

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO

SIMONE FERNANDES MELCHIOR BRITO

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA AFETIVIDADE E VALORES ENTRE
PROFESSORES E ALUNOS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

GOIÂNIA
2019

SIMONE FERNANDES MELCHIOR BRITO

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA AFETIVIDADE E VALORES ENTRE
PROFESSORES E ALUNOS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestrado em Educação.

Orientador(a) Prof.(a) Dr.(a): Lila Maria Spadoni
Lemes / PUC Goiás

**GOIÂNIA / GOIÁS
2019**

B862r Brito, Simone Fernandes Melchior
Representação social da afetividade e valores entre
professores e alunos no ensino de jovens e adultos
/ Simone Fernandes Melchior Brito.-- 2019.
170 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2019

Inclui referências: f. 152-161


1. Representações sociais. 2. Afeto (Psicologia).
3. Professores e alunos. 4. Valores. 5. Educação.
6. Ensino. I. Lemes, Lila Maria Spadoni. II. Pontifícia
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação
em Educação - 2019. III. Título.

CDU: 37.01(043)

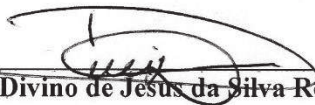
REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA AFETIVIDADE E VALORES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 05 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Lila Maria Spadoni Lemes / PUC Goiás (Presidente)



Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás



Profa. Dra. Daniela Barros da Silva Freire Andrade / UFMT

Profa. Dra. Elianda Figueiredo Arantes Tiballi / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Elismar Alves dos Santos / PUC Goiás (Suplente)

Ao meu esposo Valdivino, pelo amor, carinho, apoio, incentivo e presença em todos os momentos e, principalmente, nas horas em que vacilei diante das dificuldades. Ao meu filho, Lucas, cujo carinho e presença me fazem sentir que vale a pena viver. A todas as pessoas da família, por todo amor, amizade e incentivo.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me possibilitar realizar este sonho. À Orientador(a) Prof (a). Dr.(a): Lila Maria Spadoni Lemes pela competência na direção deste estudo, pelo apoio e pela confiança em meu trabalho. Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC –, curso de Mestrado, pela colaboração às minhas reflexões sobre o processo de compreender as Representações Sociais da afetividade e valores entre professores e alunos no ensino de jovens e adultos de acordo com a Teoria das Representações Sociais. As professoras Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, Dr. José Carlos Libanêo, Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro, Dra. Cláudia Valente que contribuíram também de forma significativa para o meu crescimento pessoal. E a todos os professores da rede estadual de ensino de Goiás, que de forma direta e indireta contribuíram para o bom andamento da minha pesquisa. Aos meus grandes amigos Danilo, Dianne, Fabrícia e a minha irmã, Silvone, pelo apoio a esta pesquisa. Agradeço também a Deus por todos os momentos que estive ao meu lado, me dando força e esperança a cada manhã.

A minha família, luz da minha vida, que acreditaram na minha capacidade para realizar esta tarefa, e a Deus, por eles existirem em minha vida.

“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!”

Paulo Freire

RESUMO

Brito, Simone F. M. Representação Social da Afetividade e Valores entre professores e alunos no ensino de jovens e adultos. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2019.

Esta dissertação tem por premissa investigar a estruturação da representação social sobre a afetividade, que está presente entre os professores e alunos de Ensino Médio e dos acadêmicos da área de Ciências Humanas e Sociais do ensino superior, visando também conhecer os valores em que estão ancorados. Para tal, apoiamos-nos nos estudos de Moscovici e seus colaboradores, além de recorrer a outros autores que contribuem para a temática, como Piaget (2014), Rockeach (1973), Schwartz, (2005), Spadoni (2016). Logo, acredita-se ser este um campo produtivo para a pesquisa e, por este motivo, propomos o verificar o conhecimento das representações sociais dos professores e alunos acadêmicos sobre os aspectos afetivos, valores e emoções que circundam o processo de ensino e aprendizagem. A presente pesquisa utilizou a abordagem qualitativa e quantitativa de caráter descritivo-interpretativo. A coleta de dados deu-se por meio de questionário constituído de questões abertas e fechadas, e também de solicitações de evocação de palavras, que foram analisados no programa *Trideux-Monts (Version 5.2)*. Os dados foram coletados no primeiro semestre de 2018, em três escolas da rede estadual de Goiás, cujos participantes foram professores do Ensino Médio; e na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, cujos participantes foram alunos da Área Ciências Humanas e Sociais do Ensino Superior. As questões versam sobre como o professor e os alunos em formação percebem a afetividade na educação, quais valores estão presentes no processo ensino e aprendizagem e sobre quais emoções e atitudes são mais perceptíveis para eles na prática pedagógica. A análise dos dados aponta para uma Representação Social sobre afetividade voltada para o aluno, predominantemente composta por emoções de caráter agradável. Os valores se mostram tradicionais, conservadores e autotranscendentes, tendo como elemento principal o respeito, demonstrando pouca ênfase na abertura às mudanças e na autodeterminação. As temáticas foram discutidas buscando esclarecer as principais conclusões e respondendo ao problema e aos objetivos da pesquisa.

Palavras-chave: representações sociais, afetividade, valores, educação, ensino.

ABSTRACT

Brito, Simone F. M. Social Representation of Affectivity and Values between teachers and students in the teaching of youth and adults. 170 f. Dissertation (Master in Education). *Stricto Sensu* Post-Graduation Program in Education, Pontifical Catholic University of Goiás, Goiânia, 2019.

The purpose of this dissertation is to investigate the structuring of the social representation about affectivity, which is present among the teachers and students of High School and the academics in the Humanities and Social Sciences area of higher education, in order to know the values in which they are anchored. To that end, we rely on the studies of Moscovici and his collaborators, as well as on other authors who contribute to the theme, such as Piaget (2014), Rockeach (1973), Schwartz (2005), Spadoni (2016). Therefore, it is believed that this is a productive field for research and, for this reason, we propose to verify the knowledge of the social representations of teachers and academic students about the affective aspects, values and emotions that surround the teaching and learning process. The present research used the qualitative and quantitative approach of descriptive-interpretative character. Data collection was done through a questionnaire consisting of open and closed questions, as well as requests for word evocation, which were analyzed in the Tridoux-Monts program (Version 5.2). The data were collected in the first semester of 2018, in three schools of the state network of Goiás, whose participants were high school teachers; and at the Pontifical Catholic University of Goiás, whose participants were students from the Humanities and Social Sciences of Higher Education. The questions are about how the teacher and the students in formation perceive affectivity in education, what values are present in the teaching and learning process, and what emotions and attitudes are most perceptible to them in pedagogical practice. The analysis of the data points to a Social Representation about affectivity directed toward the student, predominantly composed of pleasant emotions. The values are traditional, conservative and self-transcendent, with respect as the main element, showing little emphasis on openness to change and self-determination. The themes were discussed in order to clarify the main conclusions and answer the problem and the objectives of the research.

Keywords: social representations, affectivity, values, education, teaching.

LISTA DE SIGLAS

AFC - Análise fatorial de correspondência

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PUC - GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

TCLE - Termo de consentimento livre e esclarecido

TRS - Teoria da Representação Social

CSV - Sigla inglesa que quer dizer ao pé da letra é: *comma separated values*, ou em português, valores separados por vírgulas.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|---------|
| Quadro 1: Dez tipos motivacionais de valores Morais da escala de Schwartz (Continua)..... | 37 |
| Quadro 2 - Diferenciações entre os universos consensuais e universos reificados (Adaptação do trabalho de Arruda (2002)) | 49 e 50 |
| Quadro 3 - Funções Essenciais do Sistema Periférico..... | 54 |
| Quadro 4 - Comparativo das Características do Núcleo Central e do Sistema Periférico (Adaptado do trabalho de Sá (200) | 54 |
| Quadro 5 - Síntese da análise dos periódicos e dissertações da CAPES..... | 66 |
| Quadro 6 - Artigos, dissertações e teses analisados do Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2005 a 2016..... | 67 |
| Quadro 7- Características dos participantes..... | 74 |
| Quadro 8 - Quadrante de quatro casas com a ordem da média de evocação..... | 79 |
| Quadro 9 - Evocação do termo indutor “Afetividade na educação”, em professores do ensino médio..... | 83 |
| Quadro 10 - Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: afetividade na educação..... | 85 |
| Quadro 11 - Embasamento da representação da afetividade por idade..... | 87 |
| Quadro 12: Evocação do termo indutor “Valores Morais”, em professores do ensino médio..... | 87 |
| Quadro 13: Valores citados na tabela de Vergès e classificados pela Escala de Schwartz (2005) | 89 e 90 |
| Quadro 14: Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: Valores Morais | 91 |
| Quadro 15: Variáveis fixas que impactaram o plano fatorial dos Valores Morais..... | 92 |
| Quadro 16: Valores que compuseram o plano fatorial classificados de acordo com a escala de Schwartz (2005) | 93 |
| Quadro 17: Evocação do termo indutor “Valores Morais por ordem de importância”, em professores do ensino médio..... | 94 e 95 |
| Quadro 18: Valores classificados na Escala de Schwartz (2005) | 96 |
| Quadro 19: Valores Morais que compuseram o plano fatorial e a tabela de Vergès a partir do termo indutor: Valores morais | 96 |
| Quadro 20: Valores Morais que compuseram o plano fatorial e a tabela de Vergès a partir do termo indutor: Valores morais por ordem de importância | 97 |

| | |
|---|-----------|
| Quadro 21: Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor Valores Morais por ordem de importância..... | 98 |
| Quadro 22: Valores de acordo com a escala de Schwartz (2005) | 100 |
| Quadro 23: Evocação do termo indutor “Emoções mais frequentes”, em professores do ensino médio..... | 101 |
| Quadro 24: Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: Emoções mais frequentes | 103 |
| Quadro 25 - Variáveis fixas que impactaram no plano fatorial das Emoções mais frequentes | 105 |
| Quadro 26: Evocação do termo indutor “Emoções menos frequentes”, em professores do ensino médio | 106 |
| Quadro 27: Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: Emoções menos frequentes | 108 |
| Quadro 28 - Variáveis fixas que impactaram no plano fatorial das Emoções menos frequentes | 110 |
| Quadro 29 - Comportamentos que os participantes consideram mais importantes..... | 116 |
| Quadro 30 - Características dos participantes..... | 121 e 122 |
| Quadro 31 - Evocação do termo indutor “Valores Morais”, em alunos de graduação | 124 |
| Quadro 32 - Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: Valores Morais..... | 125 e 126 |
| Quadro 33 - Valores de acordo com a escala de Schwartz (2005) | 127 |
| Quadro 34 - Evocação do termo indutor Valores Morais por ordem de importância, em alunos de graduação | 129 |
| Quadro 35 - Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: Valores Morais por ordem de importância. | 131 |
| Quadro 36 - Valores de acordo com a escala de Schwartz (2005) | 132 |
| Quadro 37 - Evocação do termo indutor “Outros valores morais, em alunos em graduação” | 133 |
| Quadro 38 - Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: Outros Valores Morais | 134 e 135 |
| Quadro 39 - Valores de acordo com a escala de Schwartz (2005) | 136 |
| Quadro 40 - Valores Morais que compuseram o plano fatorial e a tabela de Vergès a partir do termo indutor: Valores morais | 137 e 138 |
| Quadro 41 - Valores Morais que compuseram o plano fatorial e a tabela de Vergès a partir do termo indutor: Outros Valores morais. | 138 |
| Quadro 42: Valores de acordo com a escala de Schwartz (2005) | 141 e 142 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Período de trabalho do professor do ensino médio..... | 75 |
| Gráfico 2: Tempo de experiência do professor na educação | 76 |
| Gráfico 3: Área de atuação dos professores | 77 |
| Gráfico 4: Grau de importância atribuído a afetividade | 111 |
| Gráfico 5: Porcentagem da frequência que os participantes relatam que foi abordado o tema ensino de valores morais na graduação | 142 |
| Gráfico 6: Disciplinas que abordaram o ensino de valores morais no curso de graduação... | 143 |
| Gráfico 7: Representando a escola, a família e o professor no ensino de Valores Morais... | 144 |
| Gráfico 8: Importância da relação entre professor e aluno no aprendizado de Valores morais | 145 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Estrutura Circular dos Valores segundo a escala de Schwartz (1992) | 39 |
| Figura 2: Exemplo de linha com variáveis fixas e de opinião | 81 |
| Figura 3: Plano fatorial das Representações Sociais da Afetividade na educação | 85 |
| Figura 4: Plano fatorial dos Valores Morais | 91 |
| Figura 5: Plano fatorial dos Valores Morais por ordem de importância | 99 |
| Figura 6: Plano fatorial das emoções mais frequentes | 104 |
| Figura 7: Plano fatorial das emoções menos frequentes | 108 |
| Figura 8: Plano fatorial dos Valores Morais | 126 |
| Figura 9: Plano fatorial dos Valores Morais por ordem de importância | 131 |
| Figura 10: Plano fatorial de Outros valores morais | 135 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| CAPÍTULO I – A AFETIVIDADE E VALORES MORAIS BASEADO EM PIAGET E SCHWARTZ | |
| 1.1. As relações entre afetividade e inteligência na teoria de Piaget | 21 |
| 1.2. Relação entre afetividade e valores morais na perspectiva de Piaget | 25 |
| 1.3. Escala de valores de Sholom Schwartz..... | 35 |
| CAPÍTULO II – AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA CONCEPÇÃO DE MOSCOVICI E SEUS SEGUIDORES | |
| 2.1 Representações Sociais e a educação | 41 |
| 2.2 Teoria das Representações Sociais na perspectiva de Moscovici e seus seguidores | 42 |
| 2.3 Origem da Teoria das Representações Sociais | 43 |
| 2.4 Objetivação e Ancoragem | 46 |
| 2.5 Universos consensuais e reificados | 48 |
| 2.6 A conjuntura do pensamento social- Conteúdo | 50 |
| 2.7 Organização interna das representações sociais - A teoria do núcleo Central..... | 51 |
| 2.8 Os Quatro Níveis de Análise em Psicologia Social | 55 |
| 2.9 A relação entre Representações Sociais e valores..... | 57 |
| 2.10 Uma abordagem de aproximação entre as concepções de Moscovici e Piaget..... | 60 |
| 2.11 Revisão de Literatura..... | 65 |
| CAPÍTULO III - VALORES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AFETIVIDADE DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO | |
| 3.1 Tipo de investigação | 71 |
| 3.2 <i>Lócus</i> da pesquisa | 72 |
| 3.3 Instrumento de coleta de dados da pesquisa- Questionário | 72 |
| 3.4 Participantes da Pesquisa | 74 |
| 3.5 Resultados provenientes da aplicação do Questionário | 75 |
| 3.6 Análise e resultados proveniente da Associação Livre de Palavras | 78 |
| 3.6.1 Tratamento dos dados no programa <i>Evoc</i> - Associação livre de Palavras | 78 |
| 3.6.2 Tratamento dos dados no programa <i>Tridoux</i> - Associação livre de Palavras | 80 |
| 3.7 A Afetividade na educação | 82 |
| 3.8 Valores Morais na educação | 87 |
| 3.9 A Hierarquia dos Valores Morais | 94 |
| 3.10 Emoções na Educação | 100 |
| 3.11 O papel da afetividade na educação segundo os professores de ensino médio..... | 111 |
| 3.12 Atitudes dos professores em relação ao comportamento em sala de aula..... | 115 |
| CAPÍTULO IV – VALORES EM ALUNOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DO ENSINO SUPERIOR | |
| 4.1 <i>Lócus</i> da pesquisa | 119 |
| 4.2 Instrumento de coleta de dados da pesquisa- Questionário | 120 |
| 4.3 Participantes da pesquisa | 121 |
| 4.4 Resultados provenientes da aplicação do questionário | 123 |
| 4.5 Análise e resultados da associação Livre de Palavras provenientes dos softwares <i>Evoc</i> (2000) e <i>Trideux-mots</i> | 123 |

| | |
|---|------------|
| 4.6 Valores Morais na Educação | 123 |
| 4.7 A Hierarquia de Valores Morais | 128 |
| 4.8 Outros Valores Morais | 133 |
| 4.9 O ensino de valores morais | 142 |
| 4.10 Relação entre professor e aluno | 144 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 147 |
| REFERÊNCIAS | 152 |
| Apêndice A - (Questionário para os professores do Ensino Médio) | 162 |
| Apêndice B - (Questionário para os alunos do ensino superior da área de Ciências Humanas e Sociais) | 166 |
| Anexo 1 - Termo de livre esclarecimento | 168 |
| Anexo 2 - Autorização para pesquisa nas escolas de Aparecida de Goiânia - Goiás..... | 170 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe conhecer e analisar as representações sociais da afetividade e os valores presentes entre professores e alunos de Ensino Médio e dos acadêmicos da área de Ciências Humanas e Sociais do ensino superior. Inicialmente interessava-nos estudar a afetividade na relação professor/aluno no ensino médio, porém à medida que aprofundamos no tema, e ao realizarmos uma revisão teórica, percebemos que seria pouco proveitoso estudar a afetividade sem estudar valores, visto que alguns autores, principalmente Piaget, revela existir uma relação entre afetividade e valores.

O tema desta pesquisa se tornou relevante para nós, pelo interesse que temos nas interações entre professor e aluno, por meio do conhecimento de suas representações sobre os aspectos afetivos e valores, aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a partir da observação cotidiana enquanto profissional da educação, nasceu o problema desta pesquisa: a necessidade de abordar o papel da afetividade na prática do ensino e dos valores que a sustentam.

Portanto, o objetivo geral que orientou este trabalho é investigar a estruturação da representação social sobre a afetividade, que está presente entre os professores e alunos no ensino de jovens e adultos, conhecendo também os valores que estão ancorados.

Logo, os objetivos específicos que direcionou esta pesquisa, tem por premissa o reconhecimento da elaboração da representação sobre a afetividade entre professores do ensino médio e dos acadêmicos da área de Ciências Humanas e Sociais do ensino superior. Para tal, pretendemos identificar quais valores morais estão presentes entre os pesquisados, e investigar quais são as emoções mais e menos frequentes nos professores do ensino médio. Pretende-se também identificar as emoções presentes na prática educativa na perspectiva do professor do ensino médio e reconhecer as atitudes que eles consideram mais frequentes na prática pedagógica.

A escolha pelos participantes jovens e adultos da área de Ciências Humanas e Sociais, do Ensino Superior, decorre do fato dos mesmos estarem na graduação, oportunizando desta forma, assimilar como eles percebem os valores que são mais e menos proeminentes para eles. Observar-se-á também em que momentos da sua graduação estes participantes têm contato com conteúdos voltados para a moral, e quais disciplinas propiciam isso.

Nesse sentido, iniciamos a realização desta pesquisa a partir da Teoria das Representações Sociais, proveniente do fato de que as mesmas se referem às estruturas

cognitivo-afetivas que servem para processar a informação do mundo social, assim como para planificar as condutas sociais. A partir daí, surge a necessidade de se conceber não só o indivíduo como um todo, mas também de concordar que, em decorrência disso, as representações abarcam experiências cognitivas e afetivas construídas coletivamente.

A Teoria das Representações sociais retoma o conceito de representações coletivas de Durkheim, no qual Moscovici se inspirou e modificou o modelo clássico de investigação da sociedade apresentada por este autor. No entanto, ambos consideram a existência de um pensamento social que difere da soma das representações individuais. Segundo Jovchelovitch, (2002, p. 80-81):

[...] as representações sociais não são um agregado de representações individuais, da mesma forma que o social é mais que um agregado de indivíduos. Assim, a análise das representações sociais deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente os engendram, mas que também lhe conferem uma estrutura peculiar.

Portanto, as representações sociais estabelecem elementos indispensáveis à análise dos mecanismos que intervêm na eficiência dos procedimentos educativos, pois se vinculam com a linguagem, o conceito e o imaginário social, em especial, por seu papel na direção de condutas e práticas sociais. Elas também fazem uma correspondência com as estruturas cognitivo-afetivas que servem para organizar a informação do mundo social, da mesma maneira para desenhar as condutas sociais. Neste sentido, Durkheim (1967, p. 25), faz a seguinte afirmação:

A educação consiste numa socialização metódica das novas gerações. Em que cada um de nós, já o vimos, pode-se dizer que existem dois seres. Um constituído de todos os estados mentais que não se relacionam senão conosco mesmo e com os acontecimentos de nossa vida pessoal; é o que se poderia chamar de individual. O outro é um sistema de ideias, sentimentos e hábitos, que exprimem em nós, não a nossa personalidade, mas o grupo ou grupos diferentes de que fazemos parte, tais são as crenças religiosas, as crenças e práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda a espécie. Seu conjunto forma o ser social. Constituir esse ser social em cada um de nós - tal é o fim da educação.

Embora as manifestações de cunho afetivo e valores pareçam de cunho subjetivo, isso não os torna livres do impacto do meio sociocultural, pois estão intrinsecamente associados com a qualidade dos vínculos entre os sujeitos, conforme experiências vivenciadas por eles.

Além dos pressupostos teóricos das Representações Sociais que orientaram esse estudo, presentes nos trabalhos de Serge Moscovici e Jean-Claude Abric, outros autores também são referência nessa pesquisa, como as contribuições da teoria de Jean Piaget, referentes à afetividade, para explicitar seu papel no desenvolvimento humano e sua relação com os valores morais, e os trabalhos de Shalom Schwartz, para classificar e compreender os

valores morais que sobressaíram nos dados do estudo de campo, a fim de garantir uma sustentação teórica apropriada.

O caminho que percorremos desde então, levou-nos a realizar dois estudos distintos, ambos embasados nas metodologias próprias da perspectiva estruturalista das representações sociais, que propõem pesquisas de campo com participantes de um mesmo grupo social. As análises dos dados pressupõem sempre uma abordagem qualitativa que, no entanto, não se exime do uso de dados quantitativos. O primeiro estudo refere-se à Representação Social sobre a afetividade e valores entre professores do ensino médio, buscando perceber se os pesquisados reconhecem o valor da afetividade na relação pedagógica e quais valores adotam para embasar essa representação. Os resultados desse primeiro estudo inspiraram um segundo estudo, que investigou os valores que os acadêmicos do ensino superior, da área de Ciências Humanas e Sociais, consideravam ser importantes de serem ensinados.

Portanto, para alcançar as finalidades propostos nesta pesquisa, os resultados dessa trajetória investigativa encontram-se nesta dissertação, distribuídas em cinco capítulos, de acordo com as sínteses demonstradas a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos as contribuições de Piaget, a fim de traçar as relações entre afetividade e valores morais. Posteriormente, apresentaremos as considerações de Schwartz sobre um modelo classificatório dos valores morais universais.

No segundo capítulo, apresentamos a revisão da teoria das representações sociais na concepção de Moscovici e seus seguidores, mais especificamente, seu objetivo ao estudar as representações, aspectos teóricos, históricos e culturais. E a relação entre representações sociais e valores e por fim, apresentamos uma aproximação entre as concepções de Moscovici e Piaget.

O terceiro capítulo traz um estudo de campo sobre a representação social da afetividade, segundo a perspectiva do professor que trabalha no ensino médio, fazendo uma conexão entre a afetividade e os valores morais. Apresentamos também a metodologia da pesquisa: os sujeitos participantes da pesquisa, os critérios de escolhas destes e a justificativa da escolha dos métodos de coleta e análise dos dados em função do referencial teórico do estudo.

O quarto capítulo apresenta um estudo de campo, abordando os valores apresentados pelos acadêmicos da área de Ciências Humanas e Sociais do ensino superior, traz também uma discussão referente à afetividade e sua relação com os valores. Demonstraremos também quem são os sujeitos da pesquisa e de que maneira os mesmos foram selecionados, explicando a escolha dos métodos de coleta e análise dos dados em decorrência do referencial teórico da pesquisa.

Em resposta ao problema apresentado e aos objetivos enumerados nesta pesquisa, pretende-se finalizar a presente pesquisa apresentando algumas considerações finais.

CAPÍTULO I – A AFETIVIDADE E VALORES MORAIS BASEADO EM PIAGET E SCHWARTZ

Neste primeiro capítulo demonstraremos as contribuições de Piaget acerca das relações entre afetividade e valores morais e as considerações de Schwartz sobre o modelo classificatório dos valores morais universais.

1.1 AS RELAÇÕES ENTRE AFETIVIDADE E INTELIGÊNCIA NA TEORIA DE PIAGET

As relações entre Afetividade e Inteligência, no aporte teórico de Piaget, foram muitas vezes mencionadas por alguns autores, porém poucas vezes discutidas em profundidade. Esse aprofundamento foi realizado por Cláudio J. P. Saltini, em 2014, por meio de uma visita feita a Piaget, em Genebra, em 1979, com o objetivo de convidá-lo a participar de um Congresso sobre a Educação Construtivista no Brasil. Entretanto, Piaget recusou, alegando que tinha muito a escrever. Na oportunidade, Piaget (2014, P. 35) tem a seguinte iniciativa:

Vou lhe dar um presente. Dei um curso, na Sorbonne, no ano de 1954, e este curso chamava-se As relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Eu nunca escrevi um livro sobre isso, porém tenho este curso estenografado e mandei transcrever em Francês. Tenho uma cópia deste curso e vou dá-lo de presente a você, porque acho que vai se interessar.

Assim, desse presente, resultou a tradução original do livro *“Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança”*, organizado e traduzido por Saltini e Cavenaghi. O mesmo só foi publicado em 2014, e chegou às mãos do público brasileiro e mundial somente neste ano, pois os manuscritos estavam com os autores citados acima. Nesta obra, Piaget (2014, p.37) afirma que “a inteligência e a afetividade são inseparáveis”.

O objetivo dessa exemplificação é demonstrar que a afetividade possuiu sim, muita relevância na teoria de Piaget, e que o problema das relações entre a afetividade e a inteligência foi estudado durante todo o desenvolvimento psicológico. Portanto, segundo Piaget: “Nunca se encontra estado afetivo sem elementos cognitivos, nem o contrário” (PIAGET, 2014, p. 43).

Nesse contexto, o desenvolvimento psicológico é apresentado por Piaget como único em suas dimensões ativas e cognitivas, por acreditar que durante toda a vida de um indivíduo permanece uma igualdade entre as construções afetivas e cognitivas. Segundo Piaget (1976, p. 16):

O afeto é essencial para o funcionamento da inteligência. [...] vida afetiva e vida cognitiva são inseparáveis, embora distintas. E são inseparáveis porque todo intercâmbio com o meio pressupõe ao mesmo tempo estruturação e valorização. Assim é que não se poderia raciocinar, inclusive em matemática, sem vivenciar certos sentimentos, e que, por outro lado, não existem afeições sem um mínimo de compreensão.

A partir dessa abordagem, não existe interesse, necessidade e motivação pela aprendizagem e interrogações, sem a existência do afeto, e, conseqüentemente, não há desenvolvimento mental. Essas duas dimensões, cognição e afetividade, são conceitos complementares, pois uma contribui para o desenvolvimento da outra. Na relação entre o afeto e a inteligência, Piaget (1962/1994, p. 129), faz a seguinte afirmação:

É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em conseqüência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente.

Assim, segundo Piaget (1945), tanto a vida afetiva como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas não são somente paralelas, mas interdependentes, visto que os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura. A afetividade e a inteligência são assim, indissociáveis, e constituem os dois aspectos complementares de toda conduta humana (PIAGET, 1986, p. 22). Logo, os aspectos afetivos não estão ligados unicamente às emoções e sentimentos, pois abarcam também as vontades da criança, portanto, a afetividade, como todo comportamento, objetiva adaptação, ou seja, a instabilidade apresenta uma noção afetiva específica e a consciência de uma necessidade.

Decorrente dessa perspectiva, as noções de equilíbrio e desequilíbrio têm um significado essencial no ponto de vista afetivo e cognitivo, levando Piaget a refletir sobre os processos de assimilação e acomodação afetivas. Tendo a assimilação o interesse principal no “eu” e na compreensão do objeto como tal, e a acomodação é o interesse relativo e o ajuste dos esquemas do pensamento aos objetos.

Para Piaget, a criança dos dois aos doze anos sofre várias modificações no que diz respeito aos seus domínios de afetividade em conformidade com o desenvolvimento de sua cognição, ou seja, os valores, os sentimentos pessoais e interpessoais e as brincadeiras são fundamentais para o desenvolvimento da afetividade.

Nesse percurso, o autor estabelece um paralelo entre o campo afetivo e as fases do desenvolvimento cognitivo, sinalizando que a afetividade interfere na construção das estruturas cognitivas, “considerando primeiro que a afetividade precede as funções das estruturas

cognitivas, mostrarei que os estágios da afetividade correspondem exatamente aos estágios do desenvolvimento das estruturas, ou seja, que há correspondência e não sucessão” (PIAGET, 1962, p. 53). Esse paralelo será exemplificado nos itens a seguir:

a- Afetos Instintivos e Perceptivos (zero e dois anos):

São aqueles que correspondem ao que se dá no campo cognitivo relativo ao período sensório-motor. Estão ligados às necessidades biológicas de conforto e desconforto e a sentimentos de êxito e fracasso. Se observamos um bebê bem pequeno perceberemos o quanto o mal-estar biológico que o comete logo em seu nascimento é expresso no campo afetivo, por meio do choro, por aquela expressão muito característica do rosto do bebê que exprime seu desconforto.

Perceberemos ainda, a espontaneidade ao se deparar com a figura da mãe. “A afetividade começa a dirigir-se ao outro à medida que o outro se distingue do próprio corpo” (PIAGET, 2001, p. 48). Nessa fase do desenvolvimento, o campo afetivo se manifesta na criança ao mesmo tempo em que o cognitivo, ela passa a lidar com os aspectos motores na tentativa de ultrapassar seus limites de conhecer aquele espaço.

b - Afetos Intuitivos (dois e sete anos):

Correspondem ao que se dá no campo cognitivo com relação ao período pré-operatório da inteligência. Estão ligados à fantasia e à intuição. Ao nos referirmos aos aspectos cognitivos, falamos do processo de representação que começa a se estabelecer nesse momento. A criança que começa a lidar via linguagem com o meio em que está inserida começa a representar os papéis sociais, ou seja, os conflitos ali agora instrumentados pela linguagem, do ponto de vista afetivo. Ela também começa a fazer uso dessa linguagem para falar de suas fantasias, para colocar sua intuição em jogo nesse contexto e para falar daquilo que no campo cognitivo vem lhe incomodando, no entanto, tudo isso é feito pela via dos afetos, não pela via do que ela vai encenar com o outro.

Ao entrar em contato com esse outro, não só objeto físico, mas esse outro sujeito, essa outra criança, ou esse outro adulto que convive com ela, irão despertá-la nas suas fantasias, na construção de sua identidade, na prática da sua intuição na relação com o outro. Assim, segundo Piaget (2001, p. 65):

A mudança da atividade e da afetividade faz o outro - mudança que libera a criança de seu narcisismo – é muito mais que uma simples e pura transferência: é uma reestruturação de todo o universo afetivo e cognitivo. Quando os outros se tornam um objeto independente, quer dizer permanente e autônomo, as relações eu e o outro já não são simples relações de atividade própria com um objeto exterior: começam a ser verdadeiras relações de intercâmbio entre o eu e o outro.

Conseqüentemente, o sentimento amor-afetividade construído primeiramente entre mãe e filho vai se generalizando aos outros, como ao pai, ao irmão e as outras crianças, havendo assim uma modificação ou acomodação aos fatos e situações passadas carregadas de emoções.

b- Afetos normativos (sete e onze anos):

Os afetos normativos correspondem ao que se dá no campo cognitivo, os quais estão ligados à cooperação, no período operatório-concreto. Em vista desses fatos, podemos observar que o período pré-operatório é algo marcado como uma preparação para o estágio seguinte, o operatório. No período pré-operatório a criança é mais egocêntrica, tem dificuldade de se descentrar, de se colocar no lugar do outro.

No campo afetivo intuitivo não deixa de ser uma maneira de a criança voltar para si, de ter condições de refletir e construir uma série de conceitos, para depois ter condições de trabalhar em conjunto, trabalhar em grupo. Note-se que é justamente esse trabalhar em grupo, ou em conjunto, o cerne da questão da cooperação, a qual se estabelecerá aqui pela questão dos afetos normativos. Nessa faixa etária, de sete a onze anos, a construção do juízo moral estará bastante forte na criança. É quando a criança vai tentar estabelecer essa leitura do mundo voltada para as normas, para o que deve ou o que não deve ser feito, o que é certo e o que é errado, além de noções de justiça.

Nesse sentido, ela começa a trabalhar o descentramento, com a saída de si para pensar mais no coletivo, no que é esperado dentro do campo coletivo, em termos de colaboração. Em relação aos sentimentos morais, Piaget destaca que “quando retomamos o problema geral da afetividade e das funções cognitivas, é preciso fazer um paralelo entre a evolução dos sentimentos morais e a evolução das operações no domínio da inteligência e da lógica” (PIAGET, 2014, p. 206).

d - Afetos ideativos ou ideológicos (a partir dos onze anos de idade):

O campo afetivo é marcado pelos afetos ideativos, os quais correspondem ao que se dá no campo cognitivo, relativo ao período formal. Piaget argumenta que os sentimentos são uma

continuação das necessidades e o interesse é um controlador de energia, envolvendo, especificamente, um processo de valores. Assim, “(...) interesses, autovalorizações, valores interindividuais espontâneos e valores intuitivos parecem ser as principais cristalizações da vida afetiva própria a este nível de desenvolvimento” (PIAGET, 1989, p. 42).

Essa é uma fase da adolescência em que os sentimentos não se ligam mais às pessoas, como nos períodos anteriores, ligam-se a um sistema de ideais, de querer mudar o mundo, de justiça e de direitos para todos.

Portanto, é a questão de distanciar-se desse olhar focado no outro que marca a possibilidade de sair de um posicionamento mais heterônomo, que se revela quando a criança estava mais voltada para atender ao desejo da mãe, do pai e do professor, e sucessivamente vai criando essa ideia de coletivo e de alguns ideais, os quais começam a embasar a ação e o posicionamento crítico dentro da sociedade e do contexto que a criança está inserida. Por tudo isso, o sujeito constrói ideais e embasa suas relações nos ideais construídos nessa fase, de tal forma que o indivíduo assume um papel e objetivos.

Enfim, Piaget defendeu o desenvolvimento psicológico como único em suas dimensões ativas e cognitivas, uma vez que, para ele, durante toda a vida de um indivíduo existe uma equivalência entre as construções afetivas e cognitivas. Articulam-se os aspectos afetivos e intelectuais infantis ao julgamento moral, às reações rebeldes, à obediência e aos sentimentos de carinho e temor, relativos à psicologia afetiva da criança e ao estudo da inteligência,

Por fim, é possível pressupor que para Piaget, a afetividade não se restringe somente às emoções e sentimentos, visto que engloba também as tendências e as vontades da criança, em outras palavras, a afetividade, assim como toda conduta da criança visa à adaptação, pois o desequilíbrio é refletido em uma impressão afetiva particular e a consciência em uma necessidade.

O legado deixado pelo autor representa uma ruptura não só com a maneira como a criança era encarada, mas também abre uma nova perspectiva sobre o conhecimento e o pensamento humano. Ou seja, as crianças passam a ser consideradas como as próprias construtoras ativas do conhecimento, constantemente criando e testando suas teorias sobre o mundo.

1.2 RELAÇÃO ENTRE AFETIVIDADE E VALORES NA PERSPECTIVA DE PIAGET

O valor está conectado a uma forma de crescimento da atividade do eu, à conquista do universo. É também uma troca com o meio exterior, ou seja, objeto ou pessoa.

Segundo Piaget (2014, p. 82), “Definiremos, inicialmente, o valor como *uma dimensão geral da afetividade*, e não como um sentimento particular e privilegiado. Isso significa dizer que os valores interferem em toda a parte onde se encontra a afetividade”.

Portanto, para Piaget (2014, p.100): “o valor é um caráter afetivo do objeto, isto é, um conjunto de sentimentos projetados sobre o objeto. E constitui então, realmente, uma ligação entre o objeto e o sujeito, mas uma ligação afetiva”.

Assim, Piaget (2014), declara que os sistemas de valores vão além do sistema de regulações; em particular, que o valor impacta desde a ação primária, desde que o indivíduo entra em contato com o mundo exterior.

Em relação ao nível sensório motor, a criança retira de suas experiências passadas não apenas conhecimentos práticos, mas também uma segurança em si ou uma incerteza, similar, de algum modo, a sentimentos de superioridade ou de inferioridade com a dissemelhança, contudo, de que o *eu* ainda não está formado. Na visão de Piaget (2014, p.82):

O aprendizado do andar, por exemplo, pode-se já constatar a influência dos sucessos anteriores, que dão à criança uma autovalorização. O sistema de valores que está se estabelecendo constitui a finalidade da ação propriamente dita e irá estender-se ao conjunto das relações interindividuais que aparecem aqui como condutas de imitação. Esses valores atribuídos às pessoas serão o ponto de partida dos sentimentos morais, cujas formas elementares são a simpatia e da antipatia, e que vão constituir, pouco a pouco, um sistema maior e mais estável que o das regulações energéticas.

Para Piaget (1954/1994), a afetividade é regularmente interpretada como uma “energia” que intensifica as ações. Todavia, não é incomum nos encontrarmos em circunstâncias nas quais há uma imposição para procedermos contrariamente a nossos interesses ou razões pessoais. Conter as inclinações da afetividade, muitas vezes, é o que define uma atitude moral. Em outras situações, pode existir um interesse direcionando pelos sentimentos quando se trata de inibir uma atitude socialmente censurável. Podemos citar como exemplo, quando uma pessoa deixa de praticar um roubo por medo da prisão, essa pessoa estará seguindo um interesse pessoal, direcionado por um sentimento, o medo. Sua atitude, apesar de adequada socialmente, não pode ser classificada como moral.

Sistemas de Valorizações

Piaget (2014) apresenta o problema do interesse e demonstra exatamente a particularidade de fazer a conexão entre dois sistemas: o sistema de forças e o sistema de valores. Melhor dizendo, o interesse seria, por um lado, um tipo de mecanismo de vinculação entre forças de que dispõe a pessoa e a regulação interior que resulta delas, por outro lado, encontram-se os valores, quer dizer, o propósito das ações em função do meio exterior e das disposições que a caracterizam.

1) Terceiro Estágio: os afetos intencionais

O terceiro estágio faz referência à inteligência sensório-motora, delineada pela aparição de ações de Inteligência propriamente dita. Neste período, vão aparecer, tanto no plano afetivo quanto no cognitivo, regulações e coordenações complexas.

Para Piaget (2014), neste período o valor é equivalente à particularidade afetiva do objeto, onde os sentimentos são delineados sobre os objetos. Na perspectiva de Piaget (2014, p. 100) “O valor é um caráter afetivo do objeto, isto é, um conjunto de sentimentos projetados sobre os objetos. Ele constitui então, realmente uma ligação entre o objeto e o sujeito, mas uma ligação afetiva”.

Isso significa dizer que a afetividade, mesmo nesse nível, mesmo antes do estágio dos sentimentos interindividuais, excede a ação secundária: ela não é apenas uma estruturação interna, ela intervém desde a ação primária, ou seja, desde as trocas com o objeto. Na concepção de Piaget (2014, p.101):

Essas trocas podem ser de dois tipos e pode haver relações cognitivas, mas também há sempre as necessidades propriamente ditas, e é precisamente este o caso do valor, sendo este o caráter afetivo atribuído ao objeto em função das necessidades do sujeito.

Importante ressaltar, que no nível sensório-motor, o valor vai mais longe. Ele não desperta interesse unicamente ao objeto atual como tal, pois se observa, que em decorrência dos êxitos e dos fracassos passados, um tipo de confiança da criança pequena em si mesma, em sua própria atitude, ou, ao contrário, um tipo de dúvida, de desconfiança, alguma coisa que poderia corresponder-se ao sentimento de inferioridade. Nesta perspectiva Piaget (2014, p.101), faz a seguinte colocação:

Podem-se entrever, parece-me, em nível sensório-motor, certas formas incoativas de sentimentos de inferioridade ou de superioridade, ou de equilíbrio, sem que empreguem essas palavras, que evocam desde logo comparações com outrem e o nível interindividual superior, mas limitando-se a anotar certas manifestações de confiança em si mesmo, na própria ação: ou de hesitação, em função de sucessos ou fracassos anteriores.

Nota-se com as palavras do autor, que um fracasso pode atrasar muito as coisas para a criança, já ao contrário, um pequeno sucesso vai direcionar ao nível da ação, aos objetivos da pessoa e despertando sua confiança em direção a própria capacidade.

2) Quarto estágio: Linguagem e representação

Trataremos aqui de assuntos referentes ao segundo período do desenvolvimento dos sentimentos na criança, compreendendo os estágios IV, V e VI. Este período recebe a terminação de período dos sentimentos interindividuais, demonstrando que novos sentimentos irão se juntar a esses que já visualizamos, mas não irão extingui-los. Segundo Piaget (2014, p.152), “Todas as formas de afetividade que analisamos até aqui subsistem, com efeito, em todos os níveis e subsistem no adulto”.

Piaget (2014) afirma que cada pessoa, em uma troca afetiva, que aparentemente seja para facilitar uma troca entre dois indivíduos, valoriza, considera as razões do outro, as circunstâncias e os objetos. Ou seja, no momento da troca, cada pessoa analisa sem parar em decorrência daquilo que denominamos de escala de valores. Nesta perspectiva Piaget (2014, p. 160), escreve que:

Essa (escala de valores) é um termo sofisticado para caracterizar os inícios desses sentimentos interindividuais, porque quem diz escala de valores pensa em alguma coisa de permanente, de estável; e, com efeito, tais escalas se tornarão a seguir mais permanentes e mais estáveis. Mas, para a análise que vamos fazer agora, basta-nos uma escala momentânea, em outras palavras, uma espécie de hierarquia de valores no momento preciso das apreciações. Nada nos impede, então, de esquematizar, de maneira análoga, as escalas propriamente ditas de valores ulteriores, com a única diferença que a escala pode mudar de um instante para outro, antes de se estabilizar progressivamente sobre a influência dos fatores morais.

Outro ponto importante assinalado por Piaget (2014), é que existem quatro tipos de valores interferindo nas trocas, sendo dois atuais e reais e os outros dois são virtuais. Piaget cita o seguinte exemplo:

a) Um dos indivíduos – digamos o número 1 – age sobre o indivíduo 2, no sentido mais geral e mais amplo; faz algo de agradável ou de desagradável, presta serviço ou não e assim por diante. Para traduzir essa ação, partiremos, para simplificar e, também, para nos instruir, da linguagem da economia de Janet ou esquema de

enriquecimento mútuo do utilitarismo, de maneira que se veja, em seguida, o que a ela se acresce.

Com base neste contexto, a ação do primeiro indivíduo, que denominaremos de R1, no nosso esquema, deve ser apresentado em negativo; o indivíduo representa em outras palavras, um esforço, por menor que seja, um sacrifício de tempo e de forças.

Piaget (2014, p. 162) cita mais um exemplo para concluir a explicação sobre os valores atuais e reais. Veja a seguir:

c) mas, pelo próprio fato de haver contato e troca, cada ação do primeiro indivíduo (R1) é apreciado pelo segundo (R2). Em outras palavras, a R1 irá corresponder necessariamente, no espírito R2, a algo que chamaremos de S2 e que será a satisfação experimental por este indivíduo; satisfação essa que tomaremos novamente no sentido mais amplo e que pode ser positivo (o prazer causado) ou negativo (impressão desagradável). No esquema provisório que estamos construindo, admitimos uma igualdade entre R1 e S2, mas veremos os outros casos provisórios mais adiante. Ademais, é claro que convém, a seguir, inverter os papéis e introduzir que a ação do segundo indivíduo (R2) é a satisfação do primeiro (S1), mas é inútil desenhar essas recíprocas.

Nota-se que esses dois valores, R1 e S2, que são negativos ou positivos, constituem valores reais ou atuais, ou seja, valores que representam os afetos perceptivos ou as espécies de sentimentos referentes às regulações da ação que foi descrita anteriormente. Até aqui, não existe nada de novo com relação ao nível sensório-motor, além da própria forma de troca.

Apresenta-se a seguir o que Piaget (2014) denominou de valores virtuais, o que significa que o elemento novo correspondendo à etapa representativa que se inicia no quarto estágio. A este respeito Piaget (2104, p. 162), faz a seguinte colocação:

É que a satisfação experimentada pelo parceiro, R como uma pessoa qualquer R2, dá lugar a algo de duradouro. No nível sensório motor já não existe trocas de sorrisos, mímicas de imitação com uma pessoa qualquer, que, quando revê, reconhece, sorri para ela, gosta dela devido ao prazer que ela causa. Mas, entre dois desses momentos, o bebê não se lembra de nada por falta de representação ou memória de evocação. Há, pois desaparecimento perceptivo, a não ser necessidade momentânea de fazer durar o prazer.

Assim, contrariamente, no nível representativo, acontece alguma coisa a mais: a satisfação experimentada em uma troca com o outro deixa mais do que um hiato, uma necessidade; deixa indícios positivos, um dispositivo que, afetivamente, equivale ao que é a representação na perspectiva da inteligência.

Já na perspectiva da inteligência, efetivamente, um objeto que some do campo perceptivo continua podendo ser reavivado: pelo que pode ser reavivado pela linguagem, pelo

desenho visual, pela memória de evocação, por meio do jogo simbólico. Ele não irá sumir pelo fato de não ser perceptível; é apenas representado em vez de ser representado de forma perceptível. Neste mesmo contexto Piaget (2014, p. 163), cita o seguinte exemplo:

O mesmo ocorre do ponto de vista afetivo: a satisfação experimentada por R2 conserva-se sob uma forma qualquer, não integralmente, sem dúvida, mas fica alguma coisa sob a forma de sentimento novo com relação aos sentimentos sensório-motores. Infelizmente, o vocabulário psicológico é demasiado pobre para permitir designar esses sentimentos elementares; seria preciso criar um vocabulário, segundo as diferentes etapas, para saber do que se fala; daí a complicação. Contentemo-nos, pois, com as palavras da linguagem corrente. Direi, simplesmente, que o indivíduo que experimentou uma satisfação, conserva dela algum traço sob a forma de “reconhecimento”. Certo que a palavra reconhecimento é muito forte, mas indicamos simplesmente uma direção, alguma coisa que pode chegar ao que se chama correntemente de reconhecimento.

Neste contexto, é de extrema relevância perceber a correspondência que existe entre o reconhecimento e a representação. Nos dois casos, tange um tipo de duração da impressão fora da impressão perceptiva momentânea. Isso significa dizer, que é um início de conservação cognitiva na representação, de conservação puramente afetiva nesse tipo de gratidão ou de reconhecimento.

a) Tipos de relação entre os valores

Observa-se que os quatro valores citados acima, dos quais dois são atuais e dois são virtuais, pode acontecer uma igualdade. Pois segundo Piaget (2014, p. 165):

Podemos, assim, introduzir todo tipo de relações entre os valores expostos. Podemos escrever inicialmente $R1=S2=T2=V1$. Neste caso, ninguém perde, ninguém ganha. Entretanto, poderá se apresentar também, não importa qual forma de desigualdade: o primeiro indivíduo pode agir sem dar satisfação ao segundo, o que constitui fracasso do ponto de vista social e do ponto de vista da troca; pode, ao contrário, agir dando ao segundo uma satisfação superior aquilo que ele esperava ou ao que a ação lhe custou. Haverá aí uma espécie de sucesso que ultrapassa a igualdade (um benefício, do ponto de vista de um esquema econômico de valores).

Segundo Piaget (2014), poderá existir um desgaste ou uma fragmentação dos valores virtuais, o que significa dizer que R2 pode ser mais fraco ou se tornar mais fraco que S2, ou seja, que existirá esquecimento, ingratidão, existirá um enfraquecimento do valor. Pois o valor V1, em si, poderá se gastar ao longo do caminho. Segundo este teórico, é o que irá

sempre acontecer no campo dos sentimentos espontâneos quando não existe nova troca que conserve as valorizações.

Piaget (2014), afirma ainda, que demonstrou tal esquema, por acreditar que essas simbolizações poderão lhe dar sustentação futura para explicar dois pontos importantes. Para Piaget (2014, p. 166), esses dois pontos são:

- a) Por comparação com sentimentos morais.* Nós estamos agora em presença de uma troca espontânea, na qual pode ocorrer todo tipo de desigualdade, desgastes, degradações de valores que desaparecem ou que são esquecidos. Veremos na sequência, que é próprio dos sentimentos morais, pelo contrário, introduzir um novo dispositivo de conservação. Uma conservação devida, precisamente. Ao mecanismo da obrigação ou dever – uma conservação “obrigada” ou de “dever” – que ocorre ali onde a troca espontânea resulta, sem cessar, em desgastes e esquecimentos;
- b) Por comparação com as regulações propriamente ditas da inteligência.* Ao estudar como passar dos sentimentos espontâneos aos sentimentos morais e como introduzir as cláusulas de conservação em uma matéria que não comporta inicialmente senão regulações momentâneas, podemos esperar esquemas comuns e, por conseguinte, ser conduzidos a uma análise mais profunda dos paralelos e correspondências entre os mecanismos afetivos e os mecanismos cognitivos.

Podemos concluir com base nesta abordagem, que existem dois pressupostos: o primeiro é que existe correspondência entre as escalas de valores, ou seja, que as apreciações do primeiro indivíduo estão correlacionadas com as apreciações do segundo, conforme as mesmas graduações e uma mesma hierarquia. Supondo que a linguagem corrente traduz, mostrando que dois indivíduos se entendem e, possuem os mesmos gostos, enxergam as coisas de uma mesma perspectiva e se colocam de acordo. Isso significa simplesmente dizer que existe correspondência entre suas escalas de valores.

Um segundo pressuposto, está relacionado com a troca efetuada na base de tais escalas, que não seja deficitária, mas que exista, no mínimo, equilíbrio ou enriquecimento recíproco. A este respeito Piaget (2014, p. 166), faz a seguinte colocação:

Mas repetimos – e agora podemos justificá-lo pela introdução dos valores virtuais – que o enriquecimento não é simplesmente um caso de ‘toma-lá-dá-cá’, é o resultado essencial da reciprocidade nas atitudes, muito mais do que nas ações materiais como tais.

No nível sensório motor já existe uma espécie de escolha do objeto afetivo e de concentração da afetividade às pessoas que lhes são próximas.

b) Sentimentos seminormativos e a situação pré-operatória da inteligência

Neste item, percebe-se que no campo dos sentimentos normativos ou seminormativos, localizam-se fatores similares, segundo um paralelismo que aparenta se impor. Encontramos dois estados, um que corresponde ao nível pré-operatório, o que seria referente a moral da obediência e, o segundo, estaria ligado à autonomia dos sentimentos morais.

Para uma melhor compreensão entre a oposição entre o seminormativo e o normativo é preciso definir o que Piaget (2014), denominou de norma moral. Para este teórico, há norma moral, sentimento de uma norma propriamente dita, quando três circunstâncias são preenchidas. Na concepção de Piaget (2014, p. 208), essas condições são:

- a) Quando os sentimentos de obrigação permanecem fora da configuração perceptiva ou representativa da situação a qual a norma foi ligada, a situação na qual a norma foi gerada por uma diretriz.
- b) Quando ela seja aplicável a situações múltiplas, em outras palavras, que seja generalizável em todas as situações análogas, por uma espécie de generalização da norma, não apenas às situações idênticas.
- c) Quando há sentimento de autonomia, isto é, quando o sentimento daquilo que é preciso fazer se torna independente de uma simples obediência a tal ou tal personagem, em especial, quando a criança decidir e sentir por si mesma o que é preciso fazer e o que não deve fazer, independentemente de uma simples subordinação.

Piaget (2014), ainda argumenta que nenhuma dessas três circunstâncias é precisamente preenchida no nível dos dois aos sete anos, que do ponto de vista cognitivo, corresponde, mais ou menos, ao que chamamos de estágio pré-operatório. Aqui, aparecem os primeiros sentimentos normativos propriamente ditos, isto é, esses primeiros sentimentos morais representam um simples caso particular de troca de valores que define toda a relação afetiva entre dois ou vários indivíduos de uma relação interindividual.

3) Quinto estágio: O aparecimento das operações concretas (Permanência e transformação da Inteligência e dos valores)

O quinto estágio, tem início entre sete e oito anos, do ponto de vista da inteligência, é caracterizado por uma série de transformações essenciais que constituem um todo muito coerente e é análogo, do ponto de vista dos sentimentos morais.

Em relação aos valores morais, observa-se, um conjunto de novidades que não excluem os sentimentos anteriores, mas o integram e modificam sob certos ângulos, entretanto, os guardam sobre outros. Para Piaget (2014, p. 222):

Ora, esse conjunto de transformações parece paralelo àquela da inteligência. Por exemplo, assistimos de um lado, a formação de um sistema de conservação de valores, e, por outro lado, à formação de um sistema de conjunto que será a base da

reciprocidade, em particular, e mesmo de sistemas reversíveis no sentido de uma volta de valores anteriores e de uma permanência dos valores, o que nos permite comparar uma situação nova a uma situação anterior ou posterior.

Nota-se, até aqui, estágio por estágio, um paralelismo entre o desenvolvimento das funções afetivas e das funções cognitivas, ambas entrelaçadas com os valores. Neste estágio, os sentimentos flutuantes que constituem os sentimentos espontâneos do indivíduo são considerados apenas uma pequena parte desses contatos interindividuais.

Assim, percebe-se que na visão de Piaget (2014), a vida social e a vida interindividual determinam, mais cedo ou mais tarde, certa conservação, certa permanência, sem o qual não aconteceria uma socialização possível. Contudo, essa permanência afetiva é garantida precisamente pelos sentimentos sociais em geral, mais especialmente, pelos sentimentos morais. Percebe-se também a existência de uma série de intermédios entre os sentimentos interindividuais espontâneos e os sentimentos morais que vão caracterizar uma moral relativa autônoma, referente ao quinto estágio.

Neste estágio, um valor está, a cada instante, sujeito às flutuações segundo as condições da comparação. Um valor irá aumentar ou diminuir, de acordo com o contexto. Já uma vontade, mais concretamente expressa, poderá fortalecer ou se enfraquecer de um momento para o outro, conforme o termo de comparação. Outra característica deste estágio é o surgimento de sentimentos morais novos: o sentimento de justiça, de igualdade entre irmãos e irmãs, igualdade entre indivíduos, entre colegas, diante da regra e diante das ordens recebidas dos adultos. Aparecendo, portanto, uma autonomia relativa, ou seja, sua independência relativa com relação ao indivíduo que estabelece, frequentemente, as regras e as determinações. Nessa perspectiva Piaget (2014, p. 251), coloca que:

Uma segunda característica fundamental é a intervenção de uma certa conservação de valores. Do mesmo modo que a aparição das operações no campo da inteligência leva à formação de estruturas operatórias de conjunto, já que não operações isoladas, essas estruturas se manifestam, antes de tudo, pela formação de invariantes, de noções de conservação; assim também esses sentimentos morais autônomos que aparecem e que estão ligados à formação da vontade, que não são mais ditadas de fora, mas sim que se impõem de dentro e que vão se encontrar, em muitos casos, em conflito com outros, da mesma forma, esses sentimentos morais novos e essa vontade se constituem em um sistema de valores morais cujo resultado é introduzir uma certa conservação nesses valores.

Segundo Piaget (2014), essa conservação passa a ter a forma de uma conservação obrigatória, sendo estes um dispositivo e um instrumento da conservação, do mesmo modo que é a necessidade lógica que garante a conservação no que tange as operações da inteligência.

4) Sexto estágio: Operações formais

Este estágio, no campo da inteligência, corresponde às operações formais, no qual ainda aparece uma série de transformações cognitivas. Para Piaget (2014, p. 272):

O que é preciso compreender, agora, é que esse pensamento formal não é algo abstrato, isto é, de específico a certas situações particulares, tais como a solução de um problema de inteligência. Esse pensamento formal desempenha um papel fundamental na conduta do adolescente como um todo, pois esse pensamento formal constitui, em última análise, o instrumento de adaptação indispensável para a inserção do adolescente na vida social do adulto.

Neste contexto, os valores se estruturam, criando escalas de valores ou escalas de interesse. Na concepção de Piaget (2014, p. 288):

Pode-se até mesmo dar uma forma lógica a essas escalas; pode-se dizer que um objetivo tem mais interesse do que outro, que um terceiro tem mais interesse que o segundo e assim por diante, e constituir uma seriação. Encontra-se, assim, a estrutura da seriação que se aplicaria a qualquer forma de relação assimétrica transitiva.

Esse delineamento também pode ser aplicado aos valores e aos interesses, isto é, as estruturas de relações simétricas: mesmo valor, mesmo interesse, essas são consideradas relações simétricas. Nesta perspectiva, encontramos, principalmente, outra estrutura que lembra as estruturas lógicas, ou seja, uma escala de valores e, mais que uma seriação, ela pode ser formulada, exceto sob a forma de um tipo de pirâmide, com valores supremos e valores subordinados múltiplos: tratando-se, portanto, de uma multiplicação de um agrupamento de relações biunívocas. Os valores e os interesses parecem mostrar, com tais, uma estrutura, sendo está uma estrutura afetiva. Para Piaget (2014, p.288 e 289):

Os sentimentos morais cristalizam em um conjunto de regras, e essas regras podem ser expressas sob forma de uma estrutura e permite determinar as leis dessa estrutura, leis de reciprocidade, de conservação, como nós insistimos a respeito desse assunto. Poder-se-ia, então, sustentar que aqui estão novamente estruturas afetivas.

Piaget (2014) compara a vontade a uma operação reversível, fazendo predominar explicitamente a reversibilidade, não sobre a representação, mas sim, sobre o mecanismo energético, sobre a regulação afetiva, também sobre o valor vivido e não meramente imaginado, aparecendo outra vez uma estrutura afetiva. Em relação às condutas, Piaget (2014, p. 289), faz a seguinte afirmação:

Poderíamos então dizer - é a interpretação que lhes proponho que, nesse caso, em que constatamos uma estrutura visível que pode ser apresentada de forma lógica, nós lidamos, digamos, provisoriamente, com uma intelectualização. Não nos referimos a uma intelectualização dos sentimentos, mais uma intelectualização dos elementos da conduta em relação às pessoas, uma intelectualização dos elementos pessoais, em oposição aos elementos que se relacionam com o objeto em geral.

Nas estruturas apresentadas por Piaget, encontramos um elemento de intelectualização que é inteiramente clara. Como por exemplo, no caso dos valores: o valor é o fruto de um sentimento, isto é, um sentimento projetado no objeto, conferido ao objeto; mas o valor se configura, quando se quer comunicá-lo a outra pessoa, sobre o formato de um julgamento de valor, um juízo de valor. Nesta perspectiva Piaget (2014, p. 289 e 290), escreve que:

... Vocês têm aí a dualidade dos dois termos sobre os quais discutimos: o juízo é um **juízo**, isto é, contém um elemento de estrutura operatória, uma forma que é relativa à forma dos julgamentos em geral, logo, à inteligência. Poderíamos então dizer que, no juízo de valor, a forma é intelectualizada – é o julgamento – mas o conteúdo é afetivo: é o interesse, a necessidade, a simpatia, a estima moral, projetados no objeto que é julgado pelo juízo de valor.

Nota-se, que as regras morais abrangem um elemento de intelectualização muito evoluído, visto que nós podemos formulá-las, não com o objetivo de codificá-las à maneira de um código jurídico, dado que elas não anteveem nas modalidades de sua própria aplicação, mas, quando as formulamos, nos possuímos a particularidade de formulá-las simbolicamente à forma de uma concepção lógica.

a) Condutas relativas às pessoas (afetos e estruturas interindividuais)

De acordo com Piaget (2014), nas condutas referentes ao objeto geral, o componente cognitivo é formado pelas estruturas habituais da inteligência, as estruturas de classificação, de seriação, a lógica das proposições, as estruturas lógico-matemáticas via de regra: os elementos energéticos são os interesses, os esforços, os interesses de todo tipo que mexem na conduta intraindividual. Que foi denominado pelo autor de afetos intraindividuais, que formam a regulação da conduta geral. A partir desse contexto Piaget (2014, p. 291), coloca que:

Quanto à segunda subdivisão: as condutas relativas às pessoas, seu aspecto afetivo e energético é construído pelo conjunto dos afetos interindividuais. Desde as mais primitivas simpatias interindividuais até os sentimentos morais, e a essa regulação das tendências nós temos chamado de vontade. Mas, nessas condutas relativas às pessoas, nós temos também um elemento de estrutura das relações interindividual.

Na concepção de Piaget (2014) essa estrutura se configura em estruturas de valores e estruturas morais. Percebe-se que todas essas estruturas são, nesse caso, simplesmente isomorfas as primeiras, ou seja, são as mesmas.

Piaget (2014) coloca ainda que a solução se atenuaria, em síntese, ao seguinte: não se poderá falar de estruturas afetivas, mas, exclusivamente, de estruturas das condutas relativas aos indivíduos, sendo a um tempo afetivas e cognitivas, assim como todas as outras. É importante ressaltar, que não podemos considerar suas estruturas como estruturas afetivas, porque somente a energia de tais condutas é afetiva, tanto nesta situação com em todas as outras.

1.3 ESCALA DE VALORES MORAIS DE SHALOM SCHWARTZ

A escala de valores elaborada Shalom Schwartz (2005) apresenta 10 valores motivacionais universais, que compreendem um conjunto de valores identificados em dissemelhantes culturas.

Assim, os valores morais desempenham um intenso impacto na vida de todos os indivíduos, tanto na conjuntura individual como social, transformando-se em um fator primordial para a explicação do comportamento dos indivíduos. Segundo Spadoni (2016, p.101):

Para Schwartz (1992), os valores são dotados de um conteúdo e de uma estrutura universal. Ele assume que os valores humanos são fundamentais, e que percebemos os mesmos valores em todas as culturas porque eles correspondem às exigências universais características das necessidades biológicas, das necessidades de coordenação interindividual e da necessidade de uma continuidade da sociedade.

Com base nessas concepções, Schwartz (2005), elaborou uma vasta revisão de literatura e identificou cinco características dos valores humanos, apresentadas a seguir:

- 1ª - Os valores são crenças;
- 2ª - Uma fonte motivacional – na medida em que se relacionam com fins desejáveis e com formas de comportamento;
- 3ª - Transcendem situações e ações específicas;
- 4ª - São utilizados como critério de avaliação;
- 5ª - Podem ordenar-se pela sua importância relativa em relação a outros valores para formar um sistema de prioridades.

Com base nos preceitos apresentados, o autor delinea os valores como objetivos almejados e trans-situacionais, que se modificam de acordo com sua importância e que também servem como fundamentos de vida dos indivíduos ou outra instituição social.

Assim, por meio de um diálogo entre a teoria e a realidade observada, Schwartz formulou sucessivamente seu modelo (Schwartz, 1992, 1994, 2005b; Schwartz & Bilsky, 1987; Schwartz & Bilsky, 1990).

Portanto, Schwartz nomeou 10 tipos motivacionais que abarcam o conjunto de valores identificados nas várias culturas. Esses valores tendem a ser universais e demonstram uma organização dinâmica de relações de consonância e de conflito. Os 10 tipos motivacionais foram definidos como: Autodeterminação, Estimulação, Hedonismo, Realização, Poder, Segurança, Conforto, Tradição, Benevolência e Universalismo, caracterizados a seguir.

Quadro 1: Dez tipos motivacionais de valores Morais da escala de Schwartz (Continua)

| Tipo | Definição | Exemplo de valores | Grupo |
|----------------------|--|---|--------------------|
| Universalismo | Compreensão, apreço, tolerância e atenção com o bem-estar de todas as pessoas e da natureza. | Tolerância, justiça social, igualdade, proteção ao meio ambiente. | Autotranscendência |
| Hedonismo | Prazer e gratificação sensual para si mesmo | Prazer, desfrutar a vida | Abertura à Mudança |
| Segurança | Segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, das relações e de si mesmo. | Segurança nacional, ordem social, idôneo. | Conservação |
| Estimulação | Entusiasmo, novidade e desafio na vida. | Audacioso, uma vida variada e estimulante. | Abertura à Mudança |
| Conformidade | Restrição das ações, tendências e impulsos que possam incomodar ou ferir os outros e contrariar expectativas ou normas sociais | Polidez, obediência, honra aos pais e pessoas mais velhas | Conservação |
| Tradição | Respeito, compromisso e aceitação dos costumes e ideias oferecidas pela cultura tradicional ou a religião. | Humildade, devoção, aceitar minha parte na vida. | Conservação |
| Poder | Status social sobre as pessoas e os recursos. | Poder social, autoridade, riqueza. | Autopromoção |
| Benevolência | Preservação ou intensificação do bem-estar das pessoas com as | Ajuda, honestidade, não rancor | Autotranscendência |

| | | | |
|-------------------------|--|---------------------------------------|--------------------|
| | quais se está em contato frequentemente | | |
| Autodeterminação | Pensamento independente e escolha da ação, criatividade, exploração. | Criatividade, curiosidade, liberdade. | Abertura à mudança |
| Realização | Sucesso pessoal mediante a demonstração de competência, segundo critérios sociais. | Bem-sucedido, capaz, ambicioso. | Autopromoção |

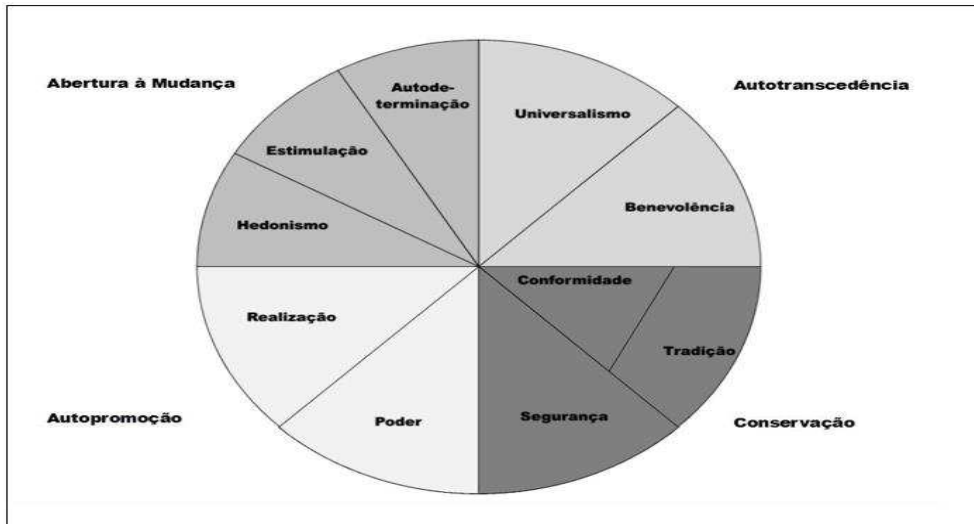
Fonte: Adaptado da escala de Schwartz (2005)

Certas particularidades desse modelo devem ser ressaltadas. Inicialmente, o modelo de Schwartz relaciona intimamente os valores com as motivações subjacentes, de maneira que a organização dos valores se converte na organização da motivação humana. A despeito disso, Schwartz (2005, p.21) faz a seguinte colocação: “O que proponho aqui é uma teoria unificadora para o campo da motivação humana, uma maneira de organizar as diversas necessidades, motivos e objetivos propostos em outras teorias”.

Depois, a organização circular do modelo (observar Figura 1), caracteriza o processo das relações de congruência e de conflito entre os tipos motivacionais. Schwartz (2005, p. 29), afirma que: “Quanto mais próximos dois tipos motivacionais estão em qualquer uma das direções ao redor do círculo, mais semelhantes são suas motivações subjacentes. Quanto mais distantes, mais antagônicas são suas motivações subjacentes”.

Esta organização circular, também, estabelece os 10 valores motivacionais numa organização bidimensional constituída por quatro orientações essenciais, que se estruturam em dois aspectos/eixos conceptuais fundamentais e bipolares: o primeiro eixo que confere valores de autotranscendência (universalismo, benevolência) e valores de autopromoção (poder e realização); e um segundo eixo que confere valores de abertura à mudança (autodeterminação, estimulação e hedonismo) a valores de conservação (conformismo, tradição e segurança), conforme pode ser observado na próxima figura.

Figura 1: Estrutura Circular dos Valores segundo Schwartz (1992)



Fonte: <http://www.revistaespacios.com>

Se observamos a estrutura circular dos valores segundo Schwartz (1992), a mesma é composta por dois eixos: O primeiro eixo é composto pelos valores de Autotranscendência, que envolvem os valores de Universalismo e Benevolência e os valores de Autopromoção compreendem os valores de Realização e Poder. Já o segundo eixo é composto pelos valores de Abertura à mudança que englobam os valores de Autodeterminação, Estimulação e Hedonismo e os de Conservação estão associados aos valores de Conformidade, Tradição e Segurança.

A escala apresentada acima é justificada por Schwartz (2005, p.31/32) da seguinte maneira:

Essa escala não simétrica é esticada no extremo superior e condensada no extremo inferior porque a pré-testagem demonstrou que tal escala mapeia a maneira com que as pessoas pensam nos valores, vendo a maioria deles como variando entre medianamente e muito importantes. A escala também possibilita que os sujeitos relatem sua oposição a valores que eles tentam expressar ou promover.

Por conseguinte, se cruzarmos estes dois eixos axiológicos de ordem superior (Autotranscendência/autopromoção e Abertura à mudança/conservação) com a classificação geral de valores humanos básicos, podemos dizer que o primeiro eixo diz respeito a Valores Éticos, e o segundo eixo remete para Valores Práticos, modos de estar e de agir nas diversas circunstâncias da vida. Convém referir, tal como esclarece Schwartz (2005), que os tipos motivacionais de valores adjacentes podem ser combinados em tipos motivacionais de ordem superior, que podem não coincidir com os identificados nas amostras estudadas pelo autor, dando aos investigadores a liberdade “de formar quaisquer tipos de ordem superior que se enquadre bem nos tópicos que estudam desde que os tipos motivacionais sejam adjacentes”

SCHWARTZ (2005, p. 19). Por outro lado, Schwartz (2005), desaconselha a análise dos dez tipos de valores individualmente, sugerindo a análise dos dez valores motivacionais em estruturas bidimensionais, de forma a obterem-se dados potencialmente mais consistentes.

Nesta discussão, verificamos que a teoria referente aos valores humanos básicos da autoria de Schwartz é uma das mais respeitadas no estudo empírico de valores, sendo a sua metodologia aceita e empregada por pesquisadores do mundo inteiro, o que irá contribuir de forma significativa para a constituição da nossa pesquisa sobre valores morais na educação.

CAPÍTULO II - AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA CONCEPÇÃO DE MOSCOVICI E SEUS SEGUIDORES

Neste capítulo apresentamos a teoria das Representações Sociais na concepção de Moscovici e de seus seguidores, mais especificamente, seu objetivo ao estudar as representações, aspectos teóricos, históricos e culturais. Discutiremos também a relação entre representações sociais e valores, buscando uma aproximação entre as concepções de Moscovici e Piaget.

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A EDUCAÇÃO

A teoria das Representações Sociais, a partir do final da década de 1980 e início dos anos 90, tem propiciado à pesquisa em educação novas alternativas referentes ao como lidar com a diversidade e complexidade na área educacional, tornando-se um suporte teórico significativo para estudos nesse campo. Especificamente, suas contribuições encontram-se no entendimento da formação e conservação de conceitos produzidos e conectados pelos sujeitos. Segundo Gilly (2001, p.322):

[...] a área educacional aparece como um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação.

Neste contexto, o autor evidencia a importância da representação sociais na concepção dos fenômenos educacionais não somente numa visão macroscópica, implica também em investigações mais aprofundadas de particularidades da rotina escolar, da turma, dos conhecimentos, das instituições educacionais, dos vínculos pedagógicos e outros. Atualmente, a teoria das representações sociais vem se solidificando no contexto acadêmico em dissemelhantes áreas de competências como Antropologia, Educação, História e Saúde. Na visão de Quintanilha (2010, p.53):

Na educação, como em outros setores da vida humana atual, as representações exercem um significativo papel para a concretização das finalidades que lhes são impostas pela sociedade. Considerando a educação em seu sentido estrito, formal, sabemos da importância das representações que as famílias, os alunos, os professores, a escola e a sociedade constroem uns sobre os outros e sobre o trabalho educativo. São essas representações que sustentam suas expectativas. Por isso, terão grande influência sobre o resultado final.

Assim, a teoria das representações sociais possibilita pesquisas da realidade educacional, a partir do momento que indica a interdependência entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum e afasta-se da dicotomia existente entre esses dois modelos de conhecimento. Gilly (2001, p. 321), estabelece também “que o interesse essencial da noção de representação social para a compreensão dos fatos de Educação consiste no fato de que orienta a atenção para o papel de conjuntos organizados de significações sociais no processo educativo”.

Decerto, as representações sociais não podem ser elaboradas como um simples reflexo da realidade escolar, pois são construções que validam as ideias e as práticas escolares, transformando-as em reais e, por conseguinte, asseguram aos envolvidos nessa conjuntura a oportunidade de conservação do seu próprio equilíbrio. Nessa ótica, compreendermos que as representações sociais dos professores acerca de sua função podem suggestionar suas práticas auxiliando na execução de uma educação de qualidade.

No item a seguir, apresentaremos as conjecturas da Teoria das Representações Sociais, a partir de Serge Moscovici (1925-2014), e seus seguidores: Jean-Claude Abric (1994), com a Teoria do Núcleo Central e Willem Doise (2002), com a abordagem Societal. Esta integração busca assistir a abordagem do problema central investigado nesta dissertação a Representações Sociais da afetividade e valores entre professores e alunos no ensino de jovens e adultos.

2.2 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS NA PERSPECTIVA DE MOSCOVICI E SEUS SEGUIDORES

Serge Moscovici desenvolveu o conceito de Representação Social, conceito este aplicável não só à Psicanálise, mas a todas as outras áreas do conhecimento. Em sua obra, ele redefine os problemas e os conceitos da psicologia social a partir do fenômeno das representações sociais, insistindo sobre sua representação simbólica e seu poder de construir o real. Este teórico acrescenta também que as representações sociais são “um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum” (MOSCOVICI, 2004, p. 181).

Um dos objetivos primordiais das representações sociais na perspectiva de Moscovici é tornar familiar algo até então desconhecido, possibilitando a classificação, categorização e nomeação de ideias e acontecimentos inéditos, com os quais não havíamos ainda nos deparado.

Tal ação possibilita a compreensão, manipulação e interiorização do novo, juntando-o a valores, ideias e teorias já assimiladas, preexistentes e aceitas pela sociedade. Assim, “É possível encontrar o hiato entre o que se sabe e o que existe, a diferença que separa a proliferação do imaginário e o rigor do simbólico”. (MOSCOVICI, 1978, p. 67)

Nesse sentido, as representações sociais são um meio para entendermos o universo consensual, tal universo é um produto das representações sociais, dando voz a ela e explicando acontecimentos. Já as ciências são um meio para entendermos o universo reificado no qual as reações são vistas fora da consciência e a adequação intelectual é almejada junto às evidências empíricas, não se preocupando com valores e vantagens.

Segundo Abric (2003), as representações se organizam em torno de um sistema central, porque em todo pensamento social, uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social. E este é composto de dois subsistemas - o central e o periférico -, “que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar”. (ABRIC, 2003, p.39).

A Teoria das Representações Sociais desdobra-se em três concepções complementares: uma mais fiel a teoria original e associada a uma perspectiva antropológica, liderada por Denise Jodelet; uma outra que articula a teoria original com uma perspectiva mais sociológica, proposta por Willem Doise; e uma que enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações, chamada de Teoria do Núcleo Central, cujo seu principal representante é Jean-Claude Abric.

2.3 ORIGEM DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Logo, a Teoria das Representações Sociais foi elaborada pelo psicólogo romeno, naturalizado francês, Serge Moscovici (1925-2014). O termo Representação Social foi cunhado por Moscovici em seu doutoramento, em 1961. Para definir este termo, Moscovici precisou de algumas décadas de trabalho intelectual entre a obra *La Psychanalyse: son image et son public*, de 1961 e a apresentação da teoria no livro *Social Cognition*, de 1984. Moscovici propôs-se a considerar as representações como um fenômeno, o que era visto antes da década de 1960 como um conceito.

Moscovici (1978), propõe uma nova posição epistemológica ao afirmar que a absorção da ciência pelo senso comum não é, como geralmente se defendia, uma vulgarização do saber científico, mas sim, um tipo de conhecimento adaptado a outras necessidades, obedecendo a determinados critérios e contextos específicos. Neste sentido, o autor faz a

seguinte colocação: “Toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa, configurando-se como uma forma de conhecimento por meio do qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido” (2009, p. 11).

A partir dessa premissa, a Representação Social pode ser compreendida como uma teoria ou ciência coletiva, destinada à interpretação e à intervenção no real, indo além do que é imediatamente dado na Filosofia e na Sociologia acerca da classificação de eventos e fatos sociais. Elas seriam, portanto, teorias do senso comum que se elaboram coletivamente nas interações sociais sujeito-sujeito e sujeito-instituição, num determinado tempo, em uma cultura e espaço próprios, na tentativa de tornar o estranho familiar e dar conta do real. A este respeito Jodelet faz a seguinte definição: “As representações sociais são uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um determinado conjunto social” (2001, p. 32).

Moscovici foi precursor dos estudos das representações sociais como teoria do senso comum, porém não criou um conceito para as Representações Sociais, pois considerava que elas ocupavam uma posição mista no “cruzamento de uma série de conceitos sociológicos e psicológicos” (2012, p. 39).

Moscovici não criou um conceito inicial para sua Teoria sobre Representações Sociais, pois acreditava não ser possível determinar antecipadamente como sua pesquisa iria desenvolver-se. Portanto, não conclui um conceito fechado de representações sociais justamente para que este evoluísse com sua pesquisa e que pudesse ter abrangência. Moscovici (1981, p. 181), acrescenta que as Representações Sociais são:

Um conjunto de conceitos, preposições e explicações criado na vida cotidiana no decurso da comunicação interindividual. Elas são o equivalente, na nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais, podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

A Teoria das Representações Sociais tem sua origem na sociologia e na antropologia, por meio dos estudos de Durkheim e Levi-Bruhl, no que orienta a concepção de representação coletiva, utilizada como modelo para produzir teorias sobre religião, magia e pensamento místico. Outros grandes teóricos, também contribuíram para a Teoria das Representações Sociais, como Saussure, com a Teoria da Linguagem, Piaget, com a Teoria das Representações Sociais Infantis, e Vygotsky com a Teoria do Desenvolvimento Cultural.

Dentre todos esses teóricos, o primeiro a falar em representações sociais como “representação coletiva” foi Émile Durkheim (1978), mostrou a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual. O debate inicial de Durkheim sobre representações

coletivas foi fundamental para que Moscovici procurasse na sociologia um contraponto para a perspectiva individualista da psicologia social, presente na psicologia social. Entretanto, Moscovici propõe que a representação social deve ser vista “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (1978, p. 45).

Mesmo que Moscovici tenha sido contagiado pelos pensamentos de Émile Durkheim, suas concepções teóricas são dissemelhantes, já que seu foco se concentrou nas representações da nossa sociedade contemporânea, do político, científico e humano. O raciocínio de Moscovici se diferencia do conceito de Durkheim no aspecto de acreditar que as relações entre sociedade e cultura são correlativas, possuem controvérsias e não estáticas, como defendia Durkheim. Nesta mesma concepção, Duran (2006, p. 41), faz a seguinte colocação: “Enquanto Durkheim vê as Representações Sociais como formas estáveis de compreensão coletiva, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas”.

As representações sociais, são apresentadas por Moscovici como um núcleo quase tangíveis, que circulam, se cruzam e se solidificam constantemente por meio da fala, do gesto, do encontro no universo cotidiano.

Para o autor, todo conhecimento implica um exercício que lhe é característico. Cada pessoa é um conhecedor, dotado de sabedoria, que se orienta de ideias e declarações, os quais são acumulados para depois serem utilizados para exprimirem o que pensam. Porém, existem conceitos sem entendimento, entendimento sem conceito, palavras sem teor e teor sem palavras. Nesta perspectiva, para Moscovici (2004, p. 34), as representações apresentam duas funções:

- a) “Elas ‘convencionalizam’ os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram. Elas lhes dão uma forma definitiva, as localizam em uma determinada categoria e gradualmente as põem como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele. Mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado. Os indivíduos pensam por meio de uma linguagem; organizam os pensamentos de acordo com o sistema que está subordinado, tanto por suas representações, como por nossa cultura.
- b) Representações são ‘prescritivas’, isto é, elas se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado. Essas representações são partilhadas pelas pessoas, influenciando-a”.

No conceito de Moscovici (2004), essas representações são compartilhadas pelas pessoas, impactando-as. Neste contexto, as representações significam a circulação de todos os sistemas de seriação, todas as imagens e todas as exposições, mesmo as científicas.

Para Abric (2000, p. 28), essas representações têm um papel fundamental na dinâmica das relações e nas práticas sociais e respondem, também, a quatro funções que as sustentam:

a) “Função de saber: as Representações Sociais permitem compreender e explicar a realidade. Elas permitem que os atores sociais adquiram os saberes práticos do senso comum em um quadro assimilável e compreensível, coerente com seu funcionamento cognitivo e os valores aos quais eles aderem.

b) Função identitária: as Representações Sociais definem a identidade e permitem a proteção da especificidade dos grupos. As representações têm por função situar os indivíduos e os grupos no campo social, permitindo a elaboração de uma identidade social e pessoal gratificante, compatível com o sistema de normas e de valores socialmente e historicamente determinados.

3) Função de orientação: as Representações Sociais guiam os comportamentos e as práticas. A representação é prescritiva de comportamentos ou de práticas obrigatórias. Ela define o que é lícito, tolerável ou inaceitável em um dado contexto social.

4) Função justificadora: por essa função as representações permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos. As representações têm por função preservar e justificar a diferenciação social, e elas podem estereotipar as relações entre os grupos, contribuir para a discriminação ou para a manutenção da distância social entre eles”.

Com base na definição destas funções, faz-se necessário entender como se manifestam e surgem as representações sociais. Moscovici, afirma que o processo da Representações Sociais é tornar o estranho, normal; ou tornar conhecido o não-conhecido. A esse segmento, ele denomina de “Objetivação” e “Ancoragem”, estruturas que serão explicadas no item seguinte.

2.4 OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM

A objetivação e a ancoragem são dois processos cognitivos necessários para conhecermos um novo objeto. Este duplo mecanismo é de caráter psicológica e social e acontece quando algo novo surge no campo intelectual de um indivíduo ou grupo, provocando o desejo de tornar familiar o não familiar e o estranho, conhecido e normal. E segundo Mazzott Alves (1994, p.63), esses dois processos tem por finalidade “destacar uma figura e, ao mesmo tempo, carregá-la de um sentido, inscrever o objeto em nosso universo”.

A objetivação pode ser caracterizada como uma situação em que o incompreensível se torna compressível, solidificando as ideias e tornando-as objetivas, ao qual foi chamado de face figurativa por Moscovici. Tal processo permite trazer aquilo que até então inexistia para o universo do conhecido. Neste sentido, Spadoni (2016, p.84), faz a seguinte colocação:

A objetivação é um processo que faz essa novidade se tornar uma realidade conhecida para as pessoas. De maneira que, quando pensamos em algo, não temos de ter uma descrição desse objeto para saber o que é. Pelo contrário, quando escutamos uma palavra conhecida, imediatamente temos a consciência, ou mesmo uma imagem associada a essa palavra, que nos faz saber do que se trata. Muitas vezes, nem conseguimos definir o que significa uma palavra, mas simplesmente sabemos do que se trata.

Neste momento é nomeado aquilo que não tinha nome, sendo possível pensá-lo e representá-lo. Dá-se a apropriação de imagens dadas pela objetivação, com o acúmulo de um registro simbólico. Assim, o não familiar transforma-se em um conhecimento capaz de exercer impacto sobre outros indivíduos, mostrando-se como uma verdade para certo grupo. Nesta perspectiva, Moscovici (2009, p. 62) faz a seguinte afirmação:

Pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes.

Logo, a ancoragem também envolve um esquema de juízo de valores, onde aquilo que não era familiar passa a fazer parte daquilo que se conhece, facilitando a sua especificação e categorização, produzindo um parâmetro de significados.

Na concepção de Spadoni (2016, p.84), “por meio da objetivação e da ancoragem as novidades vão sendo incluídas nesse pensamento social preexistente e vão gradualmente participando das teorias que as pessoas possuem para explicar e interpretar os fatos sociais”.

Entretanto, é relevante ressaltar, que a objetivação e a ancoragem não acontecem em situações dissemelhantes, na verdade, desenvolvem-se sincronicamente, inter-relacionam-se e dando logicidade à representação social. Nesse aspecto, Moscovici (2009, p. 78) menciona que:

Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro; está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para os outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Assim, essa representação é direcionada pela esfera no qual se constituiu, da mesma forma que também a impacta, porque, a partir desse momento passa a fazer parte do conhecido, possibilitando uma nova visão da realidade ou concepção do mundo.

A partir destas observações, percebemos que a objetivação e a ancoragem tem sido um conceito central nas pesquisas das representações sociais, como um mecanismo energético das representações sociais. Esses processos tornam possível o movimento de familiarização ou de elaboração de representações sociais. Entretanto, na Teoria das Representações Sociais a realidade é classificada entre universo consensual e universo reificado, no qual serão explicitados a seguir.

2.5 UNIVERSOS CONSENSUAIS E REIFICADOS

Na visão de Moscovici, as representações individuais ou sociais, produzem o mundo que pensamos que ele é ou deve ser, portanto, elas são originadas na vida cotidiana por meio das conversas ordinárias e interações entre indivíduos, quando expõem seus pensamentos sobre determinado assunto ao grupo que pertencem. Ou seja, concebe a sociedade como um sistema de pensamento coexistindo em duas classes distintas de universos de pensamentos, sendo, os universos consensuais e os universos reificados. Esses dois universos formam dois tipos distintos de realidade, com diferentes lógicas, limites e atributos. Eles possuem diferentes formas de conhecer o mundo que requerem diferentes formas de investigação, particularmente, diferentes formas de causalidade e explicação.

Os universos consensuais correspondem às teorias do senso comum, ou seja, às atividades intelectuais formadas pelas práticas de interação social, nas quais são formadas as representações sociais. Correspondem, também, às teorias do senso comum, ou seja, às atividades intelectuais formadas pelas práticas de interação social, nas quais são formadas as representações sociais. Portanto, o senso comum afeta a ciência bem como a ciência afeta o senso comum, o universo consensual está dialeticamente relacionado ao universo reificado. Assim, o universo reificado é o espaço do que, na maioria das vezes, não nos é familiar. Nos universos reificados, segundo Sá (1995, p.28), “se produzem às ciências e o pensamento erudito em geral, com sua objetividade, seu rigor lógico e metodológico, sua teorização abstrata, sua compartimentalização em especialidades e sua estratificação hierárquica”.

E ao entrar em contato com imagens, noções e linguagens científicas próprias do universo reificado, o indivíduo procura apropriar-se desse não familiar, transferindo-o para o universo consensual, ou seja, tornando o desconhecido em algo familiar. Ao tornar o não

familiar em familiar, envolve-se dois processos formadores das representações sociais, a ancoragem e a objetivação. Portanto, para gerar uma representação social é necessário que o objeto tenha significado histórico, cultural, social, afetivo e cognitivo tanto na vida do indivíduo quanto na vida do grupo.

A representação social se constitui quando o não familiar é acrescentado ao universo consensual, ou seja, quando o desconhecido se torna conhecido e efetivo na sociedade. Portanto, a representação social está em nossa mente como um reflexo do mundo externo ou uma referência da mente que se reproduz no ambiente exteriorizado. Da mesma maneira que o indivíduo é transformado pela sociedade, também atua como agente transformador. Para Moscovici (2001, p.17) “a representação toma o lugar da ciência e, por outro, a constitui (ou reconstitui) a partir das relações sociais envolvidas”.

Essa ciência, conseqüentemente, passa a fazer parte da crença das pessoas, transformando-se em componente da própria cultura e o conhecimento científico é convertido em conhecimento comum. No qual, o senso comum são versões contemporâneas de um determinado saber, é o espaço do que nos é familiar, próximo, isto é, o universo reificado é o mundo das ciências, da objetividade e das teorizações abstratas.

No quadro a seguir, apresentaremos as principais diferenciações entre os universos consensuais e reificados ou científicos.

Quadro 02 – Diferenciações entre os universos consensuais e universos reificados

(Adaptação do trabalho de Arruda (2002))

| Universos consensuais | Universos reificados |
|---|--|
| Foco em “nós” (opus proprium) | Foco em “eles” (opus alienum) |
| Sociedade entendida como um grupo de iguais, no qual todos podem se manifestar com a mesma competência. | Sociedade vista como um sistema de papéis e classes diferentes, no qual o direito à palavra é desigual, privilegiando-se os experts. |
| Estímulo à conversação e ao estabelecimento de cumplicidade entre pessoas “amadoras” ou “curiosas” a respeito dos objetos enfocados. | Participação nos grupos determinada pelo grau de especialização, que confere propriedade a discursos e comportamentos. |
| Consolidação dos grupos sociais construída por meio do conhecimento partilhado e da interação pessoal, sendo a comunicação instrumento fundamental da coesão. | Unidade dos grupos sociais construída por prescrições globais e não por entendimentos recíprocos. |

| | |
|---|---|
| Representações sociais construídas por meio do senso comum e da consciência coletiva. | Conhecimentos científicos que buscam retratar a realidade de forma independente da consciência pessoal. |
|---|---|

Fonte: Revista Angrad, vol. 8, n. 2, abr-mai-jun 2007, pp. 225-241

Para Arruda (2002), cada um dos universos citados possui três aspectos diferentes: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem.

2.6 A CONJUNTURA DO PENSAMENTO SOCIAL - CONTEÚDO

Segundo Spadoni (2016), podemos considerar que o pensamento social é composto de várias formas e processos que foram sendo estudadas por meio de conceitos, sendo que algumas são mais estruturadas e complexas e outras são mais simples.

Assim, a Representação Social não pode ser considerada como uma simples opinião, vai além dela, pois está vinculada à avaliação do objeto, aos sentimentos associados ao mesmo, quando forem característica produzida e compartilhada por um grupo. Contudo, segundo Moscovici (1978), as premissas, reações ou avaliações estão organizadas de formas distinta, de acordo com as classes, as culturas ou grupos, e instituem tanto os universos de opinião, quanto das classes, culturas ou grupos efetivos.

Na perspectiva de Moscovici, as premissas, reações e avaliações estão estruturadas conforme a cultura e a formação social de cada grupo e, baseado nisso, lança a concepção de que cada ambiente social está dividido em três dimensões. Moscovici (1978, p. 67 e 68), defende que:

Cada universo possui três dimensões distintas: a atitude, a informação e o campo de representação ou a imagem. A informação – dimensão ou conceito – diz respeito à organização dos conhecimentos que um grupo possui acerca de um objeto. A dimensão “campo de representação” nos remete à ideia de imagem, modelo, a um aspecto preciso do objeto social.

Segundo Moscovici (1978, p. 62):” A informação (dimensão ou conceito) tem relação com a organização dos conhecimentos que o grupo possui com respeito ao objeto”. Portanto, conforme o nível de percepção do grupo, as informações em relação ao objeto serão mais distintas, ou seja, a representação pode se apresentar de formas diferentes de grupo para outro, com pouca, nenhuma informação, ou com informações dissemelhantes (MOSCOVICI, 1978).

Já, a atitude para o autor, é a tomada de posição diante do objeto, ser propício ou não, considerar ou desconsiderar, ou então ser intermediário, quer dizer, o meio termo entre os dois lineares. E para Moscovici (1978, p.67-69), “A atitude consegue destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social, que ocorre quando o indivíduo representa algo unicamente após ter adotado uma posição e em função da posição tomada”. Este fato acontece quando o sujeito representa algo unicamente depois de ter adotado uma posição, em consequência da posição tomada.

Em relação ao campo de representações, Moscovici (1978), acredita que este é a imagem que o grupo social elabora do objeto, o padrão social referente as particularidades da representação do objeto. Na concepção de Moscovici (1978, p. 64):

A dimensão que designamos por “campo de representação” nos remete a ideia de imagem, de modelo social, com conteúdo concreto e limitado das proposições que expressam um aspecto determinado do objeto da representação. As opiniões podem incluir o conjunto representado, mas isso não quer dizer que o conjunto seja ordenado e estruturado. A noção de dimensão nos obriga a imaginar que há um campo de representação, uma imagem, onde existe unidade hierarquizada dos elementos.

Assim, reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais elaboram seu conhecimento a partir da sua vinculação social e cultural, ou seja, como a sociedade se permite ser conhecida e elabora esse conhecimento com os indivíduos. O estudo dessas dimensões possibilita, segundo Moscovici (2012), representar as linhas sociais de fragmentação dos grupos, equiparando o conteúdo das representações

Enfim, os aspectos informação, dimensão ou conceito, são responsáveis pela sistematização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto. Já o aspecto, campo de representação, nos apresenta ao conceito de imagem, modelo, a uma aparência específica do objeto social.

2.7 ORGANIZAÇÃO INTERNA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: TEORIA DO NÚCLEO CENTRAL

A Teoria do Núcleo Central surgiu em 1976, por meio da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, defendida na *Université de Provence*, sob um modelo de uma hipótese geral a respeito da organização interna das representações. Para este autor, a representação está sistematizada em torno de um núcleo central que estabelece, ao mesmo tempo, seu significado e organização interna, ou seja, defendia, naquela ocasião, que não apenas os elementos da

representação seriam hierarquizados, mas que toda a representação seria sistematizada em torno de um núcleo central que estrutura como a situação é representada e determina os comportamentos.

Contudo, uma das principais preocupações deste autor, consiste no estudo da relação entre Representação Social e comportamento. De acordo com Abric (1994, p. 19) “a representação é, pois, constituída por um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes sobre um objeto dado”.

Nas abordagens apresentadas por Abric (1994), os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação, daí a importância do estudo das Representações Sociais.

A partir dessa visão, Abric (1994), começa a se preocupar com o estudo experimental das representações, o que implica uma nova abordagem da metodologia experimental que leve em consideração fatores cognitivos e simbólicos. Em relação a esta concepção Abric (1994, p. 188), faz a seguinte colocação:

O estudo experimental das representações se aproxima de uma abordagem que leve em conta tanto os fatores e comportamentos diretamente observáveis, quanto a dimensão simbólica que está relacionada à significação, já que se trata de verificar a hipótese de que os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação.

A Teoria do Núcleo Central aborda que a representação social é direcionada por um mecanismo interno duplo formado pelo sistema central e o sistema periférico. O sistema central é constituído pelo núcleo central e sua determinação é essencialmente social. E o sistema periférico é constituído pelos elementos periféricos da representação que realizam. Segundo Abric (1994, p.22):

O núcleo central é o elemento que mais resiste à mudança e, dessa forma, qualquer mudança no núcleo central modifica completamente a representação. Vale ressaltar que é identificando o núcleo central que teremos elementos para o estudo comparativo das representações e, dessa forma, identificarmos tipos diversos de Representações sobre um dado objeto ou situação.

Por serem os elementos do núcleo central os que mais resistem as mudanças e por isso mesmo dão significado às representações, fica claro que tais elementos ocupam uma posição privilegiada na estrutura da representação. Nesta concepção, Abric (1994, p. 23), nos diz que:

Os elementos do núcleo central são determinados “de um lado, pela natureza do objeto representado; de outro, pela relação que a pessoa – ou grupo – mantém com esse objeto; e finalmente, pelos sistemas de valores e de normas sociais que constituem o meio ideológico do momento e do grupo.

Para Abric (2000, p.31), o núcleo central tem duas funções fundamentais: uma geradora e outra organizadora. Sendo definidas da seguinte maneira:

- a) Função geradora - é o elemento pelo qual se cria ou se transforma o significado dos outros elementos constitutivos da representação. Pela função geradora os outros elementos ganham um sentido, um valor.
- b) Função organizadora - é o núcleo central que determina a natureza dos elos, unindo entre si os elementos da representação. Neste sentido, o núcleo é o elemento unificador e estabilizador da representação.

O Núcleo Central, também, organiza os Esquemas Periféricos, que são elementos mais concretos e flexíveis, relacionados às características individuais e ao contexto imediato, específico. Abric (2002, p. 33 e 34), afirma que os esquemas periféricos permitem:

Modulações pessoais em referência ao núcleo central comum, gerando representações sociais individualizadas. (...) constitui um elemento essencial no estudo dos processos de transformação das representações, sendo um indicador bastante pertinente de futuras modificações ou um sintoma indiscutível de uma evolução nas situações onde a transformação de uma representação está em andamento.

Os elementos periféricos, enquanto esquemas, permitem o funcionamento da representação como uma grade de decodificação, indicando o que é normal e o que não é. Estes estabelecem o fundamental do conteúdo da representação, seus elementos mais disponíveis, mais efetivos e mais concretos, que adentem a três funções, que são apresentadas da seguinte forma por Abric (2000, p.31), conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 3 - Funções Essenciais do Sistema Periférico

| a) Função de concretização | b) Função de regulação | c) Função de defesa |
|---|---|--|
| Diretamente dependentes do contexto, os elementos periféricos resultam da ancoragem da representação na realidade. Constituem a interface entre o núcleo central e a situação concreta na qual a representação é laborada ou colocada em funcionamentos. Permitem a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis. | Mais leves que os elementos centrais, os elementos periféricos têm um papel essencial na adaptação da representação às evoluções do contexto. Então, as informações novas ou as transformações do meio ambiente podem ser integradas na periferia da representação. | Resiste à mudança, posto que sua transformação provocaria uma alteração completa. A transformação de uma representação se opera, na maior parte dos casos, através da transformação de seus elementos periféricos: mudança de ponderação, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios. |

Fonte: ABRIC, 2000, p. 31.

Por meio dos fundamentos da Teoria das Representações Sociais, pode-se delimitar o significado atribuído pelos sujeitos a um determinado conhecimento e compreender a partir da Teoria do Núcleo Central como esses significados se organizam num determinado grupo e verificar até que ponto essas representações norteiam a ação dos indivíduos. Contudo, será somente nos elementos periféricos que poderão aparecer as contradições.

No quadro a seguir, apresentaremos um resumo comparativo das características do núcleo central e do sistema periférico:

Quadro 04 - Comparativo das Características do Núcleo Central e do Sistema Periférico
(Adaptado do trabalho de Sá (2002))

| Núcleo Central | Sistema Periférico |
|---|---|
| Relaciona-se à memória coletiva e à história do grupo | Permite a integração das experiências e vivências de cada indivíduo |
| É consensual, definindo a homogeneidade do grupo | Suporta a heterogeneidade do grupo |
| Apresenta-se estável, coerente e rígido | É flexível, suportando contradições |
| Revela-se resistente a mudanças | É aberto a transformações |
| É pouco sensível ao contexto imediato | Sofre influências significativas do contexto imediato |

| | |
|--|---|
| Gera a significação da representação e determina sua organização | Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo, protegendo, assim, o sistema central. |
|--|---|

Fonte: Revista Angrad, vol. 8, n. 2, abr-mai-jun 2007, pp. 225-241

Esses dois processos fazem parte do conteúdo das representações e se tornam primordiais na medida em que estão próximos à situação concreta em que se elabora ou funciona a representação, é a dimensão contextualizada da representação. A seguir faremos uma abordagem sobre os quatro níveis de análise societal.

2.8 OS QUATRO NÍVEIS DE ANÁLISE EM PSICOLOGIA SOCIAL

A abordagem societal proposta por Doise (2002) adota uma perspectiva mais sociológica, enfatizando a inserção social dos indivíduos como fonte de variação dessas representações. Nesta perspectiva, ela pode ser considerada, de acordo com Doise (1990, p. 172), uma grande teoria das representações sociais:

Com efeito, a teoria das representações sociais pode ser considerada como uma grande teoria, grande no sentido de que sua finalidade é a de propor conceitos de base /.../ que devem atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar, assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos.

A abordagem societal pressupõe a integração de quatro níveis de análise no estudo das representações sociais: processos intraindividuais, interpessoais, intergrupais e sociais. O primeiro focaliza os processos intraindividuais, analisando o modo como os indivíduos organizam suas experiências com o meio ambiente. Para Spadoni (2016, p.76), “o primeiro nível (ou nível intraindividual): focaliza como os indivíduos organizam suas experiências pessoais no meio ambiente”.

O segundo centra-se nos processos interindividuais e situacionais, buscando nos sistemas de interação os princípios explicativos típicos das dinâmicas sociais. E para Spadoni (2016, p.76), “o segundo nível (ou nível interindividual ou situacional): focaliza as interações dos indivíduos”.

O terceiro nível, refere-se aos processos intergrupais, leva em conta as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais e analisa como essas posições modulam os processos do primeiro e do segundo níveis. Para Spadoni (2016, p.76): “Este nível é também

chamado de “nível intergrupar, onde focaliza as diferentes posições que os indivíduos ocupam nas relações sociais”.

E o quarto, o societal, enfoca os sistemas de crenças, representações, avaliações e normas sociais, adotando o pressuposto de que as produções culturais e ideológicas, características de uma sociedade ou de certos grupos, dão significação aos comportamentos dos indivíduos e criam as diferenciações sociais, a partir de princípios gerais. Na visão de Spadoni (2016, p.76):

O quarto nível (ou nível societal): focaliza as produções culturais e ideológicas de um grupo ou de uma sociedade, que dão significados sociais aos comportamentos dos indivíduos e sustentam as diferenciações sociais. Esse nível é bem complexo e detém a maioria dos aspectos universais, pois é o resultado de estruturas profundas construídas num tempo longo de história da humanidade, que denominamos de ideologias.

Essa distinção em 4 níveis de análise não deve servir apenas a objetivos classificatórios. Ela deve, sobretudo, facilitar a realização de articulações de análises. Análises articulando vários níveis teóricos são mais completas; elas conduzem a uma melhor descrição de um processo conceitualizado em um dos níveis, precisando, prioritariamente, as condições de sua atualização, a partir dos outros níveis de análise.

A partir dessa concepção, dentro da educação afetiva, os níveis de análise podem ser articulados da seguinte maneira:

- a) 1º nível - O que os professores conhecem e pensam sobre a afetividade;
- b) 2º nível - Como os aspectos afetivos afetam as relações entre os professores e alunos;
- c) 3º nível - Os posicionamentos dos processos, lógica grupal de pertença do grupo de professores diante do cognitivo e afetivo dos alunos;
- d) 4º nível – Como as finalidades educativas tratam os aspectos c3gnitos e afetivos.

Cada um dos aspectos pode ser explicaç3o ou n3o de um fen3meno, depende do ponto de vista, do n3vel de an3lise, ou seja, do que 3 enfatizado.

Em seguida iremos explicar a relaça3o entre Representa33es Sociais que est3 na base te3rica deste trabalho, visto que relacionaremos a parte afetiva das representa33es Sociais com os valores.

2.9 A RELAÇÃO ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E VALORES

O primeiro estudo original sobre valores humanos, foi feito pelo psicólogo Milton Rokeach, que buscou identificá-los de forma exaustiva, tornando-se um referencial exemplar para todas as pesquisas seguintes.

Portanto, ao falarmos de valor é necessário compreendermos que ele possui uma noção plurívoca. Já para Rokeach (1973), os valores são critérios que os indivíduos usam para elencar e justificar as ações e para analisar os acontecimentos ou pessoas, até a si mesmo. Isso demonstra que os indivíduos tendem a construir um juízo das situações diárias com base nos valores que elas têm. Segundo Rokeach (1968/69, p. 550), "Dizer que uma pessoa 'tem um valor' significa que ela tem uma crença firme no sentido de que um determinado modo de conduta ou um determinado estado terminal são preferíveis a modos de conduta, ou estados terminais alternativos".

As pessoas analisam se tal conjuntura é boa ou ruim, certa ou errada. Essas mesmas pessoas, analisam também as ações delas mesmas ou dos outros, fazendo por tanto, julgamentos morais, ou analisando de acordo com suas pretensões de vida. Rokeach (1973, p. 122) coloca que “o conhecimento dos valores de uma pessoa nos deveria permitir predizer como ela se comportará em situações experimentais e em situações da vida real”

Segundo Rokeach (1973), o número de valores de um indivíduo é parcialmente reduzido, isto é, cada indivíduo possui um repertório pequeno de valores para analisar os acontecimentos da vida. Salienta-se ainda, que cada pessoa, em todo o mundo, possuem os mesmos valores, mas em dimensões dissemelhantes, por meio do qual podemos concluir que existem poucos valores na humanidade. Assim, esses valores são estruturados em um sistema de valores, onde os indivíduos podem considerar a alguns e não a outros. Podendo também os indivíduos considerar em intensidades dissemelhantes a cada um dos valores que eles aderiram.

Por conseguinte, a responsabilidade é um valor que permeia o pensar humana. Os indivíduos habituaram-se a se preocupar em analisar as situações e as ações em comportamentos de responsabilidade. Entretanto, as pessoas podem aderir a dissemelhantes maneiras aos valores de responsabilidade e, conseqüentemente, podem analisar de maneiras dissemelhantes a mesma situação.

Na concepção de Rokeach (1973), existe uma sistematização dos valores em um sistema. Um sistema de valores “nada mais do que uma disposição hierárquica de valores, uma classificação ordenada de valores ao longo de um contínuo de importância” (ROKEACH,

1968/69, p. 551). E este sistema é um equilíbrio homeostático que sintonizam os valores da sociedade e as realidades que as pessoas precisam lidar para existir. Quando ocorre uma falha nessa sintonia, acontece um desequilíbrio e, em consequência, uma mudança. Portanto, os valores são duráveis, contudo, podem evoluir ao longo do desenvolvimento da história, como será explicitado a seguir.

É importante ressaltar, que as origens e a conservação dos valores da humanidade situam-se na sociedade, nas instituições e na personalidade das pessoas. Os indivíduos adquirem esses valores como se fossem uma herança histórica transmitida por meio da socialização e também por intermédio da educação da criança.

Entretanto, esses valores são tradicionais e transmitidos para a sociedade e para as pessoas por meio de instituições, bem como, as instituições educativas, jurídicas, religiosas, entre outras. Por essa razão, as consequências dos valores humanos se apresentam e quase todos os fenômenos que os pesquisados da área das Ciências Humanas podem pesquisar, como a educação.

Logo, os valores também servem para garantir a uniformidade do pensamento e a ação de cada grupo, criando uma base identitária para os mesmos. Partindo desse segmento, isso significa que os indivíduos normalmente participam de grupos em que eles partilham os mesmos tipos de valores e, por este motivo, eles se sentem identificados com esses grupos.

Para Spadoni (2016), as dessemelhanças de valores entre os grupos servem de critérios para diferenciá-los entre si, isto é, os indivíduos sabem que não partilham dos mesmos valores de determinados grupos e, por este motivo, não pretendem participar do mesmo. Já nas relações pessoais dentro dos grupos os valores servem de acordo e união. Entretanto, nas relações entre grupos dissemelhantes os valores servem como elemento de discórdia e polêmica, que na maioria das vezes, podem provocar conflitos. Podemos citar como exemplo os grupos que privilegiam os valores coletivos e outros grupos que privilegiam os valores individuais.

O primeiro grupo prestigia as ações que contribuem para o bem geral de seus membros, enquanto, o segundo grupo estima ações competitivas que propiciem o sucesso pessoal. Tudo isso poderá variar de acordo com o contexto ou a situação demonstrada a esses grupos. Outro ponto importante, é que possivelmente os grupos modifiquem suas prioridades a fim de se ajustarem a acontecimentos vividos.

Assim, um grupo de orientação geral coletivista pode motivar condutas individualistas em acontecimentos específicos. E o mesmo pode ocorrer com um grupo individualista, quando por exemplo, aparece uma situação competitiva em que para vencer é preciso trabalhar em grupo.

Na visão de Spadoni (2016), o que irá variar aqui é a intensidade com que cada grupo considera determinados valores, pois, normalmente, os valores são os mesmos para a maioria dos grupos e dos indivíduos. Assim, cada grupo possui uma hierarquia de valores mais relevantes, que devem predominar em casos de divergências entre dois valores.

Uma pesquisa internacional foi realizada em 1983, por Stoetzel, no qual aponta que os valores se estruturam entre eles e podem direcionar tomadas de posições políticas. Ele descobriu que existe uma contraposição entre os valores de liberdade e igualdade, na área política. Logo, a esquerda política pende a elencar a igualdade como subjacente à liberdade e a direita política privilegia a liberdade em detrimento da igualdade.

Na perspectiva de Spadoni (2016), os valores também propiciam referências estáveis de julgamento para uma grande diversidade de objetos e situações. Os valores possuem uma hierarquia entre eles que permite aos indivíduos determinar e justificar as suas escolhas. Eles são compartilhados pelos indivíduos que pertencem ao mesmo grupo. Os valores asseguram os procedimentos de conservação do status quo, que permanece invariáveis por longos períodos e asseguram a continuidade de instituições políticas. Portanto, os valores possuem papel particularmente organizador nas representações sociais. Eles encontram-se no núcleo central, fazendo parte dos elementos não negociáveis de uma representação. E por essa razão, as propriedades do núcleo são equivalentes a dos valores.

Na concepção de Abric (2003), o núcleo central da representação está conectado a memória coletiva e também a historicidade do grupo. Apresenta-se de forma consensual e determina a homogeneidade do grupo, também é estável, coeso, rígido e resistente a mudança, sendo pouco sensível às situações imediatas. Os valores, do mesmo modo, possuem todas essas particularidades, logo, podemos deduzir que os valores interferem nas representações sociais, criando e estruturando tomadas de atitudes sobre os objetos sociais variados, ou seja, os valores sugestionam as representações, que conseqüentemente, conceberá atitudes. Por exemplo, as atitudes e opiniões de um indivíduo são induzidos pelos valores que ele tem. Quando um indivíduo assiste alguma coisa polêmica na televisão, imediatamente irá criar uma opinião sobre aquele assunto, e isso acontecerá segundo os valores morais e as representações que esse indivíduo possui.

É importante ressaltar, que os valores são considerados como conceitos de nível ideológico, pertencendo a um conhecimento bem abrangente que serve, principalmente para conservar a ordem e as hierarquias econômicas e sociais. Assim, o nível ideológico só irá mudar mediante mudanças históricas que tenha uma longa duração e, por este motivo, propicia muito

trabalho para os historiadores mostrarem suas variações e mutações. Este nível ideológico dos valores interfere diretamente na organização das representações sociais.

No próximo item, descreveremos uma aproximação entre as concepções de Moscovici e Piaget, no que tange as Representações Sociais.

2.10 UMA ABORDAGEM DE APROXIMAÇÃO ENTRE AS CONCEPÇÕES DE MOSCOVICI E PIAGET

Numa perspectiva sociológica, a origem das representações inicia-se com Durkheim, no entanto, Moscovici foi impactado tanto por Durkheim quanto por Piaget. Moscovici (2009, p.283), coloca que:

Eu li *The Child's Conception of the World* (1926/1929) pouco depois do que deveria, pois já tinha perto de 30 anos. Contudo, depois de ler, fiquei em estado de choque. Tive uma grande oportunidade. Graças a essa leitura e a outros escritos de Piaget, meu pensamento se libertou de muitas noções limitadoras com respeito tanto aos métodos de pesquisa, quanto às importantes questões tratadas por nossa ciência.

Decerto, outro fator que impactou a visão de Moscovici, foi um convite para organizar o primeiro curso de Psicologia Social em Genebra em 1960. Demonstrando para Moscovici a valorização de seus esforços diante de tal tema. A este respeito Moscovici (2009, p.284), faz a seguinte afirmação:

Quando, no final de 1960, Piaget me convidou a ir a Genebra para organizar ali o primeiro curso de psicologia social, isso significou, para mim, um reconhecimento dos esforços que tinha empreendido desde minha primeira leitura de seu trabalho, que transformou a maneira de pensar de um estudante que tinha começado seus estudos muito tarde, tendo sido afastado deles devido a guerra.

Assim, foi a partir das concepções de Piaget, que Moscovici estudou o desenvolvimento do pensamento infantil. Na visão de Arruda (2002), ele buscou conhecer a construção por imagens nas crianças e, também, a elaboração de conhecimentos por meio de fragmentos de saberes que a criança já conhece para formar uma configuração do que ela desconhece.

Na visão de Duveem (2001), ambos os teóricos possuem uma mesma conduta epistemológica, ou seja, o mundo da forma como o conhecemos, é o mundo elaborado pelos indivíduos por intermédio de suas operações psicológicas. Portanto, para que ocorra uma compreensão referente a representação é necessário entender os mecanismos por meio dos quais elas são construídas e modificadas.

Nesse sentido, Piaget (2005), utiliza dois significados para a palavra representação. Em uma concepção mais genérica, a representação, determina toda a inteligência de seus processos mentais. E de forma circunscrita ela também simboliza a imagem mental, a lembrança simbólica de realidades esquecidas, assim, todo pensar é entremeado de imagens. Piaget (2011, p. 56 e 57) afirma que:

Para a criança, trata-se não somente de aplicar as operações aos objetos, ou melhor, de executar, em pensamento, ações possíveis sobre esses objetos, mas de refletir estas operações independente dos objetos e de substituí-las por simples proposições...o pensamento concreto é a representação de uma ação possível, e o formal é a representação de uma representação de ações possíveis.

Neste contexto, o modelo de representação elaborado por Moscovici (1978), está fundamentada no propósito de que a imagem mental, pode ser compreendida como um modelo, uma crença, não se afastando das convicções do indivíduo. Na visão de Moscovici (1978, p. 35):

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem, nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura.

Consequentemente, toda informação auferida é filtrada por intermédio de cognições e de valores adjacentes ao conhecimento da realidade do indivíduo. Esse conhecimento processa-se com base nos valores e nas crenças existentes no âmbito em que o indivíduo está incorporado. Moscovici (1978, p. 26 e 27), coloca que:

No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos (...) elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta (...) é alternativamente, o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado.

Já para Piaget (1973), os valores estão ligados aos sentimentos morais resultantes dos vínculos afetivos entre os pais ou outros adultos significativos e as crianças. Segundo o teórico, elas também atribuem um valor absoluto às normas, opiniões e valores desses adultos, ou seja, especifica o valor como “uma troca afetiva com o exterior, objeto ou pessoa” (PIAGET, 1954, p.355). E educar moralmente, segundo Piaget, é possibilitar à criança momentos onde ela possa experimentar a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo e desta forma, sistematizar a sua moralidade e todos esses processos envolvem a linguagem. Assim, para compreendermos as

representações sociais, é preciso termos como referência a dinâmica social, e suas linguagens e as formas de comunicar um pensamento, aqui compreendido como social, e que também demonstra seu conteúdo subjetivo e identitário.

Com efeito, outro ponto importante nas representações sociais é a linguagem, que está centralizada especificamente na fala. Para Bourdieu (1972), a linguagem demonstra situações estruturais, sistemas de valores, normas e símbolos, passados por intermédio de um porta-voz as representações de grupos específicos, já que a fala é o símbolo de comunicação por natureza. Na visão de Baeza (2003, p.08): “As representações sociais constituem modalidades de pensamento prático orientado para a comunicação, a compreensão e o domínio do entorno social, seja material ou ideal”.

Além disso, linguagem também possui um papel fundamental nas representações sociais na visão de Moscovici e Piaget. Para Moscovici (1979, p. 217):

Essa linguagem não só expressa a penetração dos conceitos atestados pela frequência das palavras, e a do modelo figurativo que se concretiza, da mesma forma, pela ordem e posição das frequências, mas também, de modo mais profundo, sua contribuição como meio de elaboração de uma representação da realidade.

Assim, as representações sociais nascem quando os indivíduos estabelecem diálogos sobre temas de interesse comum ou no qual existe o eco dos acontecimentos nomeados como significativos ou dignos de relevância por parte de quem detém o controle dos meios de comunicação. Nesta perspectiva, Moscovici (2009, p. 62), faz a seguinte afirmação: “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de dar um nome ao que não tinha nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo. De fato, a representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”.

Portanto, fazer com que o não conhecido pareça familiar e o imperceptível perceptível, já que neste contexto, o insólito ou o não familiar são ameaçadores, quando não se possui um padrão para classificá-los. Isso porque, quando imaginamos um objeto, padronizamos uma imagem com a qual iremos identificá-la e, ao fazermos isso, concedemos vida a sentimentos e classes sociais. E um dos instrumentos que propicia fazer tais transferências é a linguagem. E esse movimento é constante, os indivíduos não deixam de transformar representações em realidade. Especificamente, evidenciamos primeiro a imagem e em seguida o conceito como se fosse algo real. Para Moscovici (2009, p.77-78), “Cada caso implica uma representação social que transforma palavras em carne, ideias em poderes naturais, nações ou linguagem humanas em linguagem de coisas”.

Nesse contexto, para Piaget (1999), a mudança do egocentrismo infantil para a objetividade e para o pensamento lógico situa-se, literalmente vinculada à linguagem socializada, ou seja, os termos e conceitos da linguagem são compartilhados por todos os integrantes do grupo, possuindo, portanto, uma estrutura lógica. Diz Piaget (1999, p.43):

(...) obedece em grande parte ao fato de que a inteligência, precisamente porque se socializa progressivamente, procede cada vez mais por conceitos, em virtude da linguagem que liga o pensamento às palavras, enquanto o autismo, precisamente porque permanece individual, continua ligado à representação por imagens, à atividade orgânica e aos movimentos. O fato de contar seus pensamentos, de transmiti-los aos outros, ou de calar ou falar somente consigo mesmo, deve ter, portanto, uma importância primordial na estrutura e funcionamento do pensamento em geral, da lógica da criança em particular.

Nesse percurso, a conquista da linguagem está, portanto, vinculada à formação da capacidade humana de representar, ou seja, de discernir significantes e significados.

Para Jovchelovith (2008), tanto Piaget, como Moscovici, enfatizam que o estudo da representação circula entre o epistêmico, social e pessoal e será através dessas três premissas que explicaram o motivo das representações não serem uma réplica do universo externo, e sim, uma construção simbólica deste contexto.

Desta forma, segundo Moscovici (1978), o modelo de representação social, está baseado no pressuposto de que a imagem mental, que pode ser entendida como um modelo, uma crença, não se distancia da opinião do indivíduo. Ou seja, a informação recebida é filtrada por meio de cognições e de valores próximos à percepção da realidade do indivíduo. Essa compreensão ocorre a partir dos valores e das crenças presentes no contexto em que o indivíduo está inserido. Dessa forma, a representação social torna o conceito e a percepção, de certo modo, intercambiáveis e para Moscovici (1978, p.57):

Um de seus aspectos, o perceptivo, implica a presença do objeto, o outro, o espírito conceptual, a sua ausência. (...) a representação mantém essa oposição e desenvolve-se a partir dela (...). Nisso reside o poder criador das representações sociais: partindo de certo repertório de saberes e experiências ela pode deslocá-los, associá-los, ou mesmo integrá-los num momento e desintegrá-los em outro.

A representação neste contexto, para Piaget (1979), compreende o ato de conceber, de formar ideias, é a concepção de mundo do sujeito. Nesse sentido, se consideramos o pensar como uma rede de significações, a imagem será um significante e o conceito um significado (Montoya, 2005) ou, como designa Moscovici (2005) a imagem será a figura e o conceito a significação.

Portanto, a representação social apresentada por Moscovici e o conhecimento social, analisado por Piaget, podem ser consideradas como conceitos complementares, pois ambos contribuem para a formação de conceitos e da representação nos indivíduos que vivem em comunidades distintas.

Jovchelovith (1995), enfatiza a importância da análise piagetiana em relação ao desenvolvimento da representação. A teoria genética, ao descrever a conexão entre o cognitivo, o afetivo e o social na trajetória de desenvolvimento da criança, se aproxima da estrutura de representação de Moscovici. Na visão de Jovchelovith (2008), ambos demonstraram que o estatuto da representação é, ao mesmo tempo, epistêmico, social e pessoal e é a consideração destas três dimensões que pode explicar por que as representações não são uma cópia do mundo externo, mas uma construção simbólica deste mundo.

A Teoria das Representações Sociais está intimamente relacionada com o estudo dos registros simbólicos sociais; tanto em nível macro como em microanálise, ou seja, dizem respeito ao estudo das trocas simbólicas desenvolvidas nos ambientes sociais, nas relações interpessoais, impactaram na construção do conhecimento que é partilhado. E será neste aspecto, que as teorias de Moscovici e Piaget possuem uma congruência de ideias. Na mesma linha de raciocínio de Piaget, Moscovici (1978, p. 25), faz a seguinte afirmação:

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva de um objeto, de um feixe fascinante; a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem.

Na concepção de Moscovici, Piaget define as participações por intermédio de um egocentrismo ontológico, que se apresenta em uma ambiguidade entre um signo e uma coisa, isto é, por meio do que é objetivo e o que subjetivo.

Decerto, ambos os teóricos possuem importantes aportes para o entendimento do processo de elaboração das representações sociais assim como sua implicação para a vida dos sujeitos.

Dado que já apresentamos a teoria de Moscovici e Piaget, que embasam teoricamente essa dissertação, também fizemos uma pesquisa sistemática bibliográfica buscando trabalhos que estudavam o mesmo objeto a partir da teoria das Representações Sociais.

2.11 REVISÃO DE LITERATURA

Este item apresenta uma revisão inicial de metodologias a serem utilizadas para a dissertação exigida no final do curso de Mestrado em Educação. A elaboração de toda a revisão científica foi gradativa, enriquecido com acervos bibliográficos, conforme orientações realizadas durante as aulas da disciplina de Elementos Metodológicos, ministradas pelas professoras Dra. Beatriz Aparecida Zanatta e Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro.

Nesse sentido, utilizamos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por oferecer textos completos e publicações periódicas internacionais e nacionais e por possuir bases de dados que reúnem desde referências, resumos de trabalhos acadêmicos e científicos até normas técnicas, patentes, teses e dissertações, contemplando todas as áreas do conhecimento. A pesquisa foi realizada entre 2005 e 2016 por se tratar de um período no qual se encontra trabalhos mais recentes das referidas categorias, uma vez que as pesquisas mais antigas devem ter sido incorporadas na literatura mais atual.

Nesse formato, o referido artigo apresenta os dados da Revisão científica¹ desta pesquisa, na intenção de verificar: a) o que tem sido produzido sobre a temática Representações Sociais da afetividade na educação, *com professores do ensino médio*; b) o que tem sido discutido a esse respeito; c) quais as bases teórico-metodológicas predominantes nos estudos e pesquisas dos últimos anos

1.1 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no mês junho de 2017, em ordem de importância para a produção textual. Inicialmente utilizou-se o critério linguístico, ou seja, apenas obras no idioma português. Efetuou-se um recorte temporal visando busca e identificação das teses e dissertações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Os descritores utilizados foram “*Representações sociais, afetividade, educação*”, tendo como principal critério de escolha a relevância para o assunto abordado. No campo de assunto da Representações Sociais/ afetividade/ educação, encontrou-se 193 trabalhos, distribuídos entre periódicos, dissertações e

¹ As pesquisas de revisão bibliográfica (ou revisão de literatura) são aquelas que se valem de publicações científicas em periódicos, livros e anais de congressos, não se dedicando à coleta de dados in natura, porém não configurando em uma simples transição de ideias. Para realizá-la, o pesquisador pode optar pelas revisões de narrativas convencionais ou pelas revisões mais rigorosas.

teses. Para a triagem utilizou-se como metodologia o critério temático, obedecendo a seguinte ordem: a conexão com o objeto de pesquisa, o objeto tratado na obra e os temas convergentes ao objeto de pesquisa. Por meio de uma leitura investigativa nos resumos, índices e considerações finais, constatou-se a pertinência das coletâneas para a pesquisa, excluindo aqueles que possuíam pouca ou nenhuma vinculação com o objeto de pesquisa.

1.2 RESULTADO

O resultado da pesquisa, após a seleção de material, foi de 06 (seis) produções no total, sendo: 03(três) periódicos e 03(três) dissertações. Assim, entre os 03 (três) periódicos, 02 (dois) não tratam do tema Representações Sociais da afetividade da Educação com professores no Ensino Médio, portanto, foram desconsiderados para a pesquisa. Das 03 (três) dissertações selecionadas, apenas 02 (duas) tem relação com as palavras-chaves investigadas. A respeito das teses, as pesquisas encontradas não têm relação com as palavras-chave e por isso também foram desconsideradas.

Quadro 5 - Síntese da análise dos periódicos e dissertações da CAPES

| Acervo digital | Nº de trabalhos | Área | Acervos que contribuíram para a pesquisa |
|-----------------------|------------------------|-------------|---|
| CAPES | 03 periódicos | Educação | 03 |
| CAPES | 03 dissertações | Educação | 02 |
| CAPES | 01 teses | Educação | 01 |

Fonte: dados organizados pela autora do texto a partir do levantamento feito

No Quadro 02 são apresentados os resultados referentes aos periódicos, dissertações e teses que foram selecionados a partir das palavras-chave “representações sociais, afetividade e educação.

Quadro 6 – Artigos, dissertações e teses analisados do Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2005 a 2016 (Continua):

| Tipo de trabalho e qualificação WEBQUALIS (para os artigos) | Especificação do trabalho | Autor (es) | Objetivo de estudo | Metodologia | Resultados principais |
|--|--|--|--|--|--|
| Artigo QUALIS: A1 | Representações sociais de professores sobre afetividade. | Marinalva Lopes RIBEIRO ^I France JUTRAS ² | Discutir a compreensão do conteúdo e da estrutura das representações sociais de professores do ensino fundamental sobre afetividade. | Associação livre, entrevistas semiestruturadas e triagens hierarquizadas sucessivas. | Constatou-se que o núcleo central dessas representações pode ser constituído dos elementos: amor, carinho, compreensão, respeito, amizade, afeto, solidariedade, atenção e companheirismo. |

Quadro 6 – Artigos, dissertações e teses analisados do Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2005 a 2016 (Continua):

| Tipo de trabalho e qualificação WEBQUALIS (para os artigos) | Especificação do trabalho | Autor (es) | Objetivo de estudo | Metodologia | Resultados principais |
|--|---|---|--|---|---|
| Artigo QUALIS: A1 | Análise das representações sociais de afetividade na relação educativa. | Marinalva Lopes Ribeiro ^I France Jutras ^{II} Roland Louis ^{II} | Investiga a dimensão afetiva na relação educativa, do ponto de vista das representações sociais dos professores em formação. | Associações livres, a partir do termo indutor "afetividade", entrevistas semiestruturadas e conjuntos hierárquicos. | Os resultados da investigação confirmam a importância da dimensão afetiva para a aprendizagem dos alunos e mostram o possível núcleo da representação de afetividade. |
| Dissertação | Afetividade e Cognição | Uller, Waldir Mestrado em | Investigar o papel da afetividade nas | Observação direta, entrevistas, | Levantou informações sobre a interferência da |

| | | | | | |
|-------------|---|--|---|--|---|
| | No Ensino Médio: a desconstrução do Racionalismo Pedagógico. | Educação-2013 | inter-relações entre aluno e professor e o conhecimento. | questionários e autoscopia. | emoção no cotidiano escolar, destacando situações de aprendizagem escolares que estão associadas aos contextos ou formas de os professores conduzirem suas aulas. |
| Dissertação | Afetividade na Relação Professor-Aluno: Significados Sob o Olhar do Professor do Ensino Médio | Herculano, Márcia Cipriano Mestrado em Educação - 2011 | Conhecer qual o significado atribuído pelo professor a uma relação afetiva com os seus alunos. | Encontros Formativos e entrevistas semiestruturadas com um grupo de professores do Ensino. | Apresenta discussões sobre a afetividade na relação professor-aluno e seu significado sob o olhar. |
| Tese | A dimensão afetiva nas representações sociais de docentes da pós-graduação em educação | RODRIGUES, Sônia Eli Cabral | Analisar os processos constitutivos das representações sociais dos docentes dos PPGEDs e sobre a afetividade. | Um formulário online e entrevista. | A existência de três dimensões que organizam as RS do grupo pesquisado, a saber: cognitiva, ético-política e relacional e, afetiva. |

Fonte: Dados retirados do banco de Teses e Dissertações da CAPES, 2017.

Os artigos considerados foram classificados pelo QUALIS², para averiguar a qualidade da produção dos discentes de programas de pós-graduação. Tendo como referência os estratos da QUALIS que caracterizam os periódicos, considerou-se os artigos analisados de grande qualidade pelo extrato evidenciado, demonstrando dessa forma, a importância do aproveitamento dos mesmos para o enriquecimento da revisão em construção.

²WebQualis é uma plataforma da CAPES de classificação de periódicos nacionais e internacionais, nos quais há publicações que representem a produção intelectual dos programas de pós-graduação brasileiros de todas as áreas do conhecimento. O QUALIS disponibiliza uma lista com a classificação de diversos periódicos em estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, sendo A1 atribuído como nível mais elevado e C como nível mais baixo. Essa estratificação é feita para medir a qualidade da produção dos alunos de programas de pós-graduação, assim só são avaliados aqueles periódicos que tiverem publicações destes alunos (CAPES, 2017).

Os resultados das dissertações indicaram, ademais, a atenção dos autores com o significado conferido pelo professor a uma relação afetiva com os seus alunos, buscando reconhecer os fatores que atuam como favoráveis ou desfavoráveis. Observou-se também que essas pesquisas visam mais a busca de informações sobre a interferência da emoção no cotidiano escolar, evidenciando situações de aprendizagem que estão relacionadas aos contextos ou formas de os professores conduzirem suas aulas. Outra conexão que apareceu nas dissertações, de maneira acentuada, foi a função da afetividade nas inter-relações entre aluno e professor e o conhecimento.

Fato que chama a atenção é a predominância da Teoria Histórico-Cultural, tendo nas concepções de Vygotsky a sua principal referência e a presença das perspectivas Construtivista de Piaget. Por se tratar de uma relação dialética entre o sujeito (S) e o objeto (O) na construção dos vínculos afetivos e o conhecimento no cotidiano escolar.

Contudo, não encontramos discussão a respeito de como o professor percebe a afetividade no ensino médio e em que fatores elas estão ancoradas.

Logo, pode-se confirmar nesta análise, que o tema Representações Sociais da afetividade na Educação é tema de estudo de muitos pesquisadores, mas com abordagens nas mais variadas áreas de conhecimento, como da saúde e da educação. Na área educacional a temática é bastante explorada na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Superior, contudo, foram encontradas poucas pesquisas relativas ao Ensino Médio, percebendo assim, a relevância do tema a ser pesquisado

1.3 APONTAMENTOS

A partir da revisão científica verificou-se a escassez de produções científicas acerca das Representações Sociais da afetividade na Educação com professores do Ensino Médio. As produções científicas encontradas que tratam dos temas pesquisados sugerem pesquisas mais sistematizadas e aprofundadas, pois as encontradas levam em consideração às concepções dos professores na Educação infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Superior com abordagens voltadas para a formação do educador e outros campos da educação. Diante de tal lacuna nas pesquisas, a proposta é a elaboração de um projeto de pesquisa que busque compreender quais as representações e significados que os professores possuem sobre afetividade no campo cognitivo no Ensino Médio da Rede Pública do Estado de Goiás. Assim, abre-se a possibilidade de se investigar como os professores representam e compreendem os aspectos afetivos, tanto

formal, quanto não-formal, na educação cognitiva (pensamento) como os processos afetivos (sentimento), como dois processos que não podem ser desvinculados dos processos educativos.

CAPÍTULO III - VALORES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AFETIVIDADE DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo apresenta a provável representação social da afetividade e dos valores morais dos professores de Ensino Médio. A análise fundamenta-se, particularmente, em Piaget (2014), Rockeach (1973), Schwartz (2005), Spadoni (2016). Demonstraremos também a metodologia que foi utilizada na pesquisa, apresentando o tipo de estudo, o *locus*, os sujeitos da pesquisa, o instrumento utilizado, os procedimentos de coleta de dados e a análise dos dados coletados.

3.1 TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Optamos pela pesquisa de campo e o procedimento utilizado na coleta de dados foi a abordagem qualitativa, uma vez que permite ao pesquisador, observar os aspectos apresentados pelos sujeitos da pesquisa, tais como detalhes, particularidades, sentimentos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos e interpretações do mesmo sobre determinado tema ou assunto.

Assim, na pesquisa qualitativa, leva-se em consideração a fala contextualizada que envolve a história de vida dos sujeitos da pesquisa. Na perspectiva de Minayo (1994, p.21-22):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, a pesquisa qualitativa, expande as possibilidades de análise e percepção do cotidiano e proporciona meios para compreender a multiplicidade dos sujeitos envolvidos no estudo. Neste segmento, Richardson (2012, p. 79), faz a seguinte pontuação: “A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

Decorrente desta perspectiva, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa do tipo descritivo, visando investigar qual a representação social que professores do ensino médio concebem sobre a afetividade e valores morais.

3.2 LÓCUS DA PESQUISA

O estudo proposto foi realizado em três instituições públicas da Rede Estadual de Educação de Goiás, localizada na cidade de Aparecida de Goiânia-Goiás e foi desenvolvido nos períodos: matutino, vespertino e noturno, com a colaboração dos professores que trabalham no Ensino Médio. A escolha destes profissionais decorre do fato da cidade de Aparecida de Goiânia ser uma cidade periférica a capital de Goiás, Goiânia, e por ser a segunda maior regional em número de unidades escolares da Rede Estadual de Goiás, conseqüentemente, atender uma grande quantidade de estudantes de Ensino Médio. E outro fator que impactou na escolha dessas instituições escolares e grupo, decorre do fato da autora dessa dissertação atuar como professora na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, mais especificamente, na Regional de Aparecida de Goiânia.

3.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA – QUESTIONÁRIO

Para a coleta de dados de nosso estudo, optamos pelo uso do questionário, pois para Moscovici (2012, p.46), “a pessoa que responde ao questionário faz mais do que escolher uma categoria de respostas; ela transmite uma mensagem específica”. Talvez por isso, o questionário tem sido uma das técnicas mais utilizadas nos estudos de Representações Sociais. De acordo com ABRIC (2001, p.56):

(...) el cuestionario es hasta hoy la técnica más utilizada em el estudio de las representaciones. Este éxito parece poder explicarse por diversas razones: al contrario de la entrevista - método esencialmente cualitativo - el cuestionario permite introducir los aspectos cuantitativos fundamentales em el aspecto social de una representación: análisis cuantitativo del contenido que permite, por ejemplo, identificar la organización de las respuestas; poner de manifiesto los factores explicativos a discriminantes em una población, a entre poblaciones; identificar y situar las posiciones de los grupos estudiados respecto de suas ejes explicativos, etcétra .

Com base neste segmento, acreditamos que são os objetivos da pesquisa que direcionam também o tamanho do questionário, a quantidade de perguntas e de quais categorias de questionamentos ele será constituído. Portanto, optamos por elaborar questões tanto abertas quanto fechadas em decorrência das características de nossa pesquisa.

O momento da elaboração do questionário é de suma importância e exige a articulação entre os objetivos que almejamos alcançar e a elaboração de cada questão. É uma atividade

complexa, mas após sua finalização auxilia no andamento da pesquisa. Na visão de Gil (1987, p. 91), “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”.

Decorrente desta perspectiva, elaboramos o instrumento (Apêndice A), compreendendo um total de 9 questões, com perguntas abertas e fechadas. As questões abertas foram questões de Evocação de Associação Livre de Palavras sobre os termos indutores: Afetividade na educação, valores morais e valores morais por ordem de importância.

Já as questões fechadas versam sobre: a) a importância que o professor atribui a afetividade no processo ensino e aprendizagem; b) considerações do professor sobre o papel da afetividade no seu trabalho como educador; c) momento da prática pedagógica em que os professores percebem o impacto da afetividade no processo de ensino e aprendizagem; d) as emoções que os professores sentem com mais e menos frequência em relação aos alunos.

Foram propostas também questões que envolvem atitudes, objetivando distinguir que comportamentos os professores consideram mais importantes para sua atuação no ensino médio e os dados sociodemográficos.

E para a efetivação do questionário utilizou-se primeiramente um pré-teste, que foi aplicado no 1º semestre de 2018, com a colaboração de coordenadores de uma escola da rede estadual de Goiás. Segundo Gil (2006, p.137):

Para que o pré-teste seja eficaz é necessário que os elementos selecionados sejam típicos em relação ao universo, e que aceitem dedicar para responder ao questionário maior, os respondentes deverão ser entrevistados a fim de se obterem informações acerca das dificuldades encontradas.

Participaram deste primeiro momento, 10 professores efetivos que apontaram os graus de dificuldade de cada questão e algumas alterações foram essenciais, a fim de possibilitar um melhor alinhamento do instrumento. Após essa primeira etapa do estudo, o instrumento final (Apêndice A) foi aplicado no primeiro semestre de 2018, por um aplicador³ diferente do pesquisador, oportunizando maior autonomia aos participantes ao respondê-lo.

³O (Apêndice B) piloto e o definitivo, foram aplicados pelos coordenadores da rede estadual de ensino do Estado de Goiás, de acordo com seu horário de trabalho.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Colaboraram com este estudo 45 professores do ensino médio da rede estadual de Goiás, dos períodos: Matutino, vespertino e noturno, localizada na cidade de Aparecida de Goiânia. Participaram apenas os professores que se dispuseram a tal e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁴ (Anexo 1). Neste termo consta, os objetivos da pesquisa, a finalidade da investigação científica afim de obter uma autorização para a coleta de dados na instituição. A quadro seguinte demonstrará os dados sociodemográficos dos pesquisados:

Quadro 7- Características dos participantes.

| Características | Níveis | Frequência | % |
|---------------------------|---------------------|-------------------|----------|
| Sexo | Masculino | 10 | 22 |
| | Feminino | 35 | 78 |
| Estado Civil | Solteiro(a) | 10 | 24 |
| | Casado | 25 | 60 |
| | Separado/divorciado | 6 | 14 |
| | União estável | 1 | 2 |
| Idade | 18-20 Anos | 3 | 7 |
| | 21-30 Anos | 16 | 35 |
| | 31-40 Anos | 16 | 35 |
| | 41-46 Anos | 10 | 23 |
| Religião | Ateu | 1 | 2 |
| | Católico | 18 | 41 |
| | Cristã | 4 | 9 |
| | Espírita | 3 | 7 |
| | Evangélica | 12 | 27 |
| | Protestante | 1 | - |
| | Não respondeu | 5 | 12 |
| | Não possui religião | 1 | 2 |
| Formação Acadêmica | Graduação | 10 | 22 |
| | Especialização | 33 | 73 |
| | Mestrado | 2 | 5 |

Fonte: Dados coletados em 2018

⁴ Este termo contém os objetivos do estudo, o propósito da investigação científica afim de conseguir uma autorização para a coleta de dados na instituição escolar.

Percebe-se que a maioria dos participantes são do sexo feminino, com 78%, e apenas 22% são do sexo Masculino. A faixa etária predominante é de 21 a 30 anos, com 35%, de 41 a 46 anos, com 23%, que mostra que são professores adultos, 60% se declarou casado, e somente 24% são solteiros. A maioria são católicos, com 41% e, 27 % são evangélicos, 9% são cristãos, e 7% são espíritas, isso quer dizer que praticamente todos os professores encontram-se dentro de uma religião.

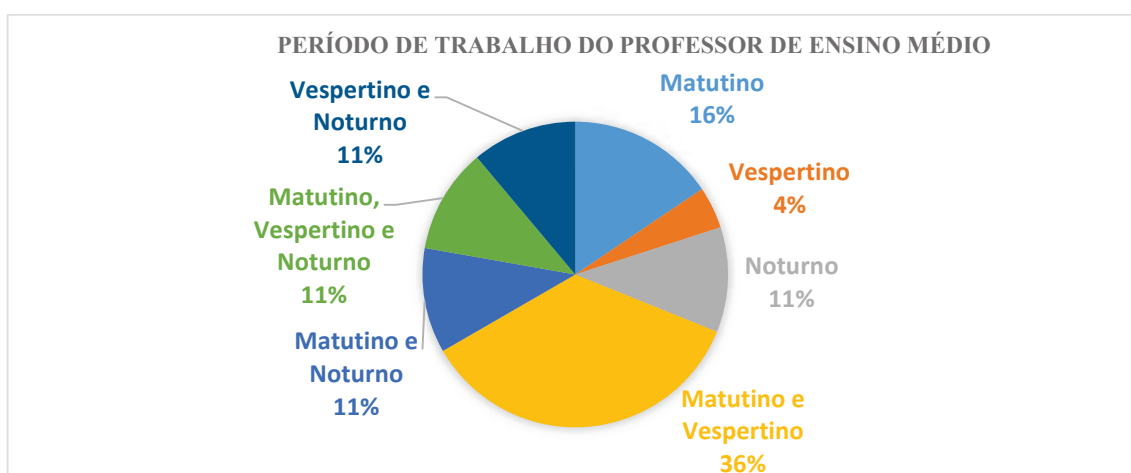
Com relação a formação acadêmica, 73% dos participantes da pesquisa declararam possuir algum tipo de especialização, 22% afirmaram ser graduados, e somente 5% possuem mestrado.

3.5 RESULTADOS PROVENIENTES DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

A seguir descreveremos os resultados encontrados a partir da análise dos dados provenientes da aplicação dos questionários, realizada em três escolas da rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, na cidade de Aparecida de Goiânia - Goiás, com professores do ensino médio.

O gráfico a seguir apresenta o período de trabalho do professor do ensino médio.

Gráfico 1: Períodos de trabalho do professor do ensino médio



Fonte: Dados coletados em 2018.

Com o objetivo de observar a influência da carga horária do professor e sua perspectiva acerca da afetividade e dos valores morais, levantamos em quantos períodos o professor da rede estadual trabalha diariamente.

Os dados mostram sete tipos de cumprimento de período de trabalho: do total de participantes, 36% afirmaram trabalhar em dois períodos, em sua maioria no matutino e vespertino; 16% declararam trabalhar somente no período matutino; 11% trabalham só no noturno e 11% trabalham no matutino e no noturno. Há um percentual de 11% que declarou trabalhar nos três períodos: matutino, vespertino e noturno; 11% no período vespertino e noturno e 4% somente no período vespertino.

Um dado que chama a atenção no gráfico é a porcentagem de 36% professores que trabalham nos períodos matutino e noturno, demonstrando que os professores do ensino médio possuem uma concentração maior de aulas nestes dois períodos. Somente 4% dos professores ministram aulas no período vespertino, isto acontece, provavelmente, em decorrência das aulas do ensino médio da escola pública estarem cada vez mais concentradas no período matutino e atenderem uma clientela mais jovem, enquanto o período noturno atende uma clientela de jovens e adultos.

Os dados apresentados acima também demonstram que a carga horária do professor está cada vez mais extensa, e diversos fatores podem estar contribuindo para que o mesmo aconteça, como baixos salários, que obrigam o professor a ministrar aulas em períodos diferentes e em disciplinas que na maioria das vezes não é aquela que ele ensina e a falta de professores para atuarem em todas as áreas da educação.

Outro fator, que hipoteticamente, poderia estar impactando a perspectiva do professor em relação a afetividade e valores morais, seria a quantidade de tempo que estes atuam na educação, por isso buscamos observar esse aspecto. O gráfico abaixo demonstra o tempo de experiência do professor na educação.

Gráfico 2: Tempo de experiência do professor na educação



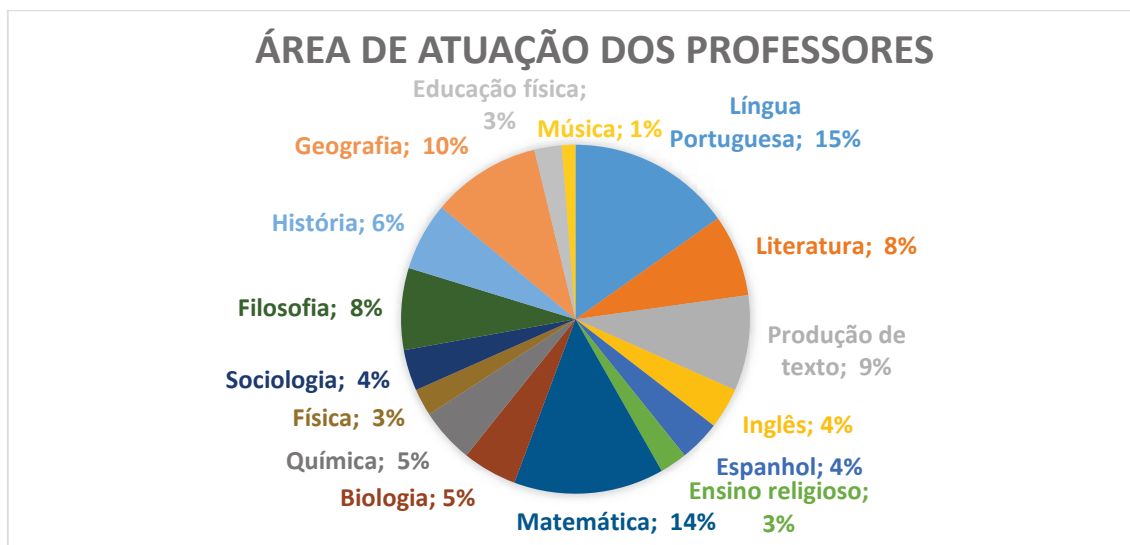
Fonte: Dados coletados em 2018

Ao analisarmos os dados acima, percebe-se que 33% dos participantes possuem entre 20 e 25 anos de experiência na educação; 16% possuem entre 15 e 20 anos de experiência e 15% possuem entre 10 e 15 anos, o que demonstra que são professores experientes com mais de dez anos de atuação. Apenas 13,33% possuem experiência na área educacional entre 1 e 5 anos e 9% entre 25 e 30 anos. Ainda existem professores com experiência entre 30 a 35 anos, com 7% e um grupo com experiência de 5 a 10 anos, com 7%.

Podemos observar que uma parcela grande dos professores pesquisados, ou seja, 33%, possuem experiência na educação entre 20 e 25 anos, e uma minoria de 7%, possuem experiência entre 30 e 35 anos, demonstrando que os pesquisados trabalham há muito tempo nesta função, pois somente 13%, possuem experiência entre 1 e 5 anos. Portanto, os dados apontam para professores com muita experiência na área educacional, que já passam por vários processos e transformações no ensino e aprendizagem, portanto podem ser gestores de mudanças mais efetivas na educação.

Outro fator que foi perguntado aos participantes foi em relação a sua área de atuação, mediante os dados apresentados no gráfico abaixo, nota-se que a maioria dos professores não trabalham somente com uma disciplina específica de sua área de formação, mas sim, com duas ou três disciplinas diferentes, o que demonstra que os participantes possuem cada vez mais uma carga horária extensa. Observe o gráfico abaixo:

Gráfico 3: Área de atuação dos professores



Fonte: Dados coletados em 2018

Ressalta-se que a amostra utilizada neste gráfico teve representação de várias áreas do conhecimento e disciplinas. Ao analisar o gráfico, observa-se que houve uma participação maior na pesquisa dos professores que ministram aulas de Língua Portuguesa, com um total de 15%; seguidos de 14% dos participantes que trabalham com a disciplina de Matemática; e 10% com a disciplina de Geografia e 9% com a disciplina de Produção de texto. Os resultados apresentados podem ser justificados em decorrência das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serem componentes curriculares que possuem uma carga horária maior e, conseqüentemente, precisa-se de mais profissionais destas duas áreas do que as demais disciplinas apresentadas no gráfico acima.

3.6 ANÁLISES E RESULTADOS DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Para a verificação dos dados coletados por intermédio da Associação Livre de Palavras, utilizou-se os softwares Evoc⁵ (2000) e o Trideux-Monts⁶ (Version 5.2).

Demonstraremos nos itens a seguir como os resultados da Associação Livre de Palavras foram processadas nos softwares Evoc (2000) e Trideux-Monts (Version 5.2).

3.6.1 TRATAMENTO DOS DADOS NO SOFTWARE EVOC (2000) - ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

A primeira análise das palavras evocadas foi realizada no software Evoc (2000), criado por Pierre Vergès de Aix-en-Provence, na França. Inicialmente, para o processamento da análise, as palavras evocadas foram transcritas na planilha do Microsoft Office Excel 2010 e depois inseridas no software Evoc (2000), que cria automaticamente colunas de distribuição de palavras, ou seja, as palavras mais evocadas e as dissemelhantes. E por último, apresenta um gráfico de frequência e ordem média das palavras evocadas em forma de um quadrante de quatro casas, conforme descrito na figura abaixo.

No quadro de quatro casas, destacam-se as palavras evocadas que formam o âmbito semântico do núcleo central e do sistema periférico. Observe o quadro:

⁵ O Evoc (2000) (Ensemble de Programmes Permettant L'analyse des evocations) é um software que indica a frequência e a ordem média das evocações das palavras, permitindo a identificação dos possíveis elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico de uma representação social". (Quintanilha 2010, p. 68).

⁶Software Tri-Deux-Mots (5.2 version) é uma ferramenta gratuita que realiza o tratamento estatístico dos dados a partir da frequência de ocorrência das palavras e da análise fatorial de correspondência. Disponibilizado no site: <http://cibois.pages-orange.fr/SitePhCibois.htm>

Quadro 8: Quadrante de quatro casas com a ordem da média de evocação.

| | |
|----------------------------|----------------------------|
| Núcleo Central – NC QSE | Núcleo Periférico 1 QSD |
| Núcleo Periférico 2 QIE | Núcleo Periférico 3 QID |

Fonte: Elaborada pela autora.

- 1º Quadrante - palavras com alta frequência e alta relevância (Possível núcleo central);
- 2º Quadrante - Palavras com alta frequência e baixa relevância (Compõem os elementos do sistema periférico 1- periferia próxima);
- 3º Quadrante - Palavras com baixa frequência e alta relevância (Compõem os elementos do sistema periférico 2- periferia próxima);
- 4º Quadrante - Palavras com baixa frequência e pouca relevância (Compõem os elementos do sistema periférico 3- periferia distante).

No Quadrante Superior Esquerdo (QSE), encontram-se os elementos que compõem o núcleo central e os outros três: Quadrante Superior Direito (QSD), Quadrante Inferior Esquerdo (QIE) e Quadrante Inferior Direito (QID), representam os elementos periféricos de uma representação. Entretanto, o QID é considerado o elemento mais periférico de uma representação, porque encontra-se mais distante do núcleo central e possui menor probabilidade de ser incorporado ao central.

Apresentaremos a seguir as análises e resultados referentes a Associação Livre de Palavras, que tem como premissa verificar como os professores percebem o tema afetividade, os valores morais e as emoções no ensino médio.

Para alcançar tal objetivo, utilizamos cinco termos indutores, dispostos da seguinte maneira: afetividade na educação, valores morais, valores morais por ordem de importância, emoções mais frequentes e emoções menos importantes. Estes temas foram selecionados de forma a alcançar não só a ideia geral de afetividade, valores morais e emoções, mas também de podermos visualizar a maneira como os sujeitos concebem estes temas no ensino médio.

3.6.2 TRATAMENTO DOS DADOS NO PROGRAMA TRIDEUX-MONTS. (VERSION 5.2) - ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS

Na visão de Oliveira e Amâncio (2005), esse programa computacional mostra-se bastante favorável para o tratamento de questões abertas, fechadas e associação livre de palavras, que foram analisadas mediante a análise fatorial de correspondência (doravante AFC).

O software Trideux-mots foi elaborado por Cibois (1998) e contém uma totalidade de cinco programas computacionais nomeados como: *Impmot* (importação de palavras), *Tabmot* (tabular os dados), *Ecapem* (desvio entre atrações e repulsões), *Anecar* (análise de independência, quadro de contingência) e *Planfa* (plano fatorial ou gráfico). Os cinco programas possibilitam processar a representação gráfica da atração e do distanciamento adquiridos a partir das variáveis fixas determinadas pelo questionário sócio demográfico, e também pelas variáveis de opinião, obtidos por intermédio das respostas dos sujeitos aos estímulos indutores.

Logo, a compreensão da AFC, possibilita ao pesquisador assimilar as particularidades processuais e dimensionais referentes ao estudo das representações sociais, razão pela qual é caracterizada a sua relevância nesta pesquisa.

A AFC tem como princípio básico acentuar eixos que esclarecem as modalidades de respostas e apresentam os elementos do campo representacional, isto é, os conteúdos a serem assimilados nas respostas dos professores em formação frente aos estímulos indutores, com relação às variáveis fixas e de opinião mais evidentes.

Contudo, para uma análise eficiente do software Trideux-mots foi necessário a elaboração de um banco de dados a partir do instrumento questionário, que depende da elaboração de um dicionário que tenha correspondência com cada estímulo indutor usado pelo pesquisador em sua pesquisa. Portanto, para cada estímulo, foi organizado um dicionário e neste arquivo foram inseridas todas as palavras.

Todo o dicionário foi elaborado obedecendo as combinações das respostas aos estímulos indutores, anteriormente definidos pelo pesquisador, cada um, de forma separada. Na visão de Doise *et al.* (1992, p. 26):


A comparação dos dicionários obtidos para cada um dos termos permite especificar o universo singular de um campo representacional e seus universos de articulação com os termos próximos. Essa operação pode ser efetuada pelo conjunto de uma população sem considerar as variações individuais concernentes ao número e a natureza das palavras associadas. Admite-se, implicitamente ou não, que existe uma única representação social do objeto ou, pelo menos, uma forte base comum aos indivíduos.

Assim, para a elaboração do banco de dados para análise no Trideux-Mots (5.2 version), criou-se uma codificação das informações coletadas, inferindo uma sistematização padrão destas, estruturando as variáveis utilizadas para caracterizar os sujeitos da pesquisa como variáveis fixas, assim como suas variáveis de opinião (as palavras evocadas a partir de estímulos indutores).

O próximo passo foi a elaboração de um banco de dados, no qual foram digitadas as evocações, em sua ordem de importância, no Bloco de notas, e salvo em modelo CSV (Valores Separados por Vírgula). Cada linha lançada no bloco de notas refere-se a um participante da pesquisa, primeiramente, às variáveis fixas, e depois as de opinião.

Importante salientar que, no software Trideux-Mots (version 5.2), as variáveis de opinião precisam ter, no máximo até 10 caracteres, ou seja, o pesquisador deverá representar cada vocabulário, com até nove letras, e ao final do mesmo, deve-se indicar o número do estímulo indutor à qual pertence. Conforme ilustrado a seguir:

Figura 2- Exemplo de linha com variáveis fixas e de opinião.

| | | | |
|--|--|--|---|
| 212535solidarie1honestid1reversibi1honestida2responsab2solidarie2respeito3solidarie3educacao3* | | | |
|  | | | |
| Variáveis fixas, apresentadas em números, juntas a primeira variável de opinião | Variável de opinião, com até nove caracteres, seguida de numeral relacionado ao estímulo indutor | Variável de opinião, com dez caracteres (incluindo o numeral, sem acento, hífen e cedilha) | Asterisco - (*), indica ao <i>software</i> o término das informações do sujeito |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Tendo em vista a elucidação de tal requisito do programa, usaremos evocações de um participante escolhido aleatoriamente. Observa-se assim, na figura 3, que o termo solidariedade, evocado a partir do estímulo valores morais, passou a ser considerado no banco de dados como *solidarie1*, pois o número 1 refere-se ao estímulo anteriormente codificado. Quando as palavras possuírem acento, hífen ou cedilha, deve-se excluir tais caracteres. Observe a última palavra evocada pelo participante, a partir do estímulo “outros”, representada pelo número 3, que fora educação, na qual considerou-se apenas *educacao2*.

Salienta-se que, ao término da(s) linha(s) de cada participante é necessário colocar um asterisco (*), indicando ao software a finalização das informações dos participantes. De forma

mais detalhada, primeiramente coloca-se as variáveis fixas, indicadas por número e sem espaçamento. Depois, a primeira variável de opinião, sem espaçamento junto as variáveis fixas e demais variáveis de opinião, separadas por um espaçamento, com até nove caracteres, sem acentos, hifens e/ou cedilhas e, o numeral que representa cada estímulo indutor. Por último acrescenta-se o asterisco.

Essa metodologia propiciou a realização da categorização das palavras e facilitou a análise dos dados a partir dos relatórios processados no software Trideux-Mots (5.2 version). Além disso, viabilizou a montagem e organização da estrutura dos dados apresentados nas sessões que virão.

Nos próximos itens, evidenciaremos as áreas semânticas elaboradas pelas representações da Afetividade no ensino médio, concebidas por 45 professores da rede estadual de Goiás. Para a evocação da associação livre de palavras, utilizou-se também como estímulos indutores os termos “afetividade na educação, “valores morais” e “valores morais por ordem de importância”, “emoções mais frequentes” e “emoções menos importantes”.

Inicialmente apresenta-se uma análise fatorial de correspondência, na qual verificou-se as ligações existentes entre os diferentes grupos, assinalando os campos semânticos dos fatores ou eixos que constituem o plano fatorial, isto é, o eixo horizontal como o fator 1 (F1) e o eixo vertical como o fator 2 (F2), possibilitando esclarecer as respostas capturadas dos participantes da pesquisa.

3.7 A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO

O quadro 9 demonstra o resultado processado no programa Evoc (2000), em relação ao termo indutor afetividade na educação, por intermédio da questão: Responda com as primeiras palavras ou expressões que veem à sua mente, quando você ouve a expressão “afetividade na educação”? Neste estudo, foram emitidos pelos sujeitos um total de 135 palavras, sendo 64 diferentes, como apresentado a seguir:

Quadro 9: Evocação do termo indutor “Afetividade na educação”, em professores do ensino médio.

| | OME ≤ 2,5 | OME ≤ 2,5 |
|----------|--------------------|--------------------|
| F > = 10 | 1º quadrante | 2º quadrante |
| | Carinho 13 1,84 | |
| | Respeito 16 1,93 | |
| F < = 10 | 3º quadrante | 4º quadrante |
| | Amor 8 1,37 | Aproximação 3 2,66 |
| | Compromisso 3 2,33 | Atenção 4 2,50 |
| | Cuidado 4 1,75 | Dedicação 5 2,80 |
| | Emoção 3 1,66 | Valorização 3 3,00 |
| | Existir 3 2,00 | |
| | Mais 3 2,00 | |
| | Necessário 4 2,00 | |

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

F = Frequência

OME = Ordem Média de Citação

Observa-se que no primeiro quadrante a representação social da afetividade está ligada ao componente afetivo “carinho” e “respeito”, pois a palavra carinho foi citada 13 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,84; a palavra respeito foi citada 16 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,93. Portanto, percebe-se que os elementos “carinho” e “respeito” dizem muito sobre a forma como o professor deve tratar seus alunos, pois ambos também incluem uma ação e uma prática.

No segundo quadrante, não aparecem elementos suficientes para a composição do mesmo. No terceiro quadrante, na periferia próxima, emergiram as palavras: “Amor”, “compromisso”, “cuidado”, “emoção”, “existir”, “mais” e “necessário”. Logo, a palavra amor foi citada 8 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,37; compromisso foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,33; cuidado foi citada 4 vezes, com uma média de ordem de citação de respeito foi citada 1,75; emoção foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,66; existir foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,00, mais foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,000; necessário foi citada 4 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,00.

No quarto quadrante, na periferia distante, emergiram as palavras: “aproximação”, “atenção”, “dedicação”, “valorização”. A palavra aproximação foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,66; atenção foi citada 4 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,50; dedicação foi citada 5 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,80 e valorização foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 3,00.

Outro fator que se percebe nos quadrantes, é que não aparece nenhum sentimento negativo, a representação social da afetividade é totalmente ligada a sentimentos prazerosos, a sentimentos positivos. Quase todas as palavras dizem respeito ao relacionamento do professor com o aluno, como o compromisso, o cuidado, a aproximação, a atenção, a dedicação a valorização. Portanto, os dados mostram que a afetividade na educação está muito relacionada à essas emoções agradáveis, das quais o professor não só deve possuí-las, mas também demonstrá-las na prática, transformá-las em ação.

Assim, pressupomos que o modo como os educadores exercem suas funções no ensino médio, estão profundamente relacionados com as elaborações de suas representações sobre a afetividade. Logo, percebe-se que a afetividade faz parte do dia a dia do professor.

Os vínculos existentes entre professores e alunos formam a estrutura do significado atribuído àquilo que se quer aprender. Um objeto só recebe significação quando passa por seu uso coletivo, pois é a partir do processo de interação com o ambiente social e por intermédio da mediação feita com o outro, que ocorre a apropriação dos objetos educacionais. Na concepção de Tassoni (2000, p. 75):

(...) são experiências vivenciadas com outras pessoas que irão marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando, dessa forma a qualidade do objeto internalizado. Neste sentido, pode-se supor que, no processo de internalização estão envolvidos não só os aspectos cognitivos, mas também os afetivos.

Mediante os elementos apresentados no núcleo central e na periferia, podemos observar a interferência do aspecto afetivo no processo de aprendizagem. Desse modo, será por intermédio do outro que as pessoas irão obter novas maneiras de pensar e agir e, conseqüentemente, apodera-se do conhecimento ou produz-se novos.

Esses mesmos dados foram analisados também por meio do Software Trideux-Monts (Version 5.2), por meio do qual se identificou que a articulação dos fatores explica 7.40 % da alternância global das respostas.

Foram emitidas, pelos participantes, 135 palavras referentes ao estímulo indutor, dessas, 63 foram palavras dissemelhantes; destas, 6 contribuíram para a formação do plano fatorial. As palavras em destaque, compreendem uma carga fatorial média igual a 166,66%, considerando

como premissa a somatória das cargas (1000), dividido pelo número total de palavras no plano (6).

Quadro 10: Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: afetividade na educação.

| Estímulo indutor | Evocação | CPF (Fator 1) | CPF (Fator 2) | CPF (Fator 3) |
|-------------------------|------------|---------------|---------------|---------------|
| Afetividade na educação | Amor | 1 | 531 | 282 |
| | Atenção | 8 | 116 | 34 |
| | Carinho | 16 | 320 | 191 |
| | Dedicação | 230 | 0 | 6 |
| | Necessário | 486 | 6 | 104 |
| | Respeito | 258 | 26 | 382 |

Fonte: Relatório da Planilha excell 2018, com dados processados no Trideux-Monts (Version 5.2)

As expressões que contribuíram para a estruturação dos fatores, comprovam as objetivações dos participantes frente aos estímulos indutores, que demonstra, outra vez, a centralidade do núcleo central e do sistema periférico das representações dos valores morais apresentadas na análise do programa Evoc (2000). No gráfico abaixo, evidencia-se a leitura das variações semânticas na estruturação do campo fatorial, tal como ressalta as aproximações e oposições nas modalidades da composição dos dois fatores (F1 e F2), analisados por meio da Análise Fatorial de Correspondência.

Figura 3: Plano fatorial das Representações Sociais da Afetividade na educação.



Fonte: Dados da AFC (Análise Fatorial de Correspondência) analisados no Trideux-Monts (Version 5.2)

Legenda do Plano Fatorial:

Fator 1 (F1), encontra-se no eixo horizontal à direita e à esquerda.

Fator 2 (F2), encontra-se no eixo vertical superior e inferior.

Variáveis de opinião ou estímulo indutor. O número no final de cada palavra significa: 1 = Afetividade na educação.

Variáveis fixas: Encontram-se em caixa alta. **Sexo** (SEX1= Masculino e SEX2= Feminino),

Idade (IDA1 = 18-20 Anos, IDA2 = 21-30 Anos, IDA3 = 31-40 Anos, IDA4 = 41-46 Anos e IDA5 = 47-65anos)

Estado Civil (ESC1 = Solteiro (a), ESC2 = Casado, ESC3 = Separado/Divorciado, ESC4 = União estável)

Religião (REL1 = Ateu, REL2 = Católico, REL3 = Crista, REL4 = Espírita, REL 5 = Evangélica, REL6 = Não possui religião, REL7 = Não respondeu e REL8 = Protestante)

Neste campo semântico, o que impactou a constituição dos fatores foi a faixa etária. É perceptível que as outras variáveis fixas, como sexo, estado civil e religião não impactaram na caracterização dos fatores da figura acima. Diante disto, se observarmos o plano esquerdo, encontraremos os fatores constituídos pelos participantes com idade de 21 a 30 anos, por meio da palavra “necessário”; os participantes com idade de 31 a 40 anos e de 41 a 46 ano, estão próximos da palavra “dedicação”. Já os fatores do plano direito estão associados a faixa etária de 18 a 20 anos, que se encontra próxima à palavra “respeito”; os participantes de 47 a 65 anos, estão próximos das palavras “atenção” e “carinho”.

Diante dos fatores apresentados, percebe-se uma variação dentro da representação, na qual os participantes com idade entre 18 e 20 anos estão mais focalizados no elemento “respeito” e os de 47 a 65 anos já estarão mais distantes do respeito e mais focalizados nas palavras “dedicação” e “necessário”.

Para os participantes com idade entre de 41 a 46 anos, essa afetividade envolve mais uma questão de “dedicação”, de “necessidade”, de “amor”, provavelmente relaciona-se à uma perspectiva mais assistencialista do que para os participantes com idade entre 18 e 20 anos. Para os participantes com idade entre 47 a 65 anos, parece-nos que esse provável assistencialismo fica mais forte e que envolve uma questão de “carinho” e de “educação”. Logo, nota-se uma gradação de acordo com a idade, que marca uma diferença em relação à compreensão da afetividade na educação. No quadro abaixo demonstra-se a idade dos participantes de acordo com as palavras evocadas.

Quadro 11: Embasamento da representação da afetividade por idade

| Faixa etária dos participantes | Fatores |
|--------------------------------|-------------------|
| 18 a 20 anos | Respeito |
| 21 a 30 anos | Necessário |
| 31 a 40 anos | Dedicação |
| 41 a 46 anos | Dedicação |
| 47 a 65 anos | Carinho e atenção |

Fonte: Quadro elaborado pela autora

3.8 VALORES MORAIS NA EDUCAÇÃO

Apresenta-se no quadro abaixo o resultado da análise do programa Evoc (2000), referente ao termo indutor Valores Morais, onde utilizou-se a questão: Cite três valores morais que vem na sua cabeça quando você ouve a expressão ensino de valores morais. Mediante esta questão, os participantes emitiram um total de 135 palavras, e destas 41 foram dissemelhantes.

Quadro 12: Evocação do termo indutor “Valores Morais”, em professores do ensino médio.

| | OME <= 2,5 | OME <= 2,5 |
|--|----------------------------|---------------------------|
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">F > = 10</div> | 1º quadrante | 2º quadrante |
| | Educação 10 1,70 | |
| | Ética 11 1,81 | |
| | Honestidade 11 1,90 | |
| | Respeito 38 1,47 | |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">F < = 10</div> | 3º quadrante | 4º quadrante |
| | Amor 4 2,00 | Solidariedade 9 2,88 |
| | Cidadania 3 1,66 | |
| | Compromisso 6 1,83 | |
| | Responsabilidade 6 2,16 | |

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Fonte: Pesquisa de campo, 2018

F = Frequência

OME = = Ordem média de citação

As palavras “educação”, “ética”, “honestidade” e “respeito”, emergiram no primeiro quadrante, constituindo o provável componente afetivo do núcleo central da representação dos valores morais no ensino médio. Assim, a palavra “educação” foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,70; ética foi citada 11 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,81; “honestidade” foi citada 11 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,90; e “respeito” foi citada 38 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,47.

O segundo quadrante, não apresenta palavras para a composição do fator. Observa-se que o elemento mais importante é o “respeito”, pois apresenta uma frequência alta e uma ordem de citação baixa, ela também aparece como uma parte afetiva, que está também no quadrante referente à afetividade na educação, no qual aparece como um sentimento. Assim, o “respeito” é tanto um valor como um sentimento. Para esses professores a palavra “educação” é um valor, apesar de ser uma prática e um objetivo, mas neste contexto está caracterizada como um valor.

No terceiro quadrante, observa-se os elementos periféricos mais próximos do núcleo central, por meio dos valores: “amor”, “cidadania”, “compromisso” e “responsabilidade”. Portanto, a palavra “amor” foi citada 4 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,00; “cidadania” foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,66; “compromisso” foi citada 6 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,83; “responsabilidade” foi citada 6 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,16.

Já o quarto e último quadrante traz o elemento mais distantes do núcleo central, no qual encontramos o valor “solidariedade”. Este elemento foi citado 9 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,88.

Com base nos elementos apresentados nos quadrantes, iremos classificá-los de acordo com os 10 tipos motivacionais de valores morais propostos por Schwartz (2005), que serão apresentados a seguir.

Nota-se que os valores apresentados no primeiro quadrante: “educação”, “ética” e “respeito”, concorrem para compor o núcleo central da representação, que podem estar centralizados dentro das duas dimensões/eixos conceituais básicas/os e bipolares da escala circular de Schwartz (2005), podem ser considerados como pertencente ao segundo eixo da escala de Schwartz (2005), que formam os valores de conservação, exclusivamente, aos de

tradição. Estes definem o comprometimento e o aceitação dos costumes e ideias concedidos pela religião e a cultura tradicional, sendo considerados, portanto, valores éticos. Logo, o valor “honestidade” está localizado no campo motivacional da benevolência, que compreende a preservação ou intensificação do bem-estar das pessoas com as quais se está diariamente em contato.

Já os valores “amor”, “cidadania”, “compromisso” e “responsabilidade”, pertencentes ao terceiro quadrante, ou a periferia próxima, podem ser classificados dentro da escala de Schwartz (2005) da seguinte maneira: a palavra “amor” concentra-se no primeiro eixo, que confere valores de autotranscendência, situado dentro dos valores de benevolência, que são considerados valores éticos, que visam a continuidade ou crescimento da felicidade das pessoas com as quais se está em convívio diariamente.

O valor “cidadania” aparece como algo novo, pois pertence ao segundo eixo que confere valores de abertura à mudança (autodeterminação) e esse elemento só aparece quando o participante é pressionado, quando já gastou todo o seu repertório de valores e lembra com muito esforço da cidadania, ou seja, um valor desprivilegiado.

Já o valor responsabilidade, encontra-se dentro do universalismo, que está associado a compreensão, apreço, tolerância e atenção com o bem-estar de todas as pessoas e com o meio ambiente. Este valor pertence ao primeiro eixo, que forma valores de autotranscendência (universalismo, benevolência). Logo, o valor “compromisso” pertence ao segundo eixo da escala de Schwartz (2005), que constitui também os valores de conservação, ou seja, os de tradição, que são considerados valores éticos.

No quarto quadrante, onde situa-se a periferia mais distante, encontra-se o valor “solidariedade”, também pertencente ao primeiro eixo que é constituído de valores de auto transcendência, dentro do campo motivacional da benevolência, considerado também um valor ético. No quadro a seguir, demonstraremos todos os valores citados acima de acordo com a Escala de Schwartz (2005).

Quadro 13: Valores citados no quadro de Vergès e classificados pela Escala de Schwartz (2005).

| | | |
|---|--------------------------------------|---|
| <p>1º Eixo Valores Éticos</p> | <p>Valores de autotranscendência</p> | <p>Universalismo (Responsabilidade e solidariedade) (2)</p> |
|---|--------------------------------------|---|

| | | |
|---|-------------------------------|--|
| | | Benevolência (Amor e <i>Honestidade</i>) (2) |
| 2ª Eixo Valores Práticos | Valores de abertura à mudança | Autodeterminação (Cidadania) (1) |
| | Valores de conservação | Tradição (Compromisso, <i>educação, ética e respeito</i>) (4) |

Fonte: Quadro montado pela autora mediante a escala de Schwartz (2005).

*Aparecem em itálico os valores que compõem o provável núcleo central

Nota-se que os valores de conservação estão muito presentes no provável núcleo da representação dos valores morais, que são “educação”, “ética” e “respeito”, percebe-se ainda que existe um conservadorismo por parte dos professores pesquisados, para os quais os valores tradicionais prevalecem. Já o valor “honestidade”, que também faz parte do provável núcleo central, pertence ao campo da benevolência.

Observa-se também que os participantes representam o ideário educacional que alicerça a função social da educação, a qual tem por premissa preservar e promover os processos civilizatórios, ou seja, uma das funções da educação é repetir, para dessa forma conservar os padrões culturais, mas que não se encerram aí.

Já os valores éticos, de universalismo e benevolência, dizem muito a respeito da convivência com o outro, e o despir do próprio egoísmo, que está muito ligado à socialização.

Os mesmos dados de evocação foram analisados por meio do software *Trideux-mots*, por meio do qual se verificou que a junção dos fatores elucidou 7,40 %, da variação geral de respostas. Portanto, foram registradas 135 palavras pertinentes ao estímulo indutor, destas, 43 foram palavras diferentes, das mesmas, 8 contribuíram para a formação do plano fatorial. Observa-se que as palavras do quadro abaixo, englobam uma carga fatorial média igual a 125 %, considerando como princípio a somatória das cargas (1000), dividido pelo número total de palavras no plano (8). O quadro a seguir, apresenta as palavras mais significativas associadas aos termos indutores.

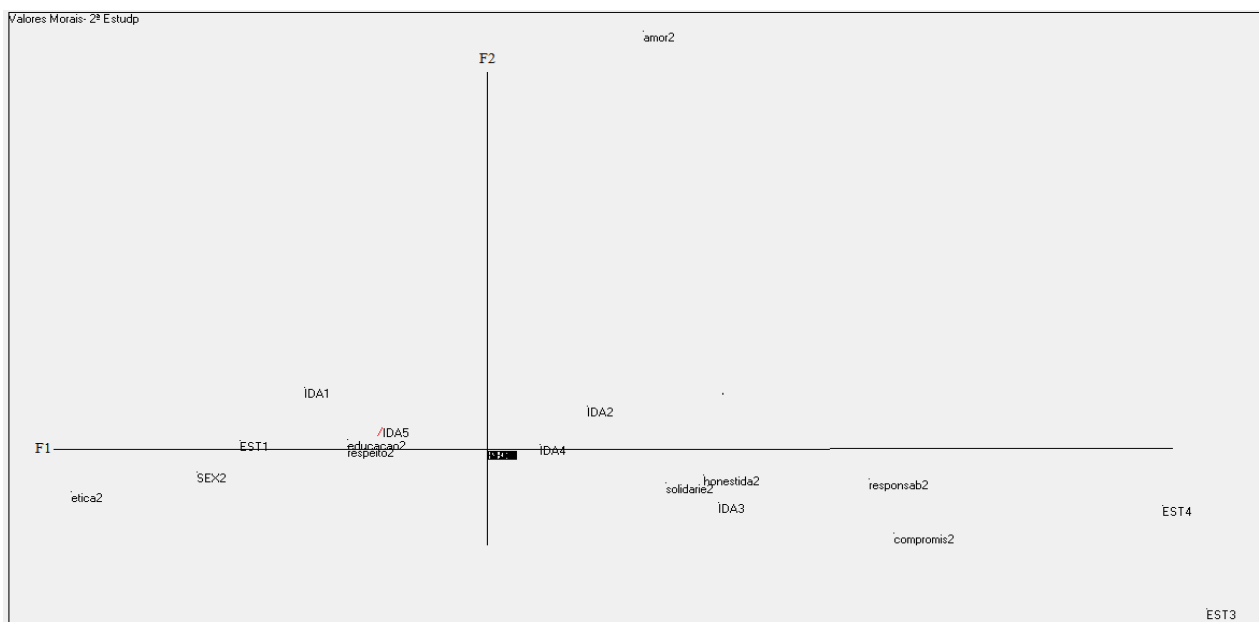
Quadro 14- Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: Valores Morais.

| Estímulo indutor | Evocação | CPF (Fator 1) | CPF (Fator 2) | CPF (Fator 2) |
|------------------|------------------|---------------|---------------|---------------|
| Valores Morais | Amor | 16 | 888 | 46 |
| | Compromisso | 151 | 49 | 40 |
| | Educação | 26 | 1 | 89 |
| | Ética | 309 | 25 | 549 |
| | Honestidade | 98 | 11 | 0 |
| | Respeito | 124 | 1 | 245 |
| | Responsabilidade | 218 | 10 | 28 |
| | Solidariedade | 57 | 15 | 2 |

Fonte: Relatório da Planilha excell 2018, com dados processados no Trideux-Monts (Version 5.2)

Mediante a associação livre de palavras, foi possível, por meio das variáveis fixas e de opinião, o aparecimento de dois fatores divididos num plano fatorial. O próximo gráfico possibilita uma visualização das variáveis semânticas na constituição do campo fatorial, evidenciando as aproximações e oposições nas modalidades da formação dos dois fatores (F1 e F2) e analisados por meio da análise Fatorial de Correspondência.

Figura 4 – Plano fatorial dos Valores Morais.



Fonte: Dados da AFC (Análise Fatorial de Correspondência) analisados no Trideux-Monts (Version 5.2)

Legenda do Plano Fatorial:

Fator 1 (F1), encontra-se no eixo horizontal à direita e à esquerda.

Fator 2 (F2), encontra-se no eixo vertical superior e inferior.

Variáveis de opinião ou estímulo indutor. O número no final de cada palavra significa: 2 = Valores morais.

Variáveis fixas: Encontram-se em caixa alta. **Sexo** (SEX1= Masculino e SEX2= Feminino),

Idade (IDA1 = 18-20 Anos, IDA2 =21-30 Anos, IDA3 = 31-40 Anos, IDA4 = 41-46 Anos e IDA5 = 47-65anos)

Estado Civil (ESC1 = Solteiro (a), ESC2 = Casado, ESC3 = Separado/Divorciado, ESC4 = União estável)

Religião (REL1 = Ateu, REL2 = Católico, REL3 = Crista, REL4 = Espírita, REL 5 = Evangélica, REL6 = Não possui religião, REL7 = Não respondeu e REL8 = Protestante)

Ao analisarmos a figura acima, verifica-se que várias variáveis fixas impactaram na distribuição do plano fatorial, como a idade e o estado civil. Assim, temos um grupo de jovens de 18 a 20 anos, e um grupo de participantes mais velhos com idade de 41 a 65 anos, que são solteiros e que estão relacionados ao valor “educação”. Aparece também o sexo feminino que está próximo dos valores “ética” e “respeito”. Percebe-se que existem participantes com idade de 21 a 30 anos que estão próximos do valor “amor” e os com idade entre 31 e 40 anos, que estão adjacentes aos valores “honestidade” e “solidariedade”. Os participantes separados ou divorciados, encontram-se próximos ao valor “compromisso”, e temos os valores “honestidade”, “responsabilidade” e “compromisso”, que se apresentam perto dos participantes que se encontram em união estável. No quadro abaixo demonstraremos as variáveis fixas que impactaram na distribuição dos fatores e seus respectivos valores morais.

Quadro 15: Variáveis fixas que impactaram o plano fatorial dos Valores Morais

| Sexo | Valores Morais |
|---------------------|---|
| Feminino | Ética e respeito |
| Faixa etária | |
| 18 a 20 anos | Educação |
| 21 a 30 anos | Amor |
| 31 a 40 anos | Honestidade e solidariedade |
| 47 a 65 anos | Educação |
| Estado Civil | |
| Solteiro | Educação |
| Separado/Divorciado | Compromisso |
| União estável | Honestidade, responsabilidade e solidariedade |

Fonte: Dados montados pela autora

Nota-se que realmente o que impactou a distribuição dos fatores no plano fatorial por correspondência foram as variáveis fixas referentes ao sexo, a idade e ao estado civil, provavelmente por serem grupos sociais diferentes, como demonstrado no quadro acima.

Se observamos o plano fatorial, veremos que a categoria sexo o impactou, e que só aparece no mesmo, o sexo feminino, indicando que realmente para as mulheres existe a proximidade e adesão aos valores de “ética” e “respeito”, que são valores tradicionais.

Em relação à faixa etária, há os participantes com idade entre 18 e 20 anos e de 47 a 65 anos que estão voltados para o valor “educação”, que também é um valor tradicional. Os participantes com a faixa etária entre de 21 a 30 anos estão próximos ao valor “amor”, que é um valor de benevolência; os de 31 a 40 anos estão próximos aos valores de “honestidade” (benevolência) e “solidariedade” (universalismo), que se apegam mais aos valores de autotranscendência. Novamente aparece a predominância dos valores tradicionais e de valores transcendentais.

Em relação ao estado civil, as pessoas solteiras priorizam o valor educação, que também é um valor tradicional. Já os separados/divorciados também estão apegados a um valor tradicional, mas desta vez, ao valor compromisso. Os participantes de união estável estão voltados para os valores de “honestidade”, “responsabilidade” e “solidariedade”, que são valores transcendentais.

Portanto, a partir dos dados apresentados no plano fatorial de correspondência sobre valores morais, iremos analisá-los de acordo com a escala de Schwartz (2005).

Quadro 16: Valores que compuseram o plano fatorial classificados de acordo com a escala de Schwartz (2005)

| | | |
|---|--|--|
| <p style="text-align: center;">1º Eixo Valores Éticos</p> | <p style="text-align: center;">Valores de autotranscendência</p> | <p style="text-align: center;">Universalismo (Responsabilidade e solidariedade) (2)</p> |
| | | <p style="text-align: center;">Benevolência (Honestidade e amor) (2)</p> |
| <p style="text-align: center;">2ª Eixo Valores Práticos</p> | <p style="text-align: center;">Valores de conservação</p> | <p style="text-align: center;">Tradição (Compromisso, educação, ética e respeito) (4)</p> |

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa

Ao analisarmos a quadro, verifica-se que existe uma predominância dos valores tradições (“compromisso”, “educação”, “ética” e “respeito”), que pertencem ao campo dos valores de conservação. Em segundo lugar temos os valores relativos ao universalismo (“responsabilidade” e “solidariedade”) e benevolência (“honestidade” e “amor”), que estão situados dentro dos valores de autotranscendência. Outra vez, confirma-se que os valores pertencentes aos eixos de autotranscendência e a conservação são os que possuem mais fatores na composição do campo representacional, enquanto que os valores de abertura para mudanças não aparecem nesse campo. Portanto, os dados demonstram uma defesa muito acentuada de valores conservadores e de resistência às mudanças, observa-se que os participantes femininos se mostram ainda mais ligados a tradição. Novamente, nota-se um comportamento de defesa do ideal que constitui a função social da educação, que é o de manter e propiciar os processos civilizatórios, conservando, portanto, os padrões culturais.

3.9 A HIERARQUIA DOS VALORES MORAIS

Os próximos dados foram analisados no programa Evoc (2000). O termo indutor “valores morais por ordem de importância”, foi utilizado com o objetivo de verificar a hierarquia dos valores morais apresentados nos dados acima. Assim, para a obtenção dos dados para o terceiro termo indutor utilizou-se a seguinte questão: Agora classifique os três valores morais que você citou acima por ordem de importância. Dos participantes emergiram 135 palavras, destas 43 foram diferentes. O próximo quadro mostra como ficaram distribuídos esses elementos no quadrante de quatro casas.

Quadro 17: Evocação do termo indutor “Valores Morais por ordem de importância”, em professores do ensino médio.

| | | OME<=2,5 | OME <=2,5 |
|---------|--------------|----------|--------------|
| F> = 10 | 1º quadrante | | 2º quadrante |
| | Educação | 10 | 1,40 |
| | Ética | 11 | 2,18 |
| | Honestidade | 11 | 1,90 |
| | Respeito | 38 | 1,44 |

| | | | | | | |
|--------------------|------------------|---|------|---------------|---|------|
| F < = 10 | 3º quadrante | | | 4º quadrante | | |
| | Amor | 4 | 1,50 | Solidariedade | 8 | 3,00 |
| | Cidadania | 3 | 2,33 | | | |
| | Compromisso | 5 | 2,40 | | | |
| | Responsabilidade | 5 | 2,00 | | | |

Fonte: Pesquisa de campo, 2018

F = Frequência

OME = Ordem de menor evocação

No primeiro quadrante, onde está centralizado o candidato ao componente afetivo do núcleo central da representação, emergiram os valores “educação”, “ética”, “honestidade” e “respeito”. O elemento “educação” foi citado 10 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,40; ética foi citada 11 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,18; “honestidade” e “ética” foram citada 11 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,90; “respeito” foi citada 38 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,44.

Na periferia próxima, ou seja, no segundo quadrante, não aparecem elementos suficientes para sua constituição. Já no terceiro quadrante, também considerado uma periferia próxima do núcleo central, observa-se os valores: “amor”, “cidadania”, “compromisso” e “responsabilidade”. Nota-se que a palavra “amor” foi citada 4 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,50; “cidadania” foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,33; “compromisso” foi citada 5 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,40; “responsabilidade” foi citada 5 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,00. E como elemento mais distante do núcleo central, no quarto quadrante, aparece o valor “solidariedade”, o qual foi citada 8 vezes, com uma média de ordem de citação de 3,00.

Quando pedimos ao participante para hierarquizar os valores morais por ordem de importância, aparecem os valores de autotranscendência, abertura à mudança e de conservação. Podemos observar também, nos valores hierarquizados um elemento novo: o valor “cidadania”, que pertence aos valores de abertura, que é diferente dos demais valores anteriores. Observe o próximo quadro:

Quadro 18: Valores classificados na Escala de Schwartz (2005)

| | | |
|---|-------------------------------|--|
| 1º Eixo Valores Éticos | Valores de autotranscendência | Universalismo (2) (Responsabilidade e solidariedade) |
| | | Benevolência (2) (Amor e Honestidade) |
| 2ª Eixo Valores Práticos | Valores de abertura à mudança | Autodeterminação (1) (Cidadania) |
| | Valores de conservação | Tradição (4) (Compromisso, educação, ética e respeito) |

Fonte: Quadro montado pela autora mediante a escala de Schwartz (2005)

As respostas indicam forte presença dos valores éticos e práticos, explicitam que estes valores estão frequentemente presentes na vida diária do professor do ensino médio e que estes direcionam a maneira de agir, lidar e ministrar as aulas desses educadores.

Nos itens a seguir, apresentaremos as evocações do termo indutor: “Valores Morais “e “Valores Morais por ordem de importância”, considerados de acordo com os tipos de valores pessoais apresentados na escala de Schwartz (2005).

O quadro a seguir, tem por objetivo possibilitar uma visão global de todas as palavras que foram evocadas pelos participantes por meio do termo indutor mencionado. As palavras foram classificadas de acordo com a quadro Schwartz (2005).

Quadro 19: Valores Morais que compuseram o plano fatorial e a quadro de Vergès a partir do termo indutor: Valores morais

| Variável de opinião - Valores Morais |
|--|
| Distribuição das variáveis – Escala de Schwartz (2005) |
| 1. Benevolência: Amor, solidariedade, honestidade, gratidão (4) |
| 2. Tradição: Ética, caráter, respeito, compromisso, educação, aprendizagem e idoneidade (7) |
| 3 Universalismo: Responsabilidade, dignidade e equidade (3) |
| 4. Autodeterminação: Cidadania, verdade, valorização, paciência, cumplicidade, empatia, prudência, cooperação (8) |
| 5. Realização: Resiliência (1) |

Fonte: Quadro montado pela autora com base na Escala de Schwartz (2005)

Verifica-se que a soma dos valores de benevolência e universalismo, que de acordo com a escala de Schwartz são valores de autotranscendência, temos um total de sete palavras ou expressões diferentes, que expressam uma predisposição a favorecer os valores que representam as necessidades de colaboração interindividual e de conservação da sociedade. Nesta mesma perspectiva, observa-se valores associados à tradição, com sete expressões dissemelhantes que Schwartz localiza no polo da conservação. Também foram citados valores de autodeterminação, que Schwartz relaciona ao eixo de abertura à mudança, com oito expressões diferentes e valores de autopromoção, representado por apenas uma palavra.

Assim, a mesma análise com termo indutor “Valores Morais por ordem de importância”, está apresentada no quadro abaixo:

Quadro 20: Valores Morais que compuseram o plano fatorial e a quadro de *Vergès* a partir do termo indutor: Valores morais por ordem de importância

| Variável de opinião - Valores Morais por ordem de importância |
|---|
| Distribuição das variáveis – Escala de Schwartz (2005) |
| 1. Benevolência: Amor, solidariedade, honestidade, gratidão (4) |
| 2. Tradição: Ética, caráter, respeito, compromisso, educação, aprendizagem e idoneidade (7) |
| 3 Universalismo: Responsabilidade, dignidade e equidade (3) |
| 4. Autodeterminação: Cidadania, verdade, valorização, paciência, cumplicidade, empatia, prudência, cooperação. (8) |
| 5. Realização: Resiliência (1) |

Fonte: Quadro montado pela autora com base na Escala de Schwartz (2005)

Logo, se somarmos os valores citados de benevolência e universalismo, que segundo o modelo de Schwartz (2005), são valores de autotranscendência, temos sete palavras ou expressões diferentes, um vocabulário extenso que demonstra uma tendência a privilegiar os valores que se referem as necessidades de cooperação interindividual e de continuidade da sociedade. Nesse mesmo sentido, tem-se os valores ligados a tradição representados por sete expressões diferentes, que Schwartz localiza no polo da conservação. Também foram

apresentados valores de autodeterminação, que Schwartz liga ao eixo de abertura à mudança, com oito palavras diferentes e valores de autopromoção, representados por apenas uma palavra.

Enfim, a partir de todos os dados analisados, percebe-se que os valores conservadores/tradicionais são predominantes. Demonstraremos a seguir o delineamento dos dados referentes as emoções agradáveis e desagradáveis.

Os resultados da classificação dos valores solicitados aos participantes, também foram analisados a partir do Trideux-Monts (Version 5.2), através da questão “Agora classifique os três valores morais que você citou acima por ordem de importância”. A mesma foi utilizada para evocar o terceiro termo indutor: valores morais por ordem de importância. Após a análise, constatou-se que a ligação dos fatores elucidou 7.40 % da variação geral de respostas. Portanto, foram registradas 135 palavras pertinentes ao estímulo indutor, dessas, 41 foram palavras diferentes, destas, 8 contribuíram para a formação do plano fatorial. Verifica-se que as palavras do quadro abaixo, englobam uma carga fatorial média igual a 125 %, considerando como princípio a somatória das cargas (1000), dividido pelo número total de palavras no plano (8). O quadro abaixo propicia a visualização desta distribuição.

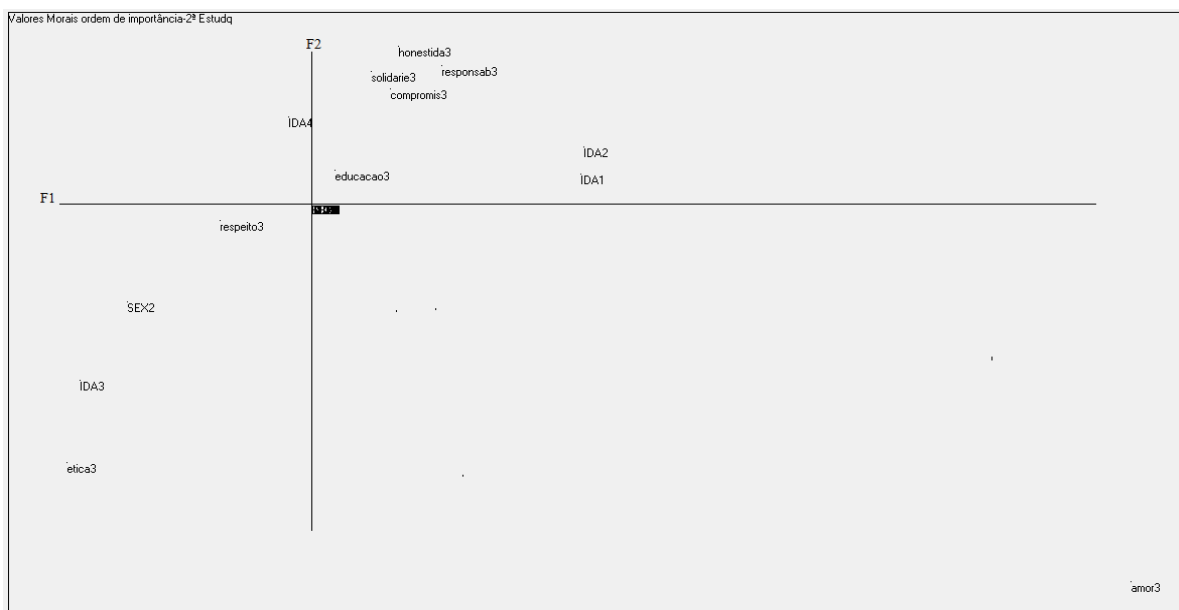
Quadro 21- Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor Valores Morais por ordem de importância

| Estímulo indutor | Evocação | CPF (Fator 1) | CPF (Fator 2) | CPF (Fator 2) |
|---|------------------|---------------|---------------|---------------|
| Valores Morais por ordem de importância | Amor | 669 | 275 | 9 |
| | Compromisso | 8 | 31 | 20 |
| | Educação | 1 | 3 | 5 |
| | Ética | 175 | 378 | 317 |
| | Honestidade | 24 | 150 | 61 |
| | Respeito | 83 | 5 | 493 |
| | Responsabilidade | 31 | 68 | 40 |
| | Solidariedade | 10 | 90 | 55 |

Fonte: Relatório da Planilha excell 2018, com dados processados no Trideux-Monts (Version 5.2)

O próximo gráfico permite a visualização das variáveis semânticas na constituição do campo fatorial, apresenta também as aproximações e oposições nas particularidades da composição dos dois fatores (F1 e F2), verificados por meio da Análise Fatorial de Correspondência.

Figura 5: Plano fatorial dos Valores Morais por ordem de importância



Fonte: Dados da AFC (Análise Fatorial de Correspondência) analisados no Tridex-Monts (Version 5.2)

Legenda do Plano Fatorial:

Fator 1 (F1), encontra-se no eixo horizontal à direita e à esquerda.

Fator 2 (F2), encontra-se no eixo vertical superior e inferior.

Variáveis de opinião ou estímulos indutores. O número no final de cada palavra significa: 3 = Valores morais por ordem de importância.

Variáveis fixas: Encontram-se em caixa alta. Sexo (SEX1= Masculino e SEX2= Feminino),

Idade (IDA1 = 18-20 Anos, IDA2 = 21-30 Anos, IDA3 = 31-40 Anos, IDA4 = 41-46 Anos e IDA5 = 47-65anos)

Estado Civil (ESC1 = Solteiro (a), ESC2 = Casado, ESC3 = Separado/Divorciado, ESC4 = União estável)

Religião (REL1 = Ateu, REL2 = Católico, REL3 = Crista, REL4 = Espírita, REL 5 = Evangélica, REL6 = Não possui religião, REL7 = Não respondeu e REL8 = Protestante)

Neste plano fatorial, somente a idade contribui para a sua composição, as outras variáveis fixas como sexo, estado civil e religião não interferiram.

Novamente, aparecem os participantes do sexo feminino, com idade de 31 a 40 anos, que estão próximos dos valores “ética” e “respeito”. Também aparecem os participantes mais novos, com idade de 18 a 20 anos e de 21 a 30 anos, que se encontram próximos dos valores “compromisso”, “honestidade”, “responsabilidade” e “solidariedade”.

Novamente, percebe-se uma predileção dos participantes pelos valores pertencentes aos eixos de autotranscendência e de conservação. Desse modo, os valores referentes a tradição (“ética” e “respeito”) aparecem no campo representacional das mulheres, que são valores de conservação, denotando outra vez que existe uma ligação forte às tradições. Dentro do universalismo encontramos dois valores (“responsabilidade” e “solidariedade”) e de benevolência um (“cidadania”).

A distribuição hierarquizada dos valores morais no plano fatorial, de acordo com a escala de Schwartz (2005) é semelhante à da evocação dos valores morais, ou seja, realmente se confirma a estruturação dos valores nesta representação social da afetividade, que demonstra uma ênfase nos valores de conservação e de autotranscendência, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 22: Valores de acordo com a escala de Schwartz (2005)

| | | |
|---|-------------------------------|---|
| 1º Eixo Valores Éticos | Valores de autotranscendência | Universalismo (Responsabilidade e solidariedade) (2) |
| | | Benevolência (Honestidade) (1) |
| 2ª Eixo Valores Práticos | Valores de conservação | Tradição (Compromisso, educação, ética e respeito) (4) |

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa

Enfim, todos os dados analisados nos dois termos indutores se predispõem a valores dos eixos de autotranscendência e de conservação, observa-se também que os participantes do sexo feminino são professores mais conservadores.

A faixa etária foi um dos fatores predominantes para a distribuição no plano fatorial.

3.10 EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO

Os dados apresentados abaixo, foram analisados no programa Evoc (2000), referentes as emoções na educação. Logo, as emoções pessoais são sugestionadas pelos indivíduos ao redor, pelos vínculos acordados, pela sociedade e cultura. Segundo Damásio (2000, p. 74-75):

Emoções são conjuntos complexos de reações químicas e neurais, formando um padrão; todas as emoções têm algum tipo de papel regulador a desempenhar, levando, de um modo ou de outro, à criação de circunstâncias vantajosas para o organismo em que o fenômeno se manifesta; as emoções estão ligadas à vida de um organismo, ao seu corpo, para ser exato, e seu papel é auxiliar o organismo a conservar a vida

Nessa dissertação, pressupomos que as emoções são componentes da afetividade dos indivíduos. Segundo Damásio (2000, p. 431), “afeto é aquilo que você manifesta (exprime) ou experimenta (sente) em relação a um objeto ou situação, em qualquer dia de sua vida”. Nesse caso, os afetos manifestam-se por meio das emoções e possui uma conexão particular com o passado, com as experiências e vivências com os indivíduos, ambientes, ideias e objetos.

Com o objetivo de identificar quais emoções os professores convivem, utilizou-se o seguinte termo indutor: “emoções mais frequentes”, por meio da questão: “Cite em ordem as 3 emoções que você sente com mais frequência na sua relação com os alunos”. A análise dos dados demonstra que foram emitidas, pelos participantes, 135 palavras, destas, 57 são dissemelhantes, como pode ser observado no próximo quadro:

Quadro 23: Evocação do termo indutor “emoções mais frequentes”, em professores do ensino médio.

| | | OME <= 2,5 | | OME <= 2,5 | | |
|----------|---------------|------------|------|--------------|---|------|
| F > = 10 | 1º quadrante | | | 2º quadrante | | |
| | Alegria | 11 | 1,90 | | | |
| | Amor | 11 | 1,36 | | | |
| F < = 10 | 3º quadrante | | | 4º quadrante | | |
| | Admiração | 8 | 2,37 | Convicção | 3 | 2,66 |
| | Ansiedade | 3 | 1,00 | Frustração | 4 | 2,75 |
| | Atenção | 5 | 2,20 | | | |
| | Carinho | 8 | 2,25 | | | |
| | Compaixão | 3 | 1,00 | | | |
| | Cuidado | 5 | 2,00 | | | |
| | Entusiasmo | 4 | 1,75 | | | |
| | Orgulho | 4 | 1,25 | | | |
| | Prazer | 7 | 2,14 | | | |
| | Respeito | 6 | 2,33 | | | |
| | Tranquilidade | 3 | 2,33 | | | |

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Fonte: Pesquisa de campo, 2018

F = Frequência

OME = = Ordem média de citação

Os elementos “alegria” e “amor” existente no primeiro quadrante, representam o provável componente afetivo do núcleo central da representação, pois os elementos que o constituem são aquelas com alto grau de importância para o grupo e o caracterizam. Assim, a palavra “alegria” foi citada 11 vezes, com uma média de ordem de citação 1,90 e “amor” foi citada 11 vezes, com uma média de ordem de citação 1,36. Percebe-se que o núcleo central está formado por emoções agradáveis, por meio dos elementos “alegria” e “amor”.

No segundo quadrante, nota-se que não existe elementos para a constituição do mesmo. Os elementos da periferia próxima pertencente ao terceiro quadrante, são constituídos pelas emoções: “admiração”, “ansiedade”, “atenção”, “carinho”, “compaixão”, “cuidado”, “entusiasmo”, “orgulho”, “prazer”, “respeito”, “tranquilidade”. Logo, “admiração” foi citada 8 vezes, com uma média de ordem de citação 2,37; “ansiedade” foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação 1,00; “atenção” foi citada 5 vezes, com uma média de ordem de citação 2,20; “carinho” foi citada 8 vezes, com uma média de ordem de citação 2,25; “compaixão” foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação 1,00; “cuidada” foi citado 5 vezes, com uma média de ordem de citação 2,00; “entusiasmo” foi citada 4 vezes, com uma média de ordem de citação 1,75; “orgulho” foi citada 4 vezes, com uma média de ordem de citação 1,25; “prazer” foi citada 7 vezes, com uma média de ordem de citação 2,14; “respeito” foi citada 6 vezes, com uma média de ordem de citação 2,33 e “tranquilidade” foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação 2,33.

Como elemento mais distante do núcleo central, encontramos as palavras “convicção” e “frustração”. A palavra “convicção” foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,66 e “frustração” foi citada 4 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,75. É importante ressaltar que, na periferia e na zona de mudança aparecem duas emoções desagradáveis, “ansiedade” e “frustração”, ou seja, pela primeira vez apareceram duas emoções desagradáveis. A “frustração” se deve provavelmente ao tipo de trabalho ou às condições deste, ao sentimento, muitas vezes, de impotência frente a dificuldade de um aluno e à ansiedade, que é provavelmente o receio de não acertar, associados ao excesso de tarefas.

Esses mesmos dados foram analisados pelo programa Trideux Mots (Version 5.2), demonstrando que a conjugação dos fatores elucidou 7,40 %, da variação geral de respostas. Portanto, foram registradas 135 palavras pertinentes ao estímulo indutor, dessas, 59 foram

palavras diferentes, das mesmas 9 contribuíram para a formação do plano fatorial. Observa-se que as palavras do quadro abaixo, englobam uma carga fatorial média igual a 111,11 %, considerando como princípio a somatória das cargas (1000), dividido pelo número total de palavras no plano (9). O próximo quadro, apresenta as palavras mais significativas associadas aos termos indutores.

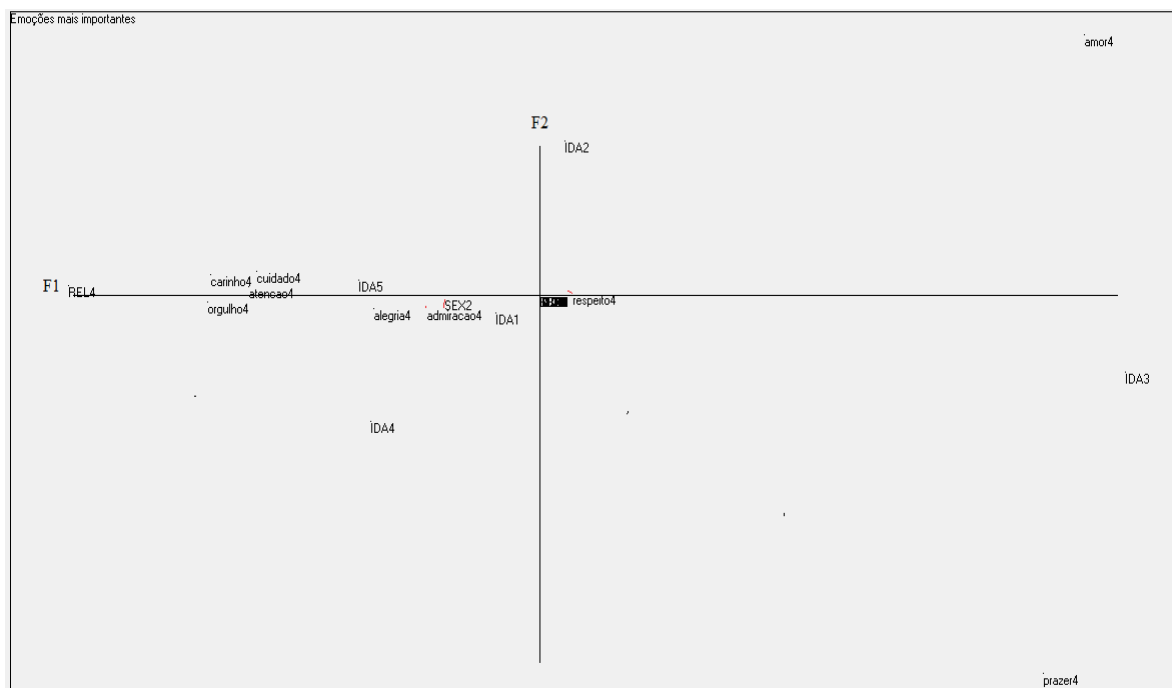
Quadro 24: Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o termo indutor: Emoções mais frequentes

| Estímulo indutor | Evocação | CPF (Fator 1) | CPF (Fator 2) | CPF (Fator 2) |
|--------------------------------|-----------------|----------------------|----------------------|----------------------|
| Emoções mais frequentes | Amor | 411 | 398 | 2 |
| | Admiração | 14 | 0 | 420 |
| | Alegria | 41 | 1 | 506 |
| | Atenção | 64 | 0 | 0 |
| | Carinho | 105 | 2 | 3 |
| | Cuidado | 55 | 2 | 12 |
| | Orgulho | 57 | 0 | 13 |
| | Prazer | 257 | 597 | 1 |
| | Respeito | 0 | 0 | 42 |

Fonte: Relatório da Planilha excell 2018, com dados processados no *Trideux* (Version 5.2)

A figura abaixo propicia a visualização das variáveis semânticas na formação do campo fatorial, demonstrando também as aproximações e oposições nas especificidades da formação dos dois fatores (F1 e F2), verificados por meio da Análise Fatorial de Correspondência.

Figura 6: Plano fatorial das emoções mais frequentes.



Fonte: Dados da AFC (Análise Fatorial de Correspondência) analisados no Tridex-Mots (Version 5.2)

Legenda do Plano Fatorial:

Fator 1 (F1), encontra-se no eixo horizontal à direita e à esquerda.

Fator 2 (F2), encontra-se no eixo vertical superior e inferior.

Variáveis de opinião ou estímulo indutor. O número no final de cada palavra significa: 4 = Emoções mais frequentes.

Variáveis fixas: Encontram-se em caixa alta. **Sexo** (SEX1= Masculino e SEX2= Feminino),

Idade (IDA1 = 18-20 Anos, IDA2 = 21-30 Anos, IDA3 = 31-40 Anos, IDA4 = 41-46 Anos e IDA5 = 47-65anos)

Estado Civil (ESC1 = Solteiro (a), ESC2 = Casado, ESC3 = Separado/Divorciado, ESC4 = União estável)

Religião (REL1 = Ateu, REL2 = Católico, REL3 = Crista, REL4 = Espírita, REL 5 = Evangélica, REL6 = Não possui religião, REL7 = Não respondeu e REL8 = Protestante)

Neste campo semântico, o que impactou a distribuição do plano fatorial foi também a faixa etária, as demais variáveis fixas de estado civil e religião não participaram de sua constituição. Outro aspecto importante, é o fato de todas as emoções apresentadas serem agradáveis.

Diante disso, percebe-se que os participantes com idade entre 47 a 65 anos, encontram-se mais próximos das emoções de “atenção”, “carinho” e “cuidado”, demonstrando, provavelmente, um assistencialismo por parte deste grupo de professores. Já os participantes com idade de 18 a 20 anos, são do sexo feminino estão bem próximos das emoções de “alegria”, “admiração” e “orgulho” e os participantes com idade entre 41 a 46 anos estão no mesmo quadrante, mas um pouco mais distante dessas emoções. Já dos participantes com idade 31 a

40 anos, emergiram as emoções de “respeito” e “prazer”. É notório que as emoções que emergiram dos participantes do sexo feminino são todas extremamente agradáveis (“alegria”, “admiração” e “orgulho”). Tal fato pode estar relacionado à idade dos participantes, que por serem mais jovens, tem menos tempo em serviço do que os outros sujeitos da pesquisa. Os participantes mais velhos, com idade de 41 a 46, também apresentam emoções com características assistencialista, como as apresentadas nas análises anteriores, exemplificadas por meio das palavras “atenção”, “carinho” e “cuidado”. No quadro abaixo iremos relacionar as variáveis fixas às emoções mais frequentes.

Quadro 25: Variáveis fixas que impactaram no plano fatorial das Emoções mais frequentes

| Sexo | Emoções mais frequentes |
|---------------------|--------------------------------|
| Feminino | Alegria, admiração e orgulho |
| Faixa etária | |
| 18 a 20 anos | Alegria, admiração e orgulho |
| 31 e 40 anos | Respeito e prazer |
| 41 a 46 anos | Alegria, admiração e orgulho |
| 47 a 65 anos | Atenção, carinho e cuidado |

Fonte: Dados montados pela autora

Ao analisarmos o plano fatorial, observa-se que o mesmo foi impactado pelo sexo e faixa etária, há uma predominância do sexo feminino, que está relacionada com as emoções de “alegria”, “admiração” e “orgulho”.

Com relação à faixa etária, verifica-se que os participantes com idade entre 18 e 20 e de 41 a 46 anos, estão mais ligados às emoções de “alegria”, “admiração” e “orgulho”. Os de 31 a 40 anos, estão mais próximos dos elementos “respeito” e “prazer” e os participantes, com idade entre 47 a 65 anos, estão mais ligados às emoções de “atenção”, “carinho” e “cuidado”.

Foi proposto também aos participantes que respondessem à questão: “Cite, em ordem, as 3 emoções que você sente com menos frequência na sua relação com os alunos”. A partir dela, foram emitidos pelos participantes um total de 135 palavras, destas, 54 foram dissemelhantes.

O próximo quadro demonstra como ficou caracterizada as emoções menos frequentes no quadrante de quatro casas.

Quadro 26: Evocação do termo indutor “Emoções menos frequentes”, em professores do ensino médio

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|---|----------------------------|----|------|----------|----|------|----------------|---|------|----------|---|------|--------|---|------|------------|---|------|------------|---|------|-----------|---|------|---------|---|------|---------|---|------|----------|---|------|----------|---|------|--|-----------|---|
| F > = 10 | OME <= 2,5 1º quadrante | OME <= 2,5 2º quadrante | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <table border="0"> <tr> <td>Ódio</td> <td style="text-align: center;">12</td> <td style="text-align: center;">1,58</td> </tr> <tr> <td>Raiva</td> <td style="text-align: center;">19</td> <td style="text-align: center;">1,89</td> </tr> </table> | Ódio | 12 | 1,58 | Raiva | 19 | 1,89 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ódio | 12 | 1,58 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Raiva | 19 | 1,89 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| F < = 10 | 3º quadrante | 4º quadrante | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | <table border="0"> <tr> <td>Aborrecimento</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">2,40</td> </tr> <tr> <td>Decepção</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2,00</td> </tr> <tr> <td>Desapontamento</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">2,40</td> </tr> <tr> <td>Desgosto</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">2,16</td> </tr> <tr> <td>Dúvida</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">1,66</td> </tr> <tr> <td>Entusiasmo</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">1,66</td> </tr> <tr> <td>Frustração</td> <td style="text-align: center;">8</td> <td style="text-align: center;">1,75</td> </tr> <tr> <td>Irritação</td> <td style="text-align: center;">7</td> <td style="text-align: center;">2,00</td> </tr> <tr> <td>Nervoso</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2,00</td> </tr> <tr> <td>Orgulho</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">2,00</td> </tr> <tr> <td>Surpresa</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">1,66</td> </tr> <tr> <td>Tristeza</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">1,00</td> </tr> </table> | Aborrecimento | 5 | 2,40 | Decepção | 3 | 2,00 | Desapontamento | 5 | 2,40 | Desgosto | 6 | 2,16 | Dúvida | 3 | 1,66 | Entusiasmo | 3 | 1,66 | Frustração | 8 | 1,75 | Irritação | 7 | 2,00 | Nervoso | 3 | 2,00 | Orgulho | 4 | 2,00 | Surpresa | 3 | 1,66 | Tristeza | 4 | 1,00 | <table border="0"> <tr> <td>Ansiedade</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">3,00</td> </tr> </table> | Ansiedade | 3 |
| Aborrecimento | 5 | 2,40 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Decepção | 3 | 2,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desapontamento | 5 | 2,40 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Desgosto | 6 | 2,16 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Dúvida | 3 | 1,66 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Entusiasmo | 3 | 1,66 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Frustração | 8 | 1,75 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Irritação | 7 | 2,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Nervoso | 3 | 2,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Orgulho | 4 | 2,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Surpresa | 3 | 1,66 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Tristeza | 4 | 1,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ansiedade | 3 | 3,00 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Fonte: Pesquisa de campo, 2018

F = Frequência

OME = Ordem de menor evocação

No primeiro quadrante, aparecem as palavras “ódio” e “raiva” como pertencentes ao provável componente afetivo do núcleo central da representação, concebidas pelo grupo de participantes. Portanto, a palavra “ódio” foi citada 12 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,58, e “raiva” foi citada 19 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,89. O segundo quadrante, não apresenta nenhuma palavra para a caracterização da periferia mais próxima do núcleo central.

Nota-se que no terceiro quadrante emergiram as emoções: “aborrecimento”, “decepção”, “desapontamento”, “desgosto”, “dúvida”, “entusiasmo”, “frustração”, “irritação”, “nervoso”, “orgulho”, “surpresa” e “tristeza”. Observa-se que a palavra “aborrecimento” foi citada 5 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,40; “decepção” foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,00; “desapontamento” foi citada 5 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,40; “desgosto” foi citada 6 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,16; “dúvida” foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,66;

“entusiasmo” foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,66; “frustração”, foi citada 8 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,75; “irritação”, foi citada 7 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,00; “nervoso”, foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,00; “orgulho” foi citada 4 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,00; “surpresa” foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,66; e “tristeza” foi citada 4 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,00.

Na periferia mais distante, aparece o elemento “ansiedade”, a qual foi citada 3 vezes, com uma média de ordem de citação de 3,00.

Mediante a análise dos quadrantes, percebe-se que dentro das emoções menos frequentes há uma predominância de emoções desagradáveis, com exceção das palavras “dúvida”, “entusiasmo” e “surpresa”, no núcleo central aparecem os elementos “ódio” e “raiva”.

Percebemos também uma prescrição de emoções baseadas nos valores, ou seja, pessoas tem seus valores, seus valores são tradicionais, caracterizados com valores de autotranscendência, principalmente os valores de benevolência e universalismo. Isso significa que as pessoas precisam ter emoções agradáveis e boas em relação à infância, em relação à criança, em relação ao jovem e em relação ao outro. Neste sentido, eu preciso sentir “respeito”, sentir “carinho” pelos meus alunos e não posso sentir “ódio” e “raiva”.

Já na periferia aparece o elemento “ansiedade”, que também aparece nas emoções mais importantes e aparece também nas menos importantes, isto é, talvez seja uma constatação de que realmente a “ansiedade” tem sido frequente entre os professores, e é motivo de adoecimento e do aparecimento de problemas relacionados a saúde mental.

A análise destes dados pelo programa Trideux-Mots revela que a conjunção dos fatores esclareceu 7,40 %, da variação geral de respostas. Portanto, foram registradas 135 palavras pertinentes ao estímulo indutor, destas, 51 foram palavras dissemelhantes, das mesmas 11 contribuíram para a formação do plano fatorial.

Observa-se que as palavras do quadro abaixo, compreendem uma carga fatorial média igual a 90, 90 %, considerando como princípio a somatória das cargas (1000), dividido pelo número total de palavras no plano (11). O quadro a seguir, apresenta as palavras mais significativas associadas aos termos indutores.

Quadro 27: Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: Emoções menos frequentes.

| Estímulo indutor | Evocação | CPF (Fator 1) | CPF (Fator 2) | CPF (Fator 2) |
|---------------------------|----------------|---------------|---------------|---------------|
| Emoções menos importantes | Aborrecimento | 1 | 3 | 0 |
| | Decepção | 4 | 2 | 0 |
| | Desgosto | 14 | 18 | 834 |
| | Desapontamento | 2 | 298 | 1 |
| | Entusiasmo | 5 | 10 | 1 |
| | Frustração | 5 | 420 | 3 |
| | Irritação | 0 | 0 | 0 |
| | Ódio | 18 | 106 | 135 |
| | Orgulho | 939 | 1 | 2 |
| | Raiva | 3 | 141 | 22 |
| | Tristeza | 1 | 2 | 1 |

Fonte: Relatório da Planilha excell 2018, com dados processados no Trideux-Mots (Version 5.2)

Utilizaremos a figura seguinte para demonstrar a visualização das variáveis semânticas na composição do campo fatorial, mostrando também as aproximações e oposições nas singularidades da composição dos dois fatores (F1 e F2), verificados por meio da Análise Fatorial de Correspondência.

Figura 7 – Plano fatorial das emoções menos frequentes



Fonte: Dados da AFC (Análise Fatorial de Correspondência) analisados no Trideux-Mots (Version 5.2).

Legenda do Plano Fatorial:

Fator 1 (F1), encontra-se no eixo horizontal à direita e à esquerda.

Fator 2 (F2), encontra-se no eixo vertical superior e inferior.

Variáveis de opinião ou estímulos indutores. O número no final de cada palavra significa: 5=Emoções menos importantes.

Variáveis fixas: Encontram-se em caixa alta. **Sexo** (SEX1= Masculino e SEX2= Feminino),

Idade (IDA1 = 18-20 Anos, IDA2 = 21-30 Anos, IDA3 = 31-40 Anos, IDA4 = 41-46 Anos e IDA5 = 47-65anos)

Estado Civil (ESC1 = Solteiro (a), ESC2 = Casado, ESC3 = Separado/Divorciado, ESC4 = União estável)

Religião (REL1 = Ateu, REL2 = Católico, REL3 = Crista, REL4 = Espírita, REL 5 = Evangélica, REL6 = Não possui religião, REL7 = Não respondeu e REL8 = Protestante)

Ao observarmos o plano fatorial e as emoções que fazem parte da constituição dos fatores, percebe-se que as emoções consideradas menos frequentes pelos participantes são todas de cunho extremamente desagradáveis e somente a emoção “entusiasmo” que aparece como agradável. Contudo, todo o plano fatorial foi impactado pela faixa etária e somente um quadrante pelo sexo feminino. Assim, os participantes com idade entre 41 a 46 anos, afirmaram que a emoção menos importante para eles é a “tristeza”. Já os participantes com idade entre 21 a 30 anos, pertencentes a região evangélica, consideram como uma emoção menos importante o “orgulho”, como demonstrado no fator F1, parte inferior do gráfico. Os participantes com união estável, com idade entre 18 a 20 anos, estão próximos das emoções de “desgosto”, “irritação” e “tristeza” e os de 31 a 40 anos encontram-se próximos das emoções de “ódio” e “raiva”. Percebe-se também que os participantes com idade 47 a 65 anos e do sexo feminino, consideram como emoções menos importantes o “aborrecimento”, a “decepção”, o “desapontamento”, o “entusiasmo” e a “frustração”. No quadro abaixo apresentaremos as emoções menos importante de acordo com as variáveis fixas:

Quadro 28: Variáveis fixas que impactaram no plano fatorial das Emoções menos frequentes

| Sexo | Emoções menos frequentes |
|---------------------|--|
| Feminino | Aborrecimento, decepção, desapontamento, entusiasmo e frustração |
| Faixa etária | |
| 18 a 20 anos | Desgosto, irritação e tristeza |
| 21 a 30 anos | Orgulho |
| 31 e 40 anos | Ódio e raiva |
| 41 a 46 anos | Tristeza |

| | |
|---------------------|--|
| 47 a 65 anos | Aborrecimento, decepção, desapontamento, entusiasmo e frustração |
| Estado Civil | |
| União estável | Desgosto, irritação, ódio, raiva e tristeza |

Fonte: Dados montados pela autora.

Ao observarmos o plano fatorial, verifica-se que o mesmo foi impactado pelo sexo, faixa etária e estado civil. O sexo está intimamente ligado aos participantes femininos, por meio das emoções: “aborrecimento”, “decepção”, “desapontamento”, “entusiasmo” e “frustração”. Com relação à faixa etária, percebe-se que os participantes com idade entre 18 e 20 anos, estão próximos dos elementos de “desgosto”, “irritação” e “tristeza”; já a “emoção” e o “orgulho” estão mais ligados aos participantes com idade entre 21 e 30 anos.

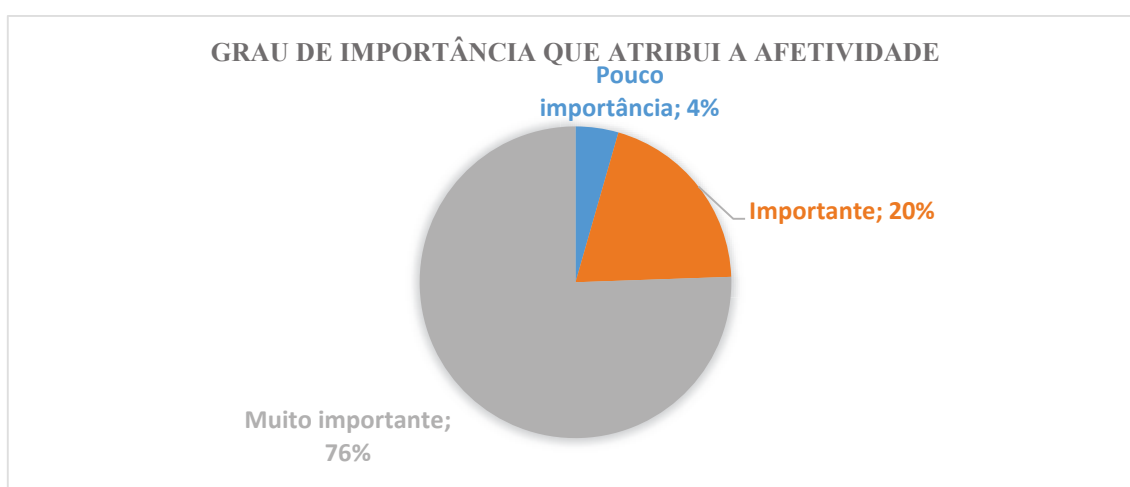
A faixa etária entre 31 e 40 anos, está mais próxima das emoções de “ódio” e “raiva” e os participantes de 41 a 46 anos, do elemento tristeza. As emoções “aborrecimento”, “decepção”, “desapontamento”, “entusiasmo” e “frustração”, encontram-se próximas dos participantes com idade entre 47 e 65 anos. O estado civil foi caracterizado com um único elemento, a união estável, que está próxima das emoções de “desgosto”, “irritação”, “ódio”, “raiva” e “tristeza”.

Portanto, por meio destes resultados percebeu-se que as emoções mais frequentes relatadas pelos professores foram emoções de caráter agradável, tais como: “alegria”, “admiração”, “orgulho”, “respeito”, “prazer”, “atenção”, “carinho” e “cuidado”. Enquanto as emoções menos frequentes relatadas pelos participantes estão associadas as emoções de caráter desagradável, como: “ódio”, “raiva”, “aborrecimento”, “decepção”, “desapontamento”, “entusiasmo”, “frustração”, “tristeza” e “desgosto”, o que demonstra que os professores tendem a sentir, predominantemente, emoções agradáveis no tempo em que estão trabalhando e exercendo suas funções docentes. Além disso, percebeu-se que o campo fatorial varia, principalmente, de acordo com o sexo, no qual se destaca o sexo feminino em relação ao estado civil e a idade.

3.11 O PAPEL DA AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO SEGUNDO OS PROFESSORES DE ENSINO MÉDIO

Perguntamos aos professores participantes qual o grau de importância que eles atribuem a afetividade no processo ensino-aprendizagem: do total de participantes, 4% acham pouco importante; 20% importante e 76% afirmaram que a afetividade possui um papel muito relevante no processo ensino e aprendizagem, como demonstrado no próximo gráfico:

Gráfico 4: Grau de importância atribuído a afetividade



Fonte: Dados coletados em 2018

Diante dos dados apresentados, não há como negar que os professores relacionam à afetividade e a aprendizagem, demonstrando existir uma mudança gradativa no que tange a pedagogia tradicional, na qual uma parte significativa dos professores ainda acredita que a escola é ambiente de constituição de conhecimento apenas por meio da racionalidade.

Esse dado pode significar que o professor está tendo a possibilidade de conhecer seus alunos mais profundamente, percebendo desta forma, a natureza das limitações existentes na realidade de cada aprendiz. O professor, com esta percepção, passa a entender melhor o seu próprio trabalho e a direcionar a aprendizagem para que o aluno possa avançar na construção do seu próprio conhecimento.

Tentamos compreender como o professor do ensino médio percebe o papel da afetividade no seu trabalho como educador, para tal foi aplicada a seguinte pergunta: “O que você pensa sobre o papel da afetividade no seu trabalho como educador?” (Esta foi uma pergunta aberta). Desse modo, para uma melhor percepção das respostas emitidas pelos participantes, as mesmas foram divididas em categorias a saber:

a) A importância da afetividade

Nessa categoria, os professores destacam reconhecer que a afetividade é um fator importante no trabalho dele, e que uma escola que valoriza a vida afetiva, aumenta o interesse dos alunos pelos estudos, melhora de forma significativa a aprendizagem cognitiva e, como resultado, diminuirá as taxas de abandono e de fracasso escolar. Os professores pesquisados colocam que a afetividade é:

- “Muito importante, mas difícil”. (Professor 2)
- “Muito importante para que cada aluno possa alcançar o desempenho máximo em cada situação de aprendizagem” (Professor 3)
- “É a base para o ensino aprendizagem”. (Professor 5)
- “A afetividade tem papel preponderante no meu trabalho, pois sem ela seria complicado enfrentar os conflitos de sala de aula”. (Professor 19)

Enfim, na percepção dos professores, uma escola que valoriza a vida afetiva, aumenta o interesse dos alunos pelos estudos, melhora de forma significativa a aprendizagem cognitiva e, como resultado, diminuirá as taxas de abandono e de fracasso escolar.

b) A afetividade na relação professor aluno

Verifica-se mediante os dados apresentados, que os educadores aduzem, de maneira consensual, que a afetividade é relevante para que se estabeleça uma melhor ligação educativa entre professores e alunos, pois auxilia a aprendizagem dos conteúdos escolares. Para Capelatto (2017, p.8), “a afetividade é a dinâmica mais profunda na qual o ser humano pode participar, e que se inicia no momento em que um sujeito se liga a outro por amor”.

Segundo os professores pesquisados, a afetividade também propicia relações favoráveis a um clima de confiança, de respeito recíproco, de amizade, de entendimento das necessidades dos alunos.

A afetividade, na visão dos pesquisados, também está associada à maneira como nos relacionamos afetivamente com nossos alunos, precisamos conhecê-los, atendê-los e ouvi-los com paciência, para que se sintam motivados. Os professores pesquisados colocam que a afetividade na relação professor aluno é:

- *“A afetividade contribui para a aproximação do educador e educando”.* (Professor 4)
- *“Ajuda a construir um ambiente educacional seguro, consolida as relações interpessoais”.* (Professor 25)
- *“A afetividade sempre foi importante na relação interpessoal e compreensão das raízes sociais dos alunos e, conseqüentemente, permitindo ao professor melhor eficiência em sala”.* (Professor 30)
- *“No processo de ensinagem, se faz necessário a afetividade e o bom relacionamento com os alunos para colaborar com o ensino das disciplinas”.* (Professor 44)

c) Envolver-se de forma intensa com o aluno pode trazer conseqüências para a saúde

Os professores expressam um receio de se envolver diretamente com a vida e problemas emocionais dos alunos, pois pode ser nocivo para a sua saúde física e mental. Reconhecem que não estão preparados, emocionalmente e nem teoricamente, para lidar com situações nas quais os alunos trazem de sua vida privada, refletindo de forma significativa na aula e no bem-estar do professor. Os professores colocam que a afetividade é:

- *“Importante, mas precisamos ter equilíbrio para não nos envolvermos de forma intensa, trazendo prejuízo emocional para nós”.* (Professor 12)
- *“Importante, mas quando o professor se envolve demais como os problemas dos alunos, pode estar prejudicando sua saúde emocional”.* (Professor 15)

d) A afetividade no ambiente escolar

Na concepção dos participantes, a afetividade é fundamental, difícil, mas muito importante para que cada aluno possa alcançar o desempenho máximo em cada situação de aprendizagem. Ela é a base para o ensino aprendizagem, é também de grande importância, pois com um olhar diferenciado, pode-se resgatar o aluno a voltar a ter prazer de aprender ou dar importância e valor aos estudos. Na concepção dos professores pesquisados, a afetividade:

- *“A afetividade é de extrema importância para que se tenha uma boa convivência entre ambos”.* (Professor 16)

- *“É de fundamental importância. Penso que seja ferramenta ou instrumento inserido num conjunto de meios que contribui na formação do indivíduo, indispensável”. (Professor 18)*
- *“A afetividade tem papel preponderante no meu trabalho, pois sem ela seria complicado enfrentar os conflitos de sala de aula”. (Professor 20)*

Objetivando investigar em que momento da prática pedagógica o professor nota a interferência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, foi aplicado a seguinte questão: “Em que momentos da prática pedagógica você percebe a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem?” (Questão aberta)

Logo, as respostas coletas dos participantes foram categorizadas, tencionando que se tenha uma visão global de todas as respostas emitidas. Observe abaixo:

a) Momento da aula coletiva:

Verifica-se que o professor demonstra ter noção de que a afetividade possui várias implicações como elemento mediador das relações do educando com o objeto do conhecimento e de toda a rede de relacionamentos desenvolvidos na sala de aula.

Desse modo, observa-se que os professores pesquisados possuem concepções bem semelhantes perante o impacto da afetividade na prática pedagógica, dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois colocam de forma bem clara que ela é proeminente em todo o processo, desde o planejamento da aula, do seu desenvolvimento, das explicações, nas devolutivas dos alunos, no controle e manejo da disciplina e na compreensão dos alunos perante os conteúdos apresentados. Na visão de Almeida (2004, p.126),

Como tudo que ocorre com a pessoa tem um lastro afetivo, e a afetividade tem em sua base a emoção que é corpórea, concreta, visível, contagiosa, o professor pode ler o seu aluno: o olhar, a tonicidade, o cansaço, a atenção, o interesse, são indicadores do andamento do processo de ensino que está oferecendo.

Neste contexto, o professor executa um papel primordial entre o aluno e o conhecimento, estabelecendo uma ligação entre a cognição e a afetividade. Logo, cabe ao professor a elaboração, a gestão, o planejamento e o gerenciamento do comprometimento social da sala de aula para que se proporcione condições emocionais e afetivas excelentes para que a aprendizagem aconteça verdadeiramente. Observe a fala de alguns professores:

- *“Percebo no momento de, digo, em que somos solicitados à nossa atenção para dúvidas ou conflitos de compreensão acerca da aprendizagem. Tanto disciplinar quanto na mediação de elaboração de conceito”. (Professor 14)*
- *“Em todo o processo, desde o planejamento, perpassando suas etapas até as atividades e a avaliação a (como o enunciado coloca o processo) está intrínseco”. (Professor 25)*
- *“No ato de ensino de uma matéria nova, onde o aluno tem aversão e o professor consegue conquistá-lo”. (Professor 36)*

b) No relacionamento com os alunos

O professor pontua que a afetividade está presente em uma relação mais efetiva entre aluno/professor quando cria-se uma relação de confiança, que possibilita ao aluno ter mais intimidade com seu professor e sucessivamente com seus conteúdos de aprendizagem.

Veja como os pesquisados enxergam a maneira que a afetividade interfere no desenvolvimento da aula:

- *“No ensino individual”. (Professor 03)*
- *“Quando há intenção entre ambos as partes e acontece a troca de sensibilidade”. (Professor 37)*
- *“Quando o aluno tem a liberdade de tirar dúvidas e esse aluno é muito tímido”. (Professor 41)*
- *“Na retomada do conteúdo, com paciência, para desenvolver a aprendizagem e na avaliação individual”. (Professor 42)*

3.12 ATITUDES DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO COMPORTAMENTO EM SALA DE AULA

Foi aplicada também para os participantes uma questão relacionada à atitude, pois segundo a teoria das representações sociais, os sujeitos elaboram maneiras de pensar e elucidar acontecimentos e os objetos. Logo, produzem teorias, conhecimentos e elaboram conteúdos que fazem parte do meio de cada um e do coletivo, compreendendo a realidade segundo o seu ponto de vista e suas experiências. É por intermédio do conhecimento do dia a dia, do senso comum, que as pessoas conectam e partilham ideias, pensamentos, proporcionando um novo

aspecto ao conhecimento científico. Essas concepções se apresentam por meio de falas, expressões e condutas. A esse respeito Moscovici (2009, p.40) faz a seguinte colocação:

[...] o que é importante é a natureza da mudança, através da qual as representações sociais se tornam capazes de influenciar o comportamento do indivíduo participante de uma coletividade. É dessa maneira que elas são criadas, internamente, mentalmente, pois é dessa maneira que o próprio processo coletivo penetra como o fator determinante, dentro do pensamento individual. Tais representações aparecem, pois, para nós, quase como que objetos materiais, pois eles são o produto de nossas ações e comunicações.

Portanto, apreender as estruturas de significados e a formação dos universos consensuais nos propicia caminharmos para a constatação e à compreensão das transformações, desses sistemas simbólicos que estão fixados no pensamento e atitudes dos indivíduos, entre elas, a instituição escolar.

Assim, visando identificar tais aspectos no trabalho cotidiano do professor que trabalha com alunos do ensino médio, foi proposta a seguinte questão para os mesmos: “Veja a lista abaixo. Nela tem várias ações ou práticas de professores que trabalharam com alunos do Ensino Médio. Das atitudes apresentadas abaixo, quais você pratica no seu dia a dia? Coloque 1 para sim e 2 para não”. Esta questão está subdividida em nove perguntas que procuraram captar as atitudes diárias do professor em relação aos alunos e a sua prática diária. Os resultados são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 29: Comportamentos que os participantes consideram mais importantes

| Comportamentos mais importantes | Sim | Não |
|---|-----|-----|
| Ter um bom relacionamento com os alunos | 93% | 7% |
| Chamar os alunos pelo nome | 64% | 36% |
| Se preocupar com a vida privada dos alunos | 16% | 84% |
| Cuidar da boa convivência entre os alunos | 76% | 24% |
| Se preocupar com a agressividade | 27% | 73% |
| Levar em consideração o estado emocional do aluno | 67% | 33% |
| Considerar a opinião dos alunos | 67% | 33% |
| Ter paciência com os alunos | 62% | 38% |
| Realizar um acolhimento antes de iniciar a aula | 49% | 51% |

Fonte: Dados coletados em 2018.

Nota-se que os professores são a favor das seguintes práticas: ter um bom relacionamento com os alunos; chamá-los pelo nome; cuidar da boa convivência entre eles; levar em consideração o estado emocional deles; considerar a opinião deles e ter paciência com eles. Em contrapartida, os professores não são favoráveis à: se preocupar com a vida privada dos alunos; se preocupar com a agressividade e realizar um acolhimento antes de iniciar a aula.

Observa-se também que a única pergunta que divide a opinião dos professores é “realizar um acolhimento antes de iniciar a aula”, porque 51% discordam, contra somente 49%, que consideram importante.

Os resultados demonstram que o professor é bem consciente do seu papel na educação, ou seja, o mesmo considera o aluno integralmente, contudo, ressalta que existe limite para sua atuação, já que são os limites da vida privada do aluno é de responsabilidade da família.

Enfim, a relação entre professor e aluno engloba todos os aspectos do processo ensino e aprendizagem, que se desenvolve no ambiente escolar, e é muito relevante exceder os papéis formais da atividade docente, articulando o aprendizado, guiando e ajudando os alunos a estudar e aprender. Logo, assumir-se como professor, necessita a compreensão de ter metas e objetivos, ter domínio sobre o que vai ensinar, ter consciência para quem se está ensinando e o como fazer. Fazer uma ligação entre esses aspectos traduz as diferentes dimensões do processo ensino e aprendizagem, unificar tudo isso, requer compromisso e responsabilidade com o aluno. Portanto, é quase impossível desassociar o ensino e aprendizagem da relação professor e aluno, desconsiderar os seus comportamentos, seus aspectos afetivos, isto é, esses elementos se inter-relacionam para que aconteça uma verdadeira aprendizagem.

Este capítulo, nos propiciou visualizar a provável representação social da afetividade e os componentes afetivos dos valores morais dos professores de ensino médio. Com o auxílio das evocações de associação livre de palavras, foi possível identificar que o provável núcleo central da representação social da afetividade está focalizado nos elementos “carinho” e “respeito”. Já em relação a análise fatorial o que a impactou foi constituição da faixa etária.

Outro fator que chama a atenção neste capítulo, é que os valores morais estão associados aos elementos “educação”, “ética”, “honestidade” e “respeito”. Logo, o elemento “respeito” foi o que mais impactou os valores morais.

Os valores “educação”, “ética” e “respeito” aparecem como pertencentes ao segundo eixo da escala de Schwartz (2005), que formam os valores de conservação, especificamente, os de tradição. Já o valor honestidade está situado na área motivacional da benevolência. Verificou-se também que várias variáveis fixas impactaram na distribuição do plano fatorial, como a idade e o estado civil.

Outro ponto importante visualizado nos valores morais, encontra-se na sua hierarquização, pois aparece um elemento novo, o valor “cidadania”, que pertence aos valores de abertura à mudança, que é diferente dos demais valores anteriores, pois foi lembrado depois de muito esforço por parte dos participantes.

Em relação às emoções mais frequentes, verificou-se que elas estão associadas aos elementos “alegria” e “amor”, que representam o provável componente afetivo do núcleo central da representação. O que impactou a distribuição do plano fatorial das emoções mais frequentes foi a faixa etária e aparece somente o sexo feminino.

Já as emoções menos frequentes foram associadas aos elementos “ódio” e “raiva”, como pertencentes ao provável componente afetivo do núcleo central da representação. Outro fator relevante que aparece é o elemento “ansiedade”, que emergiu tanto nas emoções mais frequentes como nas menos frequentes. Tal fato pode demonstrar que a ansiedade tem sido frequente entre os professores, provocando, provavelmente, problemas de saúde, tanto físicas como mentais. E as variáveis fixas que impactaram o plano fatorial das emoções menos frequentes foram: sexo, faixa etária e estado civil.

Com relação ao grau de importância atribuído à afetividade, percebeu-se que os participantes atribuíram muita importância a ela, sendo este um fator muito relevante para o seu trabalho como educador.

Segundo os participantes, quando a escola dá o devido valor à afetividade, aumenta o interesse dos alunos, diminuindo as taxas de abandono e de fracasso escolar, consideram que a afetividade é fundamental para que se estabeleça uma melhor ligação educativa entre professores e alunos, pois auxilia à aprendizagem dos conteúdos escolares e propicia também relações favoráveis a um clima de confiança, de amizade, de respeito recíproco, de compreensão das necessidades dos mesmos. Observou-se que a afetividade também possui várias implicações como elemento mediador das relações do educando com o objeto do conhecimento, e de toda a rede de relacionamentos desenvolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO IV – VALORES EM ALUNOS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DO ENSINO SUPERIOR

No capítulo anterior analisamos a representação social da afetividade no ensino entre professores do ensino médio, levantamos a estruturação, os componentes afetivos e também as atitudes dos professores em relação a alguns comportamentos que demonstram afetividade na prática de sala de aula. Neste capítulo focalizaremos nos valores Morais, enquanto componentes das representações sociais de Rockeach (1973), apuel Spadoni (2016) e componente da afetividade segundo Piaget (2014). Os participantes desta vez não serão professores, mas sim alunos jovens em formação da área de Ciências Humanas e Sociais do ensino superior. Evidenciaremos também a metodologia que foi definida para dar suporte a pesquisa, demonstraremos o tipo de estudo, o *locus*, os sujeitos da pesquisa, o instrumento, os procedimentos de coleta de dados e a análise dos dados coletados. A análise baseia-se, principalmente, no referencial teórico escolhido e já explicitados nos capítulos anteriores.

Os resultados das evocações serão analisados considerando que buscamos identificar a hierarquia de valores que compõem os pensamentos social dos alunos da área de Ciências Humanas e Sociais do ensino superior. Portanto, eles não se destinam a identificar o núcleo central e a periferia das Representações Sociais, até porque teoricamente os valores compõem o núcleo central das Representações Sociais. Assim, continuaremos a usar nomenclaturas núcleo central e periferia no sentido de diferenciar os valores que são mais perenes e prioritários daqueles que são mais efêmeros, secundários e até negociáveis. A fim de verificar essa hierarquia de valores, fizemos 3 evocações: a primeira para identificar os valores mais acessíveis a consciência, a segunda para conferir a centralidade desses valores evocados e a terceira para identificar valores que os participantes se lembrarão após um terceiro estímulo, portanto, valores menos acessíveis a consciência.

4.1 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida junto a uma população de 45 alunos em formação da área de Ciências Humanas e Sociais do ensino superior, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. A opção por este grupo de sujeitos, se deve ao fato de serem alunos em formação que participam, portanto, de uma mesma categoria e por isso, provavelmente, compartilhem de práticas sociais.

Visualizando identificar tais preceitos, utilizamos o questionário em nossa pesquisa. Contudo, antes dos sujeitos da pesquisa responderem o questionário e confirmarem sua adesão a pesquisa, ambos receberam informações sobre o termo de livre esclarecimento e sobre todos os itens do estudo.

4.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DA PESQUISA- QUESTIONÁRIO

Assim como no 1º estudo, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário, que foi aplicado para os alunos do ensino superior da área de Ciências humanas e Sociais da PUC-GO. Para isso, elaboramos o instrumento (Apêndice B), composto de 16 questões e que foi organizado da seguinte maneira:

- a) Valores Morais: Objetiva identificar os principais valores morais que os alunos acham importantes de serem ensinados aos alunos e que tipo de formação os mesmos precisam ter para desenvolverem tal ação (questões 1, 2, 3 e 4); E evidenciar quais disciplinas do curso de graduação da ênfase ao ensino de valores morais na formação acadêmica (questão 5 e 6); Na perspectiva do aluno de graduação, de quem é a responsabilidade de ensinar valores morais na infância: da escola, da família ou do professor (questão 7); Que aspecto possui a relação entre professor e aluno no ensino dos valores Morais (questões 8 e 9);
- b) Informações sócio demográficas dos pesquisados: sexo, idade, estado civil, religião, formação acadêmica, em que período trabalha, quanto tempo trabalha nesta profissão e qual é sua área de atuação (questões 11 até 16).

E para a validação do questionário utilizamos o pré-teste. Pois, testar o instrumento de coleta de dados, é de suma importância, pois será a partir dessa ação que poderá se constatar e corrigir erros antes da aplicação do instrumento definitivo. Por conseguinte, foi realizado um teste piloto com 10 alunos em formação acadêmica, da PUC-GO.

O questionário piloto foi aplicado no segundo semestre letivo de 2018 e algumas modificações foram necessárias, a fim de assegurar um melhor ajustamento do instrumento. Assim, o questionário definitivo foi aplicado no final do primeiro semestre de 2018 em grupo, por um aplicador⁷ diferente do pesquisador, propiciando dessa forma maior autonomia aos participantes ao respondê-lo. Pois segundo Lakatos (2010, p. 81): “O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

⁷O (Apêndice A) piloto e o definitivo, foram aplicados pelas alunas da iniciação científicas em cursos de formação diversificados na PUC-Goiás.

4.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Logo, demonstrar o perfil dos sujeitos da pesquisa em seus grupos de pertencimento no que se refere aos valores morais no ensino fundamental, dentro do *locus* da escola pública, exige uma reflexão profunda na relação dos indivíduos supracitados que vivenciam essa mesma prática no trabalho escolar e as representações que produzem a respeito do fato em questão.

Partindo deste segmento, entendemos que o pensamento coletivo e grupos reflexivos se auto complementam e são condições essenciais para a identidade social, como demonstra Wagner (2000). Para Wagner (2000, p.12), a identidade social, implica:

Por um lado, o conhecimento do qual o grupo ou alguém pertence, por outro, o surgimento da experiência comum do conhecimento como algo específico ao grupo e permite a seus membros se localizarem dentro de um espaço discursivo comum.

Por conseguinte, fatores comuns como: o conhecimento do sendo comum apreendido e as experiências vivenciadas, podem ser apresentados pelos grupos de pertencimento. Com efeito, concordamos com Abric (2000, p.27), quando afirma que:

Toda realidade é representada, os indivíduos ou grupos a reapropriam, a reconstroem a partir do sistema cognitivo, que está integrado no seu sistema de valores, crenças, dependentes de sua história e do contexto ideológico que os cercam inseridos.

Portanto, demonstraremos a seguir o delineamento das características dos participantes em seus grupos de pertença. Vejamos a seguir.

Quadro 30 - Características dos participantes (Continua)

| Características | Níveis | Frequência | % |
|------------------------|---------------------|-------------------|----------|
| Sexo | Masculino | 16 | 36 |
| | Feminino | 29 | 64 |
| Estado Civil | Solteiro(a) | 39 | 89 |
| | Casado | 5 | 11 |
| | Separado/divorciado | - | - |
| | União estável | 1 | - |
| Tem filhos | Sim | 5 | 11 |
| | Não | 40 | 89 |
| Idade | 18 - 20 Anos | 19 | 43 |

| | | | |
|----------|---------------------|----|----|
| | 21 - 30 Anos | 17 | 39 |
| | 31 - 40 Anos | 8 | 18 |
| | 41 - 46 Anos | 1 | - |
| Religião | Ateu | 1 | 4 |
| | Católico | 16 | 42 |
| | Cristã | 4 | 10 |
| | Espírita | 3 | 8 |
| | Evangélica | 7 | 18 |
| | Protestante | 1 | 3 |
| | Não respondeu | 2 | 1 |
| | Não possui religião | 4 | 11 |

Fonte: Dados coletados em 2018

Com relação ao grupo de participantes, 29 são do sexo feminino e 16 são do sexo masculino, isto é, 64% dos alunos participantes da pesquisa são do gênero feminino, e somente 36% são do sexo masculino. Explicitando a existência de uma quantidade maior do sexo feminino na área da educação.

Percebe-se que em relação ao estado civil a maioria dos participantes declaram-se solteiros, com um porcentual de 89%, 11% são casados e somente 1 vivem em união estável. Destes, 98% não possuem filhos e apenas 1% tem filhos.

Quanto a faixa etária, verificou-se que uma parcela significativa dos participantes da pesquisa está centralizada entre 18 a 20 anos, equivalente a 43 %, enquanto 39 % situam-se entre 21 a 30 anos, 18 % encontra-se com idade entre 31 a 40 anos e apenas um dos participantes tem idade entre 41 a 46 anos, demonstrando uma concentração maior de participantes com idade entre 18 e 20 anos, caracterizando que a maioria dos alunos em formação são jovens.

Em relação a religião, o maior número de participantes declara-se católicos, com 42%, 18% são evangélicos, 10% são cristãos, 8% são espíritas, 4% afirmaram ser Ateu, 3% declaram-se protestante, um participante não responderam e 11% não possui religião. A amostra dos dados demográficos demonstra uma forte participação do sexo feminino, sendo a maioria solteiro, com idade ente 18 e 20 anos, e a maioria pertence a religião católica, com uma quantidade mínima de filhos.

Nos itens a seguir demonstraremos o delineamento dos dados coletados referentes a associação livre de palavras e seus respectivos resultados.

4.4 RESULTADOS PROVENIENTES DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Para a análise dos dados obtidos por meio da Associação Livre de Palavras, utilizamos os softwares Evoc (2000) e o Trideux-Monts. (Version 5.2).

4.5 ANÁLISE E RESULTADOS DA ASSOCIAÇÃO LIVRE DE PALAVRAS PROVENIENTES DO SOFTWARE EVOC (2000) e TRI-DEUX-MOTS (5.2 VERSION)

Demonstraremos a seguir os dados inerentes aos alunos de graduação da área de Ciência Humanas e Sociais da PUC Goiás a respeito dos valores morais, e os dados foram analisados a partir da escala de Valores Morais de Schwartz (2005).

Para isso, foram utilizados três termos indutores apresentados na seguinte ordem: valores morais, valores morais por ordem de importância e outros valores morais. Os termos indutores citados foram selecionados de maneira a acessarmos não só a ideia genérica de valores morais, mas também de nos aproximarmos da maneira como os participantes hierarquizam esses valores.

4.6 OS VALORES MORAIS

No quadro 31, caracterizamos o resultado do EVOC em relação ao primeiro termo indutor por meio da questão: Cite três valores morais que vem na sua cabeça quando você pensa em ensinar valores morais aos seus futuros alunos. Nesta análise foram emitidos pelos participantes um total de 135 palavras, sendo 42 diferentes, demonstrando bastante consenso. Ordem média de citação 2,00.

Quadro 31 – Evocação do termo indutor “Valores Morais”, em alunos de graduação.

| | | |
|--|-----------------------------|--------------|
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">F > = 14</div> | OME ≤ 2,0 | OME ≤ 2,0 |
| | 1º quadrante | 2º quadrante |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;">F < = 14</div> | Educação 14 2,21 | |
| | Ética 14 1,50 | |
| | Respeito 29 1,62 | |
| | 3º quadrante | 4º quadrante |
| | Cidadania 5 2,20 | |
| | Honestidade 7 1,85 | |
| | Responsabilidade 9 2,11 | |
| | Solidariedade 7 2,14 | |

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

F = Frequência

OME = Ordem Média de Citação

As palavras “educação”, “ética” e “respeito”, presente no primeiro quadrante, são as mais proeminentes para os participantes, porque são elementos com alto grau de relevância para o grupo e que o caracterizam. Pois a palavra educação, foi citada 14 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,21, ética foi citada 14 vezes, com uma ordem média de citação de 1,500, respeito foi citada 29 vezes, com uma ordem de citação de 1,62. Demonstrando que os participantes lembraram primeiro da palavra “ética” e depois de “respeito”, como mais importante. “Respeito” foi citado 29 vezes e foi lembrada também em primeiro lugar com um média de citação de 1,62. Portanto, os elementos (“educação”, “ética” e “respeito”), são aqueles que constituem os elementos que compõem o que é primordial ao objeto. Explicitando que a construção da representação necessita de condutas de pensamentos e de explicações efetivas na sociedade, onde são produzidos, reproduzidos pelos indivíduos durante o longo processo de socialização, como foi apresentado anteriormente, por intermédio das crenças, imagens, comunicações, símbolos, conectado por um grupo, comunidade, sociedade ou cultura.

O segundo quadrante não demonstra palavras para compor os valores morais. Tal fenômeno pode ser explicado por meio da Teoria das Representações Sociais, que justifica que é plausível dentro de uma grupo parcialmente homogênea haver dois ou mais grupos, que [...] podem ter, a respeito de um objeto dado, uma mesma representação (isto é, um mesmo núcleo central da representação) e, por motivos circunstanciais (em particular, as práticas individuais), esquemas periféricos ativados desigualmente, logo, discursos diferentes (FLAMENT, 2001, p.

183). Com base neste contexto, compreendemos que diante do termo indutor “valores morais”, os participantes apresentaram variadas palavras que diluíram elementos periféricos, se tivermos com base a ordem de menor evocação estabelecida e o pequeno número de participantes da pesquisa.

O terceiro quadrante apresenta os elementos “cidadania”, “honestidade”, “responsabilidade” e “solidariedade. Observa-se que a palavra “cidadania” foi citada 5 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,20, “honestidade” foi citada 7 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,85, “responsabilidade” foi citada 9 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,11 e “solidariedade” foi citada 7 vezes com uma média de ordem de citação de 2,14. Essas evocações encontram-se mais distantes dos valores mais proeminentes, e podem ser indicadores de uma mudança gradativa, que começa a se estabelecer, podendo também ser formado de aspectos que persistem a mudança e, num desenvolvimento gradativo, fica menos relevante, contudo, sem deixar de constituir os valores.

O quarto quadrante, também não demonstra palavras para compor os valores, demonstrando, portanto, que existe um núcleo bem importante, bem conciso, formado pela tríade: “educação”, “ética” e “respeito”. Os demais valores citados, que são “cidadania”, “honestidade”, “responsabilidade” e “solidariedade”, são valores, talvez mais atuais, que estão nessa soma de mudança.

Esses mesmos dados foram analisados também por meio do programa Tridex-Mots (5.2 version) e verifica-se que a conjugação dos fatores explicou 77,6% da variação global de respostas. Assim, foram computadas 135 palavras pertinentes aos estímulos indutores; dessas, 44 foram palavras dissemelhantes, das mesmas 16 auxiliaram para a sistematização do plano fatorial. As palavras em destaque, abrangeram uma carga fatorial média igual a 111,11%, considerando como premissa a somatória das cargas (1000), dividido pelo número total de palavras no plano (9). O quadro a seguir, apresenta as palavras mais significativas associadas aos termos indutores.

Quadro 32 - Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: Valores Morais

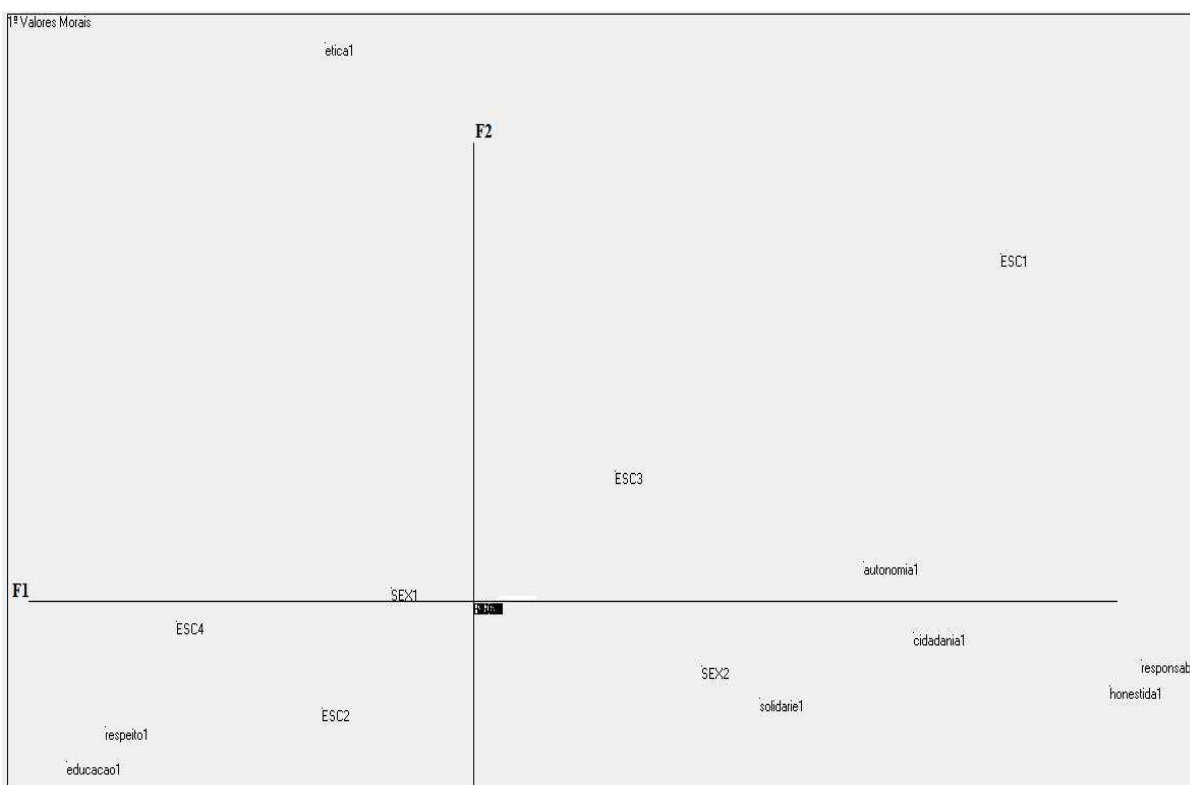
| Estímulo indutor | Evocação | CPF (Fator 1) | CPF (Fator 2) | CPF (Fator 3) |
|-------------------------|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Valores Morais | Autonomia | 0 | 0 | 82 |
| | Cidadania | 9 | 0 | 134 |
| | Educação | 51 | 52 | 92 |
| | Ética | 143 | 677 | 0 |

| | | | |
|------------------|-----|-----|-----|
| Honestidade | 27 | 10 | 92 |
| Justiça | 719 | 236 | 1 |
| Respeito | 17 | 6 | 345 |
| Responsabilidade | 24 | 15 | 160 |
| Solidariedade | 10 | 4 | 94 |

Fonte: Relatório da Planilha excell 2018, com dados processados no Trideux-Mots (Version 5.2)

Logo, por intermédio da Associação Livre de Palavras (ALP), foi possível, a partir das variáveis fixas e de opinião, o aparecimento de dois fatores subdividido num plano fatorial. A figura a seguir oferece uma leitura das variações semânticas na organização do campo fatorial, assim como demonstra as aproximações e oposições nas modalidades da elaboração dos dois fatores (F1 e F2) e analisados por meio da Análise Fatorial de Correspondência.

Figura8– Plano fatorial dos Valores Morais.



Fonte: Dados da AFC (Análise Fatorial de Correspondência) do sobre TRI-DEUX-MOTS (VERSION 5.2).

Legenda do Plano Fatorial:

Fator 1 (F1), encontra-se no eixo horizontal à direita e à esquerda.

Fator 2 (F2), encontra-se no eixo vertical superior e inferior.

Variáveis de opinião ou estímulos indutores. O número no final de cada palavra significa: 1 = Valores morais.

Variáveis fixas: Encontram-se em caixa alta. **Sexo** (SEX1= Masculino e SEX2= Feminino),

Idade (IDA1 = 18-20 Anos, IDA2 = 21-30 Anos, IDA3 = 31-40 Anos, IDA4 = 41-46 Anos e IDA5 = 47-65anos)

Estado Civil (ESC1 = Solteiro (a), ESC2 = Casado, ESC3 = Separado/Divorciado, ESC4 = União estável)

Religião (REL1 = Ateu, REL2 = Católico, REL3 = Crista, REL4 = Espírita, REL 5 = Evangélica, REL6 = Não possui religião, REL7 = Não respondeu e REL8 = Protestante)

A análise fatorial demonstrou que a escolha dos valores se organizou de acordo com o sexo e o estado civil dos participantes. Não interferiu na organização dos quadrantes, a idade, a religião e o curso de graduação. Nesse sentido, se considerarmos a linha horizontal do plano, percebe-se que se tem uma oposição entre sexo masculino à esquerda e sexo feminino à direita, dividindo os valores. Os valores no plano esquerdo caracterizado pelo sexo masculino são “respeito” e “educação” enquanto que os valores do plano direito relacionado ao sexo feminino são “cidadania”, “autonomia”, “solidariedade”, “honestidade” e “respeito”.

Os valores levantados pelo sexo masculino, que aparece no plano fatorial, são mais reduzidos e ambos fazem parte dos valores conservadores. Já os valores que aparecem no plano fatorial do sexo feminino, são em número maior do que do sexo masculino, o que demonstra uma preocupação com mais aspectos da moralidade que também são valores de autodeterminação, universalismo, benevolência e também de tradição, ou seja, utiliza quatro tipos de valores de acordo com a escala de Schwartz (2005).

O estado civil se organiza em dois quadrantes do plano, os solteiros ou em união estável estão mais próximas do valor “autonomia”. Já os participantes que são casados ou em união estável estão ao lado dos valores “respeito” e “educação”. No próximo item iremos analisar os valores morais apresentados de acordo com a escala de Schwartz.

Quadro 33: Valores de acordo com a escala de Schwartz (2005)

| | | |
|---|-------------------------------|--|
| 1º Eixo Valores Éticos | Valores de autotranscendência | Universalismo (Responsabilidade, solidariedade e justiça) (3) |
| | | Benevolência (Honestidade) (1) |
| 2ª Eixo Valores Práticos | Valores de abertura à mudança | Autodeterminação (Autonomia e cidadania) (2) |
| | Valores de conservação | Tradição (Educação, ética e respeito) (3) |

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa

Novamente confirma-se que os valores relativos a autotranscedência e a conservação são os que possuem mais elementos na estruturação do campo representacional, enquanto que a abertura à mudanças participa menos desse campo. Destaca-se ainda que os valores relativos a abertura à mudanças (“autonomia” e “cidadania”) aparecem no campo representacional das mulheres, enquanto que no campo dos homens aparecem os três valores relacionados à tradição (“educação”, “ética” e “respeito”). Esse dado indica uma defesa de valores conservadores e de resistência às mudanças, sendo que os participantes masculinos se revelam ainda mais aguerridos à tradição.

4.7 A HIERARQUIA DE VALORES MORAIS

Essa evocação dos valores mais importantes tem como objetivo averiguar, de forma mais contundente, qual é a hierarquia de valores dos participantes, a partir da análise feita no programa Evoc (2000). Assim, foi solicitado aos participantes que justificassem a escolha das palavras citadas por ordem de importância, por meio da seguinte questão: “Agora classifique os três valores morais que você citou acima por ordem de importância”. Essa questão suscitou um total de 135 palavras, sendo 42 delas dissemelhantes, com ordem média de citação 2,0.

O próximo quadro demonstra os resultados das palavras evocadas em relação à frase indutora citada.

Quadro 34 – Evocação do termo indutor “Valores Morais por ordem de importância”, em alunos de graduação.

| | | | | | | |
|---------------|------------------|----|------|---------------|---|------|
| F > = 14 | OME <= 2,0 | | | OME <= 2,0 | | |
| | 1º quadrante | | | 2º quadrante | | |
| | Educação | 14 | 1.71 | | | |
| | Ética | 14 | 1.85 | | | |
| | Respeito | 28 | 1.50 | | | |
| F < = 3/ < 14 | 3º quadrante | | | 4º quadrante | | |
| | Cidadania | 5 | 2.20 | Solidariedade | 7 | 2.71 |
| | Honestidade | 7 | 1.42 | | | |
| | Responsabilidade | 10 | 2.30 | | | |

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

F = Frequência

OME = Ordem média de citação

No primeiro quadrante, emergiram as palavras “educação”, “ética” e “respeito”. A palavra “educação” foi citada 14 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,71; “ética” foi citada 14 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,85 e “respeito” foi citada 28 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,50. Portanto, a constituição dos grupos demonstra que os valores dos participantes estão respectivamente na tríade: “educação”, “ética” e “respeito”. Ambas as palavras são elementos característicos do primeiro quadrante das duas organizações aqui apresentadas sobre valores morais, comprovando que esta compõem os elementos que são priorizados dentro dos valores morais, na perspectiva dos alunos em formação, porque são valores mais consensuais, todos concordaram com relevância e são colocados realmente em primeiro lugar, além disso, possuem praticamente a mesma ordem média de citação e frequência.

O segundo quadrante não apresenta palavras para compor os valores morais. Conforme assinalado anteriormente, esse fenômeno pode ser justificado pelo fato de que os participantes do mesmo grupo, embora compartilhem da mesma representação social sobre um definido objeto, possuem discursos dissemelhantes que se diluem de modo que os elementos secundários aparecem em apenas alguns quadrantes.

No terceiro quadrante, no qual consta a soma de instabilidade, emergiram as evocações “cidadania”, “honestidade” e “responsabilidade”.

Já no quarto quadrante, emergiu a evocação “solidariedade”, com elemento secundário mais distante. Os elementos secundários são dinâmicos, alteram-se mais facilmente e de maneira mais rápida do que os organizados no núcleo central. Estes elementos secundários demoram mais para apresentar mudanças e nem sempre a mesma acontece, mostrando que a realidade é mais dinâmica e instável do que a forma de como os participantes a compreendem, isto é, a representação, uma vez que está cheia de movimentos ideológicos, culturais e sentimentais, acolhem comportamentos rígidos dos grupos nas maneiras de pensar e agir.

Observa-se que a estruturação da hierarquia de valores é a mesma apresentada nos dados anteriores, quando foi pedido somente para evocar os valores. Em ambos os dados, os valores considerados como centrais estão focalizados nos elementos “educação”, “ética” e “respeito”, que são valores considerados valores de conservação (tradicionais). Já nos valores secundários, emergiu um elemento novo, o valor “solidariedade”, que é considerado um valor de autotranscendência (universalismo). Este valor seria aquele que os participantes se esqueceram de dizer nos dados anteriores, que seria outro valor moral, ou seja, seria o mesmo importante na hierarquia de valores, considerado um elemento secundário.

Os mesmos dados de evocação foram analisados por meio do software Trideux-Mots (5.2 version), por meio do qual se verificou que a junção dos fatores explica 92,3% da variação global de respostas.

Assim, foram computadas 135 palavras pertinentes aos estímulos indutores; destas, 44 foram palavras dissemelhantes, das mesmas 7 auxiliaram para a sistematização do plano fatorial. As palavras em destaque, abrangeram uma carga fatorial média igual a 142,85%, considerando como premissa a somatória das cargas (1000), dividido pelo número total de palavras no plano (7). O quadro a seguir, apresenta as palavras classificadas pelos participantes por ordem de importância.

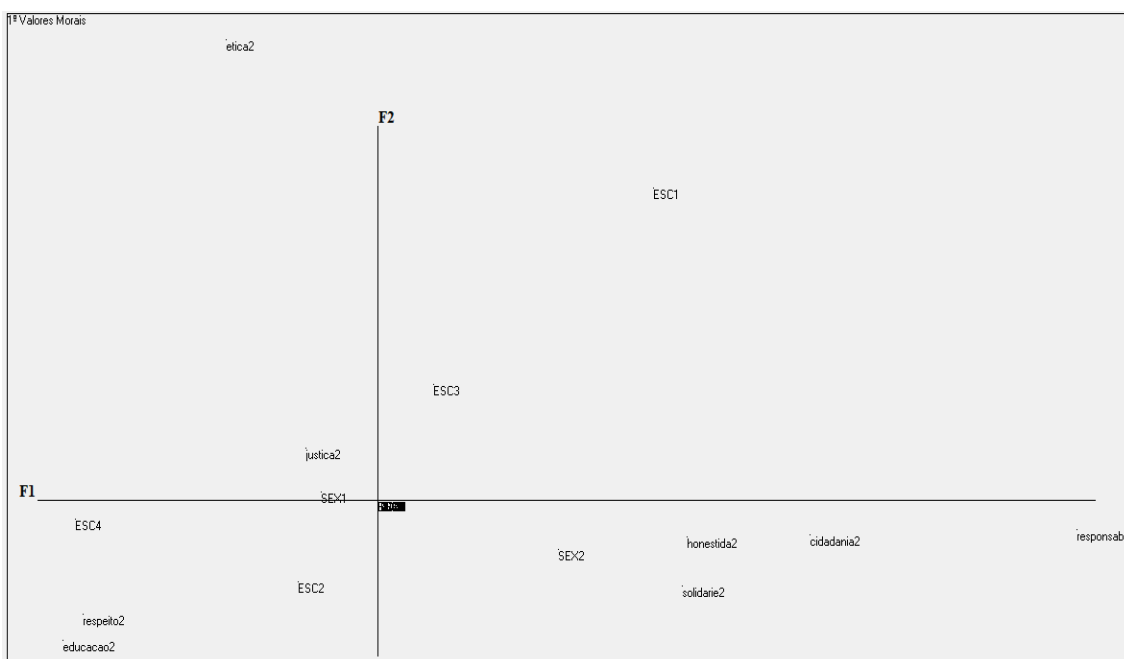
Quadro 35 - Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: Valores Morais por ordem de importância

| Estímulo indutor | Evocação | CPF (Fator 1) | CPF (Fator 2) | CPF (Fator 2) |
|---|------------------|---------------|---------------|---------------|
| Valores Morais por ordem de importância | Cidadania | 68 | 2 | 256 |
| | Educação | 118 | 63 | 9 |
| | Ética | 14 | 825 | 0 |
| | Honestidade | 51 | 4 | 158 |
| | Respeito | 209 | 83 | 22 |
| | Responsabilidade | 493 | 6 | 365 |
| | Solidariedade | 46 | 17 | 200 |

Fonte: Relatório da Planilha excell 2018, com dados processados no Trideux-Mots (Version 5.2)

O próximo gráfico permite uma leitura das variações semânticas na sistematização do campo fatorial, assim como evidencia as aproximações e oposições nas modalidades da composição dos dois fatores (F1 e F2) e tratadas por meio da AFC.

Figura 9 - Plano fatorial dos Valores Morais por ordem de importância.



Fonte: Dados da AFC (Análise Fatorial de Correspondência) do sobre TRI-DEUX-MOTS (VERSION 5.2)

Legenda do Plano Fatorial:

Fator 1 (F1), encontra-se no eixo horizontal à direita e à esquerda.

Fator 2 (F2), encontra-se no eixo vertical superior e inferior.

Variáveis de opinião ou estímulos indutores. O número no final de cada palavra significa: 2 = Valores morais por ordem de importância.

Variáveis fixas: Encontram-se em caixa alta. **Sexo** (SEX1= Masculino e SEX2= Feminino),

Idade (IDA1 = 18-20 Anos, IDA2 = 21-30 Anos, IDA3 = 31-40 Anos, IDA4 = 41-46 Anos e IDA5 = 47-65anos)

Estado Civil (ESC1 = Solteiro (a), ESC2 = Casado, ESC3 = Separado/Divorciado, ESC4 = União estável)

Religião (REL1 = Ateu, REL2 = Católico, REL3 = Crista, REL4 = Espírita, REL 5 = Evangélica, REL6 = Não possui religião, REL7 = Não respondeu e REL8 = Protestante)

Observa-se que neste campo semântico, a análise fatorial verifica que a escolha dos valores se dispõe de acordo com o sexo e o estado civil dos participantes. A idade, a religião e o curso de graduação não prejudicaram a sistematização dos quadrantes. Diante disso, se examinarmos a linha horizontal do plano, verifica-se que existe uma oposição entre sexo masculino à esquerda e sexo feminino à direita, separando os valores.

No plano esquerdo, encontra-se os valores caracterizado pelo sexo masculino que são “justiça”, “educação” e “respeito”, já os valores do plano direito estão associados ao sexo feminino, que são “cidadania”, “honestidade”, “responsabilidade” e “solidariedade”.

O estado civil apresenta-se somente em um quadrante do plano, por meio dos participantes casados ou em união estável, que estão mais próximas dos valores “educação” e “respeito”. Estes resultados comprovam a centralidade dos valores morais evocados pelos atores da pesquisa, demonstrando também que estes apresentam a mesma escala de valores exemplificada no primeiro termo indutor “Valores Morais”, como pode ser observado abaixo:

Quadro 36: Valores de acordo com a escala de Schwartz (2005)

| | | |
|---|-------------------------------|--|
| 1º Eixo Valores Éticos | Valores de autotranscendência | Universalismo (Justiça, Responsabilidade, solidariedade) (3) |
| | | Benevolência (Honestidade) (1) |
| 2ª Eixo Valores Práticos | Valores de abertura à mudança | Autodeterminação (Cidadania) (1) |
| | Valores de conservação | Tradição (Educação, ética e respeito) (3) |

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa

Mais uma vez comprova-se que os valores referentes à autotranscendência e à conservação são os que apresentam mais elementos na organização do campo representacional,

em contrapartida, os valores de abertura à mudança contribuem menos para esse campo. Ressalta-se ainda que o valor referente à abertura à mudança, *cidadania*, os valores de universalismo, *responsabilidade e solidariedade*, e o valor de Benevolência, *cidadania*, aparecem no campo representacional das mulheres. Já no campo dos homens, aparecem dois valores relacionados à tradição, educação e respeito, e um valor relativo ao universalismo, *justiça*.

4.8 OUTROS VALORES MORAIS

Nesta primeira análise, utilizou-se o programa EVOC (2000) e como termo indutor o tema: “Outros valores morais”, o qual foi observado por meio da seguinte questão: “Você se lembra de mais alguns valores que precisam ser ensinados aos seus alunos da escola pública?”. Nesta análise, foram emitidas, pelos participantes da pesquisa, 137 palavras, sendo 58 delas dissemelhantes, com classificação geral média de 2,5.

No próximo quadro apresentaremos os resultados das palavras evocadas pelos participantes para o termo indutor: “Outros valores morais”.

Quadro 37 – Evocação do termo indutor “Outros valores morais”, em alunos de graduação

| | | OME ≤ 2,5 | | OME ≤ 2,5 | |
|----------------|---------------|-----------|--------------|-----------|--|
| F > = 11 | 1º quadrante | | 2º quadrante | | |
| | Amor | 12 | 1,58 | | |
| | Respeito | 11 | 1,36 | | |
| F < = 5 / < 11 | 3º quadrante | | 4º quadrante | | |
| | Compromisso | 8 | 1.50 | | |
| | Honestidade | 8 | 2.25 | | |
| | Solidariedade | 5 | 1.80 | | |

Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

F = Frequência

OME = Ordem média de citação

No primeiro quadrante emergiram as palavras “Amor e respeito”. Verifica-se que a palavra “amor” foi citada 12 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,58, e “respeito” foi citada 11 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,36. A palavra “respeito” aparece nos três termos indutores citados anteriormente, demonstrando que esta é a mais proeminente de todos os valores morais, pois foi lembrada em primeiro lugar nos três termos indutores, ou seja, foi evocado de forma mais significativa. O segundo quadrante não demonstra palavras para compor os valores morais.

No terceiro quadrante emergiram as palavras “compromisso”, “honestidade” e “solidariedade”. Percebe-se que a palavra “compromisso” foi citada 8 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,50; “honestidade” foi citada 8 vezes, com uma média de ordem de citação de 2,25, e “solidariedade” foi citada 5 vezes, com uma média de ordem de citação de 1,800, confirmado também os resultados dos quadrantes anteriores.

Nota-se que no quarto quadrante não existem elementos secundários para compor os valores morais, supõe-se que isso aconteça porque ele seja construído pelos elementos menos constantes e menos significativos, não demonstrando desta forma elementos suficientes para sua composição.

Os resultados referentes a Outros valores morais também foi analisado por meio do software *Trideux-mots*(5.2 version). Após a análise, constatou-se que a ligação dos fatores elucidou 77,3 % da variação global de respostas. Assim, foram computadas 135 palavras pertinentes aos estímulos indutores, dessas, 57 foram palavras dissemelhantes, das mesmas 8 auxiliaram para a sistematização do plano fatorial. As palavras em destaque abrangeram uma carga fatorial média igual a 125, considerando como premissa a somatória das cargas (1000), dividido pelo número total de palavras no plano (8).

O quadro a seguir, apresenta outras palavras que não foram lembradas em primeiro ou segundo lugar pelos participantes.

Quadro 38- Contribuições por fator das palavras evocadas mediante o indutor: “Outros Valores Morais”

| Estímulo indutor | Evocação | CPF (Fator 1) | CPF (Fator 2) | CPF (Fator 2) |
|------------------------------|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Outros Valores Morais | Amor | 23 | 51 | 591 |
| | Compreensão | 156 | 720 | 14 |
| | Compromisso | 29 | 20 | 23 |
| | Dignidade | 113 | 103 | 62 |
| | Honestidade | 35 | 36 | 79 |

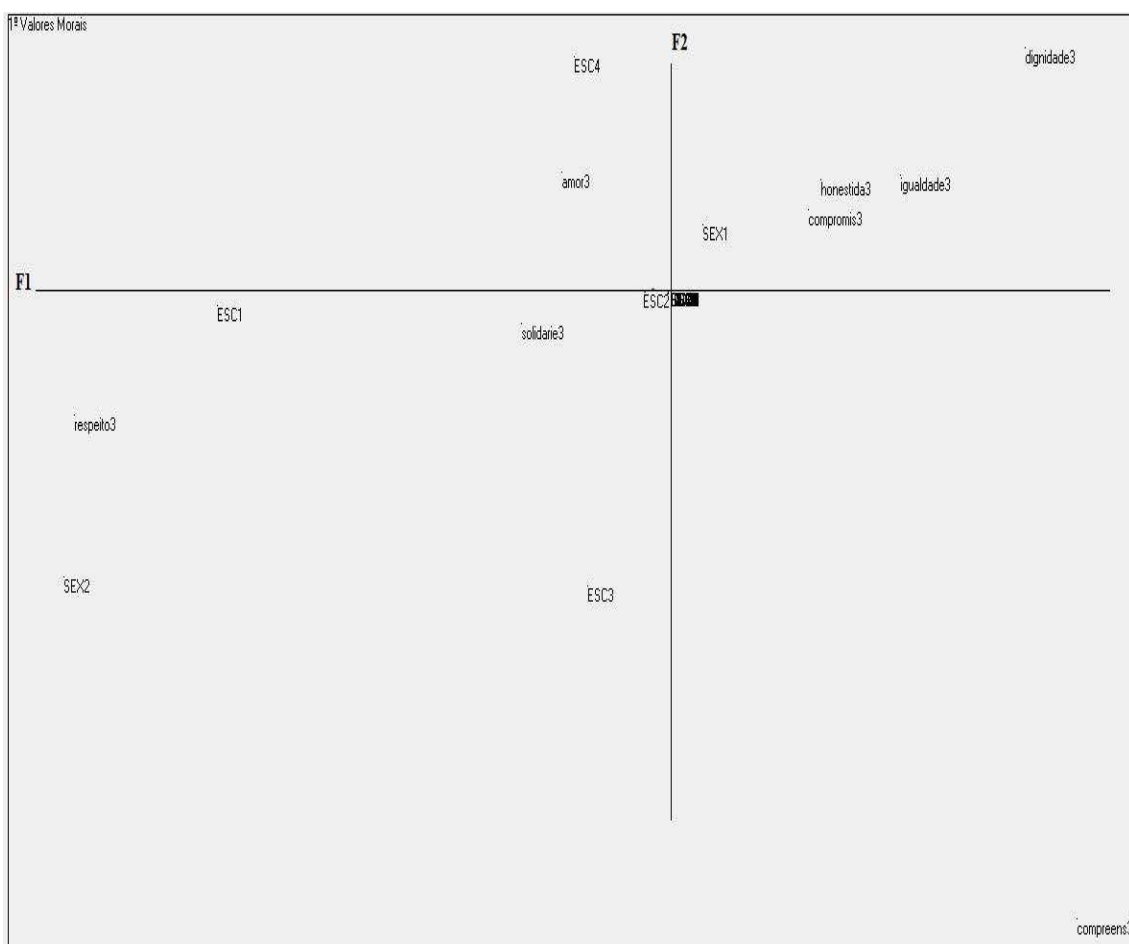
| | | | | |
|--|---------------|-----|----|-----|
| | Igualdade | 39 | 19 | 27 |
| | Respeito | 587 | 49 | 42 |
| | Solidariedade | 19 | 2 | 162 |

Fonte: Relatório da Planilha excell 2018, com dados processados no Trideux-Mots (5.2 version)

Os elementos que contribuíram para a estruturação dos fatores, comprovam as objetivações dos participantes frente aos estímulos indutores, que demonstra, outra vez, a centralidade do núcleo central e do sistema periférico das representações dos valores morais apresentadas na análise do programa Evoc (2000).

No gráfico abaixo, evidencia-se a leitura das variações semânticas na estruturação do campo fatorial, tal como salienta as aproximações e oposições nas modalidades da composição dos dois fatores (F1 e F2) e analisados por meio da Análise Fatorial de Correspondência

Figura 10: Plano fatorial de Outros valores morais



Fonte: Dados da AFC (Análise Fatorial de Correspondência) do sobre o Trideux-Mots (Version 5.2)

Legenda do Plano Fatorial:

Fator 1 (F1), encontra-se no eixo horizontal à direita e à esquerda.

Fator 2 (F2), encontra-se no eixo vertical superior e inferior.

Variáveis de opinião ou estímulo indutor. O número no final de cada palavra significa: 3 = outros valores morais.

Variáveis fixas: Encontram-se em caixa alta. **Sexo** (SEX1= Masculino e SEX2= Feminino),

Idade (IDA1 = 18-20 Anos, IDA2 = 21-30 Anos, IDA3 = 31-40 Anos, IDA4 = 41-46 Anos e IDA5 = 47-65anos)

Estado Civil (ESC1 = Solteiro (a), ESC2 = Casado, ESC3 = Separado/Divorciado, ESC4 = União estável)

Religião (REL1 = Ateu, REL2 = Católico, REL3 = Crista, REL4 = Espírita, REL 5 = Evangélica, REL6 = Não possui religião, REL7 = Não respondeu e REL8 = Protestante)

Nota-se, que nesta análise fatorial a escolha dos valores também se estruturou de acordo com o sexo e o estado civil dos participantes. A idade, a religião e o curso de graduação não interferiram na organização dos quadrantes. Nesse segmento, se analisarmos a linha horizontal do plano, observa-se que ocorre uma oposição entre sexo feminino à esquerda e sexo masculino à direita, subdividindo os valores.

No plano esquerdo, visualiza-se uma relação do sexo com os valores, que é uma relação de gênero, os valores do sexo feminino são “amor”, “respeito” e “solidariedade”, associados aos valores de conservação (tradição) e os valores de autotranscendência, “universalismo” e “benevolência”, por meio dos quais se observa novamente uma polissemia de valores. Em oposição, encontram-se os valores do plano direito, que estão relacionados ao sexo masculino: “compromisso”, “igualdade” e “honestidade”. Outro fator que chama a atenção dentro dos valores masculinos é que não aparecem valores de abertura à mudança, há somente uma continuidade dos valores de conservação e depois aparecem os valores de autotranscendência.

Observa-se que o estado civil se organiza em dois quadrantes do plano, os participantes com união estável estão mais próximo do valor “amor” e os participantes que são solteiros, casados e separados/divorciados, estão próximos dos valores “respeito” e “solidariedade”. No próximo item iremos analisar os valores morais apresentados de acordo com a escala de Schwartz (2005).

Verifica-se também, que esses elementos evocados estão associados aos valores morais da escala de Schwartz (2005), da seguinte maneira:

Quadro 39: Valores Morais associados a escala de Schwartz (2005)

| | | |
|---|----------------------------------|---|
| 1º Eixo Valores Éticos | Valores de autotranscendência | Universalismo (Dignidade, igualdade e solidariedade) (3) |
| | | Benevolência (Amor e Honestidade) (2) |

| | | |
|---|------------------------|---|
| 2ª Eixo Valores Práticos | Valores de conservação | Tradição (Compromisso e respeito) (2) |
|---|------------------------|---|

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa

Outra vez, comprova-se que os valores inerentes à autotranscendência e a conservação são os que apresentam mais elementos na composição do campo representacional, enquanto a abertura à mudança auxilia menos nesse campo. Assim, no campo representacional das mulheres aparece um valor relacionado ao universalismo, “solidariedade”; um de benevolência, “amor;” e outro de tradição, “respeito”. No campo representacional dos homens, aparecem dois valores relativos ao universalismo: “dignidade” e “igualdade;” um de benevolência: “honestidade”; e um valor de tradição: “compromisso”. Esses dados indicam uma defesa de valores de autotranscendência e de conservação, tanto do sexo masculino como do feminino.

Em síntese, verificamos que os resultados aqui assimilados por meio do software Trideux-Mots (5.2 version) colaborou para o resultado do programa Evoc (2000). A diferença encontra-se na riqueza e confirmação dos dados emergidos com base nos grupos de pertença, apresentados pelas variáveis fixas que o corpo de programas do Trideux-Mots (5.2 version) possibilita a partir da Análise Fatorial de Correspondência.

Com base no exposto, demonstraremos nos itens a seguir as evocações de dois termos indutores, classificados de acordo com os tipos de valores de Schwartz (2005). Como explicitado anteriormente, no segundo estudo foi solicitado aos participantes que citassem os três valores morais que viessem a sua mente com o termo indutor: “Cite três valores morais que vem na sua cabeça quando você pensa em ensinar valores morais aos seus futuros alunos”.

O quadro a seguir propicia uma visão geral de todas as palavras que foram evocadas pelos participantes, por meio do termo indutor supracitado. As mesmas foram categorizadas de acordo com a tabela Schwartz (2005).

Quadro 40: Valores Morais que compuseram o plano fatorial e a tabela de Vergès a partir do termo indutor: “Valores morais”

| Variável de opinião - Valores Morais |
|---|
| Distribuição das variáveis – Escala de Schwartz (2005) |
| 1. Benevolência (autotranscendência): Amor, bondade, compreensão, amabilidade, empatia, fraternidade, solidariedade, humanidade, honestidade, gratidão. (10) |
| 2. Tradição (conservação): Ética, moral, caráter, respeito, compromisso, consciência, religião, educação, comportamento. (9) |

| |
|--|
| 3 Universalismo (autotranscedência): Responsabilidade, justiça, dignidade, fraternidade, solidariedade, preconceito, alteridade, diversidade. (8) |
| 4. Autodeterminação (abertura à mudança): Liberdade de expressão, criticidade, coerência, autonomia, atitude, cidadania, exemplo, lealdade, perseverança. (9) |
| 5. Realização (autopromoção): Destaque. (1) |

Fonte: Quadro montado pela autora com base na Escala de Schwartz (2005)

Nota-se que ao somarmos os valores citados de benevolência e universalismo, que segundo o modelo de Schwartz, são valores de autotranscedência, temos dezoito palavras ou expressões diferentes, um vocabulário extenso que demonstra uma tendência a privilegiar os valores que se referem às necessidades de coordenação interindividual e de continuidade da sociedade. Neste mesmo seguimento, têm-se os valores ligados à tradição (nove expressões dissemelhantes), que Schwartz localiza no polo da conservação. Ainda foram citados valores de autodeterminação, que Schwartz relaciona ao polo da abertura à mudança (nove expressões diferentes) e aos valores de autopromoção (uma palavra).

No terceiro termo indutor utilizou a seguinte questão: “Você se lembra de mais alguns valores que precisam ser ensinados aos seus alunos da escola pública?” Deste termo indutor, emergiram os valores morais que foram distribuídos de acordo com a escala de valores Schwartz (2005), já citada anteriormente.

Quadro 41: Valores Morais que compuseram o plano fatorial e a tabela de Vergès a partir do termo indutor: Outros Valores Morais

| Variável de opinião- Outros Valores Morais |
|---|
| Distribuição das variáveis – Escala de Schwartz (2005) |
| 1. Benevolência (autotranscedência): Amor, cuidado, compaixão, companheirismo, paciência, temperança. (6) |
| 2. Tradição (conservação) : conscientização, cultura, disciplina, verdade, veracidade. (5) |
| 3. Universalismo (autotranscedência): Etnia, gênero, feminismo, igualdade, preconceito, respeito as diferenças, pertença, acolhimento, conviver em harmonia. (9) |
| 4. Autodeterminação (abertura à mudança): Autonomia, liberdade, participação. (3) |
| 5. Realização (autopromoção): Determinação, interesse. (2) |

| |
|--|
| 6.Segurança (Conservação): Confiança. (1) |
|--|

Fonte: Quadro montado pela autora com base na Escala de Schwartz (2005)

Nota-se que, ao somarmos os valores de Benevolência e Universalismo, que na perspectiva do modelo de Schwartz são valores de autotranscedência, encontraremos quinze palavras ou expressões diferentes, sendo este um vocabulário amplo que demonstra uma predisposição a favorecer os valores que se referem às necessidades de coordenação interindividual e de continuidade da sociedade. Observa-se também que existem valores ligados à tradição (cinco expressões dissemelhantes) e de segurança (uma palavra), que Schwartz situa no polo da conservação. Há valores de autodeterminação que Schwartz relaciona ao polo da abertura à mudança (três expressões diferentes) e valores de autopromoção (duas palavras). Desse modo, percebe-se que os valores predominantes são de autotranscedência e conservação.

Nos itens a seguir, apresentaremos os outros valores morais de uma terceira evocação, divididos dentro da tabela de Vergès a fim de averiguar quais são os valores mais proeminentes e os menos proeminentes dentro do pensamento social dos participantes. Assim, dentro das duas dimensões/eixos conceptuais básicas/os e bipolares da escala circular de Schwartz, os valores: “educação”, “ética” e “respeito”, pertencentes ao núcleo central da representação, podem ser classificados como inerentes ao segundo eixo da escala de Schwartz (2005), que constitui os valores de conservação, especificamente, aos de tradição, pois os mesmos explicitam o compromisso e a aceitação dos costumes e ideias outorgados pela cultura tradicional ou a religião, logo, seriam considerados Valores Éticos. Já a palavra *amor* concentra-se no primeiro eixo que confere valores de autotranscedência, situado dentro dos valores de benevolência, que são considerados Valores Éticos, que visa a continuidade ou crescimento da felicidade das pessoas com as quais se está em convívio diariamente.

Para Schwartz (2005), a conservação está relacionada a ansiedade frente à incerteza do mundo social e físico. Significando a obediência, a preservação das práticas tradicionais e a proteção da estabilidade, ou seja, tem como principais motivações a preservação e a estabilidade, é prevenir para preservar o que já possui.

O princípio que organiza essa dimensão é o conflito entre a ênfase dada às tradições e à conservação do *status quo*, aos caminhos e às soluções já conhecidas e testadas no passado. Para Schwartz (2005), são valores de conservação a tradição, o conformismo e a segurança.

“Estes valores orientam a pessoa para autoproteção, procurando evitar a ansiedade” (SCHWARTZ, 2006b).

Assim, a “Conformidade” evita qualquer tipo de ação que possa prejudicar as pessoas ou o grupo (autodisciplina, bons modos, obediência), a “Segurança” busca a integridade e harmonia do seu próximo (ordem social, segurança familiar, segurança nacional). Já a “Tradição”, está mais ligada a ideias e costumes, práticas que sejam consideradas tradicionais em uma cultura (respeito pela tradição, vida espiritual, honra aos pais e mais velho, devoto, humilde).

Logo, a periferia foi caracterizada pelos termos: “Cidadania”, “honestidade”, “responsabilidade” e “compromisso”. O valor “cidadania” pertence ao segundo eixo que confere valores de abertura à mudança (autodeterminação), que estão ligados ao pensamento independente e à escolha da ação, criatividade e exploração.

O valor “honestidade” está situado no campo motivacional da benevolência, que envolve a preservação ou intensificação do bem-estar dos indivíduos com as quais se está frequentemente em contato. Já a “responsabilidade”, encontra-se dentro do universalismo, que está associado à compreensão, ao apreço, à tolerância e à atenção com o bem-estar de todos os indivíduos e com o meio ambiente. Estes dois valores, “honestidade” e “responsabilidade”, pertencem ao primeiro eixo que formam valores de autotranscendência: universalismo e benevolência.

Ressalte-se que, o valor “solidariedade”, presente no quarto quadrante, também pertence ao primeiro eixo que compõe valores de autotranscendência, dentro do campo motivacional da benevolência, que é também considerado um Valor Ético. O quadro abaixo demonstra todos os valores explicitados acima de acordo com Escala de Schwartz (2005).

Quadro 42: Valores de acordo com a escala de Schwartz (2005)

| | | |
|---|-------------------------------|---|
| 1º Eixo Valores Éticos | Valores de autotranscendência | Universalismo (Responsabilidade, solidariedade e justiça) (3) |
| | | Benevolência (Amor e honestidade) (2) |
| 2ª Eixo Valores Práticos | Valores de abertura à mudança | Autodeterminação (Autonomia e cidadania) |

| | | |
|--|------------------------|---|
| | | (2) |
| | Valores de conservação | Tradição (Educação, ética e respeito) (3) |

Fonte: Quadro montado pela autora mediante a escala de Schwartz (2005)

Diante o exposto, verifica-se que os valores predominantes são de autotranscendência e conservação. Os valores de autotranscendência estão relacionados à busca do auto interesse, isto é, poder e realização. Compõem os valores de autotranscendência a benevolência, que está relacionada ao interesse e a preocupação com o bem-estar das pessoas, e o universalismo, que está ligado à compreensão, ao apreço, à tolerância e à proteção em direção ao bem-estar das pessoas e da natureza, ou seja, a amizade verdadeira, a igualdade, a justiça social, o protetor do meio ambiente, um mundo de beleza, a sabedoria, um mundo em paz.

Os valores que tiveram maior relevância foram: “responsabilidade”, “solidariedade”, “justiça”, “amor” e “honestidade”, que se encontram no primeiro eixo, os quais são considerados Valores Éticos, dentro da escala de Schwartz (2005). Esses valores estendem-se tanto ao modo de ser e ao caráter de onde advém as atitudes humanas, quanto aos costumes, os hábitos, o agir habitual, que sinalizam o modo como atua determinada pessoa.

Já os valores de conservação, estão relacionados à motivação para a manutenção do *status quo* e da certeza, mediante os valores de “tradição”, “conformidade” e “segurança”. Portanto, a “conformidade” ajuda a evitar conflitos e a “tradição” e a “segurança” contribuem para manter a ordem e o poder para controlar ameaças.

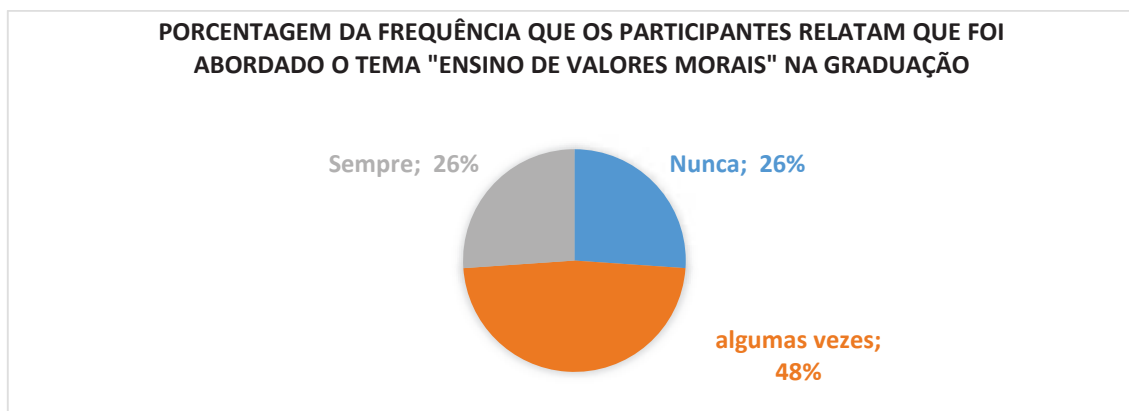
Os valores apresentados foram: “Autonomia”, “cidadania”, “educação”, “ética” e “respeito”, situam-se dentro do segundo eixo, dentro dos Valores Práticos. Estes estão relacionados aos modos de estar e agir nas diversas circunstâncias da vida.

No item a seguir apresentaremos os resultados referentes ao Ensino de valores morais.

4.9 O ENSINO DE VALORES MORAIS

Este item tem por premissa identificar alguns aspectos dos valores morais nos cursos de graduação, da área de Ciências Humanas e Sociais da PUC Goiás. Objetiva verificar com que frequência foi abordado o tema Ensino de valores morais no curso de graduação. Para tal perguntou-se aos participantes com que frequência foi abordado o tema Ensino de Valores morais durante o curso de graduação. Observe os dados:

Gráfico 5: Porcentagem da frequência que os participantes relatam que foi abordado o tema ensino de valores morais na graduação



Fonte: Dados coletados em 2018

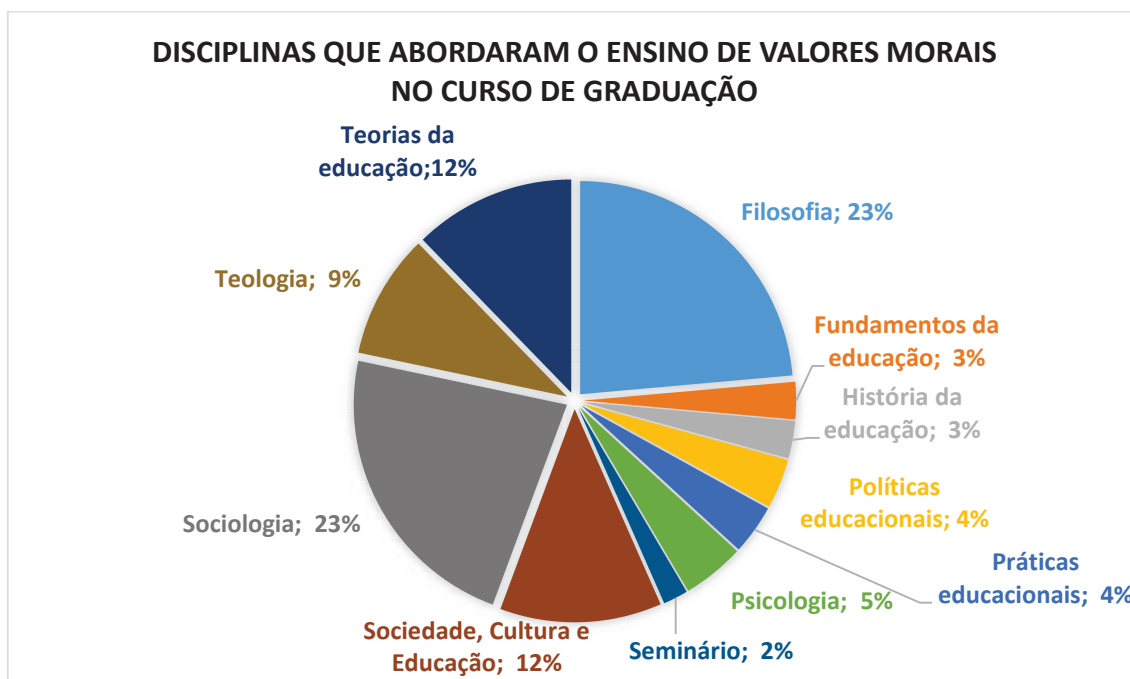
Com base nos dados acima, verifica-se que 48%, quase a metade dos participantes, declaram que o Ensino de valores morais foi abordado somente *algumas vezes* e, os elementos *sempre e nunca* se encontram com o mesmo valor de 26%, demonstrando uma equivalência nos dados destes dois itens citados.

Chama-nos a atenção o fato de 26% dos alunos nunca ter percebido que o tema valores morais foi abordado durante o seu curso de graduação, provavelmente, porque seja um conteúdo ensinado como um tema transversal, ou se realmente não foi ensinado. Mas observa-se que metade dos alunos percebem que algumas vezes, é sim abordado o Ensino de valores Morais.

Tendo em vista descobrir quais disciplinas do curso de graduação abordou o ensino de valores, perguntou-se aos participantes se o ensino de valores foi ou não trabalhado no curso de graduação. Em meio aos desafios que os professores enfrentam em seu trabalho educativo, encontra-se o despreparo de muitos para lidar com situações e temas que envolvam valores morais nas instituições escolares.

O gráfico a seguir, apresenta as principais disciplinas que contemplaram, em seus conteúdos, o ensino de valores segundo os participantes.

Gráfico 6: Disciplinas que abordaram o ensino de valores morais no curso de graduação

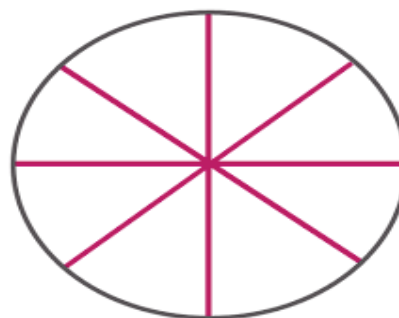


Fonte: Dados coletados em 2018

Ao analisarmos o gráfico acima, verifica-se que os alunos citam muitas disciplinas bastante diferenciadas. Temos como exemplo o caso da filosofia e da sociologia, com 23%, na qual se percebe o conteúdo moral dessas disciplinas. Em seguida aparece Teorias da Educação, com 12%; Sociedade, Cultura e Educação, com também 12%; e Teologia, com 9%, ou seja, são várias disciplinas. E outras não foram tão perceptíveis como a disciplina de Seminários, com 2%.

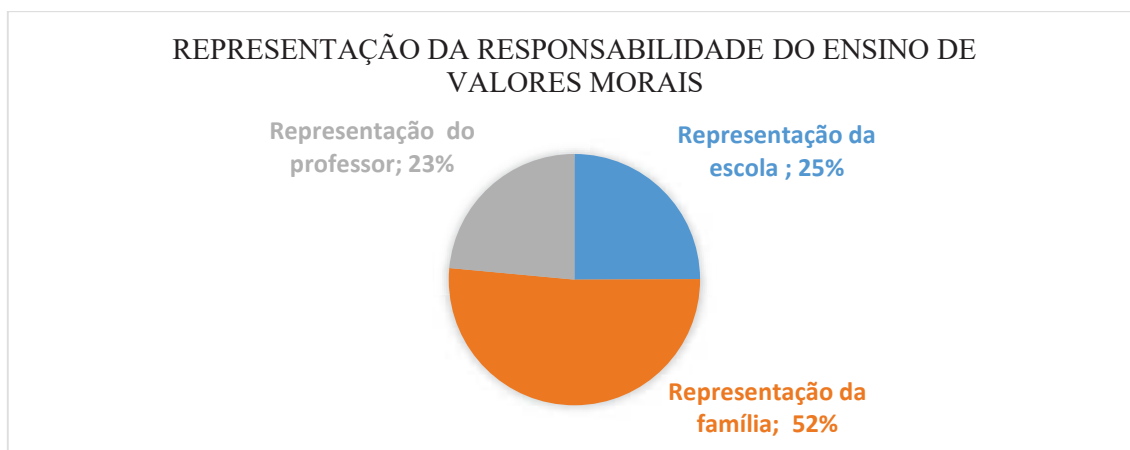
Logo, com o intuito de identificar que representação os alunos possuem em relação à responsabilidade de ensinar valores na infância, pedimos aos participantes que respondessem a seguinte questão: O gráfico de pizza demonstra o Ensino de valores morais na infância. Preencha as partes com os símbolos abaixo para representar o quanto você considera ser de responsabilidade da escola, do professor e da família o ensino moral para alunos na infância.

- Representando escola
- X Representando família
- ___ Representando Professor



O gráfico abaixo caracteriza o quanto os participantes consideram ser de responsabilidade da escola, da família e do professor o ensino de valores.

Gráfico 7: Representação da responsabilidade do ensino de Valores Morais



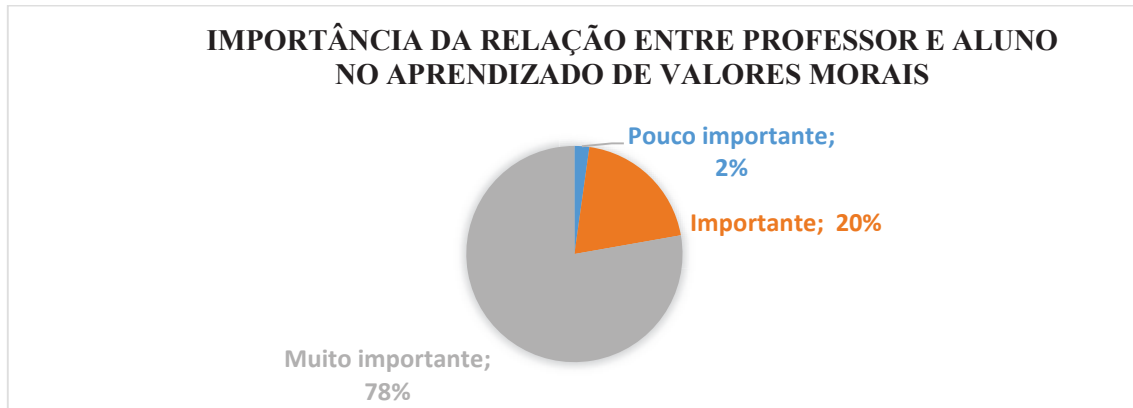
Fonte: Dados coletados em 2018

Observa-se, pelos dados apresentados, que a maioria dos participantes desta pesquisa, considera ser de responsabilidade da família ensinar valores morais, no ensino infantil, com um percentual de 52%. A escola foi representada com 25% de responsabilidade, e o professor com 23%. Portanto, a representação, neste contexto, indica um conhecimento estruturado, mais elaborado, formado e concordado socialmente, suggestionado pela história e pelas práticas do cotidiano, com relação ao objeto supracitado. Os dados indicam também, que o aluno da graduação irá reproduzir as práticas que lhe são inerentes em seu ambiente e conforme sua identidade social. Segundo Spadoni (2016, p. 98): “As origens e a manutenção dos valores humanos se encontram na sociedade, nas instituições e na personalidade dos indivíduos. Diante do exposto, podemos teorizar que a escola está deixando de assumir um caráter de ambiente social, pois ela é uma das instituições mais relevantes na transmissão de valores, que são acordados pela sociedade.

4.10 RELAÇÕES ENTRE PROFESSOR E ALUNO

Com o objetivo de identificar o que os participantes consideram relevante na relação entre professor e aluno, e no aprendizado desses valores, foi perguntado aos participantes da pesquisa o quanto eles consideram importante à relação entre professor e aluno no aprendizado de valores. Com base nesta amostra, apresentamos o gráfico a seguir:

Gráfico 8: Importância da relação entre professor e aluno no aprendizado de valores morais



Fonte: Dados coletados em 2018

Ao analisar os dados acima, percebe-se que a grande maioria dos participantes acha muito importante a relação entre professor e aluno para o aprendizado do ensino de valores, com um total de 78 %; e somente uma pequena parcela, de 2%, afirma ser pouco importante. Os dados também indicam que por meio da relação com o professor, os alunos aprendem sobre a moralidade.

Assim, pressupõe-se que cada pessoa, ao longo de sua vida, constrói uma maneira de relacionar-se com os outros, fundamentado em suas vivências e experiências. Por tudo isso, é essencialmente importante compreender que o ambiente escolar é um espaço de vivências e de relações diversas que envolvem ideias, crenças e valores. Além disso, a mediação do professor é um fator que auxilia o aluno a compreender o seu existir e o seu pensamento. Na perspectiva de Freire (1996, p. 146):

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

A relação ensino e aprendizagem são categorias essenciais do processo de ensinar, uma vez que impulsiona e confere sentido ao processo educativo.

Procuramos, neste capítulo, discutir a multiplicidade dos aspectos referentes aos valores morais e por meio das evocações de associações livres de palavras, foi possível visualizar o provável componente dos valores morais, por meio da análise dos programas Evoc (2000) e Trideux-Mots (5.2 version), levantamos os seguintes valores: “educação”, “ética” e “respeito”, classificados dentro da escala de Schwartz (2005), com sendo valores de conservação, ou seja,

de tradição. Durante a hierarquização dos valores apareceu um valor secundário novo, o elemento “solidariedade”, que está situado dentro dos valores de autotranscendência (universalismo).

Outro fator que chama a atenção e que a análise fatorial foi impactada principalmente pelo sexo, faixa etária e estado civil.

Os valores dos participantes do sexo feminino estão mais ligados aos valores de conservação (tradição) e os valores de autotranscendência (universalismo e benevolência), demonstrando que existe uma polissemia de valores. Já para os participantes do sexo masculino, não aparece valores de abertura à mudança, somente uma continuidade dos valores de conservação e de autotranscendência.

Um dado relevante sobre os valores morais está na porcentagem da frequência que os participantes relatam que foi abordado o tema Ensino de valores morais na graduação, dos quais 48% dos alunos alegam que foi somente alguns vezes. Quando solicitado que os participantes elessem as disciplinas que abordaram o ensino de valores morais no curso de graduação, aparecem várias, sendo as mais relevantes as disciplinas filosofia e sociologia e a menos significativa a disciplina de Seminários.

Em relação à representação da responsabilidade do ensino de Valores Morais na infância, os participantes declaram ser de responsabilidade da família. Os dados também apontam que, por meio da relação com o professor, os alunos também aprendem sobre a moralidade.

CONSERVADORISMO E RELAÇÕES DE GÊNERO NA AFETIVIDADE E NOS VALORES QUE PERMEIAM AS RELAÇÕES ENTRE PROFESSORES E ALUNOS JOVENS E ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de mostrar um resumo dos principais resultados obtidos por meio desta dissertação, consideram-se como parte integrante da conclusão algumas considerações a respeito da trajetória da sua elaboração.

Vale ressaltar, que a finalização da dissertação não implica na resolução de todas as inquietações, dúvidas e incertezas sobre o objeto pesquisado. Assim, seus resultados não permitem generalizações, e sim intercâmbio com futuras pesquisas, tendo em vista as peculiaridades históricas e culturais do contexto e dos participantes envolvidos na mesma.

O desenvolvimento desta pesquisa constitui-se em verdadeiro aprendizado, que se iniciou com a definição do tema “Representação Social da Afetividade e Valores entre professores e alunos”, cujas investigações no campo científico encontram-se ainda em fase incipiente.

Portanto, a definição e o recorte analítico foram se configurando gradativamente durante o processo de maturação, a preocupação com o enfoque teórico usado sempre ocupou lugar de destaque, tendo sido responsável por investigações em inúmeras abordagens analíticas e conceituais. Também foi realizada uma investigação nas Teorias das Representações Sociais, elegendo-se a abordagem de Moscovici e seus seguidores como guia teórico na compreensão do fenômeno investigado. Portanto, foi de fundamental importância compreender o real sentido do que significa uma Representação Social.

Vale ressaltar, que uma representação social é continuamente resultante do meio social em que vivem os sujeitos, porém a mesma também impacta esse meio alterando, vivências, situações, contextos e fenômenos sociais, isso acontece em decorrência da representação ter dupla função: direcionar as atitudes humanas e, simultaneamente, a comunicação dessas condutas no tempo e espaço no qual vivem os sujeitos.

Portanto, a representação social de um objeto não é meramente a reprodução desse objeto, e sim identificar nele outras imagens que ele assumiu no decorrer de sua vivência para um definido grupo, isto é, sua modificação, e adequação pelo grupo que dele faz proveito. Isso significa dizer que quando se está analisando um objeto na perspectiva das representações sociais, não se procura a sua reprodução, mas a sua significação e ressignificação nos processos psicossociais de forma a salientar como o objeto foi assimilado por um grupo e como esse grupo partilha esse objeto.

Os sujeitos apreendem elementos externos do objeto, reformulam cognitivamente, e depois usam nas suas relações sociais, logo a Representação Social pertence à área da cognição humana com alicerce social, por este motivo que é classificado como um pensamento social. Assim, Moscovici (1978, p.25), coloca que a representação é “aprendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhe são exteriores”, é como se fosse uma foto “captando e alojando no cérebro, ou seja, a representação é uma imagem que o indivíduo e o grupos têm de um objeto”.

Portanto, as Representações sociais são um caminho importante a partir do qual se pode visualizar e compreender as relações individuais e coletivas que ocorrem nas instituições escolares. Notoriamente, as Representações Sociais correspondem a uma parte do que se pode denominar de realidade, não sendo possível nem adequado generalizar os resultados desta pesquisa dado o fato de estarmos trabalhando com sujeitos e objetos em constante processo de transformação, determinados e subordinados a questões de ordem psicossocial.

Foi neste contexto, que esta pesquisa procurou entender a Representação Social da Afetividade e Valores de professores e alunos. Assim, à partir do momento em que os dados foram sendo analisados, respostas e outras questões foram emergindo. Ficou evidente, por meio desta pesquisa, que o componente afetivo do núcleo das representações sociais dos participantes do ensino médio sobre a Representação Social da Afetividade na Educação está associado aos elementos: carinho e respeito. O elemento carinho estaria muito relacionado com a maneira com a qual o professor trata e lida com seus alunos. Já o elemento respeito, está intimamente ligada a questão do respeito mútuo, ou seja, ser afetivo dentro da educação é saber respeitar o outro, no caso professor e aluno. E o que mais impactou o plano fatorial da afetividade na educação foi o sexo dos participantes, ou seja, isso indica que pode haver uma questão de gênero, influenciadas por questões culturais. Os dados mostram que as mulheres possuem mais preocupação com os valores, possuindo, portanto, uma polissemia de valores, isto é, citam mais valores e de planos diferentes, como autotranscedência, abertura à mudança e conservação, de acordo com Schwartz. E os homens possuem uma continuidade de valores, com pouca abertura à mudança, centralizados nos valores de autotranscedência e conservação, principalmente os de tradição.

Outro fator importante que chama atenção dentro da Representação Social da afetividade é que dentre as palavras evocadas pelos participantes não apareceu nenhum sentimento desagradável. A Representação Social da Afetividade está totalmente interligada a sentimentos agradáveis e de prazer. A maioria das palavras estão associadas ao relacionamento do participante para com o aluno, os elementos compromisso, cuidado, aproximação, atenção,

dedicação e valorização se destacam neste contexto, o que demonstra que o participante acredita que não só devem possuí-los, mas também demonstrá-los na sua prática e ao mesmo tempo, transformá-los em ação.

Com relação a hierarquia de valores dos professores do ensino médio, ficou bem claro que a mesma está centralizada nos elementos educação, ética, honestidade e respeito. O valor mais relevante para este grupo é o elemento respeito, que aparece tanto como um sentimento e como um valor. Um fator muito interessante é que as mulheres se apresentam menos conservadores que os homens.

A palavra respeito aparece em todas as tabelas de Vergès, seja como parte da representação da afetividade, seja como uma emoção e seja como um valor. O Respeito é a palavra mais proeminente de toda a dissertação e de todas as evocações dos participantes. A palavra respeito é uma palavra de valor conservador, que está muito relacionada ao respeito em relação ao outro e as tradições. Por vez, a palavra Respeito é tida como uma emoção, um valor e um comportamento.

Encontramos um embasamento dos valores bastante idealizado e normativo, ancorada em valores tradicionais. Existindo provavelmente, um certo conservadorismo por parte dos professores do ensino médio, isto é, conservar para manter aquilo que já se tem, mantendo a historicidade daquilo que eles já conhecem, os costumes e tradições acordados pelo grupo. Logo, a palavra educação também é focalizada como um valor, apesar de ser considerada uma prática e um objetivo, mas neste panorama ela está representada como um valor. E ao analisarmos os valores educação, ética e respeito a partir da escala circular de Schwartz (2005), observa-se que estes valores estão situados dentro das duas dimensões conceituais básicas e bipolares, que pertencem ao segundo eixo da escala, que formam os valores de conservação, especificamente aos de tradição, que são considerados valores Éticos, porque estes determinam o compromisso e a aceitação dos costumes e ideias desenvolvidas pela cultura tradicional ou a religião. O último elemento é o valor honestidade, que se situa na área motivacional da benevolência, que se refere a preservação ou intensificação do bem-estar dos indivíduos com as quais se está em convívio diário. Os elementos educação, ética, honestidade e respeito, confirmam uma hierarquização dos valores morais, com exceção da palavra solidariedade, que se encontra nos elementos secundários, ou seja, demonstrando que ele foi lembrado pelos participantes por último, possuindo pouca significância para os mesmos.

Em relação a hierarquia dos valores dos alunos da área de Ciências Humanas e Sociais do ensino superior, observa-se que os mesmos também possuem a mesma hierarquia de valores dos professores do ensino médio, ou seja, estão centralizados nos valores educação, ética e

respeito, sendo outra vez o valor respeito o mais proeminente para esses participantes. E como elemento secundário, também aparece o valor solidariedade como sendo o menos proeminente para esse grupo de alunos do ensino superior.

Já as emoções mais frequentes apresentadas pelo grupo de participantes do ensino médio estão associadas aos elementos alegria e amor. Os elementos secundários, que foram lembrados por último pelos participantes foram convicção e frustração, possuindo, portanto, menos relevância. As emoções menos frequentes estão relacionadas aos elementos ódio e raiva, sendo a raiva o elemento mais significativo para os participantes e aparece como emoção secundária o elemento ansiedade, que foi lembrada por última pelos participantes, demonstrando que os professores do ensino médio acreditam que eles não podem sentir emoções desagradáveis no ambiente escolar, somente emoções agradáveis.

Observa-se também que os participantes do ensino médio só associam as emoções agradáveis, por uma questão normativa, porque é politicamente correto associar a pedagogia a carinho e a respeito. Logicamente esse relacionamento como qualquer outro entre professor e aluno é a afetividade na educação, inclui também emoções desagradáveis, que talvez em um próximo estudo poderia utilizar-se a zona muda, pois para Abric (2005), a “zona muda” é formada pelos elementos da representação que possuem uma característica contra normativa. Sendo, portanto, a zona muda uma forma de contornar essa normatividade.

A maioria das religiões tanto dos professores do ensino médio, como dos alunos da área de Ciências Humanas e Sociais do ensino superior, são cristãs, de diferentes vertentes do cristianismo, mas nota-se que a religião não impactou na estrutura do plano fatorial de nenhum dos itens, nem na Representação Social da afetividade na educação, nem nas emoções mais e menos frequentes, nem nos valores. Apesar das diferentes religiões declaradas pelos participantes, inclusive do ateísmo e da não religião, houve uma predominância dos valores conservadores que frequentemente são atribuídos a religião, ou seja, possivelmente a religião não é a causa do conservadorismo e sim uma consequência.

Nota-se também que a afetividade para os participantes se reduz a ter respeito pelas tradições e a tratar com carinho o aluno. E com base na obra de Piaget (2014), percebe-se que de forma alguma a afetividade para o processo de desenvolvimento da criança ou do adulto, se reduz somente ao respeito e ao carinho é muito mais abrangente.

Para Piaget a afetividade é justamente o motor, a energia, a motivação, aquilo que irá fazer o aluno se interessar pelo saber, que é essa motivação. A afetividade não está necessariamente ligada ao conhecimento em si, mas a essa energia, a essa motivação. Os professores colocam que é importante respeitar e ter carinho pelo aluno e não sentir nada de

ruim durante o processo de ensino e aprendizagem, mas eles não sabem onde essa aprendizagem cabe, ou seja, onde essa afetividade cabe nesse processo, mostrando uma visão estereotipada.

Já em relação ao papel referente aos valores, Piaget coloca também que a afetividade é relevante para a construção dos valores, porque como poderemos criar uma nova geração sem ensiná-los a mudar nada, sem nenhuma perspectiva de mudança, isto é, uma geração conformista, sem coragem, sem vontade de transformar o mundo e de cabeça baixa.

Os alunos da universidade encontram-se na fase da juventude, que segundo Piaget, eles possuem uma vontade de mudar o mundo, mas como isso poderá acontecer se esses alunos jovens da universidade também possuem os mesmos valores tradicionais e conservadores e que não fazem a mínima ideia do papel da afetividade no ensino.

Tendo em vista as discussões até aqui mostradas, almejamos que nossas reflexões mostrem a relevância da afetividade e dos valores morais nos processos de ensino e aprendizagem. Uma nova visão sobre os componentes afetivos e a moral, no ambiente escolar, poderá trazer novas perspectivas para a interação entre professor e aluno.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Cristiano Nabuco de e-FILHO, Raphael Cangelli. **A abordagem cognitivo-constructivista de psicoterapia no tratamento da anorexia nervosa e bulimia nervosa.** *Rev. bras. ter. cogn.* [online]. 2005, vol.1, n.1, pp. 45-58. ISSN 1808-5687.
- ABRIC, Jean-Claude. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (Org.). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2005.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.) **Representações sociais e práticas educativas.** Goiânia: Editora UCG, 2003.
- ABRIC, J. C. (2002). **L'approche structurale des représentations sociales: Développements récents.** *Psychologie et Société*, 4, 81-103.
- ABRIC, Jean-Claude. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- ABRIC, Jean-Claude. **A abordagem estrutural das representações sociais.** In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.), OLIVEIRA, Denize Cristina (org). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: AB, 2000.
- ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. SP; OLIVEIRA, D.C. (org.). **Estudos Interdisciplinares de representação social.** 2.ed. Goiânia: AB, 2000.
- ABRIC, C. J. (1994). **A organização interna das representações sociais: sistema periférico e central.** Em C. Guimelli (Org.), Estruturas e transformações das representações sociais (pp. 73-84). Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- ABRIC, J-C. **Pratiques sociales et représentations.** Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula.** São Paulo: MG. Editores Associados, 1990.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henri Wallon: Psicologia e Educação.** 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho Mahoney, Abigail Alvarenga. **Afetividade e Aprendizagem - Contribuições de Henri Wallon.** Editora Loyola.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação.** In: Em aberto, Brasília, ano 14, no. 61, jan/mar. 1994, p. 60- 78.

- ALZINA, R. (Coord.) **Educación y bienestar**. Barcelona: Editorial Práxis, 2000.
- ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. 4^o edição. Editora Vozes, 2007.
- ANTUNES, Celso. **Na sala de aula**. 3^o edição. Editora Vozes, 2003.
- ARANTES, Valeria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. (Coleção na escola: alternativas teóricas e práticas).
- ARAÚJO, Ulisses F. **A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores**. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- ARRUDA, Ângela. **Teoria das representações sociais e teorias do gênero**. Cadernos de Pesquisa. Campinas, SP, v.117, p.127-147, 2002.
- BAEZA, Alberto Campo. **A ideia construída**. Ed. Caleidoscópio. Casal de Cambra, 2003.
- BARIANI, Isabel Cristina; PAVANI, Renatha. **Sala de aula na universidade: espaço de relação interpessoais e participação acadêmica**. Revista Estudos de Psicologia / 25(1) / 67-75/ Janeiro – março / 2008.
- BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BONFIM, Cristiane Jorge de Lima. **Os desafios da formação continuada de docentes para atuação na educação profissional articulada à educação de jovens e adultos**. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- BORDIGNON, Nelson Antônio. **A Formação dos Professores na Perspectiva da Psicanálise Cultural**. Brasília: Universa, 2016.
- BOURDIEU, Pierre (2000). **Esquisse d'une théorie de la pratique; précédé de trois études d'ethnologie kabyle**. Paris: Seuil. (Primeira edição em 1972)
- BOURDIEU, P. 1972. **Esquisse de une théorie de la pratique**. Genebra: LibrairieDroz.
- BRANDÃO, ISRAEL ROCHA. **Afetividade e transformação social: Sentido e potência dos afetos na construção do processo emancipatório**. Book Kindle. Israel Rocha Brandão.
- BRASILEIRO, A. M. M. (2013). **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas.
- BRASILEIRO, A. M. M., V. A. **Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação**; In VIDETUR, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003, (obtido em 4/5/2007 no endereço <http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>).

BRITO, M. R. F. de (1996). **Um estudo sobre as atitudes em relação à Matemática em estudantes de 1o e 2o graus**. Tese de livre docência não-publicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas

CAMARGO, B.V.; JESUÍNO, J.C.; NÓBREGA, S. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa, UFPB / Editora Universitária, 2005.

CAPELATTO, Ivan. **A Equação da afetividade**. São Paulo. Editora Papirus, 2017.

CAPELATTO, Ivan. **Diálogos sobre a afetividade**. São Paulo. Editora Papirus, 2007

CIBOIS, P. **L'analyse des données en sociologie**. Paris: Presses Universitaires de France, 1998.

CLOT, Y. **Vygotski, la conscience comme liaison**. In VYGOTSKI, L. S. Conscience, inconscient, emotions. Paris: La Dispute, 2003

DAMÁSIO, A **E o cérebro criou o Homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Original em inglês: *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. New York: Pantheon, 2010).

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

DAMÁSIO, A. **Ao Encontro de Espinosa: As Emoções Sociais e a Neurobiologia do Sentir**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2003. (Original em inglês: *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. New York: Harcourt Brace, 2003).

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DAMÁSIO, A. **O sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência**. 6ª. Edição. Mem-Martins: Publicações Europa-América, 2000.

DAMÁSIO, A. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DANTAS, Heloisa. A Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de **Wallon**. In: **La Taille. Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. (1994)

DESCARTES, R. **Discurso sobre o método, As paixões da alma**. Editora: Nova Cultural. Ano: 1999 /1949

DESCARTES, vol. I. São Paulo, Nova Cultural, 1988

DOISE, Willem. **Da Psicologia Social à Psicologia Societal. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 18, n. 1, p. 27-35, 2002.

DOISE, Willem; CLEMENCE, Alain; LORENZI-CIOLDI, Fabio. **Représentations sociales et analyses des données**, Grenoble: PUG, 1992.

DOISE, Willem **Les Représentations sociales: définition d'un concept**. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. Textes de base en psychologie: l'étude des représentations sociales. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1990, p.81-94.

DOISE, Willem. Relations et représentations intergroupes. In: MOSCOVICI, S. (Ed.). **Introduction à la psychologie sociale**. Paris: Larousse, 1973. v. 2.

DURAN, Maria Renata da Cruz. **História da Educação 1**. Editora: Claretiano. 2006

DURKHEIM, Émile. **A educação, sua natureza e função**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**; nova tradução de Maria Isaura Pereira de Queiroz, 5ª edição. São Paulo, Editora Nacional, 1968.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1967

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: **as Representações Sociais em Desenvolvimento**. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). Textos em representações sociais. 2ª Edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995/2001

ENGELMANN, A. **Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais**. São Paulo: Ática. (1978)

FERNANDEZ, Alicia. **A Inteligência aprisionada. Abordagem Psicopedagógica clínica da criança e sua família**. 1ª edição. Porto Alegre, 1991.

FLAMENT, C. (2001). **Estrutura e dinâmica das representações sociais**. Em: D. Jodelet (Org.). Representações Sociais. Rio de Janeiro: Ed UERJ. 173-186.

FRANCO, Maria L.P.B. **Análise do Conteúdo**. 1.ed. São Paulo: Editora Líber Livros, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Fátima e Silva. **A diversidade cultural como prática na educação – Curitiba**: IbpeX, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Editora: Atlas, 5ª edição, 2006

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Editora Atlas S.A. 1ª ed. 1987.

GILLY, Michel. **As Representações Sociais no Campo da Educação**. In: JODELET, Denise (Org.). As Representações Sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

GUIMELLI, C.; REYNIER, J. **Structuration progressive d'une représentation sociale: la représentation de l'infirmière**. In: ROUQUETTE, M-L.; GARNIER, C. (Dir.). La Genèse des représentations sociales. Montréal: Nouvelles, 1999. p. 171-181.

HARRIS, P. L. (1996). **Criança e emoção: O desenvolvimento da compreensão psicológica**. São Paulo, SP: Martins Fontes.

HOHMANN, M. WEIKARD, D. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2007

HOUZEL, D., EMMANUELLI, M., & MOGGIO, F. (2004). **Dicionário de Psicopatologia da Criança e do Adolescente**. Lisboa: Climepsi Editores.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

JODELET, Denise. **Representações Sociais: um domínio em expansão**. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2001.

JODELET, Denise. (1984) Reflection sur le traitement de la notion de representation sociale em psychologie sociale. **Les Representations**. Paris.

JODELET, Denise. (1984) Representation sociale: phénomènes, concepts et théories. In. S. Moscovid (org.) **Psychologie Sociale**. Paris: PUF.

JODELET, Denise. (1991) L'idéologie dans l'étude des representations sociales. In Verena **Aebischer et al.** (Org) **Idéologie et Representations Sociales**. Cousset, Del Val.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, S. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais**. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.) *Textos em representações sociais*. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

JOVCHELOVITCH, S. **Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representações sociais**. In GUARESHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. *Textos em Representações Sociais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2002

JOVCHELOVITCH, S. e GUARESCHI, P. **Textos em representações sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995

LAFORTUNE, LOUISE. **Afetividade e a Metacognição na Sala de Aula**. Instituto Piaget. Editora Horizontes Pedagógicos – 2000.

LAKATOS, EVA MARIA. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 59 Edição. SÃO PAULO EDITORA ATLAS S.A. - 2018

MADEIRA, M. **Representações sociais e Processo Discursivo**. In. MOREIRA, A.S.P;

MARCHAND, Max. **A Afetividade do Educador**. Summus editorial. 2ª edição.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação**. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

MONTOYA, Adrian Oscar Dongo. **Teoria da Aprendizagem na Obra de Jean Piaget**. Editora Unesp. 1ª Edição. 2005

MONTOYA, A. O. D. Piaget: **Imagem mental e construção do conhecimento**. Editora Unesp. 1ª Edição. 2005

MINAYO M.C. de S.(1994). **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. Hucitec-Abrasco, São Paulo/Rio de Janeiro. (1999)

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN. Edgar. **Ciência com consciência**. 6.ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2002.

MORIN. Edgar. **Representações Sociais: investigação em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

MOSCOVICI, S. (2012). **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis, RJ: Vozes (Original publicado em 1961).

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6ª edição. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOSCOVICI, S. (2004). **Questions de psychologie sociale**. Em Premi Balzan. Laudationes, discorsi, saggi (pp. 137-151). Milano: LibriScheiwiller

MOSCOVICI, S. (2004). **Questions de psychologie sociale**. Em Premi Balzan. Laudationes, discorsi, saggi (pp. 137-151). Milano: LibriScheiwiller

MOSCOVICI, S. (2004). **Representações sociais: investigações em Psicologia Social** (P. A. Guareschi, Trad.). Rio de Janeiro: Vozes. (Trabalho original publicado em 2000)

MOSCOVICI, Serge; VIGNAUX, Georges. O conceito de themata. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOSCOVICI, S. **Das Representações Coletivas às Representações Sociais: Elementos para Uma História**. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

MOSCOVICI, S. (2000). **Lo social em tiempos de transición / Diálogo com Serge Moscovici**. Revista SIC (Caracas, Venezuela), 617, 302-305. Retrieved from <http://www.dialogoconSergeMoscovici/SIC.html>

MOSCOVICI, S.(1978/1979). **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar.

NERY, MARIA DA PENHA. **Vínculo e afetividade: Caminho das relações humanas** - Editora Ágora -3ª edição – 2014.

Periódico: Oliveira, M. de O. e Amâncio, L. **Teorias feministas e representações sociais: Desafios para a psicologia social**. Estudos feministas .14(3): 273, setembro-dezembro de 2005

Periódico: **Teoria das Representações Sociais: Uma opção para pesquisas em administração** - publicado na Revista Angrad, vol. 8, n. 2, abr-mai-jun 2007, pp. 225-241

PIAGET, Jean, **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança**.Org. e tradução original: Saltini e Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, Jean, **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PIAGET, Jean. **Inteligencia y Afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2001.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999. (1978)

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 2005 (1979/1994).

PIAGET, Jean (1994). **La relación del afecto com la inteligência en el desarrollo mental del niño**. In G. Delahanty, & J. Perrés (Eds.), Piaget y el psicoanálisis. Universidad Autónoma Metropolitana: Xochimilco. (Trabalho original publicado em 1962).

PIAGET, J. (1989). **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. Editora: Martins Fontes. 7ª Edição

PIAGET, Jean, **O nascimento da inteligência da criança**. Editora Crítica: São Paulo, 1986.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.

PIAGET, Jean. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979

PIAGET, Jean. **A Formação do Símbolo na Criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1978.

PIAGET, Jean. **Problemas Gerais de Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns**. Lisboa: Bertrand, 1976.

PIAGET, J.(1973). **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense.

PIAGET, Jean, **Problemas de psicologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

PIAGET, Jean, **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958 (1947).

PIAGET, J. (1954). **Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement de l'enfant**. *Bulletin de Psychologie*, 7, 69-71; 143-150; 522-523

PIAGET, Jean, **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho – imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990 (1946).

PIAGET, J. (1945). **La formation du symbole chez l'enfant**. Paris: P.U.F

QUINTANILHA, Edson de Castro. **Representações de estudantes do Curso de Pedagogia e de Professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais** / Edson de Castro Quintanilha. – Presidente Prudente: [s.n.], 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. 14 reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Miriam. **Educação emocional positiva: saber lidar com as emoções é uma importante lição**. – ed. rev. amp. – Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015. 158p.

ROKEACH, M. **Uma teoria de organização e mudança dentro dos sistemas de valores**. Journal of Social Issues, 1980

ROKEACH, M. (1979). **Entendendo as valências humanas** Nova York: Free P

ROKEACH, M. (1973). **A natureza dos valores humanos**. Nova York: a imprensa livre

ROKEACH, M • **Valores religiosos e comparação social**. Review of Religious Research, 11: 24-38, 1969 / 70b.

ROKEACH, M. (1968). **Beliefs, attitudes and values: a theory of organization and change**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

ROKEACH, M. **CRENÇAS, ATITUDES E TODOS OS VALORES**. São Francisco, Jossey-Bass, 1968b.

SÁ, CELSO PEREIRA. **Núcleo central das representações sociais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SÁ, CELSO PEREIRA. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. SPINK, Mary Jane P. (org). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 15. ed., 2006.

SARABIA, B. **As atitudes: conceitualização e sua inclusão nos novos currículos**. COLL, C. et al. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHWARTZ, S. H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C. ... Konty, M. (2012). **Refining the theory of basic individual values**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688. doi: 10.1037/a0029393

SCHWARTZ, S. H. (2006a). **Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications** [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue française de sociologie*, 42(4), 249-288.

SCHWARTZ, S. H. (2006b). **Há aspectos universais na estrutura e no conteúdo dos valores humanos?** Em R. Maria, e V. Gouveia. *Psicologia Social dos Valores Humanos*. São Paulo: Editora Senac.

SCHWARTZ, S. H. (2005). Basic human values: Their content and structure across countries. In A. Tamayo & J. B. Porto (Eds.), **Valores e comportamento nas organizações** [Values and behavior in organizations]. Petrópolis, Brasil: Vozes

SCHWARTZ, S. H. (2005). **Validade e aplicabilidade da teoria dos valores**. In A. Tamayo & J.B. Porto (Eds.), **Valores e comportamentos nas organizações**. Petrópolis, RJ: Vozes.

SCHWARTZ, S. H. **Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural**. Tradução Viviane Rios. In: TAMAYO, A.; PORTO, J. (Org.). **Valores e comportamento nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2005b.

SCHWARTZ, S. H. & Boehnke, K. (2003). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.

SCHWARTZ, S. H. (1994). **Are there universal aspects in the structure and contents of human values?** *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.

SCHWARTZ, S. H. (1992). **Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries**. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 25, pp. 1-65). New York, NY: Academic Press. doi: 10.1016/S00652601(08)60281-6

SCHWARTZ, S. H. (1992). **Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries**. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social*.

SCHWARTZ, S. H., & Bilsky, W. (1990). **Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878- 891.

SCHWARTZ, S. H., & Bilsky, W. (1987). **Toward a universal psychological structure of human values**. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562

SHAHAR, Tal Bem-Shahar. **Em Busca da Perfeição**. Editora Lua de papel. Coleção luminosa, 2014.

SPADONI, Lila. **Psicologia realmente aplicada ao Direito**. 2ª edição. - São Paulo: Editora LTr 80, 2016.

STOETZEL, J. (1983) **Les valeurs du temps présent: une enquete européenne**. Paris: Presses Universitaires de France.

TASSONI E. C. M. **Afetividade e Aprendizagem: A Relação Professor Aluno**. Tese de Mestrado 2000, p 1-17. Disponível em: [ttp://www.anped.org.br/23/textos/1019t.PDF](http://www.anped.org.br/23/textos/1019t.PDF). Acessado em 15 de Setembro de 2018.

TIBA, Içame. **Ensinar aprendendo**. São Paulo, Gente, 1998.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria C. V. R.; JUNIOR, Roberto dos Santos B. **O professor e o ato de ensinar**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos e ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas**. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v.14, n.41, jan./abr. 2014.

WAGNER, W. (2000). **Sócio-gênese e características das representações sociais**. In A. P. Moreira & D. C. Oliveira (Orgs.), estudos interdisciplinares de representação social (pp. 03-25). Goiânia: AB Editora.

WEDDERHOFF, Elísio. 2001. **Educação emocional: Um novo paradigma pedagógico?** **Revista Linhas**, v. 2, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1299/1110>> Acesso em: 23 de Setembro de 2017.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. 7ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

APÊNDICE A (QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO)



Bom dia! Nós estamos fazendo uma pesquisa para saber o que os professores pensam sobre os Aspectos Afetivos na Educação, especificamente no Ensino Médio, e como estes relacionam os valores morais com a afetividade. Desse modo, gostaríamos de contar com a sua participação para nos ajudar a identificar o que você e outras pessoas pensam sobre a afetividade com relação aos valores e regras. Algumas questões serão apresentadas e gostaríamos que você nos desse respostas por escrito, as questões que seguem devem ser respondidas de uma forma bem simples, sem preocupação em acertar, pois não há respostas certas. Você não precisa se preocupar com o que vai escrever, **pois seu nome não será perguntado**. Somente os pesquisadores terão acesso ao que você escreveu, e os dados serão divulgados junto com informações de outras pessoas, de forma que o sigilo sobre suas respostas está garantido. Para iniciar solicitamos que você enumere algumas palavras. O importante é que você indique o que lhe vem à cabeça imediatamente após cada questão.

Questão 1- Responda com as primeiras palavras ou expressões que veem à sua mente, quando você houve a palavra afetividade? (Preencher no mínimo com 3 palavras)

1. _____
2. _____
3. _____

Questão 2 - Responda com as primeiras palavras ou expressões que veem à sua mente, quando você pensa em afetividade como um fator que interfere no seu trabalho como educador? (Preencher no mínimo com 3 palavras)

1. _____
2. _____
3. _____

Questão 3 - Responda com as primeiras palavras ou expressões que veem à sua mente, quando você pensa em afetividade relacionada com valores morais no contexto escolar? (Preencher no mínimo com 3 palavras)

1. _____
2. _____
3. _____

Agora gostaríamos de saber as informações que você possui sobre valores morais no ambiente escolar, por isso pedimos que responda as perguntas abaixo de maneira pessoal e sem preocupação em acertar, pois assim como as demais questões, aqui também não há respostas corretas.

Questão 4 - Cite três valores morais que vem na sua cabeça quando você pensa em ensinar valores morais aos seus futuros alunos:

1 _____

2 _____

3 _____

Questão 5 - Agora classifique os três valores morais que você citou acima por ordem de importância.

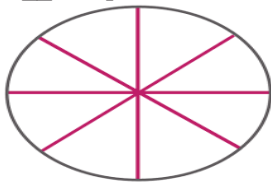
1º lugar _____

2º lugar _____

3º lugar _____

Questão 6 - O gráfico de pizza ao lado representa o ensino de valores morais no ensino Médio. Preencha as partes com os símbolos abaixo para representar o quanto você considera ser de responsabilidade da escola, do professor e da família no ensino moral para alunos do ensino médio.

- Representando escola
- X Representando família
- Representando Professor



Questão 7 - De 01 a 04 quanto você considera importante a relação entre professor e aluno no aprendizado desses valores?

Pouco importante 1 2 3 4 Muito importante

Questão 8 - De 01 a 04 quanto você considera importante o conteúdo de sua disciplina no aprendizado desses valores?

Pouco importante 1 2 3 4 Muito importante

Questão 9- Enumere de 1 a 5 os comportamentos que você considera mais importantes para você como professor?

() Cobrar tarefas () Ter um bom relacionamento com os alunos

() Fazer provas () Chamar os alunos pelo nome

() Se importar com a vida dos alunos () Fazer trabalhos em sala

- () Cuidar da boa convivência entre alunos () Cobrar disciplina
- () Trabalhar preconceitos () Cobrar presença nas aulas
- () Cobrar comportamentos de respeito ao próximo

Solicitamos agora que você forneça algumas informações pessoais. Suas informações servirão apenas para classificação das respostas e não serão expostas individualmente, portanto solicitamos que você seja o mais honesto possível em suas respostas. Obrigado!

1-Sexo: () Masculino () Feminino

2-Idade: _____

3 -Estado civil:

- () solteiro(a)
- () casado
- () separado/divorciado
- () união estável

4- Cidade em que trabalha? _____

5- Tem filhos? () Sim () Não Quantos? _____

6 – Religião? _____

7-Formação Acadêmica: (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

- () Magistério
- () Graduação
- () Pós-Graduação
- () Mestrado Outro: _____

8. Em que período você trabalha:

- () Diurno () vespertino () Noturno

9. A quanto tempo trabalha nesta profissão? (Marcar apenas uma)

- () 1 a 5 anos () 5 a 10 anos () 10 a 20 anos () 25 ou mais

10.Qual é sua área de atuação?

Língua Portuguesa Redação Língua estrangeira Língua Espanhola Matemática (
 Biologia Química Física Sociologia Filosofia

Arte Outra: _____

**APÊNDICE B (QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR DA
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS)**

Imagine que ao sair da faculdade, você fosse contratado para lecionar no *Ensino fundamental* de uma *escola pública* de um bairro caro de Goiânia. A partir disso, responda as questões abaixo:

Questão 1- Responda com as primeiras palavras ou expressões que veem à sua mente, quando você houve a palavra afetividade? (Preencher no mínimo com 3 palavras)

1. _____
2. _____
3. _____

Questão 2 - Responda com as primeiras palavras ou expressões que veem à sua mente, quando você pensa em afetividade como um fator que interfere no seu trabalho como educador? (Preencher no mínimo com 3 palavras)

1. _____
2. _____
3. _____

Questão 3 - Cite três valores morais que vem na sua cabeça quando você pensa em ensinar valores morais aos seus futuros alunos:

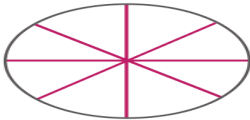
- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Questão 4 - Agora classifique os três valores morais que você citou acima por ordem de importância.

- 1° lugar _____
- 2° lugar _____
- 3° lugar _____

Questão 5 - O gráfico de pizza ao lado representa o ensino de valores morais no ensino Médio. Preencha as partes com os símbolos abaixo para representar o quanto você considera ser de responsabilidade da escola, do professor e da família no ensino moral para alunos do ensino médio.

- Representando escola
- X Representando família
- Representando Professor



Questão 6 - De 01 a 04 quanto você considera importante a relação entre professor e aluno no aprendizado desses valores?

Pouco importante 1 2 3 4 Muito importante

Seus dados pessoais:

09 -Sexo: () Masculino () Feminino

10-Estado civil:

- () solteiro(a)
- () casado
- () separado/divorciado
- () união estável

11-Tem filhos? () sim () não

Quantos? _____

13-Curso: _____

14- Idade: _____

15-Religião: _____

ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: Representação Social da afetividade e Valores entre professores e alunos no ensino de jovens e adultos. Meu nome é Simone Fernandes Melchior Brito, sou professora da rede estadual e municipal de Aparecida de Goiânia, sendo eu a coordenadora da pesquisa.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, você receberá uma via deste documento, que foi elaborado em duas vias e rubricado em todas as páginas, ficando a segunda via sob sua responsabilidade e a primeira via sob minha responsabilidade. O contato com você somente ocorreu após a autorização da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD-PUC/GO) e o aceite pela Coordenação do seu Curso de Graduação, que nos possibilitou proceder com a aplicação dos questionários nas dependências da faculdade, abordando os alunos que não estão em sala em período de aulas.

Em caso de recusa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida sobre a pesquisa você poderá entrar em contato comigo, através do e-mail simonemelchior1406@gmail.com ou pelo telefone: (62) 99383891, com ligações a cobrar, durante as 24 horas do dia e nos 7 dias da semana. Esse contato pode ser feito a qualquer momento, antes, durante e após a realização da pesquisa, para dúvidas ou esclarecimentos. Você poderá ainda entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, telefone: (62) 3946-1512, localizado na Avenida Universitária, N° 1.069, Setor Universitário, Goiânia – Goiás. No horário das 8h às 12h e 14h às 17h, de segunda a sexta-feira.

Esta pesquisa tem como objetivo identificar e analisar os valores que os professores em formação consideram importantes de serem ensinados. A pesquisa ocorrerá da seguinte maneira: você está sendo abordado individualmente por uma de nossas pesquisadoras nas dependências da PUC-GO, nos corredores da sua faculdade. As pesquisadoras vão informar você sobre a pesquisa e esclarecer suas dúvidas, sendo que caso você aceite participar, será solicitado assinar e rubricar dois exemplares deste termo que você tem em mãos neste momento. Em seguida, a pesquisadora solicitará que você responda um questionário com 20 questões abertas ou fechadas. Estimamos que você levará de 20 a 30 minutos para fazê-lo.

Os questionários serão aplicados de forma individual, nos corredores da Universidade PUC_GO, no momento de intervalo entre aulas. As pesquisadoras vão escolher um lugar tranquilo para sugerir para você pois não poderá ser aplicado em salas de aula devido a exigência da Pró-Reitoria de Graduação (PUC/GO) que não permitiu que fosse aplicado em sala de aula. Durante sua participação será assegurada a confidencialidade e o sigilo das informações fornecidas. Todas as suas respostas às questões do questionário serão guardadas em sigilo sob responsabilidade da pesquisadora responsável Simone Fernandes Melchior Brito. Elas serão tratadas coletivamente e estatisticamente e os resultados poderão ser publicados sem, no entanto, nada que o identifique como participantes desta pesquisa.

A pesquisa não prevê riscos e caso venham a ocorrer serão mínimos com a possibilidade de constrangimento ou exposição. No entanto estes serão minimizados, com a garantia da privacidade durante a entrevista e da confidencialidade e sigilo dos dados coletados. A identidade dos participantes será resguardada, pois, na aplicação do questionário não será necessário se identificar nominalmente, sendo requisitados apenas os dados bibliográficos (sexo, idade, área, período). Será utilizado um código para substituir o seu nome. Você não será obrigado a responder perguntas que julgar lhe causarem exposição ou constrangimento.

O aceite em participar deste estudo é livre e de vontade própria, sem recebimento de qualquer incentivo financeiro e gratificação. Sua participação na pesquisa não implicará em nenhuma despesa, não havendo, portanto, necessidade de ressarcimento. Você tem direito a

indenização em caso de danos decorrentes da participação nesta pesquisa. Você tem direito a assistência integral e gratuita relacionada a prejuízos e danos (imediatos, tardios, diretos ou indiretos) que julgue decorrentes da sua participação nesta pesquisa. Está sendo considerada como benefício direto da sua participação a possível aquisição de conhecimentos em decorrência da experiência da participação, também a sua contribuição para o desenvolvimento da qualidade do ensino e da formação de profissionais docentes no estado de Goiás. Indiretamente, a participação no estudo poderá levar a novas reflexões sobre sua prática no ensino.

Mesmo após aceitar participar, você é livre para retirar seu consentimento e desistir da participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar a você qualquer penalidade. Os dados e resultados serão guardados por um período de cinco anos e analisados em forma de códigos. Após esse período o material será incinerado. Os usos das informações fornecidas ou obtidas através da realização dessa pesquisa estão submetidos às normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos, de acordo com a Resolução N° 466 de 12 de dezembro de 2012 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Eu _____ RG/CPF/n.º

_____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado: Representação Social da afetividade e Valores entre professores e alunos no ensino de jovens e adultos. Informo que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e gratuito. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido (a), pela pesquisadora Simone Fernandes Melchior Brito sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi assegurado que será preservado meu anonimato nos resultados da pesquisa e nos materiais de divulgação e/ou publicações decorrentes da pesquisa. Fui informado (a) que este documento foi elaborado em duas vias e rubricado todas as páginas e que uma via me será fornecida, ficando a outra com a pesquisadora responsável. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Aparecida de Goiânia, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do (a) participante por extenso

Simone Fernandes Melchior Brito
Pesquisadora

ANEXO 2: AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA NAS ESCOLAS DE APARECIDA DE GOIÂNIA-GOIÁS



ESTADO DE GOIÁS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE APARECIDA DE GOIÂNIA

DECLARAÇÃO Nº 2 / 2018 SEI CRECE - APARECIDA DE GO- 03059

Declaramos para os devidos fins que, a mestranda Simone Fernandes Melchior Brito, do curso de Mestrado em Educação na Universidade Católica de Goiás, tem o autorizo da CRECE Aparecida de Goiânia, para realizar sua pesquisa nas Unidades Educacionais relacionadas, visto que se trata de uma temática pertinente ao campo educacional.

APARECIDA DE GOIANIA, 02 de março de 2018.



Documento assinado eletronicamente por **IDELMA MARIA DE OLIVEIRA SILVA**,
Coordenador(a), em 02/03/2018, às 16:25, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art.
3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site
[http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1](http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1) informando o código verificador **1649948**
e o código CRC **7FE1A843**.

COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE DE APARECIDA DE
GOIÂNIA

RUA RUA BENEDITO BATISTA DE TOLEDO 14 Qd. Lt. - Bairro CENTRO - CEP 74980-040 -
APARECIDA DE GOIANIA - GO 0- (62)3201-9201



Referência: Processo nº 201800006010632



SEI 1649948