: CEF 02 do Paranoá

Senhor Diretor,

Solicitamos que a mestranda **Joelma Ursulino do Nascimento**, matrícula 07/58027, da Universidade de Brasília-UnB, possa desenvolver nessa Instituição Educacional, sua pesquisa de mestrado “Valores pessoais de estudantes e professores de escola pública do DF”, por meio de aplicação de questionários.

Atenciosamente,


 Marlene Barreto dos Santos
 Chefe do NPM/DRE-Paranoá

Recebido
 25/09/08
 Amorim 2051362
 Lina

APÊNDICE 5 – Memorando de apresentação à escola CEF 03 do Paranoá

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Diretoria Regional de Ensino do Paranoá
Núcleo de Monitoramento Pedagógico

**MEMORANDO**

Nº. 1367/2008-NPM

Paranoá, 11 de setembro de 2008.

De: NPM –Núcleo de Monitoramento Pedagógico/DRE-Paranoá
Para: CEF 03 do Paranoá

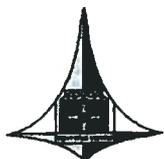
Senhora Diretora,

Solicitamos que a mestranda **Joelma Ursulino do Nascimento**, matrícula 07/58027, da Universidade de Brasília-UnB, possa desenvolver nessa Instituição Educacional, sua pesquisa de mestrado “Valores pessoais de estudantes e professores de escola pública do DF”, por meio de aplicação de questionários.

Atenciosamente,


Marlene Barreto dos Santos
Chefe do NPM/DRE-Paranoá

APÊNDICE 6 – Memorando de apresentação à escola Darcy Ribeiro



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
 Secretaria de Estado de Educação
 Diretoria Regional de Ensino do Paranoá
 Núcleo de Monitoramento Pedagógico



MEMORANDO

Nº. 1365/2008-NPM

Paranoá, 11 de setembro de 2008.

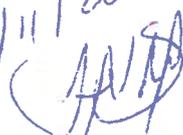
De: NPM –Núcleo de Monitoramento Pedagógico/DRE-Paranoá
 Para: CEF Darcy Ribeiro

Senhora Diretora,

Solicitamos que a mestranda **Joelma Ursulino do Nascimento**, matrícula 07/58027, da Universidade de Brasília-UnB, possa desenvolver nessa Instituição Educacional, sua pesquisa de mestrado “Valores pessoais de estudantes e professores de escola pública do DF”, por meio de aplicação de questionários.

Atenciosamente,


 Marlene Barreto dos Santos
 Chefe do NPM/DRE-Paranoá

Recebido em
 19/11/2008

 301194-6