

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Adesão a valores essenciais para uma educação moral e concepções sobre o papel da escola:
Relações com a formação de professores do Ensino Fundamental

Felipe Queiroz Siqueira

Tese de doutorado

Porto Alegre, 2019

Adesão a valores essenciais para uma educação moral e concepções sobre o papel da escola:
Relações com a formação de professores do Ensino Fundamental

Felipe Queiroz Siqueira

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do Grau de Doutor em Psicologia
sob orientação da
Prof^a. Dr^a. Lia Beatriz de Lucca Freitas

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Porto Alegre, 2019

À minha família, que me ensinou a valorizar o conhecimento..

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Lia Beatriz de Lucca Freitas, pelo comprometimento com minha orientação e por, a todo momento, se mostrar disponível a discutir conceitos, realizar correções e refletir sobre os dados da pesquisa.

Aos professores membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stefano Menin, Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Rheingantz Becker e Prof. Dr. Jorge Castellá Sarriera, pela generosidade em participar da minha banca e pelas contribuições valiosas para minha pesquisa.

Ao Prof. Dr. Jonathan Richard Henry Tudge, por ter me proporcionado momentos de grande aprendizagem.

A todos os professores no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRGS, pelos ensinamentos preciosos.

Aos colegas Fábio Vacaro Culau, Cristine Lucila Schwengber, Fernanda Maria Palhares Castro, Fredricko Wichmann e Andressa Carvalho Prestes, por serem parceiros de congressos, grupos de estudo, conversas informais, etc.

À aluna de Iniciação Científica Anna Karina Brito, pelo auxílio com a coleta de dados.

À colega Fernanda Barbosa Miragem, por ter aceitado contribuir com meu estudo mesmo sendo recém-chegada ao LAPEGE.

Ao Tiago Zanatta Calza, pela parceria na elaboração de artigo.

Ao Alexandre de Pontes Nobre, pelas discussões científicas e pelo auxílio em momentos difíceis desses longos anos de Doutorado.

Ao Centro de Análise de Dados em Psicologia do Programa de Pós-graduação em Psicologia (CAD-Psico), especialmente à Dra. Juliana Burges Sbicigo, pelo auxílio com a análise dos dados.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pelo suporte durante toda minha pós-graduação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro, essencial para que eu pudesse me dedicar intensamente ao Doutorado.

Aos professores participantes da pesquisa, pela imensa generosidade em compartilhar informações importantes, mesmo muitas vezes tendo que abdicar de um tempo que normalmente já lhes é escasso.

Aos diretores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários das escolas participantes, por gentilmente aceitarem contribuir com o conhecimento científico.

Aos colegas e alunos da UFRGS e da FACCAT, por me permitirem ter uma excelente experiência docente durante meu Doutorado.

À minha mãe, Maria de Fátima Queiroz Siqueira, ao meu pai, Jorge Eduardo Andrade Siqueira, à minha irmã, Germana Queiroz Siqueira, e à minha noiva, Jéssica Thiemy de Souza Morita, pelo apoio incondicional em todos os momentos, pela paciência e por serem fonte de inspiração de todos os meus atos.

Deo gratias.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
I. INTRODUÇÃO.....	15
1.1. Desenvolvimento Moral e Educação em Valores para o Construtivismo.....	15
1.2. Papel da Escola na Educação em Valores.....	18
1.3. Valores Essenciais para uma Educação Moral na Escola.....	29
1.3.1. Justiça.....	30
1.3.2. Respeito.....	32
1.3.3. Solidariedade.....	35
1.3.4. Convivência democrática.....	36
1.4. Adesão de Professores a VEEM	38
1.5. Formação dos Professores e Possíveis Relações com Valores.....	42
1.6. Justificativa e Objetivos.....	49
II. MÉTODO.....	52
2.1. Participantes.....	52
2.2. Instrumentos.....	52
2.3. Procedimentos de Coleta de Dados.....	56
2.4. Procedimentos de Análise de Dados.....	56
2.5. Considerações Éticas.....	58
III. RESULTADOS.....	59
3.1. Adesão de Professores a VEEM.....	60
3.1.1. Descrição da adesão aos valores.....	60
3.1.2. Preditores da adesão aos valores.....	61
3.2. Formação dos Professores.....	62
3.2.1. Características da formação dos professores.....	63
3.2.2. Preditores da formação dos professores.....	68
3.3. Relação entre a Formação dos Professores e a Adesão a VEEM	69
3.4. Papel da Escola na Educação em Valores.....	69
3.4.1. Respostas e justificativas dos professores sobre o papel da escola.....	69
3.4.2. Relações entre concepções sobre o papel da escola e formação.....	75
IV. DISCUSSÃO.....	77
4.1. Adesão de Professores a VEEM.....	77
4.1.1. Descrição da adesão aos valores.....	77
4.1.2. Preditores da adesão aos valores.....	81

4.2. Formação dos Professores.....	84
4.2.1. Características da formação dos professores.....	84
4.2.2. Preditores da formação dos professores.....	87
4.3. Relação entre a Formação dos Professores e a Adesão a VEEM	89
4.4. Papel da Escola na Educação em Valores.....	91
4.4.1. Respostas e Justificativas dos professores sobre o papel da escola.....	91
4.4.2. Relações entre concepções sobre o papel da escola e formação.....	95
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXO A – Ficha de perfil do professor.....	113
ANEXO B – Questionário de Formação Inicial (QFI).....	115
ANEXO C – Questionário de Formação Continuada (QFC).....	116
ANEXO D – Escala de Valores Sociomorais.....	118
ANEXO E – Aprovação do Comitê de Ética.....	123
ANEXO F – Autorização da direção da escola.....	125
ANEXO G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Comunalidades e Cargas Fatoriais do Questionário de Formação Inicial (QFI).....	53
Tabela 2.	Comunalidades e Cargas Fatoriais do Questionário de Formação Continuada (QFC).....	54
Tabela 3.	Estatísticas Descritivas da Adesão aos Valores.....	60
Tabela 4.	Regressão Logística da Adesão aos Valores Justiça e Respeito.....	62
Tabela 5.	Estatísticas Descritivas das Questões sobre Formação Inicial.....	63
Tabela 6.	Estatísticas Descritivas das Questões sobre Formação Continuada.....	64
Tabela 7.	Frequências das Atividades de Formação Continuada Realizadas pelos Professores.....	64
Tabela 8.	Frequências sobre a Regularidade em Atividades de Formação Continuada.....	65
Tabela 9.	Regressão Logística da Formação Continuada.....	68
Tabela 10.	Frequência dos Tipos de Resposta Inicial sobre o Papel da Escola na Educação em Valores.....	71
Tabela 11.	Frequência dos Tipos de Justificativa sobre o Papel da Escola na Educação em Valores.....	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Levantamento de frequência dos níveis de descentração.....	61
Figura 2.	Importância das questões sobre formação continuada para os clusters.....	66
Figura 3.	Perfis dos grupos de formação.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- EVSM – Escala de Valores Sociomorais
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- QFC – Questionário de Formação Continuada
- QFI – Questionário de Formação Inicial
- TCLE – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
- TCT – Teoria Clássica dos Testes
- TRI – Teoria de Resposta ao Item
- VEEM – Valores essenciais para uma educação moral

RESUMO

Este estudo investigou se a formação – inicial e continuada – de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Porto Alegre – RS, relaciona-se à adesão a valores essenciais para uma educação moral e à concepção do papel da escola nesse tipo de educação. Participaram 260 docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Utilizaram-se os seguintes instrumentos: (a) Ficha de perfil do professor, (b) Questionário de Formação Inicial, (c) Questionário de Formação Continuada e (d) Escala de Valores Sociomorais. Realizaram-se análises quantitativas e qualitativas. Os valores com maior nível de adesão foram a justiça e a convivência democrática, enquanto que o com menor foi o respeito. A solidariedade ficou no meio-termo. Identificaram-se preditores para os valores justiça e respeito, bem como para a formação continuada. A adesão à justiça apresentou diferença em relação à formação continuada de alta e de baixa qualidade. A maioria dos professores afirmou que é papel da escola trabalhar valores com os alunos. Profissionais com formação de alta qualidade tiveram mais chances de relatar que é papel da escola trabalhar valores. Docentes com formação de baixa qualidade tiveram chances maiores de mencionar a família como o único responsável pela educação em valores. Entende-se que, mesmo que a formação propicie oportunidades para que os professores reflitam sobre questões morais relacionadas ao contexto escolar, é importante que a formação moral – tanto dos professores quanto dos alunos – seja realizada de maneira deliberada.

Palavras-chave: Adesão a valores; papel da escola; formação de professores; educação moral.

ABSTRACT

This study examined whether the education – initial e continuing – of elementary school teachers, from Porto Alegre – RS, Brazil, is associated with their commitment to essential values to a moral education and with their conception of the school's role about the moral education. Two hundred and sixty elementary school teachers participated in this research. We used the following instruments: (a) Teacher profile questionnaire, (b) Initial Education Questionnaire, (c) Continuing Education Questionnaire, and (d) Socio-Moral Values Scale. We performed quantitative e qualitative analyzes. The values with the highest level of commitment were justice and democratic coexistence, while the lowest was respect. Solidarity was in the middle. The values of justice and respect, as well as the continuing education presented predictors. Commitment to justice showed a difference related to the high- and low-quality continuing education. Most teachers said that it is the school's role to present values to the students. Professionals with high-quality education were more likely to report that it is the school's role to deal with values. Teachers with low-quality education had a greater chance of mentioning the family as the only responsible for moral education. Even if teacher education provides opportunities for them to reflect on moral issues related to the school context, it is important that the moral education – for both teachers and students – be carried out intentionally.

Keywords: Commitment to values; school's role; teacher education; moral education.

APRESENTAÇÃO

Durante meu Mestrado, investiguei, em uma perspectiva construtivista, o desenvolvimento de relações entre gratidão e humildade na infância (Siqueira, 2015; Siqueira & Freitas, 2016). Àquela época, meu interesse consistia em compreender melhor a evolução da moralidade na infância. Os resultados sugeriram que existe desenvolvimento dessas relações, ou seja, que as crianças mais velhas consideram com maior frequência a humildade na gratidão quando comparadas com as mais novas. Isso significa que há uma construção moral por parte dos indivíduos, desde que eles tenham suas experiências em ambiente adequado.

A partir disso, me interessei por algumas condições que possibilitam ao meio ser apropriado ao desenvolvimento. Tendo em vista que, para Piaget (1972/1983; Ramozzi-Chiarottino, 1988), o ambiente também é constituído por pessoas, decidi entender melhor os contextos que, segundo La Taille (1995), possuem maior relevância para esse processo, a saber a família e a escola. Diante disso, resolvemos, em uma pesquisa, examinar os valores que os pais consideram mais importantes para seus filhos (Siqueira, Calza, Sarriera, & Freitas, 2017). Como resultado, os valores apontados como mais relevantes foram honestidade, responsabilidade e determinação, enquanto que os menos importantes foram ambição, seguir regras dos pais e liderança. No entanto, houve bastante diferença na maneira como os pais conceberam cada um dos valores. Alguns os consideraram como um fim em si mesmos, enquanto que outros, como um instrumento para alcançar determinado objetivo.

Assim, percebi que, ao se trabalhar com valores, é importante levar em conta o nível de descentração dos mesmos. Além disso, atentei para a necessidade de investigar também os professores. Iniciei, então, o presente estudo. Partindo da ideia de La Taille (2009) de que se deve levar em consideração o contexto ao se falar dos planos ético e moral, decidi focar a conjuntura brasileira. Devido à história singular que o país tem em relação à educação moral, optei por realizar uma revisão de literatura basicamente com autores do Brasil. Diante disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN; Brasil, 1998b) tiveram grande relevância para a pesquisa, uma vez que, ao tratarem da educação moral na escola, ressaltam a importância de “um conjunto central de valores, indispensável à sociedade democrática: sem esse conjunto central, cai-se na anomia, entendida seja como ausência de regras, seja como total relativização delas (cada um tem as suas, e faz o que bem entender)” (p. 50). No meu Doutorado, então, examinei se a formação – inicial e continuada – de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Porto Alegre – RS, relaciona-se à adesão a valores essenciais para uma educação moral (VEEM) e à concepção do papel da escola nesse tipo de educação.

Abordar esse tema com educadores significa não apenas tentar entender o que eles valorizam, mas também refletir sobre possíveis implicações de seus valores para a educação de seus alunos. Trata-se, ainda, de considerar o próprio processo de construção de valores dos professores, uma vez que eles desempenham, não apenas o papel de formadores, mas também de indivíduos em constante formação. Os docentes, então, vivenciam um processo de formação que é dinâmico, sendo ao mesmo tempo formadores e formandos. Isso fica ainda mais claro quando se considera que, além de darem aula e conviverem com seus alunos, eles passam por um processo de formação profissional na universidade e continuam realizando atividades de formação mesmo após começarem a trabalhar. Os professores, ao mesmo tempo, contribuem para a formação de outras pessoas e continuam adquirindo novos conhecimentos, sejam eles cognitivos, afetivos ou morais.

A ciência psicológica tem contribuído para a discussão sobre valores (e.g., Siqueira et al., 2017; Tudge et al., 2012). Nesse contexto, se insere a presente pesquisa, a qual compreende que abordar valores é fundamental, especialmente quando se tratam de educadores. Em primeiro lugar, porque os professores, como membros da espécie humana, também passam por um processo de construção de seus próprios valores. Ao interagirem com o meio, eles desenvolvem sua própria moralidade. Em segundo lugar, porque a Psicologia pode contribuir para o avanço da educação (Piaget, 1972/2011, 1935/2015). Para que a prática pedagógica seja realmente bem-sucedida, é necessário que os professores tenham conhecimento, não apenas de suas áreas específicas, mas também de peculiaridades do desenvolvimento psicológico de seus alunos. De nada adianta trabalhar certos conteúdos morais em sala de aula se os alunos não tiverem a capacidade de assimilá-los. A contribuição mútua entre Psicologia e a Educação possibilita um maior desenvolvimento para ambas as áreas. A colaboração entre as áreas pode proporcionar dados essenciais para a compreensão do ciclo vital humano e para o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Tanto o professor quanto o psicólogo estão interessados no processo de formação do indivíduo.

Este estudo, então, foi realizado através de uma perspectiva psicológica, mas sempre dialogando com os conhecimentos obtidos na área da Pedagogia e de outras ciências adjuntas. Por isso, faço minhas as palavras do Piaget (1948/2011):

O autor destas linhas não é em absoluto um educador de profissão, e sim um psicólogo levado por suas pesquisas ao estudo dos problemas da formação do homem. É, por conseguinte, dentro do espírito da mais objetiva comprovação psicológica e sociológica que ele gostaria de insistir a respeito da premência das questões suscitadas pelo estado atual da educação. (p. 44)

Assim, a perspectiva psicológica – especificamente construtivista – atravessa todas as seções deste estudo. O Capítulo I aborda as noções de desenvolvimento moral e educação em valores, fundamentando a indissociabilidade de ambos. Enfatiza-se o papel da escola como espaço privilegiado à construção dos valores. Apresentam-se também valores essenciais para a educação moral em uma sociedade democrática, assim como a adesão dos professores aos mesmos. Estabelecem-se, ainda, possíveis relações entre formação e valores dos docentes. O Capítulo II trata do método de pesquisa. Descrevem-se amostra e os instrumentos utilizados, apresentando suas principais características. Abordam-se também os procedimentos de coleta e análise, além das considerações éticas. O Capítulo III explicita os resultados quantitativos e qualitativos da pesquisa. Descreve-se a adesão dos docentes aos valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática; além disso, apresentam-se seus preditores. Expõem-se, ainda, as características da formação dos professores, inclusive dos subgrupos, e seus preditores. Explicitam-se relações entre formação e adesão a valores. Abordam-se também as concepções dos professores sobre o papel da escola na educação em valores e suas relações com a formação. O Capítulo IV discute os resultados com base na literatura. O Capítulo V apresenta avanços e limitações do estudo, além da possibilidade de pesquisas futuras.

I. INTRODUÇÃO

1.1. Desenvolvimento Moral e Educação em Valores para o Construtivismo

Piaget (1972/1983; Ramozzi-Chiarottino, 1988) entende o desenvolvimento humano de maneira interacionista. Todos têm a capacidade de construir sua moralidade desde que haja interação adequada com o meio, ou seja, com objetos físicos, pessoas, ideias, relações sociais e valores. A evolução moral do indivíduo começa com seus primeiros contatos com o ambiente. Conforme Piaget (1932/1994, 1954/2014), a partir dos reflexos e dos instintos, a criança estabelece suas interações iniciais. Ela relaciona-se com o mundo através dos sentimentos de agradável e desagradável. Como ainda não há uma diferenciação entre o indivíduo e o mundo exterior, também não há regras a serem seguidas. A criança não distingue o que é certo e errado. Ela age apenas para satisfazer suas próprias necessidades. Esse período do desenvolvimento é chamado de anomia, o que significa, etimologicamente, “ausência de normas”. Nessa fase, existem apenas regularidades motoras, as quais não são sentidas como obrigatórias. Entretanto, essas regularidades espontâneas servirão de base para o surgimento posterior das regras.

Ao construir a noção de si e do real, a criança passa a se diferenciar do meio. Surgem, então, sentimentos não mais relativos apenas ao próprio indivíduo (intraindividuais), mas também direcionados a outras pessoas (interindividuais). O respeito aparece e constitui-se como uma expressão de valor que se atribui, não apenas a ações ou serviços prestados, mas também às pessoas (Freitas, 2003). Um indivíduo respeitado é aquele com o qual a criança tem uma relação de amor e medo. Ao mesmo tempo em que há afeto positivo, existe também o medo de perder o amor dessa pessoa ou, inclusive, de ser castigada. Normalmente, os primeiros indivíduos a serem respeitados – os quais são chamados de figuras de autoridade ou prestígio – são os pais e os professores, ou seja, os primeiros adultos com os quais a criança tem relação de afeto. Esse tipo de respeito mais precoce é chamado de respeito unilateral, visto que cabe à criança respeitar as normas das figuras de autoridade e não o contrário. Essa fase de desenvolvimento é chamada de heteronomia, o que significa, etimologicamente, “normas provenientes dos outros”. Assim, a criança entende como certo tudo aquilo que está de acordo com as regras impostas pelas pessoas respeitadas e, como errado, tudo que está em desacordo. Valoriza-se aquilo que as figuras de autoridade valorizam. Quando, por exemplo, uma criança heterônoma considera importante ser polida com outras pessoas, isso significa que possivelmente a polidez também é valorizada por figuras de autoridade, como os pais e os professores.

A partir da interação da criança com seus pares – amigos, colegas, irmãos, primos, etc. – adquire-se a possibilidade de estabelecer relações de cooperação. Possibilitam-se, assim, verdadeiras trocas e a substituição recíproca dos pontos de vista. O indivíduo começa a se colocar no lugar de seus iguais e a julgar situações a partir de outra perspectiva. O respeito deixa de ser unilateral e passa a ser mútuo, uma vez que é estabelecido entre pessoas que se consideram como iguais, isto é, com um valor pessoal equivalente. Há a possibilidade de realização de acordos mútuos sem que haja necessidade de uma autoridade para impor as regras. O medo passa a ser o de decair perante seus iguais: “não se pode, ao mesmo tempo, valorizar seu parceiro e agir de maneira tal que se seja desvalorizado por ele” (Piaget, 1954/2014, p. 265). A criança, então, adquire a capacidade de criar suas próprias normas, atuando como legisladora juntamente com seus pares. Essa fase é chamada de autonomia, a qual significa, etimologicamente, “normas provenientes de si”. O certo e o errado não são mais instituídos por outras pessoas, mas baseiam-se nas convicções próprias da criança. O dever deixa de ser sentido como algo que permite evitar sanções e passa a ser visto como algo bom e legítimo. A criança não fica mais limitada a valores provenientes das figuras de autoridade; ela constrói sua própria escala de valores. Adquire-se a capacidade de subordinar alguns valores em relação a outros (Inhelder & Piaget, 1970/1976) e de considerar o que é mais e menos importante de acordo com seus próprios princípios.

O desenvolvimento moral implica a construção ativa pelo próprio indivíduo. Para que ocorra adequadamente, a criança precisa ter experiências em um ambiente no qual seja possível ter contato com outras pessoas, ideias e valores. Caso não haja interação apropriada com o meio, é possível que nunca se chegue a desenvolver plenamente a moralidade. A educação, então, é fundamental para o desenvolvimento moral. Todavia, falar em educação não significa referir-se apenas à educação formal, ou seja, àquela realizada nas escolas. Segundo Piaget (1965/2015), educar significa adaptar o indivíduo ao meio, não no sentido de conformá-lo às normas sociais, mas de proporcionar um ambiente adequado para que seja possível construir adaptações e lidar com as exigências do meio.

Conforme Piaget (1948/2011), o objetivo da educação moral – ou educação em valores – é possibilitar que os indivíduos atinjam a autonomia moral. Tendo em vista que os seres humanos têm a potencialidade de se tornar autônomos, então todos também têm o direito de sê-los. Mesmo que alguns decidam por não viverem de maneira autônoma, é importante viabilizar que todos atinjam o auge da socialização (Piaget, 1935/1998) para que possam fazer suas próprias escolhas. Da mesma forma que, no campo cognitivo, não se pode negar o direito de o indivíduo adquirir o pensamento hipotético-dedutivo, no campo da moralidade, deve-se garantir a capacidade de o indivíduo emitir juízos autônomos.

Quando se fala em educação moral, é comum que algumas pessoas a associem a práticas autoritárias. Pais e professores, por muito tempo, se utilizaram do medo para tratar de questões como obediência, polidez, etc. De acordo com Piaget (1930/1998), os adultos muitas vezes tentam educar as crianças através de ordens e regras pré-estabelecidas, sem que haja a possibilidade de questionamentos. Eles exigem obediência e, quando não são atendidos, utilizam-se de castigos e até mesmo punições corporais. Ao mesmo tempo em que o medo domina essas práticas, o amor é bastante escasso. Por outro lado, há algumas pessoas que, como uma espécie de reação ao autoritarismo, começam a tratar as crianças de maneira quase que oposta. Adota-se uma atitude permissiva, abdicando de qualquer autoridade. Pais e professores permissivos costumam abolir praticamente todas as regras, deixando as crianças decidirem o que querem ou não fazer (La Taille, 1998). Para evitar conflitos, eles não estabelecem limites e realizam todas as vontades das crianças. Tanto o autoritarismo quanto a permissividade são problemáticos para a educação em valores. Enquanto o primeiro propicia um ambiente disciplinador e costumeiramente violento (Martins, 2014), o segundo não permite que o indivíduo vivencie situações importantes para seu desenvolvimento, como frustrações e sacrifícios (Peñacoba-Arriba & Cruz-Vera, 2016).

Segundo Piaget (1932/1994, 1930/1998), a autoridade tem um papel importante para a construção da moralidade. É através desse tipo de figura que a criança desenvolve o respeito – unilateral – e tem seu primeiro contato com o sentimento de dever. Assim, a autoridade permite que ocorra o despertar do senso moral (La Taille, 2006b), funcionando como inspiração para o jovem. Entretanto, exercer o papel de autoridade é diferente de ser autoritário. Figuras como pais e professores, quando estabelecem uma relação de respeito adequada com a criança, determinam as regras, não apenas através do medo, mas também do amor, sem precisar se utilizar da violência. Todavia, o respeito unilateral por si só não é capaz de propiciar uma educação que permita o desenvolvimento completo da personalidade. O respeito mútuo é imprescindível para ser possível evoluir da moral do dever (heteronomia) para a moral do bem (autonomia). Portanto, o respeito unilateral precisa ser moderado desde o princípio pelo respeito mútuo até o momento em que o primeiro é substituído pelo segundo. Necessita-se, então, que a relação com a autoridade vá aos poucos cedendo espaço para a cooperação da criança com seus iguais.

Os procedimentos de educação em valores mais utilizados pelos pais são: (a) instruir ativamente a criança, (b) aproveitar a motivação dela para falar sobre valores e (c) permitir que ela experiencie por conta própria algumas situações (Pereira & Pedrosa, 2015). Para que a cooperação seja estimulada, é importante que o adulto não se utilize apenas de sermões e lições de moral (Piaget, 1930/1998, 1931/1998). Os procedimentos orais possuem eficácia muito

limitada, visto que supõem como única fonte de inspiração a autoridade de um adulto. Ao se expor uma questão moral apenas através da fala, não há a possibilidade de a criança construir por si própria seus valores. Os ensinamentos são apresentados como verdades prontas e ela é coagida a recebê-los de fora. No entanto, é importante que a criança coopere com seus pares e possa construir seus valores com base no exemplo das figuras de autoridade. Os adultos precisam agir de acordo com os valores que desejam observar nas crianças. Se, por exemplo, um pai quiser que seu filho seja honesto, ele não pode simplesmente pregar esse valor e agir de forma desonesta no seu dia-a-dia. A criança constrói seus valores ao refazer por si mesma as experiências dos adultos.

Tradicionalmente, os pais são vistos como os únicos responsáveis pela educação moral de seus filhos, enquanto que a escola possui apenas a função de transmitir o conhecimento sistematizado às crianças (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). É comum ouvir dizer, inclusive, que é papel da família educar e da escola ensinar (Couto, Lima, & Alencar, 2019). No entanto, a responsabilidade de trabalhar valores com os jovens – sejam crianças ou adolescentes – não é restrita aos pais. A educação em valores pode ser facilitada por diferentes pessoas, sejam elas familiares ou outros indivíduos que convivem com a criança (La Taille, 1995). Além dos pais, os professores possuem um papel central na educação moral (Gallego & Becker, 2009), podendo contribuir enormemente para o processo de desenvolvimento de seus alunos. Apesar de o papel dos pais na educação em valores ser algo amplamente aceito, o mesmo nem sempre ocorre em relação aos professores. Muitas vezes, nem os próprios docentes admitem que são relevantes para a construção dos valores de seus alunos. Conforme Marques, Tavares, e Menin (2017), “prevalece em escolas uma educação moral realizada de modo assistemático e com pouca intencionalidade; pois apenas alguns professores acreditam que esse trabalho é importante” (p. 14). A seguir, então, será abordada a função da escola na construção da moralidade dos jovens.

1.2. Papel da Escola na Educação em Valores

Uma pesquisa (Gallego & Becker, 2009) realizada, em Porto Alegre – RS, com professores e alunos do Ensino Médio, evidenciou que os docentes podem ocupar o lugar de adultos significativos, sendo relevantes no processo de construção moral de seus alunos. Para a maioria dos estudantes, pelo menos um professor já fez diferença em suas vidas. O vínculo com docentes significativos pode auxiliar para que se criem novas maneiras de se relacionar com as pessoas. Esse vínculo, se construído por meio de afeto e respeito, favorece a construção da autonomia e a busca do bem comum. A função dos docentes vai além da mera transmissão de conhecimentos, mas constitui-se principalmente em disponibilizar ambiente propício para o

sujeito realizar suas próprias construções, sejam elas cognitivas, afetivas ou morais. Os estudantes consideraram que o professor ideal é aquele que estabelece relações de amizade, afeto e respeito com eles, deixando espaço para expressão espontânea e livre, em ambiente de cooperação, e possibilitando discutir questões teóricas e particulares. Ele necessita, ainda, saber se relacionar com os alunos da mesma forma dentro e fora da sala de aula e mesmo da escola. No entanto, não é suficiente que o profissional foque apenas no relacionamento com os estudantes. Ele precisa também ter domínio dos conteúdos lecionados, saber auxiliar na construção de conhecimento e demonstrar postura ética.

Os docentes, então, são relevantes para a construção da moralidade dos jovens. Todavia, eles participam desse processo de uma maneira diferente dos pais (Araujo & Sperb, 2009; La Taille, 1995; Munhoz, 2014). Enquanto os familiares proporcionam o primeiro contato da criança com regras e valores, os professores atuam auxiliando para que valores e regras não permaneçam restritos à família de seus alunos e possam ser ampliados para a sociedade como um todo. Assim, a escola representa a transição entre o espaço privado e o espaço público. As práticas educativas escolares possuem caráter eminentemente social, permitindo a introdução do indivíduo no mundo da cidadania (Dessen & Polonia, 2007). Um dos objetivos da escola é “oportunizar aos alunos a vivência de valores desabrochados nas relações de convivência, o que significa desenvolver projetos em prol da educação moral” (Oliveira, Caminha, & Freitas, 2010, p. 267).

No Brasil, muitas vezes, os professores consideram que a escola é responsável pela educação moral dos alunos somente devido à negligência dos pais (Couto, Alencar, & Moraes, 2015; Marques et al., 2017). Para esses professores, a escola supre a carência de valores do ambiente familiar. Entende-se que, como os pais não cumprem seu papel, resta aos professores trabalhar valores com seus alunos. Esses docentes não compreendem a escola como um espaço privilegiado para a educação moral. No máximo, entendem que podem aproveitar seu contexto de trabalho para realizar atividades que *a priori* não deveriam ser suas. Entretanto, suprir a carência da família não significa trabalhar em conjunto. A colaboração entre pais e professores consiste na complementaridade entre eles no processo educativo (Tavares & Nogueira, 2013). Tanto a família quanto a escola têm que se colocar no lugar uma da outra e se reconhecerem como parceiras na formação dos jovens. Os professores, então, precisam, não apenas reforçar ou complementar os valores provenientes dos pais (Lima & Santos, 2018), mas também estimular outros valores característicos do espaço público. Tendo em vista que escola é responsável pela educação integral dos alunos (Moll, 2014), cabe a ela formar sujeitos morais, críticos e capazes de agir como cidadãos (Chaves & Goergen, 2017).

A escola é tão importante quanto a família para o desenvolvimento moral dos jovens (La Taille, 1995; Marques et al., 2017). É local privilegiado para que os alunos aprendam a viver e conviver. Como o ambiente escolar faz parte da vida, os professores participam da construção de valores dos jovens mesmo que não saibam. Por exemplo, ao chegar atrasado à aula, o docente pode transmitir a mensagem de que não há problema algum deixar outras pessoas esperando. No entanto, “qualquer educação digna desse nome” (Savater, 2004, p. 6) ocorre de maneira intencional e com objetivos claros, estimulando a construção de valores essenciais para o desenvolvimento dos alunos. Os docentes têm a possibilidade de disponibilizar um ambiente adequado para que os jovens tenham relações de cooperação com seus pares. Mesmo que os professores – enquanto autoridades – tenham relações de respeito unilateral com seus alunos, eles podem estimular relações de respeito mútuo entre os estudantes e seus iguais. Permite-se, assim, que os estudantes desenvolvam uma moralidade com bases racionais, através de reflexões do próprio indivíduo, sem que as regras e os valores sejam apenas legitimados por figuras de autoridade. Os docentes, então, podem incentivar a construção de uma moral que valha, não apenas para as pessoas com as quais os alunos possuem laços afetivos, mas também para potencialmente qualquer ser humano.

Conforme Souza e Placco (2008), no Brasil, os professores frequentemente se esquivam da responsabilidade de auxiliar na construção moral de seus alunos, atribuindo esse papel apenas à família. Os pais são vistos como os grandes responsáveis pela criação de seus filhos e, inclusive, às vezes são culpados por problemas que acontecem na escola. Um estudo (Lima & Santos, 2018) realizado, em Jaguarari – BA, com professores da Educação Infantil, evidenciou que os docentes constantemente fogem da responsabilidade de trabalhar valores com as crianças. Prioriza-se o ensino de conteúdos escolares em detrimento da moralidade. Regras e normas são criadas somente para manter a ordem e o bom relacionamento entre as crianças. Todavia, outras pesquisas realizadas com profissionais do Ensino Fundamental e Médio apresentam resultados diferentes. Em estudos sobre o valor justiça (Couto et al., 2015; Couto, Alencar & Salgado, 2017; Müller, 2008), realizados em Vitória – ES, os professores afirmam que é dever da escola ensinar esse valor. Na pesquisa de Alencar, De Marchi, Couto, Romaneli, e Lima (2014), feita em diversas cidades do estado do Espírito Santo, quase todos os educadores – professores, diretores, coordenadores, pedagogos e supervisores pedagógicos – responderam afirmativamente à pergunta “Na sua opinião, a escola deve dar educação em valores morais a seus alunos?”. Eles justificaram suas respostas dizendo ser função da escola trabalhar valores. No estudo de Martins e Silva (2009), o qual ocorreu em São José do Rio Preto – SP, praticamente todos os professores responderam positivamente à pergunta “A escola deve intervir na formação de valores sociais e morais dos alunos?” e informaram ter

participação nessa formação. Em suma, enquanto, em algumas pesquisas, os profissionais se esquivam da função de trabalhar valores nas escolas, em outras, eles entendem que é seu papel fazê-lo. Parece, então, não haver consenso entre os docentes sobre sua responsabilidade na educação em valores.

Entre os professores que se ocupam da educação em valores, há diferentes procedimentos que eles utilizam para fazê-lo. Segundo Menin (2002), geralmente, os docentes não adotam procedimentos democráticos em suas aulas. Eles costumam utilizar outros tipos de posicionamentos para estabelecer valores e normas. Alguns optam por adotar uma postura doutrinária, a qual consiste em postular um conjunto de valores considerados fundamentais a serem transmitido como verdades prontas e acabadas. Outros preferem utilizar procedimentos relativistas, os quais isentam a escola da responsabilidade de assumir a formação moral de seus alunos, tornando o tema da moralidade assistemático, não planejado e de menor importância que os conteúdos intelectuais. A opção dos professores pela postura doutrinária ou relativista normalmente baseia-se nos princípios – ou ausência de princípios – das instituições em que trabalham. Apenas alguns poucos docentes adotam um posicionamento realmente democrático, priorizando o exercício da construção de normas, regras e valores pelos estudantes. De todo modo, utilizar procedimentos fundamentados na democracia é importante, por um lado, por evitar a permissividade da posição relativista e, por outro, por impedir a rigidez da doutrinária. Há, assim, ao mesmo tempo, a definição de um objetivo claro – a autonomia – e a não imposição de valores pré-estabelecidos. O foco consiste em propiciar situações favoráveis ao exercício da cooperação.

A postura democrática do professor, além de contribuir para a formação moral de seus alunos, também auxilia na resolução de conflitos em sala de aula (Vinha & Tognetta, 2009). O docente adepto da democracia costuma se utilizar do diálogo para solucionar problemas do dia-a-dia. Ele entende os conflitos como naturais e, conseqüentemente, como fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. Desentendimentos e discordâncias são vistos como oportunidades para que valores e regras sejam discutidos na escola. O importante não é apenas resolver o conflito, mas debater com os envolvidos sobre a melhor maneira de se fazê-lo. Em um caso de *bullying*, por exemplo, o professor pode aproveitar a situação para estimular a reflexão sobre a necessidade de ser respeitoso com as outras pessoas. Os procedimentos democráticos, então, auxiliam os profissionais na resolução de conflitos, orientando-os a explicitar “o problema de tal forma que eles [os alunos] possam entender, ajudá-los a verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo uma interação, e auxiliá-los a escutar uns aos outros, convidando-os para colocar suas sugestões e propor soluções” (Vinha & Tognetta, 2009, p. 535). Todavia, na prática, muitos docentes não sabem bem ao certo como agir para mediar

conflitos. Em uma pesquisa (Santos, Prestes, & Freitas, 2014) realizada, em Porto Alegre – RS, sobre estratégias de resolução de conflitos, com professoras da Educação Infantil, evidenciou-se que a maior parte dos procedimentos indicados para solucionar problemas foi promotora de heteronomia. As docentes mencionaram majoritariamente estratégias nas quais elas mesmas, enquanto figuras de autoridade, buscaram ensinar, através do discurso, como se deve agir. Em vez de propiciarem um ambiente adequado à resolução de problemas, a maioria das professoras preferiu se valer de verdades prontas para rapidamente dar fim aos conflitos.

Trabalhar valores de maneira democrática na escola é fundamental para que os alunos consigam construir sua moralidade. Não há como impor aos jovens valores autônomos, visto que eles precisam construí-los e organizá-los por si mesmos. No entanto, nem sempre os professores conseguem disponibilizar ambientes adequados à construção dos valores. Em estudos (Couto & Alencar, 2015; Müller & Alencar, 2012) realizados, em Vitória – ES, com professoras do Ensino Fundamental, constatou-se que geralmente as docentes utilizam práticas impositivas e punitivas para trabalhar com a moralidade. Ao buscarem estimular o desenvolvimento da justiça, as docentes adotam procedimentos que não são eficazes para atingir seu objetivo. Incentiva-se mais a heteronomia do que a autonomia. As práticas utilizadas pelas profissionais parecem refletir a educação que elas mesmas tiveram. As professoras afirmaram ter aprendido sobre valores através de procedimentos heterônomos.

Para que o docente estimule a autonomia de seus alunos, o procedimento mais eficaz é o incentivo à cooperação nas tarefas escolares (Piaget, 1930/1998). Os profissionais precisam realizar atividades que suscitem a iniciativa dos estudantes, fazendo com que essa disposição se torne coletiva. Trabalhos em grupo permitem que a sala de aula funcione como uma sociedade e não apenas como uma soma de indivíduos. Ao se estabelecer um ambiente cooperativo, possibilita-se que os próprios alunos contribuam com a organização social da escola, participando inclusive de importantes decisões do grupo. Os alunos, então, têm a possibilidade de exercitar noções relacionadas à criação e execução das regras, além do julgamento daqueles que não as seguem. Entretanto, constantemente, os professores não sabem como realizar tais procedimentos, nem compreendem adequadamente o que é autonomia. Em um estudo (Dias, 2005) realizado, em Niterói – RJ, sobre a concepção de autonomia e educação moral, com educadoras infantis, constatou-se que elas possuem dificuldade em compreender ambos os conceitos. Todas definiram autonomia e educação moral como algo abstrato. A maior parte não conseguiu sequer mencionar situações, atividades ou experiências reais, mas apenas situações hipotéticas ou teóricas, sem referência a ações concretas. No entanto, as educadoras atribuíram ao professor o papel de agente formador de bons hábitos, sendo ele o responsável direto pela formação de valores. Elas também mencionaram que a importância de

se trabalhar a autonomia nas escolas reside na possibilidade de se favorecer o autogoverno, o autoconhecimento e a independência.

Conforme García e Puig (2010), para que o professor possa ter sucesso em auxiliar a construção de valores de seus alunos, ele precisa desenvolver algumas competências. Em primeiro lugar, o docente precisa conhecer a si mesmo. A clarificação dos próprios valores permite que ele entenda o que guia suas ações. O professor, tendo uma consciência clara de si, consegue abordar de modo mais eficaz a diversidade moral presente na escola. O autoconhecimento possibilita que ele aja de forma autêntica e coerente, utilizando sua personalidade em benefício das intervenções. O profissional torna-se modelo de congruência para seus alunos, influenciando-os de maneira positiva. Entretanto, é necessário não apenas conhecer a si mesmo, mas também reconhecer o outro. O docente precisa criar vínculos, dentro e fora da sala de aula, para acolher, compreender e confiar nas possibilidades de seus alunos. Ele deve saber o momento certo de dar amparo e de chamar a atenção dos mesmos. O relacionamento com os alunos permite colocar-se no lugar deles e perceber a importância dos processos coletivos. Outra competência necessária é a promoção do diálogo. Cabe ao docente levar em consideração os assuntos que surgem em ambiente escolar e debater os diferentes pontos de vista possíveis. Através do diálogo, é possível discutir diferentes perspectivas e entender os valores que estão por trás de cada posicionamento. O professor que promove o diálogo também permite que os estudantes desenvolvam a autonomia moral, respeitando os pontos de vista de seus interlocutores. É necessário, ainda, que o docente saiba regular a participação em sala de aula. Ele precisa dar protagonismo aos alunos, incentivando a participação ativa das pessoas envolvidas nos processos de construção de vínculos positivos. A melhor forma para os estudantes aprenderem a conviver democraticamente é através da participação da vida escolar com seus iguais, contando com a colaboração de adultos. Ao assumir responsabilidade na dinâmica coletiva, o jovem adquire senso de civilidade e tem experiências enquanto cidadão. O professor também deve incentivar o trabalho em equipe. As atividades em grupo possibilitam o enriquecimento do trabalho pessoal com base na contribuição dos colegas. O trabalho cooperativo, tanto entre os alunos quanto entre os próprios professores, permite exercitar o respeito à diferença. Cabe aos docentes, ainda, tentar fazer da escola um local melhor através do diálogo, da cooperação e do estímulo à autonomia. A escola deve ser entendida como uma comunidade democrática, contando inclusive com a participação expressiva das famílias. Um bom lugar é aquele no qual as pessoas desenvolvem boas relações interpessoais e possuem uma sensação de pertencimento. Além disso, deve-se estimular o trabalho em rede. A escola precisa estar conectada a seu entorno, estando ligada, não apenas aos membros da instituição, mas também ao bairro e até mesmo à cidade. É desejável, ainda,

que os alunos possam se comunicar com o resto do mundo através da internet, utilizando ferramentas para a busca de informações e discussões sociais. Os docentes precisam demonstrar que os espaços virtuais também são um lugar bastante propício para a expressão de valores.

No Brasil, há diferenças consideráveis entre o trabalho de professores de escolas públicas e privadas (Demo, 2007). O principal motivo parece ser tanto a pressão do mercado quanto dos pais dos alunos, o que incentiva uma melhor qualidade das instituições particulares. A qualidade educacional das escolas municipais é a mais baixa em todos os estados do país (Gonçalves & França, 2008). Em seguida, figuram as estaduais. Apesar de as instituições federais terem um desempenho semelhante ao das privadas, de modo geral, as escolas particulares possuem qualidade superior às públicas (Moraes & Belluzzo, 2014). Professores de escolas privadas ganham os melhores salários e tem melhores condições de trabalho (Soares, Naiff, Fonseca, Cardozo, & Baldes, 2009). Nas instituições particulares, os docentes têm maior realização profissional e sofrem menos com a exaustão emocional (Lopes & Pontes, 2009).

Segundo Menin, Morais-Shimizu, Bataglia, e Martins (2014), as relações entre escola e educação moral no Brasil sofreram variações ao longo da história. Um dos modelos que mais marcou o país foi a disciplina de Educação Moral e Cívica. Nesse caso, a educação ocorria “por meio de disciplina, professores e manuais específicos, tendo como finalidade a formação do cidadão obediente às normas e às autoridades, além do controle da ordem social e da adequação às leis” (p. 134-135). Conforme Filgueiras (2006), a disciplina de Educação Moral e Cívica, vigente de 1969 a 1993, buscou formar o cidadão para combater ideias subversivas e criar uma moral religiosa. O professor tinha um papel bastante restrito nesse processo, limitando-se a reproduzir o que estava escrito nos livros didáticos e permitindo que o discurso oficial do governo entrasse nas escolas. De acordo com Couto et al. (2019), tais práticas, ao invés de estimularem a autonomia dos alunos, acabam por favorecer permanência dos mesmos na heteronomia. Com a abertura democrática do país, a disciplina foi retirada do currículo e nada foi colocado em seu lugar. Somente no final da década de 1990, a moralidade surgiu como tema transversal nas escolas através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a, 1998b). Essa proposta baseia-se no referencial construtivista, entendendo que, como a moralidade está presente em praticamente todas as dimensões da vida humana, ela não poderia se resumir a um só espaço nem a apenas uma área do conhecimento específica (Piaget, 1930/1998). Seria importante entendê-la como um aspecto particular do sistema como um todo. Tratar as questões morais em uma área criada especificamente com esse objetivo “seria, justamente, prestar um desserviço à formação moral do aluno: induzi-lo a pensar que ética é uma ‘especialidade’, quando, na verdade, ela diz respeito a todas as atividades humanas”

(Brasil, 1998b, p. 63). Como questões relativas a valores humanos permeiam todos os conteúdos curriculares, uma única área para tratar de temas morais não seria suficiente para dar conta da complexidade do assunto (Menin, 2002). Entretanto, apesar de os PCN serem um documento bem elaborado e terem tido ampla divulgação nas escolas, a transversalidade não foi bem assimilada pelos professores e pelas instituições de ensino como um todo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – documento brasileiro que contém sugestões curriculares para o ensino do país (Cunha, 2018) – foram um marco para a educação brasileira, influenciando, inclusive, diretrizes educativas posteriores. Conforme Galian (2014), “os PCN ressoaram com força junto aos elaboradores de currículos, servindo de guia para a concepção e o desenvolvimento da maioria das propostas curriculares brasileiras” (p. 651). Nesse contexto, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN; Brasil, 2015), as quais defendem que a educação do ser humano deve ocorrer em sua plenitude. A educação é vista como o processo de socialização do indivíduo, no qual se mantêm e se transformam conhecimentos e valores (Couto et al., 2019). O foco é o desenvolvimento – físico, mental, moral, espiritual e social – da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Outro documento nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC; Brasil, 2018) – estabelece competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Cada competência envolve conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, da cidadania e do trabalho. A BNCC prioriza, por exemplo, o exercício da empatia, do diálogo, da cooperação, da resolução de conflitos, do pensamento crítico e da autonomia.

A legislação brasileira prevê a formação moral dos jovens. No entanto, os professores encontram bastante dificuldade em auxiliar a construção dos valores de seus alunos. Menin, Bataglia, e Zechi (2013) realizaram uma pesquisa com o objetivo de identificar projetos bem-sucedidos de educação moral em escolas públicas brasileiras. Para que os projetos pudessem ser assim considerados, seria necessário preencher os seguintes critérios: (a) a educação não deve se limitar a uma área específica ou isolada; (b) é preciso discutir e reconstruir regras, valores e princípios que norteiam o como viver em uma sociedade justa e harmoniosa; (c) a educação tem que ocorrer por meios baseados no diálogo, na participação, no respeito; e (d) é necessário envolver procedimentos democráticos e estratégias que se integrassem com a construção de indivíduos autônomos. Como resultado, na grande maioria das 1062 experiências relatadas, os agentes escolares entenderam que a escola precisa educar moralmente seus alunos. As instituições que realizaram algum projeto de formação em valores tenderam a considerá-lo bem-sucedido. Entretanto, menos de 5% dos projetos preencheram os critérios estabelecidos. Os projetos bem-sucedidos tiveram diversos pontos positivos: (a) permitiram

diagnosticar o problema a ser enfrentado, (b) ocorreram a partir de métodos democráticos e (c) provocaram mudanças nas ações e juízos dos alunos. Todavia, também houve pontos negativos: (a) problemas com a continuidade do projeto, (b) ausência de avaliações registradas, (c) resistência de alguns profissionais em trabalhar nos projetos e (d) falta de formação específica dos profissionais envolvidos.

Verifica-se que é possível realizar projetos de educação em valores de forma transversal (Menin et al., 2013). Para isso, os professores precisam trabalhar em conjunto para abordar a moralidade em todos os espaços da escola e não somente em uma área específica. Entretanto, como a transversalidade é um procedimento bastante complexo, ela também não é fácil de ser colocada em prática. Os profissionais precisam trabalhar com os valores, não apenas dentro de sala de aula, mas também fora dela. Necessita-se, ainda, estar em sintonia para evitar, ao máximo, contradições. Por conta disso, alguns professores podem apresentar resistência em realizar projetos de educação moral, o que pode comprometer a experiência como um todo. Devido à complexidade dos procedimentos transversais, muitas escolas acabam por deixar de trabalhar conteúdos morais. Pensa-se que, como a disciplina de Educação Moral e Cívica não era adequada e a transversalidade é muito complicada, não há alternativa para se trabalhar com valores. Mesmo quando a escola decide arriscar a implantação de projetos complexos, é bastante comum que eles sejam abandonados devido à não-vinculação dos educadores. A complexidade das práticas transversais, então, pode frustrar a iniciativa de algumas escolas que, apesar de bem-intencionadas, não têm a aptidão – seja pela formação dos profissionais ou pela infraestrutura – para trabalhar com algo tão sistêmico. Entretanto, apesar de desejável, a formação em valores de forma transversal não é a única alternativa possível. O próprio Piaget (1930/1998) nunca fechou essa questão. O autor reconhece, inclusive, dificuldades na transversalidade: “cada professor, entusiasmado com sua própria matéria, deixa para mais tarde o cuidado de extrair a significação humana e o ano passa sem discussões morais” (p. 41).

Embora a transversalidade seja relevante, a formação moral também pode ocorrer através de projetos pontuais e disciplinas específicas (Couto et al., 2019). Aulas sobre civismo e internacionalismo, por exemplo, são importantes para a construção da moralidade, só sendo prejudiciais “se estas aulas consomem o tempo que eles [os jovens] teriam podido ocupar descobrindo sozinhos esse civismo ou esse internacionalismo no exercício de uma vida social organizada e espontaneamente” (Piaget, 1947/1998, p. 166). De todo modo, os projetos pontuais devem valorizar as ações dos participantes e não se fundamentar exclusivamente na fala de autoridades. Conforme Couto e colegas, é possível realizar projetos pontuais de educação em valores através de algumas técnicas, como: (a) discussão de dilemas, (b) exercícios de *role-playing*, (c) assembleias, (d) clarificação de valores e (e) compreensão

crítica. A primeira consiste em discussões estimuladas por histórias que apresentam conflitos de valores. O professor realiza questionamentos, favorecendo reflexões e encorajando os participantes a encontrarem soluções adequadas para os dilemas. Geram-se conflitos e incertezas, os quais permitem que os alunos se coloquem no lugar dos personagens e de seus interlocutores. O *role-playing* – ou *role-taking* – refere-se a um jogo de dramatização com o objetivo de propiciar a troca de perspectivas. Uma pessoa desempenha o papel de outra com o intuito de assumir seu ponto de vista e pensar sobre uma situação moral específica. O objetivo é estimular a descentração do indivíduo. A assembleia consiste em uma prática educativa de participação coletiva. É um espaço de criação, execução e julgamento de regras de convivência, permitindo o estabelecimento de uma democracia participativa. Os jovens têm a possibilidade de discutir sobre situações problemáticas e buscar as soluções adequadas para cada uma delas. A clarificação de valores tem como meta facilitar a tomada de consciência de valores e crenças do jovem. Utilizam-se artifícios como as perguntas clarificadoras (e.g, Quando se dialoga, é preciso ser sincero? Por quê?) e frases inacabadas (e.g., A finalidade do diálogo é...) para que os estudantes possam discernir o que eles próprios valorizam. Normalmente, essa estratégia é empregada apenas como parte de um programa maior de educação em valores. A compreensão crítica é uma técnica que visa “reconhecer o caráter contextual dos conflitos, o papel das emoções, bem como a influência dos âmbitos institucionais na reflexão moral, entre outros aspectos” (p. 167). O educador apresenta alguns dados relacionados ao assunto a ser trabalhado (e.g., *bullying*, violência, etc.), solicitando reflexões dos alunos e indicando diversas fontes de informação. Os estudantes precisam pesquisar sobre o assunto, apresentar os dados em sala de aula e discuti-los, levando sempre em consideração o respeito à diferença.

Projetos pontuais de educação em valores podem utilizar diferentes tipos de técnicas e trazer resultados interessantes. O importante é que estejam de acordo com os objetivos estabelecidos e com o contexto de realização. Pode-se citar, como exemplo, casos de outros países, como o projeto executado por Carr e Harrison (2015) em diferentes escolas da Inglaterra, o qual foi denominado *Knightly Virtues*. O objetivo era estimular o conhecimento sobre as noções de virtudes morais e caráter para crianças. Utilizaram-se diferentes obras da literatura mundial (e.g., Dom Quixote, O Mercador de Veneza, etc.) em um formato adequado ao entendimento das crianças. As histórias tratavam de valores, como: (a) coragem, (b) humildade, (c) honestidade, (d) amor, (e) serviço, (f) autodisciplina, (g) justiça e (h) gratidão. Durante algumas disciplinas – especialmente literatura – os professores entregaram um diário para seus alunos. Nele, constavam as histórias, um glossário dos valores e atividades elaboradas para encorajar os alunos a refletir sobre os valores, a pensar em sua significância pessoal e social, bem como a raciocinar sobre relevância deles para suas vidas. As histórias eram lidas e

discutidas com os alunos e eles tinham que realizar atividades em casa baseadas no diário. A intenção do projeto não era de apontar o que seria moralmente certo ou errado, mas de estimular uma exploração autônoma dos valores através do engajamento pessoal das crianças com as histórias. O projeto fundamentou-se na ideia de que desenvolvimento moral não é simplesmente uma questão de conformidade social, mas baseia-se também em uma reflexão responsável sobre situações morais. Ao final da intervenção, evidenciou-se que as crianças adquiriram maior clareza em relação ao significado dos valores. O programa também auxiliou os alunos a pensarem e aperfeiçoarem suas próprias condutas. Além disso, o projeto permitiu aproximar a família da escola, criando uma parceria entre pais e professores.

Segundo La Taille (2009), projetos pontuais de formação em valores são erroneamente associados ao autoritarismo, provavelmente por uma herança da Educação Moral e Cívica. É possível se realizar atividades de reflexão moral sem que haja uma imposição de valores e regras. Assim, quando não for possível aplicar a transversalidade, atividades pontuais, como disciplinas específicas sobre moralidade, podem e devem ser utilizadas pelos professores, desde que não possuam caráter dogmático. Enquanto os projetos transversais podem ser elaborados para crianças a partir do 2º ano do Ensino Fundamental, sendo inclusive assim indicados nos PCN (Brasil, 1998a, 1998b), atividades pontuais funcionam melhor do 6º ano em diante. Nos Ensino Fundamental II, os professores podem utilizar uma maior variedade de ações educativas, uma vez que os alunos já possuem uma capacidade reflexiva suficiente para começar a pensar em termos de princípios universais.

Conforme Townsend e Tomazzeti (2007), até o 5º ano do Ensino Fundamental, os professores costumam permanecer mais horas em contato com os mesmos grupos de alunos. A partir dos Anos Finais, os docentes fragmentam este mesmo tempo entre as diversas turmas. A existência de apenas um professor por grupo – chamada de monodocência – é constantemente defendida como uma prática que contribui para a formação moral, uma vez que permite um acompanhamento mais próximo dos alunos (Cruz & Batista Neto, 2012). Por conta disso, muitas vezes, esquece-se o papel dos professores do Fundamental II na construção da moralidade de seus alunos. Todavia, nesses anos escolares, os estudantes normalmente encontram-se na adolescência, com aproximadamente 12 a 15 anos, e ainda estão desenvolvendo seus valores. De acordo com Silva et al. (2016), a adolescência é um período especialmente relevante para a educação moral. Nesse período, acontece uma grande quantidade de mudanças que afetarão diretamente o futuro dos jovens. O adolescente se integra no universo social dos adultos e, especificamente entre os 12 e os 15 anos, em média, adquire a possibilidade de construir um projeto de vida, formar sua personalidade e, conseqüentemente, constituir sua autonomia moral (Inhelder & Piaget, 1970/1976; Piaget, 1970/1972, 1954/2014).

A educação em valores tem um papel especial nessa fase da vida, podendo contribuir enormemente com o desenvolvimento dos jovens (Caetano, 2009). Segundo Piaget (1947/1998), é necessário “direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria” (p. 166). O professor precisa, então, estimular a cooperação entre seus alunos. É necessário ir aos poucos fomentando uma cooperação que não se limite a pequenos grupos. O adolescente necessita gradualmente ser estimulado a cooperar com todos, inclusive com pessoas de nacionalidades diferentes e ideologias sociais opostas. É dessa maneira que os jovens poderão de fato se tornar autônomos e construir suas personalidades

Na adolescência, os jovens não se limitam a imitar os valores de figuras de autoridade e passam a constituir a sua própria escala de valores (Piaget, 1954/2014). Os professores podem contribuir com essa construção, trabalhando alguns valores na escola. No entanto, constantemente, surgem algumas dúvidas sobre o que são valores e quais devem ser abordados no ambiente escolar (Couto et al., 2019). A seguir, o tema dos valores será apresentado, enfocando-se principalmente aqueles considerados essenciais para uma educação moral na escola.

1.3. Valores Essenciais para uma Educação Moral na Escola

Permitir que um jovem desenvolva sua moralidade inclui incentivar a construção de seus valores. Trata-se de fazer com que aquilo que ele valoriza, tanto em forma quanto em conteúdo, passe por transformações. Normalmente, uma criança mais nova considera importante respeitar os outros, porque alguma figura de autoridade lhe disse que é o certo a se fazer. Já alguns adultos entendem que o ideal é que as pessoas se respeitem mutuamente, uma vez que, assim, todos podem viver melhor em sociedade. Quando se valoriza um objeto – seja os pais ou o bem-estar social – se lhes está atribuindo algum sentimento, seja ele positivo ou negativo (Tognetta & Vinha, 2009). Entretanto, valor não é simplesmente um sentimento em particular, mas uma dimensão geral da afetividade: é um investimento afetivo que guia as ações do indivíduo em determinada direção (Piaget, 1932/1994, 1954/2014). O sentido da vida de uma pessoa baseia-se naquilo que ela mais valoriza. De acordo com La Taille (2009), “Uma vida com sentido é uma vida significativa. Mas a que remete tal significação? Remete aos valores” (p. 74). Se alguém achar que o mais importante da vida é ganhar dinheiro, sua vida provavelmente será uma busca incansável por bens materiais; mas se, por outro lado, um indivíduo pensar que o que vale a pena de verdade são os relacionamentos humanos, então seu objetivo principal será o de nutrir relações profundas com outras pessoas.

Conforme Cortina (1997), é impossível imaginar uma vida sem valores, visto que os seres humanos não podem se situar para além da moral. No entanto, existem valores que não são morais. A valorização da beleza, por exemplo, não se aplica ao campo da moralidade, mas sim da estética. Entretanto, os valores morais desempenham um papel especial em relação aos outros tipos de valores. São eles que permitem ordenar os demais. Tais valores possuem uma função integradora, possibilitando aos indivíduos classificar a importância dos objetos de acordo com as peculiaridades de cada um. Além disso, os valores morais estão diretamente ligados à própria construção da personalidade humana (La Taille, 2016).

Muitos valores morais são importantes para a educação. Por exemplo, Couto et al. (2019) ressaltam a importância da justiça, do respeito, da generosidade e da honra/dignidade. Araújo (2000) destaca a relevância da justiça, do altruísmo, da cidadania e da felicidade. No entanto, segundo Cortina (1997), existem alguns valores que se destacam em relação aos demais por serem essenciais para a educação moral. A formação dos indivíduos enquanto cidadãos não pode prescindir de tais valores. São eles: (a) a justiça, expressa pelo princípio de igualdade, (b) o respeito, (c) a solidariedade e (d) a convivência democrática, instrumentalizada pelo diálogo. Os PCN (Brasil, 1998a, 1998b) também dão um lugar de destaque para esses quatro valores, indicando-os como os grandes eixos da educação moral. A justiça, o respeito, a solidariedade e a convivência democrática são considerados imprescindíveis para a educação moral. Além de serem fundamentais para todas as disciplinas, contribuem para a melhoria do convívio escolar e têm a possibilidade de serem trabalhados na própria escola. A seguir, esses quatro valores essenciais para uma educação moral (VEEM) na escola serão abordados de forma mais detalhada.

1.3.1. Justiça.

A justiça é central para a formação em valores (Goergen, 2007). Ela é considerada por diversos autores (e.g., Aristóteles, trans, 2014; Kohlberg, 1992; Piaget, 1932/1994) como essencial para a vida moral. A partir desse valor, é possível se delinear uma sociedade mais democrática, equilibrada e igualitária para todos. Funciona como uma espécie de regulador moral para todos os outros valores (Tognetta & Menin, 2017). Por exemplo, se uma pessoa for honesta, mas essa honestidade só valer para sua família, não se pode dizer que ela está sendo realmente justa, logo, sua honestidade também pode ser questionada.

A justiça é bastante estudada na Psicologia (Dellazzana-Zanon, Bordini, Sperb, & Freitas, 2013; La Taille, 2006a; Oliveira et al., 2010). Piaget (1932/1994), em suas pesquisas, abordou diferentes aspectos da justiça. Um aspecto importante foram as relações estabelecidas entre um ato considerado como infração e as consequências do mesmo. A isso, o autor deu o

nome de justiça retributiva. No desenvolvimento infantil, a primeira noção de justiça retributiva a surgir é a ideia de sanção expiatória, a qual se define por ser arbitrária e não guardar nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Um exemplo seria colocar uma criança de castigo – sem assistir à televisão – por ela ter sujado a cozinha. Não há relação alguma entre a infração cometida (sujar a cozinha) e punição aplicada (ficar sem assistir à televisão). O objetivo do castigo não é reparar o dano causado, mas apenas restabelecer a obediência à autoridade. A segunda noção é a de sanção por reciprocidade, a qual se relaciona a regras de igualdade e guarda relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição. Considerando-se o mesmo caso do exemplo anterior, uma ilustração seria mandar a criança limpar a cozinha. Permite-se, assim, que haja uma restituição do dano causado.

Piaget (1932/1994) investigou também a justiça distributiva, definida pelas noções de igualdade ou equidade. Em uma noção mais elementar desse valor, a distribuição mais justa é aquela que está de acordo com as determinações das figuras de autoridade. O que os pais e os professores, por exemplo, consideram como igualitário é também o que a criança entende como justo. Com a evolução dessa noção, a justiça passa a se referir à distribuição de bens em partes exatamente iguais, garantindo que ninguém seja prejudicado. Entende-se, então, que a igualdade é algo puramente matemático. Divisões justas são aquelas em que todos os envolvidos recebem a mesma quantidade, independentemente de suas necessidades. A última fase de desenvolvimento da justiça distributiva refere-se ao princípio equitativo de distribuição. O justo consiste em dividir os bens baseando-se nas condições e características individuais de quem vai recebê-los. Em vez de realizar distribuições matematicamente iguais, consideram-se as peculiaridades dos sujeitos envolvidos e da situação. Por exemplo, em uma divisão de comida, o justo não é mais dar a mesma quantidade de alimento para cada pessoa, mas distribuir uma maior quantidade para aqueles que estão com fome e menor para aqueles que acabaram de se alimentar.

Menin e Bataglia (2017) afirmam que a justiça também possui um aspecto contratual. O estabelecimento de contratos entre as pessoas funciona como uma regulamentação dos interesses, buscando o bem comum. A justiça contratual consiste em garantir que as condições dos contratos sejam boas para os envolvidos, resultando em combinações justas. Todas as partes precisam ter condutas idôneas e obter a satisfação almejada. Um bom acordo relaciona-se com a justiça retributiva – por prever sanções no caso de descumprimento – e a distributiva – por buscar preservar as condições de igualdade e equidade. É necessário, então, que haja uma consideração recíproca dos pontos de vista, não apenas das partes envolvidas, mas também de outras pessoas que possam vir a precisar de contratos semelhantes. O estabelecimento de acordos não ocorre apenas na idade adulta. Ainda na infância, iniciam-se o estabelecimento de

contratos entre as crianças, principalmente para regulamentar alguns jogos de regras, como, por exemplo, o de bolinha de gude (Piaget, 1932/1994).

Propiciar um espaço para que os indivíduos construam as noções de justiça é essencial para o desenvolvimento. Pesquisas (Couto & Alencar, 2015, 2017; Couto et al., 2015, 2017; Müller, 2008) realizadas, em Vitória – ES, com professores do Ensino Fundamental, evidenciaram que os próprios docentes consideram que a justiça é um valor importante a ser ensinado. Para eles, esse valor tem a capacidade de organizar a sociedade e, inclusive, solucionar problemas de ordem moral. Além disso, a justiça pode tornar os alunos pessoas melhores, com maior capacidade crítica e de melhor caráter. Esse valor é fundamental para o dia-a-dia e para o futuro, ajudando o indivíduo a ter boas maneiras e distinguir o que é certo e errado. Discutir sobre justiça significa tratar do tema da igualdade e, ao mesmo tempo, abordar questões de injustiça social. Um estudo (D’Aurea-Tardeli, Fittipaldi, Postal, & Reis, 2012) realizado, em São Paulo – SP, com alunos do Ensino Médio, demonstrou que os próprios estudantes também valorizam a justiça. Por viverem em um mundo injusto e temerem ser injustiçados, eles consideram que a justiça auxilia a resolver conflitos interpessoais e a combater a violência.

No Brasil, existem injustiças de diversos tipos, entre elas questões de desigualdade social, racial e sexual (Madeira & Gomes, 2018). Por exemplo, em 2009, o rendimento médio de mulheres negras era equivalente a 40% dos homens brancos, enquanto que o de mulheres brancas equivalia a 68% (Organização das Nações Unidas, 2011). Em 2014, morreram 2,4 vezes mais negros do que pessoas com outras cores de pele (Brasil, 2016). As instituições democráticas brasileiras parecem não funcionar como deveriam para as populações de baixa renda, negros, mulheres e jovens (Chabaneau & Rivero, 2018). A educação para a justiça, então, é importante por possibilitar que as pessoas compreendam e lidem com as diferenças sociais do mundo (Bullough, 2019). Tratar de questões como a igualdade e a equidade é fundamental para preparar os indivíduos para ter uma participação ativa na sociedade (Villegas, 2007; Williams, Edwards, Kuhel, & Lim, 2016).

1.3.2. Respeito.

O valor respeito também é essencial para a formação do indivíduo. Uma pesquisa (Alencar et al., 2014) realizada, em diversas cidades do Espírito Santo, com professores do Ensino Fundamental e Médio, evidenciou que os próprios docentes consideram esse valor como o mais importante para a educação. Conforme Piaget (1932/1994), é a partir do respeito que se torna possível adquirir o sentimento de dever. As regras só começam a ser sentidas como obrigatórias a partir do momento em que algumas figuras de autoridade ou prestígio são

respeitadas. Uma criança pequena só segue uma regra (e.g., não jogar papel no chão) a partir do instante em que essa norma é transmitida por uma figura pela qual ela tem respeito, como seus pais ou professores. Antes de ela adquirir o respeito por tais figuras, não há sentimento de obrigatoriedade. O respeito é um valor que se atribui, não apenas a ações ou serviços prestados, mas à própria pessoa que executou tais ações (Freitas, 2003). Ele avalia uma pessoa como distinta de outras, considerando-a como um todo único. O respeito unilateral, já mencionado anteriormente, consiste no valor destinado a figuras de autoridade ou prestígio e baseia-se em uma mistura de amor e medo pela pessoa a ser obedecida. A criança reconhece o direito de tais figuras lhe darem ordens e lhe prescreverem normas de conduta sem que a recíproca seja verdadeira. Ela não dá ordens aos adultos e, caso ela assim o faça, eles não se sentirão obrigados a obedecê-las. O respeito mútuo, também já citado, é possibilitado pelas relações de cooperação que a criança estabelece em suas interações. Começa-se a compreender que o dever de respeitar o outro é acompanhado do direito de também ser respeitado. Ao contrário do respeito unilateral, esse novo tipo não se dá pelo medo de sofrer sanções de uma figura de autoridade, mas pelo medo de decair aos olhos do indivíduo respeitado. Caracteriza-se pelo fato de que “cada um se coloca no ponto de vista do outro, cada um, em sua situação, adota a escala de valores do outro e, ao menos, cria uma chave, uma relação entre sua própria escala e a escala do outro” (Piaget, 1954/2014, p. 263). O respeito mútuo, então, é relevante para a educação exatamente porque demanda que as crianças exercitem a reciprocidade. Além disso, auxilia diretamente na construção da cidadania (Brasil, 1998b). Por exemplo, cuidar de patrimônios coletivos supõe respeito ao outro. Como a depredação de bens públicos impossibilita a utilização desses bens por outras pessoas, não zelar por eles significa não demonstrar respeito mútuo, não se colocar no lugar do outro.

Na escola, nem sempre os alunos possuem relações respeitadas. Uma forma comum de falta de respeito é o *bullying* (Tognetta, Martinez, & Daud, 2017), definido como comportamentos agressivos realizados por indivíduos contra outras pessoas, de forma repetitiva e intencional, por um período prolongado de tempo (Valle, Stelko-Pereira, Peixoto, & Williams, 2018). Conforme Martinez (2013), o *bullying* pode se apresentar de diversas maneiras. O *bullying* físico consiste em agressões que comprometem a integridade física das vítimas e/ou de seus pertences pessoais, sendo possível, ainda, que restringir a liberdade das pessoas maltratadas. Alunos, então, são lesionados por conta de suas características pessoais e têm inclusive objetos – como celulares ou relógios – roubados e quebrados. O verbal refere-se à utilização de mensagens faladas ou escritas para desrespeitar a vítima. Pode haver insultos, apelidos, fofocas e outros tipos de comunicação para maltratá-la. Costuma ocorrer quando alguns grupos se reúnem para falar mal de outras pessoas, ridicularizá-las, desqualificá-las. O

bullying social tem o foco em minar o *status* e as relações interpessoais de alguém, através, principalmente, de evitações, rejeições e isolamentos. Realizam-se agressões sociais e relacionais para fazer a pessoa se sentir mal. O tipo gestual consiste em utilizar gestos manuais, olhares, caretas e acenos para desrespeitar a vítima. O tipo mafioso funciona através da coação, da ameaça, da extorsão e da chantagem. Esses dois últimos geralmente ocorrem concomitantemente a outras formas de maltrato. O *cyberbullying* é um tipo específico que guarda semelhanças com o verbal, pois costuma se apresentar através da escrita. No entanto, ele ocorre à distância, utilizando-se da tecnologia (e.g., mensagens de celular, redes sociais, e-mails), o que possibilita o anonimato do agressor. Alguns dos temas mais comuns do maltrato são: (a) aspectos sexuais, (b) racistas, (c) homofóbicos e (d) dirigidos a pessoas com necessidades especiais. Um estudo (Alexius et al., 2018) realizado, em escolas públicas e privadas de Florianópolis – SC, com adolescentes de 11 a 14 anos, evidenciou que há diferenças de sexo em relação ao *bullying*. Enquanto os meninos costumam ser maltratados por serem gordos, bonitos, feios ou serem portadores de deficiência, as meninas normalmente são agredidas por serem gordas, altas, baixas, feias, ricas ou pobres. Assim, as vítimas de *bullying* podem ser desrespeitadas tanto por terem características consideradas negativas pelos agressores quanto positivas. Em alguns casos, um atributo como a beleza ou a altura é apenas o ponto de partida para o desrespeito, seja através da violência física, seja através do isolamento social.

Muitos professores também relatam sofrer com a falta de respeito (Carlotto & Palazzo, 2006). A falta de limite dos alunos acaba causando um grande dispêndio de energia por parte dos professores. Atitudes de mau comportamento e conversas paralelas são constantemente relatadas como impedimentos para uma boa aula. Os professores se queixam que os alunos não respeitam as regras de convivência. Há, então, um desgaste da relação professor-aluno. Entretanto, essa relação também é impactada por algumas atitudes de falta de respeito do professor para com o aluno (Alencar & La Taille, 2007). Mesmo que nos dias atuais não haja mais castigos corporais, outras formas de humilhação perduram. Xingamentos e difamações realizadas por professores ainda são frequentes. Muitas vezes, os alunos são colocados em situações vexatórias como forma de punir sua falta de atenção ou de estudo. Por exemplo, é comum que professores chamem alunos para resolver questões no quadro-negro sabendo que os mesmos não possuem conhecimento para tal. A intenção não é que o exercício seja resolvido, mas que haja uma exposição do aluno. Segundo Alencar e La Taille, “quando a humilhação não é condenada, ela pode ser encarada por muitos como uma atitude que pode ter sido ‘merecida’ pelo sujeito que a recebeu, juízo que sedimenta o lugar do desrespeito em nossa sociedade” (p. 221). Assim, trabalhar o respeito nas escolas é fundamental para que haja um

melhor relacionamento professor-aluno e para que a criança aprenda a respeitar seus colegas e, inclusive, pessoas desconhecidas.

1.3.3. Solidariedade.

Outro valor essencial para a educação é a solidariedade, definida como um sentimento de interdependência entre as pessoas, de pertencimento a um mesmo conjunto (Martins, Braga, Silva, & Lucatto, 2017). Conforme Piaget (1931/1998), quando surge no indivíduo, a solidariedade baseia-se na pura aceitação de regras provenientes de figuras de autoridade. As crianças pequenas são solidárias entre si porque obedecem juntas a uma regra exterior que é absoluta e intangível. O que as mantém juntas é o fato de compartilharem uma mesma obediência e não a vontade mútua de se entenderem e cooperarem. Com a evolução da moral, a solidariedade externa torna-se interna. Os indivíduos de um mesmo grupo passam a se respeitar mutuamente, submetendo-se a regras que eles mesmos elaboraram. Ser solidário se transforma em ser democrático, cooperar com os outros, colocar-se em reciprocidade com eles. Ajudar os outros se torna algo bom em si mesmo, não dependendo mais de uma autoridade para que o auxílio seja legitimado.

A solidariedade muitas vezes é confundida com caridade (Martins et al., 2017). Frequentemente, campanhas de doação de bens materiais se caracterizam pela ajuda financeira distanciada, sem que haja realmente uma cooperação entre os ajudantes e os ajudados. Constantemente, o auxílio prestado tem um interesse por trás, seja para se ver livre de uma obrigação imposta por outros, seja para obter o reconhecimento da sociedade. A verdadeira solidariedade – entendida de maneira autônoma – tem fim em si mesma. Cooperar com outras pessoas é visto como o certo a se fazer. A doação pode ser um ato de solidariedade desde que seja desinteressada e tenha como objetivo a cooperação com o outro. Dessa forma, o ato solidário baseia-se em convicções internas do próprio indivíduo e não em pressões exteriores. O valor solidariedade significa doar-se a alguém, ajudar desinteressadamente (Brasil, 1998b). Auxiliar individualmente as pessoas e realizar doações sem querer receber algo em troca são apenas algumas das maneiras de ser solidário. É possível realizar atos de solidariedade através do exercício da cidadania, participando do espaço público e da vida política. Atuar contra injustiças que outras pessoas estejam sofrendo, por exemplo, é uma forma de ser solidário. Martins e colegas afirmam que a escola é um ambiente no qual a solidariedade aparece frequentemente. Professores compartilham entre si preocupações sobre os alunos e se auxiliam mutuamente na busca de soluções. Eles apoiam as queixas uns dos outros e, através de suas próprias experiências, oferecem conselhos aos colegas. A necessidade de educar as crianças de forma adequada também estimula a realização de alianças solidárias entre escola, família e

comunidade. Todavia, apesar desses exemplos de solidariedade, muitas vezes, os professores utilizam práticas autoritárias em sala de aula, o que dificulta o incentivo a práticas solidárias por parte dos alunos. Falta espaço para a cooperação e sobra para atividades individualistas. Mesmo em práticas de grupo, a criança tende a fazer sua parte e deixar que o colega faça a sua. Dificilmente, há cooperação entre eles; no máximo, colaboração.

Um estudo (Tognetta & Assis, 2006) realizado, em escolas de Campinas – SP, com alunos de 6 e 7 anos, verificou que é necessário haver um ambiente com relações cooperativas para que se evidencie a solidariedade. Nessa pesquisa, a sala de aula que estimulava práticas cooperativas apresentou estudantes com um nível mais alto de desenvolvimento moral quando comparadas com a sala coercitiva. Houve, ainda, diferenças cognitivas: quase metade dos alunos imersos no meio cooperativo demonstrou capacidade de realizar operações, enquanto que aqueles do ambiente coercitivo não conseguiram apresentar pensamentos reversíveis. Existe, então, uma evolução na disposição dos sujeitos para serem solidários, a qual está vinculada a uma perspectiva de vivenciarem experiências de reciprocidade e respeito mútuo.

1.3.4. Convivência democrática.

Um dos objetivos fundamentais da educação é fazer com que o indivíduo participe das comunicações humanas (Brasil, 1998b). A educação moral necessita de um ambiente permeado pelo diálogo para que possa acontecer adequadamente. O diálogo é a única postura capaz de dar conta do processo formativo dos valores (Goergen, 2014). Por ser mediador das relações humanas, permite trocas entre os indivíduos, contribuindo inclusive para a resolução de desavenças de forma não violenta (Vinha & Tognetta, 2009). Para que o diálogo seja proveitoso, os interlocutores precisam se expressar de maneira clara — o que pressupõe a clareza de suas próprias convicções — e ser capazes de entender diferentes pontos de vista. Relações fundamentadas no diálogo promovem a autonomia, visto que estimulam a capacidade de pensar sem a coerção de uma autoridade inquestionável.

O diálogo, entretanto, não é um valor, mas sim o instrumento para o estabelecimento da convivência democrática (Brasil, 1998b; Marques et al., 2017; Tavares, Menin et al., 2016). Conviver democraticamente significa participar ativamente de escolhas e decisões que impactam a vida social coletiva (Tavares & Menin, 2015). Consiste em incentivar desde a discussão até a elaboração das regras. Uma pessoa democrática estimula a participação ativa de todos e repudia soluções tomadas de forma autoritária e violenta. Em ambiente democrático, é necessário haver coordenação entre as próprias ações e as dos outros, através de trabalhos em grupo, com o objetivo de alcançar benefícios comuns e coletivos. Ao se conviver de forma democrática em sociedade, estabelecem-se relações interpessoais entre seus membros,

configurando-se processos de comunicação, sentimentos, valores, atitudes, papéis, *status* e poder (Vinha, Nunes, Silva, Vivaldi, & Moro, 2017). Segundo Piaget (1934/1998), a democracia se opõe ao que ele chama de gerontocracia – ou seja, governo dos mais velhos – e repousa na autonomia dos envolvidos. A essência da convivência democrática consiste em “substituir o respeito unilateral da autoridade pelo respeito mútuo das vontades autônomas” (Piaget, 1932/1994, p. 270). É papel da educação permitir que essa substituição aconteça, possibilitando que os indivíduos adquiram a capacidade de resolver suas desavenças através do diálogo em vez de precisarem se utilizar do autoritarismo.

Conforme Vinha, Nunes, e Moro (2019), “por ser um local de convívio com a diversidade e de aprendizagem da vivência no espaço público, a instituição escolar é local ideal para que as práticas democráticas ocorram” (p. 150-151). Uma educação promotora de autonomia tem como pressuposto a participação democrática de todos os setores da instituição (Vinha et al., 2016). O fomento da democracia possibilita o estabelecimento de um clima escolar positivo. A principal característica da escola democrática é o foco na qualidade das relações entre os agentes da instituição escolar (Brasil, 1998b). Além do estabelecimento de melhores relacionamentos interpessoais, a democracia contribui para o aperfeiçoamento da qualidade no processo de aprendizagem, o incentivo ao senso de justiça e a obtenção de uma sensação de pertencimento à escola. Um estudo (Vinha, 2003; Vinha & Tognetta, 2006) realizado, em duas cidades do interior paulista, com duas professoras do Ensino Fundamental, teve o objetivo de verificar se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e resolvem seus conflitos interpessoais. Uma das docentes proporcionava um ambiente autocrático – isto é, com práticas essencialmente coercitivas – e a outra um mais democrático. Evidenciou-se que ambas as professoras tinham como meta a formação de indivíduos autônomos. Entretanto, os procedimentos utilizados nas classes autocráticas favoreceram a manutenção da heteronomia entre os alunos, enquanto que, nas democráticas, eles contribuíram efetivamente para o desenvolvimento da autonomia. A professora que construiu o ambiente democrático possibilitou a apropriação de normas por meio da reflexão, discussão e ação, permitindo que os alunos percebessem as consequências naturais provenientes de suas atitudes.

Pesquisadores brasileiros (e.g., Bijega, 2019; Teixeira, Vilasbôas, & Paim, 2018) têm apontado o enfraquecimento das instituições democráticas do país. As crises econômica, política e ética contribuíram para o reaparecimento de lideranças que defendem o autoritarismo, a violência, a segregação e o ódio. A jovem democracia brasileira, a qual foi conquistada após 21 anos de regime autoritário, encontra-se novamente ameaçada. Mesmo dentro das escolas, é possível perceber o aumento dos problemas de convivência, como a indisciplina, a violência, a

desobediência às normas, etc. (Vinha et al., 2017). Um estudo (Abramovay, Castro Silva, & Cerqueira, 2016) realizado, em sete capitais brasileiras (Belém – PA, Fortaleza – CE, Maceió – AL, São Luiz – MA, Belo Horizonte – MG, Vitória – ES e Salvador – BA), com estudantes do Ensino Básico, evidenciou que a maioria dos alunos relatou já ter presenciado algum tipo de violência na escola. Agressões normalmente ocorrem no pátio e na própria sala de aula. A convivência tem se tornado bastante difícil em alguns casos, havendo pouco incentivo para a tomada de decisão coletiva e para o respeito à diversidade. Na atual conjuntura do país, tem-se tornado cada vez mais necessário o estímulo à democracia, não apenas nas escolas, mas em todos os ambientes em que haja convivência entre diferentes indivíduos.

O incentivo à democracia na escola, assim como à justiça, ao respeito e à solidariedade, é essencial para o desenvolvimento moral dos alunos (Brasil, 1998a, 1998b). Os professores têm grande importância nesse processo, uma vez que suas concepções e intervenções apresentam consequências expressivas para a construção de valores e regras dos estudantes (Tognetta & Vinha, 2007). Além disso,

o juízo moral do professor e o ambiente sociomoral da sala de aula, são fatores que influenciam diretamente [o desenvolvimento dos valores dos estudantes]. Professores construtivistas e que apresentam nível de julgamento moral mais elevado, têm grandes possibilidades de propiciar um ambiente escolar mais cooperativo. Porém, o contrário acontece, professores com nível de julgamento moral inferior, favorecem ambientes menos cooperativos (Borges & Martins, 2015, p. 9).

Conforme Tavares et al. (2015) “a ação pedagógica realizada pelo professor estará relacionada às suas convicções e à maneira pela qual ele adere aos valores morais” (p. 12). Por exemplo, “os adolescentes que veem os professores como eficazes e justos na resolução de conflitos são [...] menos propensos a considerar a agressão física como uma resposta aceitável” (Marques et al., 2017, p. 67). Parece, então, ser importante entender melhor os valores dos professores para abordar o tema da educação moral. Pesquisas (e.g., Tavares & Menin, 2015; Tavares, Menin et al., 2016), realizadas no estado de São Paulo, trataram da adesão de professores à justiça, ao respeito, à solidariedade e à convivência democrática. A seguir, serão abordados a definição de adesão a valores, bem como estudos realizados sobre o tema.

1.4. Adesão de Professores a VEEM

Tendo em vista que os valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática possuem um desenvolvimento no ciclo vital, é importante levar em consideração essa evolução na educação moral. Caso contrário, corre-se o risco de que os alunos se tornem apenas bons seguidores de regras e não consigam julgar as situações de acordo com suas próprias

convicções. Por exemplo, é desejável que um indivíduo respeite os outros, tanto seus amigos quanto pessoas desconhecidas. Todavia, é preferível que ele um dia chegue a fazê-lo, não por ter sido ordenado por uma autoridade, mas por julgar correto respeitar as outras pessoas, segundo seus próprios princípios. Assim educar moralmente de maneira adequada consiste em possibilitar a construção de valores autônomos, ou seja, de valores em sua forma mais descentrada. Um conceito importante para conceber os valores a partir desse viés é o de adesão a valores, baseado nos escritos de Kohlberg (1992) e nas ideias de Piaget (1932/1994, 1954/2014) sobre centração e descentração. Trata-se de considerar o ponto de vista do indivíduo em relação aos valores (Marques et al., 2017). Leva-se em conta “como as pessoas veem as outras, interpretam seus pensamentos e sentimentos e consideram o papel e o lugar que ocupam na sociedade” (Kohlberg, 1992, p.186). Em outras palavras, significa entender como os indivíduos se colocam em relação aos outros quando determinados valores são adotados. É importante, então, tratar da adesão aos valores, visto que, como a sociedade contemporânea caracteriza-se pelo individualismo (La Taille, 2009), cada vez mais, as pessoas têm dificuldade para se colocar no lugar das outras (Menin, 2019). Mesmo que a vida social exija a convivência coletiva, muitas pessoas encontram-se centradas em relações mais próximas e não consideram a perspectiva de indivíduos distantes ou desconhecidos. Assim, é um desafio para a educação tentar contrabalançar o individualismo e proporcionar um ambiente favorável à adesão a valores menos egocêntricos.

A adesão aos valores pode se apresentar em diferentes níveis de descentração; níveis estes que se sucedem no desenvolvimento (Marques et al., 2017; Menin, 2019; Tavares, Menin et al., 2016; Tavares & Menin, 2015). São eles: (a) perspectiva egocentrada (ou egocêntrica), (b) sociocêntrica e (c) propriamente moral. O primeiro nível é autocentrado. O indivíduo considera apenas o seu ponto de vista e busca satisfazer suas próprias necessidades, uma vez que ainda não possui a capacidade de assumir diferentes perspectivas. Não se trata da hipertrofia do eu, mas, pelo contrário, da indiferenciação entre o próprio ponto de vista e outros possíveis (Piaget, 1962/2000). A percepção sociocêntrica consiste em centrar-se nas relações grupais, familiares e em normas sociais. Adquire-se a capacidade de estender as próprias considerações aos outros, desde que essa alteridade englobe pessoas afetivamente importantes ou autoridades. O indivíduo consegue colocar-se no lugar daqueles que valoriza, como seus pais, professores, grupos de amigos e, se for o caso, até de membros de gangues. O indivíduo deixa de agir apenas em função de seus próprios interesses. No entanto, apesar de levar em consideração perspectivas dos outros, ele ainda não se coloca no lugar de qualquer um. Já a perspectiva moral é fundamentada em contratos estabelecidos democraticamente por procedimentos justos. Reconhece-se que os valores podem ser necessários e justos para

qualquer pessoa. Não há a negação da sociedade, mas, pelo contrário, a superação desta em nome princípios universais, os quais potencialmente são válidos para todos. O valor não é visto como um meio para se atingir determinado objetivo, mas sim um fim em si mesmo. Por exemplo, respeitar os pais deixa de ser uma obrigação imposta por uma autoridade e passa a ser o certo a se fazer devido à possibilidade de universalização do valor respeito. Os familiares, então, merecem respeito, não por serem entes queridos, mas porque todas as pessoas são dignas de respeito independentemente de serem membros da família ou não. Assim, a percepção social propriamente moral fundamenta-se na adoção de valores baseados “no reconhecimento da dignidade de todo e qualquer ser humano. Nesse caso, se diz que uma pessoa tende a autonomia moral: assume valores que por si mesma reconhece como bons para si e para qualquer outra pessoa” (Marques et al., 2017, p. 129). Na perspectiva propriamente moral, os valores são organizados de maneira autônoma e baseiam-se nas convicções do próprio indivíduo (Piaget, 1932/1994, 1954/2014).

Estudos (Marques, 2017; Menin, 2019; Tavares et al., 2016; Tavares & Menin, 2015) foram realizados, em cidades do estado de São Paulo, com professores da Educação Básica, para investigar a adesão aos valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. Elaborou-se e utilizou-se um instrumento, denominado Escala de Valores Sociomorais para realização da pesquisa. Esse instrumento representa um grande avanço na área da moralidade exatamente por ser “voltado para questões da atualidade, em contextos brasileiros, que englobe a investigação de diversos valores simultaneamente” (Tavares & Menin, 2015, pp. 10-11). A maioria dos docentes que participaram do estudo era composta por mulheres (82%) de níveis socioeconômicos B1 e B2 (de 29 a 44 pontos no Critério Brasil; 71%). A maior parte relatou ter entre 26 e 45 anos (67%), ser católico ou evangélico (79%) e ter frequentado, na Educação Básica, escolas públicas (76%) e, na Educação Superior, instituições particulares (77%). Quase a metade possuía, além da formação superior, pelo menos uma pós-graduação *lato sensu*. Enquanto 63% disseram nunca ter exercido outra função além da docência, 21% afirmaram já terem sido coordenadores pedagógicos ou diretores e 15% professores tutores ou mediadores. No tocante à formação continuada, a maioria (52%) realizou cursos de metodologias de ensino, 12% fizeram de trabalho com atitudes e valores, 23% de ambos e 13% não realizaram atividades de formação continuada. O tempo de exercício da profissão mais citado (25%) foi de 5 anos ou menos.

Para cada um dos valores investigados, os professores foram classificados em quatro níveis crescentes de descentração: (a) nível I, contravalor, ou seja, posicionamento contrário ao valor em questão (b) nível II, pró-valor com modo de adesão egocêntrico, (c) nível III, pró-valor referente ao modo de adesão sociocêntrico, e (d) nível IV, pró-valor correspondente à

perspectiva propriamente moral. Calculou-se, ainda, uma média das pontuações de adesão aos valores. Os docentes apresentaram maior adesão à solidariedade, tendo sido distribuídos predominantemente (71%) no nível IV e, em seguida (29%), no nível III. A média calculada foi de 166,7 ($DP = 8,4$). O valor com menor adesão foi a justiça, contando com 93,7% dos professores no nível III, 6% no nível II e 0,3% no nível I. A média foi de apenas 157,8 ($DP = 12,2$). Tanto em relação ao respeito quanto à convivência democrática, todos os docentes classificaram-se no nível III. A média de adesão do primeiro valor foi de 168,9 ($DP = 2,4$) e do segundo 197,2 ($DP = 6,9$). Os docentes, então, tenderam à autonomia moral somente em relação à solidariedade. Em todos os outros valores, houve predominância do modo de adesão sociocêntrico. Entretanto, para a justiça, alguns professores apresentaram uma perspectiva egocêntrica e, até mesmo, contrária a esse valor. Segundo Menin et al. (2017), esses resultados indicam que os professores ainda se encontram bastante presos às convenções sociais, principalmente em relação à justiça, respeito e convivência democrática. Eles, sem perceber, passam aos alunos a mensagem de que convenções sociais são mais importantes que princípios morais. As autoras afirmam que, para uma educação promotora de autonomia moral, é necessário se realizarem cursos de formação que abordem esses temas, com o intuito de provocar a reflexão dos docentes sobre seus próprios valores.

Através do método AID – *Automatic Iteration Detector* – os autores (Marques, 2017; Menin, 2019; Tavares et al., 2016; Tavares & Menin, 2015) buscaram associações da adesão de valores dos professores com outras variáveis. Formaram-se subgrupos de sexo para a justiça e a solidariedade. Nessas subdivisões, as mulheres tiveram médias superiores aos homens em ambos os valores. Uma explicação possível, conforme Gilligan (1992), é que a maneira pela qual as meninas são educadas propiciam uma maior ênfase no cuidado com os outros. Comparadas aos meninos, elas têm maior possibilidade de expressar seus sentimentos e de compreendê-los. Enquanto a masculinidade define-se pela separação, a feminilidade define-se pelo apego. A identidade do homem é ameaçada pela intimidade ao passo que a da mulher é colocada em perigo pela separação. A ética do cuidado, então, auxilia a entender especialmente o maior desenvolvimento das mulheres em relação à solidariedade. Esse valor exige cooperar com outras pessoas, doar-se a alguém (Brasil, 1998b). Entretanto, apesar de a ética da justiça ser mais expressiva em homens do que em mulheres, nada impede que elas também consigam desenvolver esse tipo de ética (Lima, 2004).

Constituíram-se também subgrupos de formação continuada para todos os valores. Professores que realizaram cursos tanto sobre metodologias de ensino quanto sobre valores e atitudes tiveram médias de adesão superiores aos outros docentes em relação à justiça, solidariedade e convivência democrática. Professores que relataram ter exercido funções de

coordenação, orientação pedagógica ou direção obtiveram maiores médias de adesão ao respeito e à convivência democrática em relação aos demais. A formação do docente, então, parece ter relação com a adesão a valores. Segundo Tavares e Menin (2015), “uma formação continuada mais rica e experiências variadas na profissão docente podem ter importância no desenvolvimento de adesão aos valores” (p. 70). A seguir, será abordada a formação profissional dos professores, assim como possíveis relações com valores.

1.5. Formação dos Professores e Possíveis Relações com Valores

Conforme Tognetta e Daud (2018), a formação dos docentes é essencial para que eles consigam auxiliar na construção da moralidade de seus alunos. Em uma formação de qualidade, estimulam-se reflexões e experiências que contribuem para a adesão aos valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, além de possibilitar a compreensão da gênese da moralidade e de suas implicações pedagógicas. Permite-se, assim, que os docentes compreendam a necessidade de proporcionar ambientes mais cooperativos na escola e de utilizar estratégias mais assertivas para resolver conflitos. A partir de uma formação adequada, os professores conseguem aderir a valores essenciais, superar problemas de convivência nas escolas e, assim, adquirir maiores condições de formar seus alunos para a autonomia. A formação de qualidade é pré-requisito para que os docentes se engajem moralmente diante de situações propícias ao desenvolvimento dos estudantes. Assim, “fica clara a importância da formação, do aperfeiçoamento do professor, pois cabe ao mesmo favorecer o ambiente para que este seja cooperativo e para que as crianças se desenvolvam plenamente, apresentando um progresso no desenvolvimento do juízo moral” (Borges & Martins, 2015, p. 9). Para Piaget (1972/2011), a preparação dos professores é essencial para promover o desenvolvimento moral dos alunos. A mera construção de teorias sobre o que deve ser feito nas escolas é inútil se não houver a preparação adequada dos docentes. A autonomia do educador é condição para que ele estimule o desenvolvimento moral de seus alunos (Müller & Alencar, 2012; Tognetta et al., 2017), uma vez que ele tem a capacidade de reconhecê-la nos estudantes e incentivar as discussões para essa direção (Menin & Bataglia, 2017). A boa formação propicia a conscientização dos valores e ideais dos docentes, o que permite que eles reflitam sobre o papel que lhes cabe enquanto agentes de formação moral (Goergen, 2007).

Segundo Ferreira (2006), a formação de profissionais da educação é indissociável da construção da cidadania. Tendo em vista que leis brasileiras – expressas principalmente através da Constituição (Brasil, 1988) – prescrevem que é papel da escola constituir cidadãos, a formação docente precisa enfatizar a responsabilidade e o compromisso dos professores nesse processo. É necessário que sejam pautadas por valores morais para construção de uma

sociedade livre, justa e solidária. Assim, as formações docentes devem focar a gestão democrática, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e a autonomia da escola, uma vez que são fundamentais para o desenvolvimento da cidadania. Conforme Machado, Bergamaschi, Ribeiro, e Pardo (2001), é importante que os cursos de formação deem ênfase à interdisciplinaridade. O trabalho cooperativo estimula a solidariedade, promovendo relações de cuidado e de respeito às diferenças. Contribui-se, então, para a constituição de uma escola que prioriza o compartilhamento de conhecimentos e a criação em conjunto, colaborando para uma sociedade mais solidária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN; Brasil, 2015) regem a formação docente no país. Essas orientações regulam tanto a formação inicial – em nível de graduação – quanto a continuada. Ambas destinam-se a preparar e desenvolver profissionais para funções de magistério na Educação Básica “a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional” (p. 3-4). Os objetivos da formação inicial apresentados pelas DCN incluem

garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 12).

O instituto IBOPE Inteligência (2018) investigou a formação inicial, através uma pesquisa, realizada a partir da iniciativa da organização Todos Pela Educação e do Itaú Social, com 2160 professores da Educação Básica de todo o país. A maioria dos professores brasileiros (71%) avaliou sua formação inicial como insuficiente. Os temas considerados importantes para serem abordados em nível de graduação foram: (a) conhecimento sobre didáticas específicas da sua disciplina (82%), conhecimento prático sobre como planejar uma aula (81%), fundamentos e métodos de alfabetização (81%), conhecimento sobre teorias de aprendizagem (78%), conhecimento sobre gestão de sala de aula (78%), conhecimento sobre métodos de avaliação da aprendizagem dos alunos (77%), conhecimento sobre o pensamento de grandes teóricos da Educação e da História da Educação (57%). Os elementos mais importantes foram considerados os menos bem trabalhados no Ensino Superior. A maior parte dos profissionais

(53%) afirmou ter realizado a formação inicial em instituição privada, enquanto 38% frequentou instituição pública e 8% ambas. O perfil do professor brasileiro consiste em pessoas do sexo feminino (68%), que trabalham na rede pública (87%), moram no interior (67%) e têm pós-graduação *lato sensu* (70%). A renda mensal mais frequentemente relatada foi a de 3 a 5 salários mínimos (33%).

No Brasil, a maior parte das pessoas que fazem formação para professor, especialmente o curso de Pedagogia, procede de famílias de baixa escolaridade e, até pouco tempo, representava a primeira geração a ter acesso ao Ensino Superior (Casciano, 2016). Segundo Marafelli, Rodrigues, e Brandão (2017), os candidatos a vagas desse tipo normalmente são provenientes do Ensino Médio público e acabam se concentrando nas instituições de Ensino Superior privadas. Vale ressaltar que muitas universidades particulares estimulam práticas como o ensino à distância e se caracterizam pelo uso de material sucateado e de má qualidade (Guerra, 2010). Os professores com pior formação tendem a se inserir em escolas com menores insumos e com alunos mais pobres. A formação superior de baixa qualidade aliada às precárias condições de trabalho nas escolas são fatores que interferem diretamente em como os profissionais trabalham os conteúdos em sala de aula. Por outro lado, a boa formação permite que o professor entenda a importância dos valores para a educação. Afinal, a docência implica a “aquisição de um conjunto de conhecimentos, comportamentos, disposições, destrezas, atitudes e valores que mobilizariam e potencializariam as ações pedagógicas do professor na interação com seus alunos durante o processo de desenvolvimento da aprendizagem” (Marafelli et al., 2017, p. 995).

Segundo Saviani (2009), ao longo dos dois últimos séculos, a formação inicial brasileira tem sido regida por políticas precárias. Não há um padrão minimamente consistente de preparação dos mesmos para o enfrentamento de problemas comuns ao cotidiano escolar. A maior parte dos docentes não adquire o preparo didático-pedagógico necessário para trabalhar com seus alunos. A priorização das teorizações em detrimento de abordagens práticas torna a formação insuficiente (Casciano, 2016). Normalmente, as questões voltadas à didática ficam a cargo dos cursos de Pedagogia, enquanto que as outras licenciaturas focalizam seus esforços no domínio de conteúdos específicos. Há, então, a dissociação da forma e do conteúdo. Ao se ensinar determinado assunto, não se leva em consideração a melhor maneira de fazê-lo.

No estudo de Santos (2012), com 10 professoras da Educação Infantil, foi investigado se as docentes, em algum momento de sua graduação, tiveram contato com temas relacionados ao desenvolvimento moral e à autonomia. Apesar de sete professoras terem estudado esses assuntos, apenas quatro se recordaram de algum autor que aborda a moralidade. Além disso, a maioria concebeu a autonomia de maneira muito limitada, entendendo-a apenas como a

capacidade de a criança conseguir realizar atividades de maneira independente. Nenhuma participante considerou relações de cooperação como algo relevante para a autonomia. A formação das professoras, então, se mostrou bastante deficitária no que se refere ao entendimento sobre desenvolvimento moral.

Conforme Mello (2000), a formação inicial é um componente indispensável para que os professores possam contribuir com a melhoria da Educação Básica. Entretanto, existem algumas condições mínimas que precisam ser atingidas para que a formação cumpra com sua finalidade. O professor deve dominar os conteúdos relativos à sua própria disciplina. É necessário desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências de sua área. Através de seu próprio conhecimento, o docente tem a possibilidade de auxiliar a construção de conhecimento de seus alunos. Para que isso ocorra de maneira ainda mais eficaz, ele também tem que obter conhecimentos para além da sua própria área. Na vida cotidiana, os conteúdos de diferentes disciplinas estão intimamente conectados. Por isso, a formação também precisa permitir que o profissional da educação estabeleça relações entre a teoria e a prática. É importante que o professor consiga contextualizar o conhecimento, promovendo a construção de significados. O assunto, então, deixa de ser meramente teórico e adquire relevância para a vida pessoal e social. Nos cursos superiores, é fundamental que o professor se torne competente para estabelecer relações de cooperação. As relações de solidariedade entre alunos devem ser privilegiadas, assim como entre os próprios profissionais da educação. A família também deve fazer parte das relações de cooperação. É essencial que o professor preze pela comunicação e ajuda mútua para com os familiares. O docente também precisa aprender a mobilizar conhecimentos e valores para enriquecer situações de ensino e aprendizagem. Ele precisa problematizar situações, permitindo que os alunos se envolvam moralmente e participem ativamente das discussões geradas. A profissionalização do professor depende, ainda, de sua competência em realizar julgamentos e agir com autonomia diante dos conflitos e dilemas éticos de sua profissão.

Em um estudo (Tavares, Santos, & Freitas, 2016) realizado, no interior de Minas Gerais, com professores da Educação Básica, evidenciou-se que os docentes reconhecem a importância dos cursos de formação para sua atuação profissional. Esses cursos são fontes de conhecimento que facilitam o acesso à informação. Entretanto, os professores consideram que a formação inicial é insuficiente para superar os desafios da profissão. Além de os conteúdos das disciplinas não serem adequados ao que se propõem, há um grande distanciamento entre teoria e prática. A formação continuada é, então, uma forma de preencher as lacunas deixadas pelos cursos superiores. Outros autores (Marafelli et al., 2017) também consideram que a formação inicial, apesar de importante, é inadequada aos desafios da escolarização. Segundo Tognetta et

al. (2017), “a formação de professores no Brasil é insuficiente no que diz respeito ao calcanhar de Aquiles da escola, ou seja, a moral” (p. 37). Nos cursos de Pedagogia e em outras graduações, são quase inexistentes disciplinas e discussões sobre cidadania, ética, desenvolvimento da autonomia e valores morais (Cuzin, 2008; Silva, 2018). Tendo em vista que a formação inicial não tem condições de dar todo o suporte necessário para o exercício profissional, as atividades de formação continuada desempenham o papel de desenvolver atitudes e habilidades que possibilite ao professor aprimorar-se profissionalmente. Segundo Menin e Bataglia (2017), “quanto mais oportunidades diversificadas de cursos são oferecidas ao professor, maiores suas chances de interações e de construção do conhecimento” (p. 88).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB; Brasil, 2005) explicita a exigência de os professores realizarem atividades de formação continuada. As DCN (Brasil, 2015) definem a esse tipo de formação como atividades “para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (p. 13). Possibilitam-se desde cursos até atividades de capacitação na própria escola. Para Romanowski e Martins (2010), as atividades de formação continuada têm como função o suprimento das deficiências provenientes dos cursos superiores e o aprofundamento de alguns conteúdos. Tendo em vista a precariedade desses cursos, a formação continuada funciona de forma a complementar e a ampliar os conhecimentos dos professores. Além disso, serve para atualizar os profissionais. Com a evolução das disciplinas e o advento das novas tecnologias, é essencial que o docente esteja ciente das mais recentes mudanças em sua área e no campo da educação para que possa trabalhar com informações atualizadas em sala de aula. A formação continuada também é útil enquanto treinamento de algumas habilidades, principalmente em relação à organização do planejamento do ensino, dos materiais instrucionais e da avaliação. Essas habilidades podem contribuir para a introdução de novas metodologias e técnicas de ensino. Por fim, esse tipo de formação deve priorizar a pesquisa. É importante que os professores adquiram a capacidade de pesquisar o que for necessário para sua própria prática e auxiliem seus alunos a entender como uma pesquisa é realizada.

Conforme Moriconi et al. (2017), no Brasil, apesar de haver um crescente número de experiências de formação continuada, pouco se sabe sobre a eficácia das mesmas. Os autores revisaram estudos empíricos que avaliaram a eficácia de programas realizados, em sua maioria, nos Estados Unidos, mas também na Austrália, no Canadá, no Reino Unido, na Holanda, na Nova Zelândia e em Israel. Utilizaram-se, ainda, revisões, compilações e apanhados sobre experiências do Brasil e da América Latina. As iniciativas de formação continuada eficazes apresentam foco no conhecimento pedagógico do conteúdo. Os professores são capazes de

articular o conteúdo da disciplina com a maneira de os alunos aprenderem. Ao compreender como os assuntos estão estruturados e articulados entre si, torna-se mais fácil que os professores expliquem determinado assunto de sua matéria, possibilitando ao aluno conhecê-lo. As formações bem-sucedidas também utilizam métodos ativos de aprendizagem. Os docentes têm a oportunidade de interagir com os outros participantes e construir o próprio conhecimento. As formações baseiam-se também na colaboração profissional, o que auxilia os professores a tratar dos problemas que experimentam no seu trabalho. A participação coletiva permite que os participantes desenvolvam uma compreensão comum dos objetivos profissionais. Apesar de haver atividades de formação continuada com durações bastante variadas, as que acontecem de forma mais prolongada e contínua são as mais indicadas. Tendo em vista que as aprendizagens não são lineares, é importante haver certa constância para possibilitarem-se maiores interações e *feedbacks*. As iniciativas de formação continuada eficazes também apresentam coerência. As atividades levam em consideração, de forma interconectada, políticas educacionais, o contexto escolar, as peculiaridades dos docentes, as recomendações das associações profissionais e os resultados de pesquisas recentes.

Em uma pesquisa (Souza, 2007), realizada em Barueri – SP, com professores do Ensino Fundamental, investigaram-se os fatores que influenciam o desempenho de docentes em atividades de formação continuada. Tais atividades podem ser, por exemplo, cursos, palestras, seminários, congressos e *workshops*. Evidenciou-se que a formação que propicia um bom desempenho valoriza a troca efetiva de experiências entre os professores participantes. É importante que eles possam realizar interações sobre práticas docentes, tendo a oportunidade de transformá-las, desenvolvê-las ou aperfeiçoá-las. A formação precisa, ainda, ser voltada ao contexto local e valorizar as particularidades dos profissionais. Suas experiências devem ser levadas em consideração, tendo como base a realidade e o local do qual fazem parte. A atividade necessita também ser relevante e aplicável à prática educativa. Deve-se partir de vivências pedagógicas provenientes do interior da escola e, mais especificamente, de dentro da sala de aula. O papel dos formadores também é essencial. Eles não podem simplesmente apontar soluções milagrosas para os problemas escolares. É importante que eles tenham os conhecimentos adequados e estimulem a reflexão dos participantes. A formação continuada precisa dar voz aos professores. O formador deve facilitar a atividade, promovendo o diálogo sem monopolizar a palavra.

Nem sempre o docente comparece a atividades de formação continuada, uma vez que exigem aumento da jornada de trabalho, frequentemente não são reconhecidas, nem são remuneradas (Gasparini, Barreto & Assunção, 2005). No estudo de Ferreira, Santos, e Costa (2015), com professores de Educação Física do Ensino Básico, no estado do Rio de Janeiro,

evidenciou-se que formações mais comumente frequentadas são congressos, palestras e seminários. Pelo menos a metade dos professores frequenta uma ou mais vezes por ano formações em pedagogia, didática e temas educacionais. Em relação à área técnico-científica, 50% dos professores experientes participam uma ou mais vezes por ano e 38,2% dos docentes iniciantes frequentam de uma a duas vezes por triênio. Entretanto, conforme Vinha e Mantovani de Assis (2005), o professor apto a trabalhar com questões morais não é necessariamente aquele que apenas realiza uma grande quantidade cursos de formação continuada. O importante é que ele participe de atividades que o ensinem a refletir sobre suas próprias atitudes e a aperfeiçoá-las quando necessário. Mesmo atividades pontuais – desde que sejam significativas – podem influenciar o trabalho do docente com valores em sala de aula (Williams et al., 2016).

Carvalho, Sesti, Andrade, Santos, e Tibério (2004) descreveram uma experiência de formação continuada que abordou questões morais. O projeto, intitulado Projeto Direitos Humanos e Cidadania nas Escolas, foi realizado com o objetivo de apresentar, discutir e cultivar princípios éticos, preparando o professor para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta solidária; além de estimular práticas e conhecimentos relacionados à democracia e aos direitos humanos. Em uma primeira versão, o projeto propiciou discussões e reflexões sobre valores, práticas educativas e políticas públicas. Realizaram-se, ainda, palestras e debates sobre os temas do projeto. A partir da troca de experiências e da compilação de alguns conceitos, os participantes puderam refletir sobre práticas educativas e formular ações nas unidades escolares participantes. Na segunda versão, abordaram-se temas como cidadania, direitos humanos, conflitos na escola, democratização de oportunidades, etc. Buscou-se auxiliar as escolas a “viabilizar seus programas de vinculação do processo educativo aos ideais da cidadania e dos direitos humanos, tanto pela inclusão temática como, sobretudo, pela adoção de práticas que reflitam os compromissos da escola com os ideais de uma sociedade democrática” (p. 444). Os docentes, assim, puderam aperfeiçoar suas práticas durante oito meses, tanto de forma conceitual quanto prática.

Um estudo (Zechi, 2014) constatou, através da investigação de 193 projetos de educação em valores das diversas regiões do Brasil, que os professores não recebem formação adequada para auxiliar na construção de valores de seus alunos. As escolas não investem adequadamente na qualidade da formação continuada dos docentes. Alencar, De Marchi, Couto, Romaneli, e Lima (2013) também verificaram, ao analisarem três experiências de educação moral, que os professores não têm formação específica para trabalhar com valores. Na pesquisa de Aiello (2012), com professores do Ensino Fundamental, evidenciou-se que os docentes não realizam atividades de formação continuada para estudar temáticas relacionadas à moralidade. Tanto as

atividades de fora da escola quanto as de dentro não abordam o tema. As formações realizadas na própria instituição tratam principalmente de questões organizacionais e administrativas, esquecendo-se da educação em valores.

As atividades de formação, então, parecem ter uma deficiência em tratar da temática dos valores. Entretanto, mesmo assim, elas parecem influenciar os professores a auxiliar seus alunos na construção da moralidade (Tognetta & Daud, 2018). Diante disso, é importante investigar possíveis relações entre a formação dos docentes e seus valores.

1.6. Justificativa e Objetivos

Para que os professores obtenham êxito em auxiliar na construção da moralidade de seus alunos, é importante que eles valorizem a escola como espaço propício ao desenvolvimento de valores. Todavia, no Brasil, de acordo com os resultados de alguns estudos (Alencar et al., 2014; Couto et al., 2015, 2017; Martins & Silva, 2009; Müller, 2008), os docentes consideram a escola como responsável pela educação moral e, conforme outro (Lima & Santos, 2018), eles atribuem esse papel apenas à família. Para que eles contribuam com o desenvolvimento moral dos jovens, é necessário também que eles tendam à autonomia moral (Müller & Alencar, 2012; Tognetta et al., 2017), aderindo aos valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática de maneira descentrada (Tognetta & Daud, 2018), uma vez que são essenciais para a educação moral em uma sociedade democrática (Brasil, 1998a, 1998b; Cortina, 1997). Atentar para os valores dos professores é especialmente importante quando se tratam de profissionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os alunos que convivem com esses docentes estão, em sua maioria, na adolescência, uma fase de grande relevância para o desenvolvimento moral (Caetano, 2009; Inhelder & Piaget, 1970/1976; Piaget, 1970/1972, 1947/1998, 1954/2014; Silva et al., 2016). No entanto, é comum que os profissionais do Ensino Fundamental II não deem a devida importância para a educação em valores. Eles passam menos tempo com os alunos do que os docentes dos Anos Iniciais (Townsend & Tomazzeti, 2007) e não têm a mesma proximidade dos estudantes que os professores de monodocência (Cruz et al., 2012).

Tendo em vista que uma formação de qualidade dos professores estimula suas reflexões e experiências, podendo contribuir para a adesão aos valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática (Tognetta & Daud, 2018), é importante entender se há relações entre formação dos professores e adesão aos valores essenciais para uma educação moral. Apesar de alguns estudos (Marques et al., 2017; Menin, 2019; Tavares, Menin et al., 2016; Tavares & Menin, 2015) terem encontrado evidências sobre a relação entre formação dos docentes e adesão a valores, não foi investigado se a qualidade da formação interfere nessa relação.

Tognetta e Daud (2018) sugeriram que haveria uma relação entre a qualidade da formação e a adesão à justiça, ao respeito, à solidariedade e à convivência democrática. No entanto, essa relação não foi examinada empiricamente.

Cabe, então, perguntar: Será que realmente há relação entre a formação do professor e seus valores? A formação – inicial e continuada – associa-se à adesão à justiça, ao respeito, à solidariedade e à convivência democrática? A formação também se relaciona à responsabilidade atribuída pelos docentes à escola como espaço propício à educação moral? Considerando-se que a Psicologia é área bastante propícia para o estudo de valores relacionados à educação (e.g., Leite & Ramalho, 2015; Siqueira et al., 2017; Tudge et al., 2012) e, mais especificamente, de professores (e.g., Alencar et al., 2014; Couto et al., 2015; Dias, 2005; Santos et al., 2014; Tavares & Menin, 2015), esta pesquisa tem como objetivo principal investigar se a formação – inicial e continuada – de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Porto Alegre – RS, relaciona-se à adesão a valores essenciais para uma educação moral e à concepção do papel da escola nesse tipo de educação. No que se refere à adesão a valores, investigam-se: (a) a adesão de professores à solidariedade, ao respeito, à justiça e à convivência democrática e (b) possíveis preditores para a adesão aos valores. Sobre a formação dos professores, examinam-se: (a) as características da formação desses docentes e a existência de subgrupos de formação; (b) possíveis preditores para a formação; e (c) diferenças na adesão a valores quando se considera a formação dos professores. No que diz respeito à responsabilidade pela educação moral dos jovens, verifica-se: (a) se os professores consideram que é papel da escola trabalhar valores com seus alunos; (b) quais as justificativas das respostas dos docentes sobre a responsabilidade pela educação moral; e (c) se há relação entre a responsabilidade pela educação moral e a formação dos professores.

Alguns estudos (Marques et al., 2017; Menin, 2019; Tavares, Menin et al., 2016; Tavares & Menin, 2015) evidenciaram que os professores têm maior adesão à solidariedade e menor à justiça. Por isso, nesta pesquisa, considerou-se a hipótese de que os professores também terão maior adesão à solidariedade, menor à justiça e intermediária para o respeito e a convivência democrática. Os estudos mencionados verificaram, ainda, que docentes do sexo feminino possuem valores – como a justiça e a solidariedade – mais descentrados que do sexo masculino. Além disso, profissionais que exerceram função de coordenação, orientação pedagógica ou direção registraram médias maiores de adesão ao respeito e à convivência democrática. Conforme Shimizu (1999), professores de escola pública, os quais normalmente realizam a graduação em universidade privada (Marafelli et al., 2017), podem apresentar valores conformistas. Como a pós-graduação *stricto sensu* – Mestrado e Doutorado – é considerada uma das melhores qualificações para o professor (Lima, 2006), é possível pensar

que esse tipo de pós-graduação também pode contribuir para a adesão a valores (Tognetta & Daud, 2018). Assim, hipotetizou-se que as variáveis sexo; exercício da função de coordenação, orientação pedagógica ou direção; tipo de escola; tipo de universidade na graduação; e pós-graduação *stricto sensu* funcionarão como preditores para a adesão aos valores.

Segundo Saviani (2007), as especializações visam a aprimorar e aprofundar os conhecimentos obtidos na graduação, o que permite o aperfeiçoamento da formação. As escolas privadas exigem uma melhor formação dos professores, uma vez que sofrem pressão do mercado e dos pais dos alunos (Demo, 2007). Os tipos de formação que demandam menor investimento financeiro, como as de ensino à distância (Possoli, Makuch, Costa, & Arcanjo, 2015), normalmente possuem menor qualidade (Guerra, 2010). Professores com pior formação frequentemente são provenientes de universidades privadas (Marafelli et al., 2017; Soares et al., 2009). Por isso, considerou-se a hipótese de que as variáveis pós-graduação *lato sensu*, tipo de escola, renda e tipo de universidade na graduação serão preditores da qualidade de formação dos professores. Tendo em vista que Tognetta e Daud (2018) sugeriram uma possível relação entre a qualidade da formação e a adesão à justiça, ao respeito, à solidariedade e à convivência democrática, hipotetizou-se que haverá diferenças na adesão a valores em relação à formação dos professores: a maior adesão se relacionará à formação de alta qualidade. Não foram elaboradas hipóteses relacionadas às características da formação.

Estudos recentes (Alencar et al., 2014; Couto et al., 2015; Couto, Alencar & Salgado, 2017; Martins & Silva, 2009; Müller, 2008), realizados com professores do Ensino Fundamental e Médio, indicam que a maioria dos docentes entende que a escola tem a função de trabalhar valores com seus alunos. Estabeleceu-se, então, a hipótese de que a maior parte dos professores considerará que a escola é responsável pela educação em valores. Como a formação dos docentes oportuniza situações para eles refletirem sobre questões morais relacionadas ao contexto escolar (Tognetta & Daud, 2018), possibilita-se, assim, que eles compreendam a importância da escola na formação moral dos alunos. Por conta disso, hipotetizou-se que os professores com formação de alta qualidade relatarão mais frequentemente que a escola também tem papel na educação moral e os com formação de baixa qualidade mencionarão com mais frequência que apenas a família é responsável pela educação em valores. Não foram criadas hipóteses sobre as justificativas das respostas dos docentes sobre a responsabilidade pela educação moral.

II. MÉTODO

2.1. Participantes

Participaram deste estudo 260 professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental de Porto Alegre – RS. Retiraram-se 42 respondentes da amostra inicial de 302 por não estarem de acordo com os critérios estabelecidos. Os critérios de inclusão foram: (a) exercer a função de professor; (b) lecionar em pelo menos um dos anos do Ensino Fundamental II (sexto, sétimo, oitavo e/ou nono); (c) trabalhar em no mínimo uma escola de Porto Alegre-RS; e (d) lecionar alguma disciplina. Os critérios de exclusão foram: (a) trabalhar apenas como estagiário; (b) realizar exclusivamente cargos administrativos e/ou de orientação; e (c) lecionar somente no EJA (Educação de Jovens e Adultos). Os critérios de inclusão e de exclusão foram aplicados considerando-se o período no qual o professor preencheu os instrumentos.

Os participantes foram escolhidos por conveniência. Dezoito escolas (13 públicas e cinco privadas) aceitaram participar da pesquisa, mediando o contato com os professores. Além disso, utilizou-se a estratégia bola de neve (e.g., Ramiro & Matos, 2008), buscando indicação de novos participantes por meio daqueles que já haviam participado da pesquisa.

2.2. Instrumentos

Ficha de perfil do professor (Anexo A). Elaborou-se um questionário para obter dados sociodemográficos do participante. O instrumento possui 13 questões objetivas para investigar as seguintes informações: (a) sexo, (b) data de nascimento, (c) renda individual, (d) renda familiar, (e) escolaridade, (f) tipo de formação, (g) tipo de universidade na graduação, (h) área de formação, (i) pós-graduação *lato sensu*, (j) tempo de profissão, (k) anos do Ensino Fundamental II em que trabalha, (l) disciplinas que leciona, (m) quantidade de escolas e (n) tipo de escola. Possui, ainda, uma questão descritiva para que o professor relate se considera que a escola deve trabalhar valores com seus alunos ou não e justifique sua resposta.

Questionário de Formação Inicial (QFI; Anexo B). Produziu-se um instrumento para este estudo, com nove itens, a fim de investigar-se a qualidade da formação inicial (licenciatura, bacharelado ou magistério) dos professores. As questões abordam características consideradas por alguns autores (Mello, 2000; Santos, 2012) como desejáveis para uma boa formação (e.g., “Meu curso de formação inicial permitiu-me dominar conteúdos importantes para minha área”). Os itens são seguidos de uma escala Likert de cinco pontos para que os professores avaliem o quanto concordam ou não com as afirmações. Oito questões enfocam os seguintes atributos: (a) domínio de conteúdos relevantes; (b) conhecimento sobre desenvolvimento moral;

(c) capacidade de relacionar teoria e prática; (d) preparação para estabelecer relações de cooperação; (e) conhecimento de conteúdos para além da própria área; (f) mobilização de conhecimentos e valores para enriquecer situações de ensino e aprendizagem; (g) responsabilidade por realizar educação em valores com os alunos; e (h) preparo didático e pedagógico. Há, ainda, uma questão-controle (item 5) para verificar se o participante preencheu o instrumento de maneira adequada. O escore geral do questionário é obtido através da soma da pontuação dos itens, com exceção da questão-controle.

A confiabilidade do instrumento foi avaliada pelo coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0,82$). Realizou-se uma análise fatorial exploratória, a qual evidenciou uma estrutura unifatorial para os itens. Utilizou-se a extração por fatoração de eixos principais, uma vez que se tratam de variáveis latentes (Golino, 2018). O teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 566,75$; $gl = 28$; $p < 0,05$) e o índice Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,84$) indicaram a adequação da matriz de dados (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2009). A solução unifatorial explicou 38,27% da variância. A Tabela 1 apresenta as comunalidades e cargas fatoriais dos itens.

Tabela 1

Comunalidades e Cargas Fatoriais do Questionário de Formação Inicial (QFI)

Item	Comunalidade	Carga fatorial
1	0,155	0,394
2	0,298	0,546
3	0,393	0,627
4	0,568	0,754
6	0,247	0,497
7	0,554	0,744
8	0,457	0,676
9	0,397	0,630

Questionário de Formação Continuada (QFC; Anexo C). Elaborou-se um questionário para examinar a qualidade da formação continuada dos docentes. As questões foram formuladas a partir de instrumentos e resultados de outro estudo (Souza, 2007). A primeira pergunta investiga os tipos de atividades de formação continuada (cursos, seminários, palestras, congressos, *workshops*, atividades de capacitação na própria escola ou outras) que os participantes já realizaram. A segunda avalia, em escala Likert de sete pontos, a frequência com que eles participam das atividades mencionadas na primeira questão. Os nove itens restantes mensuram, também em escala Likert de sete pontos, a frequência dos participantes em

atividades de formação continuada que propiciam ao docente um bom desempenho em sua prática escolar. As características consideradas são: (a) a valorização da troca de experiências entre os participantes; (b) o foco no contexto; (c) a valorização das particularidades dos docentes; (d) a aplicação à prática educativa; (e) a presença de bons formadores/capacitadores; (f) a valorização da opinião dos professores; (g) o foco em alguma disciplina específica ou na melhoria da forma de ensinar do docente; (h) o foco nas atitudes do professor em sala de aula; e (i) a ênfase em valores de professores e alunos. O escore geral do questionário é obtido através da soma da pontuação dos últimos nove itens.

Avaliou-se a confiabilidade do instrumento pelo coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0,94$). A análise fatorial exploratória evidenciou uma estrutura unifatorial para os itens. Utilizou-se a extração por fatoração de eixos principais. O teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 1793,84$; $gl = 36$; $p < 0,05$) e o índice Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,91$) apontaram a adequação da matriz de dados. A solução unifatorial explicou 62,54% da variância. A Tabela 2 apresenta as comunalidades e cargas fatoriais dos itens.

Tabela 2

Comunalidades e Cargas Fatoriais do Questionário de Formação Continuada (QFC)

Item	Comunalidade	Carga fatorial
3.1	0,642	0,801
3.2	0,585	0,765
3.3	0,578	0,760
3.4	0,765	0,874
3.5	0,669	0,818
3.6	0,665	0,815
3.7	0,575	0,758
3.8	0,565	0,752
3.9	0,585	0,765

Escala de Valores Sociomoraes (EVSM; Anexo D; Tavares & Menin, 2015; Tavares, Menin et al., 2016). O instrumento fundamenta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998a, 1998b) e nas teorias de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1981). Investiga-se o modo de adesão aos valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. Cada valor é considerado uma dimensão única e consiste em um questionário separado, ou seja, o instrumento é constituído por quatro questionários, um para cada valor. As questões estão na forma de pequenas histórias e são baseadas em cenas do cotidiano referentes

a diferentes espaços (família, escola, internet e comunidade). Cada questão possui cinco alternativas, sendo duas contrárias ao valor investigado (contravalores) e três favoráveis (pró-valores). É possível classificar o participante em um dentre quatro níveis crescentes de descentração: (a) nível I, correspondente aos contravalores C1 e C2; (b) nível II, relativo ao pró-valor P1 (perspectiva egocêntrica); (c) nível III, referente ao pró-valor P2 (perspectiva sociocêntrica); e (d) nível IV, concernente ao pró-valor P3 (perspectiva moral). Após contato com um dos autores e de acordo com a literatura (Colby & Kohlberg, 1987), utilizou-se o seguinte critério de classificação: pelo menos 67% dos itens precisam atingir determinado nível. Por exemplo, para alguém ser considerado do nível IV, pelo menos 67% dos itens devem atingir P3. Quando o participante não atinge o critério, ele é considerado inclassificável. É possível, ainda, obter um escore geral para cada valor, somando-se as pontuações obtidas em suas respectivas questões, as quais poderiam variar de -2 a 3.

Os autores deste instrumento testaram a adequação de cada item do instrumento ao modelo da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Todos os itens foram construídos segundo uma matriz e submetidos a especialistas em psicometria e desenvolvimento moral, procedendo a análises para ajuste do conteúdo. Realizou-se também um pré-teste da escala com cerca de 900 participantes. Juntamente com essa testagem, aplicou-se uma versão do instrumento com questões abertas, o que serviu para verificação da qualidade das alternativas. Além disso, os itens passaram por diferentes juízes, os quais analisaram a qualidade dos mesmos. Por fim, os itens compuseram questionários que foram aplicados em 10.011 participantes, sendo 1.315 deles professores.

Originalmente, o instrumento é aplicado através de diferentes cadernos, os quais possuem questões sobre apenas três valores por vez. No entanto, para este estudo, obteve-se autorização dos autores para utilizar o questionário e fazer algumas adaptações. De posse de três cadernos de aplicação, compilou-se um novo caderno com os valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, distribuídos em 24 questões (seis para cada). Ao selecionarem-se as questões, teve-se o cuidado de contrabalançar o máximo possível os espaços nos quais ocorriam as histórias. Utilizaram-se questões em todos os quatro ambientes (família, escola, internet e comunidade) para os valores respeito, convivência democrática e solidariedade. No caso da justiça, apesar de ter-se contemplado os espaços referentes à família, à escola e à comunidade, não se encontrou uma história relativa à internet. De todo modo, para esse valor, contrabalanceou-se também os tipos de justiça: das seis histórias escolhidas, três delas tratam da justiça retributiva e as outras três da justiça distributiva.

2.3. Procedimentos de Coleta de Dados

Inicialmente, realizou-se um estudo piloto com 18 educadores (professores e coordenadores pedagógicos) da Educação Básica, utilizando-se versões preliminares dos instrumentos. Os participantes responderam aos questionários e, após, participaram de uma conversa com o pesquisador, durante a qual puderam reportar dúvidas, dificuldades, sugestões e outras questões que consideraram pertinentes. A partir de então, foi possível refinar os instrumentos e a aplicação dos mesmos. Possibilitou-se, ainda, a realização de algumas análises preliminares.

Após o estudo piloto, iniciou-se uma nova etapa na coleta de dados. Contataram-se os professores por intermédio de escolas e de forma individual. No primeiro caso, selecionaram-se escolas de Porto Alegre – RS que ofertassem disciplinas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A seguir, entrou-se em contato, por telefone ou e-mail, com os coordenadores responsáveis pelo sexto, sétimo, oitavo e nono anos. Durante o contato, relatou-se brevemente a pesquisa, explicando como funcionaria a coleta de dados. Quando a instituição aceitou participar do estudo, agendou-se uma reunião com o coordenador para conversar sobre os procedimentos e esclarecer eventuais dúvidas. Alguns coordenadores autorizaram os pesquisadores a entregar pessoalmente os questionários aos professores, enquanto que outros preferiram realizar eles mesmos a entrega. Em ambos os casos, acordou-se uma data para devolução dos instrumentos ao pesquisador. No ato da devolução, pediu-se aos coordenadores e professores participantes indicação de outros possíveis participantes da pesquisa. De posse dessas indicações, entrou-se em contato com cada um dos professores de forma individual. Ao aceitarem participar do estudo, agendou-se horário e local para a entrega e o recebimento dos questionários.

Em todos os casos, os participantes tiveram acesso à explicação sobre a pesquisa. Eles também foram informados que o preenchimento dos instrumentos duraria em torno de 45 minutos e que poderiam respondê-los no local de preferência e, após, devolvê-los ao pesquisador. Apenas uma instituição disponibilizou uma sala na própria escola para aplicação coletiva. Nos outros casos, os professores ficaram de posse dos questionários para devolvê-los na data previamente agendada.

2.4. Procedimentos de Análise de Dados

Inicialmente, inspecionaram-se os valores faltantes (*missings*) no banco de dados. Como a quantidade de *missings* era menor que 5%, realizou-se o procedimento de substituição de dados faltantes a partir de medidas de tendência central (Heijden, Donders, Stijnen, & Moons, 2006). Para caracterizar a amostra, realizaram-se análises estatísticas descritivas

(frequências, médias e desvios-padrão) das variáveis sociodemográficas e das variáveis de interesse.

Para identificar as variáveis associadas aos escores da EVSM, as variáveis relativas aos valores foram dicotomizadas (percentil 50) para realização de regressão logística multivariada (método *Backward Stepwise*) testando os seguintes preditores: (a) sexo; (b) exercício da função de coordenação, orientação pedagógica ou direção; (c) tipo de escola; (d) tipo de universidade na graduação; (e) pós-graduação *stricto sensu*; e (f) disciplina de português. Realizou-se a inclusão dessa última variável, uma vez que, embora não houvesse hipótese específica, as disciplinas parecem exigir diferentes atitudes por parte do professor. Por conta disso, rodaram-se regressões bivariadas preliminares com todas as disciplinas e a adesão aos valores. Como apenas o português contribuiu significativamente para o estabelecimento de um modelo, somente essa disciplina foi incorporada à análise de regressão logística multivariada.

Para analisar as características das formações inicial e continuada dos professores, utilizou-se, além das estatísticas descritivas, uma análise de *clusters*, com método *Two Step*, para investigar a presença de subgrupos na amostra quanto à formação. Inicialmente, rodou-se uma análise preliminar com todas as questões sobre formação inicial e continuada. Como os itens relativos à formação inicial não contribuíram para o estabelecimento de grupos, rodou-se novamente a análise apenas com as questões sobre formação continuada. Para avaliação dos *clusters*, utilizou-se o índice S (Rousseeuw, 1987) que é a largura média da silhueta em todos os pontos do conjunto de dados. A largura da silhueta de um ponto relaciona sua distância média aos pontos de seu próprio cluster com a distância média até os pontos no cluster vizinho. O índice de silhuetas varia de -1 a +1 e grandes valores indicam um bom agrupamento.

Para identificar possíveis preditores associados à formação, utilizaram-se os subgrupos encontrados na análise de clusters e realizou-se regressão logística multivariada, através do método *Backward Stepwise*. As variáveis consideradas foram: (a) pós-graduação *lato sensu*, (b) trabalho em escola particular, (c) renda, (d) tipo de universidade na graduação e (e) oitavo ano. A última variável foi incluída, uma vez que, mesmo não havendo hipótese específica, cada ano escolar pode demandar diferentes formas de lidar com os alunos. Assim, rodaram-se regressões bivariadas preliminares com todos os anos do Ensino Fundamental II e a variável de formação. Como apenas o oitavo ano contribuiu significativamente para o estabelecimento de um modelo, somente esse ano foi adicionado à análise de regressão logística multivariada.

Para verificar possíveis diferenças nos valores (justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática) pelos subgrupos de formação encontrados na análise de *clusters*, realizaram-se ANOVAS unidirecionais para as variáveis com homogeneidade de variâncias. O

teste *post hoc* utilizado foi o de Bonferroni. Com as variáveis que não apresentaram homocedasticidade, utilizou-se o teste de Kruskal-Wallis.

Realizou-se, ainda, uma análise de conteúdo (Bardin, 1977/2004), com os grupos de formação de alta e baixa qualidade, em relação à seguinte questão: “Algumas pessoas acham que é papel apenas da família trabalhar valores com os jovens. Outras acreditam que também é função da escola. Qual a sua opinião? Justifique”. Elaboraram-se categorias tanto para a pergunta principal quanto para a justificativa. Um segundo juiz codificou 25% das respostas de modo independente (Wang, Wang, & Tudge, 2015). Quando houve discordância, realizou-se acordo entre os juízes. Calculou-se o índice de concordância Kappa para cada uma das categorias. Realizou-se o levantamento de frequências, de forma separada, para as respostas iniciais e justificativas. Em seguida, rodou-se um teste qui-quadrado considerando a variável de grupo (formação de baixa e alta qualidade) e as respostas iniciais.

2.5. Considerações Éticas

Este estudo seguiu as diretrizes e normas da Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde e foi enviado ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo sido aprovado no dia 14 de setembro de 2017, sob o número 2.273.966 (Anexo E). Após o aceite, realizou-se contato com escolas, explicando a proposta do estudo e perguntando sobre a possibilidade de realização da pesquisa com os professores. Quando a instituição concordou, apresentou-se à diretora o projeto do estudo e solicitou-se uma autorização para realização da pesquisa na escola (Anexo F) em duas vias: (a) uma ficou com a instituição e (b) a outra foi devidamente armazenada pela equipe de pesquisa, no Instituto de Psicologia da UFRGS, sala 118. Quando o contato com o professor se deu por sugestão de colegas, o participante foi informado da indicação e convidado a fazer parte do estudo. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo G), o qual também foi apresentado em duas vias. Os professores foram informados que possuíam o direito de escolher participar ou não do estudo, sendo sua saída assegurada a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalização. O conteúdo do projeto foi claramente explicitado a todos os envolvidos. Os principais resultados foram apresentados ao fim da pesquisa através de um curso de extensão gratuito realizado na UFRGS e todos os participantes foram avisados previamente sobre sua realização.

III. RESULTADOS

Os professores que participaram deste estudo têm entre 23 e 70 anos ($M = 40,68$; $DP = 10,09$) e são, em sua maioria, do sexo feminino (68,5%). Trabalham em escola privada (46,5%), municipal (16,5%), estadual (38,5%) e federal (5,8%). A maior parte (51,2%) recebe entre quatro e 10 salários mínimos. Apesar de a maioria (61,5%) possuir Ensino Superior completo, alguns possuem também Mestrado incompleto (6,5%), Mestrado completo (20,4%), Doutorado incompleto (4,2%) e Doutorado completo (5,8%). Apenas 1,5% da amostra não informou a escolaridade. Mais da metade (55%) relatou ter realizado pós-graduação *lato sensu*. A formação inicial dos participantes foi realizada em universidade pública (41,9%), privada (49,2%) ou ambas (8,8%); quase todos (98,9%) havendo cursado licenciatura. O tempo de profissão informado variou entre zero e 44 anos completos ($M = 12,60$; $DP = 9,23$). A quantidade de escolas nas quais os professores trabalham oscilou entre uma e seis ($M = 1,48$; $DP = 0,72$), sendo que a maioria deles (61,5%) atua em apenas uma. Os participantes lecionam no sexto ano (60,8%), sétimo (67,7%), oitavo (70%), nono (66,2%) e EJA (9,2%). As disciplinas são: (a) língua portuguesa (português, literatura e redação; 15,8%), (b) língua estrangeira (inglês, espanhol, francês e alemão; 10%), (c) ciências da natureza (ciências, física, química e biologia; 13,8%), (d) educação física (10,4%), (e) matemática (20,4%), (f) ensino religioso (8,8%), (g) artes (9,2%), (h) história (11,2%), (i) geografia (11,5%), (j) filosofia (3,5%) e outras (educação ambiental, projetos, laboratório de tecnologias educacionais, oficinas, cultura e cidadania, sócio-histórica e educação ambiental; 5%). Aproximadamente um quarto da amostra (26,2%) relatou ter exercido função de coordenação, orientação pedagógica ou direção, em algum momento de sua carreira.

A seguir, apresentam-se os demais resultados desta pesquisa, separados por tópicos. Inicialmente, explicitam-se as análises sobre a adesão dos professores aos valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, através de estatísticas descritivas e da identificação de preditores. Em seguida, relatam-se os resultados sobre a formação dos professores, incluindo estatísticas descritivas, a formação de subgrupos e a identificação de preditores. Após, aborda-se a relação entre a formação dos professores e a adesão aos valores. Por fim, apresentam-se as análises sobre o papel da escola na educação moral, informando-se as categorias provenientes da análise de conteúdo, as frequências das categorias e os testes qui-quadrado. Nas análises qualitativas, ao serem utilizados exemplos de respostas, os professores foram referenciados através de um número de identificação, antecedido pela letra P, a fim de preservar suas identidades (e.g., P23, P243).

3.1. Adesão de Professores a VEEM

3.1.1. Descrição da adesão aos valores.

A primeira hipótese do estudo foi a de que os professores teriam maior adesão à solidariedade, menor à justiça e intermediária para o respeito e a convivência democrática. Calcularam-se, então, as médias e os desvios-padrão dos escores gerais e realizou-se o levantamento de frequências dos níveis de descentração dos valores.

Para cálculo das médias e dos desvios-padrão, consideraram-se separadamente cada um dos valores. Calcularam-se, ainda, os escores mínimo e máximo. A Tabela 3 apresenta esses resultados para a justiça, o respeito, a solidariedade e a convivência democrática.

Tabela 3

Estatísticas Descritivas da Adesão aos Valores

Valor	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>
Justiça	5	18	13,73	3,11
Respeito	6	18	12,61	2,35
Solidariedade	8	18	14,80	2,34
Convivência democrática	5	18	14,44	3,14

Para o levantamento de frequências, consideraram-se apenas os dados dos participantes que puderam ser classificados em um dos quatro níveis de adesão. Houve variação no número de participantes para cada valor: (a) justiça ($n = 183$), (b) respeito ($n = 110$), (c) solidariedade ($n = 184$) e (d) convivência democrática ($n = 199$). A Figura 1 apresenta a frequência dos níveis de adesão para os valores.

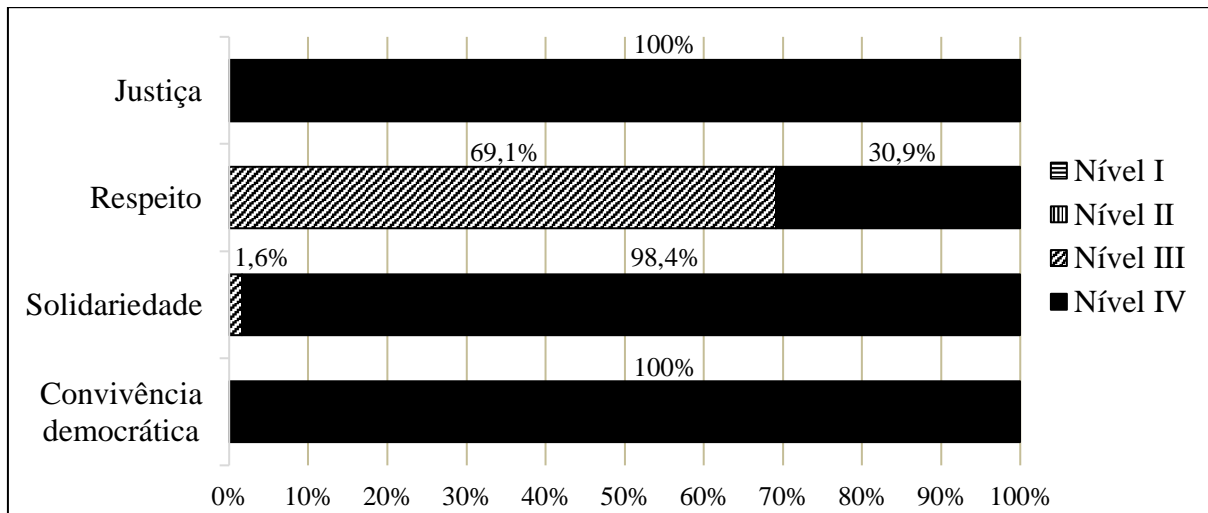


Figura 1. Levantamento de frequência dos níveis de descentração. Evidenciaram-se apenas participantes nos níveis III e IV.

A primeira hipótese do estudo não foi confirmada. Apesar de a solidariedade possuir a maior média, os valores com maior frequência do nível IV foram justiça e convivência democrática. A menor adesão evidenciada foi do respeito, tanto em relação às frequências dos níveis quanto à média. Os valores que ficaram no meio-termo foram a solidariedade, considerando-se as frequências, e a justiça e a convivência democrática, no tocante às médias.

3.1.2. Preditores da adesão aos valores.

A segunda hipótese considerada foi a de que as variáveis sexo; exercício da função de coordenação, orientação pedagógica ou direção; tipo de escola; tipo de universidade na graduação; e pós-graduação *stricto sensu* funcionariam como preditores para a adesão aos valores. As variáveis relativas aos valores foram dicotomizadas (percentil 50). A seguir, explicitam-se o número de participantes nos grupos de menor e maior adesão, respectivamente: (a) justiça (126 e 134), (b) respeito (123 e 137) (c) solidariedade (141 e 119) e (d) convivência democrática (144 e 116). Realizou-se regressão logística multivariada com os valores e as variáveis de interesse do estudo. Mesmo não havendo hipótese específica, incluiu-se a variável disciplina de português, por entender que as disciplinas parecem exigir diferentes atitudes por parte do professor e pelo fato de que, em regressões bivariadas preliminares, o português foi a única disciplina que contribuiu para o estabelecimento de um modelo. Evidenciou-se, assim, que apenas a justiça e o respeito apresentam preditores. A Tabela 4 apresenta a regressão logística multivariada para os valores.

Tabela 4

Regressão Logística da Adesão aos Valores Justiça e Respeito

Justiça	B	SE	Wald	p	OR	95% IC
Constante	-1,44	0,26	30,76	.000	0,23	
Exercício de coordenação	0,73	0,31	5,61	.018	2,08	[1,14, 3,82]
Escola particular	1,04	0,28	14,01	.000	2,83	[1,64, 4,87]
PG <i>stricto sensu</i>	0,77	0,28	7,70	.006	2,15	[1,25, 3,70]
Respeito	B	SE	Wald	p	OR	95% IC
Constante	-0,88	0,21	18,35	.000	0,42	
Universidade pública	0,88	0,28	10,16	.001	2,40	[1,40, 4,11]
Português	1,05	0,38	7,60	.006	2,85	[1,35, 5,98]

Nota. Justiça: R^2 Cox & Snell = 0,10; R^2 Nagelkerke = 0,13; χ^2 (3) do modelo = 25,70; $p < 0,05$. Respeito: R^2 Cox & Snell = 0,07; R^2 Nagelkerke = 0,09; χ^2 (2) do modelo = 17,22; $p < 0,05$.

A regressão logística para o valor justiça produziu um modelo de explicação da variação na medida dependente. As variáveis incluídas foram: (a) ter exercido função de coordenação, orientação pedagógica ou direção; (b) trabalhar em escola particular; e (c) ter realizado pós-graduação *stricto sensu*. Todas as três dobram as chances de se ter alta adesão à justiça. Para o respeito, também se elaborou um modelo. As variáveis inseridas foram: (a) ter cursado universidade pública e (b) ensino da disciplina de português. As variáveis duplicam as chances para se possuir alta adesão ao respeito. Em nenhum dos valores a variável sexo foi incluída no modelo final.

A segunda hipótese do estudo foi parcialmente confirmada. O exercício da função de coordenação, orientação pedagógica ou direção; o tipo de escola; e a pós-graduação *stricto sensu* funcionaram como preditor da adesão à justiça. O tipo de universidade na graduação foi preditor da adesão ao respeito. Entretanto, o sexo não conseguiu prever nenhum dos valores. A solidariedade e a convivência democrática não estabeleceram preditores.

3.2. Formação dos Professores

A seguir, apresentam-se as análises relacionadas à formação dos professores. Os resultados estão dispostos em dois tópicos: (a) estatísticas descritivas e a formação de subgrupos através da análise de *clusters*; e (b) apresentação de preditores provenientes de um modelo de regressão logística.

3.2.1. Características da formação dos professores.

Não foram criadas hipóteses relacionadas às características da formação dos professores. Entretanto, os resultados auxiliam a compreender melhor a qualidade e os tipos de atividade de formação frequentados pelos participantes. Os escores da formação inicial variaram entre 15 e 40 ($M = 28,40$; $DP = 5,17$). A Tabela 5 apresenta os escores mínimo e máximo, além da média e dos desvios-padrão para cada uma das questões sobre formação inicial.

Tabela 5

Estatísticas Descritivas das Questões sobre Formação Inicial

Questão	Mínimo	Máximo	M	DP
1. Domínio de conteúdos importantes	1	5	4,12	0,75
2. Conhecimento sobre desenvolvimento moral	1	5	3,51	0,92
3. Relações entre teoria e prática	1	5	3,76	0,93
4. Estabelecimento de relações de cooperação	1	5	2,81	1,07
6. Conhecimentos para além da área	1	5	3,54	0,99
7. Mobilização de conhecimentos e valores	1	5	3,66	0,91
8. Responsabilidade por educação em valores	1	5	3,39	1,03
9. Preparo didático e pedagógico	1	5	3,61	0,96

Os escores da formação continuada oscilaram entre 14 e 63 ($M = 39,12$; $DP = 10,66$). A Tabela 6 apresenta os escores mínimo e máximo, além da média e dos desvios-padrão para cada uma das questões sobre formação continuada.

Tabela 6

Estatísticas Descritivas das Questões sobre Formação Continuada

Questão	Mínimo	Máximo	M	DP
3.1. Valorização da troca de experiências	1	7	4,55	1,32
3.2. Enfoque no contexto de trabalho	1	7	4,81	1,29
3.3. Valorização das particularidades dos docentes	1	7	4,07	1,63
3.4. Relevância e aplicação à prática educativa	1	7	4,79	1,27
3.5. Formadores estimuladores e com conhecimento	1	7	4,62	1,29
3.6. Valorização da opinião dos professores	1	7	4,45	1,59
3.7. Foco em disciplinas ou metodologias	1	7	4,18	1,41
3.8. Enfoque nas atitudes dos professores em sala	1	7	3,84	1,63
3.9. Foco em valores de professores e alunos	1	7	3,82	1,66

Sobre a formação continuada, realizou-se, ainda, o levantamento de frequência dos dados categóricos. A Tabela 7 apresenta as frequências dos tipos de atividades que os professores indicaram realizar, para aperfeiçoar a sua prática, após começarem a trabalhar como profissionais.

Tabela 7

Frequências das Atividades de Formação Continuada Realizadas pelos Professores

Tipo atividade	Frequência	Percentual
Capacitação na própria escola	228	87,7%
Palestras	223	85,8%
Seminários	215	82,7%
Cursos	215	82,7%
Congressos	175	67,3%
Workshops	103	39,6%
Outras	58	22,3%

A maioria dos docentes relatou frequentar capacitação na própria escola, palestras, seminários, cursos e congressos. A soma dos percentuais totaliza mais que 100%, pois os participantes poderiam selecionar mais de um item. As atividades de formação continuada mencionadas pelos participantes como “outras” foram: (a) capacitações para processos seletivos, (b) outras graduações, (c) cursos de idioma, (d) pós-graduações, (e) viagens de estudo,

(f) reuniões pedagógicas, (g) encontros acadêmicos, (h) atividades de extensão, (i) estudos individuais, (j) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), (k) troca de experiência com colegas e (l) projetos pessoais. Apresentam-se, na Tabela 8, as frequências sobre a regularidade dos professores em atividades de formação continuada.

Tabela 8

Frequências sobre a Regularidade em Atividades de Formação Continuada

Tipo atividade	Frequência	Percentual
Nunca	1	0,4%
Uma vez a cada cinco anos ou menos	8	3,1%
Uma vez a cada dois anos	14	5,4%
Uma vez por ano	56	21,5%
Duas vezes por ano	87	33,5%
Quatro vezes por ano	62	23,8%
Dez vezes por ano ou mais	28	10,8%
Total	256	98,5%

A maioria dos participantes (89,6%) informou que realiza atividades de formação continuada pelo menos uma vez por ano. Somente uma pessoa (0,4%) relatou nunca realizar formação continuada. Quatro participantes (1,5%) não informaram a regularidade.

Para constituir subgrupos de formação, rodou-se a análise de *clusters*, a qual estabeleceu três grupos baseados na formação dos professores. Os grupos tiveram as seguintes médias padronizadas: (a) -1,40 (grupo 1), (b) -0,10 (grupo 2) e (c) 1,09 (grupo 3). O grupo 1 refere-se à formação de baixa qualidade e é composto por 43 professores. O grupo 2 remete à formação intermediária e é constituído por 148 participantes. O grupo 3 engloba a formação de alta qualidade e possui 69 professores. A silhueta de coesão e separação dos *clusters* foi calculada em 0,4. Portanto, a qualidade de *cluster* é considerada razoável. Os itens relevantes para a análise foram todos relacionados à formação continuada. A Figura 2 apresenta a importância de cada questão para a criação dos grupos.

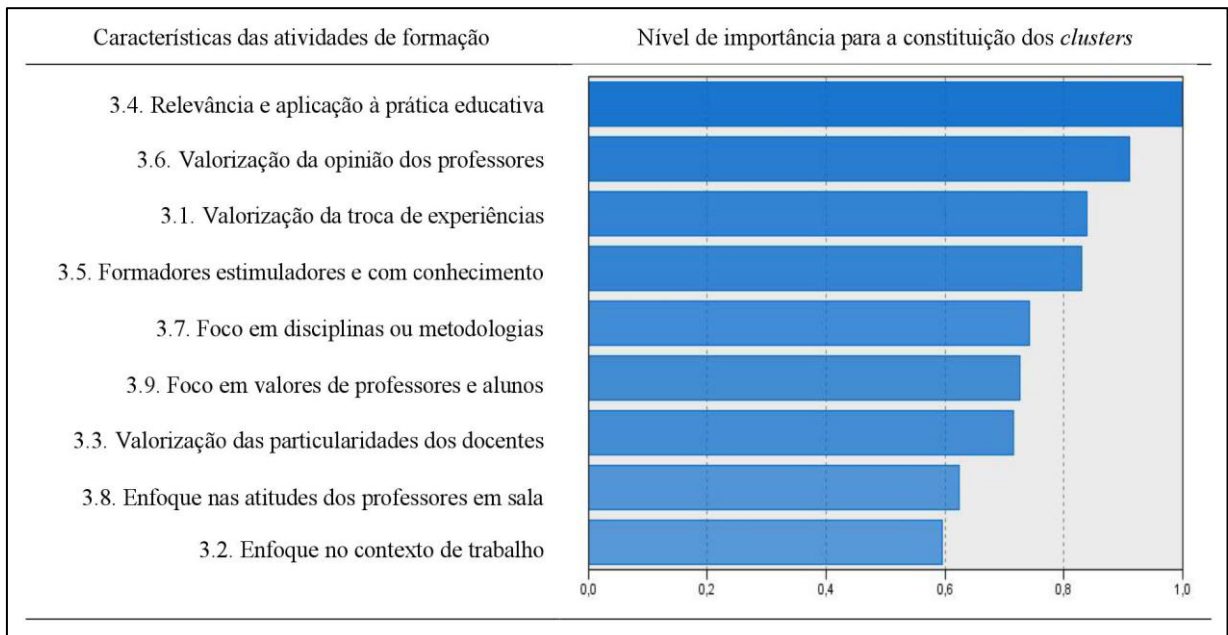


Figura 2. Importância das questões sobre formação continuada para os *clusters*. Os itens estão ordenados de acordo com o nível de relevância.

As questões que contribuíram para diferenciar o que é uma formação de qualidade alta, intermediária ou baixa tratam da frequência em atividades de formação continuada. As que tiveram maior importância (entre 0,8 e 1) referem-se a atividades relevantes e aplicáveis à prática educativa, que valorizam a opinião dos professores, que estimulam a troca de experiências e que possuem formadores/capacitadores com conhecimento e estimuladores de reflexões. Com níveis de importância de 0,6 e 0,8, constam as formações que têm foco em uma disciplina específica ou em metodologias de ensino, que enfatizam valores de professores e alunos, que valorizam as particularidades dos docentes e que são voltadas às atitudes dos professores em sala de aula. A questão que apresentou menor nível de importância (menos de 0,6) refere-se a atividades voltadas ao contexto de trabalho.

Os grupos constituídos – qualidade alta, intermediária e baixa – apresentaram diferentes padrões de pontuação em cada uma das questões. A Figura 3 mostra, a partir dos escores-Z, os perfis dos grupos para cada questão.

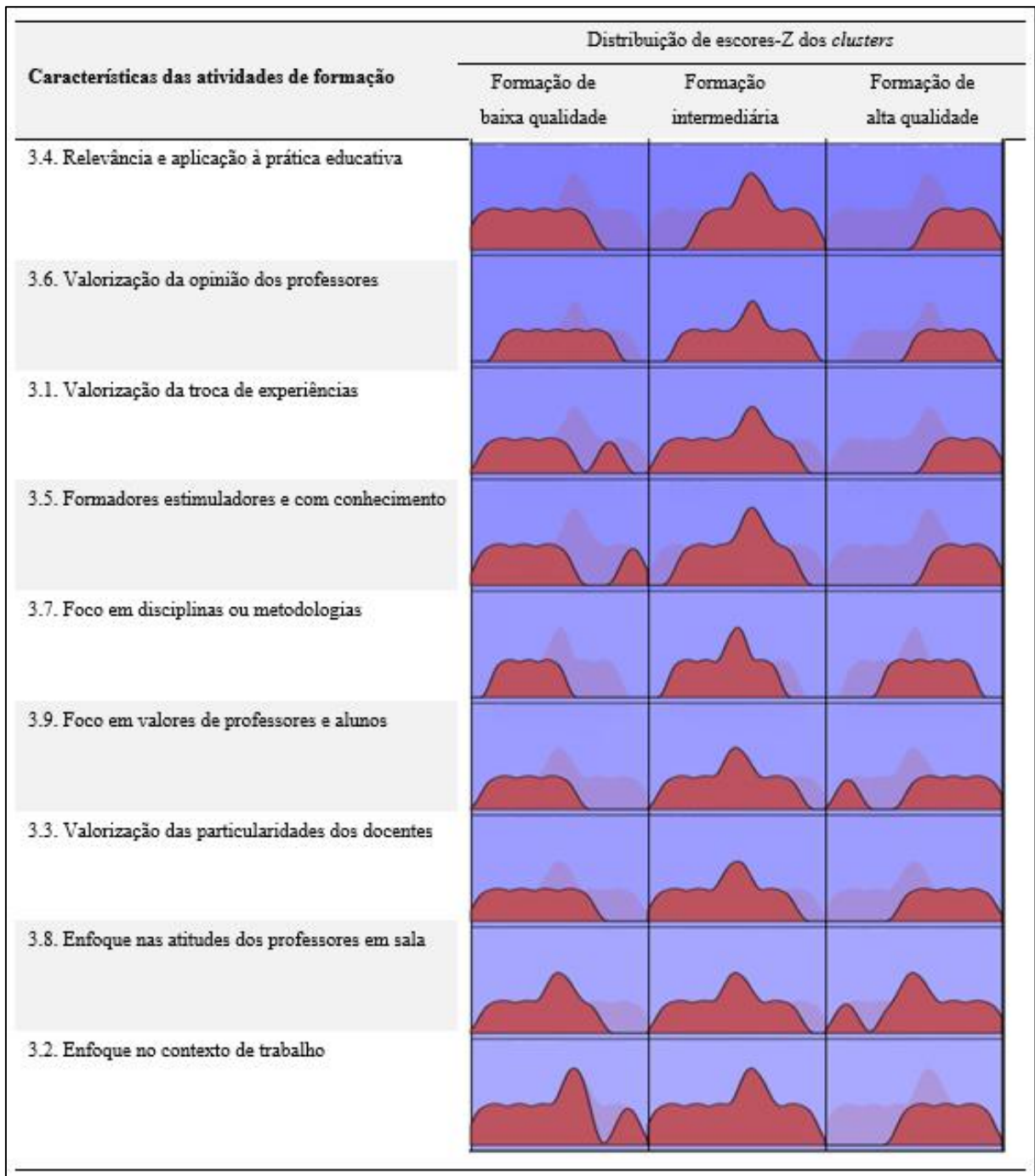


Figura 3. Perfis dos grupos de formação. A distribuição à esquerda representa menores escores-Z absolutos e, à direita, maiores escores-Z.

O grupo da formação de alta qualidade possui claramente os maiores escores em todas as questões e o de baixa qualidade, os menores escores. O perfil de formação intermediária apresenta distribuição central dos escores, mesmo às vezes havendo tendência para a esquerda (e.g., questão sobre valorização da troca de experiências) ou para a direita (e.g., questão sobre relevância e aplicação à prática educativa).

3.2.2. Preditores da formação dos professores.

A terceira hipótese do estudo foi a de que as variáveis pós-graduação *lato sensu*, tipo de escola, renda e tipo de universidade na graduação seriam preditores da qualidade de formação dos professores. Os perfis de formação serviram para a elaboração de uma variável dicotômica, utilizando-se apenas os grupos de formação de alta e baixa qualidade. Realizou-se uma regressão logística multivariada com a formação dicotomizada como variável dependente (VD) e o restante das variáveis de interesse do estudo como variável independente (VI). Mesmo não havendo hipótese específica, adicionou-se a variável relativa ao oitavo ano por entender que cada ano escolar pode demandar diferentes formas de lidar com os alunos e pelo fato de que, em regressões bivariadas preliminares, o oitavo ano foi o único ano escolar que contribuiu para o estabelecimento de um modelo. A Tabela 9 apresenta os resultados do teste de regressão logística multivariada para a formação continuada.

Tabela 9

Regressão Logística da Formação Continuada

Formação continuada	B	SE	Wald	p	OR	95% IC
Constante	-0,43	0,66	0,43	.513	0,65	
PG <i>lato sensu</i>	1,09	0,55	3,94	.047	2,98	[1,01, 8,78]
Escola particular	1,76	0,57	9,58	.002	5,80	[1,91, 17,67]
Renda	2,02	0,59	11,85	.001	7,54	[2,39, 23,82]
Tipo de universidade	-1,27	0,60	4,48	.034	0,28	[0,09, 0,91]
Oitavo ano	-1,51	0,61	6,10	.014	0,22	[0,06, 0,73]

Nota. R^2 Cox & Snell = 0,33; R^2 Nagelkerke = 0,44; χ^2 (5) do modelo = 37,71; $p < 0,05$.

A regressão logística para a formação continuada produziu um modelo de explicação da variação na medida dependente. As variáveis incluídas foram: (a) pós-graduação *lato sensu*, (b) trabalho em escola particular, (c) renda, (d) tipo de universidade na graduação e (e) ano escolar (oitavo ano). Ter cursado pós-graduação *lato sensu* praticamente triplicou as chances de realizar formação continuada de alta qualidade, enquanto que trabalhar em escola particular aumentou em 5,80 vezes e ganhar acima de quatro salários mínimos aumentou em 7,54 vezes as chances. Tanto ser professor do oitavo ano quanto ter realizado a formação inicial em universidade pública diminuíram de forma discreta (0,22 e 0,28 vezes, respectivamente) as chances de ter formação continuada de alta qualidade.

A terceira hipótese da pesquisa recebeu suporte empírico. As variáveis pós-graduação *lato sensu*, tipo de escola, renda e tipo de universidade na graduação funcionaram como preditores da formação continuada dos professores. Enquanto a pós-graduação *lato sensu*, o trabalho em escola particular e a renda acima de quatro salários aumentam as chances de os professores realizarem atividades de formação continuada de alta qualidade, a formação em universidade pública diminui essas chances. A variável ano escolar (oitavo ano) também contribuiu para o estabelecimento do modelo de regressão diminuindo as chances da participação em boas atividades de formação continuada.

3.3. Relação entre a Formação dos Professores e a Adesão a VEEM

A quarta hipótese do estudo foi a de que haveria diferenças na adesão a valores em relação à formação dos professores, sendo que a maior adesão se relacionaria à formação de alta qualidade. Houve homogeneidade de variâncias para a justiça, o respeito e a convivência democrática. Portanto, nesses casos, realizaram-se ANOVAS unidirecionais. Para a solidariedade, esse pressuposto foi violado, de modo que foi analisada com teste não paramétrico (Kruskal-Wallis). Os grupos utilizados na análise foram os de formação continuada de qualidade alta, intermediária e baixa.

Evidenciou-se efeito estatisticamente significativo da formação continuada para o valor justiça $F(2, 257) = 4,17, p < 0,05$. Os testes post-hoc de Bonferroni apontaram diferença média significativa de 1,72 ($EP = 0,60$) entre o grupo 3 (alta qualidade) e o grupo 1 (baixa qualidade), $p < 0,05$. Enquanto a média do grupo com formação de alta qualidade foi de 14,35, a do grupo de baixa qualidade foi de 12,63. As ANOVAS para respeito e convivência democrática, assim como o teste de Kruskal-Wallis para a solidariedade não apresentaram efeitos significativos ($p > 0,05$).

A quarta hipótese foi parcialmente confirmada. A adesão ao valor justiça apresentou diferença em relação aos grupos de formação de alta e de baixa qualidade. O grupo com boa formação teve média maior que o outro grupo. No entanto, não foram evidenciadas diferenças significativas para a adesão ao restante dos valores.

3.4. Papel da Escola na Educação em Valores

3.4.1. Respostas e Justificativas dos professores sobre o papel da escola.

A quinta hipótese do estudo foi a de que a maior parte dos professores consideraria que a escola seria responsável pela educação em valores. Analisaram-se e classificaram-se as

respostas dos professores dos grupos 1 (formação de baixa qualidade) e 3 (formação de alta qualidade),¹ totalizando 112 participantes, em relação à pergunta “Algumas pessoas acham que é papel apenas da família trabalhar valores com os jovens. Outras acreditam que também é função da escola. Qual a sua opinião? Justifique”. As categorias elaboradas a partir do relato dos participantes foram divididas em dois tipos: (a) as respostas iniciais à questão e (b) as justificativas das respostas. As respostas iniciais, então, foram classificadas como: (a) papel apenas da família, (b) papel também da escola e (c) papel de todos. Classificaram-se como “outras” as respostas que estavam em branco ou que não respondiam à pergunta do estudo. Todas as categorias apresentaram índice de concordância Kappa igual a 1.

A categoria “papel apenas da família” contemplou as respostas iniciais que afirmam que somente a família – tendo como principais representantes os pais – tem a função de trabalhar valores com os jovens. Assim sendo, a educação moral deve acontecer apenas no ambiente familiar, em casa. Seguem algumas respostas dos participantes: (a) “Acredito que a família tem a função de ensinar princípios e valores a seus filhos” (P65); (b) “Cabe à família a educação das crianças” (P242). Algumas respostas incluem a possibilidade de os valores serem trabalhados na escola, mas de forma não imperativa. A obrigatoriedade dessa atividade é restrita à família. Por exemplo, “As duas podem cooperar para trabalhar valores com os jovens. Mas é indispensável a participação direta dos pais” (P146).

O tipo de resposta inicial classificado como “papel também da escola” ressalta a função da escola de trabalhar valores com os jovens. Os profissionais da escola, como os professores e coordenadores pedagógicos, são considerados tão responsáveis pela educação moral quanto os familiares. Há, então, o dever de se abordar temas morais, não apenas em casa, mas também no ambiente escolar. Alguns exemplos são: (a) “Acredito que seja função da família e da escola” (P246); (b) “Ambas, pois tanto a família e escola possuem o dever de contribuir na formação, educação, desenvolvimento etc. da criança e adolescente” (P57). Em alguns casos, enfatiza-se a obrigatoriedade – e não apenas a possibilidade – que a escola tem em contribuir para a construção dos valores de seus alunos. Por exemplo, “É papel da família, mas a escola pode e deve potencializar os valores aprendidos em casa” (P257).

A categoria “papel de todos” engloba respostas iniciais referentes à ideia de que trabalhar valores com os jovens não é papel apenas da família e da escola, mas de todos. A educação moral é dever da sociedade e não apenas de pais e professores. Todas as instituições têm como função tratar da temática dos valores. A seguir, constam alguns exemplos: (a) “É

¹ Utilizaram-se apenas os grupos 1 e 3, uma vez que estes são suficientes para o posterior teste da hipótese 6, a qual trata de relações entre as respostas dos professores e as formações de baixa e alta qualidade.

uma função de todos, cada entidade tem um papel específico nesse processo” (P266); (b) “É função social, de todos” (P293); (c) “Valores devem ser trabalhados por todos. Em casa, na escola, no trabalho, com os amigos, familiares e conhecidos” (P208).

As respostas iniciais enquadradas como “outras”, com exceção das deixadas em branco, foram as seguintes: (a) “Sim, principalmente através de reflexão e exemplo” (P268); (b) “Não há como trabalhar ‘conteúdos’ sem permanentemente trabalhar valores. Os ‘conteúdos’ estão a favor dos valores, que são a essência do ser humano” (P99). A Tabela 10 apresentada as frequências das categorias relativas às respostas iniciais dos professores.

Tabela 10

Frequência dos Tipos de Resposta inicial sobre o Papel da Escola na Educação em Valores

Tipo de respostas iniciais	Frequência	Percentual
Papel apenas da família	13	11,6%
Papel também da escola	85	75,9%
Papel de todos	10	8,9%
Outras	4	3,6%
Total	112	100%

A quinta hipótese encontrou suporte empírico. A maioria dos participantes (75,9%) afirmou que é papel da escola trabalhar valores com os jovens. Quando se considera as respostas de que a educação moral é responsabilidade de todos (inclusive da escola), esse percentual aumenta ainda mais, passando para 84,8%. Apenas uma pequena parcela da amostra (11,6%) relegou somente à família a função de educar moralmente os jovens.

Não foram elaboradas hipóteses sobre os tipos de justificativas. De todo modo, estas também foram analisadas e classificadas. Para a criação das categorias, considerou-se as respostas como um todo, ou seja, as justificativas em consonância com as respostas iniciais. Partiu-se da ideia de que cada tipo de justificativa refere-se a um tipo de resposta inicial específico. As categorias elaboradas foram as seguintes: (a) o papel da escola é ensinar, (b) a escola pode auxiliar na educação em valores, (c) a escola deve reforçar os valores de casa, (d) escola e família trabalham tipos de valores distintos, (e) a escola supre a carência da educação familiar, (f) a escola é responsável pela formação integral, (g) escola e valores fazem parte da vida, (h) escola e família devem trabalhar em conjunto e (i) o papel de todos é importante. Classificaram-se como “outras” as respostas sem justificativas ou que não se enquadraram nas categorias estabelecidas. O Kappa variou entre 0,87 e 1.

Entre os professores que mencionaram que a educação moral é papel apenas da família, utilizaram-se dois tipos de justificativa: (a) o papel da escola é ensinar e (b) a escola pode auxiliar na educação em valores. O primeiro tipo ressaltou a ideia de que apenas a família deve trabalhar valores com os jovens, pois a função da escola é somente de ensinar conteúdos. A educação – compreendida como algo amplo – é papel dos familiares e a escolarização – entendida como informações sobre biologia, matemática, história, etc. – é tarefa dos docentes. Os pais, então, têm o papel de transmitir valores para seus filhos e a escola não deve se intrometer nesse assunto. Alguns exemplos são: (a) “A família é responsável pela educação e valores sociais. Fica para a escola a função de informar e formar indivíduos para a vida” (P218); (b) “A educação deve ser trabalhada em casa, o que em muitos casos, não existe e a função da escola é a de ensinar” (P295).

A categoria “a escola pode auxiliar na educação em valores” contemplou justificativas que indicam que a educação moral é imperativa apenas à família, pois a escola não tem a obrigação – mas apenas a possibilidade – de fazê-lo. O dever de trabalhar valores é dos familiares, mas a escola pode auxiliá-los, mesmo não sendo sua função. A participação dos professores é opcional e depende da proposta da instituição na qual trabalham. Seguem algumas ilustrações: (a) “As duas podem cooperar para trabalhar valores com os jovens. Mas é indispensável a participação direta dos pais” (P146); (b) “Acredito que isso deva ir de acordo com a proposta da escola. O *slogan* da minha escola é trabalhar valores, enquanto [o de] outras é a formação para o mercado” (P303).

Entre os profissionais que mencionaram que a educação moral também é papel da escola, utilizaram-se os seguintes tipos de justificativa: (a) a escola deve reforçar os valores de casa; (b) escola e família trabalham tipos de valores distintos; (c) a escola supre a carência da educação familiar; (d) a escola é responsável pela formação integral; (e) escola e valores fazem parte da vida; e (f) escola e família devem trabalhar em conjunto. O primeiro tipo refere-se à ideia de que a escola deve fortalecer o que é aprendido com a família. Os valores, então, devem ser primeiramente aprendidos com os familiares e, após, ser enfatizados pelos profissionais escolares. No máximo, a escola pode complementar a educação moral que se iniciou em casa. O trabalho sobre valores na escola está sempre vinculado àquilo que foi ensinado pelos pais. A seguir, constam alguns exemplos: (a) “Penso que os alunos devem vir de casa com valores sociais aprendidos e que na escola devemos reforçá-los” (P286); (b) “Acredito que deve haver uma complementação na escola do trabalho que é feito em casa” (P51); (c) “A função é de ambos, 1ª tarefa é familiar. A escola complementa e fortifica” (P103).

A categoria “escola e família trabalham tipos de valores distintos” indica que o tipo de valores que se constrói em ambiente escolar é diferente do que se aprende em casa. Enquanto que a família permite a construção das primeiras noções sobre valores, a escola amplia essas noções para outros espaços. Os valores adquiridos com familiares referem-se ao espaço privado, enquanto que os proporcionados em ambiente escolar podem ser extrapolados para o espaço público. As situações morais vivenciadas em casa normalmente ocorrem com pessoas conhecidas e/ou admiradas e as experienciadas na escola acontecem com uma variedade muito maior de indivíduos, incluindo desconhecidos. Além disso, a forma como os valores são trabalhados na família é diferente da dos professores. Seguem alguns exemplos: (a) “O ambiente escolar é um importantíssimo espaço público (no sentido de diferente dos espaços privados, como o lar)” (P225); (b) “Na escola, eles [os alunos] participam de diferentes contextos de trocas (entre pares, adultos e jovens etc.)”; (c) “Acredito que a escola, assim como as famílias, tem um papel fundamental na formação de valores, pois é na escola que a criança tem suas primeiras experiências em sociedade” (P79).

O tipo de justificativa classificado como “a escola supre a carência da educação família” indica que a escola precisa suprir a carência de valores que deveriam ser provenientes da casa dos alunos. Como em muitos lares os pais não conseguem promover uma educação em valores adequada para seus filhos, resta ao ambiente escolar dar conta dessa demanda. Assim, os profissionais escolares têm a função de realizar uma tarefa – a educação moral – que, a priori, seria de responsabilidade da família. Em seguida, mencionam-se alguns exemplos: (a) “Também é função da escola, pois muitos conceitos não são ensinados na família” (P118); (b) “O problema na atualidade é o distanciamento familiar, onde pais saem pela manhã e voltam à noite, deixando os filhos à mercê de uma quantidade de informações, que em muitas vezes não tem nada a ver com valores. Dessa forma, há um acréscimo ou distorção na função da escola na vida dos jovens, pois precisa preencher lacunas que os mesmos carregam pelo distanciamento familiar” (P150); (c) “Atualmente, as famílias estão com problemas para passar valores aos jovens. É nosso compromisso social auxiliar também nesta tarefa, enviando jovens melhores para a sociedade” (P148).

As justificativas categorizadas como “a escola é responsável pela formação integral” afirmam que a escola tem como objetivo a formação integral dos indivíduos. A meta dos profissionais da educação é promover uma educação que envolve aspectos biológicos, intelectuais, afetivo, sociais e morais. Trabalhar valores, então, é essencial para o cumprimento dessa meta. A escola deve se preocupar com processos que ultrapassam o ensino-aprendizagem tradicional. A educação dos alunos também se relaciona à formação do caráter, contribuindo

para a constituição dos mesmos enquanto cidadãos. Seguem alguns exemplos: (a) “Educar pressupõe trabalhar com um ser integral, por isso considera, além do conhecimento formal, habilidades, atitudes, valores e espiritualidade (não religião)” (P66); (b) “Pensando na formação integral do estudante, é necessário que a construção de valores seja realizada tanto pela escola quanto pela família” (P107); (c) “Acredito que a escola possa contribuir para formação integral do cidadão, logo devemos sim trabalhar valores com os jovens” (P40).

A categoria “escola e valores fazem parte da vida” contemplou as justificativas de que a convivência em ambiente escolar faz parte da realidade dos jovens. Não há como separar a escola dos outros momentos da existência do indivíduo. A todo o momento da vida, é possível trabalhar valores, portanto, como a escola faz parte da vida, ela também se apresenta como um ambiente passível de promover educação moral. Escola e valores não podem ser apartados, tendo em vista que ambos são indissociáveis da existência do aluno. A construção dos valores, então, é parte da formação geral do ser humano. Alguns exemplos desse tipo de justificativa são: (a) “Valores são construídos pela pessoa e sociedade, ou seja, como parte disto, é dever da escola trabalhar estes valores” (P90); (b) “Valores devem fazer parte da vida, devem ser vividos antes de mais nada. Na escola, também” (P302); (c) “É impossível a escola ficar de fora da formação dos valores dos jovens” (P143).

O tipo de justificativa categorizado como “escola e família devem trabalhar em conjunto” indica que é necessário haver cooperação da escola com os familiares. Os pais precisam trabalhar conjuntamente com os docentes para promover a construção moral dos jovens. Os esforços individuais da família e da escola não são suficientes. Portanto, ambas necessitam unir forças para contribuir com a formação em valores dos indivíduos. Assim, o trabalho em conjunto é considerado essencial, mesmo sem que seja explicitado como ele deve ser colocado em prática. A seguir, constam alguns exemplos: (a) “Acredito que família e escola juntas precisam dar conta desse papel. É uma construção em parceria” (P283); (b) “Entendo que a escola e a família devem trabalhar em parceria” (P188); (c) “Escola e família devem atuar em conjunto para uma formação intelectual e social completa” (P318).

Os professores que atribuíram a todos o papel de educar em valores justificaram sua resposta indicando que essa função não cabe apenas à família e à escola. É necessário que a educação moral seja colocada em prática independentemente de quem o fizer, sejam os familiares, os professores, os amigos, etc. A responsabilidade, então, é da sociedade como um todo, incluindo instituições políticas. Esse tipo de justificativa foi comum a todas as respostas iniciais que mencionaram a educação moral como uma função de todos. Em seguida, mencionam-se alguns exemplos: (a) “Valores têm que ser trabalhados, ‘ensinados’

independente do local, o professor tem que mostrar o quanto é importante termos valores e princípios” (P221); (b) “Trabalhar valores é função de todos, o tempo todo. Em todas as relações, as possibilidades/oportunidades para trabalhar e discutir valores deve ser aproveitada” (P85); (c) “É uma função de todos, cada entidade tem um papel específico nesse processo” (P266).

Apresentam-se a seguir exemplos das respostas classificadas como “outras”: (a) “Com certeza. Devemos trabalhar valores nas escolas, e muito” (P215); (b) “Também é função da escola, pois quanto mais pessoas do bem influenciarem e orientarem nossas crianças, melhor” (P223); (c) “A família e a escola devem promover valores morais, éticos e solidários com os jovens” (P33). A Tabela 11 apresenta a frequência das justificativas dos professores. Como alguns utilizaram mais de um tipo de justificativa, a soma das frequências totaliza um número maior do que o de participantes.

Tabela 11

Frequência dos Tipos de Justificativa sobre o Papel da Escola na Educação em Valores

Tipo de justificativas	Frequência	Percentual
O papel da escola é ensinar	2	1,6%
A escola pode auxiliar na educação em valores	11	8,9%
A escola deve reforçar os valores de casa	22	17,7%
Escola e família trabalham tipos de valores distintos	15	12,1%
A escola supre a carência da educação familiar	11	8,9%
A escola é responsável pela formação integral	14	11,3%
Escola e valores fazem parte da vida	8	6,4%
Escola e família devem trabalhar em conjunto	20	16,1%
O papel de todos é importante	10	8,1%
Outras	11	8,9%
Total	124	100%

3.4.2. Relações entre concepções sobre o papel da escola e formação.

A sexta hipótese da pesquisa foi a de que os professores com formação de alta qualidade relatariam mais frequentemente que a escola também tem papel na educação moral e os com formação de baixa qualidade mencionariam com mais frequência que apenas a família é responsável pela educação em valores. A partir do teste qui-quadrado, evidenciou-se uma associação estatisticamente significativa entre a formação continuada e o tipo de resposta sobre

o papel da escola na educação em valores, $\chi^2(2) = 9,40$, ($p < 0,05$). O grupo com formação de alta qualidade teve 2,7 vezes mais chances de relatar que a escola também é encarregada de trabalhar valores. Já o grupo com formação de baixa qualidade teve 6,4 vezes mais chances de mencionar a família como o único responsável pela educação em valores. A sexta hipótese recebeu, portanto, suporte empírico. Não houve diferenças referentes ao “papel de todos”. Os resíduos ajustados para esse tipo de resposta foram -0,5 e 0,5, ou seja, maiores que -1,96 e menores que 1,96 (Pestana & Gageiro, 2014).

IV. DISCUSSÃO

Neste capítulo, inicialmente, serão discutidos os resultados sobre a adesão dos professores a valores essenciais para uma educação moral e seus preditores. Em seguida, serão abordadas as características da formação dos docentes e seus preditores. Posteriormente, será discutida a relação entre a formação dos professores a adesão aos valores. Por fim, serão abordadas as respostas e justificativas dos professores a respeito do papel da escola, além de suas relações com a formação.

4.1. Adesão de Professores a VEEM

4.1.1. Descrição da adesão aos valores.

Neste estudo, os professores aderiram de forma mais descentrada à justiça e à convivência democrática. Esse resultado difere daquele encontrado em estudos anteriores (cf. Marques et al., 2017; Menin, 2019; Tavares, Menin et al., 2016; Tavares & Menin, 2015). A adesão a esses valores ocorreu a partir de uma perspectiva propriamente moral. Como houve tendência à autonomia (Marques et al., 2017), considera-se que ambos os valores são concebidos pelos docentes como fim em si mesmos. A justiça e a convivência democrática não são entendidas como meios para se atingir outros objetivos, como, por exemplo, adquirir uma boa imagem perante a sociedade; mas, segundo Tavares e Menin, como princípios que envolvem o reconhecimento da dignidade e da integridade de todo ser humano. Ser justo e democrático é um bem, não apenas para si, mas para qualquer pessoa.

A justiça é um valor de grande importância para o trabalho do professor. No dia-a-dia escolar, há constantemente situações que demandam juízos e ações nela fundamentados. Quando, por exemplo, um aluno comete um ato de indisciplina, o docente é exigido a tomar uma atitude diante dessa situação. Necessita-se, em muitos casos, a aplicação de sanções para corrigir a falha do estudante. É importante, então, que o profissional tenha uma noção descentrada de justiça retributiva, uma vez que o qualifica a aplicar sanções por reciprocidade. Dessa forma, incentiva-se a reparação do dano causado e não apenas o restabelecimento da obediência à autoridade (Piaget, 1932/1994).

O aspecto distributivo da justiça também comparece ao ambiente escolar. Por exemplo, frequentemente, os alunos se queixam de que os professores os tratam de maneira desigual (Carbone & Menin, 2004). Assim, é importante que os docentes tenham uma noção descentrada de justiça distributiva para não beneficiar apenas aqueles estudantes com os quais têm afinidade.

Entretanto, também não é desejável que os profissionais utilizem critérios puramente matemáticos. O ideal é que eles utilizem o princípio equitativo no seu relacionamento com os alunos. Como existem alguns que precisam de mais atenção do que outros, deve-se considerar as peculiaridades individuais e tratar os estudantes de acordo com suas necessidades.

Professores que aderem à justiça de maneira propriamente moral têm a possibilidade de transmiti-la de maneira autônoma para seus alunos (Müller & Alencar, 2012; Tognetta et al., 2017). Essa possibilidade é fundamental para o educador, pois a justiça é essencial para a vida moral (Aristóteles, trans, 2014; Kohlberg, 1992; Piaget, 1932/1994) e necessita ter papel central na formação em valores (Goergen, 2007). Diversos estudos (Couto & Alencar, 2015, 2017; Couto et al., 2015, 2017; D'Aurea-Tardeli et al., 2012; Müller, 2008) indicam que tanto professores e quanto alunos reconhecem a importância da justiça para a educação. Cabe, então, aos docentes propiciar um ambiente adequado ao desenvolvimento da justiça e, assim, contribuir para a construção da personalidade ética de seus alunos. A educação para a justiça possibilita a evolução dos juízos sobre direitos e deveres, sobre certo e errado. Além disso, permite que os estudantes compreendam e lidem com as diferenças sociais existentes no mundo (Bullough, 2019). O Brasil, por ser um país repleto de injustiças (Madeira & Gomes, 2018), necessita que as escolas tratem do combate às desigualdades. Assim, é importante que a justiça seja abordada em sala de aula, incentivando-se discussões sobre o assunto.

A convivência democrática é essencial para a resolução de conflitos no ambiente escolar. Professores com alta adesão a esse valor têm a capacidade de estimular a participação ativa de seus alunos e repudiar soluções tomadas de forma autoritária e violenta (Tavares & Menin, 2015). Ao incentivarem o diálogo, os docentes contribuem para o estabelecimento de melhores relações interpessoais entre eles e os alunos e, inclusive, entre os próprios estudantes (Vinha et al., 2017). Ultimamente, as escolas têm se confrontado com o aumento de problemas relacionados à convivência (Vinha et al., 2019). O professor presencia com frequência casos de indisciplina, violência, desrespeito às regras, etc. É importante, então, que ele esteja preparado para lidar com essas questões sem precisar terceirizar a responsabilidade para a coordenação ou direção da escola. Professores que tendem à autonomia possuem a capacidade de resolver desavenças de maneira não violenta (Vinha & Tognetta, 2009). Assim, o trabalho deles se torna mais produtivo, uma vez que eles passam a dispor de ambiente mais tranquilo para o ensino do conteúdo programático. Um meio democrático também é favorável ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes (Vinha & Tognetta, 2006). O diálogo é a única ferramenta capaz de dar conta, de maneira adequada, do processo de formação moral (Goergen, 2014). Durante os Anos Finais do Ensino Fundamental, esse processo é especialmente

relevante, visto que, na adolescência, especialmente entre os 12 e 15 anos, os alunos têm a possibilidade de finalmente consolidar a autonomia (Inhelder & Piaget, 1970/1976; Piaget, 1970/1972, 1954/2014). Nos dias atuais, como o enfraquecimento das instituições democráticas do país (Teixeira, Vilasbôas, & Paim, 2018), torna-se ainda mais importante que as escolas estimulem experiências em democracia. Possibilita-se, assim, o combate ao autoritarismo e à segregação.

Ao contrário daquilo que se verificou em estudos anteriores (cf. Marques et al., 2017; Menin, 2019; Tavares, Menin et al., 2016; Tavares & Menin, 2015), no presente estudo, a solidariedade não foi o valor ao qual os professores aderiram de forma mais descentrada. Ainda assim, a taxa de docentes que apresentaram adesão propriamente moral foi bastante alta. Apenas alguns poucos docentes aderiram a partir de uma perspectiva sociocêntrica. A solidariedade parece ter aparecido de forma descentrada, uma vez que, na escola, esse valor se apresenta frequentemente (Martins et al., 2017). É necessário que os docentes sejam solidários uns com os outros para buscar soluções de problemas comuns ao dia-a-dia escolar. Muitas vezes, as alianças solidárias têm que ser feitas inclusive com a família dos alunos. Quando, por exemplo, um aluno começa repentinamente a tirar notas baixas em uma disciplina, é importante que o professor fale com outros profissionais da mesma instituição para saber se o problema é pontual ou generalizado. Caso não seja algo pontual, faz-se necessário somar esforços com outros docentes, coordenadores, diretores e os próprios familiares do estudante para tentar sanar o problema.

Professores que aderem à solidariedade de maneira descentrada possuem um sentimento de interdependência entre as pessoas, de pertencimento a um mesmo conjunto (Martins et al., 2017). Esses docentes têm a potencialidade de estimulá-la a seus alunos, permitindo o exercício da cooperação. Possibilita-se, então, que os estudantes se coloquem em reciprocidade com seus iguais, fazendo com que eles compreendam o auxílio aos colegas como algo bom em si mesmo (Piaget, 1931/1998). Quando o educador, ao contrário, age de forma autoritária em sala de aula, dificultado o exercício de práticas solidárias, ele acaba incentivando o individualismo (Menin, 2019) ou, no máximo, a colaboração entre os alunos.

Neste estudo, o respeito foi o único valor que não tendeu à autonomia. A maioria dos professores aderiu a ele a partir da perspectiva sociocêntrica. Isso significa que “o indivíduo opta, frequentemente, pelo respeito por conformidade, manutenção ou transmissão de convenções sociais ou obediência a regras e leis” (Tavares & Menin, 2015, p. 37). Na pesquisa de Tavares e Menin, também houve a predominância de docentes nesse nível. É comum, então, que o respeito seja entendido como obediência pelos professores. Os profissionais reclamam

constantemente que os alunos não os obedecem e consideram a desobediência como falta de respeito. Eles frequentemente confundem a falta de conformismo com o desrespeito. Os alunos que questionam a ordem são vistos como rebeldes, como seres desrespeitosos. Entretanto, na adolescência, é normal e, inclusive, desejável que os estudantes questionem a autoridade (Inhelder & Piaget, 1970/1976). Para que haja desenvolvimento, os jovens precisam aprender a construir suas próprias normas e basear os julgamentos em suas próprias convicções internas (Piaget, 1932/1994). O ideal seria que os profissionais estimulasse relações de respeito mútuo dos alunos com seus colegas. Todavia, muitas vezes, os docentes acabam por estabelecer uma rígida hierarquia em sala de aula. Há, inclusive, aqueles professores que se orgulham de serem temidos na escola. Nesses casos, ser um bom profissional é entendido como ter a capacidade de controlar, por meio da coação, os estudantes. Incentivar o respeito, de maneira autônoma, não significa pregar a obediência. Trata-se de possibilitar que os alunos exercitem a reciprocidade com seus colegas, permitindo que eles se coloquem no lugar do outro e reconheçam sua escala de valores (Freitas, 2003; Piaget, 1954/2014). O respeito, nesse caso, não se dá pelo medo da figura de autoridade, mas pelo medo de decair aos olhos de seus pares. Respeitar o outro é acompanhado do direito de também ser respeitado.

O professor que incentiva o respeito mútuo contribui para a resolução de problemas nas escolas. Por exemplo, o *bullying*, entendido como uma forma de agressão (Valle et al., 2018), pode ser minimizado com o estímulo à substituição dos pontos de vista. Colocar-se no lugar do outro possibilita aos alunos entenderem, pelo menos em parte, as possíveis consequências de serem agredidos. Possibilita-se, então, a compreensão de que todos são dignos do mesmo tratamento e que, portanto, ninguém merece ser tratado de maneira violenta e desrespeitosa. Tanto os estudantes quanto os professores precisam ser respeitados. Por envolver a troca de perspectivas, o respeito mútuo permite a diminuição dos casos de agressão entre os alunos, dos atos violentos contra professores e, até mesmo, de conversas paralelas em sala de aula.

As frequências da adesão aos valores encontradas no presente estudo são diferentes de pesquisas anteriores (cf. Marques et al., 2017; Menin, 2019; Tavares, Menin et al., 2016; Tavares & Menin, 2015). Os professores tenderam à autonomia moral em relação à justiça, à solidariedade e à convivência democrática. A alta adesão a esses valores é importante, uma vez que, segundo Menin (2019), eles parecem se contrapor ao individualismo. Torna-se possível, então, promover relações sociais com maior qualidade na escola. Apesar de a sociedade atual se configurar de maneira bastante individualista, o ambiente escolar, desde que cooperativo, pode auxiliar a construção moral dos alunos. É possível que o resultado desta pesquisa seja reflexo da constituição da amostra. Como os docentes participaram da pesquisa de maneira

voluntária e sem receber qualquer benefício, pode-se pensar que somente aqueles que consideram importante ajudar outras pessoas aceitaram fazer parte do estudo. Professores com alta adesão à justiça baseiam seus julgamentos em princípios da consciência (Tavares & Menin, 2015). Eles podem ter julgado, fundamentados na regra de ouro, que é justo contribuir com a pesquisa de outra pessoa, uma vez que eles próprios (ou quaisquer outras pessoas) gostariam de ser auxiliados quando precisassem. Do mesmo modo, por aderirem à solidariedade de maneira descentrada, consideraram importante colaborar com o estudo. Afinal, esse valor autônomo significa doar-se, ajudar desinteressadamente. A convivência democrática também pode ter desempenhado papel importante na decisão dos professores de serem participantes. Esse valor descentrado implica a capacidade de entender diferentes pontos de vista (Brasil, 1998b). Assim, ao se colocarem no lugar do pesquisador e de pessoas que valorizam o conhecimento científico, os docentes acabaram optando por responder aos instrumentos. De toda maneira, é importante que a Escala de Valores Sociomoraes seja utilizada também em outras amostras para que seja possível compreender melhor as diferenças dos resultados deste estudo em relação aos anteriores.

Apesar de os professores frequentemente considerarem o respeito como o valor mais importante para a educação (Alencar et al., 2014) e se queixarem por não serem respeitados por seus alunos (Carlotto & Palazzo, 2006), nesta pesquisa, a maior parte dos docentes não tendeu à autonomia em relação ao respeito, aderindo a ele apenas de maneira sociocêntrica. Parece, então, que os professores entendem o respeito a partir de uma noção heterônoma, relacionado à obediência. Tendo em vista que eles são constantemente exigidos a manter a disciplina em sala de aula, eles parecem conceber a desobediência de seus alunos como uma expressão de desrespeito. Para lidar com os problemas decorrentes da falta de obediência, os docentes constantemente se utilizam de práticas permissivas ou autoritárias (La Taille, 1998; Piaget, 1930/1998). Alguns buscam ser amados, outros, temidos; poucos procuram realmente ser respeitados. Conforme Piaget (1932/1994), o respeito é um misto de amor e medo. Não é só um ou outro, mas a síntese de ambos. Assim sendo, parece que os professores têm dificuldade em conceber o respeito dessa maneira. É importante, então, que se incentive o desenvolvimento desse valor nos professores. A formação deles, por sua vez, pode contribuir bastante com essa construção moral.

4.1.2. Preditores da adesão aos valores.

O exercício da função de coordenação, orientação pedagógica ou direção funcionou como preditor para a adesão à justiça, diferentemente de estudos anteriores (cf. Marques et al.,

2017; Tavares & Menin, 2015) nos quais houve associação dessa variável com o respeito e a convivência democrática. Como esses cargos exigem diálogo com agentes externos, como a família e o poder público (Riscal, 2010), o professor que realiza alguma dessas funções tem a possibilidade de desenvolver algumas habilidades. Para desempenhar bem seu papel, o profissional necessita adquirir a capacidade de tomar decisões justas e que beneficiem não apenas a gestão escolar, mas potencialmente todas as pessoas envolvidas. Além disso, os coordenadores, orientadores pedagógicos e diretores precisam saber aplicar sanções adequadas aos alunos mais indisciplinados, possibilitando a educação dos mesmos e não sua humilhação. É necessário, ainda, que esses profissionais consigam analisar as situações do cotidiano escolar, considerando as peculiaridades individuais e emitindo julgamentos equitativos. Por outro lado, pode-se pensar de maneira inversa: os professores que trabalham como coordenadores, orientadores pedagógicos ou diretores são escolhidos exatamente porque já possuem um senso de justiça desenvolvido. Por terem a capacidade de não tratar os alunos de maneira desigual, são considerados aptos a realizar efetivamente suas tarefas. De todo modo, independentemente de os professores já terem essa capacidade *a priori* ou de adquirirem-na durante o exercício do cargo, a justiça parece ser fundamental para atuar nessas funções.

Os professores que trabalham em escola particular também tiveram mais chances de apresentar alta adesão à justiça. Sabe-se que há uma diferença de qualidade em relação às escolas públicas e privadas (Demo, 2007). Apesar de a maioria dos docentes brasileiros estarem em instituições públicas de ensino (IBOPE Inteligência, 2018), as escolas particulares costumam ter qualidade superior (Moraes & Belluzzo, 2014). Com a pressão do mercado e dos pais de alunos (Gonçalves & França, 2008), os professores de instituições privadas precisam estar preparados para lidar com as expectativas que recaem sobre eles, inclusive tratando os alunos maneira igualitária e elaborando avaliações justas. Muitos professores de escolas públicas não se preocupam tanto em embasar suas práticas de educação moral (Shimizu, 1999). Geralmente, não há preocupação em trabalhar temas morais – entre eles a justiça – com os alunos. Ademais, os profissionais desse tipo de instituição costumam ter salários mais baixos e condições de trabalho mais precárias (Soares et al., 2009). Por viverem nessas condições e muitas vezes precisarem completar sua renda com outras atividades, acabam tendo exaustão emocional (Lopes & Pontes, 2009), o que lhes disponibiliza menos tempo e disposição para trabalhar seus próprios valores e os de seus alunos.

Ter realizado pós-graduação *stricto sensu* também vinculou-se à justiça. Portanto, ter feito curso de Mestrado e/ou Doutorado aumentou as chances de aderir a esse valor de maneira mais descentrada. Tendo em vista que os cursos de formação inicial – licenciaturas e

bacharelados – têm sido apontados como insuficientes para uma enorme gama de habilidades necessárias ao professor (Casciano, 2016; IBOPE Inteligência, 2018; Marafelli et al., 2017; Santos, 2012), a pós-graduação *stricto sensu* parece auxiliar a suprir alguma carência prévia, incluindo a aquisição de certos valores. O Mestrado e o Doutorado são considerados uma das melhores qualificações para o docente (Lima, 2006). Além disso, durante esse tipo de pós-graduação, o docente tem contato aprofundado com vários conteúdos, além de poder ter experiências de pesquisa e extensão. Ademais, o perfil de pessoas que procuram esse tipo de cursos é de indivíduos que investem fortemente nos estudos. É possível que sejam professores conscientes de sua importância na educação dos estudantes, o que parece estar atrelado a um forte senso de justiça. Como esses profissionais têm grande relevância na vida de seus alunos, eles parecem considerar justo investir em uma pós-graduação *stricto sensu*, mesmo que ela demore vários anos e necessite de muita dedicação e esforço. Além disso, durante essa formação, o professor tem a oportunidade de interagir com outros indivíduos (e.g., orientadores e colegas de profissão) com o mesmo nível de comprometimento e de participar de discussões e debates sobre os mais diversos temas, inclusive questões morais.

Ter cursado universidade pública previu a alta adesão ao respeito. Apesar de, no geral, o Ensino Superior brasileiro não ter um padrão consistente de preparação (Saviani, 2009), muitas universidades particulares se tornaram verdadeiras “fábricas de diplomas”, estimulando práticas como o ensino à distância e se caracterizando pelo uso de material sucateado e de má qualidade (Guerra, 2010). As universidades públicas, por outro lado, a despeito de também enfrentarem um processo de precarização do trabalho de seus docentes, segundo Krokosz (2011), compreendem as instituições de melhor qualidade do país. Docentes que se formam em instituições públicas, então, tem a oportunidade de ter aulas com professores universitários preparados que, muitas vezes, estimulam o debate e a reflexão. Possibilitam-se relações de respeito mútuo durante as discussões e em outros momentos do curso. Além disso, é comum que pessoas que estudem em universidades particulares tenham outras ocupações para pagar os seus estudos. Com isso, elas possuem menos tempo para se dedicar ao curso e tendem a estar sempre mais cansadas por conta das outras atividades. Assim, esses indivíduos acabam rendendo menos do que o esperado e se dedicam menos a alguns temas como, por exemplo, a moralidade. Ademais, os professores universitários de instituições privadas, por terem menor estabilidade e serem constantemente exigidos pela direção, às vezes precisam estabelecer relações hierárquicas mais rígidas em sala de aula. Tais alunos, quando formados, podem adotar o mesmo modelo em sua prática docente.

Ensinar a disciplina de língua portuguesa (português, literatura e redação) também funcionou como preditor para a adesão ao respeito. Não se sabe ao certo o porquê dessa relação. Entretanto, é possível fazer algumas especulações. Sabe-se que os professores de português precisam aprender a respeitar regras para desempenhar sua função adequadamente. Em todos os idiomas, há normas linguísticas que devem ser respeitadas para um bom funcionamento da comunicação. No entanto, é importante ressaltar que, nas escolas, há diferença entre ser professor de língua nativa e de estrangeira. Enquanto, o primeiro aborda mais profundamente normas linguísticas, o segundo se preocupa mais com a comunicação em si, tratando o idioma de maneira mais pragmática. Professores de português, então, costumam exercitar o respeito a regras com frequência. Entretanto, na vida desses indivíduos, não existem apenas regras gramaticais e ortográficas. Na convivência em sociedade, os professores se deparam com inúmeras normas morais. Eles precisam decidir, por exemplo, se é importante chegar pontualmente no trabalho, se devem ou não ajudar um colega, etc. O exercício desse tipo de julgamento permite a construção do próprio sentimento de respeito. Assim, o professor de português tem, em sua prática, a possibilidade de se desenvolver, podendo aderir ao respeito de forma mais descentrada. Além disso, conforme Barbosa (2016), a disciplina de língua portuguesa é adequada para realizar educação em valores, uma vez que permite utilizar textos literários para debater sobre questões morais. Para a autora, “A abordagem dos gêneros textuais em sala de aula constitui uma prática que resulta na eficácia na formação do aluno enquanto ser pensante, crítico e ativo na sociedade” (p. 9). A intervenção de Carr e Harrison (2015) é um exemplo de projeto de educação em valores que ocorreu principalmente nas aulas de literatura. Os alunos puderam refletir sobre alguns valores a partir de histórias da literatura mundial. Além disso, um estudo (Ramiro & Matos, 2008), realizado em Portugal, evidenciou que os professores de português têm se mostrado favoráveis auxiliar na construção moral de seus alunos, tratando, inclusive, de assuntos, como a educação sexual.

4.2. Formação dos Professores

4.2.1. Características da formação dos professores.

Os cursos de formação inicial frequentados pelos professores desta pesquisa têm como principal característica a capacitação para dominar conteúdos importantes para a área de estudo. Os cursos, então, priorizam as informações a serem transmitidas aos estudantes em detrimento dos relacionamentos existentes no ambiente escolar. Conforme Casciano (2016), é comum que as graduações enfatizem as teorizações e desprezem abordagens práticas, o que acaba tornando

as formações iniciais insuficientes. Segundo Saviani (2009), principalmente nas licenciaturas, a maior parte dos docentes não adquire o preparo necessário para trabalhar questões mais pedagógicas com seus alunos. Os relacionamentos, que estão presentes a todo o momento nas escolas, não são priorizados e o professor é incentivado apenas a estudar os conteúdos de suas futuras disciplinas. No estudo do IBOPE Inteligência (2018), os docentes também relataram que os elementos mais comuns à formação, apesar de também serem os menos relevantes, estão relacionados à aprendizagem de conteúdos e não a métodos e práticas. Assim, a ênfase da formação inicial nos conteúdos parece estar relacionada à demanda das escolas em relação aos professores. Os cursos, de certa forma, respondem à solicitação das instituições no que se refere à preparação para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e para os vestibulares. Como há competição entre as escolas sobre quais aprovam mais alunos nos processos seletivos (Santos, 2011), os profissionais que têm maior capacidade de prepará-los para as provas – principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – são aqueles com maiores chances de serem contratados. Parece haver, então, uma preocupação maior dos cursos de formação inicial em preparar os docentes para o mercado de trabalho e menor em capacitá-los para lidar com os problemas do dia-a-dia escolar.

Os professores desta pesquisa relataram como características menos frequentes nos cursos de graduação: (a) a capacitação para estabelecer relações de cooperação na escola e com a família dos alunos, (b) a qualificação para sentirem-se responsáveis por realizar educação moral com seus alunos e (c) um bom conhecimento sobre desenvolvimento moral. Assim como no estudo de Santos (2012), a formação inicial se mostra bastante deficitária em qualificar os professores a contribuir com a formação em valores de seus alunos. De modo geral, os cursos de graduação parecem não permitir que os docentes atinjam as condições mínimas para terem uma formação adequada. Apesar de propiciarem conhecimento sobre conteúdos, os quais são essenciais para a atuação em sala de aula (Mello, 2000), não capacita os profissionais para a educação moral. Os professores não adquirem o conhecimento necessário para entender como se dá o desenvolvimento moral dos estudantes. Sem compreender o processo, eles provavelmente não identificam a autonomia como a meta da educação e, assim, não conseguem direcionar o aluno para esse caminho. Como a formação inicial também não os qualifica a sentirem-se responsáveis pela formação moral de seus alunos, quando um profissional recém-formado decide trabalhar valores em sala de aula, esse trabalho parece basear-se mais em intuições do que em conhecimentos adquiridos. Por não serem incentivados a estabelecer relações de cooperação, os professores acabam não estimulando a solidariedade em sala de aula. Sem relações de cooperação, não é possível que os estudantes passem da heteronomia para a

autonomia. Em síntese, os cursos de graduação enfatizam aspectos cognitivos e acabam se esquecendo da moralidade. A formação inicial, apesar de importante, se mostra insuficiente para superar os desafios da profissão (Tavares et al., 2016).

Os tipos de formação continuada mais realizados pelos docentes desta pesquisa, assim como em Ferreira et al. (2015), foram congressos, palestras e seminários; além de capacitações realizadas na própria escola e cursos de formação. Os professores foram com maior frequência a atividades voltadas ao contexto no qual trabalham. Segundo Moriconi et al. (2017), é importante considerar as peculiaridades locais para que os docentes possam aprender a lidar com os desafios de sua prática. Por outro lado, os profissionais foram com menos regularidade a formações com foco em valores de professores e alunos, assim como em atividades voltadas a atitudes dos professores em sala. Além de essas temáticas não serem abordadas de forma adequada na formação inicial (Santos, 2012), os professores também não tiveram muitas oportunidades para desenvolvê-las na continuada. Atividades eficazes precisam auxiliar o docente a refletir sobre suas próprias atitudes e a aperfeiçoá-las quando necessário (Vinha & Mantovani de Assis, 2005). Parece haver uma carência de atividades de formação continuada voltadas para trabalhar valores (Aiello, 2012; Alencar et al., 2013; Zechi, 2014). De todo modo, a maior parte dos professores relatou realizar iniciativas de formação continuada pelo menos uma vez por ano. Quanto mais oportunidades eles têm para realizar atividades, maiores são as chances de interagir com outras pessoas e construir conhecimentos (Menin & Bataglia, 2017).

Os subgrupos de formação constituídos neste estudo basearam-se apenas na formação continuada, visto que a inicial não contribuiu suficientemente para diferenciá-los. Como a formação inicial tem se mostrado insuficiente (Casciano, 2016; IBOPE Inteligência, 2018; Tavares et al., 2016; Tognetta et al., 2017), a continuada acaba suprimindo as carências desse período (Romanowski & Martins, 2010). Se um indivíduo não investe em atividades de formação continuada, ele provavelmente vai ter uma formação de baixa qualidade. Se, por outro lado, ele opta por frequentar regularmente atividades com boas características, ele vai paulatinamente adquirindo uma melhor formação. A formação continuada, então, tem a capacidade de distinguir de forma expressiva uma formação de alta ou baixa qualidade.

Constituíram-se três subgrupos: (a) formação de baixa qualidade, (b) formação intermediária e (c) formação de alta qualidade. A maioria dos docentes deste estudo apresenta uma formação intermediária. Em seguida, constam os com alta qualidade. A prevalência de professores com formação de qualidades intermediária e alta pode se explicar por haver, no Brasil, uma exigência por lei (LDB; Brasil, 2005) quanto à formação continuada. Conforme Magalhães e Azevedo (2015), “nos anos 1990, políticas para formação continuada foram

ampliadas, através dos textos legais das reformas, com diretrizes que tratam essa qualificação docente como prioridade, sendo possível reconhecer as influências dos discursos internacionais nessa formação” (p. 32). É possível, ainda, que esses resultados se devam novamente às características da amostra. Os professores com formação de média e alta qualidade, por investirem na sua carreira profissional, valorizarem o conhecimento sobre educação e possivelmente entenderem melhor a importância dos estudos científicos, foram aqueles que mais se dispuseram a participar desta pesquisa. De todo modo, há ainda alguns docentes que possuem pouca ou nenhuma regularidade. Isso parece ocorrer porque a formação continuada, além de exigir aumento da jornada de trabalho, frequentemente não traz reconhecimento ao profissional nem é remunerada (Gasparini et al., 2005).

Uma das características das atividades de formação continuada que mais auxilia a diferenciar os subgrupos é a relevância e aplicabilidade à prática educativa. Atividades que tratam de temas importantes e que podem ser utilizados no dia-a-dia escolar contribuem para uma formação de qualidade. Tendo em vista que a formação inicial possui uma grande deficiência em trabalhar abordagens práticas (Casciano, 2016), ao se defrontar com questões que não são puramente teóricas, o professor tem a possibilidade de suprir essa carência e melhorar sua formação. Outras características que diferenciam os subgrupos são a valorização da opinião dos professores, o estímulo à troca de experiências e a presença de capacitadores com conhecimento e que incentivam reflexões. Assim, as melhores formações são aquelas em que o profissional participa ativamente. Conforme Moriconi et al. (2017), as formações bem sucedidas fazem uso de métodos ativos de aprendizagem. Nesses casos, os capacitadores não desempenham o papel tradicional de apenas transmitir conhecimentos prontos, mas estimulam a reflexão dos professores e a interação entre eles. Possibilita-se que os participantes observem e sejam observados, trocando experiências durante as atividades. Os capacitadores, então, dão voz aos docentes, permitindo que eles forneçam sua opinião e escutem a de seus colegas (Souza, 2007).

4.2.2. Preditores da formação dos professores.

Os professores que realizaram cursos de especialização têm mais chances de possuir uma formação de alta qualidade. Conforme Saviani (2007), as especializações são uma espécie de prolongamento da graduação e, por se configurarem como formações profissionais, visam a aprimorar e aprofundar os conhecimentos nela obtidos. Assim, os professores que frequentam especializações têm a possibilidade de suprir as carências da formação inicial. Tendo em vista que as formações com maior duração normalmente têm resultados melhores (Moriconi et al.,

2017), a pós-graduação *lato sensu* tem vantagem sobre outros tipos de formação (e.g., palestras, congressos, workshops), uma vez que exige uma dedicação de tempo considerável. Além disso, as especializações são passíveis de regulação e supervisão por órgãos governamentais, o que, quando realizado de forma efetiva, contribui para a qualidade das mesmas (Fonseca & Fonseca, 2016).

Os profissionais que trabalham em escola particular apresentaram chances consideravelmente maiores de ter uma formação de alta qualidade. Por sofrerem pressão do mercado e dos pais de alunos (Demo, 2007), as instituições privadas parecem exigir dos professores uma melhor qualidade de formação. É necessário que eles estejam continuamente aprimorando e atualizando seus conhecimentos para cumprir as demandas que lhes são atribuídas. Além disso, esse tipo de escola geralmente realiza atividades de formação no próprio local de trabalho, proporcionando aos docentes um maior acesso a elas. As exigências de formação são de certa forma compensadas com salários mais altos e melhores condições de trabalho (Soares et al., 2009). Como consequência, também desenvolvem menor exaustão emocional (Lopes & Pontes, 2009). Os professores de instituições particulares, então, são incentivados a sempre buscar melhorar sua formação. Por outro lado, é possível que os profissionais invistam também em sua formação antes mesmo de serem contratados. Para concorrer a vagas em instituições particulares, o professor necessita aprimorar por conta própria sua formação para ter chances de compor o corpo docente.

A renda foi a variável que mais influenciou a qualidade da formação. Professores que ganham acima de quatro salários mínimos têm chances substancialmente maiores de possuir formação de alta qualidade. Para ter uma boa formação, o profissional precisa investir, inclusive financeiramente, em sua carreira. Muitos congressos, *workshops*, cursos e pós-graduações são pagos e, frequentemente, o valor exigido não é baixo. O profissional que ganha menos dinheiro, então, têm menor possibilidade de investir em sua formação. Atividades de formação mais baratas, como as de ensino à distância (Possoli, Makuch, Costa, & Arcanjo, 2015), normalmente possuem menor qualidade (Guerra, 2010) e, por isso, não contribuem consideravelmente para a melhoria da formação. Quando há atividades de formação continuada que não demandam pagamento, elas normalmente também não fornecem remuneração (Gasparini et al., 2005). Aumenta-se a jornada de trabalho sem que haja ganho financeiro. É possível que professores com menores salários, em vez de optarem por aprimorar sua formação, prefiram realizar outras atividades rentáveis, mesmo que informais (e.g., aulas particulares), para incrementar seu rendimento mensal.

Profissionais que fizeram graduação em universidade pública têm chances discretamente menores de possuir boa formação. Mesmo que as instituições de Ensino Superior de melhor qualidade do país sejam públicas (Krokosz, 2011), a formação inicial por si só é considerada insuficiente e inadequada aos desafios da escolarização (Casciano, 2016; IBOPE Inteligência, 2018; Marafelli et al., 2017; Tavares et al., 2016; Tognetta et al., 2017). O tipo de atividade que tem o potencial de suprir essa carência é a formação continuada (Romanowski & Martins, 2010). Assim, é possível que os egressos de universidades públicas busquem menos iniciativas de formação continuada. Por considerarem que a instituição em que fizeram graduação é de boa qualidade, acabam achando que é desnecessário investir mais em sua formação. Entretanto, quando o docente não se aprofunda nem se atualiza constantemente, seus conhecimentos acabam ficando defasados.

Os professores de oitavo ano também possuem chances discretamente menores de ter uma boa formação. Não se sabe, entretanto, o porquê desse resultado. Por serem chances bastante pequenas, pode-se tratar de uma especificidade dos participantes deste estudo. Assim sendo, é importante testar a capacidade preditiva do ano escolar em relação à formação dos professores com outras amostras.

4.3. Relação entre a Formação dos Professores e a Adesão a VEEM

Neste estudo, os professores com formação de alta qualidade aderiram de forma mais descentrada à justiça, enquanto que os com formação de baixa qualidade, de maneira menos descentrada. Conforme Tognetta e Daud (2018), a partir de uma formação adequada, os professores têm a possibilidade de aderir a valores essenciais para a educação. Todavia, para isso, é necessário que as atividades de formação permitam que os docentes incorporem às suas identidades valores morais desejáveis, que transcendam o imediatismo das normas convencionais e que passem a ter como referência valores morais universalizáveis.

A relação entre formação e adesão à justiça parece ser reflexo do contexto. Como a sociedade brasileira é repleta de injustiças (Madeira & Gomes, 2018), as boas iniciativas de formação acabam se ocupando indiretamente dessa questão. Segundo Piaget (1932/1994), “é bem frequente que a injustiça sofrida faça tomar consciência das leis da igualdade” (p. 209). De fato, um dos resultados deste estudo é que os professores participam frequentemente de atividades voltadas ao contexto no qual trabalham. Ao tratar de questões relacionadas a desigualdades, a formação de alta qualidade permite que os professores discutam sobre o assunto. No ambiente escolar, por exemplo, é comum que haja situações de *bullying* e de outras formas de violência (Martinez, 2013). Uma boa formação possivelmente abre espaço para

discutir e buscar soluções sobre essas questões. Possibilitam-se, assim, reflexões sobre como os profissionais poderiam agir de forma justa em tais situações, incluindo debates sobre sanções que sejam proporcionais ao ato dos agressores.

É possível, ainda, que as atividades de formação de alta qualidade, por levarem em conta o contexto, incentivem discussões sobre a situação sociopolítica do Brasil. Ao fazerem isso, abordam de alguma maneira o valor justiça. Para La Taille (2006b),

Praticamente todos os autores concordam em elegê-la [a justiça] como a virtude maior, sem a qual a vida em sociedade é impossível. [...] Notemos que a justiça é tema tanto moral quanto político: fala-se em pessoas justas, mas também em instituições justas e em leis jurídicas justas (pp. 61-62).

Sendo assim, a justiça pode estar sendo trabalhada nesses cursos de formação não necessariamente como tema moral, mas como tema político. O bom funcionamento das escolas privadas e, especialmente, as públicas depende das leis brasileiras e das decisões tomadas pelos governos em nível municipal, estadual e federal. A valorização dos professores, por exemplo, passa pelo estabelecimento de um piso salarial justo, pela disponibilização de condições de trabalho adequadas, pela garantia de segurança contra a violência, etc. Todos esses assuntos, típicos da realidade brasileira, quando discutidos apropriadamente em atividades de formação, contribuem para o desenvolvimento de uma concepção mais descentrada de justiça. Com isso, permite-se que os docentes aprendam a lidar com as diferenças sociais existentes no mundo (Bullough, 2019).

A relação encontrada neste estudo entre formação continuada e adesão à justiça é importante para fundamentar o estímulo e esse tipo de formação no Brasil. A LDB (Brasil, 2005) já indica que a formação continuada é imperativa para os professores. Além disso, a legislação brasileira (Brasil, 1988; 1998a, 1998b) aponta para a responsabilidade dos docentes de formar cidadãos. Nesse sentido, a formação continuada funciona, não apenas para a aquisição de conhecimentos sobre áreas específicas (Mello, 2000), mas também como um ambiente adequado ao desenvolvimento moral. Os professores que ainda não atingiram a autonomia, então, têm a oportunidade de trabalhar a justiça. Esse valor é essencial para a vida moral (Aristóteles, trans, 2014; Kohlberg, 1992; Piaget, 1932/1994) e, por isso, precisa ter papel central na formação em valores (Goergen, 2007). A boa formação permite que eles tomem consciência de seus valores e reflitam sobre o papel que lhes cabe enquanto agentes de formação moral. Ao se desenvolverem, os profissionais da educação tornam-se capazes de também estimular o desenvolvimento de seus alunos (Müller & Alencar, 2012; Tognetta et al., 2017).

Docentes com valores descentrados têm a capacidade de reconhecer a autonomia nos estudantes e orientar as discussões para essa direção (Menin & Bataglia, 2017).

Nesta pesquisa, todavia, não foram evidenciadas relações entre formação e adesão ao respeito, à solidariedade e à convivência democrática. Além disso, o estímulo à justiça na formação continuada parece não ocorrer de maneira intencional. Neste estudo, o foco em valores de professores e alunos foi considerado pelos professores como a característica menos frequente nesse tipo de formação. É importante, então, que, em primeiro lugar, se abordem os valores respeito, solidariedade e convivência democrática nas atividades propostas aos docentes. Assim como a justiça, esses valores também podem ser discutidos a partir de situações do cotidiano brasileiro. Em segundo, é necessário que a formação continuada aborde todos os valores essenciais para uma educação moral de forma deliberada. Dessa forma, possibilita-se obter resultados ainda melhores em relação à justiça, além de também incentivar o respeito, a solidariedade e a convivência democrática.

Cabe ressaltar que é possível também pensar na direção oposta: os professores que mais aderem à justiça são aqueles que mais buscam boas atividades de formação continuada. Por considerarem que o certo a se fazer é executar a função de docente da melhor maneira possível, os profissionais podem acabar investindo na regularidade e na qualidade da formação. Entretanto, conforme Tognetta e Daud (2018), há coerência em se pensar que é a formação que influencia a adesão a valores. De todo modo, considera-se importante que, em outros estudos, se verifique o sentido dessa relação.

4.4. Papel da Escola na Educação em Valores

4.4.1. Respostas e Justificativas dos professores sobre o papel da escola.

A maioria dos docentes considerou que a escola tem o papel de trabalhar valores com os alunos. Esse resultado é congruente com aqueles de outros estudos (Alencar et al., 2014; Couto et al., 2015; Couto, Alencar & Salgado, 2017; Martins & Silva, 2009; Müller, 2008). Apesar de tradicionalmente os pais serem vistos como os responsáveis pela educação moral dos jovens (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010), os professores entendem que também cabe a eles esse papel. Tendo em vista que os próprios alunos consideram esses profissionais como centrais para a construção de sua moralidade (Gallego & Becker, 2009), é importante que os professores também se percebam como tal. Possibilita-se, então, que eles correspondam às expectativas dos estudantes e trabalhem para propiciar um ambiente adequado ao desenvolvimento moral. A função dos docentes ultrapassa a transmissão de conhecimentos, constituindo-se também em

disponibilizar um ambiente propício para os alunos realizarem suas próprias construções, sejam elas cognitivas, afetivas ou morais.

A despeito de o estudo de Lima e Santos (2018) ter evidenciado que os docentes se esquivam da responsabilidade de realizar a formação moral de seus alunos, atribuindo essa função à família, é importante ressaltar que essa pesquisa foi realizada com professores do Ensino Infantil. Assim, é possível que haja uma diferença relativa à valorização do papel da escola na educação moral nas distintas etapas do ensino. Como docentes de crianças mais novas são frequentemente cobrados por questões relacionadas ao comportamento e aos valores dos alunos, pode-se pensar que eles terceirizam essa responsabilidade para os familiares, com o intuito de diminuir a pressão sobre eles. De todo modo, o estudo desses autores mostrou que, apesar de se esquivarem da responsabilidade, os profissionais não fogem da prática. Eles acabam realizando atividades voltadas a valores como o respeito, a obediência e o senso de dever comum, mesmo que de forma impositiva.

Os docentes utilizaram justificaram, de diferentes maneiras, a ideia de que a escola tem a função de realizar educação moral com os jovens. Alguns disseram que isso deve ocorrer porque a escola tem a função de reforçar os valores da família. Os jovens, então, precisam primeiro aprender os valores com seus familiares para depois os reforçarem ou, no máximo, os complementarem com os professores. Entretanto, segundo La Taille (1995), o simples reforço do que é aprendido em casa não é suficiente. O ditado popular “a educação começa em casa” só é verdadeiro no sentido cronológico. O primeiro contato das crianças com regras e valores ocorre através da família. Os pais são as figuras de autoridade pelas quais elas inicialmente desenvolvem o sentimento de respeito. Todavia, a escola não deve apenas fortalecer os valores adquiridos no seio familiar. O ideal é entender, como alguns professores desta pesquisa, que escola e família trabalham tipos de valores distintos. Os professores participam do processo de construção moral de seus alunos de uma maneira diferente dos pais (e.g., Araujo & Sperb, 2009; La Taille, 1995; Munhoz, 2014). Apesar de não serem o primeiro contato com regras e valores, os professores podem auxiliar para que a moralidade não fique restrita à família, podendo ser ampliada para a sociedade como um todo. Assim, eles têm o papel de fazer a transição entre o privado e o público, permitindo aos estudantes entrarem no mundo da cidadania (Dessen & Polonia, 2007). Os profissionais precisam, então, estimular o desenvolvimento de uma moralidade com bases racionais, que não se restrinja a pessoas com as quais se tem laços afetivos e que possibilite a elaboração de regras complexas de convívio em diferentes grupos. Para isso, é importante que haja, como relataram alguns participantes, um trabalho em conjunto entre família e escola. A colaboração mútua possibilita um desenvolvimento mais adequado

dos jovens (Oliveira et al., 2010). Entretanto, não é qualquer tipo de trabalho em conjunto que realmente contribui para a formação moral. Algumas pessoas podem pensar, por exemplo, que simplesmente fortalecer os valores provenientes da família é uma espécie de colaboração. Todavia, o verdadeiro trabalho em conjunto passa pelo diálogo entre pais e professores para que eles estejam “afinados” em cumprir cada qual com suas funções específicas. Acontece que alguns docentes deste estudo se queixaram que, muitas vezes, a família não cumpre com seu papel. De fato, há uma reclamação frequente de que a escola acaba se tornando responsável pela educação moral dos alunos, uma vez que os pais são negligentes em relação à formação em valores (Couto et al., 2015; Marques et al., 2017). Nesse caso, a instituição escolar não é compreendida enquanto espaço privilegiado para a educação moral dos alunos. Esses professores entendem que só têm a obrigação de trabalhar valores por conta da omissão da família. Caso não houvesse negligência, eles não precisariam se preocupar em realizar tal atividade. Eles não partem da ideia de que, como relataram alguns participantes, a escola e os valores fazem parte da vida e, por isso, é impossível não abordar a moralidade no cotidiano escolar. Tendo em vista que não há como separar a escola dos outros momentos da existência de um indivíduo, existe a possibilidade de se trabalharem valores a todo instante. Como a escola faz parte da vida, ela também se configura como um ambiente propício para se tratar da moral. Nesse sentido, alguns professores deste estudo relataram que são responsáveis pela educação integral dos alunos. Cabe, então, à escola se preocupar com a formação de sujeitos morais, críticos e capazes de agir como cidadãos (Chaves & Goergen, 2017; Moll, 2014). Conforme Gadotti (2009), a educação integral permite que os alunos experienciem intensamente a democracia, promovendo o diálogo, a participação e a cidadania desde a infância. Constitui-se como uma educação para os direitos humanos, contribuindo para o estabelecimento de uma sociedade democrática e socialmente justa.

Neste estudo, encontrou-se um resultado inédito, o qual não apareceu em pesquisas anteriores (Alencar et al., 2014; Martins & Silva, 2009). Alguns professores indicam que o papel de trabalhar valores não é apenas da família e da escola, mas de toda a sociedade. Esse resultado parece relacionar-se com a diferença de método utilizado nas pesquisas. Martins e Silva investigaram a questão através da pergunta “A escola deve intervir na formação de valores sociais e morais dos alunos?” e Alencar e colegas utilizaram o seguinte questionamento: “Na sua opinião, a escola deve dar educação em valores morais a seus alunos?”. É possível que a maneira como as perguntas foram elaboradas tenha orientado as respostas dos docentes. Neste estudo, utilizou-se o questionamento a seguir: “Algumas pessoas acham que é papel apenas da família trabalhar valores com os jovens. Outras acreditam que também é função da escola.

Qual a sua opinião? Justifique”. Por ser mais aberta, essa pergunta parece ter disponibilizado outras opções de respostas aos professores.

A noção de que todos têm a função de educar moralmente os jovens está de acordo com a ideia de La Taille (1995), segundo a qual qualquer pessoa que conviver com uma criança está de alguma forma interferindo em sua educação moral, seja incentivando valores autônomos, seja estimulando valores heterônomos ou até mesmo contravalores. Apesar de algumas figuras terem papel de destaque nesse processo, como pais (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010) e professores (Gallego & Becker, 2009), outras pessoas também exercem influência. Conforme La Taille, “Como os valores morais estão presentes em todas as interações sociais, cada pessoa é necessariamente ‘educadora’ moral cada vez que lida com uma criança” (p. 92). Sempre que há relações entre pessoas, existem ali valores implícitos. Se, por exemplo, uma criança cair no chão e seu vizinho lhe auxiliar a se levantar, é possível que ela aprenda algo sobre generosidade e compaixão. Se, ao contrário, seu vizinho a ignorar ou rir dela, a criança pode ter contato com a indiferença e a humilhação. A sociedade como um todo, então, tem responsabilidade sobre a educação moral dos indivíduos, especialmente dos jovens. No mundo globalizado, com tantas interações presenciais e virtuais, há uma avalanche de informações e valores. É importante que os cidadãos entendam sua relevância para a moral de toda a sociedade e promovam valores benéficos a ela. Para isso, necessita-se pensar também em termos de políticas públicas e exigir dos órgãos competentes – nacionais e internacionais – a promoção de valores como a justiça, o respeito, a solidariedade e a convivência democrática para a humanidade.

Nesta pesquisa, alguns poucos professores consideraram que a escola não tem o papel de realizar uma educação em valores. Eles justificaram suas respostas dizendo ora que o papel da escola é transmitir conteúdos, ora que a escola não tem obrigação de trabalhar valores, apesar de poder auxiliar nesse processo. Essa visão fundamenta-se na ideia tradicional de que a escola tem o papel de apenas divulgar o conhecimento sistematizado às crianças (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Para esses docentes, a função da escola é ensinar, enquanto que a da família é educar (Couto et al., 2019). Segundo eles, trabalhar valores em sala de aula deve ser considerado algo adicional, optativo. No entanto, de acordo com Piaget (1930/1998), a escola e, mais especificamente, o professor tem sim o papel de contribuir para a construção da moralidade dos estudantes. Além disso, documentos oficiais brasileiros (Brasil, 1988, 1998a, 1998b, 2005, 2015, 2018) indicam que a escola tem a função, não apenas de lecionar conteúdos, mas de educar para a cidadania.

4.4.2. Relações entre concepções sobre o papel da escola e formação.

Verificou-se uma associação entre a responsabilidade pela educação moral e a qualidade da formação: docentes com formação de alta qualidade tiveram mais chances de relatar que é papel da escola trabalhar valores. Como a formação propicia oportunidades para que os professores reflitam sobre questões morais relacionadas ao contexto escolar (Tognetta & Daud, 2018), é possível que eles percebam, através de reflexões, a importância da escola na formação moral dos alunos. Alguns conhecimentos adquiridos nas formações também podem contribuir para que os docentes cheguem a essa conclusão. Ao estudarem mais profundamente documentos oficiais brasileiros, como os PCN (Brasil, 1998a, 1998b), eles se deparam com o tema da moralidade, tendo a possibilidade de entender que a escola desempenha um papel essencial no processo de construção dos valores dos estudantes, especialmente da justiça, do respeito, da solidariedade e da convivência democrática. Além disso, diversos autores (e.g., Alencar et al., 2014; Araujo & Sperb, 2009; Chaves & Goergen, 2017; Couto et al., 2015; Dessen & Polonia, 2007; Gallego & Becker, 2009; La Taille, 1995; Marques et al., 2017; Martins e Silva, 2009; Moll, 2014; Munhoz, 2014; Oliveira et al., 2010; Piaget, 1932/1994, 1930/1998, 1931/1998, 1934/1998, 1935/1998, 1948/2011, 1972/2011, 1935/2015, 1965/2015; Tavares & Nogueira, 2013) fundamentam a ideia de que a responsabilidade de educar os jovens não é apenas dos pais, mas também dos professores. Ao terem contanto alguns desses autores durante a formação, os docentes têm a possibilidade de refletir sobre as ideias apresentadas nos textos e passar a entender o papel da escola na educação moral. Os profissionais têm a oportunidade, ainda, de compreender a escola como responsável pela formação integral dos alunos (Moll, 2014), incentivando a construção de sujeitos morais, críticos e cidadãos (Chaves & Goergen, 2017) através da experiência intensa da democracia (Gadotti, 2009).

Mesmo que os profissionais da amostra deste estudo frequentem com menos regularidade atividades de formação com foco em valores, assim como em outras pesquisas (Aiello, 2012; Alencar et al., 2013; Zechi, 2014), eles, ainda assim, consideram que a escola tem o papel de trabalhar valores com os alunos. Uma explicação possível é que, segundo os próprios docentes, as iniciativas de formação continuada que eles frequentam têm como principais características: (a) serem relevantes e aplicáveis à prática educativa e (b) voltadas ao contexto de trabalho. Tendo em vista que diversos temas da realidade brasileira envolvem valores, geralmente através de sua ausência – com destaque à justiça, uma vez que está relacionada à política (La Taille, 2006b) – pode-se pensar que, muitas vezes, na formação continuada, vem à tona a dúvida sobre se é função ou não da escola resolver determinados problemas. Até porque essa questão está relacionada à prática educativa. Assim sendo, a

diferença na qualidade da formação aparece na maneira pela qual o assunto é tratado. Em atividades de alta qualidade, como se valoriza a troca de experiências e a opinião dos professores, conforme mostrou este estudo, é provável que haja uma discussão sobre o papel da escola na educação moral. Os docentes têm a oportunidade de expressar suas opiniões, ouvir a explicação de um formador/capacitador competente e debater a temática. Em iniciativas de baixa qualidade, possivelmente o tema sequer é discutido. Caso seja, pode ser que o capacitador não tenha a qualidade de intermediar o debate e acabe por trazer algumas verdades prontas, encerrando a questão.

Nesta pesquisa, professores com formação de baixa qualidade tiveram chances substancialmente maiores de mencionar a família como o único responsável pela educação em valores. Como as atividades desse tipo frequentemente contam com formadores com menos conhecimento, como demonstrou este estudo, elas podem reproduzir a ideia tradicional, segundo Oliveira e Marinho-Araújo (2010), de que os pais são os únicos responsáveis pela educação moral de seus filhos, enquanto que a escola possui apenas a função de transmitir o conhecimento sistematizado aos alunos. Além disso, a formação continuada de baixa qualidade parece não permitir que os professores entendam sua relevância na construção moral dos alunos. Considerando-se que a formação inicial é insuficiente (Casciano, 2016; IBOPE Inteligência, 2018; Tavares et al., 2016; Tognetta et al., 2017), os profissionais que não aprimoram e atualizam seus conhecimentos em boas iniciativas de formação continuada (Romanowski & Martins, 2010) acabam não desenvolvendo a capacidade de tratar da moralidade nas escolas. A deficiência da formação sobre valores nas graduações (Santos, 2012) permanece como uma lacuna naqueles professores que não investem em atividades de formação continuada de boa qualidade.

É importante ressaltar que pode-se entender as relações entre concepções sobre o papel da escola e formação também a partir de outra direção. Os professores que consideram que é função da escola trabalhar valores são aqueles que mais buscam atividades de formação para se capacitarem a esse tipo de trabalho, enquanto que os que relegam esse papel apenas à família não se esforçam para aprender algo que não consideram sua obrigação. Entretanto, tendo em vista que Tognetta e Daud (2018) defendem que a formação cria oportunidades para que os docentes reflitam sobre questões morais relacionadas ao contexto escolar, é coerente pensar que as atividades formação possibilitam situações para entender que é papel da escola trabalhar valores. De todo modo, considera-se relevante que, em outros estudos, se verifique a direção dessa relação.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar se a formação – inicial e continuada – de professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Porto Alegre – RS, relaciona-se à adesão a valores essenciais para uma educação moral e à concepção do papel da escola nesse tipo de educação. Os resultados indicam que a formação continuada de alta qualidade relaciona-se à adesão mais descentrada à justiça e, a de baixa qualidade, à menos descentrada. Entretanto, não foram evidenciadas associações com o respeito, a solidariedade e a convivência democrática. De todo modo, a formação também relacionou-se às concepções sobre o papel da escola na educação moral. Professores com formação de alta qualidade tiveram mais chances de relatar que é papel da escola trabalhar valores, enquanto que os de baixa qualidade possuíram maiores chances de mencionar a família como o único responsável pela educação em valores.

Ter valores desenvolvidos e contribuir para que outras pessoas os desenvolvam significa contribuir para que a sociedade se torne um local mais justo, respeitoso, solidário, democrático, etc. Trata-se de promover ambientes mais cooperativos e adequados a uma convivência mais digna. Assim, possibilita-se combater a superficialidade e o individualismo presentes nas relações interpessoais (Menin, 2019). Os professores, no geral, apresentaram alta adesão à justiça, à solidariedade e à convivência democrática. Entretanto, aderiram ao respeito a partir da perspectiva sociocêntrica. Assim, é importante que as formações – seja a inicial ou a continuada – estimulem o respeito, não apenas como a necessidade de submissão do aluno ao professor, mas como a capacidade de se colocar no ponto de vista do outro.

Para que os professores – especialmente aqueles que trabalham no Ensino Fundamental II – estejam aptos a auxiliar na construção da moralidade de seus alunos, é essencial que eles invistam em sua formação. Uma boa formação possibilita que os docentes tenham alta adesão à justiça, tendendo à autonomia. Ser autônomo é condição para estimular o desenvolvimento dos jovens (Müller & Alencar, 2012; Tognetta et al., 2017). Entretanto, a satisfação dessa condição por si só não é suficiente para que a educação moral de fato ocorra. Os professores precisam também se ver como responsáveis pela construção moral de seus alunos. Ao investirem em uma formação de qualidade, eles também contribuem para entender que desempenham um papel fundamental na moralidade dos estudantes. A formação, então, parece ser o caminho para engajar os professores no processo de desenvolvimento de valores dos jovens. Todavia, as iniciativas de formação continuada parecem não focar de maneira adequada em valores e atitudes. Outros estudos (Aiello, 2012; Alencar et al., 2013; Menin et al., 2013; Zechi, 2014) também ressaltaram a falta de formação específica dos profissionais envolvidos em atividades de educação moral. É importante, assim, que as formações trabalhem valores,

não apenas ao acaso, mas de maneira intencional. A educação moral – tanto dos professores quanto dos alunos – parece ter maior eficácia quando realizada de maneira deliberada. Com isso, torna-se possível obter resultados ainda melhores sobre a justiça e estimular também outros VEEM, quais sejam o respeito, a solidariedade e a convivência democrática.

As graduações têm se mostrado insuficientes para a formação dos professores (Casciano, 2016; IBOPE Inteligência, 2018; Tavares et al., 2016; Tognetta et al., 2017) e as atividades de formação continuada acabam suprindo essas deficiências (Romanowski & Martins, 2010). Entretanto, o ideal seria que as graduações funcionassem como base para o exercício profissional de qualidade (Magalhães e Azevedo, 2015) e já capacitassem os professores a tratarem de temas como a moralidade. De todo modo, enquanto isso não ocorre, a única opção dos docentes parece ser aprofundar e atualizar seus conhecimentos depois de formados (Romanowski & Martins, 2010). As atividades mais relevantes para tal são as pós-graduações *stricto sensu*, por conseguirem prever a adesão à justiça, e as *lato sensu*, por serem preditoras de uma boa formação. Entretanto, destacam-se também os congressos, as palestras, os seminários, as capacitações realizadas na própria escola e os cursos de formação, por terem sido mencionados com frequência pelos participantes desta pesquisa.

Este estudo pretendeu trazer contribuições para a temática dos valores e da formação docente. Analisaram-se tanto dados qualitativos quanto quantitativos, o que permite verificar a existência de relações entre as variáveis, além de entender mais profundamente como ocorrem algumas dessas relações. Para isso, utilizou-se a Ficha de Perfil do Professor, à qual se adicionou a questão aberta, e construíram-se dois questionários: (a) o Questionário sobre Formação Inicial e (b) o Questionário sobre Formação Continuada. Utilizou-se, ainda, um instrumento – a Escala de Valores Sociomorais – que significa um grande avanço na área da moralidade, uma vez que é “voltado para questões da atualidade, em contextos brasileiros, que englobe a investigação de diversos valores simultaneamente” (Tavares & Menin, 2015, pp. 10-11). A existência desse instrumento contribui para o desenvolvimento da pesquisa brasileira sobre moralidade e para incentivar que outros pesquisadores elaborem outras formas de medida na área. Apesar de a EVSM não ter sido idealizada para a utilização em análises com a Teoria Clássica dos Testes (TCT), ela funcionou para os testes realizados. Todavia, ela foi tratada, no presente estudo, como questionário e não como uma escala. Essa escolha baseou-se no fato de que, nesse instrumento, os valores possuem diferentes tipos (e.g., justiça distributiva, retributiva e contratual) e aparecem em diferentes espaços (família, escola, internet e comunidade). Considerou-se, então, que as questões de cada subescala possuem diferentes características, mas abordam um mesmo valor. Para isso, baseou-se em estudos, como o de

Sbicigo e Dell’Aglío (2013), no qual os autores utilizam um instrumento sobre eventos estressores da mesma maneira.

Entre as limitações deste estudo, ressalta-se a participação de professores apenas de Porto Alegre–RS. É importante que sejam realizadas pesquisas em outros locais para verificar se a relação entre formação docente e valores essenciais para a educação moral se mantém. É relevante, ainda, verificar se essa relação ocorre apenas com professores do Ensino Fundamental II ou se acontece também em outras etapas do ensino. Além disso, alguns valores investigados – a solidariedade e a convivência democrática – não apresentaram preditores e nem se relacionaram com a formação dos professores. Cabe pesquisar se esses resultados ocorreram por conta dos instrumentos utilizados. É possível, ainda, que os instrumentos tenham interferido nos tamanhos de efeito encontrados.

Vale ressaltar que, neste estudo, apareceram algumas diferenças em relação a pesquisas anteriores (cf. Marques et al., 2017; Menin, 2019; Tavares, Menin et al., 2016; Tavares & Menin, 2015) como: (a) a predominância do nível de adesão propriamente moral nos valores justiça, solidariedade e convivência democrática e (b) a ausência de efeito de sexo. Sugere-se, então, a realização de estudos com o intuito de investigar o motivo dessas diferenças. É possível que haja viés de amostra por se tratarem de estudos com escolha dos participantes por conveniência. Pesquisas realizadas com amostragem aleatória e em diferentes regiões do país (e do mundo) podem contribuir para explicar essas variações.

É importante, ainda, investigar mais profundamente as relações entre disciplinas escolares e adesão a valores, além de entre ano escolar e formação. Neste estudo, o português apareceu como preditor da adesão ao respeito e o oitavo ano como preditor da formação continuada. Não se sabe ao certo o porquê dessas associações. É possível que essas relações se repitam em outras pesquisas, mas também há a possibilidade de se serem associações válidas apenas para os participantes deste estudo. De toda maneira, essas evidências permitem a criação de novas hipóteses, as quais podem ser testadas em outras oportunidades.

Por fim, vale destacar que esta pesquisa teve o objetivo de verificar a existência de algumas relações, especificamente da formação com a adesão a valores essenciais para a educação moral em uma sociedade democrática e com a concepção do papel da escola nesse tipo de educação. Não foi intuito do estudo examinar a direção das associações. Tognetta e Daud (2018) afirmam que a formação influencia a adesão a valores e propicia oportunidades para que os professores reflitam sobre questões morais relacionadas ao contexto escolar. Além disso, esta pesquisa encontrou algumas relações entre essas variáveis. No entanto, é importante que novos estudos investiguem mais profundamente o sentido dessas relações.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M., Castro, M., Silva, A., & Cerqueira, L. (2016). *Diagnóstico participativo das violências nas escolas: Falam os jovens*. Rio de Janeiro: FLACSO.
- Aiello, S. (2012). *Educação moral na escola: Formação dos professores* (Tese de doutorado). Retirada de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?view=000845689>
- Alencar, H. & La Taille, Y. (2007). Humilhação: O desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(2), 217-231.
- Alencar, H., De Marchi, B., Couto, L., Romaneli, M., & Lima, M. (2013). Educação em valores morais: uma análise de três experiências no Espírito Santo. In Menin, Bataglia, & Zechi (Eds.). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras* (pp. 238-272). São Paulo: Cortez.
- Alencar, H., De Marchi, B., Couto, L., Romaneli, M., & Lima, M. (2014). Educação em valores morais: Juízos de profissionais no contexto escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 255-264. doi:10.1590/2175-3539/2014/0182742
- Alexius, S., Mocellin, M., Corrêa, E., Neves, J., Vasconcelos, F., & Corso, A. (2018). Evidences of the association between individual attributes and bullying: A cross-sectional study with adolescents from Florianópolis, Santa Catarina State, Brazil. *Cadernos de Saúde Pública*, 34(12), 1-14. doi:10.1590/0102-311x00118617
- Araújo, U. F. (2000). Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 91-107. doi:10.1590/S1517-97022000000200007
- Araujo, G. B. & Sperb, T. M. (2009). Crianças e construção de limites: Narrativas de mães e professoras. *Psicologia em Estudo*, 14(1), 185-194.
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicômaco* (E. Bini, Trans.). São Paulo, Edipro.
- Barbosa, R. A. (2016). *Leitura, criticidade e posicionamento: Trabalhando os valores morais e sociais em sala de aula* (Trabalho de Conclusão de Curso). Retirada de <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/14446>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1977)
- Bijega, G. L. (2019). Cidadania no Brasil: A nossa jovem democracia em risco. *Espirales, edição especial*, 78-90.
- Borges, G. D. & Martins, R. A. (2015, Junho). *A construção dos valores morais e sua relação com a ação docente: Desafios de uma educação para a autonomia*. Artigo apresentado no XVII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp, Marília, SP. Trabalho retirado de

- https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/xviiseminariodepesquisadoprogramadepos-graduacaoemeducao/graziella_diniz_a-construcao-dos-valores.pdf
- Brasil, Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base* (versão final homologada). Retirado de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Temas transversais*. Retirado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf> e <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>
- Brasil, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2016). *Atlas da violência 2016*. Retirado de <https://www12.senado.leg.br/institucional/omv/entenda-a-violencia/pdfs/atlas-da-violencia-2016>
- Brasil, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Retirado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil, Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas. (2005). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Retirado de <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>
- Bullough, R. V. (2019). Empathy, teaching dispositions, social justice and teacher education. *Teachers and Teaching, Latest Articles*, 1-16. doi:10.1080/13540602.2019.1602518
- Caetano, L. M. (2009). *Pais, adolescentes e autonomia moral: Escala de Concepções Educativas* (Tese de doutorado). Retirada de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-25032010-153109/pt-br.php>
- Carbone, R., & Menin, M. S. S. (2004). Injustiça na escola: Representações sociais de alunos do Ensino Fundamental e Médio. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 251-267.

- Carlotto, M., & Palazzo, L. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026. doi:10.1590/S0102-311X2006000500014
- Carr, D. & Harrison, T. (2015). *Educating character through stories*. Exeter: Imprint Academic.
- Carvalho, J. S., Sesti, A. P., Andrade, J. P., Santos, L. S., & Tibério, W. (2004). Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: Dos conceitos às ações. *Educação e Pesquisa*, 30(3), 435-445. doi:10.1590/S1517-97022004000300004
- Casciano, R. L. (2016). *A profissionalidade docente de professores iniciantes: Um estudo com licenciados em Pedagogia e em Biologia* (Dissertação de Mestrado). Retirada de <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/27751/27751.PDF>
- Chabaneau, L. & Rivero, P. (2018). Contribuciones sociológicas para pensar los derechos humanos: Desigualdades y justicia social en Brasil y Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales*, 32(44), 81-102. doi:10.26489/rvs.v32i44.4
- Chaves, A. & Goergen, P. (2017). Ética e estética na formação humana. *Revista Exitus*, 7(2), 331-349. doi:10.24065/2237-9460.2017v7n2ID316
- Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment* (Vol. 2). Nova York: Cambridge University Press.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Couto, L. L. M. & Alencar, H. M. (2015). Educação moral no Ensino Fundamental: Prática docente de ensino da justiça. *Psico*, 46(1), 90-100. doi:10.15448/1980-8623.2015.1.16927
- Couto, L. L. M. & Alencar, H. M. (2017). Concepção de justiça e injustiça de docentes do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*, 11(1), 34-43. doi:10.24879/2017001100100211
- Couto, L. L. M., Alencar, H. M., & Moraes, T. M. (2015). Ensino da justiça: Motivação de docentes do Ensino Fundamental. *Temas em Psicologia*, 23(2), 383-397. doi:10.9788/TP2015.2-11
- Couto, L. L. M., Alencar, H. M., & Salgado, M. M. (2017). Educação em valores morais no Ensino Fundamental: Juízos de professoras sobre a virtude da justiça. *Diálogo*, (35), 9-19. doi:10.18316/dialogo.v0i35.3372
- Couto, L., Lima, M., & Alencar, H. (2019). *Como elaborar projetos de educação em valores morais: Guia para a formação de educadores*. Jundiaí: Paco Editorial.

- Cruz, S. & Batista Neto, J. (2012). A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: Refletindo sobre experiências de pesquisas. *Revista Brasileira de Educação*, 17(50), 385-398.
- Cunha, L. (2018). A geografia escolar e as temáticas físico-naturais na BNCC. *Itinerarius Reflectionis*, 14(2), 1-18. doi:10.5216/rir.v14i2.51587
- Cuzin, M. I. (2008). *As relações interpessoais à luz do Psicodrama* (Tese de Doutorado). Retirada de <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252067>
- D'Aurea-Tardeli, D., Fittipaldi, H., Postal, J., & Reis, P. (2012). Jovens e valores: Um estudo realizado em colégio bilíngue de São Paulo. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 23(24), 95-121. doi:10.14572/nuances.v23i24.1893
- Dellazzana-Zanon, L., Bordini, G. S., Sperb, T., M., & Freitas, L. B. L. (2013). Pesquisas sobre desenvolvimento moral: Contribuições da Psicologia brasileira. *Psico*, 44(3), 342-351.
- Demo, P. (2007). Escola pública e escola particular: Semelhanças de dois imbróglis educacionais. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(55), 181-206. doi:10.1590/S0104-40362007000200002
- Dessen, M. & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. doi:10.1590/S0103-863X2007000100003
- Dias, A. A. (2005). Educação moral e autonomia na educação infantil: O que pensam os professores. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 370-380.
- Ferreira, J., Santos, J., & Costa, B. (2015). Perfil de formação continuada de professores de Educação Física: Modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37(3), 289-298. doi:10.1016/j.rbce.2014.01.002
- Ferreira, N. (2006). Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: A gestão da educação como germen da formação. *Educação & Sociedade*, 27(97), 1341-1358. doi:10.1590/S0101-73302006000400013
- Filgueiras, J. M. (2006). *A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969-1993* (Dissertação de mestrado). Retirada de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10549>
- Fonseca, M. & Fonseca, D. (2016). A gestão acadêmica da pós-graduação lato sensu: O papel do coordenador para a qualidade dos cursos. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 151-164. doi:10.1590/S1517-9702201603136263
- Freitas, L. B. L. (2003). *A moral na obra de Jean Piaget: Um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2009). *Educação integral no Brasil: Inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

- Galian, C. V. A. (2014). Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 648-669. doi:10.1590/198053142768
- Gallego, A. B. & Becker, M. L. R. (2009). O papel do professor na evolução da constituição da moral no adolescente. *Cadernos do Aplicação*, 22(2), 131-147.
- García, X. M. & Puig, J. M. (2010). *As sete competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus.
- Gasparini, S., Barreto, S., & Assunção, A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199. doi:10.1590/S1517-97022005000200003
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Goergen, P. (2007). Educação moral hoje: Cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação & Sociedade*, 28(100), 737-762. doi:10.1590/S0101-73302007000300006
- Goergen, P. (2014). Formação humana e sociedades plurais. *Espaço Pedagógico*, 21(1), 23-40. doi:10.5335/rep.v21i1.3870
- Golino, H. (2018). O problema da dimensionalidade no estudo da inteligência e como resolvê-lo utilizando o exploratory graph analysis (EGA). In C. S. Hutz, D. R. Bandeira & C. M. Trentini (Eds.), *Avaliação Psicológica da Inteligência e da Personalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Gonçalves, F., & França, M. (2008). Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 639-662. doi:10.1590/S0104-40362008000400009
- Guerra, Y. (2010). A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. *Serviço Social & Sociedade*, (104), 715-736. doi:10.1590/S0101-66282010000400008
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2009). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Heijden, G., Donders, A., Stijnen, T., & Moons, K. (2006). Imputation of missing values is superior to complete case analysis and the missing-indicator method in multivariable diagnostic research: A clinical example. *Journal of Clinical Epidemiology*, 59(2006), 1102-1109. doi:10.1016/j.jclinepi.2006.01.015
- IBOPE Inteligência. (2018, Julho). *Profissão professor*. Retirado do site do Itaú Social: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/07/Pesquisa-Professor_Divulga%C3%A7%C3%A3o.pdf

- Inhelder, B. & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira. (Original publicado em 1970)
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development: The Philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice* (Vol. 1). San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Krokosz, M. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 745-768. doi:10.1590/S1413-24782011000300011
- La Taille, Y. (1995). Educação moral: Família e escola. *Dois Pontos*, 21(3), 92-94.
- La Taille, Y. (1998). *Limites: Três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática.
- La Taille, Y. (2006a). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 19(1), 9-17. doi:10.1590/S0102-79722006000100003
- La Taille, Y. (2006b). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2016). Moral e ética no mundo contemporâneo. *Revista USP*, (110), 29-42. doi:10.11606/issn.2316-9036.v0i110p29-42
- Leite, L. H. A., & Ramalho, B. (2015). Jovens- adolescentes egressos de uma educação integral: A construção de atitudes e valores. *Educação em Revista*, 31(4), 63-80. doi:10.1590/0102-4698151339
- Lima, V. (2004). De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do desenvolvimento moral em Psicologia um caminho para o estudo das virtudes. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(3), 12-23. doi:10.1590/S1414-98932004000300003
- Lima, E. S. (2006). *Formação continuada e a prática docente de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas particulares de Porto Alegre* (Dissertação de mestrado). Retirada de <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2883>
- Lima, J. & Santos, G. (2018). Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: Concepções dos professores. *Educação & Formação*, 3(8), 153-170. doi:10.25053/redufor.v3i8.275
- Lopes, A. P. & Pontes, E. A. (2009). Síndrome de Burnout: Um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 13(2), 275-281. doi:10.1590/S1413-85572009000200010
- Machado, C., Bergamaschi, M., Ribeiro, M., & Pardo, E. (2001). Interdisciplinaridade como solidariedade: Desafio à formação de professores. *Educação & Realidade*, 26(2), 127-156.

- Madeira, Z. & Gomes, D. (2018). Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. *Serviço Social & Sociedade*, (133), 463-479. doi:10.1590/0101-6628.154
- Magalhães, L. K. & Azevedo, L. C. (2015). Formação Continuada e suas implicações: Entre a lei e o trabalho docente. *Cadernos CEDES*, 35(95), 15-36. doi:10.1590/CC0101-32622015146769
- Marafelli, C. M., Rodrigues, P. A., & Brandão, Z. (2017). A formação profissional dos professores: Um velho problema sob outro ângulo. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 982-997. doi:10.1590/198053144293
- Marques, C., Tavares, M. R., & Menin, M. S. S. (2017). *Valores sociomoraís*. Americana, Adonis.
- Martinez, J. M. (2013). *Bullying: Guia para educadores*. Campinas, Mercado de Letras.
- Martins, M. C. (2014). Reflexos reformistas: O ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, (51), 37-50. doi:0.1590/S0104-40602014000100004
- Martins, R. & Silva, I. (2009). Valores morais do ponto de vista de professores de ensino fundamental e médio. In Y. La Taille & M. S. S. Menin (Eds.), *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 185-198). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, R., Braga, M. C., Silva, I., & Lucatto, L. (2017). *Quando ajudar é preciso! O valor da solidariedade*. Americana, Adonis.
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, 14(1), 98-110. doi:10.1590/S0102-88392000000100012
- Menin, M. S. S. (2002). Valores na escola. *Educação e Pesquisa*, 28(1), 91-100. doi:10.1590/S1517-97022002000100006
- Menin, M. S. S. (2019). Adesão a valores sociomoraís na contemporaneidade: Um estudo com escolares de Ensino Fundamental e Médio. *Schème*, 11(especial), 86-122.
- Menin, M. S. S. & Bataglia, P. U. R. (2017). *Uma balança para as virtudes: O valor da justiça*. Americana, Adonis.
- Menin, M. S., Bataglia, P. U. R. & Zechi, J. A. M. (2013). *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: Relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez.
- Menin, M. S. S., Morais-Shimizu, A., Bataglia, P., & Martins, R. (2014). Os fins e meios da educação moral nas escolas brasileiras: Representações de educadores. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 133-155. doi:10.21814/rpe.4301

- Menin, M. S. S., Tognetta, L. R., Tavares, M. R., Bataglia, P. U., Aragão, R., Vinha, T. P., & Moro, A. (2017). Os professores da educação básica e a sua adesão a valores sociomoraís: Uma investigação atual. In J. Pacífico, R. Mizusaki, S. Freitas, & J. Neves (Eds.), *Experiências na educação infantil: Narrar e refletir é preciso* (pp. 37-48). Porto Velho: EDUFRO.
- Moll, J. (2014). O PNE e a educação integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. *Retratos da Escola*, 8(15), 369-381. doi:10.22420/rde.v8i15.447
- Moraes, A. & Belluzzo, W. (2014). O diferencial de desempenho escolar entre escolas públicas e privadas no Brasil. *Nova Economia*, 24(2), 409-430. doi:10.1590/0103-6351/1564
- Moriconi, G. M., Davis, C. L., Tartuce, G. L., Nunes, M. M., Esposito, Y. L., Simielli, L. E., & Teles, N. C. (2017). *Formação continuada de professores: Contribuições da literatura baseada em evidências* (Relatório v. 52). São Paulo: FCC.
- Müller, A. (2008). *Educação em valores morais: O aprender e o ensinar sobre justiça* (Dissertação de mestrado). Retirada de <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6681>
- Müller, A. & Alencar, H. (2012). Educação moral: O aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa*, 38(2), 453-468. doi:10.1590/S1517-97022012000200012
- Munhoz, M. M. (2014). *Aspectos psicodinâmicos e adaptativos do professor na relação com seus alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental em escolas da rede pública: Um estudo exploratório* (Dissertação de mestrado). Retirada de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-05032015-154303/pt-br.php>
- Oliveira, G., Caminha, I., & Freitas, C. M. (2010). Relações de convivência e princípios de justiça: A educação moral na escola. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 261-270.
- Oliveira, C. & Marinho-Araújo, C. (2010). A relação família-escola: Interseções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108. doi:10.1990/S0103-166X2010000100012
- Organização das Nações Unidas. (2011). *Ano internacional das e dos afrodescendentes*. Retirado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000214060>
- Peñacoba-Arribas, A., & Cruz-Vera, D. (2016). El declive de la educación de la voluntad: Problemática y tendencias educativas. *Educación y Educadores*, 19(3), 439-457. doi:10.5294/edu.2016.19.3.7
- Pereira, M. C. & Pedrosa, M. I. (2015). De pais para filhos: Modos intencionais de transmitir valores. *Interação em Psicologia*, 19(2), 243-253. doi:10.5380/psi.v19i2.34307
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementariedade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.

- Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human development*, 15(1), 1-12. (Original publicado em 1970)
- Piaget, J. (1983). *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Dom Quixote. (Original publicado em 1972)
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932)
- Piaget, J. (1998). O desenvolvimento moral do adolescente em dois tipos de sociedade: A sociedade primitiva e a sociedade “moderna”. In S. Parrat-Dayán & A. Tryphon (Eds.), *Sobre a pedagogia: Textos inéditos* (pp. 161-166). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1947)
- Piaget, J. (1998). O espírito de solidariedade na criança e a colaboração internacional. In S. Parrat-Dayán & A. Tryphon (Eds.), *Sobre a pedagogia: Textos inéditos* (pp. 60-78). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1931)
- Piaget, J. (1998). Observações psicológicas sobre o self-government. In S. Parrat-Dayán & A. Tryphon (Eds.), *Sobre a pedagogia: Textos inéditos* (pp. 113-130). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1934)
- Piaget, J. (1998). Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo. In S. Parrat-Dayán & A. Tryphon (Eds.), *Sobre a pedagogia: Textos inéditos* (pp. 60-78). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1935)
- Piaget, J. (1998). Os procedimentos da educação moral. In S. Parrat-Dayán & A. Tryphon (Eds.), *Sobre a pedagogia: Textos inéditos* (pp. 25-58). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Original publicado em 1930)
- Piaget, J. (2000). Commentary on Vygotsky's criticisms of language and thought of the child and judgement and reasoning in the child. *New Ideas in Psychology*, 18(2000), 241-259. (Original publicado em 1962)
- Piaget, J. (2011). O direito à educação no mundo atual. In J. Piaget, *Para onde vai a educação?* (pp. 43-127). Rio de Janeiro: José Olympio. (Original publicado em 1948)
- Piaget, J. (2011). Para onde vai a educação?. In J. Piaget, *Para onde vai a educação?* (pp. 9-42). Rio de Janeiro: José Olympio. (Original publicado em 1972)
- Piaget, J. (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Rio de Janeiro: WAK. (Original publicado em 1954)
- Piaget, J. (2015). Educação e instrução desde 1935. In J. Piaget, *Psicologia e Pedagogia: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino* (pp. 1-121). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1935)

- Piaget, J. (2015). Os novos métodos, suas bases psicológicas. In J. Piaget, *Psicologia e Pedagogia: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino* (pp. 123-163). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Original publicado em 1965)
- Possoli, G., Makuch, D., Costa, E., & Arcanjo, S. (2015). Educação a distância na pós-graduação lato sensu na área da Saúde: Uma revisão integrativa. *Interfaces da Educação*, 6(16), 27-45. doi:10.26514/inter.v6i16.436
- Ramiro, L. & Matos, M. G. (2008). Percepções de professores portugueses sobre educação sexual. *Revista de Saúde Pública*, 42(4), 684-692. doi:10.1590/S0034-89102008005000036
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1988). *Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU.
- Riscal, S. A. (2010). Considerações sobre o conselho escolar e seu papel mediador e conciliador. In M. C. Luiz (Org.), *Conselho escolar: Algumas concepções e propostas de ação* (pp. 23-46). São Paulo: Xamã.
- Romanowski, J. P. & Martins, P. L. (2010). Formação continuada: Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Diálogo Educacional*, 10(30), 285-300. doi:10.7213/rde.v10i30.2416
- Rousseeuw, P. J. (1987) Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, (20), 53–65.
- Santos, J. M. (2011). Exame Nacional do Ensino Médio: Entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar em Revista*, (40), 195-205. doi:10.1590/S0104-40602011000200013
- Santos, D. L. (2012). *Desenvolvimento moral na educação infantil: O que pensam as educadoras* (Dissertação de Mestrado). Retirada de <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/142726>
- Santos, D. L., Prestes, A. C., & Freitas, L. B. L. (2014). Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 247-254. doi:10.1590/2175-3539/2014/0182740
- Savater, F. (2004). *Ética para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes.
- Saviani, D. (2007). O lugar estratégico do Mestrado no conjunto da pós-graduação e da Pedagogia: Problemas e perspectivas. *Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional*, 2(3), 33-54.

- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. doi:10.1590/S1413-24782009000100012
- Sbicigo, J. B. & Dell'Aglio, D. D. (2013). Contextual variables associated with psychosocial adjustment of adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 16(e11), 1 – 10. doi:10.1017/sjp.2013.20
- Shimizu, A. M. (1999). As representações sociais de moral de professores do Ensino Fundamental. *Nuances*, 5, 29-37. doi:10.14572/nuances.v5i5.95
- Silva, I. A. (2018). *Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental: Análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola* (Tese de Doutorado). Retirada de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/152705>
- Silva, B. V. S., Andrade, P. M. C., Baad, V. M. A., Valença, P. A. M., Menezes, V. A., Amorim, V. C., & Franca, C. B. (2016). Prevalência e fatores associados à autopercepção negativa em saúde dos adolescentes: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 29(4), 595-601.
- Siqueira, F. Q. (2003). *Juízo moral de crianças sobre a humildade na gratidão* (Dissertação de Mestrado). Retirada de <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/140817>
- Siqueira, F. Q., Calza, T. Z., Sarriera, J., & Freitas, L. B. L (2017). O valor dos valores: A perspectiva de pais em relação a seus filhos. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 8(1), 55-75. doi:10.5433/2236-6407.2017v8n1p55
- Siqueira, F. Q. & Freitas, L. B. L (2016). Desenvolvimento das relações entre humildade e gratidão na infância. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(3), 854-872. doi:10.12957/epp.2016.32764
- Soares, A., Naiff, L., Fonseca, L., Cardozo, A., & Baldez, M. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sociodemográficas de professores. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(1), 35-49.
- Souza, R. L. L. (2007). *Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: Compreendendo para poder atuar* (Dissertação de Mestrado). Retirada de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22022008-135442/pt-br.php>
- Souza, V., & Placco, V. (2008). O auto-respeito na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 729-755. doi:10.1590/S0100-15742008000300009
- Tavares, M. R. & Menin, M. S. S. (2015). Avaliando valores em escolares e seus professores: Proposta de construção de uma escala. *Textos FCC*, (46), 1-85.

- Tavares, M. R., Menin, M. S., Bataglia, P. U., Vinha, T. P., Tognetta, L. R., Martins, R. A., & Moro, A. (2016). Construção e validação de uma escala de valores sociomoraís. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 186-210. doi:10.1590/198053143460
- Tavares, C. & Nogueira, M. (2013). Relação família-escola: Possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. *Formação@Docente*, 5(1), 43-57. doi:10.15601/2237-0587/fd.v5n1p43-57
- Tavares, L. M. F. L., Santos, L. M. M., & Freitas, M. N. C. (2016). A educação inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(4), 527-542. doi:10.1590/s1413-65382216000400005
- Teixeira, C., Vilasbôas, A., & Paim, J. (2018). Mais que nunca, é preciso lutar.... *Saúde em Debate*, 42(spe2), 5-10. doi:10.1590/0103-11042018s200
- Tognetta, L. & Assis, O. Z. M. (2006). A construção da solidariedade na escola: As virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 49-66.
- Tognetta, L. & Daud, R. (2018). Formação docente e superação do bullying: Um desafio para tornar a convivência ética na escola. *Perspectiva*, 36(1), 369-384. doi:10.5007/2175-795X.2018v36n1p369
- Tognetta, L., Martinez, J. M., & Daud, R. (2017). *Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito*. Americana, Adonis.
- Tognetta, L. & Vinha, T. (2007). *Quando a escola é democrática: Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas, Mercado de Letras.
- Tognetta, L. & Vinha, T. (2009). Valores em crise: O que nos causa indignação?. In Y. La Taille & M. S. S. Menin (Eds.), *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 1-45). Porto Alegre: Artmed.
- Townsend, C. B. & Tomazzeti, E. M. (2007). A mobilização de saberes nas práticas de professores nos Anos Iniciais: Um estudo de caso. *Educar*, (29), 207-221.
- Tudge, J. R. H., Lopes, R. S. C., Piccinini, C. A., Sperb, T. M., Chipenda-Dansokho, S., Marin, A. H., . . . Freitas, L. B. L. (2012). Child-rearing values in southern Brazil: Mutual influences of social class and parents' perceptions of their children's development. *Journal of Family Issues*, 34(10), 1379–1400. doi:10.1177/0192513X12453820
- Valle, J., Stelko-Pereira, A. C., Peixoto, E., & Williams, L. (2018). Influence of bullying and teacher-student relationship on school engagement: Analysis of an explanatory model. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(4), 411-420. doi:10.1590/1982-02752018000400008

- Villegas, A. M. (2007). Dispositions in teacher education: A look at social justice. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 370-380. doi:10.1177/0022487107308419
- Vinha, T. P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa* (Tese de Doutorado). Retirada de <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253128>
- Vinha, T. P. & Mantovani de Assis, O. Z. (2005). Considerações sobre as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula. *Ícone*, 11(1), 69-94.
- Vinha, T. P., Morais, A., Tognetta, L. R. P., Azzi, R. G., Aragão, A. M. F., Marques, C. A. E., . . . Bozza, T. C. L. (2016). O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(64), 96-127. doi:10.18222/ae.v27i64.3747
- Vinha, T. P., Nunes, A., & Moro, A. (2019). Contemporaneidade e convivência democrática na escola. *Schème*, 11(especial), 123-158.
- Vinha, T. P., Nunes, C., Silva, L., Vivaldi, F., & Moro, A. (2017). *Da escola para a vida em sociedade: O valor da convivência democrática*. Americana, Adonis.
- Vinha, T. P. & Tognetta, L. R. (2006). Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. *Educação Unisinos*, 10(1), 45-55.
- Vinha, T. P. & Tognetta, L. R. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: Os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Diálogo Educacional*, 9(28), 525-540. doi:10.7213/rde.v9i28.3316
- Wang, D., Wang, & Tudge, J. R. H. (2015). Expressions of gratitude in children and adolescents: Insights from China and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46(8), 1039–1058. doi:10.1177/0022022115594140
- Williams, D. L., Edwards, B., Kuhel, K. A., & Lim, W (2016). Culturally Responsive Dispositions in Prospective Mathematics Teachers. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(2), 17-33. doi:10.1515/dcse-2016-0013
- Zechi, J. A. M. (2014). *Educação em valores: Solução para a violência e a indisciplina na escola?* (Tese de Doutorado). Retirada de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123919>

ANEXO A

Ficha de perfil do professor

1. Sexo:
 - (A) Masculino.
 - (B) Feminino.

 2. Data de nascimento: ____/____/_____

 3. Qual a sua renda INDIVIDUAL mensal?
 - (A) Até 1.874 reais
 - (B) De 1.875 reais a 3.748 reais.
 - (C) De 3.749 reais a 9.370 reais.
 - (D) De 9.371 reais a 18.740 reais.
 - (E) Acima de 18.740 reais.

 4. Qual a sua renda FAMILIAR mensal? (Sua renda + renda de quem mora com você)
 - (A) Até 1.874 reais
 - (B) De 1.875 reais a 3.748 reais.
 - (C) De 3.749 reais a 9.370 reais.
 - (D) De 9.371 reais a 18.740 reais.
 - (E) Acima de 18.740 reais.

 5. Qual a sua escolaridade?
 - (A) Ensino Fundamental incompleto.
 - (B) Ensino Fundamental completo.
 - (C) Ensino Médio incompleto.
 - (D) Ensino Médio completo.
 - (E) Ensino Superior incompleto.
 - (F) Ensino Superior completo.
 - (G) Mestrado incompleto.
 - (H) Mestrado completo.
 - (I) Doutorado incompleto.
 - (J) Doutorado completo.

 6. Qual o tipo da sua formação universitária? (Caso possua Ensino Superior)
 - (A) Licenciatura.
 - (B) Bacharelado.
 - (C) Licenciatura e bacharelado.

 7. Em que tipo de Universidade/Faculdade você realizou sua formação universitária? (Caso possua Ensino Superior)
 - (A) Pública.
 - (B) Privada.
 - (C) Pública e privada.

 8. É formado(a) em que área(s)? (Caso possua Ensino Superior)
-

9. Possui pós-graduação *lato sensu* (especialização)?
- (A) Sim.
(B) Não.
10. Há quanto tempo trabalha, em escola, como professor(a) (em anos completos)? _____
11. Em qual(is) ano(s) do Ensino Fundamental você atua? (É possível marcar mais de uma opção)
- (A) 6º ano.
(B) 7º ano.
(C) 8º ano.
(D) 9º ano.
(E) T3, T4, T5 ou T6 – EJA (Educação de Jovens e Adultos).
12. Qual(is) disciplina(s) você leciona no 6º, 7º, 8º ou 9º ano?
- _____
- _____
13. Você leciona em quantas escolas? _____
14. Trabalha atualmente em escola:
- (A) Pública.
(B) Privada.
(C) Pública e privada.
15. Você já exerceu função de coordenação, orientação pedagógica ou direção?
- (A) Sim.
(B) Não.
16. Algumas pessoas acham que é papel apenas da família trabalhar valores com os jovens. Outras acreditam que também é função da escola. Qual a sua opinião? Justifique.
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

ANEXO B

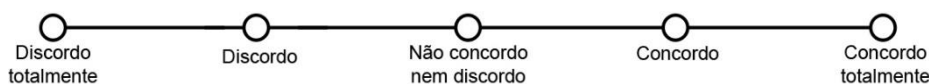
Questionário de Formação Inicial (QFI)

Responda as questões a seguir levando em consideração seu curso de formação inicial (licenciatura, bacharelado ou magistério). Caso possua mais de um curso, responda de acordo com aquele que mais influencia sua prática como professor(a).

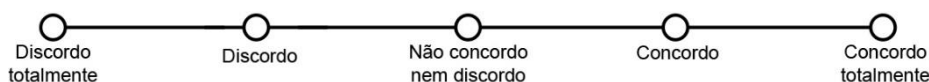
- Curso considerado: _____

Marque o quanto você concorda com as seguintes afirmações:

1. Meu curso de formação inicial permitiu-me dominar conteúdos importantes para minha área.



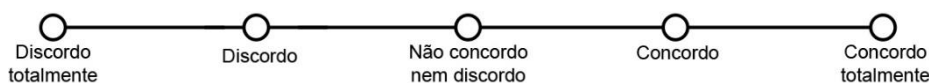
2. Meu curso proporcionou-me um bom conhecimento sobre desenvolvimento moral.



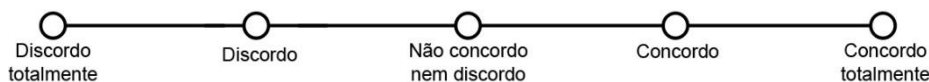
3. Meu curso qualificou-me para fazer relações entre teoria e prática.



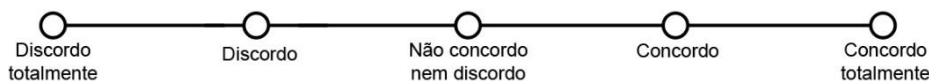
4. Meu curso preparou-me para estabelecer relações de cooperação na escola e com a família dos alunos.



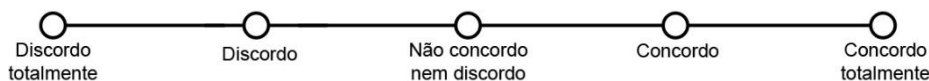
5. Esta é uma questão de controle. Por favor, marque o item Discordo.



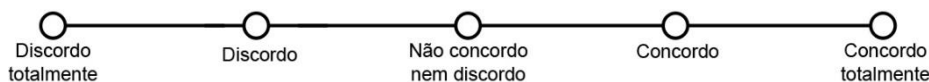
6. Meu curso apresentou-me a conhecimentos para além da minha área.



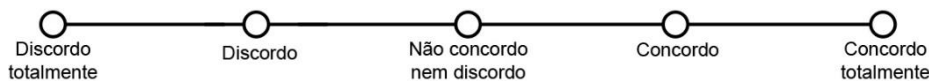
7. Meu curso preparou-me para mobilizar conhecimentos e valores para enriquecer situações de ensino-aprendizagem.



8. Meu curso fez-me sentir responsável por realizar educação em valores com os alunos.



9. Meu curso proporcionou-me um bom preparo didático e pedagógico.



ANEXO C

Questionário de Formação Continuada (QFC)

Responda as questões a seguir levando em consideração as atividades que você realizou, após começar a trabalhar como professor(a), com o intuito de melhorar seu trabalho, ou seja, as atividades de formação continuada. Marque a alternativa que mais se aproxima da sua experiência.

1. Marque TODAS as atividades que você já realizou após começar a atuar profissionalmente. (Deixe esta questão em branco caso não tenha realizado nenhuma)

Curso(s).

Seminário(s).

Palestra(s).

Congresso(s).

Workshop(s).

Atividade(s) de capacitação na própria escola.

Outra(s). Qual(is)? _____

A partir daqui, considere, por exemplo, as diversas aulas de um mesmo curso ou os diferentes encontros de uma mesma capacitação como apenas 1 atividade.

2. Com que frequência você costuma participar de alguma dessas atividades da questão 1?



3. Marque com que frequência você costuma participar de atividades de formação continuada com as seguintes características:

3.1. Atividades que valorizem a troca de experiências entre os(as) participantes.



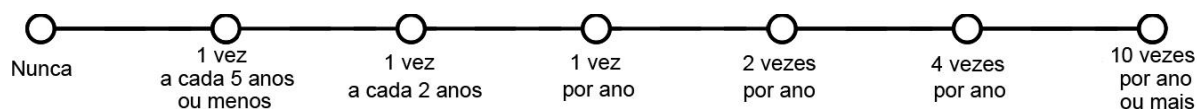
3.2. Atividades voltadas ao contexto no qual você trabalha.



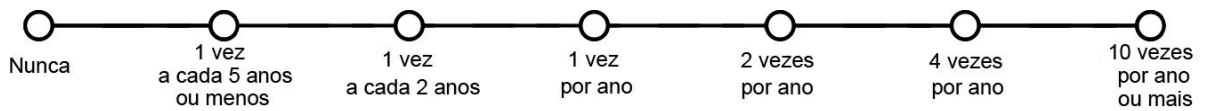
3.3. Atividades que valorizem as particularidades dos docentes.



3.4. Atividades relevantes e aplicáveis à prática educativa.



3.5. Atividades com formadores/capacitadores que possuam conhecimento adequado e estimulem a reflexão dos participantes.



3.6. Atividades que valorizem a opinião dos professores.



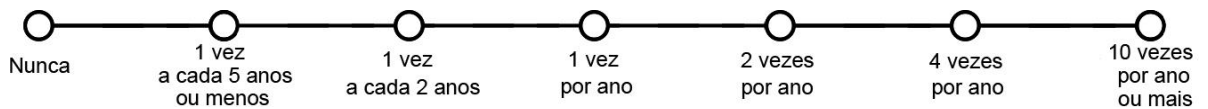
3.7. Atividades focadas em alguma disciplina específica ou em metodologias de ensino.



3.8. Atividades voltadas às atitudes dos professores em sala de aula.



3.9. Atividades com foco em valores de professores e alunos.



ANEXO D

Escala de Valores Sociomorais

Nome: _____ Telefone: _____
E-mail: _____ Data: ____/____/____
Escola(s) em que trabalha (em Porto Alegre): _____

INSTRUÇÕES DE COMO RESPONDER ÀS QUESTÕES

Para cada uma das questões abaixo, marque **APENAS UMA RESPOSTA**, a que lhe parecer **MAIS CORRETA**.

EXEMPLO

0. A arara é uma

- (A) mosca.
- (B) ave.
- (C) borboleta.
- (D) lagartixa.

PROCEDA DESTA MANEIRA PARA AS QUESTÕES A SEGUIR.

1. Pacheco, o presidente de um clube, havia recebido uma verba para realizar melhorias e desejava construir uma quadra de tênis, seu esporte favorito, já que não existia nenhuma. Entretanto, alguns associados solicitaram que fosse feita uma reforma no parquinho das crianças, que estava bastante danificado. Então, Pacheco deveria
 - (A) convocar uma reunião com os associados para que decidam juntos o emprego da verba.
 - (B) fazer a quadra e arrecadar dinheiro com os pais e associados para reformar o parquinho.
 - (C) procurar saber a opinião de todos os associados, mantendo a sua boa imagem para a reeleição.
 - (D) dividir a verba entre a construção da quadra e do parquinho; o regimento do clube dá autonomia para ele decidir.
 - (E) explicar que o parquinho já existe e a quadra pode atender à necessidade de outros associados.
2. Em uma pequena cidade do interior, com as fortes chuvas, muitos bairros ficaram alagados e seus moradores perderam tudo. O grupo de amigos de Gisele decidiu fazer uma campanha para ajudar as pessoas que perderam suas coisas. Gisele deveria
 - (A) dizer aos amigos que participaria da campanha, caso conhecesse as pessoas.
 - (B) informar que vai participar, pois isso é fazer um bem para a sociedade.
 - (C) dizer aos amigos que se as autoridades fossem realmente sérias ela até ajudaria.
 - (D) informar que vai participar, pois algum dia ela pode precisar de ajuda.
 - (E) informar que vai participar porque as pessoas estão passando por necessidade.
3. Alice presenciou Beatriz brigando com seu namorado. No dia seguinte, Beatriz percebe que todos de sua classe já sabiam desse fato, pois Alice tinha postado em sua rede social. Você acha que
 - (A) a briga foi em público, então, não há nenhum impedimento em postar na rede social.
 - (B) o que Alice fez é comum, essas coisas sempre aparecem na rede social das pessoas.
 - (C) Alice não devia ter feito isso, porque se fosse com ela, não iria gostar.
 - (D) Alice não deveria ter exposto a intimidade de Beatriz.
 - (E) isso mostra que Alice não tem um bom caráter.
4. No Clube Esporte Palmas há um grupo de jovens que gostaria de organizar uma gincana para angariar fundos para reformar o salão de jogos. A diretoria permitiu que isso fosse feito, mas quando os diretores viram a quantidade de dinheiro arrecadado, pediram que os jovens deixassem a reforma do salão para depois e cedessem o dinheiro para a reforma do vestiário da piscina do clube, que era mais urgente. Em sua opinião, a diretoria deveria
 - (A) deixar o dinheiro com os jovens para a reforma do salão, pois foram eles que deram a ideia.
 - (B) deixar o dinheiro com os jovens para a reforma do salão, porque foi o combinado desde o início.
 - (C) deixar o dinheiro com os adolescentes; assim eles poderiam ajudar o clube em outras situações.
 - (D) ficar com o dinheiro; pois a diretoria precisava reformar o vestiário que era mais urgente.
 - (E) ficar com o dinheiro; pois é a diretoria quem deve decidir o que é melhor fazer com o dinheiro.

5. Alguns alunos estão desperdiçando o papel higiênico dos banheiros, entupindo os vasos sanitários, espalhando-o pelo chão e jogando bolas de papel molhado no teto e nas paredes. Os professores, funcionários e alunos estão reclamando da sujeira e do desperdício. O diretor deveria
- (A) tirar o papel do banheiro por uma semana. Quem precisar pede na secretaria.
 - (B) ficar de olho em quem está fazendo isso e chamá-lo para uma conversa.
 - (C) fazer uma reunião com os pais para elaborar normas sobre o uso do papel higiênico.
 - (D) colocar um funcionário na porta do banheiro para distribuir papéis suficientes para o uso.
 - (E) colocar o assunto em discussão com professores e alunos e propor um projeto coletivo sobre o uso de papel.
6. Mariana tira uma foto sensual e manda para o namorado pelo celular. Um menino da classe pega o celular de Mariana e envia a foto para o grupo de colegas em uma rede social. Mariana descobre o ocorrido e fica muito magoada. Fernanda estuda em outra classe, recebe a foto e fica sabendo da situação de Mariana. Fernanda deve
- (A) deixar de lado, já que elas não são amigas próximas.
 - (B) contar para a coordenadora da escola, para se livrar do castigo pelo compartilhamento da foto.
 - (C) contar para a coordenadora, pois Mariana precisará de ajuda para lidar com essa situação.
 - (D) contar para a coordenadora, porque ela é a responsável por resolver esse tipo de problema.
 - (E) deixar de lado, pois todos sabem do perigo de compartilhar esse tipo de foto.
7. Vinícius mora sozinho em um apartamento e tem um cachorro. Como trabalha o dia todo, não tem outra opção, senão deixar o animal sozinho nesse período. O cachorro, por sua vez, late muito, atrapalhando os demais moradores do prédio, que têm se queixado frequentemente. Diante da situação, Vinícius deve
- (A) doar o cachorro para alguém que possa passar mais tempo com ele e lhe dar mais atenção.
 - (B) contratar um adestrador para não ter problemas com os vizinhos.
 - (C) mandar os vizinhos cuidarem da própria vida, afinal eles fazem barulho e ele nunca reclama.
 - (D) contratar um adestrador para o seu cachorro, pois é uma forma de ensiná-lo a latir menos.
 - (E) ignorar, pois não está desrespeitando nenhuma lei, já que o cachorro nunca late à noite.
8. Durante a aula, um grupo de alunos conversa muito alto, atrapalhando a explicação do conteúdo pela professora. A professora interrompe a aula e dá uma bronca em toda a classe. A coordenadora, ao ver a cena, deve
- (A) apoiar a professora, pois, assim, todos os alunos pensarão duas vezes antes de conversar novamente.
 - (B) conversar com a professora, pois os pais dos alunos que estavam quietos podem reclamar.
 - (C) apoiar a professora, pois uma boa aula depende da atenção de todos os alunos.
 - (D) conversar com a professora para que faça um combinado com os alunos sobre os momentos de prestar atenção e os de conversar.
 - (E) conversar com a professora, pois não se pode punir os alunos que estavam em silêncio.
9. Para melhorar os problemas de indisciplina em sua sala, a professora Cida decide discutir com seus alunos as regras de convivência. Alguns alunos começam a dar sugestões de forma gozadora. Então, a professora deve
- (A) impedir os alunos gozadores de opinar, pois a participação deve ser uma conquista dos alunos.
 - (B) deixar todos participarem, caso contrário, os gozadores podem se revoltar e piorar ainda mais a situação.
 - (C) deixar todos participarem, pois na discussão, podem refletir sobre os problemas da classe.
 - (D) deixar todos participarem, pois a escola preza pela democracia.
 - (E) impedir os alunos gozadores de opinar, pois só atrapalham o andamento das discussões.

10. Eugênio é o melhor aluno de Biologia da sala. Há, em sua classe, um aluno que acabara de ser transferido e que tem dificuldade nesta disciplina. Como os exames estão próximos, o aluno pediu ajuda para Eugênio, mas este havia combinado com os amigos de ir jogar futebol, como sempre faz nas tardes de quinta-feira. O problema é que era justamente quinta-feira. Você acha que Eugênio deveria
- (A) ajudar o aluno novo com os estudos, pois ele precisa de explicações nesta disciplina.
 - (B) ir ao futebol, porque ele já havia combinado com a turma.
 - (C) ajudar o aluno novo com os estudos, porque sabe que é o que se deve fazer.
 - (D) ir para o futebol com seus amigos; era quinta-feira e estava acostumado a fazer isso.
 - (E) ajudar o aluno novo com os estudos em troca de ele o ajudar em outra matéria.
11. Dirce e Roger são amigos. Ambos seguem pelo Twitter um programa de rádio. Certo dia, ao acessar o Twitter, Dirce vê que Roger postou uma mensagem zoando um garoto da sua classe. Dirce, então, deve
- (A) não repassar o post, porque tanto ela como seus pais não aprovam este tipo de brincadeira.
 - (B) repassar o post, porque o garoto vive zoando com todo mundo e bem que mereceu o troco.
 - (C) inserir um post desmentindo o Roger e dizendo que não curte este tipo de coisa.
 - (D) não repassar o post, pois sabe que é bem capaz de o garoto dar o troco e zoar com ela também.
 - (E) repassar o post, porque era apenas uma brincadeira, como outras que seus colegas fazem.
12. Sérgio mostra para Marquinhos uma arma que tinha encontrado no armário de seu pai. A ideia era apontar a arma descarregada para assustar um colega que havia ameaçado bater nele. Marquinhos deve
- (A) desencorajar Sérgio, pois eles podem ser denunciados à direção da escola.
 - (B) dizer a Sérgio que não se deve brincar com armas de fogo.
 - (C) não aceitar a ideia de Sérgio, pois existem outras formas não violentas de resolver o problema.
 - (D) aceitar a ideia de Sérgio, pois são os mais fortes que ganham.
 - (E) concordar com a ideia de Sérgio, pois o colega também já o ameaçou.
13. Gabriela, de 15 anos, resolveu fazer uma festa quando seus pais estavam viajando. Aline, vizinha e amiga de Gabriela, vai prestar vestibular no dia seguinte e não está conseguindo dormir com o barulho excessivo da festa. Aline deve
- (A) informar Gabriela sobre a lei de silêncio, pois os pais dela podem ser multados pela polícia.
 - (B) perguntar para Gabriela, se dessa vez poderia baixar o som, para ela dormir.
 - (C) pedir para um vizinho reclamar, assim Gabriela não ficaria brava com ela.
 - (D) pedir para ela baixar o som, pois estaria contribuindo para a boa convivência entre os vizinhos.
 - (E) chamar a polícia para interromper a festa, assim, resolveria o problema de todos.
14. A mãe de Rebeca está desempregada, andou bebendo muito, gastou tudo o que tinha e está sem dinheiro até para comprar comida. Bianca, sua vizinha, deve
- (A) ajudar Rebeca sem se envolver muito com a mãe dela para evitar outros problemas.
 - (B) providenciar alimentos e encaminhar a mãe de Rebeca para tratamento especializado.
 - (C) procurar a Assistência Social da cidade, pois eles sabem orientar melhor sobre o que fazer.
 - (D) deixar que o Conselho Tutelar do bairro cuide do problema de Rebeca.
 - (E) não interferir nessa situação, pois é a mãe de Rebeca quem tem que procurar ajuda.
15. A mãe de Gabriel pediu algumas vezes que ele separasse quais brinquedos poderia doar, mas ele acabou se esquecendo. Então, quando ele estava na escola, ela doou alguns brinquedos que ele não brincava mais sem a permissão dele e isso o deixou triste. A mãe de Gabriel deveria ter
- (A) doado porque ela tinha pedido para que ele separasse os brinquedos, mas ele não obedeceu.
 - (B) separado os brinquedos junto com o filho, pois o ensinaria a ser generoso com os pobres.
 - (C) doado porque ele não brincava com os brinquedos que ficavam largados ocupando espaço.
 - (D) separado os brinquedos, mostrado ao filho e, como eram dele, ele decidiria o que doar.
 - (E) mostrado ao filho os brinquedos que iria doar, pois com esta atitude ele não ficaria triste com ela.

16. No final do ano, a Escola Primavera sempre faz uma exposição dos projetos e dos trabalhos dos alunos. Cada sala é dividida em grupos e cada grupo fica responsável por uma atividade. Neste ano, o grupo responsável pela decoração, não fez sua parte, prejudicando o resultado final de sua sala. Em relação ao grupo de decoração, os professores devem
- (A) conversar com o grupo, explicando que devem respeitar o regimento da escola.
 - (B) deixar quem não fez sua parte com nota baixa, afinal, não agiram corretamente com os demais colegas.
 - (C) conversar com o grupo para evitar reclamações dos outros alunos que trabalharam.
 - (D) deixar quem não fez sua parte com nota baixa, assim, aprenderão a não deixar os demais na mão.
 - (E) conversar com o grupo para que pensem numa forma de reparar a situação.
17. René montou um site de relacionamento semelhante ao Facebook. Um de seus compromissos é a segurança do site, garantindo sigilo dos dados pessoais dos usuários. René descobre que um grupo de amigos seus coletou dados dos usuários para serem utilizados comercialmente. Após corrigir o sistema, René pensou que o melhor a fazer seria
- (A) solicitar aos amigos que não utilizem as informações para não prejudicá-lo.
 - (B) informar aos amigos que, se usarem os dados, poderão ser processados judicialmente.
 - (C) fazer um boletim de ocorrência registrando os culpados, para se proteger.
 - (D) proceder conforme a lei e informar o ocorrido à polícia.
 - (E) explicar aos amigos a gravidade desse ato e solicitar que devolvam as informações.
18. Valéria é assistente social em um hospital infantil e pensou em iniciar uma campanha para arrecadar verba e montar uma brinquedoteca para as crianças hospitalizadas. Para iniciar esse projeto, cada funcionário do hospital deveria doar uma quantia em dinheiro que julgasse possível. Parte dos funcionários foi contra essa ideia, pois diziam que ganhavam muito mal. O que você acha que Valéria deveria fazer?
- (A) Desistir da campanha. Os funcionários da saúde geralmente são mal pagos.
 - (B) Manter a campanha: quem quiser, ajuda; quem não quiser, paciência.
 - (C) Desistir da campanha. Essas iniciativas deveriam ser feitas pela administração do hospital.
 - (D) Manter a campanha, buscando explicar aos funcionários os benefícios da brinquedoteca para as crianças e para os funcionários.
 - (E) Manter a campanha, mostrando aos funcionários como isso pode ser bom para o hospital e aprovado pela comunidade.
19. Nazira é muçulmana e foi matriculada na escola pública mais próxima de sua casa. Sua professora, que é católica, tem o hábito de rezar todos os dias com os alunos, mas agora está confusa quanto a sua prática. O que a professora deve fazer?
- (A) Parar de rezar, pois a escola pública não é religiosa.
 - (B) Continuar rezando, pois a oração faz bem a todos, independentemente da religião.
 - (C) Parar de rezar para que as diferentes crenças possam conviver.
 - (D) Parar de rezar, pois a família de Nazira pode reclamar com a escola.
 - (E) Continuar rezando, pois a reza já é um hábito da professora.
20. O professor de história do 6º ano sempre pede para os mesmos alunos responderem às questões feitas em voz alta. São alunos que sabem mais e que dão respostas mais completas. Por isso, sempre esses estudantes recebem notas mais altas de participação. Os outros alunos já se queixaram, mas não adianta. Você acha que o professor
- (A) deve fazer perguntas a todos, porque todos tem o mesmo direito de serem avaliados.
 - (B) está certo, porque conhece bem os alunos e sabe em quais vale a pena investir.
 - (C) não age de forma justa, porque deveria tratar a todos igualmente.
 - (D) está certo, afinal é ele quem avalia a participação dos estudantes. Os que quiserem melhorá-la, que estudem e participem mais.
 - (E) não deve agir assim, porque causará competição entre os alunos.

21. Na reunião de professores, após decidirem juntos como deveriam proceder com alunos desrespeitosos, a coordenadora constata que o professor Michel, que já se mostrou bastante inflexível em outras situações, não está seguindo o que foi combinado. A coordenadora deve
- (A) conversar com Michel, para evitar reclamações dos demais professores.
 - (B) deixar o professor Michel agir como achar melhor, pois ele é rancoroso e pode trazer mais problemas.
 - (C) conversar com Michel, argumentando que a decisão do grupo deve ser acatada.
 - (D) conversar com Michel, pois agindo de acordo com o combinado, os alunos podem melhorar seu comportamento.
 - (E) ignorar, pois não adianta conversar com um professor tão inflexível.
22. Leda descobre que está grávida do namorado e pede ajuda à mãe de uma amiga, Dona Miriam, para contar o fato aos seus pais, porque eles são muito rígidos. Dona Miriam deve, então
- (A) ficar na sua, pois é Leda quem deve se responsabilizar por seus atos.
 - (B) ajudar Leda, caso contrário, ela pode se sentir muito decepcionada com Dona Miriam.
 - (C) ajudar Leda, pois a menina ficará mais segura com sua presença.
 - (D) ficar na sua para não arrumar confusão com a família de Leda.
 - (E) ajudar Leda, pois, afinal, ela é amiga da filha de Dona Miriam.
23. Roberta é uma ótima aluna e se considera melhor que os demais alunos da classe. Luiza vê Roberta sendo agredida por outra menina na saída da escola. Luiza filma a cena em seu celular e envia o vídeo para sua amiga Jane, pedindo que poste anonimamente na internet. O que Jane deveria fazer?
- (A) Postar o vídeo, afinal elas brigaram em público e todo mundo coloca essas coisas na internet hoje em dia.
 - (B) Não postar o vídeo e entregar para a direção da escola tomar providências para evitar novas brigas.
 - (C) Postar o vídeo, pois quem sabe assim, Roberta aprenderia a ser menos arrogante.
 - (D) Não postar o vídeo, pois se alguém descobrisse que tinha sido ela, poderia ser punida.
 - (E) Não postar o vídeo, pois essa atitude humilharia Roberta.
24. As irmãs, Ana e Cris, querem fazer um curso de inglês. Ana é boa aluna e sempre tira notas altas. Cris é preguiçosa e quase não se esforça. O que a mãe deve fazer?
- (A) Matricular as duas filhas, porque deve dar oportunidade igual para elas.
 - (B) Matricular as duas filhas, para evitar brigas entre as irmãs.
 - (C) Matricular as duas filhas. Uma mãe deve ser igualmente boa para as filhas.
 - (D) Matricular apenas Ana. A Cris não merece.
 - (E) Matricular apenas Ana. A Cris deverá se esforçar mais se quiser fazer o curso.

ANEXO E

Aprovação do Comitê de Ética

UFRGS - INSTITUTO DE
PSICOLOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Valores de professores de adolescentes: A influência da formação profissional

Pesquisador: Lia Beatriz de Lucca Freitas

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73949417.8.0000.5334

Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UFRGS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.273.966

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de tese de doutorado que pretende investigar valores de professores mencionados pelos parâmetros curriculares nacionais na forma como eles se relacionam com a formação inicial e continuada dos docentes. O projeto prevê a participação de 264 professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental que trabalham com alunos no início da adolescência. Os participantes responderão a questionários sobre perfil de professor, formação inicial e continuada, e valores sociomoraís.

Objetivo da Pesquisa:

Examinar a adesão à solidariedade, ao respeito, à justiça e à convivência democrática; avaliar se há diferenças de sexo em relação aos valores; verificar se a formação – inicial e continuada – dos professores influencia a adesão a valores; e analisar diferenças qualitativas entre valores dos docentes com melhor formação e dos com pior formação.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são considerados mínimos, referentes ao tempo estimado de 45 minutos para responder aos questionários.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto é acompanhado de parecer de aprovação pela Comissão de Pesquisa Psicologia/UFRGS.

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília **CEP:** 90.035-003
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

Continuação do Parecer: 2.273.966

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE e o Termo de autorização por parte das direções das escolas são apresentados e seu conteúdo cumpre com as diretrizes para recrutamento e participação em pesquisa com seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pelo exposto, o presente parecer é pela aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_979589.pdf	17/08/2017 17:06:30		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	17/08/2017 17:05:40	Lia Beatriz de Lucca Freitas	Aceito
Outros	aprovacaocompesq.pdf	17/08/2017 17:05:30	Lia Beatriz de Lucca Freitas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoFQS.pdf	15/08/2017 17:34:45	Lia Beatriz de Lucca Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacao.pdf	15/08/2017 17:34:21	Lia Beatriz de Lucca Freitas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	15/08/2017 17:33:23	Lia Beatriz de Lucca Freitas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 14 de Setembro de 2017

Assinado por:
Clarissa Marceli Trentini
(Coordenador)

Endereço: Rua Ramiro Barcelos, 2600
Bairro: Santa Cecília **CEP:** 90.035-003
UF: RS **Município:** PORTO ALEGRE
Telefone: (51)3308-5698 **Fax:** (51)3308-5698 **E-mail:** cep-psico@ufrgs.br

ANEXO F

Autorização da direção da escola

Este estudo está sendo desenvolvido como projeto de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e investiga valores e formação de professores. Conhecendo melhor como essas variáveis se apresentam, esperamos ampliar os conhecimentos acerca do tema, os quais podem auxiliar os profissionais da educação em suas práticas diárias.

Nesta pesquisa, professores do Ensino Fundamental responderão a quatro instrumentos, com duração aproximada de 45 minutos, sobre valores, formação e outros assuntos relacionados. Será solicitado aos participantes que preencham os instrumentos no local de preferência e, após, devolvam ao pesquisador. Os professores serão informados de forma clara de que só participarão deste estudo se quiserem e que poderão retirar-se a qualquer momento se assim o desejarem ou se for necessário, sem qualquer prejuízo ou penalização.

Será observado o caráter confidencial das informações obtidas nesta pesquisa. Quando da publicação e divulgação de seus resultados, os participantes não serão identificados. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e serão mantidos por pelo menos cinco anos na sala 118 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600.

A pesquisadora responsável por este projeto é a Prof^ª. Dr^ª. Lia Beatriz de Lucca Freitas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600 – sala 118, Porto Alegre – RS, telefone: 3308-5314. Contatos para maiores esclarecimentos acerca desta pesquisa podem ser feitos por esse número, com Felipe Queiroz Siqueira (doutorando), ou pelo e-mail: felipeqsiqueira@gmail.com. O endereço do Comitê de Ética em Pesquisa que avaliou este projeto é Rua Ramiro Barcelos, 2600. O telefone para contato é 3308-5441 (segunda a sexta, das 8h às 14h) e o e-mail é cep-psico@ufrgs.br.

Pela presente autorização declaro que fui informado(a) dos procedimentos e objetivos desta pesquisa, bem como da liberdade de retirar minha autorização a qualquer momento sem penalização ou prejuízo algum.

Autorizo a realização desta pesquisa nesta escola.

Instituição: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

Nome completo do(a) diretor(a): _____

RG: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Assinatura do doutorando: _____

ANEXO G

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Este estudo está sendo desenvolvido como projeto de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e investiga valores e formação de professores. Conhecendo melhor como essas variáveis se apresentam, esperamos ampliar os conhecimentos acerca do tema, os quais podem auxiliar os profissionais da educação em suas práticas diárias.

Nesta pesquisa, professores do Ensino Fundamental responderão a quatro instrumentos, com duração aproximada de 45 minutos, sobre valores, formação e outros assuntos relacionados. Será solicitado aos participantes que preencham os instrumentos no local de preferência e, após, devolvam ao pesquisador. Os professores serão informados de forma clara de que só participarão deste estudo se quiserem e que poderão retirar-se a qualquer momento se assim o desejarem ou se for necessário, sem qualquer prejuízo ou penalização.

Será observado o caráter confidencial das informações obtidas nesta pesquisa. Quando da publicação e divulgação de seus resultados, os participantes não serão identificados. Os dados obtidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa e serão mantidos por pelo menos cinco anos na sala 118 do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600.

A pesquisadora responsável por este projeto é a Prof^ª. Dr^ª. Lia Beatriz de Lucca Freitas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rua Ramiro Barcelos, 2600 – sala 118, Porto Alegre – RS, telefone: 3308-5314. Contatos para maiores esclarecimentos acerca desta pesquisa podem ser feitos por esse número, com Felipe Queiroz Siqueira (doutorando), ou pelo e-mail: felipeqsiqueira@gmail.com. O endereço do Comitê de Ética em Pesquisa que avaliou este projeto é Rua Ramiro Barcelos, 2600. O telefone para contato é 3308-5441 (segunda a sexta, das 8h às 14h) e o e-mail é cep-psico@ufrgs.br.

Pela presente autorização declaro que fui informado(a) dos procedimentos e objetivos desta pesquisa, bem como da liberdade de retirar minha autorização a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalização.

Nome completo do participante: _____

Nome da escola em que trabalha: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Assinatura do doutorando: _____