

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Maria de Jesus Ferreira Mira Bezerra

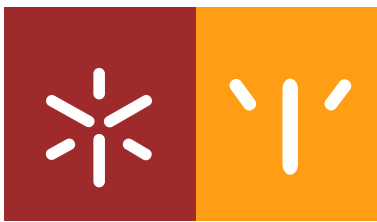
**Condições do Questionamento Ético na
Carreira: Estudo dos Valores Básicos de
Vida de Estudantes e Professores do
Ensino Básico e Secundário**

Maria de Jesus Ferreira Mira Bezerra **Condições do Questionamento Ético na Carreira: Estudo dos Valores Básicos de
Vida de Estudantes e Professores do Ensino Básico e Secundário**

UMinho | 2012

Outubro de 2012





Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Maria de Jesus Ferreira Mira Bezerra

**Condições do Questionamento Ético na
Carreira: Estudo dos Valores Básicos de
Vida de Estudantes e Professores do
Ensino Básico e Secundário**

Tese de Doutoramento em Psicologia
Especialidade em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação da
**Doutora Maria do Céu Taveira Castro e
Silva Brás da Cunha**

DECLARAÇÃO

Nome: Maria de Jesus Ferreira Mira Bezerra

Endereço eletrónico: mjubezerra@gmail.com

Número de BI: 7885811

Título de tese: Condições do Questionamento Ético na Carreira: Estudo dos Valores Básicos de Vida de Estudantes e Professores do Ensino Básico e Secundário

Orientadora: Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

Ano de conclusão: 2012

Ramo de Conhecimento do Doutoramento: Psicologia na área de especialização em Psicologia da Educação

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITO DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE

Universidade do Minho, 22 de Outubro de 2012

Assinatura

(Maria de Jesus Ferreira Mira Bezerra)

FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR



Este doutoramento foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia - PTDC/CPE-
CED/098896/2008

Agradecimentos

A concretização deste projeto de investigação não seria possível sem a contribuição daqueles que direta, ou indiretamente, me acompanharam ao longo deste percurso. O meu agradecimento:

À Fundação para a Ciência e Tecnologia pelo apoio financeiro a este projeto.

À Prof^a. Doutora Maria do Céu Taveira, orientadora deste trabalho, pela sua sábia orientação científica, por todos os encorajamentos, disponibilidade e ensinamentos derivados da sua sólida experiência e formação científica, com que nos presenteou, pela influência exercida sobre o meu crescimento em termos académicos.

À Doutora Joana Pinto pelas sugestões metodológicas e pelo apoio na análise dos dados.

Às Direções de Agrupamento de escolas de Real, Arga e Lima e Escola Secundária de Ponte de Lima, pela autorização para a realização do projeto nas suas escolas.

Aos Professores e aos alunos, a minha gratidão pela disponibilidade e colaboração na participação neste estudo.

À minha família: ao meu marido, pelo incentivo, pelo apoio incondicional, pelo olhar sempre atento, pela mão na minha mão, simplesmente e sobretudo, pelo amor. Às nossas filhas, Irina e Ariana, os nossos anjos na terra, pela força, pelo amor, pela beleza com que enchem os nossos dias.

Aos meus pais, pela força e carinho, pelo encorajamento.

A todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para realização deste projeto

Resumo

Condições do Questionamento Ético na Carreira: Estudo dos Valores Básicos de Vida de Estudantes e Professores do Ensino Básico e Secundário

Nas últimas três décadas, as dinâmicas sociais que sustentam a evolução do conceito de carreira e o enfraquecimento de instituições e dispositivos que ofereciam modelos de comportamento muito definidos aos indivíduos, explicam, em parte, a necessidade de uma abordagem mais complexa do comportamento vocacional. Nela se inclui o questionamento ético no âmbito da carreira, onde cada indivíduo aprende a equacionar, desde cedo, as consequências das suas decisões para os outros e para a sociedade em geral. A abordagem ética dos projetos de vida implica a intenção de considerar o *eu* não só no sentido da realização pessoal mas preocupando-se igualmente com o outro mais próximo e distante. Quando o indivíduo pensa naquilo que quer fazer da sua vida, deve questionar-se sobre o lugar que os outros ocupam nessa vida, porventura, integrando esta preocupação no seu conjunto prioritário de valores humanos. Para tratar teoricamente esta questão, consideramos o construto de *orientação* sob a perspetiva de Jean Guichard (2010), a noção de questionamento ético segundo Paul Ricoeur (1990), e a teoria funcionalista dos valores básicos de Valdiney Gouveia (1990, 1998, 2003; Gouveia, Fonseca, Milfont, & Fisher, 2011).

O nosso estudo insere-se num projeto mais amplo intitulado: *Educação para a carreira e cidadania: condições pessoais e do contexto para o questionamento ético dos projetos de vida*, e tem como objetivo principal, avaliar e comparar o conjunto dos valores básicos de vida de estudantes e professores dos 8^a, 10^o e 11^o anos, tendo como base o modelos de Gouveia, para assim compreendermos condições pessoais e do contexto para o questionamento ético na carreira durante a adolescência. O plano da avaliação inclui a recolha de dados demográficos dos alunos e dos professores, e sobre os valores de vida destes, com recurso a um questionário demográfico e ao *Questionário dos Valores Básicos* (QVB) desenvolvido por Gouveia (1998, 2003, 2009). A partir desta teoria, procurou-se analisar a natureza dos valores de vida dos alunos do ensino básico e secundário e dos respetivos professores, encarados como orientadores da sua ação (Tipo de orientação) e como expressão cognitiva das suas necessidades (Tipo de motivador).

Realizou-se um estudo empírico, com medidas repetidas no qual participaram 483 alunos dos 8º (n= 273), 10º (n= 118) e 11º anos (n=92), e respetivos professores, num total de 69, de três escolas do norte de Portugal. Dos 483 alunos, 276 são raparigas (57,1%) e 207 são rapazes (42,9%), com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos, sendo a média de 14,3 anos, com um desvio-padrão de 1.4. Relativamente aos professores, 46 são mulheres (66,7%) e 23 são homens (33,3%), com idades compreendidas entre os 29 e os 58 anos, sendo a média de idades de 43.1 anos, com um desvio padrão de 7.9. Os alunos foram avaliados em três momentos: T1, no início do ano letivo 2010/2011; T2, a meio do ano letivo 2010/2011, no T3, no início do ano letivo 2011/2012. No que concerne aos professores, eles foram avaliados em dois momentos: no T1, no início do ano letivo 2010/2011 e no T3, no ano letivo de 2011/2012. O estudo procurou testar diferenças nos valores básicos dos alunos em função do momento de avaliação, e em função do sexo e do ano escolar. Relativamente aos professores, avaliaram-se diferenças nos valores básicos em função do momento de avaliação e do sexo de pertença. Finalmente, pretendeu-se verificar as diferenças entre alunos e professores, tendo em conta o ano lectivo e a escola.

Relativamente aos alunos, analisámos as diferenças nos resultados de cada subfunção em função do sexo e ano escolar dos alunos, separadamente em cada ano lectivo. Os resultados mostram que há diferenças nos resultados entre o ano escolar dos alunos. Quanto ao sexo de pertença, também se verificam diferenças em diversas subfunções dos valores básicos, nos T1, T2 e T3. (e.g. Existência, Interativa, Experimentação, Realização). Quanto aos professores, para cada subfunção, verificaram-se as diferenças entre os dois momentos de avaliação, em função do sexo e do tempo de avaliação. Registaram-se diferenças em função do sexo na subfunção Suprapessoal, nos T1 e T2. Relativamente à comparação entre professores e alunos, foram feitas as análises das diferenças em cada momento de avaliação por ano escolar, por escola e, finalmente por ano e por escola simultaneamente. Registaram-se diferenças entre alunos e professores em diversas funções dos valores básico, quer no momento T1, quer no momento T3 (e.g. Existência, Experimentação, Realização).

Os resultados mostram que, de uma forma geral, alunos e professores atribuem maior importância a valores de orientação central e social, contudo, essa importância vai diminuindo ao longo do tempo.

Palavras-chave: orientação, questionamento ético, valores

Abstract

Conditions of Ethical Questioning in Career: Study of the Basic Values of Life of Students and Teachers in Primary and Secondary Education

In the last three decades, the social dynamics that support the evolution of the concept of career and the weakening of institutions and arrangements that offered models of behavior very defined to individuals, explain, in part, the need for a more complex approach of vocational behavior. This shall include the ethical questioning in the career, where each individual learns to equate early on the consequences of their decisions for others and for society in general. The ethical approach of life projects involves the intent to consider the self not only in the sense of personal achievement but also worrying with each other who is near and far. When individuals think about what they want to do with their life, they should wonder about the place that others occupy in this life, perhaps integrating this concern as a whole priority of human values. To address this question theoretically, we consider the construct of orientation under the perspective of Jean Guichard (2010), the notion of ethical questioning according to Paul Ricoeur (1990), and the functionalist theory of basic values of Valdíney Gouveia (1990, 1998, 2003; Gouveia Fonseca Milfont, & Fisher, 2011).

Our study is part of a larger project entitled: *Education for citizenship and career: personal circumstances and the context for ethical questioning of life projects*, and its main objective is to evaluate and compare all the basic values of life students and teachers of 8th, 10th and 11th grades, based on the model of Gouveia, to understand personal circumstances and the context for ethical questioning career during adolescence. The evaluation plan includes the collection of demographic data of students and teachers, and the values of life, using a demographic questionnaire and the Basic Values Questionnaire (QVB) developed by Gouveia (1998, 2003, 2009). From this theory, we tried to analyze the nature of the values of life for students of primary and secondary education and the respective teachers, viewed as guiding its action (type orientation) and as an expression of their cognitive needs (type of motivator).

We carried out an empirical study, with repeated measures, with the participation of 483 students from the 8th (n = 273), 10th (n = 118) and 11th (n = 92) grade, and their respective teachers, a total of 69, from three schools in northern Portugal. Of the 483 students, 276 were girls (57,1%) and 207 were boys (42,9%) with ages ranged from 12 to 19 years old, and the

average being 14,3 years old, with a standard deviation of 1.4. Concerning the teachers, 46 were women (66,7%) and 23 were men (33,3%), with ages ranged from 29 to 58 years old, and the average being 43,1 years old, with a standard deviation of 7.9.

Students were evaluated on three occasions: T1, at the beginning of the academic year 2010/2011, T2, half of the academic year 2010/2011, in T3, at the beginning of the academic year 2011/2012. Concerning teachers, they were evaluated in two moments: T1, at the beginning of the academic year 2010/2011 and T3, in academic year 2011/2012.

The study sought to test differences in basic values of students depending on the time of evaluation, and on sex of belonging and school year. For teachers, we evaluated differences in basic values depending on the time of assessment and sex of belonging. Finally, we sought to investigate the differences between students and teachers, taking into account the academic year and the school.

For students, we analyzed the differences in the results of each sub-function on sex and school year of the students, separately for each academic year. The results show that there are differences between the school year of the students. Regarding sex of belonging, there are also differences in some sub-functions of the basic values in T1, T2 and T3. (e.g. Existence, Interactive, Experimentation, Achievement). The results of teachers, for each sub-function, showed that there are differences between the two time points, by sex and time of assessment. There are differences by sex in sub-function Suprapersonal at T1 and T2. Regarding the comparison between teachers and students, the analyzes were made of the differences in each evaluation point per school year, per school, and finally by year and school simultaneously. There are differences between students and teachers in many functions of the basic values, either at the time T1 or the time T3 (e.g. Existence, Experimentation, Achievement).

In general, the results show that students and teachers give more importance to the central values and social orientation, however, this significance reduces over time.

Key words: guidance, ethical questioning, values

Índice

Introdução Geral.....	1
Parte 1 - Enquadramento Teórico.....	7
<i>Capítulo 1 - A Orientação: Abordagem ao construto.....</i>	<i>11</i>
1.1. Polissemia do construto da orientação.....	13
1.2. Orientação: Um processo ao longo da vida	15
1.3. Orientar-se: A construção de si	17
1.4. Os serviços de orientação escolar e profissional.....	22
<i>Capítulo 2 - Questionamento Ético.....</i>	<i>29</i>
2.1. A conceção ética na construção de si	31
2.2. A ética.....	34
2.3. Ética e educação.....	36
2.4. A reflexão ética de Paul Ricoeur.....	37
2.4.1. A perspectiva ética.....	40
2.4.2. A moral	42
2.4.3. A sabedoria prática	43
2.5. Onde começa a ética?	44
<i>Capítulo 3 - Os Valores</i>	<i>47</i>
3.1. Os Valores: Breve histórico	50
3.2. Contributos de Rokeach	53
3.2.1. As crenças e os valores.....	53
3.2.2. A natureza dos valores humanos.....	55
3.3. A teoria dos valores de Schwartz	58
3.3.1. Os instrumentos de medida dos valores de Schwartz.....	63
3.3.1.1. O SVS – Schwartz Value Survey.....	63
3.3.1.2. O PVQ – Portrait Value Questionnaire	64
3.3.2. Avaliação Empírica e Validação da Teoria de Valores de Schwartz.....	65
3.4. A Teoria funcionalista dos valores humanos de Valdiney Gouveia	67
3.4.1. A duas funções dos valores.....	69
3.4.1.1. Guia das condutas humanos	69
3.4.1.2. Expressões das necessidades humanas.....	71

3.4.2. As seis subfunções dos valores	72
3.4.3. Hipóteses da teoria funcionalista dos valores humanos.....	76
3.4.4. A medida QVB - O Questionário de Valores Básicos de Valdiney Gouveia	79
3.4.5. Avaliação empírica e validação da Teoria Funcionalista dos Valores Humanos...	80
3.5. Os valores humanos em adolescentes: resultados de um estudo	85
3.6. Os valores em Portugal: um estudo do <i>European Social Survey</i>	86
3.6.1. Perpetiva geográfica.....	87
3.6.2. Perspetiva demográfica	89
3.6.3. Conclusão do estudo.....	92
Parte 2 – Estudo Empírico	95
<i>Capítulo 4 - Metodologia</i>	97
4.1. Objetivos e hipóteses de investigação	99
4.1.1. Objetivos.....	99
4.1.2. Hipóteses	99
4.2. Variáveis e Instrumentos	101
4.3. Participantes	103
4.4. Procedimento.....	104
4.5. Apresentação e Análise dos Resultados	105
4.5.1. Valores básicos dos alunos	107
4.5.2. Valores básicos dos professores	117
4.5.3. Comparação entre alunos e professores.....	119
4.5.3.1. Comparação por ano lectivo	120
4.5.3.2. Comparação por escola.....	126
4.5.3.3. Comparação por ano letivo e por escola	132
<i>Capítulo 5 - Discussão dos Resultados</i>	147
5.1. Padrão de valores dos alunos	151
5.2. Padrão de valores dos professores	155
5.3. Padrão de valores de alunos e professores	156
Conclusões.....	163
Bibliografia	171
Anexos	189

Índice de Quadros

Quadro 1: Evolução histórica do conceito de orientação	16
Quadro 2: Conceito de valores segundo Rokeach, Schwartz e Gouveia	52
Quadro 3: Relação dos valores humanos de Rokeach.....	56
Quadro 4: Relação dos valores humanos de Schwartz	60
Quadro 5: Organização das dimensões bipolares dos valores humanos	62
Quadro 6: Os três tipos de orientação dos valores	71
Quadro 7: Expressões das necessidades humanas.....	72
Quadro 8: Subfunções dos valores, seus motivadores e tipos de orientação e seus valores indicadores.....	75

Índice de Figuras

Figura 1: Total de dissertações e teses produzidas sobre ética e educação de 1990 a 2002	36
Figura 2: Total de artigos publicados de 1990 a 2002.....	37
Figura 3: Estrutura dos valores humanos – Relações entre os dez valores motivacionais de Schwartz	61
Figura 4: Funções, dimensões e subfunções dos valores de base	73
Figura 5: Congruência das subfunções dos valores básicos	77
Figura 6: Hipótese de conteúdo na Teoria funcionalista dos valores	84
Figura 7: Prioridade dos tipos motivacionais em Portugal: padrões de identificação	87
Figura 8: Identificação com autotranscendência, autopromoção, abertura à mudança e conservação em Portugal, pelas cinco regiões.....	88
Figura 9: Eixos de identificação valorativa em Portugal, pelas cinco	88
Figura 10: Padrões de identificação com os dez tipos motivacionais em Portugal, por sexo e idade.....	89
Figura 11: Valores humanos em Portugal: padrões de identificação por sexo	90
Figura 12: Autotranscendência vs Autopromoção em Portugal, por sexo e idade	90
Figura 13: Abertura à mudança vs Conservação em Portugal, por sexo e idade	91
Figura 14: Eixos de identificação valorativa em Portugal, por sexo e idade	92

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição dos alunos por ano, sexo e idade nas três escolas	106
Tabela 2: Valores básicos: Diferenças nos resultados da amostra global entre os momentos T1, T2, T3	107
Tabela 3: Valores Básico: Análise do efeito de interação sexo*ano no momento T1 por subfunção	109
Tabela 4: Valores Básicos: Análise do efeito de interação sexo*ano no momento T2 por subfunção	111
Tabela 5: Subfunção Existência no T2: Resultados do Teste de Tukey com os alunos	112
Tabela 6: Subfunção Realização no T2: Resultados do Teste de Tukey com os alunos	113
Tabela 7: Subfunção Normativa no T2: Resultados do Teste de Tukey com os alunos	113
Tabela 8: Subfunção Interativa no T2: Resultados do Teste de Tukey com os alunos.....	114
Tabela 9: Valores Básicos: Análise do efeito de interação sexo*ano no T3 por subfunção	114
Tabela 10: Subfunção Experimentação no T3: Resultados do Teste de Tukey com os alunos .	116
Tabela 11: Valores básicos na amostra de professores: estatísticas descritivas	117
Tabela 12: Valores básicos: Resultados dos professores nos momentos T1 e T3 por subfunção	118
Tabela 13: Valores Básicos: Resultados obtidos pelos professores nos T1 e T3 tendo em conta o sexo	119
Tabela 14: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano no momento T1 por subfunção	120
Tabela 15: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano no momento T3 por subfunção	121
Tabela 16: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano no T1.....	122
Tabela 17: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano no T3.....	123
Tabela 18: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano no T1.....	124
Tabela 19: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano no T3.....	125
Tabela 20: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Lanheses.....	126
Tabela 21: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T3 na escola de Lanheses.....	127

Tabela 22: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Ponte de Lima.....	128
Tabela 23: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T3 na escola de Ponte de Lima.....	129
Tabela 24: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Real	130
Tabela 25: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T3 na escola de Real	131
Tabela 26: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Lanheses no T1.....	132
Tabela 27: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Lanheses no T3.....	133
Tabela 28: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Lanheses no T1.....	134
Tabela 29: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Lanheses no T3.....	135
Tabela 30: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Lanheses no T1.....	136
Tabela 31: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Lanheses no T3.....	137
Tabela 32: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Ponte de Lima no T1.....	138
Tabela 33: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Ponte de Lima no T3.....	139
Tabela 34: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Ponte de Lima no T1.....	140
Tabela 35: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Ponte de Lima no T3.....	141
Tabela 36: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Ponte de Lima no T1.....	142
Tabela 37: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Ponte de Lima no T3.....	143
Tabela 38: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Real no T1.....	144

Tabela 39: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Real no T3	144
---	-----

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Caracterização da amostra dos alunos por idade.....	103
Gráfico 2: Distribuição da amostra de professores pela idade	104
Gráfico 3: Valores Básicos: Valores médios nos momentos T1, T2, T3.....	106
Gráfico 4: Professores: Valores médios	117
Gráfico 5: Comparação entre alunos e professores do 8º ano no T1	121
Gráfico 6: Comparação entre alunos e professores do 8º ano no T3	122
Gráfico 7: Comparação entre alunos e professores do 10º ano no T3.....	124
Gráfico 8: Comparação entre alunos e professores do 11º ano no T1	125
Gráfico 9: Comparação entre alunos e professores do 11º ano no T3.....	126
Gráfico 10: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Lanheses	127
Gráfico 11: Comparação entre alunos e professores no T3 na escola de Lanheses	128
Gráfico 12: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Ponte de Lima.....	129
Gráfico 13: Comparação entre alunos e professores no T3 na escola de Ponte de Lima.....	130
Gráfico 14: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Real	131
Gráfico 15: Comparação entre alunos e professores no T3 na escola de Real	132
Gráfico 16: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Lanheses no T1	133
Gráfico 17: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Lanheses no T3	134
Gráfico 18: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Lanheses no T1	135
Gráfico 19: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Lanheses no T3	136
Gráfico 20: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Lanheses no T1	137
Gráfico 21: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Lanheses no T3	138
Gráfico 22: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Ponte de Lima no T1	139
Gráfico 23: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Ponte de Lima no T3	140

Gráfico 24: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Ponte de Lima no T1	141
Gráfico 25: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Ponte de Lima no T3	142
Gráfico 26: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Ponte de Lima no T1	143
Gráfico 27: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Ponte de Lima no T3	143
Gráfico 28: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Real no T1	144
Gráfico 29: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Real no T3	145

Introdução Geral

INTRODUÇÃO GERAL

Nas sociedades ocidentais mundializadas da atualidade, a orientação e a inserção dos jovens e dos adultos são temas e preocupações centrais dos governos de diversas sociedades. A orientação dos alunos e dos adultos é o cerne da regulação dos sistemas de educação e de formação nas sociedades ocidentais (Danvers, 2009). Com a mundialização cultural e a transformação das organizações do trabalho, os problemas da orientação transformaram-se (Guichard, 2010). Cada indivíduo confronta-se, por um lado, com diversas mudanças, nomeadamente da escola para o trabalho, ou de um emprego para outro - que orientam a sua vida pessoal e profissional (Darcos, 2008), e por outro, com problemas de orientação que vão além das questões de definição de percursos escolares ou profissionais (Guichard, 2010).

Atualmente, a orientação caracteriza-se por uma conceção diferente daquela que tinha há trinta anos atrás, isto é, a orientação é mais que orientação profissional (Danvers, 2009). Hoje, este construto é concebido como uma orientação ao longo da vida que diz respeito a todas as transições que o indivíduo vive – sejam elas escolares, profissionais ou pessoais. O objetivo da orientação é, no contexto atual, o de ajudar cada indivíduo a ser o sujeito da sua vida e a dar sentido à sua vida (Guichard, 2001).

Para Guichard (2006), os problemas da orientação colocam-se no contexto duma determinada sociedade e a forma como se formulam esses problemas está determinada por esse contexto. Nas sociedades industrializadas, as formas de organização da escola e do trabalho têm um papel fundamental na formulação destes problemas. No início do século XX, por exemplo, no que diz respeito ao sistema profissional do trabalho, a maior parte dos indivíduos confrontava-se com a seguinte questão: *Como encontrar a profissão que me convém?*

Na época de Parsons (1909, citado por Balbinotti, 2003), a escolha profissional era um comportamento cujo acontecimento era único e permanente na vida do indivíduo. Em contrapartida, no contexto do início do século XX, marcado, nomeadamente, pela existência de sistemas escolares complexos e pela segmentação do mercado de emprego, os indivíduos confrontam-se com problemas de orientação manifestamente diferentes conforme a idade e a posição profissional que ocupam. A mundialização que se verifica nas diferentes partes do globo e a melhoria das tecnologias da informação, colocam uma série de questões e de desafios no que concerne à orientação profissional (Savickas et al., 2009). Em primeiro lugar, os jovens têm que se confrontar com problemas de orientação escolar e, posteriormente, de inserção social e profissional. No que diz respeito aos adultos, os que desempenham funções centrais nas empresas questionam-se em relação ao desenvolvimento, à transferência e ao reconhecimento

INTRODUÇÃO GERAL

das suas competências (Guichard, 2008). Desta forma, os problemas de orientação escolar e profissional devem ser resolvidos pelas pessoas no âmbito de uma reflexão mais vasta no sentido da sua existência.

Ao longo dos últimos vinte anos, assiste-se a uma importância crescente da orientação profissional e da carreira, com o intuito de responder, principalmente, às diversas solicitações das transformações sociais e tecnológicas que se verificam no mundo do trabalho (Oliveira, Coleta, & Guimarães, 2006). Hoje em dia, a economia e o mercado do trabalho exigem que os profissionais tenham competências que ultrapassem o domínio da técnica. Para Oliveira et al., (2006), o profissional deve ser pró-ativo, trabalhar em equipa, ser criativo ou realizar um trabalho rapidamente e sem erros. Todas estas competências são tão importantes como o conhecimento no domínio da técnica. E muitas situações profissionais, conceitos como um *emprego para a vida*, ou ainda *a possibilidade de progressão na carreira devido ao trabalho dedicado e leal* tornam-se conceitos que ficam confinados à história. Hoje em dia, o trabalhador é um colaborador da organização onde trabalha (Duarte, 2009; Pinto, 2010).

Assim, a orientação não pode ser unicamente o desenvolvimento de uma carreira (*career development*), ela torna-se necessariamente um planeamento, um desenhar da própria vida (*life-design*). O indivíduo *orienta a sua vida* numa determinada sociedade que lhe fornece referências – quadros sociais - através das quais ele se constrói de uma certa forma (Guichard, 2004). A questão da orientação é, portanto, um processo de construção de si.

Com o alargamento do objetivo da orientação e com o enfraquecimento das instituições e dos dispositivos que forneciam aos indivíduos referências tidas por certas para se orientar, o indivíduo tem que se envolver em considerações mais complexas que outrora. Mais concretamente, o indivíduo é necessariamente levado a questionar-se eticamente, quanto às consequências das suas decisões pessoais para o Outro. Algumas pessoas tecem considerações éticas dos princípios fundamentais para se orientarem e seria desejável que cada indivíduo desenvolvesse estes questionamentos, tendo em conta o mundo de crises em que vivemos (Guichard, 2010). Este novo contexto de orientação põe, portanto, em relevo uma abordagem ética dos projetos de vida, o que implica a intenção de encarar o *eu* não só no sentido da realização e da satisfação pessoais, mas também no sentido da preocupação com o *outro próximo* (e.g., familiares, amigos, companheiros) e até do *outro mais distante* (a sociedade onde vive ou o ideal de sociedade para a qual quer contribuir). Quando o indivíduo pensa no que quer fazer da sua vida, deve interrogar-se acerca do lugar dos outros nessa vida (Guichard, 2008).

INTRODUÇÃO GERAL

Esta nova perspectiva supõe, pois, um questionamento ético dos projetos de vida do indivíduo que deve pensar em orientar a sua vida no sentido de viver bem, com os outros e para os outros (Ricoeur, 1990). Assim, o indivíduo deve questionar-se acerca do que é uma sociedade justa e do que pode fazer para dar a sua contribuição. O presente trabalho parte desta conceção de orientação e da noção da importância de fomentar o questionamento ético no domínio da carreira e do *life design*, em contexto educativo (Taveira, 2008). Um dos modos de contribuir para esta finalidade, pode ser a promoção de condições psicológicas favoráveis a tal questionamento ético, como seja, a promoção de um sistema amplo de valores básicos de vida nos alunos, e também nos seus docentes, já que estes podem estar entre as figuras que os estudantes escolhem, como modelos de identificação-rejeição, na construção de si. Neste sentido, pretende-se avaliar a natureza dos valores básicos de vida de alunos e docentes do ensino básico e secundário, avaliar a estabilidade desta variável no tempo e procurar verificar até que ponto os valores básicos dos alunos se diferenciam dos seus professores, para favorecer a compreensão sobre como se poderá fomentar o questionamento ético no âmbito da carreira, ao longo da escolaridade.

Assim, o primeiro capítulo deste trabalho visa realizar uma revisão da literatura que servirá de enquadramento conceptual para o estudo dos valores básicos de vida e do questionamento ético na escolha da carreira. Começámos por realizar uma breve revisão em torno do construto de orientação, tendo em conta a polissemia do conceito, as mudanças operadas em relação às suas abordagens e a sua vertente atual, que inclui a orientação como um processo de construção de si ao longo da vida, tal como o preconiza Guichard (2004, 2006, 2010). Segue-se um segundo capítulo sobre o questionamento ético em que aprofundamos esta questão considerando a conceção ética na construção de si e que será abordada, sobretudo, a partir do ponto de vista filosófico de Ricoeur (1990), concordando com o trilha teórico adotado por Guichard. Finalmente, num terceiro capítulo é feita uma abordagem ao construto de valores de vida, em que se aprofunda o conceito relativamente aos diferentes sentidos atribuídos ao termo e tendo como principais referências Rokeach (1973, 1975), Schwartz (1990, 1992, 1994, 2005, 2006) e Gouveia (1998, 2002, 2003, 2008, 2010). Será com base neste último autor que seguiremos o nosso estudo, explicitando a sua teoria – a teoria funcionalista dos valores humanos – e o seu instrumento de avaliação – o Questionário dos Valores Básicos (QVB) – que utilizámos para o estudo empírico.

INTRODUÇÃO GERAL

No quarto capítulo, iniciamos a apresentação do estudo empírico, fazendo o enquadramento conceptual, apresentando-se os objetivos específicos da investigação e a metodologia levada a cabo para concretizar os objetivos formulados através dos problemas de investigação e hipóteses de trabalho. Depois da apresentação do instrumento de investigação e da caracterização da amostra, apresentamos e analisamos os resultados obtidos.

No quinto capítulo, apresenta-se a discussão dos resultados, tendo em conta a revisão da literatura efetuada.

Terminamos este trabalho, com um ponto de Conclusões, onde se pretende fazer ao mesmo tempo uma síntese dos aspetos mais relevantes deste estudo e concluir acerca do mesmo, apontar algumas das limitações do presente trabalho e também contribuir com uma ou outra sugestão relativamente a algumas linhas de investigação que favoreçam a continuação de estudos no âmbito do questionamento ético na escolha da carreira.

Parte 1 - Enquadramento

Teórico

*On ne prend pas l'avenir comme
on prend le train; l'avenir, on le fait.*

Georges Bernanos

Capítulo 1 - A Orientação: Abordagem ao construto

O conceito de *orientação* é muito antigo e quase contemporâneo do de *política*, que remonta à Antiguidade (Rufino, 1998). Reconhecer a utilidade da orientação não só para o indivíduo, mas também para a coletividade, é algo fundamental que se verifica ao longo dos séculos. De seguida, abordaremos o construto de orientação tendo em conta alguns marcos históricos fundamentais, bem como, a polissemia que lhe está inerente, a evolução das práticas de orientação e o alcance que esta atingiu nos nossos dias.

1.1. Polissemia do construto da orientação

Em 1992, a UNESCO define *orientação*, como um meio que permite ao indivíduo a tomada de consciência das suas características pessoais e a possibilidade de as desenvolver tendo em conta os estudos que escolheu, as formações que teve e as atividades profissionais que desenvolveu, preocupando-se com o futuro coletivo solidário e com o desenvolvimento da sua personalidade e da sua responsabilidade (CEF, 2008, p.3).

Segundo esta definição, o conceito de orientação designa a escolha feita por uma pessoa que compromete o seu futuro profissional e pessoal e o conjunto dos passos que devem ajudar, guiar, informar o indivíduo nas suas escolhas de estudos e de profissão e acompanhar a construção do seu projeto de vida. As características pessoais das quais o indivíduo deve ter consciência são as componentes físicas, intelectuais, afetivas, familiares, sociais, culturais, os valores e as crenças que constituem uma personalidade, e as competências transversais e específicas que a pessoa pode desenvolver.

No início do século XX, a orientação limitava-se a um exame levado a cabo com base numa investigação psicológica e tinha como objetivo facilitar a transição da escola para uma profissão. Nesta época, a orientação contava com diversos adversários que pensavam e defendiam que a orientação dizia respeito às famílias e que devia ser exclusivamente privada (Guichard, 2002).

Nos anos vinte, a orientação aparece como uma instituição, com especialistas que possuem técnicas próprias (Huteau & Lautry, 1979). É nesta altura que nasce a orientação profissional, com a criação da função de conselheiro de orientação (Kitabgi, 2008). A orientação alimenta-se, então, de debates filosóficos, sociológicos e psicológicos. Pouco depois da primeira guerra mundial, assiste-se a uma generalização das profissões relacionadas com a orientação profissional, que passa a ter como objetivo facilitar a aprendizagem dos jovens depois de

terminado o ensino primário. Em 1938, um decreto impõe a obrigatoriedade de consultar um especialista para qualquer tipo de orientação profissional; a sua finalidade é guiar a escolha dos jovens para gerir com prudência as escolhas das áreas profissionais. É somente em 1950 que aparece o conceito de *orientação escolar*. O seu objetivo era enquadrar os alunos que deixavam o sistema escolar para entrar no mundo do trabalho (Kitabgi, 2008). Com a massificação da escolaridade, nos anos 60, a importância da orientação escolar aumentou (Abreu, 2003).

Autores como Jenschke (2003) consideram até que, tendo em conta as transformações contínuas que se verificam na vida social da atualidade, nas tecnologias, nas relações de emprego, e no trabalho, e considerando as visões das organizações internacionais que contemplam o desenvolvimento futuro de uma sociedade do conhecimento, os conceitos de carreira e de desenvolvimento de carreira devem ser revistos. Com efeito, hoje em dia já não se pode falar de emprego estável, com claras descrições de cargo e as próprias carreiras são mais fragmentadas, o que obriga à oferta de uma assistência adaptada, através da orientação e do aconselhamento.

Outro ponto de vista indica que se deve, não apenas adquirir as habilidades associadas à carreira, mas, também, a construção de uma identidade de carreira. Esta ideia assemelha-se à abordagem construtivista que enfatiza que as pessoas constroem a sua personalidade, tendo em conta a sua capacidade, a sua autocriação e a sua transformação (Peavy 2000). A questão que se coloca ao indivíduo, no contexto de trabalho, de emprego ou da sua ausência, é *Como devo viver? Ou ainda, De que forma o meu trabalho, o meu emprego, ou a falta dele se encaixa e influencia o projeto da minha vida ou da minha carreira?* A carreira deve ser concebida, então, como uma relação que liga a vida pessoal e o trabalho, e o projeto de carreira deve ter o mesmo significado que o projeto de vida. Uma vez que o desenvolvimento de carreira deve ser combinado com o projeto mais geral de vida, o aconselhamento vocacional deve apoiar essencialmente ao desenvolvimento de aptidões de planeamento de vida que permitam aos indivíduos lidar com as permanentes mudanças sociais e situações individuais (Jenschke, 2003).

Dumora (2009) partilha do mesmo ponto de vista e considera que, na sociedade atual, tendo em conta as questões atuais da ajuda aos indivíduos em desenvolvimento num mundo de trabalho que muda constantemente e no qual reina a incerteza, as transições e a não-linearidade, as abordagens tradicionais ao aconselhamento vocacional mostram-se limitadas, descontextualizadas e inadaptadas. Neste contexto, as práticas de orientação são não só diferentes daquilo que eram antigamente, como também mais diversificadas. A reflexão sobre os

modelos e métodos de carreira do século XX revelou, pois, a necessidade de desenvolver novas abordagens para responder às necessidades dos indivíduos do século XXI (Savickas , 2008). Os modelos baseados na estabilidade e segurança no trabalho e que conceptualizam a carreira como uma sequência de etapas fixas estão desatualizados e já não são funcionais. Assim, devem ser substituídos ou reformulados de forma a darem origem a modelos dinâmicos que enfatizem a flexibilidade humana, a adaptabilidade e a aprendizagem ao longo da vida (Duarte, 2009).

1.2. Orientação: Um processo ao longo da vida

Atualmente, e nas sociedades ocidentais mundializadas, não existe um conceito de orientação consensual que se traduza por práticas profissionais homogêneas e coerentes. O discurso atual dá a este construto um alcance quase universal, uma vez que se evoca a *orientação ao longo da vida* como sendo um apêndice da *formação ao longo da vida*. A orientação é concebida com um processo complexo, variável e contínuo que deve dar lugar a mudanças, por parte do indivíduo, ao longo da vida profissional. Este processo deve permitir que cada indivíduo escolha, em plena consciência, uma perspetiva de sucesso da sua vida social e profissional (CERS, 2004).

O termo *responsabilidade* da definição da UNESCO suprarreferido apoia a dimensão de cidadania, duma educação, duma formação, duma inserção social e profissional, conseguidas (CEF, 2008). A orientação já não se limita à questão da transição da escola para uma profissão. Hoje em dia, a questão coloca-se no contexto da orientação ao longo da vida. Esta expressão refere-se à divisão dos alunos através de diversas vias do sistema escolar e a diferentes atividades educativas que têm como objetivo a preparação dos alunos em relação à escolha duma carreira profissional e pessoal.

Foi por volta dos anos 90 que uma série de iniciativas tomadas a nível europeu contribuiu à promoção dessa nova conceção da orientação – a orientação ao longo da vida (Poulet, 2009). Segundo esta perspetiva, a orientação é um processo que se desenvolve ao longo da vida, tal como a formação. Tendo em conta a evolução das exigências do mundo económico e o desejo ou a necessidade de mobilidade, particularmente no que diz respeito aos jovens, a forma como os indivíduos apreendem a sua orientação vai mudar radicalmente. Trata-se, neste contexto, de ter em conta o conjunto de circunstâncias de uma vida, na sua dimensão

peçoal e social, que poderãõ acarretar a necessidade de escolher uma via, de se orientar ou reorientar-se. É entãõ necessãrio dar um sentido à sua vida, mas também definir um campo de inserção na sociedade, em prol do futuro coletivo, num contexto econõmico, social e cultural que se identificou (Darcos, 2009).

A orientaçoõ é, entãõ, simultaneamente a questãõ da escolha de vida (e.g., que direçoõ, que sentido dar à sua vida) e a questãõ bem mais concreta do processo a seguir (e.g., quais os mecanismos que se devem acionar para se reorientar). O processo da orientaçoõ é uma açãõ com uma projeçoõ de futuro e tem em conta o desenvolvimento ao longo da vida, mas também os diversos cenãrios e os diversos contextos em que o indivídúo projeta o seu desenvolvimento profissional e de vida, e ao longo da vida.

A orientaçoõ é um processo dinãmico e contínuo, visto que se produz ao longo da vida e considera o indivídúo como um agente ativo do seu processo, nãõ como um sujeito passivo ou objeto da açãõ orientada, mas como um participante ativo do seu prõprio processo de orientaçoõ, permitindo-lhe, facilitando-lhe ou ajudando-o na sua transformaçoõ ou mudança do seu contexto ou da sua realidade. Por outras palavras, o indivídúo deve agir como um agente de mudança, ele deve ser capaz de criar os seus conhecimentos e as suas ações a partir das suas experiências, decidir em funçoõ dessas experiências e empreender ações coletivas que permitem a transformaçoõ da realidade, facilitando o seu desenvolvimento pessoal integral, através do seu projeto profissional e de vida (Martínez Martínez, 2011). A orientaçoõ sofreu, portanto, uma enorme evoluçoõ, representada no quadro 1.

Quadro 1: Evoluçoõ histõrica do conceito de orientaçoõ

Início do século XX	<i>Exame</i> (opiniãõ confirmada por uma investigaçoõ psicolõgica)
Início dos anos 20	Instituiçoõ (especialistas com técnicas prõprias (Huteau & Lautrey, 1979)) – nasce a orientaçoõ profissional
1950	Conceito de <i>orientaçoõ escolar</i>
Últimos 25 anos do século XX	Desenvolvimento de uma carreira profissional – polivalênciã do indivídúo; (re)definiçoõ dos projetos de carreira
Meados dos anos 90	Orientaçoõ ao longo da vida –

Por outro lado, a orientação é igualmente concebida como um conjunto de ajudas que se proporcionam aos adultos aquando de mudanças que afetam as suas vidas. Esta conceção é explicada pela evolução dos contextos nos quais se colocam as questões que dizem respeito à orientação: a importância da escola e da formação contínua, de novas formas de organização do trabalho, da mundialização do trabalho e da economia, entre outros. Isabelle Boras (2008) considera que uma das questões da orientação ao longo da vida consiste em acompanhar as mobilidades profissionais que são cada vez mais frequentes nos sistemas atuais de trabalho. No entanto, este modelo de orientação ao longo da vida não significa que as questões da orientação sejam similares em todos os momentos da vida do indivíduo. Relativamente a este assunto, foram implementadas práticas diversificadas por parte de alguns autores, nomeadamente Guichard (2001), como o balanço de competências, a educação para a orientação, a validação das aquisições da experiência, e a entrevista de aconselhamento com adolescentes e jovens adultos.

Hoje em dia o profissional de orientação é considerado como um agente de mudança. Este profissional movimenta-se numa realidade global, dinâmica e heterogénea, uma vez que esta realidade, como já referido, está em constante movimento e transformação. Esta é a razão principal pela qual o profissional do aconselhamento vocacional do século XXI deve ser um agente de mudança, quer no contexto educativo, quer em qualquer cenário organizacional onde a sua ação se desenvolve. Segundo Martinez e Martinez (2011), a ação do profissional de orientação, seja qual for o contexto em que desenvolve, inscreve-se sempre num contexto organizacional, e deve, por isso, promover, construir e até trazer mudanças. Nesta perspetiva, ser um agente de mudança é ser um facilitador, um mediador e um promotor da orientação ao longo da vida.

1.3. Orientar-se: A construção de si

Segundo autores como Guichard (2008), a conceção atual da orientação, enquanto serviço especializado, caracteriza-se por três traços fundamentais: é um apoio que deve estar disponível ao longo da vida dos indivíduos; diz respeito a todas as transições que o indivíduo vive, sejam escolares, profissionais ou pessoais; consiste em ajudar o indivíduo a ser o sujeito da sua própria Existência. Com efeito, nas sociedades ocidentais, considera-se que o indivíduo tem

de assumir pessoalmente a direção da sua vida pessoal e profissional, o que torna a orientação um processo dinâmico e criativo (Danvers, 2009).

Para Guichard (2006), as questões relativas ao processo pessoal de orientação escolar e profissional têm o seu sentido básico na obrigação que cada um tem de refletir sobre si próprio, para orientar a sua existência. Isso acontece no contexto das organizações de trabalho menos estruturadas, que raramente propõem modelos de carreira profissional ao indivíduo, mas que favorecem a flexibilidade e têm tendência a organizar o trabalho sob forma de missões em equipas, com um tempo limitado (e recorrendo também ao trabalho precário), em vez de profissões duradouras (Guichard, 2008).

Vários autores têm apontado que os problemas de orientação com que as pessoas deparam evoluíram de forma considerável ao longo destas últimas décadas, tendo em conta a mundialização cultural e as transformações da organização do trabalho. As diferentes e complexas modificações qualitativas e quantitativas, produzidas pela mundialização, pela revolução tecnológica e, portanto, pela necessidade de adaptação às mudanças, pelas tendências demográficas, levaram o indivíduo a descobrir o seu futuro num ambiente de imprevisibilidade; o que exige que o indivíduo se adapte e reflita constantemente em relação à definição e ao procedimento dos seus objetivos pessoais e profissionais (Coimbra, Imaginário & Parada, 2001). Hoje em dia, as perspetivas profissionais perderam, pois, o seu caráter previsível e definível, devido às transições de empregos frequentes e difíceis vividas pelos trabalhadores. Estas mudanças obrigam o indivíduo a adquirir competências completamente diferentes dos conhecimentos e das aptidões exigidas pelas profissões do século passado (Savickas 2009).

Na realidade, os últimos vinte e cinco anos do século XX foram marcados por uma automatização e, posteriormente, por uma informatização da produção; assim nasceu uma nova forma de organização do trabalho. A última década do século XX fica marcada por uma enorme mudança do ambiente social e económico (Isaac & Mercier, 2000). Hoje em dia, o trabalhador tem que ser polivalente e manter e desenvolver esta característica, ao mesmo tempo que se esperam novas competências da sua parte; o seu objetivo é o desenvolvimento de uma carreira profissional. A questão da orientação para o trabalhador é então: *Como fazer o balanço das minhas diversas experiências e (re)definir projetos de carreiras?* (Guichard, 2008).

Assim, as práticas de orientação tiveram que mudar e, com isto, sofreram uma enorme evolução. Isto explica-se pelas transformações das organizações do trabalho e também pela emergência de novas conceções da qualificação profissional (Danvers, 2003). Desta forma, as

práticas de aconselhamento vocacional transformaram-se e desenvolveram-se muito ao longo destes últimos anos. Estas práticas multiplicaram-se e diversificaram-se dentro da escola, no que diz respeito a programas de desenvolvimento vocacional e de educação para a carreira, através dos dispositivos de ajuda à inserção dos jovens, através de centros de reconhecimento e validação de competências, para os adultos, e nas empresas (Guichard, 2006).

Neste contexto, o aconselhamento vocacional é concebido como um processo de ajuda que tem como finalidades primordiais apoiar a construção de *si*, da identidade, e da autonomia pessoal, apesar de poder constituir também, uma ajuda pontual à realização de escolhas de carreira. Para Dumora (2009), a conceção do aconselhamento vocacional confunde-se, hoje em dia, com a noção de encontro, necessariamente repetido, que tem como imperativo ajudar a pessoa – não só o adolescente, mas também o adulto, ao longo da sua vida – a adaptar-se e enfrentar a multiplicidade de transições que encontra no decorrer da sua vida pessoal e profissional. Como consequência, hoje em dia, é comum a referência ao aconselhamento, mediação, modelos e práticas construtivistas, e *gestão de si*, na referência às práticas de intervenção vocacional.

Savickas et al. (2009) consideram que já não se pode falar com confiança em desenvolvimento da carreira, nem de orientação profissional; dever-se-ia sim pensar em *trajetórias* nas quais os indivíduos concebem e constroem a sua vida, incluindo a sua carreira profissional. Assim, as carreiras não se escolhem, elas são construídas pelos indivíduos, conforme vão realizando as suas escolhas e exprimindo o seu autoconceito, e encarnam os seus objetivos nos papéis sociais e de trabalho. Em suma, construímos a nossa carreira. Numa abordagem construtivista (Savickas, 2005), então, a carreira constrói-se à medida que os indivíduos realizam escolhas que exprimem o seu autoconceito e que organizam os seus objetivos na realidade social do papel de trabalho. A adaptabilidade pessoal, isto é, a celeridade e os recursos de um indivíduo para lidar com tarefas desenvolvimentistas atuais e eminentes, transições profissionais e traumas pessoais, tem, neste contexto, uma importância relevante.

Na sociedade atual, e tendo em conta o conceito de adaptabilidade, as pessoas deverão traçar e implementar ativamente comportamentos de autogestão, procurando construir um futuro, que seja o melhor possível, ao longo da vida. Assim, os indivíduos devem assumir maior responsabilidade pessoal para compreender as suas necessidades, determinar os seus objetivos e gerir as suas carreiras (Savickas, 2008). A escolha da profissão/carreira é vista atualmente como algo dinâmico, como o produto de pequenas decisões, contrariamente à decisão única e

imutável de antigamente (Super, 1983,1990, citado par Oliveira et al., 2006).O processo de orientação continua durante toda a vida, assim como o processo da formação. Desde que o indivíduo entra na escola até à formação profissional, o objetivo da orientação é ajudar a pessoa a construir-se, e a educação para a carreira deve ajudar na construção dessa mesma carreira. A orientação não se limita, pois, a uma questão de transição da escola para uma profissão. A educação e a formação ao longo da vida devem apontar para objetivos amplos , nomeadamente, promover a cidadania ativa e reforçar a coesão social (Danvers, 2003).

Para Savickas et al. (2009) uma das questões fundamentais é a seguinte: *Quais os fatores e os processos da construção de si?* O autor considera que apesar de continuar a ser importante compreender como as pessoas escolhem profissões e como a carreira evolui ao longo do tempo, dever-se-ia formular uma melhor compreensão da forma como os indivíduos constroem a sua vida graças ao trabalho.

Segundo Isabelle Poulet (2009), a filosofia da orientação ao longo da vida caracteriza-se por princípios fundamentais, nomeadamente o caráter contínuo do processo da orientação, o indivíduo como centro do processo, a mudança de papel para os profissionais que se tornam acompanhantes em detrimento de conselheiros em orientação, a finalidade da autonomia do indivíduo e a consideração da comunidade, do bem comum.

Deste modo, e como consequência de novas formas de abordar o problema da orientação, atualmente, o objeto das práticas de orientação diz respeito ao desenvolvimento da carreira ao longo da vida do indivíduo, que é capaz de construir novas competências que estão determinadas pelas experiências vividas ao longo da sua vida (Guichard, 2006). Para Savickas, (2005), importa saber também de que forma os indivíduos utilizam a sua personalidade profissional para se adaptarem a sucessivas mudanças de empregos, continuando, no entanto, a serem fiéis a eles próprios e reconhecidos pelos outros.

O indivíduo questiona-se em relação ao que deve fazer da sua vida e, ao mesmo tempo, tem que tomar conta de si e conduzir a sua vida de forma satisfatória; ele organiza as suas condutas, constrói-se (Guichard, 2004). Este indivíduo deve desenvolver as capacidades necessárias para enfrentar as tarefas requisitadas para se orientar; a utilização das aptidões/capacidades do indivíduo ajuda a orientação e a seleção profissional (Pieron & Reuchlin, 1950, citado por Danvers, 2009). Construir as suas capacidades depende, então, das experiências que o indivíduo conseguiu desenvolver nos diversos domínios de vida e de fatores sociais. A noção de competência torna-se, pois, fundamental neste contexto, uma vez que saber

orientar-se é saber investir as suas competências, que são tidas como conhecimentos, *savoir-faire*, disposições, formas de ser do indivíduo que são necessárias para realizar diversas atividades (Guichard, 2006).

Para Bariaud e Dumora (2004), os trilhos da orientação não são definitivos, no entanto trazem constrangimentos para o amanhã. As consequências destas mudanças são que as pessoas que se questionam em relação à orientação profissional deparam com problemas maiores e mais complexos que anteriormente (Guichard, 2011). Maiores, visto que as pessoas devem aprender a identificar, nos meios profissionais, oportunidades que lhes convêm, isto é, onde podem investir, e desenvolver as suas competências. Para realizar uma atividade deste tipo (identificar oportunidades e investimentos das suas competências), o indivíduo deve ter uma certa visão de si próprio, contendo algumas perspectivas de si suficientemente ricas e flexíveis para desenvolver estratégias de adaptação a múltiplos contextos em mudança. De um ponto de vista mais geral, é o que Danvers (2003) apelida de *gestion de soi* ou *entreprise de soi*, entretanto objeto de crescente pesquisa no campo da Psicologia Vocacional (e.g., Pinto, 2010). Assim, os indivíduos são necessariamente levados a colocar-se a questão da sua atividade de trabalho relativamente ao lugar que este ocupa na sua vida, isto é, a questão do sentido que esta atividade de trabalho tem na sua vida e a questionar-se relativamente ao que é importante na sua vida, quais as suas prioridades atuais, e se é necessário revê-las. A orientação torna-se então uma atividade reflexiva de *life designing* – conceção de vida. O indivíduo é assim responsável em relação às escolhas relativas à sua existência, num contexto social onde o futuro é visto como algo imprevisível (Guichard, 2008).

No que concerne a este último ponto – o futuro com algo imprevisível - importa referir que a conceção dos problemas da orientação está determinada por interrogações no que respeita à nossa capacidade de antecipar o nosso futuro. Este futuro é visto como incerto e imaginado, muitas vezes, como instável (Poulet, 2009). Os indivíduos confrontam-se, cada vez mais, com ruturas na sua vida profissional, o que leva a evoluções que afetam as suas vidas pessoais – instabilidade das famílias, mudanças frequentes de casa longe das regiões habituais, entre outras. Nas nossas sociedades modernas pós-industrializadas, os indivíduos já não trabalham no mesmo emprego durante vinte ou trinta anos, como acontecia no século passado. Atualmente, a tarefa dos trabalhadores consiste em construir a sua carreira de forma mais ativa, tendo em conta as novas tecnologias, a mundialização e a nova conceção das tarefas (Savickas, 2005).

Guichard (2004) considera que as sociedades ocidentais colocam a seguinte questão, no que diz respeito às práticas de ajuda à orientação: *Como dar ao indivíduo a possibilidade de orientar a sua vida da melhor forma na sociedade humana que é sua/onde interage?* O indivíduo orienta a sua vida e entrega-se a si mesmo numa dada sociedade que lhe fornece padrões, isto é quadros sociais, nos quais ele faz a construção de si numa certa forma. Quando se interroga acerca da sua orientação escolar ou profissional, depara com uma questão mais geral e que é a da articulação das suas atividades de trabalho com as suas outras áreas de vida. Assim, para Guichard (2006), o indivíduo que pensa no seu futuro profissional questiona-se igualmente em relação ao que quer fazer da sua vida; quem se questiona acerca do desenvolvimento e do investimento das suas competências deve fazê-lo também em relação ao sentido desse investimento tendo em conta a vida que deseja ter, e considerar todas as competências que desenvolveu nos diversos domínios da sua vida. Por exemplo, no que diz respeito aos adolescentes, uma das questões que se coloca é: *O que é mais importante para mim : ganhar dinheiro? Ajudar os outros?* (Guichard, 2003). Quanto aos adultos, estes colocam questões tais como: *O que é mais importante para mim: a minha realização pessoal num dado projeto, seja ele pessoal ou coletivo? O compromisso profissional?* Cada indivíduo tem, portanto, que questionar-se acerca do que é o mais importante na sua vida (Guichard, 2006).

Durante anos, o objetivo tradicional do aconselhamento era, como já referimos, ajudar os indivíduos a tomar decisões de carreira ou a ultrapassar indecisões de carreira. Mas com as transformações das sociedades atuais e as circunstâncias de vida inerentes, o objetivo do aconselhamento deve ser mais ajustado e consistir em procurar ajudar as pessoas a terem as ações necessárias para conseguir uma carreira e uma vida pessoal satisfatórias (Krumboltz & Chan, 2005). Ou seja, mais do que ajudar os indivíduos a tomar decisões e a desenvolver o percurso ao longo do tempo, importa ajudá-los a lidar com contextos em mudança e a envolverem-se nas suas tomadas de decisão e na construção dos seus projetos de vida.

1.4. Os serviços de orientação escolar e profissional

Hoje, mais do que nunca, numa época em que a mudança se fixou e em que os desafios quotidianos se avolumam, a orientação escolar e profissional assume uma importância vital na preparação dos jovens face à complexidade do sistema educativo e das suas articulações com o mundo do trabalho. É um processo de ajuda, como já referimos, que teve durante as últimas

décadas, como finalidade principal, auxiliar os indivíduos no processo de tomada de decisão quanto ao seu percurso escolar e profissional, permitindo-lhes conhecer capacidades, interesses e objetivos de vida, assim como alternativas que o ensino e o mercado de trabalho oferecem. Desta forma, foi concebida como um serviço que possibilita ao indivíduo conhecer e compreender os seus valores, capacidades, interesses, metas e objetivos de vida, bem como as alternativas que o ensino e o mercado de trabalho oferecem. Facilita igualmente o acesso à informação relativa aos requisitos, exigências e condições de trabalho das diferentes atividades profissionais.

No entanto, face a novas conceções e perspetivas teóricas sobre o conceito de orientação, já explanadas, no início do século XX a orientação surge associada a uma nova racionalidade na organização do trabalho e na gestão do corpo social, traduzindo a necessidade consequente de uma articulação entre políticas de educação, formação e emprego (Guichard & Huteau, 2001; Guichard, 2005). Ainda assim, o papel atribuído a esta prática de intervenção social e o modo como é operacionalizada é muito diversificado, o que é nitidamente atestado pelos vários estudos internacionais comparativos realizados sobre esta temática, nomeadamente pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP – e.g., *Problemáticas e Finalidades da Orientação*; AGORA X: *L’Orientation Scolaire et Professionnelle*) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE – e.g., *Orientação Escolar e Profissional, Guia para Decisores*),

Com efeito, durante a segunda metade do século XX, o desenvolvimento da escola foi considerável e conduziu ao nascimento da orientação escolar. Trata-se, neste novo contexto, de antecipar o seu futuro, de se colocar a questão da transição do estatuto de aluno ao de trabalhador e aos diferentes papéis adultos que o esperam. O indivíduo é encarado como alguém que deve então decidir o seu futuro e está entregue a si próprio (Guichard, 2006). No entanto, este novo conceito não se pode esquivar duma questão crucial no que diz respeito à orientação: construir-se numa sociedade equitativa e preparar os jovens par esse grau de individualização cada vez mais elevado. Segundo Guichard (2004), a expressão *orientação escolar* refere-se a um conjunto de processos que culminam na distribuição dos jovens nas diferentes vias de formação ou de aprendizagem de um dispositivo de formação. Por seu lado, a orientação profissional está intrinsecamente ligada à orientação escolar e designa fatores sociais e individuais e processos que conduzem à divisão dos jovens e dos adultos nas diferentes

profissões, empregos ou ocupações. Estes fatores e estes processos têm um papel na evolução da carreira dos indivíduos e nas suas trajetórias de emprego (Guichard, 2004).

Os serviços de carreira, designação mais atual, podem ser perspetivados, também, como uma ajuda mais centrada no desenvolvimento de atitudes e competências que permitem aos indivíduos realizar melhor as suas decisões de vida e adaptarem-se mais proativamente às transições. Isto é, serviços menos orientados para a ajuda ao estabelecimento de correspondências entre pessoas e ambientes/ocupações, e mais focados em apoiar o processo de desenvolvimento de carreira de uma mesma pessoa.

Neste contexto, para autores como Watts (2001), o conceito de desenvolvimento de carreira abordado nas intervenções deve ser entendido como um processo de desenvolvimento de aprendizagem que evolui ao longo da vida e que combina as três áreas principais que se seguem:

- a) Autoconsciência: que prepara e ajuda os indivíduos a desenvolver valores pessoais, forças, potencialidades e aspirações que conduzem ao desenvolvimento pessoal para a construção de um significado pessoal de uma vida satisfatória e valorizada e que permitem equilibrar o trabalho com os outros papéis que assume na vida;
- b) Perceção de oportunidades: que permite identificar e analisar a educação disponível, as oportunidades de preparação e de emprego, e avaliá-los, tendo em vista os próprios objetivos e como alcançá-los;
- c) Aprender a tomar decisões e a realizar transições: que permita ao indivíduo desenvolver a capacidade de transferir habilidades com o objetivo de “agarrar” situações inesperadas da vida.

Os serviços de desenvolvimento de carreira, independentemente do local onde ocorrem e da sua estrutura organizacional (e.g., programas de educação para a carreira em contexto escolar, serviços de aconselhamento educacional ou de carreira em contexto escolar e profissional, serviços de emprego), devem combinar as três principais áreas de desenvolvimento acima referidas, podendo, dessa forma, ajudar no desenvolvimento das potencialidades humanas.

Patton (2008) considera igualmente que a abordagem tradicional no que concerne à carreira deve ser revista. Habitualmente, o aconselhamento de carreira era amplamente visto

como um processo objetivo e de resolução de problemas cognitivo, tendo em conta o conhecimento sobre o mundo do trabalho e o propósito de facilitar as decisões de carreira. Pensava-se que associar o conhecimento sobre si próprio e o conhecimento sobre o mundo do trabalho resultasse numa escolha relevante. Contudo, segundo aquela autora, as transformações que se verificam atualmente no mundo do trabalho alteraram a perceção da carreira e do seu desenvolvimento, como aliás já referimos. Dado que no contexto das sociedades atuais, os indivíduos mudam de trabalho/emprego várias vezes ao longo da vida e a escolha profissional é apenas um aspeto de um vasto conjunto de desafios de carreira que o indivíduo tem que encarar, torna-se necessário adequar teoria e práticas à complexidade das pessoas que vivem num mundo complexo (Patton, 2008). No início do novo milénio, com as enormes mudanças e com as consequências da globalização e de seus impactos na vida social e do ser humano, a orientação diz respeito a todos os indivíduos. As consequências dessas mudanças globais não são apenas mudanças nas exigências de qualificação, indicam também, e simultaneamente, um aumento da desorientação pessoal e do desemprego das pessoas, o que requer assistência individualizada através da orientação e do aconselhamento pessoal. Sendo assim, os trabalhadores deverão assumir cada vez mais responsabilidades através do aperfeiçoamento constante, da atualização e do desenvolvimento de suas capacidades sob uma perspetiva de educação continuada (Jenschke, 2003).

Em, 1999, em Seul, na Coreia, durante o Congresso Internacional de Técnicas Educacionais e Vocacionais da UNESCO, foram feitas várias recomendações objetivando o desenvolvimento da educação

Tendo em vista sistemas de educação contínua, integração de processos inovadores (como novas tecnologias, o meio-ambiente, habilidades linguísticas e culturais, competências empresariais e de prestação de serviços conectados a novos modelos de oferta de aprendizagem e informação) e ofertas de aprendizagem técnica e vocacional para a população com necessidades especiais, incluindo os grupos desfavorecidos, desempregados e marginalizados, populações nativas, refugiados e migrantes” (Jenschke, 2003, p.40).

Com o intuito de conseguir todas essas metas, a UNESCO declarou claramente que a orientação e o aconselhamento de carreira se revestem de uma importância fundamental para todos os clientes que estão em educação e formação. Assim, o papel da orientação deveria ser alargado para preparar os estudantes e os adultos a encarar uma possibilidade efetiva de constantes mudanças de carreira. Tendo em conta este contexto, a UNESCO também vê a

orientação e o aconselhamento como um processo contínuo, acompanhando a caminhada contínua da aprendizagem com seus diversos trilhos, limiares, obstáculos e oportunidades.

Assim, e seguindo as ideias e as orientações da UNESCO, a União Europeia (2000, citado por Jenschke, 2003) enfatizou no *Memorando sobre a Educação Continuada*, uma estratégia de aprendizagem contínua inclusiva e coerente para a Europa, tendo como principais objetivos para a construção do indivíduo:

- a) Garantir o acesso universal e contínuo à aprendizagem para obter e renovar as habilidades necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- b) Construir uma sociedade inclusiva com oportunidades iguais de acesso à aprendizagem com qualidade;
- c) Alcançar níveis mais elevados de educação e qualificação vocacional generalizados;
- d) Encorajar e preparar as pessoas para participarem mais ativamente na vida pública, social e política em todos os níveis da comunidade.

Para alcançar estes objetivos, uma nova forma de pensar a orientação e o aconselhamento deve assegurar que todos possam ter fácil acesso à informação de boa qualidade, no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem e de aconselhamento pessoal, e à forma como combinar vida pessoal e trabalho com o propósito de alcançar, como cidadãos motivados e ativos, o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A UE vê a orientação como um serviço continuamente acessível a todos, com um estilo holístico de oferta capaz de atender a uma ampla gama de necessidades e procuras resultantes de uma variedade de clientes. Neste contexto, o sistema de atendimento em orientação deve mudar de um modelo de oferta para um modelo de procura, alcançando pessoas numa atitude proactiva. Dado que as carreiras modernas são mais fragmentadas, as chamadas *biografias colcha-de-retalho* como são apelidadas por Arnold e Jackson (1997) tornam-se cada vez mais comuns e reclamam ajuda adequada através da orientação e do aconselhamento durante os períodos de transição da carreira. Sob uma compreensão subjetiva de carreira a questão que se deve pôr, mais uma vez, é então: *De que forma é que os indivíduos dão um sentido às suas carreiras e às suas histórias pessoais, bem como às habilidades, atitudes e convicções adquiridas.* (Arnold & Jackson, 1997).

Como o desenvolvimento de carreira deve ser combinado com o projeto geral de vida, o aconselhamento deve dar o suporte necessário para o desenvolvimento de habilidades de projeto de vida que permitam às pessoas ter instrumentos para lidarem com as permanentes transformações sociais e situações individuais. A escolha de uma carreira ou de um trabalho

deve promover o autoconceito e conceder uma identidade social significativa para o indivíduo, uma vez que lhe dá a possibilidade de contribuir produtivamente para a comunidade e, desta forma, tornar-se autossuficiente, bem-sucedido, satisfeito, estável e saudável na sua vida pessoal (Savickas, 2002).

Como foi descrito anteriormente, a orientação profissional integra-se no plano mais vasto da orientação ao longo da vida. O objeto da orientação profissional é, então, o conjunto da vida de trabalho do indivíduo; esta orientação abarca todos os desenvolvimentos positivos ou negativos e as diversas transições que marcam essa vida. A orientação profissional remete para a orientação que cada um quer dar à sua vida, às suas escolhas de vida mais importantes (Guichard, 2004). A questão já não é unicamente a escolha de uma profissão, é também a do desenvolvimento duma carreira ao longo da vida do indivíduo. Este interroga-se acerca do que deve fazer da sua vida; simultaneamente, deve cuidar de si e conduzir a sua vida de forma satisfatória. Deve desenvolver as capacidades necessárias para enfrentar as tarefas necessárias para se orientar. Deste modo, a designação dos próprios serviços de orientação escolar e profissional tem vindo a alterar-se para dar corpo a estas novos modos de ver o problema, incluindo-se expressões novas como a de intervenções de carreira, serviços de desenvolvimento da carreira, aconselhamento para conceção da vida, ou mesmo serviços de carreira, onde a expressão orientação fica de fora, realçando-se os conceitos de carreira e de *design* da vida.

Capítulo 2 - Questionamento Ético

Hoje em dia, as pessoas têm que lidar com questões de orientação bem mais complexas. O futuro não está delineado, vai-se delineando, está em aberto, e depende daquilo que o indivíduo fará não só a nível individual como a nível coletivo (Danvers, 2009). A interrogação acerca do sentido da sua existência, do lugar das suas atividades profissionais na sua vida leva, assim, o indivíduo a tratar questões de ordem ética, isto é, questões que dizem respeito ao que é correto e justo fazer (Guichard, 2008). Em seguida, aprofundamos a conceção ética na construção de si, para melhor compreender a natureza desse processo e modos de o investigar em relação com a problemática da carreira.

2.1. A conceção ética na construção de si

O questionamento ético na conceção e construção de si não é uma ideia nova. No início do século passado, estas considerações estavam, muito provavelmente, presentes nas reflexões dos jovens, no entanto, nas nossas sociedades atuais, estas considerações éticas têm uma prioridade psicológica muito mais importante. Em primeiro lugar, porque os indivíduos são, hoje em dia, por falta de referências, obrigados a refletir acerca do que é mais importante para eles; seguidamente, porque estes mesmos indivíduos estão mais conscientes dos novos riscos que estão ligados ao nosso modo de vida atual (Savickas et al., 2009). De facto, a nossa organização social já não fornece respostas pré-concebidas a determinadas questões (e.g., uma mulher deve privilegiar a educação dos seus filhos, enquanto um homem deve atender às necessidades económicas do seu lar). Assim, os indivíduos deparam com questões que têm a ver não só com a legitimidade desta ou daquela escolha, mas também sobre a validade dos princípios que lhes permitem efetuar essas escolhas. (*Será melhor privilegiar as preocupações do outros - por exemplo, a educação dos filhos - ou conseguir um cargo de responsabilidade que garante altos rendimentos?*) (Guichard, 2008).

Os indivíduos devem compreender a importância do seu projeto de vida para eles mas também para os outros. Assim, por um lado, eles devem gostar do que fazem e ter cuidado com aquilo que fazem, por outro, o que fazem e o contributo que dão para a sociedade é importante para os outros. Neste sentido, a crença de que o que o indivíduo faz é importante reforça a sua identidade e dá-lhe um sentido de significação social e de relações aos outros (Savickas, 2005).

Quando o indivíduo reflete acerca da sua orientação, a preocupação consigo próprio e com o outro próximo está sempre presente. Segundo Guichard (2008), se tomarmos a definição

que Ricoeur (1990) dá da ética - a intenção ética articula-se numa tríade composta pelo Eu, o Tu, o Ele/Ela - onde o Eu, o Outro próximo e o Outro longínquo são igualmente apreciados - poder-se-á afirmar que os indivíduos deparam necessariamente, a um dado momento da sua vida, com um questionamento ético, quando se interrogam acerca da sua orientação. Por exemplo, quando se questionam acerca de quais serão as consequências para os outros mais próximos (o seu cônjuge, os seus filhos) desta ou doutra escolha. Nesta perspetiva, o bem individual não deve ser visto como oposto ao bem do outro, na medida em que o bem é comum a todos, e, desta forma, não pode ser considerado como uma propriedade particular de ninguém. Na reflexão que o indivíduo tece no que concerne à sua orientação, há sempre a preocupação de si, mas também do outro. É por esta razão que os serviços de apoio à construção da carreira têm atualmente como objetivo primordial, ajudar os indivíduos a compreender de que forma o seu projeto de vida é importante para eles e para os outros (Savickas, 1993). Relativamente a este assunto, Guichard (2008) adota uma dupla perspetiva: por um lado, uma perspetiva descritiva, quando destaca que algumas pessoas aprofundam a reflexão ética em relação à sua atividade profissional, ou quando se percebe que cada vez mais pessoas (e.g., profissionais do quadro de empresas) e instituições (e.g., de comércio justo) tendem a orientar-se para uma economia social e solidária. Por outro lado, tal questionamento ético incorpora uma perspetiva normativa, com um conjunto de observações destinadas a mostrar que, tendo em conta diferentes crises do nosso mundo contemporâneo (e.g., aquecimento climático, crise da água, superpopulação, trabalho indigno, migrações forçadas, crises financeiras,...), torna-se imperioso para a humanidade que a preocupação dos outros longínquos e das instituições justas encontrem um lugar principal, na reflexão que cada pessoa tem em relação à sua orientação.

Segundo Guichard (2008), o *princípio da responsabilidade* formulado por Hans Jonas (1995) - *Age de tal forma que os efeitos da tua ação não sejam destruidores para a possibilidade futura duma vida autenticamente humana* -, deveria constituir um aspeto central deste componente ético da reflexão de cada um em relação à sua orientação. Assim, para humanizar as grandes escolhas do nosso futuro, é imperioso apoiarmo-nos na ética do género humano (Morin, 2002, citado por Danvers, 2009).

No mundo de hoje, a adoção, por parte de todos, de uma ética pessoal da responsabilidade em relação à vida na terra, poderia ser um objetivo fundamental para as intervenções na orientação (Jonas, 1990). Neste contexto, a pessoa define-se pela

responsabilidade que toma sobre si para o bem das gerações futuras. A responsabilidade de cada ser humano em relação a si próprio não pode estar dissociada daquela que se tem relativamente aos outros. Trata-se de uma solidariedade que liga o indivíduo a todos os restantes e à natureza que o envolve. O princípio da responsabilidade reclama que se preserve a condição da existência da humanidade. Mostra a vulnerabilidade que a ação humana suscita a partir do momento em que ela se apresenta perante a fragilidade natural da vida. O interesse de cada pessoa deve identificar-se com o dos outros.

Esta responsabilidade aponta para uma responsabilidade assumida em relação às gerações futuras (Jonas, 1990). Trata-se de saber como poder favorecer a ocorrência desta nova ética da responsabilidade, uma ética da prudência, da abdicção e da solidariedade. A sensibilização e a tomada de consciência, e por conseguinte, um esforço de educação, poderiam fornecer as bases par a mudança indispensável nas atitudes e nos comportamentos. Esta ética do futuro é uma ética de hoje, que se preocupa com o futuro das gerações futuras e que quer protegê-lo das consequências das ações que se fazem no presente (Jonas, 1998).

No contexto mundial atual, e no que diz respeito às questões das sociedades ligadas às intervenções do desenvolvimento pessoal e da carreira, Guichard (2006) questiona-se se não seria melhor redefinir as práticas da orientação substituindo à questão central atual: *Como ajudar cada indivíduo a realizar-se plenamente enquanto pessoa individual?* – uma outra: *Como ajudar cada indivíduo a realizar a sua própria humanidade ajudando o outro a realizar a sua? Como podemos ajudar os indivíduos a orientar a sua vida, na sociedade (humana) onde interagem?* A questão científica que se coloca é então: *Quais são os fatores e os processos do life-long self-construction?*

Para implementar intervenções que sejam rigorosas no que diz respeito ao desenvolvimento da carreira, é necessário definir claramente as suas metas e os seus objetivos. E, para Guichard (2006), a intenção destas intervenções é a finalidade ética. O indivíduo que se compromete em refletir acerca da orientação que deve dar à sua existência depara com questões de ordem ética. A este respeito, Guichard e Dumora (2008) são unânimes: as reflexões do indivíduo no que diz respeito à construção de si implicam considerações éticas. Estas considerações nem sempre são desenvolvidas, é certo, no entanto, que não podem ser ignoradas (Guichard, 2008). Segundo Jonas (1995), a responsabilidade do indivíduo já não se centra no passado ou no presente, como acontecia no tempo dos filósofos clássicos, da antiguidade ao existencialismo. A sua preocupação é a do futuro da humanidade, das gerações

vindouras e da sua sobrevivência. Esta responsabilidade é uma responsabilidade em relação a pessoas que ainda não conhecemos. Se o homem deve trabalhar no sentido de perpetuar a espécie humana e proteger a natureza, é em primeira instância porque ele é responsável pelos efeitos das suas próprias ações no meio ambiente. A partir do momento em que a pessoa humana tem a capacidade material para destruir a natureza, uma nova forma de imperativo ou de exigência moral cresce nela. O dever já não deve ser pensado em função do passado e do presente, mas sim em função do futuro e do que pode acontecer. Jonas (1995) propõe então um novo imperativo, tão categórico como o de Kant (1994 - "Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal."), mas que ultrapassará os propósitos kantianos. Este imperativo poderá anunciar-se da seguinte forma: Age de tal forma que a tua ação seja compatível com a permanência de uma vida autenticamente humana na terra (pp 40-41)

Tomando em conta esta linha de ideias, Guichard (2006) defende que o processo de reflexão dialógica que implica a construção de si faz referência aos outros: por um lado formalmente, por outro, pelos seus conteúdos. Formalmente, pois quando o indivíduo pensa no futuro pessoal e profissional, isso supõe um processo de diálogo (interno ou interindividual), uma tríade onde as perspetivas do *eu*, do *vós* e do *ele/ela* estão articulados. Desta forma, o indivíduo não pode separar-se do outro ou esquecê-lo, isto é, deve pensar no ponto de vista do outro. O autor dá o exemplo dum estudante do ensino secundário que diz para si próprio: *Se eu escolhesse uma especialização nesta área, o meu pai diria...No entanto, eu responder-lhe-ia...* Um exame deste tipo, tomado a partir do ponto de vista dos outros, introduz uma perspetiva ética no pensamento do indivíduo. Em seguida, para melhor compreender o significado destes contributos conceptuais, aprofundamos o conceito de ética com referência a teoria moral relevante.

2.2. A ética

Desde o início do século 20 que se verifica um florescimento das teorias morais. Algumas têm raízes antigas (e.g., Aristóteles, citado por Ricoeur, 1990), outras são bastante recentes e novas (e.g., Novaes, 1992; Ricoeur, 1990), contudo, todas se propõem responder a questões novas que a sociedade coloca ou revela relativamente às dificuldades ou aos desafios do viver juntos. Os autores mais célebres são, sem dúvida, Max Weber, Wladimir Jankélévitch,

Emmanuel Lévinas, Paul Ricoeur, Jürgen Habermas, Karl-Otto Appel, John Rawls, Alasdair MacIntyre, Hans Jonas, Charles Taylor. Assim, surgem conceitos como ética da responsabilidade, ética da comunicação, ética da convicção, teoria da justiça, sabedoria prática, entre outros.

A ética tem a sua origem etimológica na palavra grega *ethos*, um termo que apresenta dois sentidos. Um significa o hábito no sentido das tradições, dos costumes, a forma de viver, aproximando-se mais do construto de moral; o outro é indicador de uma marca distintiva, um caráter particular do indivíduo. Tendo em conta este último sentido, verifica-se que é o que distingue e o que dá a cada indivíduo um caráter particular.

Não existe distinção unânime aceite entre ética e moral. A linguagem comum confunde facilmente os dois conceitos, sendo a ética uma espécie de moral distinta. Sponville (1994, citado por Tavares, 2003) ironiza acerca deste assunto, dizendo que a primeira é apreciada no médico, a segunda no seu merceiro. Alguns filósofos, como Jankélévitch (1981) ou Levinas (1982), não fazem distinção entre os dois conceitos. Para outros, a moral abarca o conjunto de prescrições admitidas por uma sociedade, e a ética o estudo dos julgamentos de valores, ou também a filosofia das morais (e.g., Compte-Sponville & Ferry, 1998; Tugendhat, 1998; Williams, 1990).

Paul Ricoeur (1990) aponta que a moral designa o que se impõe como obrigatório e é marcada por uma exigência de universalidade e por um efeito de constrangimentos; a ética, por seu lado, corresponde àquilo que o indivíduo pensa que é bom fazer. Por outras palavras, seria moral o que tem a ver com a obrigação, e seria ético o que tem a ver com os princípios que norteiam a ação (os valores) num contexto em que a escolha é possível.

Abordaremos esta questão da ética sobretudo a partir do ponto de vista filosófico de Ricoeur, uma vez que ele traz uma nova visão da ética, introduzindo contribuições diversas em vários domínios. Apesar do assunto educação não fazer parte da reflexão ética de Paul Ricoeur, consideramos que os seus princípios filosóficos e éticos subjacentes à construção de uma ontologia evolutiva, podem contribuir para a conceitualização da educação e dentro desta, da orientação, enquanto processo de construção de si. Começaremos por fazer uma breve análise daquilo que é a pesquisa em relação à ética e à educação, antes mesmo de abordar de modo mais particular o conceito e perspectivas de Ricoeur sobre a ética.

2.3. Ética e educação

O tema da ética/educação não tem sido objeto privilegiado das preocupações dos investigadores em educação nos últimos anos. Por exemplo, num estudo acerca da literatura educacional, que tem em conta a ética e a educação, De la Taille, Souza e Vizioli (2004) encontraram 61 trabalhos realizados no contexto da pós-graduação em Educação. Os autores referem que não é um número elevado, pois nem corresponde a cinco trabalhos por ano. Logo, não se pode afirmar que ética e educação seja um tema candente das reflexões educacionais. Contudo, verifica-se, que a produção tem paulatinamente aumentado e que a metade dos trabalhos foi produzida de 2000 a 2002 (31 itens) o que, segundo aqueles mesmos autores, mostra o crescente interesse pela ética no meio académico educacional, e é coerente com a atual preocupação a respeito das relações sociais e dos valores. Em suma, na viragem do século XX para o XXI, no meio académico, pensa-se mais em ética e educação (Figura 1).

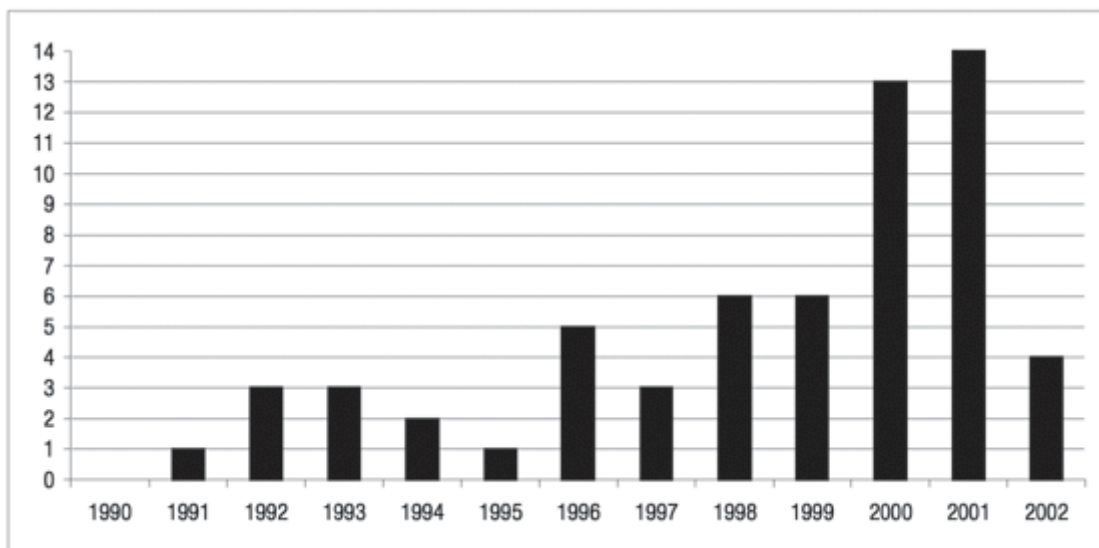


Figura 1: Total de dissertações e teses produzidas sobre ética e educação de 1990 a 2002

Fonte: Y. de La Taille, L. S. de Souza, L. Vizioli. *Ética na educação*, (2004)

Se tivermos em conta o número de artigos publicados, os resultados confirmam a tendência apontada na avaliação dos dados sobre dissertações e teses, como se pode verificar na figura que se segue.

QUESTIONAMENTO ÉTICO

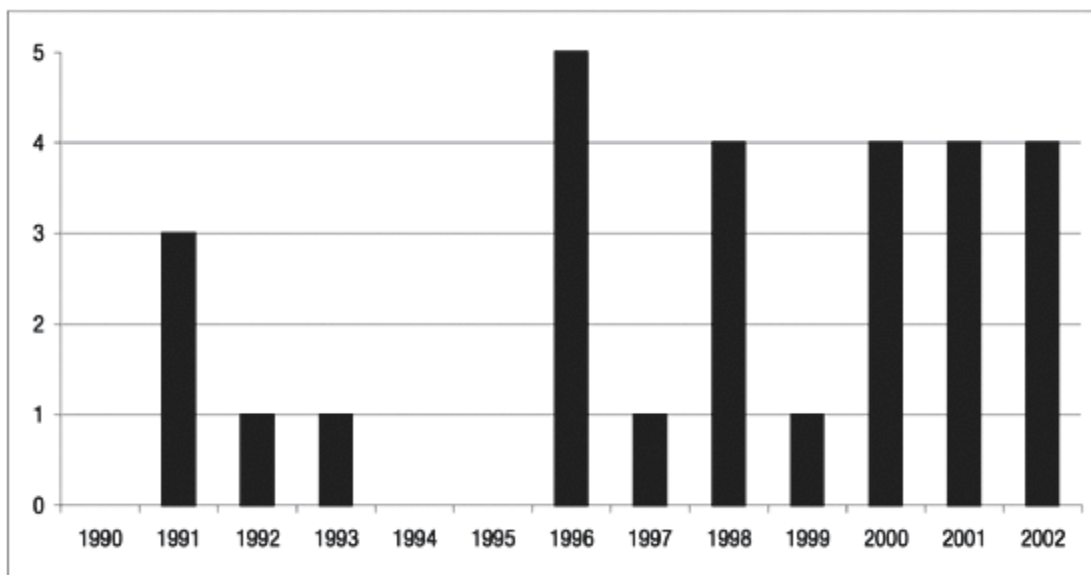


Figura 2: Total de artigos publicados de 1990 a 2002

Fonte: Y. de La Taille, L. S. de Souza, L. Visioli. *Ética na educação*, (2004)

De facto, o tema não mobiliza muitos pesquisadores (três artigos por ano, em média); contudo, nos últimos dez anos, tem sido objeto de um maior número de reflexões e estudos (Figura 2).

2.4. A reflexão ética de Paul Ricoeur

Relativamente ao pensamento filosófico de Ricoeur e sua aplicação à educação, encontramos em Tavares (2003) uma reflexão que destaca que em Ricoeur a questão do pensamento educativo não representa um tema essencial. Podemos contar simplesmente com umas poucas reflexões sobre o ensino universitário no período da crise académica de 1968, na altura da sua passagem como reitor, pela Universidade de Nanterre, na região de Paris. Fora isso, não há uma reflexão sistemática do filósofo atribuído ao ensino e à educação. No entanto, no que respeita à ética, considera que a reflexão filosófica de Ricoeur pode constituir bases fecundas para “análises inovadoras e reflexões e linhas de orientação do sistema educativo e da educação” (Tavares, 2003, p. 14). Este autor afirma que a formação para a cidadania plena e para a autonomia exige a promoção de novos pressupostos teóricos, quer a nível sociológico e axiológico, quer a nível epistemológico, que, não podendo desligar-se de contextos ideológicos, pressupõe, no entanto, novos olhares que possam reedificar universos de sentido inovadores no

âmbito educativo (Tavares, 2003). E, segundo Tavares, é neste contexto que Ricoeur trouxe o seu contributo.

De uma forma semelhante, Maria Antónia Jardim (2000) faz também uma *leitura pedagógica de Paul Ricoeur*. Para esta autora, Paul “Ricoeur será o filósofo cujas dialéticas serão utilizadas como coordenadas orientadoras para permitirem perceber o processo interpretativo no contexto da educação ética” (Jardim, 2000, p. 389). Mais adiante, reafirma a sua posição em relação ao pensador francês, considerando que nenhuma das obras de Ricoeur corresponde ou trata especificamente o projeto educativo. Contudo, a autora, ao conhecer a obra ricoeuriana no seu conjunto, reconhece que esse projeto se encontra aí implícito, pedindo para ser revelado (Jardim, 2000).

Para Villela-Petit (2007), e referindo-se aos capítulos centrais de *Soi-même comme un autre* de Ricoeur (1990), e à *pequena ética* ricoeuriana, não restam dúvidas acerca da preocupação ética que está no cerne do pensamento de Ricoeur, que estava amplamente motivado por sua vontade em esclarecer o agir humano e, assim, contribuir à emergência de um mundo mais justo. Impunha-se como pensador a tarefa de pensar, com a maior justeza possível, o que uma determinada conjuntura discursiva exigia.

A ética ricoeuriana, a *petite éthique*, como é denominada no sétimo, oitavo e nono estudos do livro *Soi-même comme un autre*, é arquitetada a partir de uma circularidade de uma *dialética inacabada* composta por três etapas: a intenção ética, a norma moral e a sabedoria prática. A vida ética precede a moralidade, no entanto, da complementaridade de ambas nasce uma dialética entre estas figuras da ação humana. Ricoeur tenta articular a exigência ética de uma vida realizada e feliz e a exigência moral de universalização. Segundo o filósofo, esta mediação dá-se no plano da sabedoria prática, que está ligada à escolha em situação, ao julgamento moral em situação.

A ética ricoeuriana parte da convicção de que existe uma maneira *melhor* de agir e de pensar. Esta ética visa o *bem pensar*, o *bem viver*, o *bem agir*. A intenção da vida boa de Ricoeur funciona como uma espécie de horizonte para a vida ética; e, na medida em que esta *visée* – intenção – é o fim último da ação, ela constitui o primeiro momento da ética. Ela designa o que é estimado bom pelo indivíduo; ela está sempre ligada à peculiaridade de cada pessoa e das comunidades históricas.

Ricoeur defende uma conceção viva e concreta desta ética num ato considerado como uma sabedoria prática. A ética não é sinónima de dom: ela inscreve-se numa história, tem uma

corporeidade individual, social e histórica O primado da ética sobre a moral pode entender-se como um imperativo que compromete as nossas responsabilidades, uma vez que a ética se desenvolve, se forma, se conquista; é uma obra feita na nossa própria existência. O sentido ético anima o indivíduo; é essencial nas suas intenções, não enquanto prescrições morais por vezes distantes, mas como uma presença, uma instância no que diz respeito ao princípio dos nossos atos.

No que diz respeito à ética e à moral, uma questão coloca-se: Deve-se distinguir ética e moral? Esta questão divide filósofos, éticos e moralistas. *A priori*, nada permite opor ética e moral, pois nada na etimologia ou na história da utilização dos dois termos impõe essa divisão, começa por anunciar Ricoeur (1990) em *Soi même comme un autre*. E isto porque ética (do grego *ethos*) e moral (do latim *mores*) significam *costumes* (*moeurs* em francês). No entanto, o autor introduz uma *nuance* convencional entre ambos os termos: ou a ênfase é dada ao que é estimado bom ou ao que se impõe como obrigatório.

A ética resume-se então à articulação entre a estima de si, a solicitude e as instituições justas. Estes três componentes da estrutura tripartida do predicado *bom* vão complementar uma estrutura idêntica triádica do campo moral, que se refere ao predicado *obrigatório*, nomeadamente, o respeito (no sentido de obrigação), a norma e os princípios da justiça. Relativamente à moral, o respeito de si é a própria estima de si, que está submetida à norma universal e constrangedora, isto é, o respeito corresponde à estima de si sob o crivo da lei; da mesma forma, na perspetiva ética, as normas morais e os princípios da justiça estão respetivamente correlacionados com a solicitude e a justiça instituída.

Ricoeur tenta articular a exigência ética da vida realizada e feliz e a exigência moral de universalização. O lugar desta mediação dá-se, como já referido, no plano da sabedoria prática que está ligada ao julgamento moral em situação. Neste primeiro momento, a ética funde-se, portanto, no desejo da vida boa, feliz ou realizada e não no dever ou na obrigação moral. O primeiro ponto de partida da ética é a afirmação do desejo de ser, do esforço por existir, do desejo fundamental de ser uma pessoa realizada. É a afirmação originária de si como sujeito agente, sujeito capaz.

2.4.1. A perspectiva ética

A ética refere-se, como vimos evidenciando, à intenção de uma vida perfeita no domínio de ações consideradas como boas. Ricoeur define o termo como “la visée d’une vie accomplie” (1990, p. 203), o desejo de ser. Contudo, este desejo de ser não é unicamente o do eu, é também o dum outro que pode tomar as feições de todas as pessoas. Esta intenção ética apoia-se em três polos: o *eu*, o *tu*, o *ele*, que, tomados em conjunto, constituem o triângulo de base da ética. Por outro lado, a ética define-se por três componentes: viver bem, com e para os outros, em instituições justas. Nesta perspectiva, o bem individual não deve ser visto como oposto ao bem do outro, uma vez que, e tendo em vista que o bem é comum a todos, não pode ser considerado como uma propriedade particular de ninguém. A perspectiva ética deve ser articulada em normas com pretensão de validade universal e com efeito de constrangimento e obrigatoriedade. Ela tem uma estrutura ternária: a estima de si, a solicitude (o cuidado pelo outro) e a preocupações pelas instituições justas.

Uma frase resume o programa de Ricoeur: a perspectiva ética consiste em “viver bem *com* e *para* os outros em instituições justas” (p. 200, 1990). Todos os componentes desta definição são igualmente importantes e complementares, pois a vida ética diz respeito ao indivíduo, ao desejo que ele tem de uma vida conseguida; contudo, essa vida implica também a saída de si para o outro, no duplo sentido do outro, isto é, do outro que tem um rosto, que está próximo de nós, que conhecemos, e de todos, isto é da instituição (Basanguka, 2005).

Ricoeur (1990) divide a intenção ética em três momentos:

- a) O momento ético: a intenção de uma vida completa, sob o desígnio de ações considerados como boas;
- b) O momento da moral: marcada por normas, obrigações, proibições que se caracterizam por uma exigência de universalidade e ao mesmo tempo por um efeito de constrangimento;
- c) A etapa da sabedoria prática: a articulação da intenção ética e do dever moral, na relação de si ao outro, tendo em conta uma vontade mútua de liberdades que tem como objetivo, a verdadeira vida com e para os outros em instituições justas.

QUESTIONAMENTO ÉTICO

A intenção ética tem, portanto, uma estrutura ternária: a estima de si, a solicitude ou cuidado pelo outro e a preocupação pelas instituições justas. No plano da intenção ética, o sujeito é compreendido pela *estima de si*. A *estima de si*, primeiro componente e ponto de partida da ética, constitui o momento reflexivo do desejo da *vida boa* ou realizada.

No que diz respeito a este primeiro componente da vida ética, a *vida boa*, Ricoeur (1990) afirma que não se trata de um imperativo, mas sim dum desejo que inclua a preocupação de si, a estima de si. Todos os indivíduos acreditam, juntos ou separadamente, num mundo em harmonia ou pacífico (edénico até), onde a prática cordial da alteridade traduziria a boa vida de todos. Este componente é nomeado em primeiro lugar porque qualquer que seja a imagem que cada um tem de uma vida realizada, esta glorificação é o fim último da sua ação (Ricoeur, 1990). O objeto da estima de si é um sujeito capaz. O que é estimável no indivíduo é a capacidade de se designar como locutor, a capacidade de se reconhecer como autor das suas ações, a capacidade de se identificar como personagem de um relato de vida, a capacidade de se imputar a responsabilidade dos seus próprios atos. O que é estimável é a afirmação ou atestação originária de si como sujeito agente, do seu *poder-fazer* (Piva, 1999).

O segundo componente da perspectiva ética – *com e para os outros* – designa-se pelo nome de *solicitude*, e, para Ricoeur, é necessário saber se ela está ligada com a primeira – uma vida boa. A expressão *solicitude* condensa em si a ação de viver bem, com e para os outros. Assim, o sujeito compreende-se pelo cuidado do outro ou *solicitude*. A estima de si, devido ao seu caráter reflexivo, implica uma referência ao outro, ela é originariamente correlativa da estima de outrem. O que significa que não me posso estimar sem estimar outrem como eu mesmo. Há, assim, uma reciprocidade de estimas. O desejo de uma vida realizada implica, necessariamente, a noção do outro. Este é o momento propriamente ético na medida em que a experiência ética originária é a afirmação do outro.

Desta forma, esta busca da vida boa não está fechada na única preocupação do *self*, porque dizer *eu* envolve o outro que não *eu*. Esta inquietação inaugura a abordagem ética, na medida em que abraça num mesmo olhar o eu e o outro. Não se deve entender o outro nem como um meio, nem como uma garantia; o outro deixa-se descobrir como apelo, como exigência ética.

Quanto ao terceiro e último componente da perspectiva ética segundo Ricoeur – *em instituições justas* – este implica que o objetivo da vida boa abrace o sentido da justiça, isto é a própria noção do outro. O outro, como o eu, tem uma existência livre que assenta em

instituições livres na medida em que respeitam e fazem respeitar os paradigmas do con(m)-viver: a justiça e a liberdade. O sujeito é compreendido pelo desejo de viver em instituições justas, pelo cuidado das instituições, pelo viver em comum, pela pertença a uma comunidade histórica. Ao introduzir o conceito de instituição, este terceiro componente inclui uma relação ao outro. Este outro é a cara sem rosto e não o outro que representa a amizade (Thomasset, 1996).

Para Ricoeur, a ética resume-se, portanto à articulação entre a estima de si, a solicitude e as instituições justas. A perspectiva ética deverá estar articulada com normas que pretendem ser universalmente válidas e com um efeito de embaraço e de obrigação. As decisões morais, tendo como base valores recebidos do passado ou novos valores incorporados, deverão ser aprovadas por um sujeito autónomo, tendo em conta a perspectiva da vida boa. A realização da vida boa implica a justiça das instituições.

2.4.2. A moral

Para Ricoeur (1990), a moral diz respeito às ações que se apoiam em normas, obrigações que regem os comportamentos individuais e sociais, que os autorizam e que fazem com que um ato seja moral ou não, conforme se inclui no interior dessas normas, ou, dito por outras palavras, conforme as respeita. Isto dá à moral a sua característica obrigatória, marcada por regras, imperativos, proibições. Estas normas e estas obrigações caracterizam-se por uma exigência de universalidade e por um efeito de constrangimento. A exigência de universalidade das normas advém do facto de que as regras formais só definem critérios gerais aos quais cada indivíduo deve submeter a sua ação.

As decisões morais, com base em valores recebidos do passado ou em novos valores incorporados, terão de ser avaliados por um sujeito autónomo, segundo a perspectiva da vida boa. Neste plano moral, o sujeito terá de ser capaz de readaptar as escolhas e as liberdades pessoais aos desafios atuais.

Assim, a moral caracteriza-se por duas coisas em simultâneo: por um lado, deve poder dirigir-se a todos, o que define a sua exigência de universalidade; por outro, os indivíduos não podem fazer tudo o que querem, o que revela a sua característica de efeito de constrangimento.

Em suma, um ato ético é aquele que tem como objetivo o bem, um ato moral é aquele que obedece a regras ou imposições. A distinção entre ética e moral consagra a oposição da herança aristotélica e da herança kantiana, respetivamente da noção da finalidade da ação -

uma via feliz- e da obediência ao dever (Ricoeur, 1990). Para Ricoeur, a ética tem primazia em relação à moral, no entanto é necessário que a vida ética passe sob o controle das normas. Esta passagem pela norma trouxe uma nova visão, a da sabedoria prática – *la sagesse pratique*.

2.4.3. A sabedoria prática

A sabedoria prática consiste no facto do sujeito autónomo inventar o comportamento que esteja apropriado à singularidade de cada caso; no entanto, a autonomia deve guiar-se pela regra da justiça, da reciprocidade, o que impede que seja vista como uma autonomia autossuficiente. A sabedoria prática consiste em inventar as condutas que mais satisfarão a exceção em favor do outro, traindo o menos possível a regra; consiste em inventar comportamentos apropriados à singularidade do caso sem cair no arbítrio do situacionismo moral (Piva, 1999). A sabedoria prática procura o justo meio, ou seja, o meio-termo entre o permitido e o proibido, a mediania, situando-se na linha do bom conselho que requer um tato moral desenvolvido, apesar de não ter valor de princípio universal. Concluindo, Ricoeur estabelece:

- a) O primado da ética sobre a moral;
- b) A necessidade, contudo, para a intenção ética, de passar pelo crivo da norma;
- c) A legitimidade de um recurso da norma à intenção, quando a norma conduz a conflitos para os quais a única saída é uma sabedoria prática que reenvia àquilo que, na intenção ética, é mais atento à singularidade das situações (1991, p.256, citado por Piva, 1999, pp. 225, 226).

Ricoeur determina, pois, a primazia da ética sobre a moral, contudo isto não deve obscurecer a dialética que está implícita nos dois passos seguintes e que dizem respeito à necessidade que a perspectiva tem de passar pela norma, e inversamente, a necessidade que as normas morais, diante de impasses, dilemas e situações novas, têm para se orientar pelo seu horizonte ético. Sendo assim, a perspectiva ética deve articular-se com normas.

2.5. Onde começa a ética?

No quadro geral da ética de Ricoeur, a solicitude em relação à estima de si requer que uma ação só seja considerada boa quando ela é praticada em favor do outro; no sentido da justiça, ela coloca a bondade numa escala onde a qualidade ética se encontra na totalidade do curso das ações. A solicitude caminha, portanto, no sentido do reconhecimento mútuo e na perspectiva da vida boa com e para os outros nas instituições justas. O tema do reconhecimento ganha assim um lugar estratégico na ética ricoeuriana.

Toda a ética nasce, pois, desta repetição de uma tarefa: fazer acontecer a liberdade do outro como semelhante à minha. A ética começa, com efeito, no momento em que reconhecemos que os outros também têm interesses e liberdade. Ao considerarmos o outro como um ser humano, obrigamo-nos a respeitá-lo enquanto tal, isto é, a ter em conta a noção dos seus direitos pessoais, assim como um bem comum que não é redutível à soma dos interesses individuais.

Quando o indivíduo pensa no que concerne à direção que a sua vida deve tomar, ele fá-lo, na maioria das vezes, em relação aos que lhe estão próximos e de quem tem que tomar conta. O indivíduo questiona-se então: *Tomar aquele caminho é bom para eles? É justo?* No que respeita aos outros, os que estão longe, e em relação às instituições equitativas das quais fala Ricoeur (1990), estes não são protegidos, em geral. Nesta perspectiva, para Guichard (2004), pode-se dizer que este pensamento ocorre sempre em termos de um certo horizonte dum exame ético. Exame ético, na medida em que as questões que os indivíduo se coloca – *Como viver bem/em harmonia com os outros?* – está muito presente.

Assim, quando o indivíduo pensa em relação à orientação da sua vida deveria transformar este *horizonte* dum exame ético num exame ético. Isto acontece sempre que o indivíduo introduz explicitamente as consequências possíveis ou prováveis para seres humanos indeterminados comprometendo-se numa certa escolha ou opção. Isto poderia dar lugar a diálogos tais como: *Se escolher a área de gestão, não correrei o risco de ter uma profissão onde se espera que faça ofertas de crédito a pessoas que não têm meios para isso ?* Ou *Estudar gestão poderia levar-me a trabalhar em instituições como o Banco Mundial, cujos objetivos são a implementação de programas de desenvolvimento nos países necessitados* (Guichard, 2004).

Realizar um exame ético desta índole implica examinar os seus objetivos de vida – particularmente os profissionais – do ponto de vista das suas finalidades éticas, o que tem uma

QUESTIONAMENTO ÉTICO

consequência no âmbito da ética profissional da escola ou dos orientadores escolares e profissionais. Parece, de facto, que o dever destes profissionais perante a humanidade exige o favorecimento do desenvolvimento deste ponto de vista ético em relação aos que o consultam quanto à orientação que a sua vida deve tomar.

A questão dos princípios sobre os quais as pessoas se baseiam para se orientarem na sua vida já foi posta no âmbito da orientação e tratada de forma empírica. O construto então construído para aproximar o sentido fundamental que cada um pode dar à sua orientação foi o de *valor*. De uma forma geral, podem-se definir os valores como princípios estáveis que servem critérios para adotar umas condutas em vez de outras (Wach & Hammer, 2003, citado por Danvers, 2009). Os valores são considerados como uma variável situada culturalmente que é crucial para compreender cabalmente o sentido do trabalho e da carreira nos contextos dos indivíduos.

O conceito de valor deve assumir um papel distinto quando pensamos na natureza dos nossos comportamentos, no fundamento das nossas ações. Mais do que impulsos ou atos racionais, as ações ou a forma de agir perante determinada situação é, desde logo, condicionada, consciente ou inconscientemente, por fatores intrínsecos ou extrínsecos. Os valores humanos ou pessoais, concebidos como objetivos desejáveis que orientam a vida de todo e qualquer indivíduo, contribuem para que em determinado comportamento esteja intrínseco num sistema de prioridades axiológicas do indivíduo (Schwartz, 1992). Dada a relação entre valores e ética, neste enquadramento conceptual, procuraremos rever nos próximos pontos deste trabalho, a noção de valores humanos e apresentar uma das teorias recentes e uteis à investigação psicológica sobre esta variável e que poderá orientar o estudo das condições favoráveis ao questionamento ético no âmbito da construção de si, da carreira.

Capítulo 3 - Os Valores

Como variáveis primordiais no desenvolvimento da carreira, os valores adquirem um papel essencial no processo de tomada de decisão, tendo em consideração que estes representam a base do estabelecimento de objetivos e refletem as necessidades do indivíduo. Embora representem fatores individuais na forma de objetivos genéricos, que influenciam as escolhas, e estejam situados entre os interesses e as necessidades, por exemplo, de acordo com o modelo hierárquico de Super (1973), os valores resultam, também, de uma partilha social de códigos e de normas, revestindo-se de um componente cultural que se evidencia em muitos estudos transnacionais.

O conceito de valor não tem encontrado consenso no que diz respeito à sua significância (Meglino & Ravlin, 1998; Rokeach, 1979). De facto, como foi observado por Dose (1997), apesar do termo valor ser utilizado em inúmeros artigos, poucas pesquisas, e ainda menos consensos, parecem emergir acerca do que compõe exatamente um valor, se tomarmos em consideração os autores que tentaram dar uma definição do construto, desde os anos cinquenta. Estas posições parecem ter a ver com o facto do termo valor ser amplamente utilizado em diversas áreas, nomeadamente a sociologia, a filosofia, a antropologia, a psicologia, em pesquisas dedicadas à gestão e à comunicação social (Rokeach, 1979). Da mesma forma, Valette Florence (1994) identifica cinco campos de investigação tendo em conta a evolução histórica do conceito de valor: a filosofia, a antropologia, a sociologia, a psicologia e a psicossociologia.

Numa primeira abordagem, procuraremos aprofundar o conceito de valor relativamente aos diferentes sentidos atribuídos ao termo. De facto, os valores foram sucessivamente comparados a crenças (Allport, 1961; Rokeach, 1973), a atitudes (Campbell, 1963, Rokeach, 1968), a necessidades (Maslow, 1954), a interesses (Allport, 1961; Perry, 1954; Rokeach, 1973), traços de personalidade (Rokeach, 1973), ou ainda a normas e critérios de escolha (Rokeach, 1973; Rosenberg, 1956; Smith, 1969).

O tema dos valores afigura-se como um tema bastante estudado e muitos conceitos foram, ao longo do século passado, elaborados, contendo elementos comuns. Neste estudo, não se pretende abordar todos os conceitos, é antes nossa intenção particularizar o caso de Milton Rokeach (1973, 1975), Shalom Schwartz (1987, 1992, 1993, 1994) e Valdiney Gouveia (1998, 2003, 2008) pela atualidade e impacto que as teorias e ideias destes autores têm tido, a nível teórico e empírico, no estudo dos valores humanos. A nossa escolha baseou-se, mais especificamente, no facto de Rokeach ser o pioneiro em relação ao estudo dos valores, de Schwartz ter desenvolvido pesquisas a nível internacional acerca do tema, e de Gouveia ser o

percursor de uma nova e recente teoria acerca dos valores que vem completar as teorias anteriores, para além de apresentar um carácter mais parcimonioso. Por outro lado, para estes teóricos, o conceito de valores destaca o seu poder motivacional, já que expressam interesses e desejos de tipo individual, coletivo, ou misto, dentro de áreas motivacionais bem definidas.

3.1. Os Valores: Breve histórico

A discussão inicial em relação aos valores remonta à filosofia. Segundo Furtado (2003), os filósofos gregos apelidavam os valores de *telos*, o que significava *fim*, no sentido de objetivo. O autor relata que Aristóteles já mencionava que o fim das ações humanas era o bem-estar, a felicidade absoluta. Para os gregos e os romanos, os valores dividiam-se em três categorias: os valores intelectuais (a verdade), estéticos (a beleza) e morais (o bem) (Tamayo, 1998). No século passado, Sartre (1938, 1964, citado por Resende, Fernandes & Cruz, 2005), considerava o valor como o sentido escolhido; o que mostra um traço essencial dos valores : a liberdade do homem para delinear as suas escolhas, em função daquilo em que acredita. Desta forma, assegura a importância atribuída e a responsabilidade da escolha do indivíduo.

Falar de valores é falar da construção da identidade individual, mas também da formação de normas culturais que têm uma influência preponderante nos comportamentos individuais e do grupo. Em geral, os valores são definidos com referências a outros conceitos que têm um sentido próprio, o que torna difícil reconhecer a sua própria legitimidade. Como já mencionado, entre os investigadores há até uma certa confusão quando os valores são utilizados para substituir diferentes construtos como atitudes, traços de personalidade, interesses, motivos e necessidades (Gouveia, Milfont, Andrade & Leite, 2011). Por exemplo, os valores foram considerados como tipos específicos de necessidades (Maslow, 1964), como crenças (Rokeach, 1973), como atitudes (Levy, 1990, citado por Gouveia, 2003), ou como uma combinação de crenças e de concepções desejáveis (Dose, 1997). Para Super (1970), um autor reconhecido da literatura vocacional, os valores são as qualidades que os indivíduos desejam e que procuram nas atividades que empreendem, nas situações em que vivem e nos objetos que fazem ou adquirem.

A investigação científica sobre os valores tem uma tradição de mais de um século. No início, o debate era mais no âmbito filosófico (Münsterberg, 1909). Mas, depois, este tema central começou a ser desenvolvido graças a Thomas e Znaniecki (1918, citado por Teixeira,

2008) e à psicologia social. Para estes dois autores, os valores e as atitudes são os transformadores da sociedade. Em 1928, Spranger utiliza os valores para explicar o comportamento e estabelece uma classificação de pessoas: teórica, económica, estética, social, política e religiosa. Em 1931, o seu estudo é traduzido em inglês e a sua teoria é utilizada como base para construir o primeiro instrumento para a avaliação dos valores, o *Study of Values*. Este instrumento foi elaborado por Allport, Vernon e Lindzey (1951, citado por Tamayo, 2007). Estes autores desenvolveram um instrumento para medir as preferências individuais em relação a seis tipos de valores que derivam da classificação de Spranger (1928). Para Traxler (citado por Agatti, 1997), o estudo dos valores de Allport, Vernon e Lindzey publicado em 1931, e revisto em 1951, é uma das melhores escalas para medir os interesses predominantes, considerando aqui os interesses como sinónimo de valores.

A partir do estudo de Spranger, surgiram outras abordagens que possibilitaram medir empiricamente os valores individuais, como é o caso de Morris (1956, citado por Teixeira, 2008) que desenvolveu, inicialmente, sete *caminhos da vida*, tendo como base três componentes básicos: budista, dionisiaco e prometeico, que se operacionalizavam através de descrições breves, contendo cada um uma centena de palavras. Esta abordagem foi posteriormente ampliada com seis caminhos suplementares, visto que a inicial se mostrara demasiado restrita. Assim, o total de treze caminhos da vida era apresentado aos indivíduos a quem era pedido que valorassem a importância de cada caminho numa combinação de ordem (*ranking*) e avaliação (*rating*).

Nos anos 50, uma parca atividade de estudos sociológicos e antropológicos sobre os valores começou a dar os primeiros passos, no entanto sem uma base teórica evidente e sem uma base empírica sólida. Talcott Parsons (1974) apresenta então um modelo teórico – o funcionalismo estrutural – que define os valores como sendo a ligação entre o sistema cultural, social e pessoal. O autor sustentava que a atividade humana está submetida por dilemas contínuos, entre os quais os indivíduos devem escolher.

Existem vários modelos teóricos sobre os valores humanos, nomeadamente os de Braithwaite e Scott (1991, citado por Gouveia, 2003), os de Rokeach (1973) ou de Schwartz (1992, 1994). Segundo os modelos destes dois últimos autores, os valores são representações das necessidades humanas. Nestes últimos anos, um modelo mais parcimonioso dos valores foi criado por Gouveia (1998, 2003). Este modelo define os valores como representações das necessidades e das condições prévias para satisfazer essas necessidades.

Segue-se um quadro exemplificativo (Quadro 2) dos modelos teóricos destes três últimos autores – Rokeach, Schwartz e Gouveia – e da definição de cada modelo, que serão desenvolvidos posteriormente.

Quadro 2: Conceito de valores segundo Rokeach, Schwartz e Gouveia

Rokeach (1973, p.5)	“Um valor é uma crença duradoura de um modo específico de conduta ou estado final de Existência individualmente ou socialmente preferível em oposição ao outro.”
Schwartz (1990, 1994,)	O valor é visto como metas transituacionais desejáveis que variam em importância e que servem como princípios guias na vida de uma pessoa ou numa entidade social.
Gouveia (2003)	Valores são categorias de orientação , vistas como desejáveis; são baseadas nas necessidades humanas e nas condições prévias para as satisfazer; estas categorias são assumidas por atores sociais, podendo variar na sua magnitude e nos elementos constitutivos.

Os trabalhos empíricos sobre os valores baseiam-se numa ideia fundamental: os indivíduos privilegiam um valor – ou uma certa combinação de alguns valores – que pode dar conta aos próprios indivíduos e aos outros do sentido das suas condutas e das suas escolhas de vida, nomeadamente profissionais. Todos estes trabalhos acerca dos valores resultaram na produção de uma determinada tipologia de valores fundamentais ou básicos. De uma tipologia à outra, observam-se numerosos pontos em comum: por exemplo, o valor *social* está presente tanto em Spranger (1928), como em Rokeach (1973), Hollander (1996) ou Gouveia (2003).

No livro intitulado *Encyclopedia of Educational Research*, Kuhler (1960, citado por Agatti, 1997) fala em mudanças de interesses e em mudanças de valores. No entanto, quando fala de mudanças de valores, afirma que estas acontecem por volta dos 10 anos e nas atitudes referentes à verdade, questões religiosas, e que durante os anos intermédios da *infância* os julgamentos dos valores se aproximam uns dos outros. Neste contexto, o valor restringe-se, portanto, à moralidade.

Gouveia (2003), numa breve síntese sobre os valores, diz que em Smith (1960), o conceito de valor se aproxima do de religião e os valores têm expressões de atitudes e não de proposições empíricas. Por outro lado, refere que Mussen (1968) vê os valores como uma

realização, uma competição atlética e como popularidade. No que concerne a Donceel (1995), Gouveia afirma que o autor propõe uma escala de valores ou motivos. Os motivos são, neste caso, sinónimos de valores. Outros investigadores como Barton, Barry Mc Laughlin, Jones e Gérard, Begston, Pelechano e Seoane contribuíram no desenvolvimento da análise e da pesquisa sobre os valores. No entanto, nenhum destes autores teve tanta influência no âmbito psicológico dos valores como Rokeach.

3.2. Contributos de Rokeach

A obra de Rokeach, intitulada *The nature of human values* (1973), é considerada a base dos estudos no que concerne ao tema dos valores. Segundo Gouveia, Martínez, Meira e Milfont (2001), este livro reúne abordagens que responderam às aspirações de diversas disciplinas como a antropologia, a filosofia, a sociologia e a própria psicologia. Verifica-se, também, uma diferenciação entre o conceito de valores e outras questões que estavam, poder-se-á dizer, mal interpretadas e consideradas como traços de personalidade e atitudes semelhantes. No seu livro, Rokeach (1973) desenvolveu igualmente o primeiro instrumento concebido para medir os valores pessoais, que demonstrou a sua importância no desenvolvimento da centralidade do sistema cognitivo dos indivíduos, reunindo dados relativamente aos seus antecedentes e consequentes.

Este autor defende que os valores são formas de ser/estar, de agir e de pensar. Para ele, os valores são crenças em relação aos estilos de vida e às formas de existência. Destaca os valores enquanto componentes centrais da personalidade e enquanto elemento mais dinâmico que o da atitude. Para além disso, os valores estão extremamente ligados aos componentes da motivação, da afetividade e do comportamento.

3.2.1. As crenças e os valores

Segundo Rokeach (1973, 1975), os valores não representam somente palavras que foram ensinadas às crianças; elas compreendem explicadores importantes de atitudes, de sentimentos, de comportamentos. Estes valores estão também relacionados com atributos sociais, culturais e económicos. Este autor defende que os valores têm um papel importante no que diz respeito ao processo seletivo das ações humanas, e que são úteis para compreender de

que forma as pessoas se apresentam perante si e perante os outros. O ambiente cultural modela-se e tem influência no sistema hierárquico de valores, isto é, na distribuição dos valores, ordenados conforme a sua importância, e aliado a este fator, Rokeach destaca que as condições económicas, o sexo de pertença, a formação e as crenças religiosas têm também influência na formação de valores dos indivíduos.

No seu trabalho pioneiro sobre a natureza e os sistemas de valores humanos, Rokeach (1973) definiu valor como:

Uma crença duradoura em que um modo específico de conduta ou estado-final de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo de conduta ou estado-final de existência oposto. Um sistema de valores é uma organização duradoura de crenças em relação a modos de conduta ou estados-finais de existência ao longo de um *continuum* de importância relativa (1973, p. 5).

Rokeach considera que uma crença é uma proposição, consciente ou inconsciente deduzida a partir do que um indivíduo diz ou faz, e que é possível introduzir pela oração *Eu creio que...* O conteúdo duma crença possibilita descrever o objeto dessa crença como sendo verdadeiro ou falso, correto ou incorreto, bom ou mau. Além disso, uma crença permite induzir e esclarecer o *porquê* de uma determinada forma de viver. Desta forma, a crença possibilita determinar se um determinado estado de existência é desejável ou não. Para Rokeach (1973), existem três tipos de crenças:

- a) As crenças *descritivas* ou *essenciais* – como, por exemplo, o facto de dizer: *Penso que o sol brilha a este.*
- b) As crenças *avaliativas*, que se baseiam numa avaliação individual – como, por exemplo, o facto de dizer: *Penso que este gelado é bom.*
- c) As crenças *prescritivas* que se resumem a uma forma de conselho – como, por exemplo, o facto de dizer: *Penso que é desejável que os filhos obedeçam aos pais.*

Qualquer que seja o tipo de crença, todas partilham a mesma característica, que seria levar a uma ação. Desta forma, para aquele autor, cada crença possui principalmente três componentes:

- a) Um componente *cognitivo*, que representa os conhecimentos do indivíduo e que este retém com diferentes graus de certeza, tendo em conta o que é, para ele, desejável ou indesejável, bom ou mau, verdadeiro ou falso;
- b) Um componente *afetivo*, que tem a ver com as vivências afetivas do indivíduo;
- c) Um componente *comportamental*, que tem a ver com uma escolha deliberada do indivíduo (Rokeach, 1968).

Os valores representam um tipo de crenças interiorizadas pelo indivíduo, são dados ideais de natureza abstrata, positivos ou negativos, e que não estão ligados a objetos particulares ou situações particulares. Os valores representam as crenças às quais o indivíduo adere no que diz respeito às formas de comportamento ou de objetivos definidos a médio ou longo prazo.

Os valores estão presentes na investigação em todos os campos das ciências sociais e têm pertinência transversal para o estudo da maioria dos fenómenos sociais.

3.2.2. A natureza dos valores humanos

No que diz respeito à natureza dos valores humanos, a conceção de Rokeach baseia-se em cinco pressupostos essenciais:

- a) O número total de valores individuais é relativamente pequeno;
- b) Todas as pessoas possuem os mesmos valores, variando apenas em grau;
- c) Os valores estão organizados em sistemas de valores;
- d) Os antecedentes dos valores têm origem na cultura, na sociedade e nas suas instituições, e na personalidade;
- e) As consequências dos valores humanos manifestam-se em todos os fenómenos estudados pelos cientistas sociais (Rokeach, 1973).

Um sistema de valores é considerado uma organização aprendida de princípios e de regras, onde os valores interiorizados pelos indivíduos que sofrem mudanças ao longo da vida - devido às influências do ambiente e do contexto cultural e social- estão organizados por ordem

de importância. Assim, esta hierarquia serve para ajudar a escolher entre as alternativas na resolução de conflitos e na tomada de decisões (Rokeach, 1973). Percebe-se, portanto, que os valores orientam o comportamento dos indivíduos.

Rokeach (1973) afirma que os indivíduos têm todos os mesmos valores e o que diferencia um indivíduo do outro é a hierarquia desses valores; por exemplo, primar pela família ou pelo trabalho, leva imediatamente a comportamentos diferentes entre si. Com o intuito de medir esses valores, o autor desenvolveu uma medida intitulada *Rokeach Value Survey* (RVS). Rokeach determina 36 valores e separa os valores em *terminais* (no que concerne à existência) e em *instrumentais* (no que concerne à conduta). Os primeiros são mais fiéis que os segundos e podem centrar-se no indivíduo ou na sociedade; são agentes de motivação, uma vez que representam grandes objetivos do ser humano e as necessidades imediatas. No que respeita aos valores instrumentais, o autor distingue os valores intrapessoais (que dizem respeito ao indivíduo) e os interpessoais (que se referem à vida em comum). Os valores instrumentais podem ser morais (ligados aos interpessoais que trazem sentimentos de culpabilidades) ou de competência (ligados aos intrapessoais) (Resende, Fernandes & Cruz, 2005).

O conjunto de valores terminais e instrumentais que compõem o Inventário de Valores de Rokeach (Rokeach Value Survey – RVS) é apresentado no quadro 3.

Quadro 3: Relação dos valores humanos de Rokeach

VALORES TERMINAIS	VALORES INSTRUMENTAIS
Uma Vida Confortável (uma vida próspera)	Ambição (esforço no trabalho, vontade)
Uma Vida Emocionante (ativa, estimulante)	Visão Ampla (mente aberta)
Um Sentido de Realização (contribuição duradoura)	Capacidade (competência, eficácia)
Um Mundo de Paz (livre de guerra ou conflitos)	Animação (alegria, contentamento)
Um Mundo de Beleza (beleza da natureza e das artes)	Limpeza (asseio, arrumação)
Igualdade (fraternidade, oportunidade igual para todos)	Coragem (defesa dos seus ideais)
Segurança Familiar (cuidado com os entes queridos)	Perdão (capacidade de perdoar os outros)
Liberdade (independência, liberdade e escolha)	Ser prestativo (trabalhar pelo bem-estar dos outros)
Felicidade (contentamento)	Honestidade (sinceridade, ser verdadeiro)
Harmonia (libertação de conflitos interiores)	Imaginação (ousadia, criatividade)
Amor Maduro (intimidade espiritual e sexual)	Independência (autoconfiança, autossuficiência)
Segurança Nacional (proteção contra ataques)	Intelectualidade (inteligência, capacidade de reflexão)
Prazer (uma vida com alegria e lazer)	Lógica (coerência, racionalidade)

OS VALORES

Quadro 3: Relação dos valores humanos de Rokeach (Continuação)

VALORES TERMINAIS	VALORES INSTRUMENTAIS
Salvação (salvuarda, vida eterna)	Afetividade (carinho, ternura)
Respeito por Si Próprio (autoestima)	Obediência (ser respeitável, cumpridor dos deveres)
Reconhecimento Social (respeito, admiração)	Polidez (cortesia, boas maneiras)
Amizade Verdadeira (forte companheirismo)	Responsabilidade (compromisso, ser confiável)
Sabedoria (compreensão madura da vida)	Autocontrole (limites, autodisciplina)

Fonte: Adaptado de Rokeach (1973)

A medida de valores RVS proposta por Rokeach, foi publicada em 1967, e utiliza os 36 valores referidos, consistindo num um questionário formado por duas listas compostas de dezoito valores cada (os 18 valores terminais e os 18 valores instrumentais) e que os indivíduos devem ordenar conforme a sua importância, no que concerne aos princípios que guiam as suas vidas – os mais importantes ficando em primeiro lugar, e os menos importantes em último. Nos anos 70 e 80, o inventário dos valores de Rokeach foi a escala mais utilizada para as pesquisas sobre os valores (Burgess & Schwartz, 1994; Rohan, 2000).

Com a obra *The nature of human values*, Rokeach (1973) atingiu pelo menos quatro aspetos essenciais: propôs uma abordagem que satisfizes as expectativas de autores de várias áreas, como a antropologia, a filosofia, a sociologia e, claro, a psicologia; diferenciou os valores dos outros conceitos com os quais costumavam ser relacionados (tais como as atitudes, interesses e traços de personalidade, por exemplo); apresentou um instrumento que, pela primeira vez, media os valores enquanto conceito específico e legítimo; e finalmente, demonstrou a centralidade dos valores no sistema cognitivo das pessoas, reunindo dados sobre os seus antecedentes e suas as consequências.

Apesar da contribuição de Rokeach, e embora muitos pesquisadores o tenham seguido (Bilsky, 1987; Braithwaite & Droit, 1985,1984; Schwartz & Bilsky, 1987), existem limitações na sua abordagem (Gouveia, 1998). Assim, três dimensões são habitualmente descritas como sendo problemáticas na sua abordagem (Bilsky, 1987; Braithwaite & Droit, 1985; Feather, 1984;Schwartz & Bilsky, 1987): o género de medida utilizada, que tem uma natureza ipsativa (que sugere uma dependência entre os escores do mesmo sujeito); a indefinição da estrutura dos valores; a restrição das amostras dos estudos, que foram levadas a cabo principalmente com estudantes universitários norte-americanos. A divisão entre valores terminais e valores

instrumentais, apesar de aparentemente lógica, não encontrou um suporte empírico. A maior limitação empírica que o modelo de Rokeach (1973) apresenta é a forma intuitiva do desenvolvimento da sua lista de valores humanos; assim, existe a possibilidade de que outros valores tenham sido omissos; desta forma, a lista de valores aumentaria (Alvim & Kroknick, 1985).

3.3. A teoria dos valores de Schwartz

Perante estas limitações, outros modelos teóricos foram propostos, entre os quais se destacam, os modelos de Shalom H. Schwartz e colaboradores (Grad, Ros, Álvaro, & Torregrosa, 1993; Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; Tamayo & Schwartz, 1993). O modelo teórico de Schwartz (1992) é nitidamente uma extensão daquele que Rokeach propõe, mas com três diferenças maioritárias: a proposta de uma medida que ajusta intervalos com âncoras; o foco na base de motivação como uma explicação para os valores; a sugestão da universalidade da estrutura e do conteúdo dos tipos de motivadores.

Segundo Schwartz (1992), a teoria sobre os valores foi muito influenciada por Rokeach (1973) e por Kluckhohn (1951) para quem o valor é a conceção explícita ou implícita do desejável, característica dum indivíduo ou dum grupo, e que tem uma influência sobre a seleção dos modos, dos meios e dos fins das ações (Becker, 1987, citado por Schwartz, 2002). Neste contexto, os valores são vistos como metas desejáveis, transsituacionais, que variam em importância e que servem para guiar os princípios da vida dos indivíduos (Clive, Olson, & Zanne, 1996).

A teoria dos valores de Schwartz (2005) descreve aspetos da estrutura psicológica humana, aspetos fundamentais e comuns a toda a sociedade. Quando se pensa em valores humanos, pensa-se naquilo que é importante na vida dos indivíduos. Todas as pessoas têm diversos valores, com diferentes graus de importância; desta forma, um valor pode ser muito importante para uma pessoa, e não ser importante para outra. Assim, Schwartz (1994, 2005) considera que os valores detêm características fundamentais, a saber: Os valores são crenças intimamente ligadas à emoção, e não ideias frias e objetivas; assim, quando os valores são ativados com ou sem a consciência do indivíduo, eliciam sentimentos positivos ou negativos; os valores correspondem a um construto motivacional, pois referem-se a metas desejáveis para os indivíduos que se esforçam para as obter; os valores ultrapassam situações e ações singulares;

são metas abstratas, e esta natureza de abstração distingue os valores humanos de noções como normas e atitudes, que, regra geral, se referem a objetos, ações ou situações próprias; os valores guiam a seleção e a avaliação de ações, pessoas e acontecimentos; eles servem de paradigmas e critérios. Assim, os indivíduos decidem se as ações, as pessoas e os acontecimentos são favoráveis ou iníquos, legítimos ou ilícitos, conforme auxiliam ou prejudicam a consecução de valores.

Schwartz e Bilsky (1987, 1999) veem os valores como conceitos ou crenças sobre objetivos ou comportamentos desejáveis que ultrapassam situações particulares, que guiam a seleção ou a avaliação de comportamentos ou acontecimentos e que, finalmente, têm uma ordem segundo a sua importância.

Para medir os valores, os diferentes estudos de Schwartz e seus colaboradores (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; Schwartz & Boehnke, 2004) basearam-se, principalmente, no questionário de valores proposto por Rokeach (1973), a partir do qual criaram o seu próprio questionário. Este pôde, posteriormente, ser administrado em versões próprias, a países e culturas diferentes. Os primeiros estudos transnacionais procuraram validar a existência de 7 valores universais (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990). No entanto, perante a inconsistência de algumas classificações e graças ao aumento do número de países nos quais as últimas versões da escala foram administradas, Schwartz (1992, 1994, 2006) chegou a uma nomenclatura de 10 valores de bases validadas empiricamente através de 68 países: o poder, a segurança, a conformidade, a tradição, a benevolência, o universalismo, a autodeterminação, a estimulação, o hedonismo e a realização.

A teoria proposta por Schwartz (2006) define então dez tipos motivacionais de valores que estão de acordo com a motivação subjacente a cada um deles. Em relação ao conteúdo e à função, o autor constrói a teoria dos tipos universais de valores tendo em conta o facto de que os valores são representações cognitivas de três exigências universais que pré-existem a qualquer indivíduo e que foram deduzidos teoricamente a partir das necessidades humanas: as necessidades biológicas do organismo, as necessidades sociais ligadas à regulamentação das interações interpessoais, e as necessidades que dizem respeito à sobrevivência e ao bem-estar do grupo (Schwartz, 2005). Esta relação dos valores humanos é apresentada no quadro 4 que se segue.

OS VALORES

Quadro 4: Relação dos valores humanos de Schwartz

Tipo motivacional	Objetivo ou meta	Exemplo de valores
Poder	Estatuto social e prestígio, controle ou domínio sobre pessoas e recursos	Poder social, autoridade, saúde, preservação da imagem pública, reconhecimento social
Realização	Sucesso pessoal por meio de demonstração de competências, de acordo com padrões sociais	Ambição, sucesso, capacidade e influência
Hedonismo	Prazer ou gratificação sexual. Valores de hedonismo são derivados de necessidades orgânicas e do prazer associado à sua satisfação	Prazer, vida prazerosa
Estimulação	Excitação, novidade, desafio na vida	Uma vida diversificada, excitante, ousadia
Autodeterminação	Pensamento e ação independente, escolher, criar, explorar	Criatividade, liberdade, escolha do próprio destino, curiosidade e independência
Universalismo	Compreensão, agradecimento, tolerância e proteção do bem-estar de todas as pessoas e da natureza	Mente aberta, justiça social, igualdade, mundo em paz, mundo de beleza, unidade com a natureza, sabedoria, proteção ao meio ambiente
Benevolência	Preservar e fortalecer o bem-estar daqueles com que o contacto pessoal do indivíduo é mais frequente (o grupo "interno")	Lealdade, colaboração, perdão, honestidade, responsabilidade, amizade verdadeira, amor maduro
Tradição	Respeito, compromisso e aceitação dos costumes e das ideias que a cultura ou a religião do indivíduo fornecem	Respeito a tradições, humildade, devoção, aceitação da vida que possui, moderação
Conformidade	Restrição de ações, inclinações e impulsos que tendem a aborrecer ou prejudicar outros e que violam expectativas ou normas sociais	Obediência, autodisciplina, educação, respeito aos parentes mais velhos
Segurança	Segurança, harmonia e estabilidade da sociedade, dos relacionamentos e de si mesmo	Ordem social, segurança familiar, segurança nacional, reciprocidade de favores, limpeza, saúde e sentido de pertença

Fonte: Adaptado de Schwartz (1994)

Schwartz (1992, 1994) destaca a dinâmica existente entre os tipos de valores e que é o resultado das compatibilidades e incompatibilidades das motivações entre esses valores, isto é dos conflitos ou congruências entre eles. Assim, os valores humanos distinguem-se uns dos

outros através do tipo de objetivo motivacional que os exprimem. Este modelo pode ser caracterizado de uma forma mais parcimoniosa através de duas dimensões de base que Schwartz (2005) designa por Abertura à mudança versus Conservadorismo e Autotranscendência *versus* Autopromoção.

A conceção de Schwartz contém, pois, um aspeto estrutural onde alguns valores são completamente antagónicos, enquanto outros são muito próximos. Esta conceção estrutural foi validada através de diferentes análises estatísticas (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; Schwartz & Boehnke, 2004). As últimas análises relativamente a esta questão permitem a Schwartz (2006) propor uma estrutura circular dos valores.

Os valores motivacionais têm, segundo a teoria de Schwartz, uma relação dinâmica entre si. As ações que procuram alcançar um determinado valor podem ser compatíveis ou conflituais com a procura de outro valor. Assim, os tipos motivacionais podem ser organizados numa estrutura circular na qual sejam visíveis as relações de complementaridade e de oposição entre os valores.

Na figura 3, é apresentada a estrutura teórica das relações entre valores, tal como identificada por Schwartz (1992,1994).

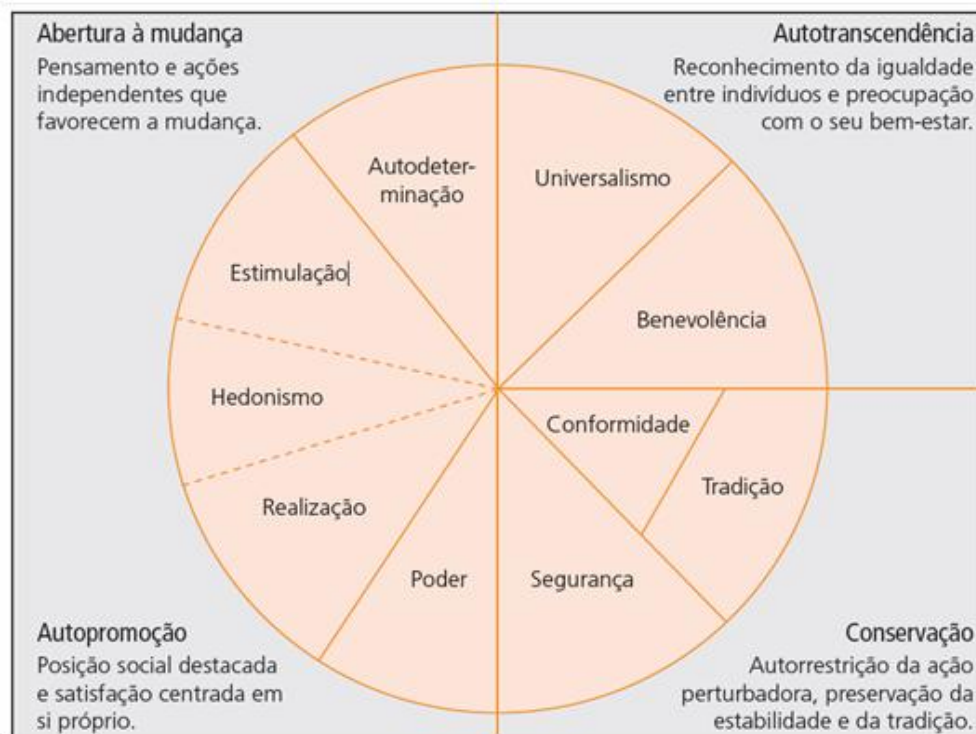


Figura 3: Estrutura dos valores humanos – Relações entre os dez valores motivacionais de Schwartz

Fonte: (adaptado de Schwartz, 1992)

A estrutura circular da figura descreve a dinâmica das relações de antagonismo e de compatibilidade entre os valores. A *tradição* e a *conformidade* estão situadas na mesma região porque partilham o mesmo tipo de objetivo motivacional. A *conformidade* está mais situada para o centro da figura, e a *tradição* mais para a zona periférica, o que significa que os valores de *tradição* estão mais fortemente opostos aos valores que lhes são antagônicos. As expectativas relacionadas com valores de *tradição* são mais abstratas e mais absolutas que as que estão ligadas aos valores de *conformidade*, que se situam na interação concreta. Assim, os valores de *tradição* engendram uma rejeição mais forte e sem equívocos dos valores que lhes estão opostos (Schwartz, 2006).

O primeiro eixo – “abertura à mudança” *versus* “conservação” – ordena os valores em função da tendência pessoal para a independência de pensamento e abertura à mudança ou, contrariamente, para a defesa da estabilidade e preservação do estado de coisas. O segundo eixo – “autopromoção” *versus* “autotranscendência” – refere-se à realização de valores centrados no bem-estar e no desenvolvimento individual ou guiados para o bem-estar e a harmonia coletiva. A estrutura dinâmica de valores identificada por Schwartz sugere que, por exemplo, a busca da autopromoção envolva decisões, escolhas e comportamentos que comprometem o reforço simultâneo da autotranscendência, dada a oposição teórica entre essas duas dimensões.

Essa estrutura de oposição e de proximidade permite ainda agrupar os valores motivacionais em duas dimensões bipolares de ordem superior. Tal como mostra a figura, são identificados dois eixos que opõem a *abertura à mudança* (autodeterminação e estimulação) à *conservação* (segurança, conformidade e tradição) e a *autopromoção* (poder e realização) à *autotranscendência* (universalismo e benevolência). Essas quatro categorias constituem as motivações mais gerais que justificam a adesão e a realização de determinados valores motivacionais. Os dez tipos motivacionais dos valores humanos organizam-se, pois, em duas dimensões bipolares conforme o quadro 5 que se segue:

Quadro 5: Organização das dimensões bipolares dos valores humanos

Dimensão	Valor
Conservação	Segurança
Conservação	Tradição
Conservação	Conformidade

Quadro 5: Organização das dimensões bipolares dos valores humanos (Continuação)

Dimensão	Valor
Autotranscendência	Benevolência
Autotranscendência	Universalismo
Abertura à mudança	Autodeterminação
Abertura à mudança	Estimulação
Abertura à mudança e Autopromoção	Hedonismo
Autopromoção	Realização
Autopromoção	Poder

Fonte: Adaptado de Schwartz (1994)

3.3.1. Os instrumentos de medida dos valores de Schwartz

3.3.1.1. O SVS – Schwartz Value Survey

Para medir os valores, os diferentes estudos de Schwartz e colaboradores (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; Schwartz & Boehnke, 2004) inspiraram-se principalmente no questionário de valores proposto por Rokeach (1973), a partir do qual criaram o seu próprio questionário. Após estudos feitos sobre a estrutura dos valores, a partir da escala dos valores de Rokeach (RSV), Schwartz e Bilky (1987,1990) concluíram que esta escala estava incompleta relativamente à diversidade dos valores. O primeiro instrumento desenvolvido para medir os valores segundo a teoria de Schwartz é conhecido pelo nome de *Schwartz Value Survey* (Questionário dos Valores de Schwartz ou SVS, Schwartz, 1992, 2005). Contrariamente ao RSV, o SVS utiliza uma escala que permite ao indivíduo expressar a importância que atribui a cada um dos valores como um princípio que orienta a sua vida. Este instrumento foi utilizado no início dos anos 90 em inúmeras investigações internacionais nas quais se puderam verificar fundamentalmente os pressupostos teóricos de Schwartz.

No entanto, o SVS apresenta um inconveniente que se situa ao nível da abstração (que se supõe que o participante tenha) dos itens dos instrumentos de medida dos valores, que são muito utilizados em investigação. O que significa que não se pode utilizar o SVS em amostras intelectualmente heterogêneas. Era necessária uma medida que pudesse ser utilizada com pessoas cujo nível de escolaridade era menos elevado e com crianças e adolescentes. Foi por

esta razão que Schwartz (1992, 1996) desenvolveu outra medida de valores: o questionário dos valores por perfis, o *Portrait Value Questionnaires* (PVQ), revisto em seguida.

3.3.1.2. O PVQ – Portrait Value Questionnaire

O PVQ é um instrumento de medida em que a tarefa do respondente consiste em comparar-se com outras pessoas do mesmo sexo. Essas pessoas são descritas através de pequenas vinhetas, enfatizando-se de cada vez uma orientação valorativa particular no que diz respeito à teoria de Schwartz. Bilsky (2009) dá o exemplo de um item do inventário que se refere à operacionalização do tipo motivacional *autodeterminação*: “Pensar em novas ideias e ser criativa é importante para ela. Ela gosta de fazer coisas de maneira própria e original” (p. 19). Para se compararem com essa pessoa, os respondentes utilizam uma escala de seis graus, estendendo-se de *Parece-se muito comigo* a *Não se parece nada comigo*.

O PVQ analisa semelhanças com uma pessoa que tem objetivos e aspirações (isto é, valores) particulares, e não tanto semelhanças com uma pessoa que teria uma personalidade particular. O mesmo conceito pode referir-se tanto a um valor como a um traço de personalidade (por exemplo, a ambição, a sabedoria, a obediência). Contudo, as pessoas que valorizam um objetivo não têm necessariamente o traço de personalidade correspondente. Pode-se, por exemplo, valorizar a criatividade enquanto princípio orientador da vida e não ser criativo. E, inversamente, pode acontecer que pessoas criativas não atribuam grande importância à criatividade enquanto valor que as possa guiar. Assim, Schwartz desenvolveu uma tipologia dos conteúdos dos valores humanos, tendo como base as dimensões de motivações contidas na forma como os indivíduos organizam os seus valores; o que significa que os valores são vistos como objetivos individuais, conscientes e transsituacionais. Para Schwartz, os valores humanos, individualmente, não são universais; as motivações que os apoiam, essas sim são universais. Estas dão origem a tipos de valores que são analisados em relação ao seu conteúdo e à sua relação dinâmica de compatibilidade e de conflito entre si.

Existem diversas versões do PVQ; as mais recentes contêm 40 itens, no que concerne à versão regular, e 21 itens, no que concerne à versão mais breve. O questionário dos valores por perfis é uma alternativa ao SVS e foi concebido para medir os dez valores de base nas crianças de 11 anos e mais, nas pessoas de idade, ou ainda nas pessoas que não tenham recebido uma educação ocidental que valoriza o pensamento abstrato, independente dos contextos

particulares. De facto, constatou-se que o primeiro instrumento de medida, o SVS, não era conveniente para estas populações. Este instrumento alternativo permite, para além do que foi exposto, determinar se a teoria dos valores é válida, independentemente do método utilizado (Schwartz, 2006).

3.3.2. Avaliação Empírica e Validação da Teoria de Valores de Schwartz

Schwartz adotou o modelo conceptual de valores concebido por Rokeach em 1973, incluindo algumas modificações, e construiu a sua metodologia de medição de valores. A grande mudança desta teoria de valores consistiu na criação de um conjunto de tipos de valores e de uma estrutura dinâmica de relações entre eles.

A Teoria Universal de Schwartz foi testada em várias culturas, baseando-se em dados de 210 amostras de 67 países localizados em todos os continentes. Os dados foram recolhidos entre 1988 e 2002 e o número total de participantes foi de 67 271. As amostras abrangem grupos muito diferenciados em termos de geografia, cultura, língua, religião, idade, género e profissão. Várias amostras da mesma cultura permitem que se comparem variações intraculturais no contexto empírico de uma teoria e estrutura de relações de valores, ajudando a separar os aspetos específicos da cultura dos aspetos universais no que respeita ao significado e estrutura de valores (Schwartz e Sagiv, 2000). As amostras utilizadas na dedução da teoria universal de valores incluíram amostras representativas de um país ou região, professores de escolas secundárias, estudantes de várias licenciaturas adolescentes e amostras por conveniência de adultos. Para cada amostra, foi preparada uma matriz de correlações de Pearson entre 57 valores, analisada mediante a utilização da SSA (*Smallest Space Analysis*),

De acordo com a teoria de valores, as diferenças motivacionais entre os valores são contínuas e não discretas. Assim, os valores formam um *continuum* motivacional de modo a que, quando dividimos um mapa em regiões de tipos motivacionais distintos, as decisões sobre onde um conjunto pouco definido termina e o outro começa são arbitrárias. Valores que, na estrutura circular, se situem perto das fronteiras de tipos motivacionais adjacentes acabam por se sobrepor em termos do seu significado. Como tal, em alguns trabalhos empíricos, valores de tipos motivacionais adjacentes podem-se misturar em vez de emergirem em regiões claramente distintas.

A estrutura circular dos tipos motivacionais de valores foi confirmada no estudo comparado de diferentes culturas nacionais (Schwartz & Bardi, 2001; Schwartz & Sagiv, 2000;) e em pesquisas estritamente nacionais, como na Espanha (Fernández, 2002; Gouveia et al., 2001), na Irlanda (Sousa 2002) ou no Brasil (Tamayo, 2007; Tamayo, 2001). O método de Schwartz foi também adotado no estudo de questões de natureza sociológica (Schwartz, 2001) e em investigações sobre o comportamento de administradores no contexto empresarial (Munene, Schwartz, & Smith, 2000; Smith, Peterson, & Schwartz, 2002). Essa diversidade de aplicações tem contribuído para reforçar a fundamentação empírica das propostas teóricas de Schwartz e a sua relevância para a compreensão de uma vasta multiplicidade de fenômenos sociais.

Para comprovar os dois aspectos centrais da teoria dos valores humanos proposta por Schwartz, Gouveia, Martinez, Meira e Milfont (2001) levaram a cabo um primeiro estudo realizado com 477 estudantes universitários de uma universidade pública de Espanha (173 estudantes de psicologia e 304 de sociologia). Por um lado, os autores queriam comprovar a existência de dois tipos motivacionais de valores, por outro, avaliar em que medida estes valores mantêm relações de compatibilidade e de conflito entre si. Este estudo foi feito a partir do PVQ de Schwartz e a partir de um conjunto de questões demográficas (nomeadamente, o sexo, a idade e a religião).

O processo de análise de dados utilizado foi a análise fatorial confirmatória. No que diz respeito ao conteúdo dos tipos de valores, a solução com os dez fatores foi estabelecida. De uma forma geral, o modelo teórico ajustou-se aos dados de forma satisfatória. Apesar do qui-quadrado apresentar um valor estatisticamente significativo, outros indicadores de bondade do ajuste são um bom suporte no que concerne a esta avaliação. Assim, e pondo de lado o valor do qui-quadrado, é possível interpretar o modelo de Schwartz de uma forma satisfatória (Gouveia et al., 2001). Quanto aos índices de coerência interna (α de Cronbach) que se encontraram para cada tipo motivacional, eles também corroboram a pertinência destes últimos. Relativamente ao índice de compatibilidade, o estudo revela que todas as compatibilidades entre os tipos de valores estão confirmadas. Quanto aos conflitos, estes têm resultados que não confirmam a teoria na sua totalidade. Assim, a pesquisa de Gouveia (2001) apoiou parcialmente o modelo de Schwartz, uma vez que as relações de conflito não foram confirmadas e os índices de ajuste são moderados. Apesar das provas empíricas acumuladas, este modelo foi criticado, principalmente devida à falta de uma base teórica conveniente ou de uma conceção coerente em relação à natureza humana (Gouveia, 1998 ; Molpeceres, 1994).

Com a finalidade de colmatar esta lacuna, Gouveia (1998) propôs uma tipologia de valores humanos essenciais que tem como base a teoria das necessidades de Maslow (1954). Para Gouveia, os valores são categorias da orientação, que são consideradas como sendo desejáveis. Estas categorias são baseadas nas necessidades humanas e nas condições prévias para responder a essas necessidades. Elas são adotadas por atores sociais e podem variar nas culturas e entre as culturas, na sua amplitude e também nos elementos que as definem.

Gouveia (1998) não compreendia por que razão Schwartz tinha proposto dez valores de tipos motivacionais se, anteriormente, tinha proposto sete, e mais tarde, onze. Não conseguia compreender qual era o critério para a derivação dos tipos motivacionais. Quanto à existência dos valores essenciais, contrariamente a Schwartz que propunha 56 valores, Gouveia propôs a existência de 24. Para Gouveia, o modelo de Schwartz tinha, por isso, limitações e não compreendia o modelo teórico implícito, o que levou ao desenvolvimento de uma nova teoria dos valores básicos de vida.

3.4. A Teoria funcionalista dos valores humanos de Valdíney Gouveia

Após diversas leituras acerca dos valores, Gouveia (1998), foi atraído pelas ideias de Inglehart (1995). Para este último autor, os valores servem de indicadores sociológicos das mudanças e das transformações culturais. Analisando as sociedades europeias, Inglehart compreendeu que as mudanças em relação ao nível de vida da cultura eram acompanhadas por alterações na hierarquia dos valores, da mesma forma que os novos valores eram criados a partir de mudanças culturais.

As ideias de Inglehart pareciam simples e muito interessantes, admitindo que os valores eram representações cognitivas das necessidades humanas (tendo em conta a teoria das necessidades de Maslow, 1954). Foi então que Gouveia (1998), a partir destas ideias, das suas inquietações e das suas reflexões, construiu uma nova abordagem teórica dos valores – a *Teoria funcionalista dos valores humanos*. No entanto, esta teoria não deve ser interpretada como sendo uma oposição às teorias anteriores.

A teoria funcionalista dos valores humanos começou a ser desenvolvida por Gouveia e colaboradores no final dos anos 90 (Gouveia, 1998, 2003, 2005; Gouveia & Fisher, 2008;

Gouveia Gouveia, V., Santos, Milfont, Fischer, Clemente & Espinosa, 2010; Gouveia, Fonsêca, Milfont & Fischer, 2011)

A teoria contempla modelos anteriores (Inglehart, 1977; Schwartz, 1992) e encerra quatro suposições teóricas: a natureza humana, os princípios-guias individuais, a base de motivação e o caráter terminal (Gouveia et al., 2009). Conta com estudos que abarcam aproximadamente 50.000 pessoas no Brasil e em mais 11 países. Os resultados que descrevem Gouveia et al. são bastante animadores. Esta teoria representa assim um modelo integrativo e mais parcimonioso acerca dos valores humanos, que pretende contribuir com o desenvolvimento teórico dos valores.

No que diz respeito à natureza humana, este modelo supõe uma natureza benévola ou positiva dos seres humanos. Neste contexto, só os valores positivos são admitidos. Esta teoria não admite o conflito inerente aos valores. É certo que alguns valores podem ser mais desejáveis do que outros, devido à natureza benevolente do ser humano, contudo, todos os valores são, em alguma medida, desejáveis e positivos (Gouveia, 2010).

É comum dizer-se que alguém não tem valor, correspondendo a pessoas que assumem papéis sociais de moral e conduta duvidosas (por exemplo, prostitutas, assassinos). Contudo, segundo Gouveia (2008), é importante salientar que todas as pessoas têm valores, e que estes valores são precisamente os mesmos, quer se trate de policiais, prostitutas, médicos, assassinos, políticos, padres ou outros. O que vai diferenciá-las em termos axiológicos é a importância que dão a cada valor específico ou às suas subfunções, estabelecendo prioridades que definirão os múltiplos sistemas de valores.

Todos os valores são positivos, mas não significa que todas as pessoas se comportem bem (Gouveia, 2012). Assim, é possível que pessoas maduras, que se sintam satisfeitas e autorrealizadas, desenvolvam um sistema harmonioso de valores (Maslow, 1954). Assim, pessoas que dão mais importância a determinadas subfunções específicas, em detrimento de outras, podem ser menos maduras, não terem desenvolvido cabalmente os seus sistemas de valores, ou terem sido socializadas num contexto no qual algumas das suas necessidades foram privadas e, neste sentido, dão mais importância a alguns valores do que a outros.

Relativamente aos princípios-guias individuais, estes servem de modelos de orientação para os comportamentos dos indivíduos e a cultura incorpora os valores que foram úteis para a sobrevivência do grupo, tornando-os desejáveis. É através destes valores que a sociedade continua, uma vez que eles possibilitam uma existência em harmonia com os seus membros.

Quanto à base de motivação, segundo a teoria funcionalista, os valores são representações cognitivas, não só das necessidades humanas, mas também das instituições e da sociedade. O caráter terminal dos valores é o único que é considerado na teoria de Gouveia, em detrimento da distinção com o caráter instrumental referido por alguns autores. Valdiney Gouveia alega que a escolha destes valores está mais de acordo com a concepção dos valores humanos enquanto orientação geral e transcendente. Tendo em conta estes quatro pressupostos teóricos, Gouveia (1998) define os valores como conceitos ou categorias sobre estados desejáveis de existências que ultrapassam situações específicas que assumem diferentes graus de importância. Estes valores apresentam duas funções consensuais: guiar comportamentos humanos – *tipo de orientação* – e dar uma expressão às necessidades humanas – *tipo de motivador*.

3.4.1. A duas funções dos valores

Gouveia et al. (2009) debruçaram-se sobre o tipo de valores terminais que estão divididas em pessoais e sociais. Os indivíduos que têm uma orientação mais social dão mais importância às relações interpessoais e estão centrados na sociedade de hoje. Em contrapartida, os que se guiam por valores pessoais revelam-se mais egocêntricos, e estão mais concentrados em atributos intrapessoais (Rokeach, 1973). Contudo, esta dicotomia parece demasiado exclusivista. Assim, foram realizados estudos empíricos que mostram a possibilidade de um terceiro grupo de valores. Este terceiro grupo de valores situa-se entre os dois grupos de valores já mencionados e é designado pelo nome de valores centrais. Em suma, poder-se-á dizer que existem três tipos de orientação dos valores: social, pessoal e central.

3.4.1.1. Guia das condutas humanas

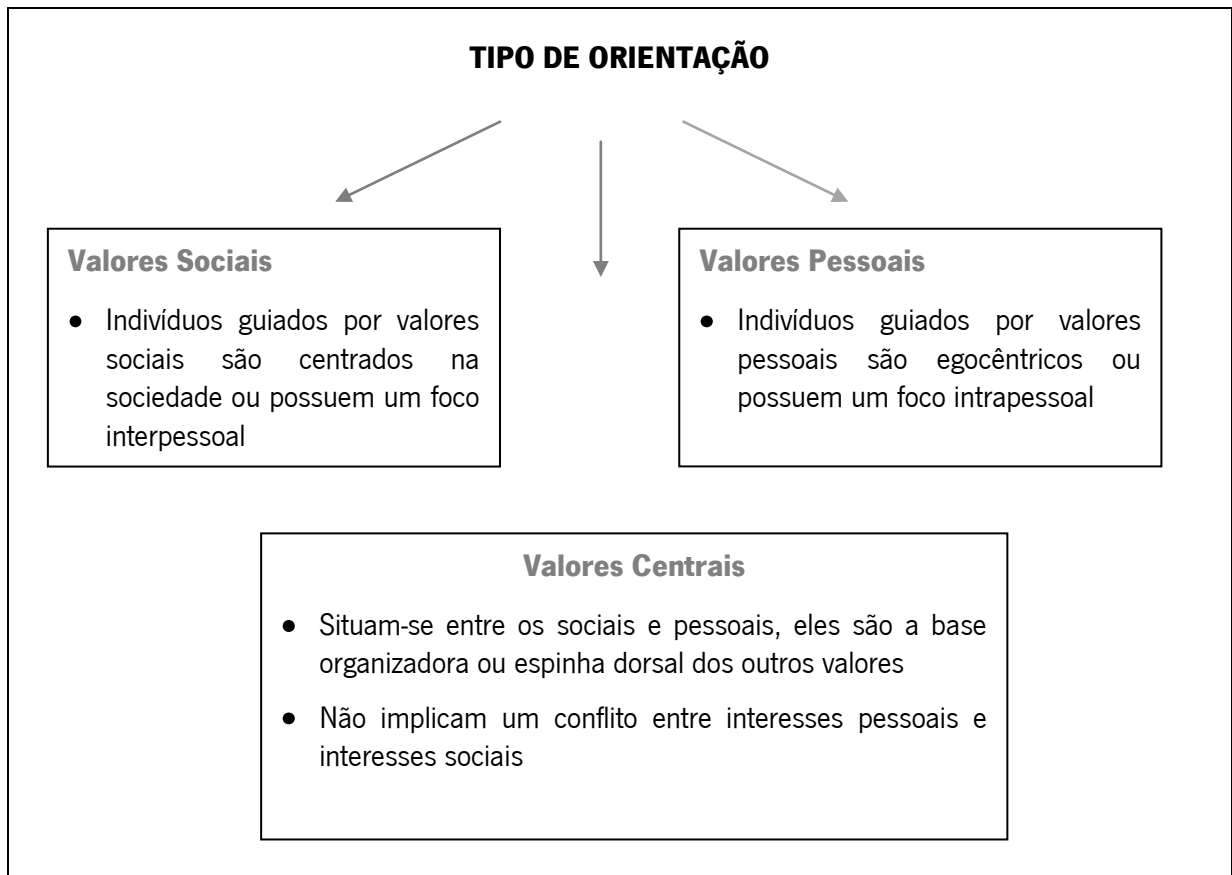
Rokeach (1973) nomeou dois tipos de valores terminais: os sociais (amizade verdadeira, um mundo de paz, por exemplo) e os pessoais (harmonia interna, uma vida excitante, por exemplo). Esta dicotomia social-pessoal é uma dimensão importante de orientação humana e que é apresentada em tipologias como coletivismo-individualismo (Gouveia, 2010). Os indivíduos que são guiados por valores sociais centram-se na sociedade ou possuem um foco interpessoal. Em contrapartida, os que se guiam por valores pessoais são egocêntricos ou possuem um foco

intrapessoal. Os indivíduos atribuem então mais importância ao grupo (valores sociais), ou a si mesmo (valores pessoais) como principal medida para sobreviver. Assim, os valores guiam o comportamento humano numa orientação social ou pessoal. No entanto, há estudos empíricos que indicam a existência de outro grupo de valores que não é nem total nem exclusivamente social ou pessoal (Gouveia, 2003). Schwartz (2006) designa este terceiro grupo por *valores mistos*, mas não fornece nenhuma explicação teórica no que concerne ao facto destes valores se situarem de forma quase perfeita entre os valores pessoais e os sociais. Gouveia (2003), pelo contrário, propõe uma explicação. Para ele, este terceiro grupo de valores situa-se entre os valores sociais e os pessoais porque são a *espinha dorsal*, o que significa que são a base organizadora dos outros valores.

A este terceiro grupo de valores, Gouveia (2010) atribuiu o nome de *valores centrais*. Estes valores centrais não se definem de acordo com os tipos de interesses (social ou pessoal); todos os valores centrais são valores do indivíduo; eles exprimem a diferença entre as necessidades mais elementares (fisiológicas) e as mais elevadas (autorrealização). Não implicam, por isso, conflitos entre os interesses pessoais e os sociais. Esse critério de orientação central representa um padrão de confluência de valores, sugerindo condições mínimas para que existamos em sociedade (Gouveia, 2002). Os valores centrais são importantes para todas as pessoas e estão em congruência com as orientações pessoais e sociais porque funcionam como uma referência para os outros valores, compreendendo a polarização entre as necessidades humanas mais básicas (fisiológicas e de segurança) e as mais gerais ou superiores (cognitivas, estéticas, autorrealização).

A primeira função dos valores – guiar os comportamentos humanos – apresenta então três tipos de orientação de valores: social, central e pessoal (Quadro 6).

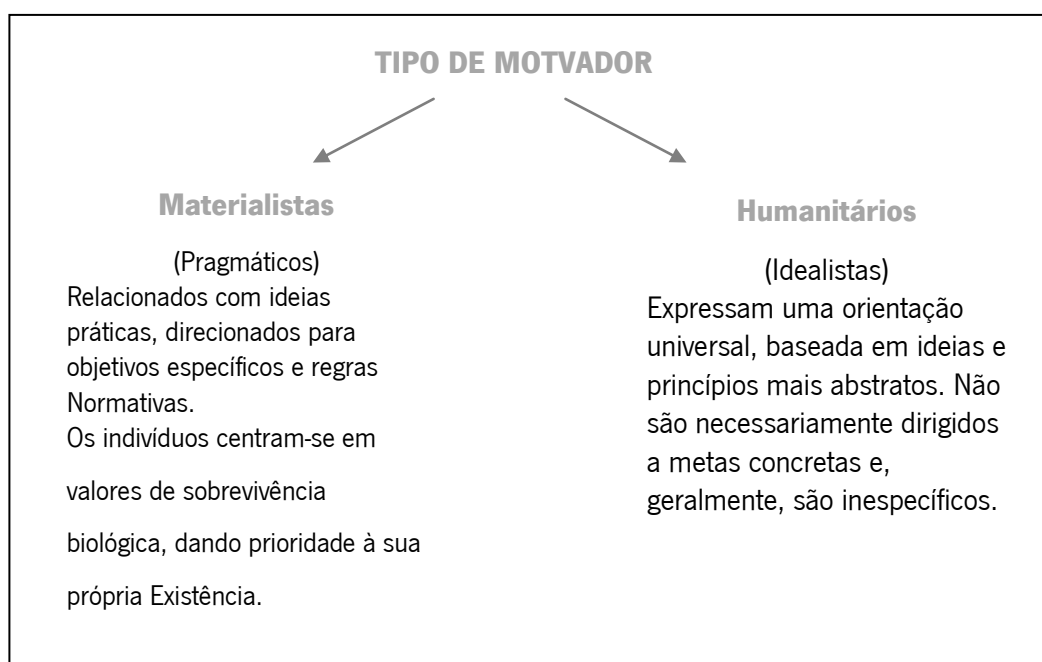
Quadro 6: Os três tipos de orientação dos valores



3.4.1.2. Expressões das necessidades humanas

No que diz respeito à segunda função dos valores, Gouveia (2010) considera que todos os valores podem ser classificados como *materialistas (pragmáticos)* ou *humanitários (idealistas)*. Os valores materialistas estão ligados a ideias práticas e a ênfase sobre estes valores indica uma orientação para regras Normativas ou objetivos específicos. A orientação para esta perspectiva de valores, faz com que o indivíduo se centre em valores de sobrevivência biológica, dando mais prioridade à sua própria existência e às condições necessárias para a assegurar. Quanto aos valores humanitários, estes exprimem uma orientação universal que suporta ideias e princípios mais abstratos. Estes valores não se centram em metas concretos e são, usualmente, inespecíficos. Em suma, esta função tem como objetivo representar cognitivamente as necessidades humanas (Quadro 7).

Quadro 7: Expressões das necessidades humanas



A associação da interação dos tipos de orientação e dos tipos de motivação dão origem seis subfunções de valores.

3.4.2. As seis subfunções dos valores

A teoria funcionalista dos valores de Gouveia (1998, 2003) apoia-se nas duas dimensões funcionais supra apresentadas. Segundo aquele autor, unindo estas duas dimensões funcionais, obtém-se seis subfunções específicas dos valores: Existência, Realização, Normativa, Suprapessoal, Experimentação, Interativa. Os três tipos de orientação estão representados cada um por duas subfunções: social (Normativa e Interativa), central (Existência e Suprapessoal) e pessoal (Realização e Experimentação). Da mesma forma, três subfunções representam cada tipo de motivação: materialista (Existência, Normativa e Realização) e humanitário (Suprapessoal, Interativa e Experimentação). Assim, as subfunções dos valores têm três tipos de orientação (social, central e pessoal) e dois tipos de motivador (materialista e humanitário). O resultado apresenta-se então em seis quadrantes: social/materialista, central/materialista, pessoal/materialista, social/humanitário, central/humanitário e pessoal/humanitário. Estas subfunções evidenciam o ajustamento do indivíduo em relação à sociedade e à suas instituições,

mas evidenciam também a sobrevivência do indivíduo. Este resultado traduz-se, segundo Gouveia (1998, 2003, 2008), no esquema que se segue (Figura 4):

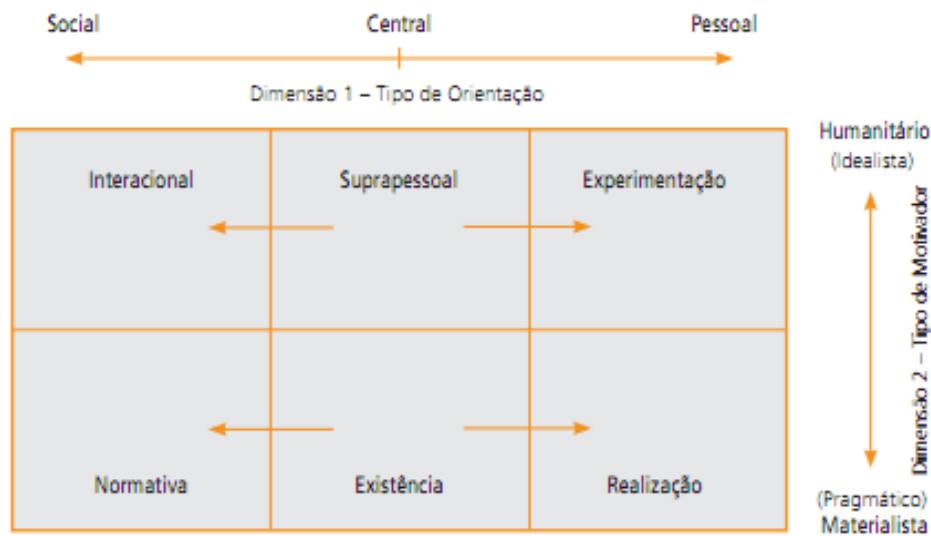


Figura 4: Funções, dimensões e subfunções dos valores de base

Fonte: Adaptação de Gouveia et al (2008)

As duas dimensões funcionais dos valores formam dois eixos principais na representação espacial da estrutura dos valores, como pode ser visto na figura 4. A função dos valores para guiar ações humanas forma o eixo horizontal, representando a dimensão funcional *tipo de orientação* (valores sociais, centrais ou pessoais). A função dos valores para dar expressão às necessidades humanas forma o eixo vertical, representando a dimensão funcional *tipo de motivador* (valores materialistas ou humanitários). Integrando os eixos horizontal e vertical, derivam seis subfunções específicas dos valores (Experimentação, Realização, Existência, Suprapessoal, Interativa e Normativa). As setas que emanam das subfunções Existência e Suprapessoal indicam que os valores que as representam são a fonte principal ou a referência dos outros valores. Segundo Gouveia (2008), considerando apenas as seis subfunções de valores expressas na sua teoria, podem ser identificados 720 perfis valorativos. Isso explica que mesmo existindo um mesmo conjunto de valores, a prioridade dada a uns em detrimento de outros pode fazer muita diferença em termos dos comportamentos apresentados pelas pessoas.

De seguida, passaremos a explicitar cada uma das subfunções da teoria funcionalista dos valores humanos.

a) Subfunção Existência: representa uma orientação central e um motivador materialista. Está associada à garantia das necessidades fisiológicas básicas e à necessidade de segurança, sendo por isso compatível com orientações sociais e pessoais no domínio motivador materialista (*Valores: Saúde, Sobrevivência e Estabilidade Pessoal*);

b) Subfunção Realização: corresponde a um motivador materialista com uma orientação pessoal. Esta subfunção reflete necessidades de autoestima. Os valores têm origem num princípio pessoal, sendo as realizações materiais de extrema importância para estes indivíduos. Igual importância é atribuída às hierarquias, quando estas se baseiam na demonstração de competências pessoais, sendo os indivíduos bastante práticos nas suas escolhas e condutas. Este tipo de subfunção é geralmente atribuído a jovens adultos em fase produtiva, ou em contextos disciplinares e formais (*Valores: Êxito, Prestígio e Poder*);

c) Subfunção Normativa: pressupõe um motivador materialista com uma orientação social. Há uma necessidade de controlo e pré-condições indispensáveis para satisfazer as necessidades, as pessoas dão especial importância à cultura e às normas convencionais. Primam pela sua verticalidade e pela obediência à autoridade (*Valores: Tradição, Obediência e Religiosidade*);

d) Subfunção Suprapessoal: apresenta uma orientação central e um motivador humanista. É uma subfunção compatível com valores sociais e pessoais no motivador humanista, e representa necessidades estéticas, de cognição e de autorrealização. Os indivíduos valorizam ideias abstratas em oposição às questões concretas e materiais (*Valores: Conhecimento, Maturidade e Beleza*);

e) Subfunção Experimentação: corresponde a um motivador humanista e a uma orientação pessoal. Esta subfunção diz respeito a necessidades fisiológicas de satisfação e prazer. Os indivíduos estão dispostos e abertos a mudanças e inovações nas estruturas de organização social, e pelo contrário estão menos dispostos a cumprir regras sociais. Esta subfunção é comumente aceite por jovens (*Valores: Sexualidade, Prazer e Emoção*);

OS VALORES

f) **Subfunção Interativa:** corresponde a um motivador humanista e a uma orientação social. Esta subfunção reflete a necessidade de pertença, amor e filiação. Os indivíduos dão bastante atenção aos contactos sociais, e ao lado afetivo e abstrato em especial. Nesta subfunção posicionam-se sobretudo jovens orientados para relações íntimas estáveis (*Valores: Afetividade, Convivência e Apoio Social*).

De seguida, apresenta-se um quadro (Quadro 8) que sintetiza a teoria funcionalista de Gouveia.

Quadro 8: Subfunções dos valores, seus motivadores e tipos de orientação e seus valores indicadores

Subfunções valorativas	Motivadores e orientações	Valores básicos e suas descrições
Experimentação	Motivador humanitário e orientação pessoal	EMOÇÃO. Desfrutar da vida desafiando o perigo; procurar aventuras. PRAZER. Desfrutar a vida; satisfazer todos os seus desejos. SEXUALIDADE. Ter relações sexuais; obter prazer sexual.
Realização	Motivador materialista e orientação pessoal	PODER. Ter poder para influenciar os outros e controlar decisões; ser o chefe de uma equipe. PRESTÍGIO. Saber que muita gente o conhece e admira; quando for velho, receber uma homenagem pelas suas contribuições. EXITO. Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo o que faz.
Existência	Motivador materialista e orientação central	SAÚDE. Preocupar-se com a sua saúde antes mesmo de ficar doente; não estar doente. ESTABILIDADE PESSOAL. Ter a certeza de que amanhã terá tudo o que tem hoje; ter uma vida organizada e planificada. SOBREVIVÊNCIA. Ter água e comida e poder dormir bem todos os dias; viver num lugar com abundância de alimentos.
Suprapessoal	Motivador humanitário e orientação central	BELEZA. Ser capaz de apreciar o melhor da arte, música e literatura; ir a museus ou exposições onde possa ver coisas belas. CONHECIMENTO. Procurar notícias atualizadas sobre assuntos pouco conhecidos; tentar descobrir coisas novas sobre o mundo. MATURIDADE. Sentir que conseguiu alcançar os seus objetivos na vida; desenvolver todas as suas capacidades.
Interativa	Motivador humanitário e orientação social	AFETIVIDADE. Ter uma relação de afeto profunda e duradoura; ter alguém para partilhar os seus êxitos e fracassos. CONVIVÊNCIA. Conviver diariamente com os vizinhos; fazer parte de algum grupo: social, religioso, desportivo, entre outros. APOIO SOCIAL. Obter ajuda quando necessitar; sentir que não está só no mundo.

Quadro 8: Subfunções dos valores, seus motivadores e tipos de orientação e seus valores indicadores (Continuação)

Subfunções valorativas	Motivadores e orientações	Valores básicos e suas descrições
Normativa	Motivador materialista e orientação social	OBEDIÊNCIA. Cumprir os seus deveres e obrigações do dia a dia; respeitar os seus pais, os superiores, os mais velhos. RELIGIOSIDADE. Crer em Deus como o salvador da humanidade; cumprir a vontade de Deus. TRADIÇÃO. Seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade

Fonte: Adaptado de Gouveia et al. (2003)

3.4.3. Hipóteses da teoria funcionalista dos valores humanos

A investigação da teoria funcionalista dos valores humanos envolve o teste de duas hipóteses principais: por um lado, a hipótese de *conteúdo* e de *estrutura* das funções dos valores, por outro, a hipótese da *congruência* e da *compatibilidade* dessas funções. O *conteúdo* dos valores reporta-se ao ajustamento dos valores específicos que permitem representar as subfunções dos valores através dos indicadores ou dos valores específicos. No que concerne à *estrutura dos valores*, esta refere-se à representação espacial das seis subfunções dos valores que resultam do cruzamento das duas funções funcionais que foram descritas acima (Gouveia, 2003)

Relativamente à congruência e à compatibilidade das funções dos valores, esta teoria defende que não existem conflitos inerentes entre os valores. Todos os valores são desejáveis e positivos, devido à natureza benevolente do ser humano, apesar de alguns serem mais desejáveis do que outros. Para Gouveia (2003, 2008), congruência e compatibilidade não são sinónimos, como pensava Schwartz (1996). Os dois conceitos têm sentidos diferentes. A compatibilidade pede um critério externo que corresponde ao modelo de correlação que se estabelece entre os valores e algumas variáveis dependentes e independentes. Em contrapartida, a congruência indica a consistência do sistema de valores ou de subfunções, o que significa que indica a força das correlações entre si. Assim, a compatibilidade refere-se à capacidade preditiva das subfunções dos valores, enquanto a congruência se reporta à consistência no sistema funcional dos valores. É claro que estes dois conceitos não estão desligados um do outro e as correlações entre as seis subfunções dos valores têm uma predominância positiva.

Este modelo teórico permite o cálculo de padrões diferentes de congruência entre as subfunções de valores. Para representar esses padrões, Gouveia et al. (2011) tomaram como referência a figura de um hexágono, que apresenta vantagens quando comparada com um círculo, pois tem seis lados que podem ser ordenados para representar graus diferentes de congruência. As funções e subfunções dos valores são organizadas como um hexágono, permitindo três graus de congruência: *fraco*, *moderado* e *elevado* (Figura 5).

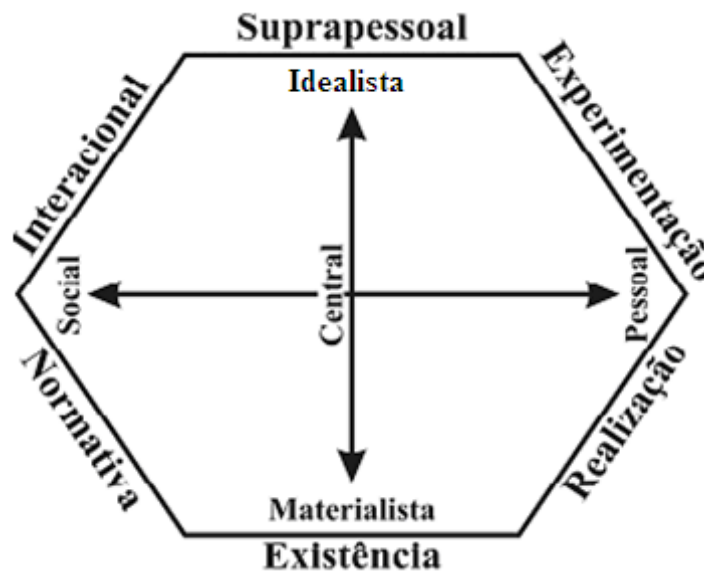


Figura 5: Congruência das subfunções dos valores básicos

Fonte: Gouveia, Fonseca, Milfont, Fisher, 2011

No que diz respeito à congruência fraca, são as funções Interativa-Realização e Normativa-Experimentação que exprimem este grau, sendo colocadas em lados opostos do hexágono. As subfunções Interativa-Realização são vistas como princípios mais ou menos independentes, sem, contudo, exprimir incompatibilidade. As subfunções Normativa-Experimentação tendem a revelar as orientações de segurança e prazer. Tomando agora o par Realização-Interativa este mostra baixa congruência porque a Realização não é incompatível com a manutenção de relações interpessoais (Ros & Gómez, 1997, citado por Gouveia, 2011). Deste modo, as subfunções Realização e Interativa são pensadas como princípios relativamente independentes, com baixa congruência, mas sem expressarem incompatibilidade. O par Normativa-Experimentação representa uma tendência para focar orientações de segurança ou prazer respectivamente (Kluckhohn, 1951). Estas subfunções são entendidas melhor como

princípios independentes, isto é, as pessoas podem obter aventura e prazer num ambiente convencional, sendo o caso, por exemplo, daquelas mais velhas e que foram educadas em condições tradicionais, mas que podem desfrutar os prazeres da vida. Não se exclui com isso a possibilidade de que a ênfase em valores de Experimentação pode envolver a quebra de regras sociais, ocorrendo especialmente entre adolescentes (Santos, 2008), uma vez que os seus sistemas de valores ainda estão em formação.

Os pares de subfunções Realização–Normativa e Experimentação–Interativa expressam congruência moderada, pois representam o mesmo motivador, mas com tipos diferentes de orientação. O par Realização–Normativa enfatiza a busca de coisas e ideias concretas, embora priorizando unidades diferentes de sobrevivência: o indivíduo ou o grupo social, respectivamente. Isso sugere que é possível alcançar metas pessoais mesmo seguindo princípios convencionais. Por outro lado, o par Experimentação–Interativa enfatiza princípios menos materialistas. Indivíduos que se guiam por valores deste par não se prendem a bens materiais; eles são menos orientados para sobrevivência e dão mais importância a afetos e prazeres da vida, podendo fazê-lo enfatizando os seus interesses pessoais ou priorizando as suas relações interpessoais.

As subfunções de valores que partilham o mesmo tipo de orientação, mas expressam tipos diferentes de motivador, apresentam congruência alta. Por isso, estas subfunções são colocadas em lados adjacentes do hexágono, que correspondem aos pares Realização–Experimentação e Normativa –Interativa. Indivíduos guiados pelo par Realização–Experimentação priorizam as suas metas e os seus interesses acima de qualquer coisa ou pessoa, e por isso são caracterizados como individualistas. Por outro lado, indivíduos que enfatizam o par Normativa –Interativa dão importância a metas e interesses coletivos, correspondendo a pessoas coletivistas (Triandis, 1995, citado por Gouveia, 2011).

As duas subfunções de valores Existência e Suprapessoal não foram incluídas nesta tipologia de congruência. Esta exclusão fundamentou-se em duas razões teóricas importantes. Primeiro, estas subfunções correspondem ao tipo de orientação central, sendo a fonte de compatibilidade com todas as outras subfunções (Gouveia et al., 2010). Assim, é esperado que ambas apresentem correlações positivas e fortes com todas as outras subfunções de valores. Em segundo lugar, a distinção entre os valores sociais e pessoais é considerada como teoricamente mais importante do que a distinção entre os valores materialistas e idealistas, pois é provável que a dicotomia social-pessoal seja a diferença essencial entre os valores terminais

(Gouveia, V., Vasconcelos, T.C., Queiroga, F., França, M.L. & Oliveira, S.F., 2003; Rokeach, 1973).

Em resumo, a Teoria funcionalista dos valores, além de considerar as hipóteses de conteúdo e estrutura, tratadas no modelo de Schwartz (1992, 2005), contribui no plano conceitual com a diferenciação entre congruência e compatibilidade dos valores, oferecendo também um cálculo de graus de congruência

A medida das funções e das subfunções dos valores é tradicionalmente realizada através de escalas de ordem, como proposto por Inglehart (1995) e Rokeach (1975). Estas escalas não causam problemas quando se verificam poucos itens e valores, como é o caso das medidas de Inglehart. No entanto, quanto há muitos valores a tarefa pode ser bastante árdua. Por isso, e tendo em conta a teoria funcionalista dos valores humanos, Gouveia (1998) propôs uma nova medida para medir as funções e subfunções dos valores: o Questionário dos Valores Básicos (QVB), descrito em mais pormenor no ponto seguinte.

3.4.4. A medida QVB - O Questionário de Valores Básicos de Valdíney Gouveia

Segue-se uma breve descrição do instrumento de medida da Teoria funcionalista dos valores humanos, o *Questionário dos Valores Básicos* (QVB). Esta será uma breve descrição uma vez que o instrumento será mais detalhadamente apresentado e descrito na parte que se segue – Estudo empírico – tendo em conta que é o instrumento utilizado para este estudo.

De acordo com a teoria funcionalista dos valores humanos, para medir as subfunções dos valores, Gouveia (1998) propôs uma medida que conceitualiza cada subfunção com um construto latente, representada pelos valores específicos que detalhamos acima. (três valores para cada uma das seis subfunções). É a versão atual do Questionário dos Valores de Base (QVB). Este questionário tem como objetivo a avaliação do tipo de estruturas de valores humanos, definida a partir de um modelo de seis vetores que o autor designa, como já referido, de subfunções. A partir destas subfunções, será possível deduzir o tipo de estrutura de valores do indivíduo, dando-nos o tipo de orientação e de motivação.

Neste questionário, cada valor é avaliado de forma independente como um princípio que guia a vida do indivíduo, que deve indicar a importância que atribui a esse valor utilizando uma escala de resposta (escala de tipo *Likert*) composta por sete pontos, variando de 1 (Totalmente

não importante) até 7 (Extremamente importante). As variáveis no que concerne a este instrumento são as seis subfunções definidas pelo autor: Existência, Realização, Normativa, Suprapessoal, Experimentação, Interativa. A cotação é realizada de acordo com a soma das respostas dos três valores que correspondem a cada subfunção. O máximo de cotação que uma subfunção pode obter é de 21 pontos. A cotação mais alta no conjunto de 3 valores pertencentes a uma subfunção define aquela em que o indivíduo se insere.

Gouveia (1998, 2003, 2008) defende que o caráter parcimonioso e simples do modelo teórico que apresentou relativamente aos valores humanos, que utiliza uma medida curta e que se compreende facilmente, pode favorecer pesquisas em ambientes onde o tempo é escasso. Para além disso, o tratamento dos valores é simples e não requer transformações ou procedimentos de normalização das pontuações valorativas. Importa salientar que a estrutura das funções e das subfunções dos valores foi confirmada através de amostras transculturais de estudantes e não estudantes do Brasil, Alemanha, Espanha, Filipinas, Nova-Zelândia e Reino Unido (Gouveia, 2008 ; Gouveia et al., 2010). Variados estudos confirmaram o ajuste psicométrico do modelo, evidenciando diversos comportamentos e atitudes sociais (Chaves, 2006 ; Milfont, 2001 ; Pimentel, 2004 ; Santos, 2008, citado par Gouveia et al., 2010).

A Teoria funcionalista dos valores humanos é semelhante a outras teorias propostas anteriormente. Contudo, a maior parte destas teorias não tinha justificação teórica sustentável no que diz respeito ao número de dimensões abrangidas. Assim, Gouveia (1998) desenvolveu uma teoria que tem uma base que estabelece princípios parcimoniosos e que podem ser testados *à priori*. O resultado é um instrumento feito para operacionalizar conceitos específicos. Assim, tem uma base sólida, a partir da qual será possível fazer pesquisas futuramente, medindo valores e estabelecendo hipóteses no que diz respeito às correlações.

3.4.5. Avaliação empírica e validação da Teoria Funcionalista dos Valores Humanos

Diversos estudos têm corroborado a adequação psicométrica da teoria funcionalista dos valores humanos, ressaltando a sua capacidade para explicar diversos comportamentos e atitudes sociais (Chaves, 2006; Milfont, 2001; Pimentel, 2004; Santos, 2008). De seguida, apresentam-se dois estudos feitos para avaliar empiricamente e validar o modelo.

Um primeiro estudo foi realizado para provar a sua eficácia na explicação de diversos fenómenos psicossociais e o carácter integrador e parcimonioso de que se reveste, considerando modelos anteriores, nomeadamente Inglehart (1991) e Schwartz (1992). O estudo foi realizado no Brasil.

A adequação do modelo da teoria funcionalista dos valores humanos é pouco conhecida fora do Brasil. Assim, são ainda poucas as referências a este respeito. Contudo, um estudo publicado sobre a teoria e medida de valores de Gouveia e colaboradores, dá conta de investigação realizada em doze países, apresentando evidências acerca da teoria funcionalista dos valores humanos. Esta investigação está descrita num estudo realizado por Gouveia et al. (2008 pelo departamento de psicologia da universidade federal de Paraíba – CCHLA, intitulado *Testando a teoria funcionalista dos valores humanos transculturalmente*. É com base neste estudo que apresentaremos um segundo estudo.

Na teoria funcionalista dos valores humanos preconizada por Gouveia (1998), a primeira função dos valores – guiar os comportamentos humanos – apresenta três critérios de orientação: social, central e pessoas, cada um representado por duas subfunções: Normativa e Interativa para a orientação social, Existência e Suprapessoal par a orientação central, e Realização e Experimentação para a orientação pessoal. Esta nova tipologia que se relaciona com a estrutura interna dos valores humanos foi verificada através de um estudo que Gouveia (2003) realizou tendo em conta duas amostras e no que concerne a três aspetos: a estrutura interna, a convergência com a teoria de Schwartz e predição do grau de religiosidade.

Para esta pesquisa, Gouveia utilizou uma primeira amostra composta por 252 participantes (estudantes universitários da cidade de João Pessoa e membros da população em geral). A segunda amostra era composta por 354 participantes provenientes de três cidades de Paraíba (Cajazeiras, Gurinhém e João Pessoa). Todos os participantes responderam a um conjunto de questões sociodemográficas, nomeadamente o sexo, a idade, o número de amigos; responderam também ao QVB. Os respondentes indicaram a importância de cada valor como um princípio-guia da sua vida, utilizando uma escala de resposta de 1 (Totalmente não importante) até 7 (Extremamente importante). No fim do questionário, indicaram o valor menos importante e o mais importante de todos. Os instrumentos foram colocados de forma aleatória, tentando evitar o viés da exposição da informação.

Para comprovar a convergência do conjunto de valores de base com os tipos de motivação dos valores que derivam do Questionário dos valores de Schwartz (QVS), foi feito um

escalonamento multidimensional (MDS). A análise MDS apresenta uma convergência do modelo de Schwartz com o que Gouveia propõe. Os resultados mostram que os valores sociais se posicionam ao lado dos tipos de motivações com interesses coletivos (benevolência, conformidade e tradição); os valores pessoais ocupam o mesmo espaço que os tipos de motivações individuais (autodeterminação, hedonismo, poder e realização); entre estes dois grupos, estão os valores centrais e os tipos de motivação que apresentam interesses mistos (segurança e universalismo). Esta análise permitiu, portanto, visualizar os valores divididos nos três critérios teorizados por Gouveia (1998, 2003, 2008).

Quanto à relação do poder de predição da tipologia dos valores de base, os resultados em relação à variável grau de religiosidade estão em coerência com resultados de pesquisas anteriores (Bilsky & Peters, 1999; Gouveia et al., 1997; Schwartz & Huisman, 1995, citados por Gouveia, 2011). Assim, o grau de religiosidade mais elevado está diretamente associado a valores normativos (obediência, religiosidade, tradição), e, no sentido inverso, a valores da Experimentação (emoção, prazer, sexualidade).

Neste estudo, por um lado, a divisão entre valores pessoais, centrais e sociais foi facilmente visualizada através da representação espacial, por outro, a análise fatorial confirmatória corroborou a subdivisão destes critérios conforme as suas funções psicossociais. Para além disso, estes critérios, que têm conclusões compatíveis com as que existem na literatura, permitiram prever de uma forma satisfatória o grau de religiosidade dos participantes.

O segundo estudo, como foi referido anteriormente, realizou-se em doze países que passaremos a citar por ordem alfabética: Alemanha, Argentina, Brasil, Colômbia, Espanha, Filipinas, Honduras, Inglaterra, Israel, México, Nova Zelândia e Peru. O objetivo geral deste estudo foi testar as hipóteses de conteúdo (as seis subfunções de valores representadas cada uma por três marcadores) e de estrutura (os valores centrais como representados entre os pessoais e os sociais, localizados espacialmente em lados opostos, e os idealistas e materialistas que aparecem em regiões diferentes). Para além deste objetivo geral, também se pretendeu testar se a estrutura e o conteúdo dos valores se mantêm sem variação através dos países e reunir evidências de parâmetros psicométricos das subfunções dos valores, isto é, as suas validades convergentes e discriminantes, homogeneidade e consistência interna (Alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta).

Neste estudo participaram 4991 pessoas dos dozes países supracitados, que incluíam estudantes universitários e população em geral. Todos os participantes responderam ao *Questionário de Valores Básicos* (QVB) (Gouveia, 2003; Gouveia & al., 2010) e a perguntas demográficas, nomeadamente o sexo, idade e escolaridade. Para realizar a análises de dados deste estudo, utilizaram-se três programas estatísticos: o *Predictive Analytics SoftWare*, versão 19 (PASW - ex-SPSS), o AMOS e o *Generalized Procrustes Analysis*, versão 2.5 (GPA) (Gouveia et al., 2010).

Em relação ao primeiro programa – PASW – este foi utilizado para calcular as estatísticas descritivas, a consistências interna das subfunções dos valores e efetuar o *escalonamento multidimensional confirmatório* (MDS). O AMOS foi utilizado para as análises fatoriais confirmatórias, considerando-se, em cada país, a matriz de variância-covariância, adotando o estimador Maximum Likelihood (ML). Inicialmente foi testado o modelo original, o hexafatorial, pressupondo as seis subfunções. Este modelo foi contrastado com outros quatro: unifatorial (em que todos os valores saturam num único fator), bifatorial (os valores são equitativamente distribuídos em dois tipos de motivador: materialista e idealista, em coerência com a proposta de Inglehart, 1991), trifatorial (os valores são divididos conforme o tipo de orientação – pessoal, central, social, algo que se assemelha à proposta de Schwartz, 1992) e pentafatorial (reúne os valores materialistas e idealistas num único fator, mantendo as outras quatro subfunções). Finalmente, o último modelo, o GPA, foi utilizado para avaliar a reprodutibilidade da estrutura dos valores humanos. Este procedimento foi necessário por se considerarem múltiplas culturas, uma vez que, nestes casos, existe a possibilidade dos indivíduos atribuírem significados diferentes aos valores, podendo resultar em diferentes configurações ou representações espaciais (Schwartz & Sagiv, 2000).

Os resultados do estudo mostram que os países parecem diferenciar-se em termos de importância atribuídas às subfunções dos valores, sobressaindo comumente a subfunção Existência. No geral, as subfunções apresentam evidências de consistência interna, avaliadas pelos indicadores de Alfa de Cronbach e homogeneidade e reforçadas pela confiabilidade composta (CC). Na maioria dos países são observadas evidências de validade convergente das subfunções valorativas, embora a validade discriminante possa ser discutida, principalmente no que concerne a relação das subfunções Existência e Suprapessoal com as restantes.

A hipótese de conteúdo foi totalmente corroborada em sete países (Alemanha, Brasil, Espanha, Inglaterra, Israel, Nova Zelândia e Peru), reunindo os melhores indicadores de ajuste;

Nos outros cinco países (Argentina, Colômbia, Filipinas; Honduras e México), os modelos penta e hexafatorial foram os melhores, não diferindo estatisticamente entre eles. Relativamente à hipótese de estrutura, o indicador de ajuste mostrou-se adequado, permitindo afirmar que os valores se configuram num espaço 3 (tipo de orientação: pessoal, central, social) por 2 (tipo de motivador: idealista e materialista), como indica a teoria funcionalista dos valores humanos de Gouveia (1998, 2003, 2008). De seguida, o objetivo foi reunir evidências de invariância fatorial do modelo hexafatorial. Esta análise foi efetuada através de testes de invariância levados a cabo com base em modelagem por equações estruturais, indicado por Byrne (2001, 2010, citado por Gouveia et al., 2011). O ponto de partida foi o modelo que se apresenta a seguir. A estrutura dos valores foi testada através do *Generalized Procrustes Analysis (GPA)*, (Figura 6).

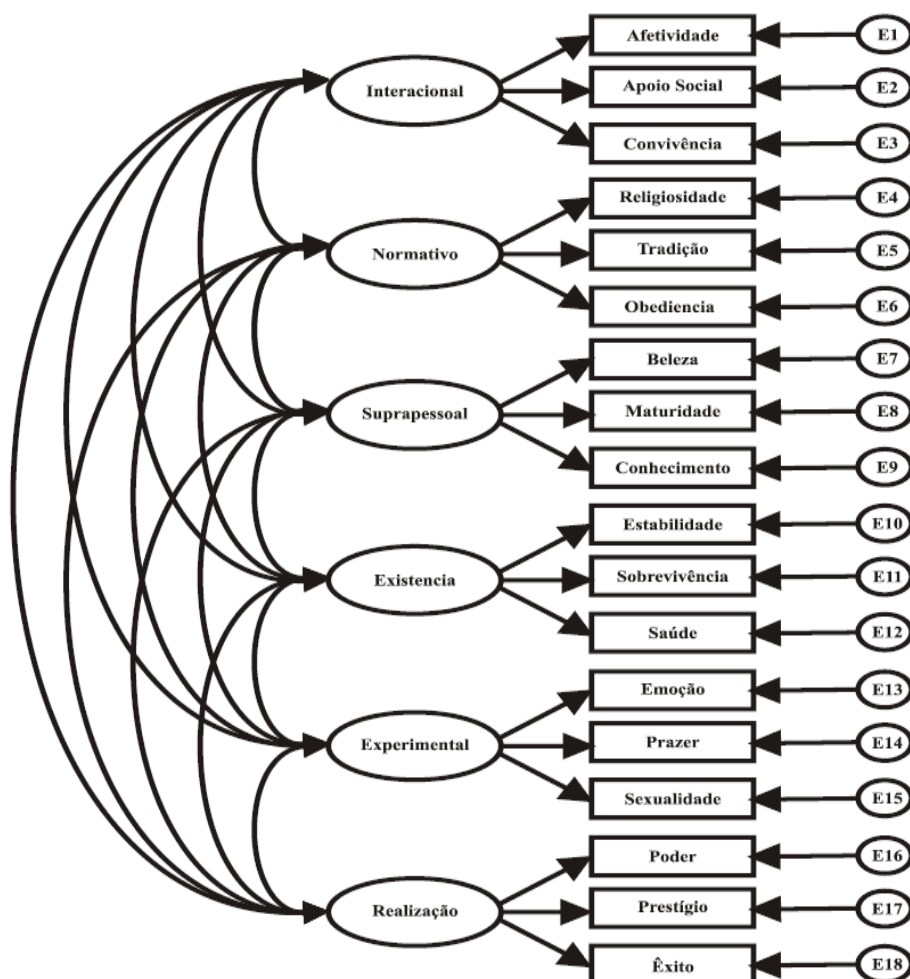


Figura 6: Hipótese de conteúdo na Teoria funcionalista dos valores

Fonte: Gouveia et al (2008, 2009, 2010, 2011)

Os retângulos representam as variáveis observáveis (os valores específicos), que são a expressão dos respectivos fatores (subfunções), representados por elipses maiores e por erros de medidas, configuradas como elipses menores. As setas unidirecionais indicam que as subfunções e os erros são variáveis latentes exógenas (independentes); as setas bidirecionais entre as elipses maiores (os fatores) indicam covariâncias entre as subfunções dos valores (Gouveia et al., 2010).

O modelo teórico foi submetido a análises fatoriais confirmatórias multigrupos visando efetuar continuamente restrições no modelo de base (*baseline model*) de forma a ser possível analisar equivalências entre os grupos (os países). Para verificar se há diferença significativa entre os modelos comparados, foi utilizado o Δ RMSEA. O modelo base apresentou indicadores aceitáveis de ajuste, tornando-o como referência para proceder à imposição de restrições sucessivas. Os resultados demonstraram que o modelo hexafatorial apresentou evidências de ser invariante através dos doze países tidos em conta no estudo (Gouveia et al., 2010).

O resultado observado neste estudo fora congruentes com os que foram descritos por Gouveia et al. (2010). A teoria pode, desta forma, representar uma contribuição importante no que concerne aos valores.

3.5. Os valores humanos em adolescentes: resultados de um estudo

O estudo que aqui se apresenta inscreve-se numa linha de investigação em Infância e Adolescência que se desenvolve desde 1998 no Uruguay. Este estudo contempla 152 adolescentes com idades entre os 12 e os 18 anos, de ambos os sexos, que responderam ao QVB de Gouveia (1998).

Os resultados obtidos revelaram diferenças entre os sexos, mostrando que as raparigas dão menor importância a valores de Experimentação e Realização (valores pessoais) do que os rapazes. Por outro lado, elas dão maior importância a valores Suprapessoais (valores centrais) e Interativos (valores sociais). Estes resultados coincidem com um estudo de Schwartz e Rubel (2005) realizado em 70 países, que mostram que os rapazes atribuem mais importância a valores de Poder, Estimulação e Autodireção, assim como no grupo de Realização que representa os valores pessoais.

Tomando em conta toda a população contemplada no estudo, verifica-se que os valores de Realização – do grupo dos Pessoais – e Normativos – do grupo dos Sociais - são os que assumem menos importância para os adolescentes; os mais importantes são os valores interativos (valores sociais) seguidos dos valores de Existência (valores centrais).

Estes resultados vão, pois, ao encontro da teoria de Gouveia (2003) que prevê que eleger valores centrais leva a assumir um pacto social, em que todos os direitos naturais são negociados por liberdades civis. Para este autor, é esperado que os valores de Existência e Suprapessoais influenciem o comportamento dos indivíduos.

3.6. Os valores em Portugal: um estudo do *European Social Survey*.

De seguida, apresentaremos um estudo acerca dos valores em Portugal realizado pelo *European Social Survey* (SEE). O SEE é uma investigação bienal que é levada a cabo na Europa desde 2002. O seu objetivo é obter dados acerca das atitudes e dos valores dos europeus, numa perspetiva comparativa e longitudinal. Este estudo envolve cerca de 30 países europeus, comunitários e não-comunitários. A tipologia de valores humanos usado no ESS tem como base o *Inventário de Valores Humanos* proposto por Schwartz (1992) e contempla vinte e um indicadores constitutivos de dez tipos de valores motivacionais básicos – transituacionais – agrupados em quatro valores de ordem mais elevada que se diferenciam entre si pelas metas e interesses que perseguem. Como nota Schwartz (1992), os valores expressam metas motivacionais e distinguem-se, justamente, pelas metas que expressam. Os indicadores são medidos através de uma escala de seis pontos, pedindo-se aos inquiridos que se posicionem na mesma, de acordo com as seguintes categorias: Exatamente como eu, Muito parecido(a) comigo, Parecido(a) comigo, Um bocadinho parecido(a) comigo, Nada parecido(a) comigo e Não tem nada a ver comigo.

Relativamente ao estudo em Portugal, os resultados aqui apresentados são analisados tendo em conta, em primeiro lugar, a perspetiva geográfica, e, em segundo lugar, a perspetiva demográfica do nosso país-

Em Portugal, os dez tipos motivacionais apresentam a configuração que se apresenta na figura 7.

OS VALORES

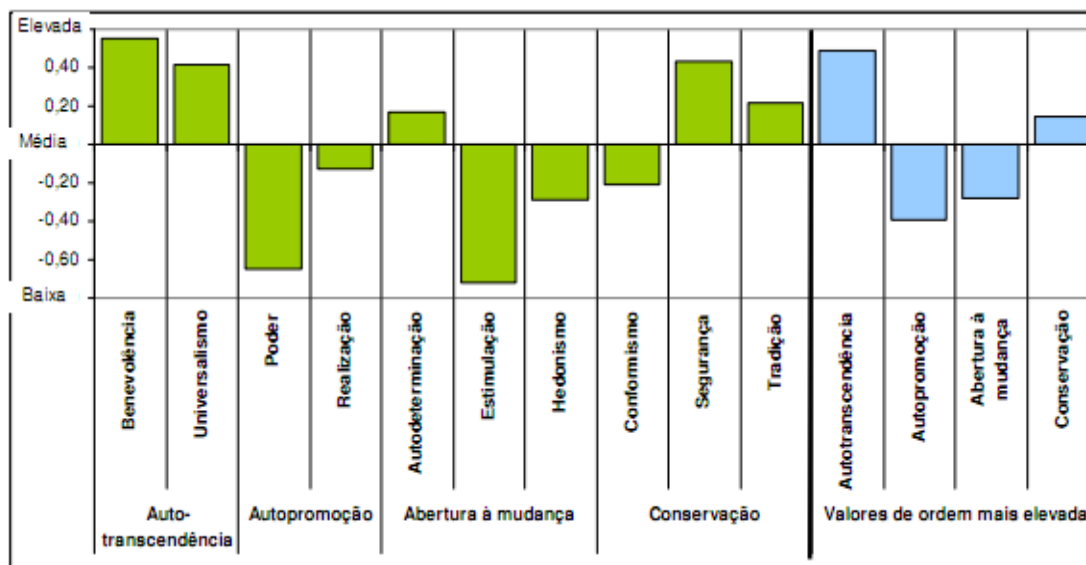


Figura 7: Prioridade dos tipos motivacionais em Portugal: padrões de identificação

Fonte: ESS, base acumulada, 2002-2008

A partir da observação destes resultados, pode-se concluir que os portugueses se identificam mais com a Benevolência, a Segurança o Universalismo, a Tradição e a Autodeterminação; em contrapartida, identificam-se menos com a Estimulação, o Poder, o Hedonismo, o Conformismo e a Realização.

No que concerne aos polos das duas dimensões ortogonais, observa-se um padrão de identificação acima da média com a Autotranscendência e a Conservação, e abaixo da média com a Autopromoção e a Abertura à mudança.

3.6.1. Perpetiva geográfica

Segue-se uma comparação regional com base nas cinco regiões de Portugal conforme as Unidades Territoriais para Fins Estatísticos de Nível II (NUTS II), segundo a informação que consta da base de dados do ESS; é com base nestes dados que apresentaremos os resultados que se seguem.

No que se refere às duas dimensões ortogonais – Autodeterminação vs. Autopromoção” e Abertura à mudança vs. Conservação – o perfil de identificação das cinco regiões é o seguinte (Figuras 8 e 9).

OS VALORES

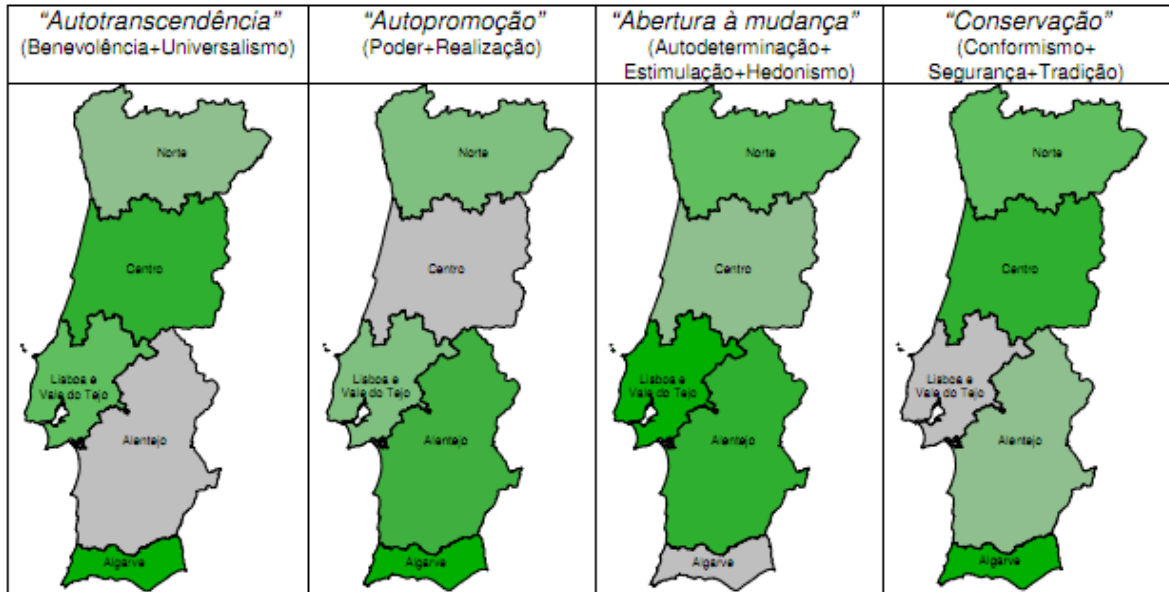


Figura 8: Identificação com autotranscendência, autopromoção, abertura à mudança e conservação em Portugal, pelas cinco regiões
 Fonte: ESS, base acumulada, 2002-2008

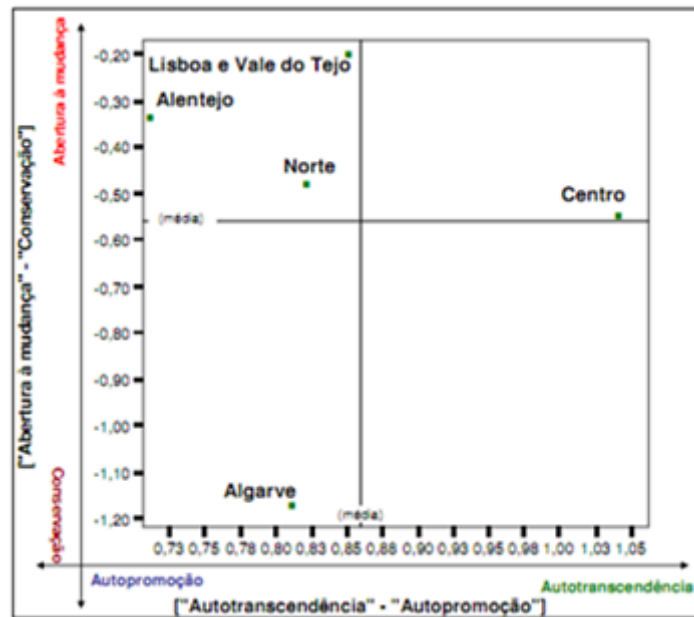


Figura 9: Eixos de identificação valorativa em Portugal, pelas cinco regiões
 Fonte: ESS, base acumulada, 2002-2008

Os resultados reforçam o que foi anteriormente observado e permitem resumir essas observações de forma que se segue:

- Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Norte de Portugal estão mais *abertos à mudança*;

OS VALORES

- O Centro é mais *autotranscendente*;
- O Algarve é mais *conservador*.

3.6.2. Perspetiva demográfica

A identificação com os 10 tipos motivacionais, como evidenciam os resultados da figura 10, permite concluir que o Universalismo e a Benevolência são os tipos motivacionais com que os portugueses mais se identificam, estando, no polo oposto – menor identificação – o Poder e a Realização. Uma análise de clusters com base nos 10 tipos motivacionais identifica três tipos que apresentam semelhanças nos padrões de identificação entre as mulheres com mais de 50 anos e os homens com mais de 65 anos, os homens e as mulheres até 35 anos e as mulheres dos 35 aos 50 anos e os homens dos 35 aos 65 anos. As mulheres são mais autotranscendentes e Conservadoras do que os homens, sucedendo o inverso com a Autopromoção e a Abertura à mudança, como se observa na figura 10.

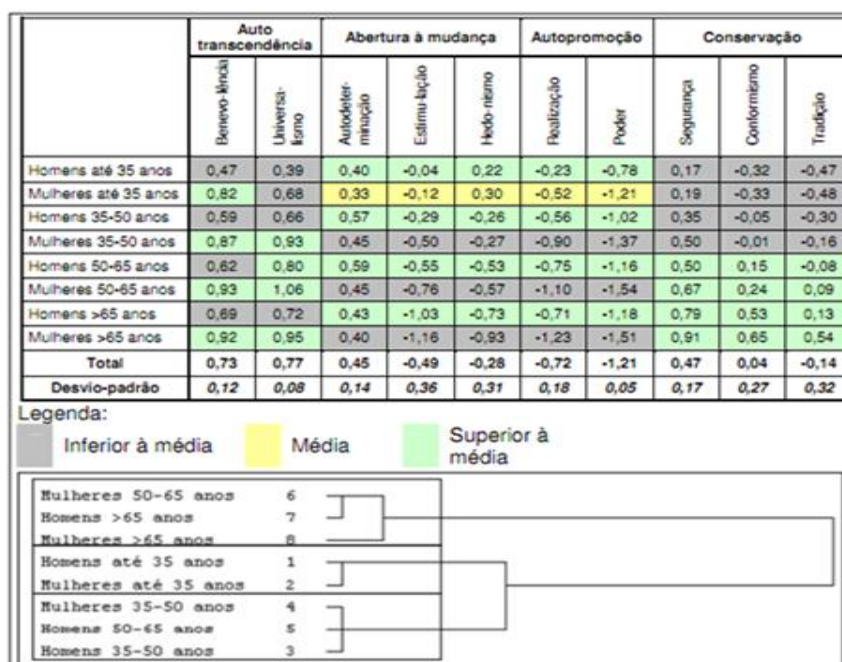


Figura 10: Padrões de identificação com os dez tipos motivacionais em Portugal, por sexo e idade

Fonte: ESS, base acumulada, 2002-2008

OS VALORES

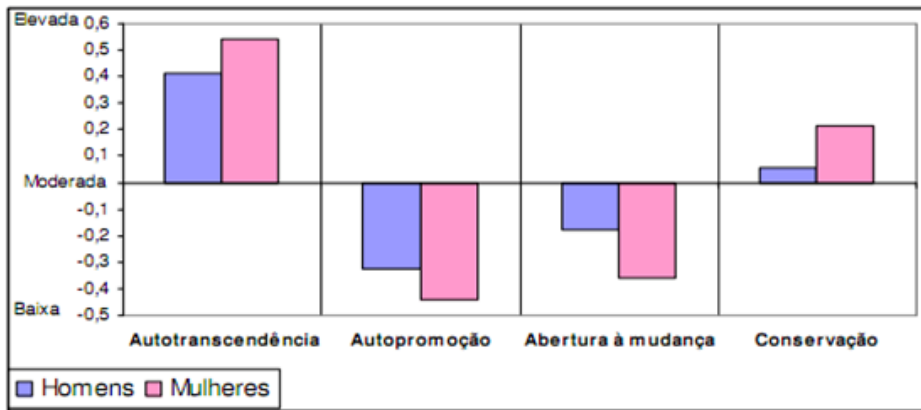


Figura 11: Valores humanos em Portugal: padrões de identificação por sexo

Fonte: ESS, base acumulada, 2002-2008

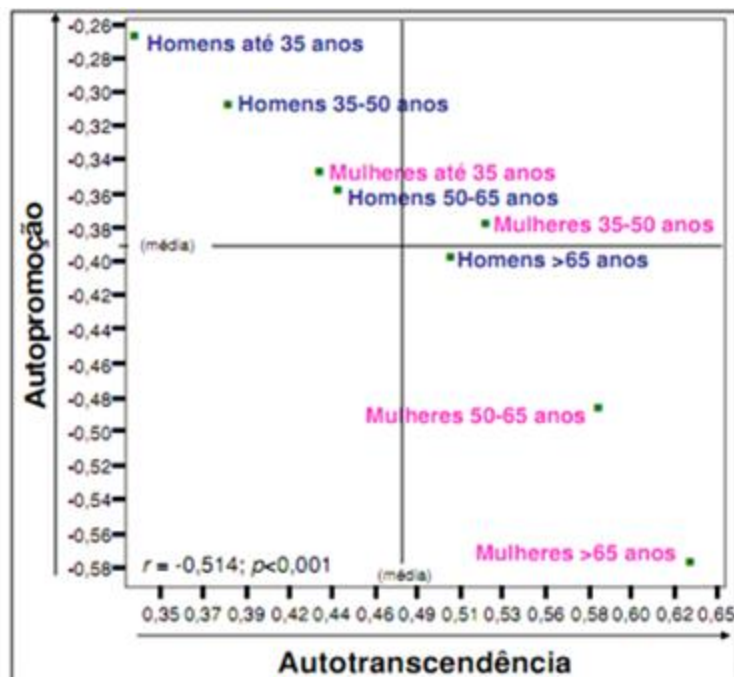


Figura 12: Autotranscendência vs Autopromoção em Portugal, por sexo e idade

Fonte: ESS, base acumulada, 2002-2008

Relativamente ao sexo e à idade, e no que diz respeito à Autotranscendência e à Autopromoção, verificam-se as seguintes semelhanças entre homens e mulheres de escalões diferentes:

- Mulheres até 35 anos com os homens de 50 a 65 anos;
- Mulheres de 35 a 50 anos com homens de mais de 65 anos.

OS VALORES

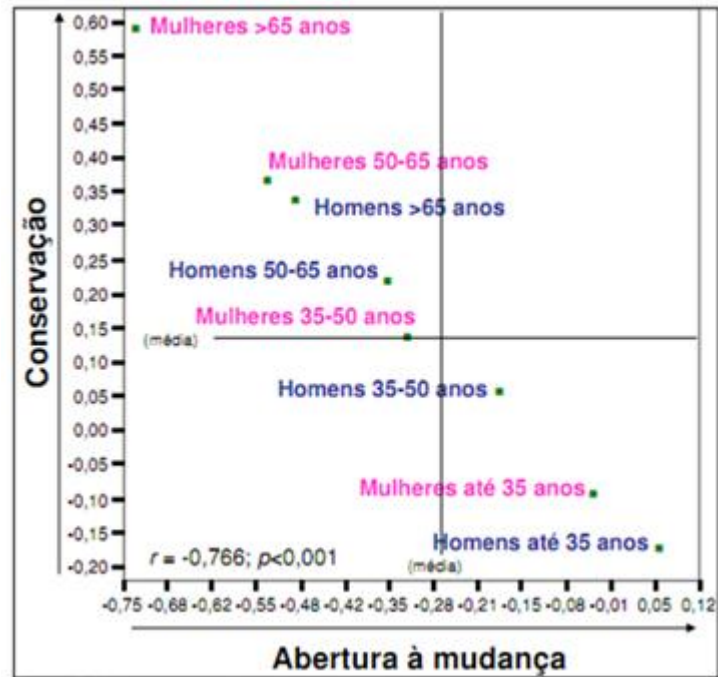


Figura 13: Abertura à mudança vs Conservação em Portugal, por sexo e idade

Fonte: ESS, base acumulada, 2002-2008

No que se refere à *abertura à mudança* e *conservação*, verificam-se as seguintes semelhanças entre homens e mulheres de escalões diferentes:

- Mulheres de 50 a 65 anos com os homens com mais de 65 anos;
- Mulheres de 35 anos com os homens de 50 a 65 anos.

Se tivermos em conta os padrões de identificação com os quatro valores em simultâneo, verificamos que os homens e as mulheres são bastante semelhantes dentro do mesmo escalão etário.

OS VALORES

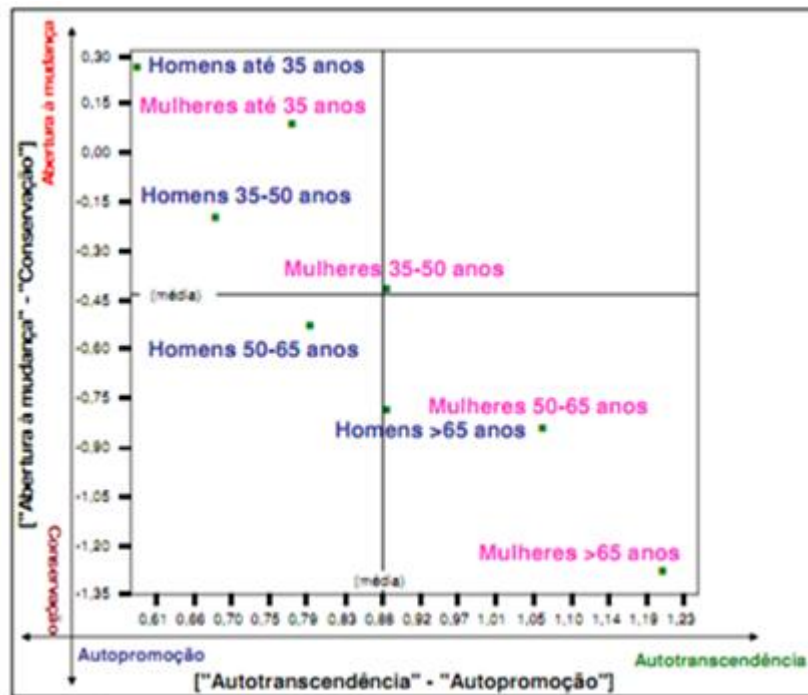


Figura 14: Eixos de identificação valorativa em Portugal, por sexo e idade

Fonte: ESS, base acumulada, 2002-2008

Como conclusão, pode-se afirmar que, apesar de se verificarem diferenças por sexo entre homens e mulheres, essas diferenças atenuam-se quando temos em conta o mesmo escalão etário; diferença que é mais notória entre os homens e mulheres que têm até 35 anos.

3.6.3. Conclusão do estudo

Os resultados deste estudo levado a cabo em Portugal pelo ESS mostram que:

1. Relativamente à perspetiva geográfica:
 - a) Os portugueses da região de Lisboa e Vale do Tejo são os que mais se identificam com a abertura à mudança;
 - b) A população da região centro é a que mais se identifica com a autor transcendência;
 - c) A população do Alentejo é a que mais se identifica com a autopromoção;
 - d) Os portugueses do Algarve são os que mais se identificam com a conservação;
 - e) A região norte distingue-se por apresentar um perfil médio de identificação – em termos de média nacional – face aos quatro valores

OS VALORES

(abertura à mudança, autotranscendência, autopromoção, conservação).

2. Relativamente à perspetiva demográfica, nas diferenças entre sexos:
 - a) As mulheres afirmam-se mais preocupadas com os outros e defensoras de direitos universais;
 - b) As mulheres revelam-se mais distantes de uma afirmação em termos de sucesso e de poder;
 - c) A abertura à mudança, mais próxima dos homens do que das mulheres, está, agora, associada a um grupo específico de mulheres mais jovens (até aos 35 anos);
 - d) A conservação, mais próxima, globalmente das mulheres, aparece, agora, mais associada aos homens e mulheres mais velhos;
 - e) Os homens e as mulheres até aos 35 anos são os mais abertos à mudança;
 - f) Os homens e as mulheres de 35 a 50 anos são os que mais se identificam com a autopromoção;
 - g) As mulheres com mais de 50 anos e os homens com mais de 65 anos são os mais autotranscendentes;
 - h) As mulheres de 35 a 50 anos e os homens de 50 a 65 anos são os que apresentam o perfil médio de identificação, em termos de média nacional, face aos quatro valores (abertura à mudança, autotranscendência, autopromoção, conservação).

Parte 2 – Estudo Empírico

Capítulo 4 - Metodología

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia geral do estudo empírico levado a cabo no âmbito deste trabalho. Assim, serão apresentados, os objetivos e as hipóteses de investigação. Segue-se a apresentação das variáveis e dos instrumentos de avaliação e a descrição dos procedimentos adotados na seleção da amostra, além da caracterização dos participantes no estudo. Posteriormente, apresenta-se o procedimento e o plano de observação desenvolvido, bem como a com a referência aos modelos estatísticos e *software* adotados. Concluímos este capítulo com a apresentação e análise dos resultados da investigação.

4.1. Objetivos e hipóteses de investigação

4.1.1. Objetivos

O objetivo principal do presente estudo consiste em compreender as condições pessoais e do contexto para o questionamento das dimensões éticas na construção da carreira, na adolescência. Especificamente, pretende-se avaliar e comparar o quadro de valores de vida de alunos e professores do ensino básico e secundário portugueses, tendo por base o modelo funcionalista de valores de Gouveia (1998, 2003, 2008), e retirar implicações dos resultados para a problemática em análise.

4.1.2. Hipóteses

Neste estudo, procura-se analisar a natureza dos valores de vida de alunos do ensino básico e dos seus respetivos professores, encarados como orientadores da sua ação (tipo de orientação) e como expressão cognitiva das suas necessidades (tipo de motivador).

Espera-se igualmente que os resultados mostrem evidência de uma orientação social dos valores de vida de alunos e professores. Isto é, uma orientação da ação pessoal centrada na sociedade e no interpessoal, e uma motivação humanitária, com necessidades centradas no universal e em aspetos abstratos, em redor de ideias e ideais. A nosso ver, este perfil de valores definiria boas condições para introduzir o questionamento ético no âmbito da carreira, durante a adolescência.

Além disso, no que respeita aos alunos, espera-se ainda variação no padrão de resultados dos alunos, ao longo do tempo, e que as eventuais diferenças de média em cada uma das subfunções de valores de vida, nos três períodos de observação, sejam estatisticamente

significativas e influenciadas pelo sexo de pertença e pelo ano curricular. Neste sentido, o presente estudo procura testar as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – As diferenças de resultados obtidos pelos alunos nos três períodos de observação em cada uma das subfunções de valores são estatisticamente significativas e influenciadas pelo sexo e ano escolar.

Hipótese 2 - Os efeitos de interação entre sexo e ano escolar no T1, T2 e T3, em cada uma das subfunções de valores, são estatisticamente significativos.

Ao mesmo tempo, no que respeita aos professores, espera-se que as diferenças de média em cada uma das subfunções de valores de vida, nos dois períodos de observação, sejam estatisticamente significativas e influenciadas pelo sexo de pertença e pela idade. As hipóteses que se procuram testar são as que se seguem:

Hipótese 3 – As diferenças de resultados obtidos pelos professores nos dois períodos de observação em cada uma das subfunções de valores são estatisticamente significativas.

Hipótese 4 – As diferenças de resultados obtidos pelos professores nos dois períodos de observação em cada uma das subfunções de valores são estatisticamente significativas e são influenciadas pelo sexo de pertença.

Relativamente à comparação entre alunos professores, espera-se que as diferenças de média em cada uma das subfunções de valores de vida, nos dois períodos de observação, sejam estatisticamente significativas e influenciadas pelo ano curricular e pela escola. Neste sentido, o presente estudo procura testar as seguintes hipóteses:

Hipótese 5 – Há diferenças estatisticamente significativas entre alunos e professores do 8º ano, nas subfunções dos valores, nos momentos T1 e T3, e por escola.

Hipótese 6 – Há diferenças estatisticamente significativas entre alunos e professores do 10º ano, nas subfunções dos valores, nos momentos T1 e T3, e por escola.

Hipótese 7 – Há diferenças estatisticamente significativas entre alunos e professores do 11º ano, nas subfunções dos valores, nos momentos T1 e T3, e por escola.

4.2. Variáveis e Instrumentos

As variáveis relativas a este instrumento são as 6 subfunções definidas pelo autor: Existência, Realização, Normativa, Suprapessoal, Experimentação e Interativa. Cada uma destas 6 subfunções apresenta três valores básicos, que somam um total de 18 valores (apoio social, êxito, sexualidade, conhecimento, emoção, poder, afetividade, religiosidade, saúde, prazer, prestígio, obediência, estabilidade pessoal, convivência, beleza, tradição, sobrevivência e maturidade); a cada um destes valores corresponde um conteúdo. Tendo em conta estes valores e os respetivos conteúdos, pretende-se avaliar em que medida o inquirido o considera importante como um princípio que guia a sua vida. Para isto, utilizamos o *Questionário dos Valores Básicos* (QVB) de Gouveia, Milfont, Fisher e Santos, (2009). Relativamente ao questionário de identificação dos alunos foram incluídas perguntas de carácter sociodemográfico (idade, sexo, ano letivo, escola); quanto ao dos docentes, incluíram questões de carácter sociodemográfico e profissional (sexo, idade, escola, estado civil, habilitações académicas, situação profissional).

O *Questionário dos Valores Básicos* (QVB) é um questionário que pretende avaliar o tipo de estrutura dos valores humanos, definida a partir de um modelo de 6 vetores que Gouveia et al. (2009) designam por subfunções (Existência, Realização, Normativa, Suprapessoal, Experimentação e Interativa). A partir destas subfunções será possível extrair o tipo de estrutura de valores do indivíduo dando-nos o tipo de orientação e de motivação. O QVB é composto por um total de 18 itens, em que para cada é apresentado o item respetivo (e.g., Êxito. Obter o que se propõe; ser eficiente em tudo o que faz). O indivíduo terá que se posicionar numa escala de Likert que varia de 1 (Totalmente não importante) até 7 (Extremamente importante) relativamente à importância do valor na sua vida. Tanto os alunos como os professores preencheram o QVB com base nessa escala. Relativamente a este instrumento, salienta-se o facto de este ter sido alterado, com a devida autorização do autor, no que respeita à mudança do item *sexualidade* (que estava em primeiro lugar e passou para terceiro), e do vocabulário que foi adaptado ao português de Portugal. A mudança de posição deste item prendeu-se com o facto de poder causar algum desconforto nos adolescentes e docentes se aparecesse em primeiro lugar.

A cotação do QVB é realizada de acordo com a soma da resposta dos 3 valores correspondentes a cada subfunção. O máximo de cotação que uma subfunção pode obter é de

21 pontos. A cotação mais alta no conjunto de 3 valores pertencentes a uma subfunção define aquela em que o indivíduo se insere. Relativamente aos mínimos e máximos teóricos, cada uma das subfunções é medida por três perguntas numa escala que vai de Totalmente não importante (a que se atribui a pontuação 1) a Extremamente importante (a que se atribui a pontuação 7). Assim, se numa dada subfunção um sujeito considerasse as afirmações como totalmente não importante teria 3 pontos (3 x 1). Pelo contrário, se considerasse as afirmações como extremamente importante teria 21 pontos (3 x 7 pontos).

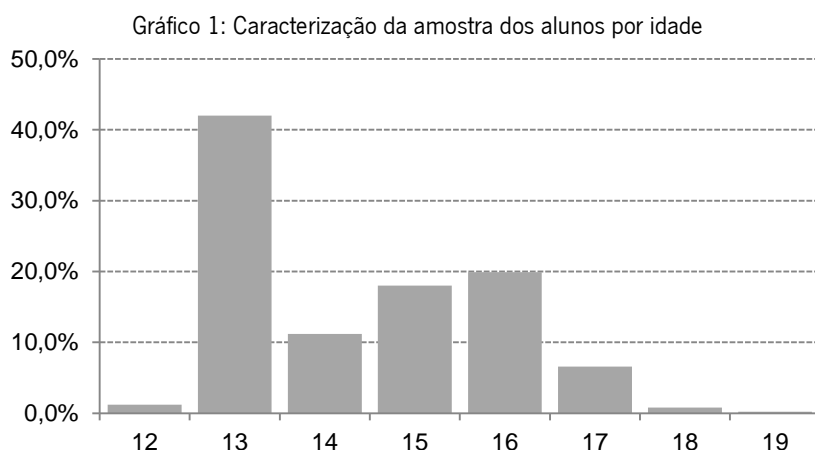
Em 2010, Gouveia et al. realizaram um estudo em Espanha, no sentido de comprovar as qualidades psicométricas do QVB. Assim e relativamente ao Índice de fiabilidade, verificou-se que os alfas de Cronbach variaram entre 52 (Suprapessoal) e 66 (Realização) ($\alpha_{\text{mean}} = .60$); a nível das correlações item-corrigido estas variaram entre .34 e .49 ($r_{\text{promedio}} = .42$, $p < .001$), o que indica homogeneidade dos fatores, isto é, das subfunções. Os valores do estudo não são ótimos, contudo, reúnem-se as condições de fiabilidade para fins de investigação.

No que diz respeito à hipótese de conteúdo, a hipótese 1 prediz que os 18 itens saturariam nas suas subfunções teóricas correspondentes. Para comprovar esta hipótese utilizou-se a análise fatorial confirmatória (AFC), a partir da qual se observou que o modelo dos cinco e seis fatores foi o que mostrou melhores níveis de ajuste. Apesar de se ter verificado que seria possível juntar os valores correspondentes à subfunção Suprapessoal e Existência para formar uma dimensão de valores centrais. Mesmo assim, parece mais coerente manter a estrutura inicial das 6 subfunções, visto que esta apresenta um maior suporte empírico e teórico.

Quanto à hipótese de estrutura, esta segunda hipótese foi dividida em duas; a primeira prediz que os valores centrais se situam entre os sociais e os pessoais e a segunda prediz que os valores materialistas e humanitários estariam organizados em duas regiões do espaço bidimensional. A comprovação destas duas hipóteses foi feita através do método de análise do escalamento multidimensional confirmatório (MDS). O resultado desta análise corrobora as duas hipóteses apresentadas: por um lado, os valores centrais situam-se entre os sociais e os pessoais, por outro, os valores humanistas e materialistas situam-se em duas regiões diferentes

4.3. Participantes

A amostra da presente investigação é constituída por 483 alunos do 3º ciclo (8º ano, n=273) e do ensino secundário (10º, n=118 e 11º anos, n=92), oriundos de turmas selecionadas de forma aleatória de três escolas da região de Minho e Douro Litoral. Colaboram igualmente neste estudo os respetivos professores destes alunos, num total de 69.



Os alunos possuem idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos (média: 14.3 anos, dp=1.4). Os alunos com 13 anos representam 42% do total.

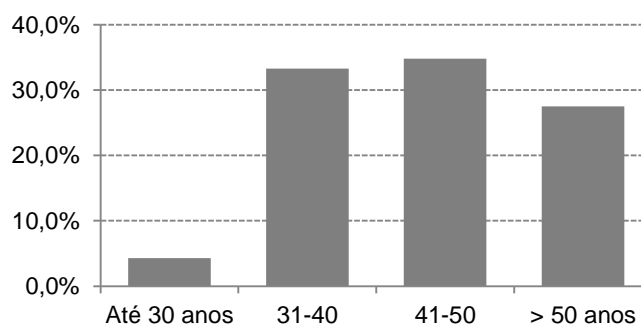
O número de alunos do sexo feminino é de 276 (57.1 %) e o do sexo masculino 207 (42.9 %). Os alunos estavam matriculados nos 8º, 10º e 11º anos no ano letivo de 2010/2011: (T1) início do ano letivo 2010/2011; (T2) final do ano letivo 2010/2011; (T3) a meio do ano letivo 2011/2012.

No que respeita ao grupo de professores (n=69), verifica-se uma maioria de professoras (66.7%), enquanto os professores representam 33.3% do total de inquiridos.

A média de idades dos docentes é de 43.1 anos (dp=7.9 anos), tendo o professor mais novo 29 anos e o mais velho 58 anos. O escalão etário mais representado é o escalão dos 41-50 anos (34.8%) (Gráfico 2).

METODOLOGIA

Gráfico 2: Distribuição da amostra de professores pela idade



Os professores com licenciatura representam 85.5% do total. Seguem-se depois os professores com mestrado (8.7%) e os com o bacharelato (5.8%). No que se refere ao estado civil, os casados representam 73.9% do total. Seguem-se os solteiros (18.8%) os viúvos (2.9%), os divorciados (2,9%) e os que vivem em união da facto (1,4%).

A maioria dos professores leciona no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (36.2%) ou só no ensino secundário (34.8%). Em relação à afetação dos professores por escola verifica-se que, perto de metade dos docentes leciona na escola de Ponte de Lima (47,8%). No que se refere à situação profissional, podemos verificar que quase todos os professores lecionam apenas no ensino oficial.

4.4. Procedimento

O procedimento levado a cabo no estudo faz parte do método adotado numa investigação longitudinal mais ampla, onde este se insere, intitulada *Educação para a carreira e cidadania: condições pessoais e do contexto para o questionamento ético de projetos de vida*, realizada na Universidade do Minho e financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia e Programa Compete (PTDC/CPE-CED/098896/2008).

Para o efeito da recolha de dados, no início do ano letivo 2010/2011, foram contactadas as direções das escolas envolvidas no estudo, no sentido de obter a sua autorização para a implementação do mesmo. Após a anuência por parte da chefia das três escolas, reunimos, juntamente com elementos da equipa do projeto *Educação para a carreira e cidadania*, com os órgãos da direção de cada uma das escolas, para apresentar os objetivos do projeto e pedir a colaboração dos alunos, pais, professores e psicólogos, no mesmo. Após o consentimento das instituições de ensino e assinatura de termo de consentimento por parte dos

encarregados de educação dos alunos envolvidos, foi feita a recolha dos horários das turmas e dos respetivos professores e diretores de turma, com vista ao planeamento da aplicação das medidas de avaliação. Estas integram um conjunto de seis medidas para os alunos, onde se insere o *Questionário de Valores Básicos* (QVB, Gouveia et al. 2009), e duas medidas para os docentes, um questionário para recolha de dados sociodemográficos e de carreira, e o QVB.

Posteriormente realizou-se uma reunião com os diretores de turma das escolas envolvidas, para apresentar o projeto e pedir colaboração para implementação do mesmo. Neste sentido, delineou-se um mapa/escalonamento de turmas para administrar as medidas de avaliação.

No que concerne aos alunos, a aplicação da medida de avaliação foi feita em contexto escolar, por psicólogas da equipa de investigação, tendo os alunos preenchido os questionários numa sala de aula. A todos foi esclarecido o objetivo da investigação, e informado que se tratava de um estudo cuja participação era voluntária, sendo assegurado o sigilo das respostas, tratadas coletiva e estatisticamente, e que poderiam deixar o estudo a qualquer momento, sem quaisquer penalizações. Os docentes preencheram as medidas, individualmente, na sala de aula ou na sala dos professores, em horário livre. Alguns docentes levaram as medidas para casa, em envelope personalizado, devolvendo-as no dia seguinte ou em data estipulada para o efeito, num envelope fechado, através de um elemento da direção. Foram necessários, em média, 20 minutos para os alunos realizarem o questionário de identificação e o QVB, o mesmo se verificando com os docentes.

Para o processamento e análise de dados, foi utilizado o software *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS 18.0. Inicialmente procedeu-se à análise descritiva, cuja finalidade visa caracterizar o perfil da amostra e verificar o comportamento das variáveis pertencentes ao instrumento de medida, através da análise de frequência, média, mediana e desvio padrão.

4.5. Apresentação e Análise dos Resultados

O objetivo central deste ponto é possibilitar a análise dos resultados obtidos pelos alunos e professores do ensino básico e secundário que compuseram a amostra desta investigação no que diz respeito aos valores de vida.

Neste contexto, inicia-se por apresentar os resultados obtidos nas dimensões avaliadas pelo Questionário de Valores Básicos (Gouveia et al., 2009) em relação aos alunos. De seguida,

METODOLOGIA

apresentam-se os resultados relativos aos professores, nessas mesmas dimensões. Por fim, são apresentados os resultados da comparação dos valores entre os alunos e os professores.

A distribuição dos alunos por ano, sexo e idade nas três escolas em análise pode ser apreciada na tabela 1.

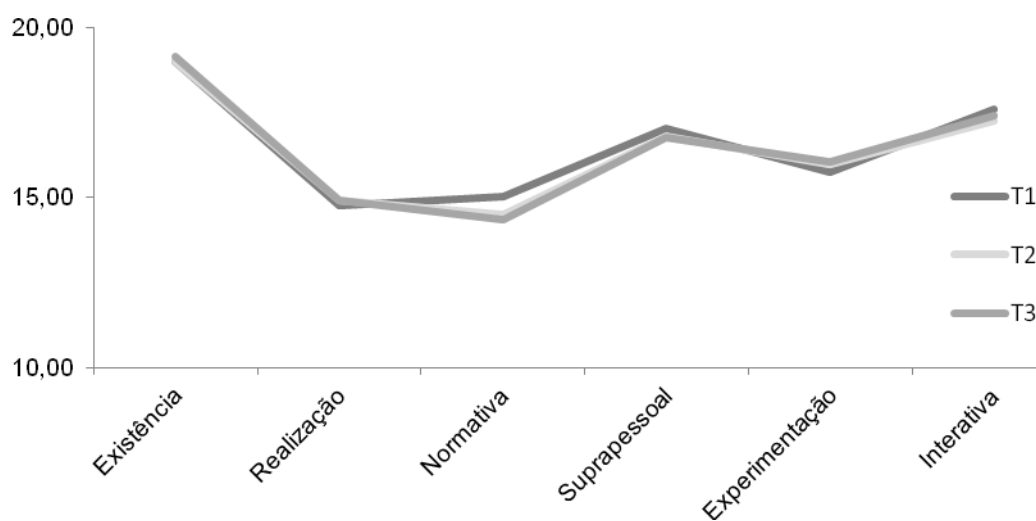
Tabela 1: Distribuição dos alunos por ano, sexo e idade nas três escolas

Escola	Ano	n	Sexo		Idade	
			F	M	M (DP)	Min-Max
E1 (n=125, 25.9%)	8°	125(100%)	65(52%)	48(48%)	13.14(0.513)	12-15
E2 (n=173, 35.8%)	8°	64(37%)	39(60.9%)	25(39.1%)	13.42(0.558)	13-15
	10°	57(32.9%)	41(71.9%)	16(28.1%)	15.40(0.495)	15-16
	11°	52(30.1%)	32(61.5%)	20(38.5%)	16.44(0.539)	16-18
E3 (n=185,38.3%)	8°	84(45.4%)	42(50%)	42(50%)	13.29(0.572)	13-15
	10°	61(33%)	38(62.3%)	23(37.7%)	15.36(0.633)	15-18
	11°	40(21.6%)	19(47.5%)	21(52.5%)	16.40(0.709)	16-19
Total (n=483)	8°	273	146(53.5%)	127(46.5%)	13.25(0.553)	12-15
	10°	118	79(66.9%)	39(33.1%)	15.38(0.569)	15-18
	11°	92	51(55.4%)	41(44.6%)	16.42(0.615)	16-19

Legenda: E1- Escola de Real, E2- Escola de Ponte de Lima, E3- Escola de Lanheses

No gráfico 3 estão representados os valores médios da cada uma das 6 subfunções em cada um dos momentos de avaliação (T1, T2, T3).

Gráfico 3: Valores Básicos: Valores médios nos momentos T1, T2, T3



Relativamente aos alunos e para testar as hipóteses sobre a diferença de resultados, formuladas no capítulo anterior, utilizamos como referência para aceitar ou rejeitar a hipótese nula, um nível de significância (α) ≤ 0.05 . Recorreu-se à estatística paramétrica dado as variáveis dependentes serem de tipo quantitativo. Nas hipóteses nº 1 e 2 utilizamos a Anova de medidas repetidas pois pretendia-se comparar os resultados dos mesmos sujeitos em três momentos de avaliação. Esta análise foi realizada para o total da amostra, relativamente a cada uma das seis subfunções. Nestas hipóteses, analisaram-se os pressupostos de homogeneidade da matriz de co-variâncias e o pressuposto de esfericidade. Nalgumas situações não estavam satisfeitos, no entanto, decidiu-se prosseguir com a análise pois os testes paramétricos são mais robustos do que as suas alternativas não paramétricas, mesmo quando os seus pressupostos não se encontram satisfeitos (Maroco, 2007).

No que concerne aos professores, para testar a hipótese nº 3 usou-se o teste t de Student para amostras emparelhadas, já que se pretendia comparar os resultados dos mesmos sujeitos em dois momentos de avaliação. Para testar as hipóteses nº 4 utilizou-se a Anova de medidas repetidas, uma vez que se analisa o efeito de um fator em dois momentos de avaliação. Para comparação entre alunos e professores (hipóteses nº 5 a 7), utilizou-se o teste de Mann-Whitney. A análise estatística foi efetuada com o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, versão 18.0 para Windows).

4.5.1. Valores básicos dos alunos

No que diz respeito à hipótese 1 - As diferenças de resultados obtidos pelos alunos nos três períodos de observação em cada uma das subfunções de valores são estatisticamente significativas e influenciadas pelo sexo e ano escolar dos alunos – encontramos numa primeira fase, as seguintes diferenças significativas (Tabela 2)

Tabela 2: Valores básicos: Diferenças nos resultados da amostra global entre os momentos T1, T2,T3

Subfunção	T1		T2		T3		F (2, 481)	Diferença a média T1 – T2	Diferença a média T2-T3	Diferença a média T1-T3
	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max				
Suprapessoal	17.05 2.30	9.00 21.00	16.81 2.29	7.00 21.00	16.78 2.26	7.00 21.00	3.107*	.236	.036	.272*
Existência	19.01 1.96	8.00 21.00	18.99 2.21	7.00 21.00	19.16 1.93	10.00 21.00	1.812	.018	-.176	-.158
Realização	14.77 2.88	6.00 21.00	14.91 2.72	8.00 21.00	14.90 2.90	7.00 21.00	0.688	-.143	.008	-.135

METODOLOGIA

Tabela 2: Valores Básicos: Diferenças nos resultados da amostra global entre os momentos T1, T2, T3 (Continuação)

Subfunção	T1		T2		T3		F (2, 481)	Diferença a média T1 – T2	Diferença média T2-T3	Diferença a média T1-T3
	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max				
Normativa	15.02 3.08	4.00 21.00	14.51 3.19	4.00 21.00	14.36 3.07	4.00 21.00	13.955*	.502*	.154	.656*
Experimentação	15.73 2.86	6.00 21.00	15.98 2.80	6.00 21.00	16.05 2.70	7.00 21.00	3.115*	-.255	-.069	-.323*
Interativa	17.61 2.43	6.00 21.00	17.24 2.41	7.00 21.00	17.39 2.29	10.00 21.00	5.312*	.371*	-.151	.219

* $p \leq 0.05$

Pela análise da tabela 2, conclui-se que nas subfunções Existência e Realização não existem diferenças estatisticamente significativas nos resultados dos alunos entre os momentos T1, T2 e T3.

Quanto à subfunção Suprapessoal, $F(2, 481) = 3.107$, $p=0.046$, os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T1 do que no momento T3 (17.05 versus 16.78). No que concerne à Normativa $F(2, 481) = 13.955$, $p=0.000$, os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T1 do que no momento T2 (15.02 versus 14.51) e significativamente mais elevados no momento T1 do que no momento T3 (15.02 versus 14.36). Relativamente à Experimentação, $F(2, 481) = 3.115$, $p=0.045$, pode-se observar que os alunos obtêm valores significativamente mais baixos no momento T1 do que no momento T3 (16.05 versus 15.73). Quanto à subfunção Interativa $F(2, 481) = 5.312$, $p=0.005$, verifica-se que os alunos obtêm valores significativamente mais baixos no momento T1 do que no momento T3 (17.61 versus 15.39).

Seguidamente, analisamos diferenças nos resultados de cada subfunção dos valores básicos, em função do sexo e ano escolar dos alunos. Estas análises foram efectuadas separadamente para cada momento de avaliação (T1, T2 e T3).

A tabela 3 apresenta os resultados deste tipo de análises, no primeiro momento de avaliação (T1). A análise da tabela permite observar que na subfunção Realização há um efeito significativo do sexo $F(2, 477) = 18.270$, $p = 0.000$, com os alunos a obterem valores mais elevados do que as alunas (15.44 vs 14.26). Registam-se também nesta subfunção, diferenças em função do ano escolar $F(2, 477) = 3.091$. $p = 0.046$, com os alunos do 8º ano a obterem valores mais elevados do que os alunos do 11º ano (15.10 vs 14.75). Na subfunção Normativa,

METODOLOGIA

há um efeito significativo do ano escolar $F(2, 477) = 3.739$, $p = 0.024$, com os alunos do 8º ano a obterem valores mais elevados do que os alunos do 11º ano (15.34 vs 14.34).

No que diz respeito à subfunção Suprapessoal, verifica-se que há um efeito significativo do ano escolar também $F(2, 477) = 4.601$, $p = 0.010$, com os alunos do 8º ano a obterem valores mais elevados do que os alunos do 11º ano (17.29 vs 16.48). Na subfunção Experimentação, regista-se um efeito significativo do sexo $F(2, 477) = 25.455$, $p = 0.000$, com os alunos a registarem valores mais elevados do que as alunas (16.57 vs 15.09). Quanto à subfunção Interativa, há um efeito significativo do sexo $F(2, 477) = 7.046$, $p = 0.008$, com as alunas a obterem valores mais elevados do que os alunos (17.96 vs 17.15).

Tabela 3: Valores Básico: Análise do efeito de interação sexo*ano no momento T1 por subfunção

Fatores	Índices	Variáveis	M	Dp	Amplitude	F	
Global	Existência		19.01	1.96	8.00	21.00	
	Realização		14.77	2.88	6.00	21.00	
	Normativa		15.02	3.08	4.00	21.00	
	Suprapessoal		17.05	2.30	9.00	21.00	
	Experimentação		15.73	2.86	6.00	21.00	
	Interativa		17.61	2.43	6.00	21.00	
Sexo	Existência	Feminino	19.20	1.87	11.00	21.00	3.253
		Masculino	18.75	2.04	8.00	21.00	
	Realização	Feminino	14.26	2.77	7.00	21.00	18.270 ***
		Masculino	15.44	2.89	6.00	21.00	
	Normativa	Feminino	15.13	2.93	7.00	21.00	0.104
		Masculino	14.86	3.26	4.00	21.00	
	Suprapessoal	Feminino	17.13	2.15	9.00	21.00	0.653
		Masculino	16.94	2.48	10.00	21.00	
	Experimentação	Feminino	15.09	2.81	6.00	21.00	25.455 ***
		Masculino	16.57	2.71	8.00	21.00	
	Interativa	Feminino	17.96	2.18	9.00	21.00	7.056 **
		Masculino	17.15	2.67	6.00	21.00	
Ano	Existência	8º ano	21.00	19.05	2.02	8.00	0.906
		10º ano	21.00	19.13	1.69	13.00	
		11º ano	21.00	18.73	2.07	11.00	
	Realização	8º ano	15.10	2.81	8.00	21.00	3.091 **
		10º ano	14.02	2.82	7.00	21.00	
		11º ano	14.75	2.98	6.00	21.00	
	Normativa	8º ano	15.34	3.15	5.00	21.00	3.739 *
		10º ano	14.80	2.93	4.00	21.00	
		11º ano	14.34	2.93	7.00	20.00	
	Suprapessoal	8º ano	17.29	2.41	10.00	21.00	4.601 **
		10º ano	16.92	2.03	11.00	21.00	
		11º ano	16.48	2.18	9.00	21.00	
	Experimentação	8º ano	15.80	2.93	6.00	21.00	0.283
		10º ano	15.61	2.80	7.00	21.00	
		11º ano	15.66	2.75	9.00	21.00	
	Interativa	8º ano	17.50	2.60	8.00	21.00	0.842

METODOLOGIA

Tabela 3: Valores Básicos: Análise do efeito de interação sexo*ano no momento T1 por subfunção (Continuação)

Fatores	Índices	Variáveis	M	Dp	Amplitude	F			
Sexo * Ano	Interativa	10º ano	17.99	2.15	6.00	21.00	0.624		
		11º ano	17.47	2.24	9.00	21.00			
	Existência		Feminino - 8º ano	19.31	1.86	11.00		21.00	
			Feminino - 10º ano	19.29	1.58	14.00		21.00	
			Feminino - 11º ano	18.75	2.25	11.00		21.00	
			Masculino - 8º ano	18.75	2.17	8.00		21.00	
			Masculino - 10º ano	18.79	1.88	13.00		21.00	
			Masculino - 11º ano	18.71	1.83	13.00		21.00	
	Realização		Feminino - 8º ano	14.73	2.63	8.00		20.00	1.418
			Feminino - 10º ano	13.39	2.69	7.00		19.00	
			Feminino - 11º ano	14.29	2.99	8.00		21.00	
			Masculino - 8º ano	15.54	2.95	8.00		21.00	
			Masculino - 10º ano	15.28	2.69	11.00		21.00	
			Masculino - 11º ano	15.32	2.91	6.00		21.00	
	Normativa		Feminino - 8º ano	15.64	2.95	9.00		21.00	1.141
			Feminino - 10º ano	14.84	2.62	9.00		21.00	
			Feminino - 11º ano	14.14	3.07	7.00		20.00	
			Masculino - 8º ano	15.00	3.35	5.00		21.00	
			Masculino - 10º ano	14.72	3.52	4.00		19.00	
			Masculino - 11º ano	14.59	2.77	8.00		19.00	
	Suprapessoal		Feminino - 8º ano	17.42	2.16	10.00		21.00	0.615
			Feminino - 10º ano	16.92	1.94	13.00		21.00	
			Feminino - 11º ano	16.61	2.32	9.00		21.00	
			Masculino - 8º ano	17.15	2.66	10.00		21.00	
			Masculino - 10º ano	16.90	2.23	11.00		21.00	
			Masculino - 11º ano	16.33	2.01	12.00		20.00	
	Experimentação		Feminino - 8º ano	15.12	2.82	6.00		21.00	2.185
			Feminino - 10º ano	14.86	2.72	7.00		21.00	
Feminino - 11º ano			15.39	2.94	9.00	21.00			
Masculino - 8º ano			16.59	2.86	8.00	21.00			
Masculino - 10º ano			17.13	2.35	10.00	21.00			
Masculino - 11º ano			16.00	2.50	12.00	21.00			
Interativa		Feminino - 8º ano	17.92	2.21	11.00	21.00	1.468		
		Feminino - 10º ano	18.34	1.78	12.00	21.00			
		Feminino - 11º ano	17.47	2.55	9.00	21.00			
		Masculino - 8º ano	17.01	2.91	8.00	21.00			
		Masculino - 10º ano	17.28	2.63	6.00	21.00			
		Masculino - 11º ano	17.46	1.82	14.00	21.00			

*p ≤ .05; ** p ≤ .01; ***p ≤ .001

A Tabela 4 apresenta os resultados das análises no segundo momento de avaliação.

Considerando os efeitos de interação entre sexo e ano escolar no T2 em cada uma das subfunções – encontramos os seguintes efeitos de interação estatisticamente significativos (Tabelas 4 a 9). A subfunção Experimentação revela que há um efeito significativo do sexo de pertença $F(2, 477) = 21.870$, $p = 0.000$, com os alunos a apresentarem valores mais elevados do que as alunas, no momento T2 (16.79 vs 15.38).

METODOLOGIA

Tabela 4: Valores Básicos: Análise do efeito de interação sexo*ano no momento T2 por subfunção

Fatores	Índices	Variáveis	M	Dp	Amplitude	F		
Global	Existência		18.99	2.21	7.00	21.00		
	Realização		14.91	2.72	8.00	21.00		
	Normativa		14.51	3.19	4.00	21.00		
	Suprapessoal		16.81	2.29	7.00	21.00		
	Experimentação		15.98	2.80	6.00	21.00		
	Interativa		17.24	2.41	7.00	21.00		
Sexo	Existência	Feminino	19.18	2.04	7.00	21.00	0.845	
		Masculino	18.73	2.40	8.00	21.00		
	Realização	Feminino	14.50	2.43	8.00	20.00	18.364 ***	
		Masculino	15.47	2.97	8.00	21.00		
	Normativa	Feminino	14.62	3.05	6.00	21.00	0.157	
		Masculino	14.38	3.36	4.00	21.00		
	Suprapessoal	Feminino	16.86	2.14	9.00	21.00	0.098	
		Masculino	16.75	2.49	7.00	21.00		
	Experimentação	Feminino	15.38	2.66	8.00	21.00	21.870 ***	
		Masculino	16.79	2.80	6.00	21.00		
	Interativa	Feminino	17.63	2.07	8.00	21.00	5.788 *	
		Masculino	16.73	2.72	7.00	21.00		
Ano	Existência	8° ano	19.10	2.15	8.00	21.00	0.993	
		10° ano	18.71	2.38	8.89	21.00		
		11° ano	19.00	2.17	7.00	21.00		
	Realização	8° ano	15.22	2.60	8.00	21.00	3.434 *	
		10° ano	14.14	2.79	8.00	21.00		
		11° ano	15.00	2.78	10.00	21.00		
	Normativa	8° ano	14.80	3.19	4.00	21.00	2.813	
		10° ano	14.38	3.21	6.00	21.00		
		11° ano	13.83	3.07	6.00	20.00		
	Suprapessoal	8° ano	17.00	2.33	8.00	21.00	1.873	
		10° ano	16.63	2.26	7.00	21.00		
		11° ano	16.48	2.21	11.00	21.00		
	Experimentação	8° ano	16.06	2.96	8.00	21.00	0.124	
		10° ano	15.83	2.72	6.00	21.00		
		11° ano	15.95	2.42	9.00	21.00		
	Interativa	8° ano	17.47	2.48	8.00	21.00	3.204 *	
		10° ano	17.14	2.36	7.00	21.00		
		11° ano	16.72	2.17	11.00	21.00		
	Sexo * Ano	Existência	Feminino - 8° ano	19.56	1.58	11.00	21.00	4.036 *
			Feminino - 10° ano	18.69	2.26	8.89	21.00	
			Feminino - 11° ano	18.86	2.60	7.00	21.00	
			Masculino - 8° ano	18.58	2.56	8.00	21.00	
			Masculino - 10° ano	18.74	2.63	11.00	21.00	
			Masculino - 11° ano	19.17	1.48	15.00	21.00	
Realização		Feminino - 8° ano	15.05	2.24	9.00	20.00	3.203 *	
		Feminino - 10° ano	13.54	2.50	8.00	20.00		
		Feminino - 11° ano	14.39	2.43	11.00	20.00		
		Masculino - 8° ano	15.42	2.96	8.00	21.00		
		Masculino - 10° ano	15.33	2.99	8.00	21.00		
		Masculino - 11° ano	15.76	3.02	10.00	21.00		

METODOLOGIA

Tabela 4: Valores Básicos: Análise do efeito de interação sexo*ano no momentoT2 por subfunção (Continuação)

Fatores	Índices	Variáveis	M	Dp	Amplitude	F	
Sexo * Ano	Normativa	Feminino - 8º ano	15.24	2.85	7.00	21.00	3.690 *
		Feminino - 10º ano	14.19	3.10	6.00	21.00	
		Feminino - 11º ano	13.49	3.16	6.00	20.00	
		Masculino - 8º ano	14.30	3.49	4.00	21.00	
		Masculino - 10º ano	14.77	3.43	7.00	21.00	
		Masculino - 11º ano	14.24	2.92	9.00	20.00	
	Suprapessoal	Feminino - 8º ano	17.22	2.14	9.00	21.00	2.107
		Feminino - 10º ano	16.61	2.02	12.00	21.00	
		Feminino - 11º ano	16.20	2.16	11.00	21.00	
		Masculino - 8º ano	16.75	2.51	8.00	21.00	
		Masculino - 10º ano	16.67	2.72	7.00	21.00	
		Masculino - 11º ano	16.83	2.23	11.00	21.00	
	Experimentação	Feminino - 8º ano	15.37	2.87	8.00	21.00	1.685
		Feminino - 10º ano	15.19	2.50	9.00	20.00	
		Feminino - 11º ano	15.71	2.25	9.00	20.00	
		Masculino - 8º ano	16.86	2.87	8.00	21.00	
		Masculino - 10º ano	17.13	2.73	6.00	21.00	
		Masculino - 11º ano	16.24	2.62	11.00	21.00	
Interactiva	Feminino - 8º ano	18.16	1.94	8.00	21.00	5.419 **	
	Feminino - 10º ano	17.32	1.95	12.00	21.00		
	Feminino - 11º ano	16.59	2.15	11.00	20.00		
	Masculino - 8º ano	16.67	2.78	8.00	21.00		
	Masculino - 10º ano	16.77	3.02	7.00	21.00		
	Masculino - 11º ano	16.88	2.22	13.00	21.00		

*p ≤ .05; ** p ≤ .01; ***p ≤ .001

Na subfunção Existência, $F(2, 477) = 4.036$, $p = 0.018$, as diferenças significativas encontram-se entre os alunos do 8º ano e as alunas do 8º ano, sendo que estas obtêm valores mais elevados nesta subfunção, no momento T2 (19.56 vs 18.58) (Tabela 5).

Tabela 5: Subfunção Existência no T2: Resultados do Teste de Tukey com os alunos

Interação	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
M8	127	18.58	
F10	79	18.69	18.69
M10	39	18.74	18.74
F11	51	18.86	18.86
M11	41	19.17	19.17
F8	146		19.56
Sig.		.126	.436

METODOLOGIA

Relativamente à subfunção Realização, $F(2, 477) = 3.203$, $p = 0.041$, as diferenças estatisticamente significativas encontram-se entre as alunas do 10º e as alunas do 8º ano, alunos do 10º ano, alunos do 8º ano e alunos do 11º ano, sendo que as primeiras obtêm valores mais baixos nesta subfunção, no momento T2 (13.54). As diferenças entre as alunas do 11º ano e os alunos do 11º ano também são estatisticamente significativas, como se verifica acima, na tabela 6.

Tabela 6: Subfunção Realização no T2: Resultados do Teste de Tukey com os alunos

Interação	N	Subset for alpha = 0.05		
		1	2	3
F10	79	13.54		
F11	51	14.39	14.39	
F8	146		15.04	15.04
M10	39		15.33	15.33
M8	127		15.41	15.41
M11	41			15.75
Sig.		.475	.259	.670

No que concerne à subfunção Normativa, $F(2, 477) = 3.690$, $p = 0.026$, as diferenças estatisticamente significativas encontram-se entre as alunas do 11º ano e as alunas do 8º ano, sendo que estas obtêm valores mais elevados nesta subfunção, no momento T2 (15.24 vs 13.49) (Tabela 7).

Tabela 7: Subfunção Normativa no T2: Resultados do Teste de Tukey com os alunos

Interação	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
F11	51	13.49	
F10	79	14.18	14.18
M11	41	14.24	14.24
M8	127	14.29	14.29
M10	39	14.76	14.76
F8	146		15.24
Sig.		.215	.431

A subfunção Interativa, $F(2, 477) = 5.419$, $p = 0.005$, revela que as diferenças significativas se encontram entre as alunas do 8º e os alunos do 11º, 10º e 8º anos e as alunas

do 11º ano, sendo que as primeiras obtêm valores mais elevados nesta subfunção, no momento T2 (18.15 vs 16.87, 16.76 16.66 e 16.58), como se pode apreciar pela análise da tabela 8.

Tabela 8:Subfunção Interativa no T2: Resultados do Teste de Tukey com os alunos

Interação	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
F11	51	16.58	
M8	127	16.66	
M10	39	16.76	
M11	41	16.87	
F10	79	17.31	17.31
F8	146		18.15
Sig.		.507	.339

Tendo agora em conta o último momento de avaliação, T3, não se observaram efeitos de interação significativos entre o sexo e o ano de escolaridade do aluno, como se pode apreciar pela tabela 9.

Tendo em conta a subfunção Realização, verifica-se que há um efeito significativo do sexo $F(2, 477) = 8.663$, $p = 0.003$, os alunos têm valores mais elevados do que as alunas (15.45 vs 14.50) Considerando a subfunção Interativa, verifica-se que há um efeito significativo do sexo $F(2, 477) = 15.575$, $p = 0.003$, as alunas obtêm valores mais elevados do que os alunos (17.81 vs 16.84).

Tabela 9: Valores Básicos: Análise do efeito de interação sexo*ano no T3 por subfunção

Fatores	Índices	Variáveis	M	Dp	Amplitude	F	
Global	Existência		19.16	1.93	10.00	21.00	
	Realização		14.90	2.90	7.00	21.00	
	Normativa		14.36	3.07	4.00	21.00	
	Suprapessoal		16.78	2.26	7.00	21.00	
	Experimentação		16.05	2.70	7.00	21.00	
	Interativa		17.39	2.29	10.00	21.00	
Sexo	Existência	Feminino	19.26	1.80	11.00	21.00	1.100
		Masculino	19.03	2.09	10.00	21.00	
	Realização	Feminino	14.50	2.75	7.00	21.00	8.663 **
		Masculino	15.45	3.00	8.00	21.00	
	Normativa	Feminino	14.45	2.81	7.00	21.00	0.098
		Masculino	14.25	3.39	4.00	21.00	
	Suprapessoal	Feminino	16.86	2.15	8.00	21.00	0.975
		Masculino	16.66	2.41	7.00	21.00	

METODOLOGIA

Tabela 9: Valores Básicos: Análise de efeito da interação sexo*ano no T3 por subfunção (Continuação)

Fatores	Índices	Variáveis	M	Dp	Amplitude		F
Ano	Experimentação	Feminino	15.50	2.64	7.00	21.00	13.190 *
		Masculino	16.78	2.60	7.00	21.00	
	Interativa	Feminino	17.81	2.07	10.00	21.00	15.575 *
		Masculino	16.84	2.44	10.00	21.00	
	Existência	8° ano	19.22	1.96	10.00	21.00	0.385
		10° ano	19.04	2.01	12.00	21.00	
		11° ano	19.15	1.72	13.00	21.00	
	Realização	8° ano	15.00	3.03	8.00	21.00	0.643
		10° ano	14.50	2.85	7.00	21.00	
		11° ano	15.14	2.51	10.00	21.00	
	Normativa	8° ano	14.53	3.19	4.00	21.00	1.544
		10° ano	14.34	2.91	6.00	21.00	
		11° ano	13.87	2.90	7.00	20.00	
	Suprapessoal	8° ano	16.85	2.40	7.00	21.00	1.241
		10° ano	16.87	2.13	12.00	21.00	
		11° ano	16.43	2.00	11.00	21.00	
	Experimentação	8° ano	16.17	2.77	7.00	21.00	0.768
		10° ano	15.93	2.73	8.00	21.00	
		11° ano	15.85	2.44	7.00	21.00	
	Interativa	8° ano	17.47	2.35	10.00	21.00	0.883
		10° ano	17.31	2.36	10.00	21.00	
11° ano		17.28	2.01	12.00	21.00		
Sexo * Ano	Existência	Feminino - 8° ano	19.37	1.83	11.00	21.00	0.097
		Feminino - 10° ano	19.09	1.79	14.00	21.00	
		Feminino - 11° ano	19.22	1.70	13.00	21.00	
		Masculino - 8° ano	14.56	2.93	8.00	21.00	
		Masculino - 10° ano	14.06	2.65	7.00	21.00	
		Masculino - 11° ano	14.98	2.31	11.00	20.00	
	Realização	Feminino - 8° ano	14.73	2.81	7.00	21.00	0.691
		Feminino - 10° ano	14.27	2.72	7.00	20.00	
		Feminino - 11° ano	13.92	2.90	7.00	20.00	
		Masculino - 8° ano	16.91	2.34	8.00	21.00	
		Masculino - 10° ano	17.00	2.00	13.00	21.00	
		Masculino - 11° ano	16.51	1.78	11.00	21.00	
	Normativa	Feminino - 8° ano	15.38	2.79	7.00	21.00	0.415
		Feminino - 10° ano	15.48	2.53	9.00	21.00	
		Feminino - 11° ano	15.90	2.38	10.00	21.00	
		Masculino - 8° ano	17.98	2.07	11.00	21.00	
		Masculino - 10° ano	17.75	2.01	10.00	21.00	
		Masculino - 11° ano	17.43	2.16	12.00	21.00	
	Suprapessoal	Feminino - 8° ano	19.06	2.08	10.00	21.00	0.118
		Feminino - 10° ano	18.95	2.43	12.00	21.00	
		Feminino - 11° ano	19.05	1.77	13.00	21.00	
Masculino - 8° ano		15.50	3.07	8.00	21.00		
Masculino - 10° ano		15.38	3.07	9.00	21.00		
Masculino - 11° ano		15.34	2.75	10.00	21.00		
Experimentação	Feminino - 8° ano	14.31	3.57	4.00	20.00	4.209 *	
	Feminino - 10° ano	14.49	3.28	6.00	21.00		
	Feminino - 11° ano	13.81	2.93	8.00	19.00		
	Masculino - 8° ano	16.78	2.47	7.00	21.00		
	Masculino - 10° ano	16.62	2.39	12.00	21.00		

METODOLOGIA

Tabela 9: Valores Básicos: Análise de efeito da interação sexo*ano no T3 por subfunção (Continuação)

Fatores	Índices	Variáveis	M	Dp	Amplitude		F
Sexo * Ano	Experimentação	Masculino - 11º ano	16.33	2.26	11.00	20.00	1.335
		Feminino - 8º ano	17.09	2.45	9.00	21.00	
	Interativa	Feminino - 10º ano	16.85	2.93	8.00	21.00	
		Feminino - 11º ano	15.78	2.55	7.00	19.00	
		Masculino - 8º ano	16.87	2.51	10.00	21.00	
		Masculino - 10º ano	16.44	2.78	10.00	21.00	
		Masculino - 11º ano	17.10	1.83	14.00	20.00	

*p ≤ .05; ** p ≤ .01; ***p ≤ .001

Relativamente à subfunção Experimentação $F(2, 477) = 4.209$, $p = 0.015$, as diferenças estatisticamente significativas encontram-se entre as alunas do 8º e 10º anos e os alunos do 8º e 10º anos, verificando-se que estes obtêm valores mais elevados nesta subfunção, no momento T3 (17.08 e 16.84 vs 15.48 e 15.37) (Tabela 10).

Tabela 10: Subfunção Experimentação no T3: Resultados do Teste de Tukey com os alunos

Interacao	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
F8	146	15.37	
F10	79	15.48	
M11	41	15.78	15.78
F11	51	15.90	15.90
M10	39		16.84
M8	127		17.08
Sig.		.874	.062

Para uma leitura mais compreensiva dos resultados, apresentam-se em anexo (Anexo 1) os gráficos correspondentes às análises feitas para testar as hipóteses relativas aos alunos. Assim, em relação ao ano de escolaridade, verifica-se que nas subfunções Existência, Realização, Suprapessoal, Experimentação, não se verificam diferenças estatisticamente significativas nos três tempos. Quanto à subfunção Normativa, verificam-se diferenças estatisticamente significativas do T1 para o T2 e do T1 para o T3. A função Interativa também apresenta diferenças estatisticamente significativas, neste caso entre o T1 e o T2 (Anexo 1).

Por sua vez, os gráficos dos resultados obtidos que contemplam os resultados das análises de diferenças em função do sexo de pertença dos alunos mostram que não há diferenças estatisticamente significativas nos três tempos nas subfunções Existência, Normativa

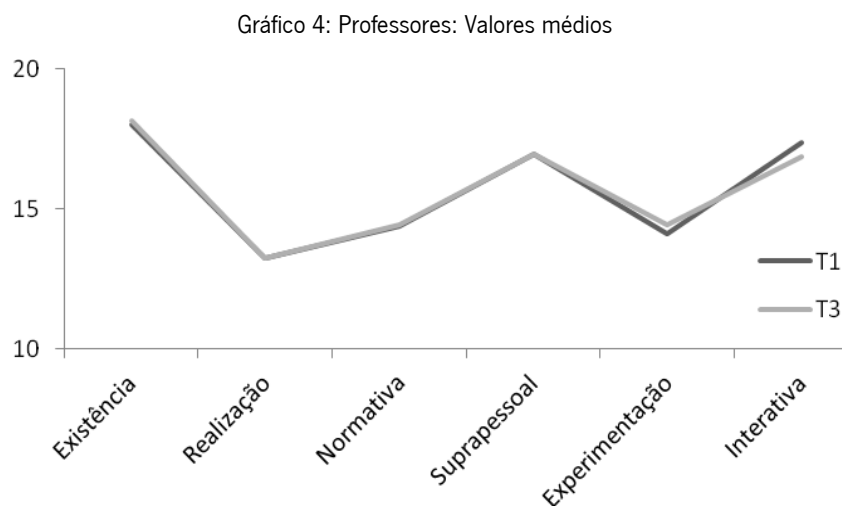
e Suprapessoal. Quanto às funções Realização, Experimentação e Interativa verificam-se diferenças estatisticamente significativas (Anexo 1)

4.5.2. Valores básicos dos professores

As estatísticas descritivas dos resultados obtidos pelos professores em cada uma das subfunções dos valores de vida podem ser observadas na tabela 11. Nela se indicam os respectivos valores mínimos e máximos, médios e desvios-padrão, em cada um dos momentos de avaliação (T1 e T3).

Tabela 11: Valores básicos na amostra de professores: estatísticas descritivas

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
ExistênciaT1	69	13.00	21.00	18.01	2.32
RealizaçãoT1	69	8.00	20.00	13.23	2.63
NormativaT1	69	7.00	20.00	14.39	2.80
SuprapessoalT1	69	12.00	21.00	16.95	1.86
ExperimentaçãoT1	69	7.00	19.00	14.14	2.44
InterativaT1	69	12.00	21.00	17.37	1.94
ExistênciaT3	69	12.00	21.00	18.15	1.98
RealizaçãoT3	69	8.00	20.00	13.24	2.51
NormativaT3	69	8.00	19.00	14.44	2.63
SuprapessoalT3	69	13.00	21.00	16.98	1.63
ExperimentaçãoT3	69	8.00	20.00	14.46	2.47
InterativaT3	69	12.00	20.00	16.85	1.89



METODOLOGIA

Como se pode verificar pela tabela 11 e pelo gráfico 4, os professores obtêm valores mais elevados na subfunção Existência, nos T1 e T3 e mais baixos na subfunção Realização.

No que respeita aos resultados das análises de diferenças, em primeiro lugar, referimos os resultados da análise das diferenças de resultados dos professores em função do tempo de avaliação (tabela 12). Como se pode apreciar pela leitura da tabela 12, não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre T1 e T3 em relação às subfunções Suprapessoal, Existência, Realização, Normativa e Experimentação. Contudo, no que concerne à subfunção Interativa $t_{\text{amostras emparelhadas}}(68) = 2.320$, $p=0.023$, os professores obtêm valores significativamente mais baixos no momento T3 (16.85 versus 17.37) do que no momento T1.

Tabela 12: Valores básicos: Resultados dos professores nos momentos T1 e T3 por subfunção

Subfunção	T1	T3	t (68)	Diferença média T1-T3
	M (DP)	M (DP)		
Suprapessoal	16.95 1.86	16.98 1.63	-0.136	-0.03
Existência	18.01 2.32	18.15 1.98	-0.643	-0.14
Realização	13.23 2.63	13.24 2.51	-0.059	-0.01
Normativa	14.39 2.80	14.44 2.63	-0.218	-0.05
Experimentação	14.14 2.44	14.46 2.47	1.280	-0.32
Interativa	17.37 1.94	16.85 1.89	2.320*	0.52

* $p \leq 0.05$

Tendo em conta o momento de avaliação e sexo de pertença dos docentes consideramos agora a hipótese 4 – As diferenças de resultados obtidos entre professores e professoras nos dois períodos de observação em cada uma das subfunções de valores são estatisticamente significativas e são influenciadas pelo sexo de pertença – cujos resultados são apresentados na tabela 13.

METODOLOGIA

Tabela 13: Valores Básicos: Resultados obtidos pelos professores nos T1 e T3 tendo em conta o sexo

Subfunção		T1		T3		F (1, 67)	Diferença média T1-T3
		M (DP)	Min-Max	M (DP)	Min-Max		
Suprapessoal	F	16.60 1.75	12.00 21.00	16.80 1.65	13.00 21.00	4.437*	0.793
	M	17.65 1.92	14.00 21.00	17.34 1.55	15.00 21.00		
Existência	F	18.10 2.36	13.00 21.00	18.30 1.96	14.00 21.00	0.513	-0.359
	M	17.82 2.28	14.00 21.00	17.86 2.05	12.00 21.00		
Interativa	F	17.34 1.92	12.00 21.00	17.00 1.93	13.00 20.00	0.163	-0.174
	M	17.43 2.01	13.00 20.00	1.82 16.56	12.00 20.00		
Normativa	F	14.45 2.57	9.00 20.00	14.47 2.37	9.00 19.00	0.049	-0.141
	M	14.26 3.29	7.00 19.00	14.39 3.14	8.00 19.00		
Experimentação	F	13.95 2.52	7.00 19.00	14.43 2.39	8.00 20.00	0.325	0.326
	M	14.52 2.27	10.00 18.00	14.52 2.67	8.00 19.00		
Realização	F	13.30 2.64	8.00 20.00	13.08 2.29	8.00 20.00	0.141	-0.228
	M	13.08 2.66	8.00 17.00	13.32 2.64	8.00 17.00		

* $p \leq 0.05$

Como se pode apreciar na tabela 13 não se verificam diferenças estatisticamente significativas entre o T1 e T3, nos dois sexos, em relação às subfunções Existência, Interativa, Realização, Normativa e Experimentação. Contudo, no que concerne à subfunção Suprapessoal, $F(1, 67) = 4.437$, $p=0.039$, os homens obtêm valores significativamente mais elevados do que as mulheres nos dois tempos, (Tabela 13).

4.5.3. Comparação entre alunos e professores

A análise da comparação entre alunos e professores foi feita, primeiro, em cada momento de avaliação, por ano frequentado pelos alunos, e depois por escola frequentada pelos alunos e onde os respetivos professores leccionam. Por fim, em cada momento de avaliação, analisaram-se diferenças entre professores e alunos de um mesmo ano e escola.

4.5.3.1. Comparação por ano lectivo

No que diz respeito à hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 8º ano no momento T1, os resultados podem ser apreciados na tabela 14. Quando se comparam os valores obtidos por professores e alunos nas subfunções nos dois momentos de observação, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (Tabela 14)

Tabela 14: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano no momento T1 por subfunção

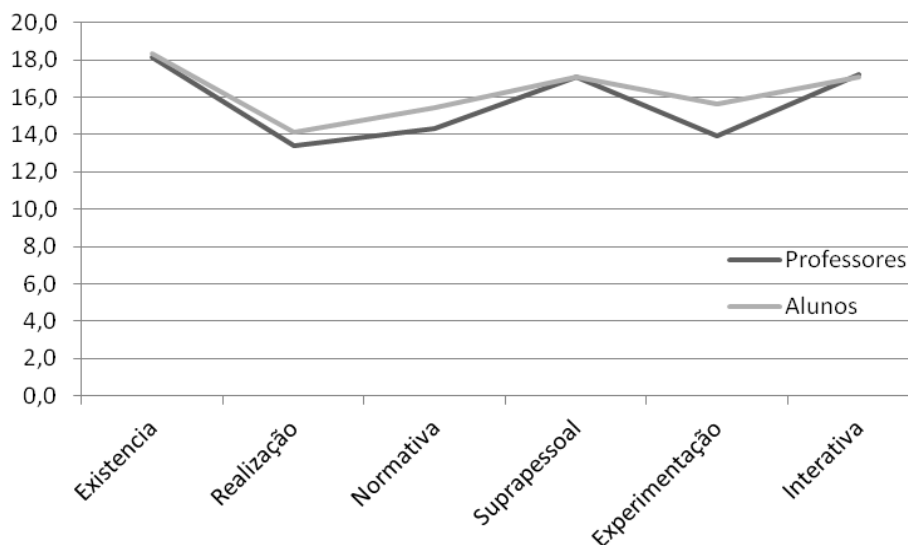
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	18.16 2.57	13.00 21.00	18.32 2.40	8.00 21.00	5052.00	-0.16
Realização	13.38 2.78	8.00 20.00	14.14 3.02	7.00 21.00	4507.000	-0.76
Normativa	14.34 2.92	7.00 19.00	15.45 3.06	4.00 21.00	3968.500 *	-1.11
Suprapessoal	17.05 1.92	13.00 21.00	17.05 2.44	8.00 21.00	4891.500	0
Experimentação	13.95 2.35	7.00 19.00	15.64 2.98	6.00 21.00	3385.000 *	-1.69
Interativa	17.21 2.02	12.00 21.00	17.06 2.47	8.00 21.00	5134.000	0.15

* $p \leq 0.05$

No que diz respeito à subfunção Normativa ($U = 3968.500$, $p=0.018$) verifica-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados (15.45 versus 14.34) do que os professores no momento T1. Relativamente à subfunção Experimentação ($U = 3385.000$, $p=0.000$) pela análise da tabela 14 conclui-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados do que os professores no momento T1 (15.64 versus 13.95) (gráfico 5).

METODOLOGIA

Gráfico 5: Comparação entre alunos e professores do 8º ano no T1



Tendo em conta a hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 8º ano no momento T3, verificam-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas (Tabela 15)

Tabela 15: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano no momento T3 por subfunção

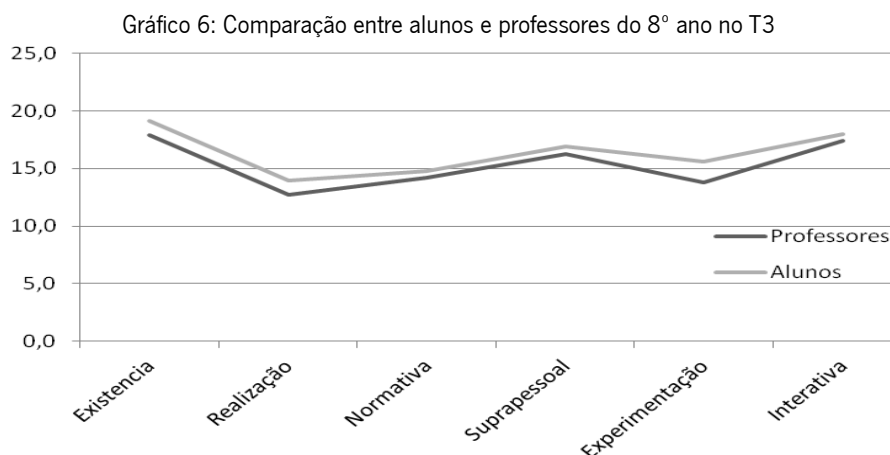
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existencia	18.53 2.11	12.00 21.00	18.28 2.58	6.00 21.00	5071.500	0.25
Realização	13.19 2.84	8.00 2.00	16.05 2.83	8.00 21.00	2461.000 *	-2.86
Normativa	14.29 2.84	8.00 19.00	15.03 3.06	8.00 21.00	4467.500	-0.74
Suprapessoal	17.32 1.86	13.00 21.00	16.84 2.37	6.00 21.00	4696.000	0.48
Experimentação	14.23 2.33	8.00 20.00	15.74 2.91	4.00 21.00	3298.000 *	-1.51
Interativa	16.97 2.05	12.00 20.00	17.62 2.45	8.00 21.00	4120.000 *	-0.65

* $p \leq 0.05$

No que concerne ao momento T3 à subfunção Realização ($U = 2461.000$, $p=0.000$) pode-se apreciar na tabela 15 que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados do

METODOLOGIA

que os professores no momento T3 (16.05 versus 13.19). Considerando, agora, a subfunção Experimentação (U = 3298.000, p=0.000) conclui-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T3 (15.74 versus 14.23). Quanto à subfunção Interativa (U = 4120.000, p=0.038) os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T3 (17.62 versus 16.97) (Gráfico 6).



Tomamos agora em conta a hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 10º ano no momento T1 e encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (Tabela 16)

Tabela 16: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano no T1

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existencia	17.87 1.91	13.00 21.00	19.13 1.69	13.00 21.00	822.000 *	-1.26
Realização	12.73 2.47	9.00 19.00	13.98 2.85	7.00 21.00	965.500	-1.25
Normativa	14.20 2.73	7.00 19.00	14.80 2.93	4.00 21.00	1150.000	-0.6
Suprapessoal	16.23 2.49	10.00 21.00	16.92 2.03	11.00 21.00	1067.500	-0.69
Experimentação	13.82 2.56	8.00 18.00	15.61 2.80	7.00 21.00	803.000 *	-1.79
Interativa	17.41 2.11	12.00 21.00	17.99 2.15	6.00 21.00	1094.000	-0.5

* p ≤ 0.05

METODOLOGIA

Pela leitura da tabela 16, verifica-se que na subfunção Existência (U = 822.000, p=0.002) os alunos obtêm valores significativamente mais elevados do que os professores no momento T1 (19.13 versus 17.87). No que diz respeito à Experimentação (U = 803.000, p=0.005) pode-se concluir que os valores obtidos pelos alunos são significativamente mais elevados do que os dos professores no momento T1 (15.61 versus 13.82).

Considerando a hipótese de que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 10º ano no momento T3, as diferenças estatisticamente significativas podem ser apreciadas na tabela 17.

Tabela 17: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano no T3

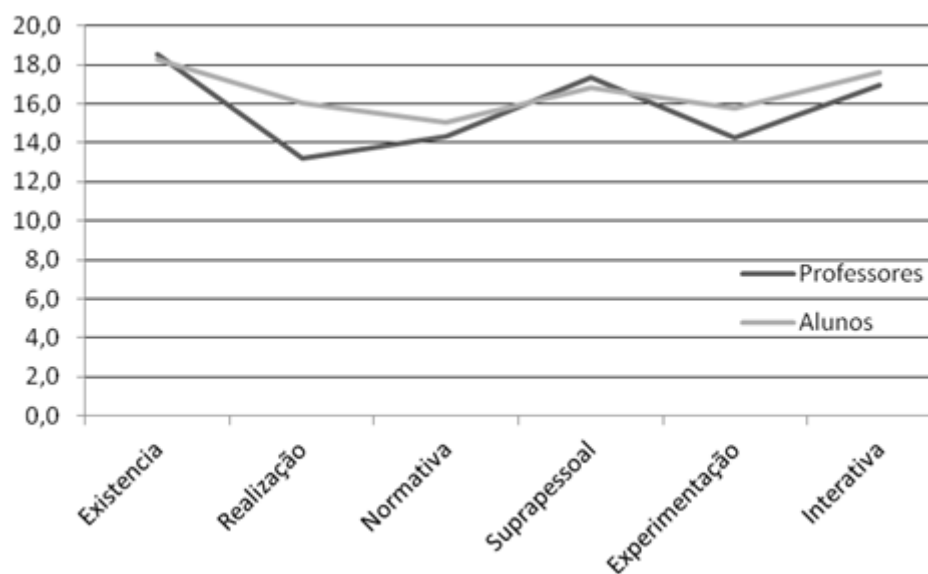
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	17.96 1.46	15.00 20.00	18.66 2.63	3.00 21.00	873.000 *	-0.70
Realização	12.91 1.80	9.00 17.00	14.14 2.79	8.00 21.00	943.500 *	-1.23
Normativa	14.82 2.65	9.00 19.00	14.38 3.21	6.00 21.00	1232.000	0.44
Suprapessoal	16.75 1.57	14.00 21.00	16.63 2.26	7.00 21.00	1310.000	0.12
Experimentação	14.09 2.71	8.00 19.00	15.78 2.77	6.00 21.00	919.000 *	-1.69
Interativa	16.86 1.67	13.00 21.00	17.14 2.36	7.00 21.00	1184.500	-0.28

* $p \leq 0.05$

Tendo em conta a subfunção Existência (U = 873.000, p=0.006) conclui-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento do que os professores T3 (18.66 versus 17.96). Quanto à Realização (U = 918.500, p=0.023) verifica-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T3 (14.14 versus 12.91). Na Experimentação (U = 919.000, p=0.014) os valores obtidos pelos alunos são significativamente mais elevados do que os dos professores no momento T3 (15.78 versus 14.09) (Gráfico 7).

METODOLOGIA

Gráfico 7: Comparação entre alunos e professores do 10º ano no T3



Relativamente à hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 11º ano no momento T1, verificam-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas (Tabela 18)

Tabela 18: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano no T1

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min- Max	M DP	Min- Max		
Existência	17.77 1.79	15.00 20.00	18.73 2.07	11.00 21.00	399.500 *	-0.96
Realização	13.08 2.29	9.00 16.00	14.75 2.98	6.00 21.00	394.500 *	-1.67
Normativa	13.92 3.17	9.00 20.00	14.34 2.93	7.00 20.00	537.500	-0.42
Suprapessoal	17.00 1.29	15.00 19.00	16.41 2.31	9.00 21.00	515.000	0.59
Experimentação	14.62 2.33	11.00 18.00	15.66 2.75	9.00 21.00	454.500	-1.04
Interativa	17.23 1.83	15.00 20.00	17.47 2.24	9.00 21.00	527.500	-0.24

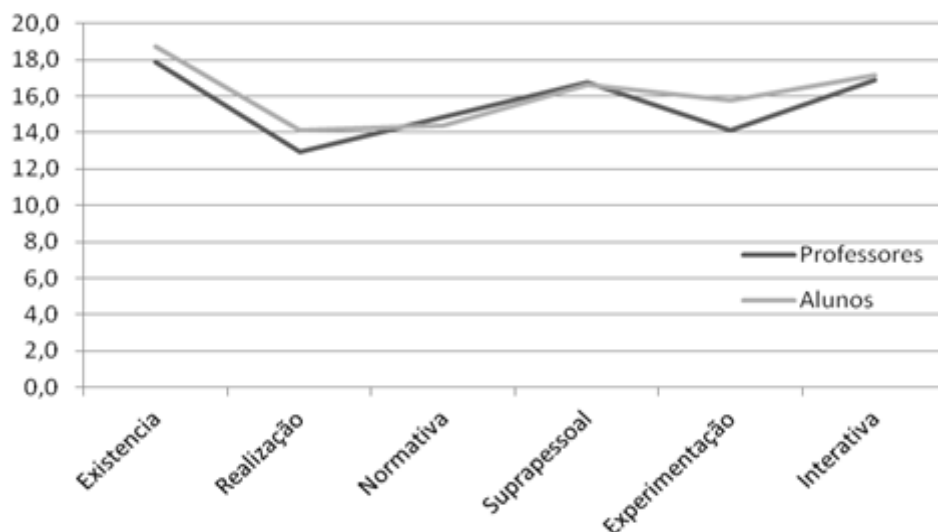
* $p \leq 0.05$

No que concerne à subfunção Existência ($U = 399.500$, $p=0.050$) e como se pode apreciar pela tabela 18, verifica-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados

METODOLOGIA

no momento T1 (18.73 versus 17.77). Quanto à Realização ($U = 394.500$, $p=0.046$) conclui-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados do que os professores no momento T1 (14.75 versus 13.08) (Gráfico 8).

Gráfico 8: Comparação entre alunos e professores do 11º ano no T1



Relativamente à hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 11º ano no momento T3, verificam-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas, conforme se pode apreciar pela tabela 19.

Tabela 19: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano no T3

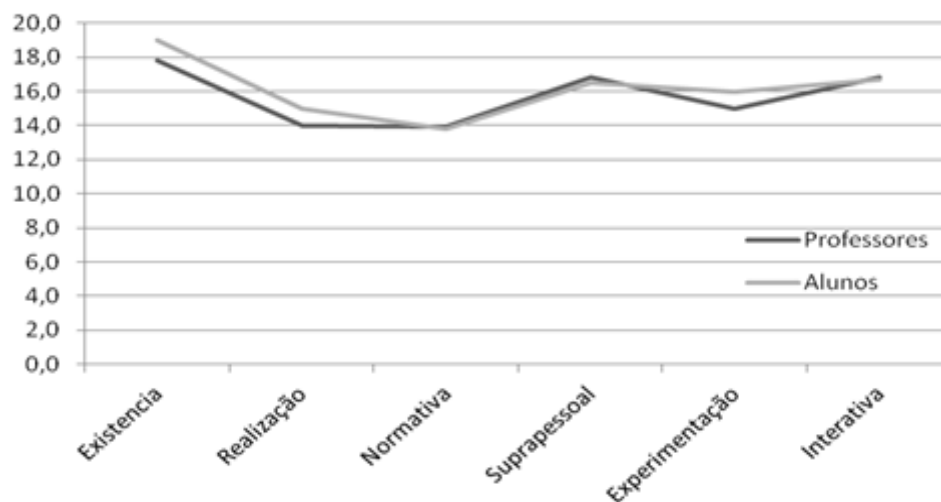
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney.	Diferença média
	M DP	Min- Max	M DP	Min- Max		
Existência	17.77 2.20	14.00 21.00	19.00 2.17	7.00 21.00	379.000 *	-1.23
Realização	14.00 2.52	11.00 18.00	15.00 2.78	10.00 21.00	476.000	-1.00
Normativa	13.92 2.60	14.00 19.00	13.83 3.07	6.00 20.00	588.500	0.09
Suprapessoal	16.85 1.46	11.00 20.00	16.48 2.21	11.00 21.00	557.500	0.37
Experimentação	15.00 2.38	12.00 19.00	15.95 2.42	9.00 21.00	453.000	-0.95
Interativa	16.85 1.82	14.00 20.00	16.72 2.17	11.00 21.00	589.500	0.13

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Na subfunção Existência ($U = 379.500$, $p=0.029$) os alunos obtêm valores significativamente mais elevados do que os professores no momento T3 (19.00 versus 17.77) (Gráfico 9).

Gráfico 9: Comparação entre alunos e professores do 11º ano no T3



4.5.3.2. Comparação por escola

Considerando a hipótese de que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores no momento T1 na escola de Lanheses, encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas, como se pode apreciar pela tabela 20.

Tabela 20: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Lanheses

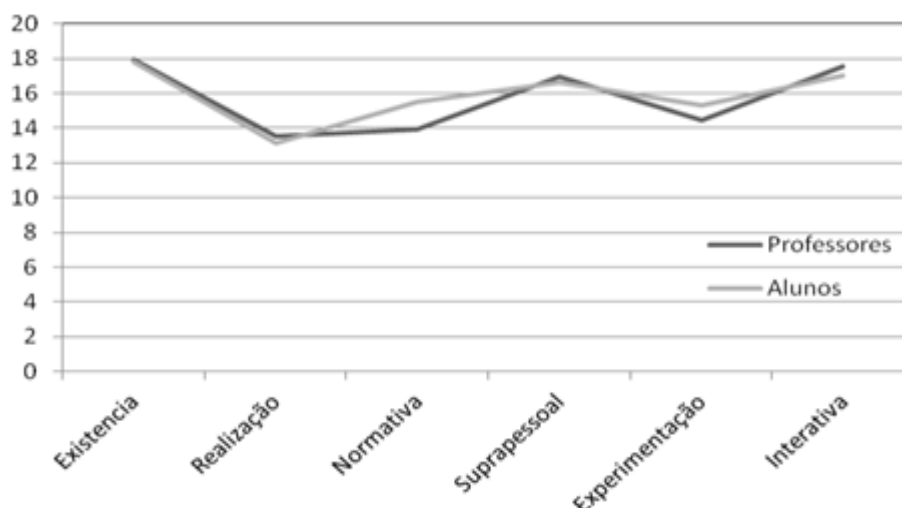
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min- Max	M DP	Min- Max		
Existência	17.91 2.20	13.00 21.00	17.82 2.38	10.00 21.00	2930.000	0.09
Realização	13.51 2.87	9.00 20.00	13.13 2.79	7.00 21.00	2654.500	0.38
Normativa	13.94 3.09	7.00 19.00	15.50 2.69	4.00 21.00	2056.000 *	-1.56
Suprapessoal	16.94 1.90	12.00 21.00	16.64 2.21	9.00 21.00	2843.500	0.3
Experimentação	14.44 1.90	10.00 18.00	15.33 2.68	8.00 21.00	2245.500 *	-0.89
Interativa	17.56 1.78	12.00 21.00	17.00 2.38	6.00 21.00	2569.000	0.56

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Na subfunção Normativa ($U = 2056.000$, $p=0.005$) verifica-se que os valores obtidos pelos alunos são significativamente mais elevados do que os dos professores no momento T1 (15.50 versus 13.94). Quanto à Experimentação ($U = 2245.500$, $p=0.028$) conclui-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T1 (15.33 versus 14.44) (Gráfico 10).

Gráfico 10: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Lanheses



Tendo em conta a hipótese de que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores no momento T3 na escola de Lanheses verificam-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas (Tabela 21)

Tabela 21: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T3 na escola de Lanheses

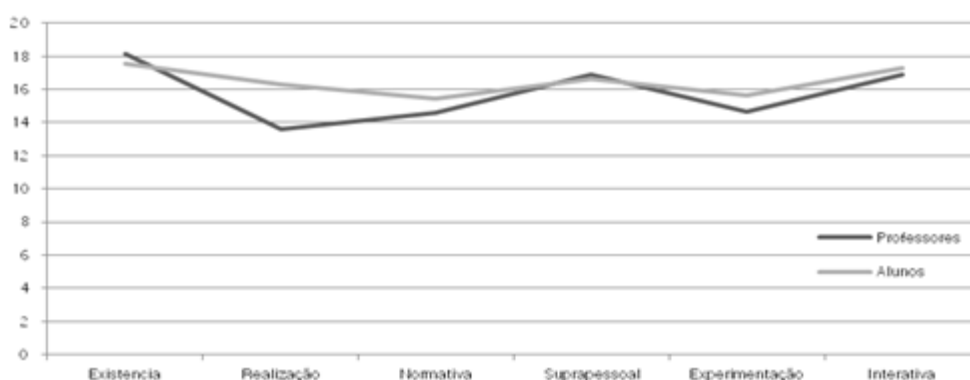
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min- Max	M DP	Min- Max		
Existência	18.16 1.67	15.00 21.00	17.53 3.02	3.00 21.00	2796.000	0.63
Realização	13.59 2.46	8.00 20.00	16.30 3.22	8.00 21.00	1463.500 *	-2.71
Normativa	14.59 2.56	9.00 19.00	15.42 2.86	6.00 21.00	2416.500	-0.83
Suprapessoal	16.91 1.86	14.00 21.00	16.61 2.30	7.00 21.00	2941.500	0.3
Experimentação	14.66 2.31	11.00 20.00	15.62 2.75	4.00 21.00	2208.500 *	-0.96
Interativa	16.88 1.79	13.00 20.00	17.28 2.59	7.00 21.00	2435.500	-0.4

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Pela análise da tabela 21, conclui-se que na subfunção Realização ($U = 1463.500$, $p=0.000$) os alunos obtêm valores significativamente mais elevados do que os professores no momento T3 (16.30 versus 13.59). Considerando a Experimentação ($U = 2208.500$, $p=0.021$) verifica-se que os valores obtidos pelos alunos são significativamente mais elevados no momento T3 (15.62 versus 14.66) (Gráfico 11).

Gráfico 11: Comparação entre alunos e professores no T3 na escola de Lanheses



Relativamente à hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores no momento T1 na escola de Ponte de Lima, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (Tabela 22)

Tabela 22: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Ponte de Lima

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	17.80 2.26	14.00 21.00	18.97 1.94	8.00 21.00	2092.500 *	-1.17
Realização	12.89 2.26	8.00 18.00	14.85 2.88	6.00 21.00	1790.000 *	-1.96
Normativa	14.64 2.62	9.00 20.00	14.60 3.28	5.00 21.00	3015.000	0.04
Suprapessoal	16.54 2.15	10.00 20.00	16.98 2.37	8.00 21.00	2604.000	-0.44
Experimentação	13.91 2.58	8.00 19.00	15.95 2.77	7.00 21.00	1764.500 *	-2.04
Interativa	17.09 2.19	12.00 20.00	17.71 2.19	8.00 21.00	2515.500	-0.62

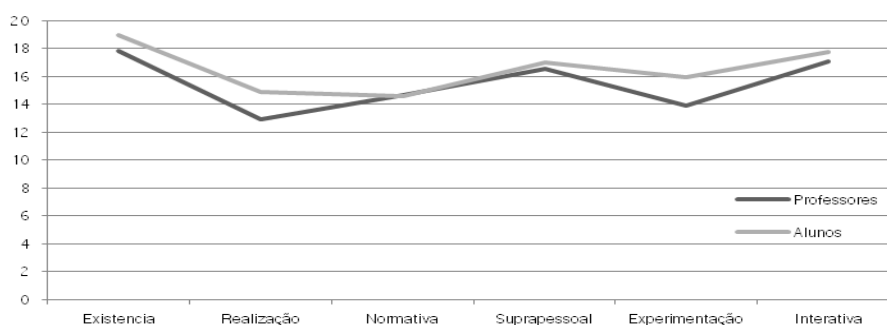
* $p \leq 0.05$

Na subfunção Existência ($U = 2092.500$, $p=0.003$) pode-se apreciar que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados do que os professores no momento T1 (18.97

METODOLOGIA

versus 17.80). Quanto à subfunção Realização ($U = 1790.000$, $p=0.000$) verifica-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T1 (14.85 versus 12.89). A Experimentação ($U = 1764.500$, $p=0.000$) revela que os valores dos alunos são significativamente mais elevados no momento T1 (15.95 versus 13.91) (Gráfico 12).

Gráfico 12: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Ponte de Lima



No que diz respeito à hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores no momento T3 na escola de Ponte de Lima, podem apreciar-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas na tabela 23.

Tabela 23: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T3 na escola de Ponte de Lima

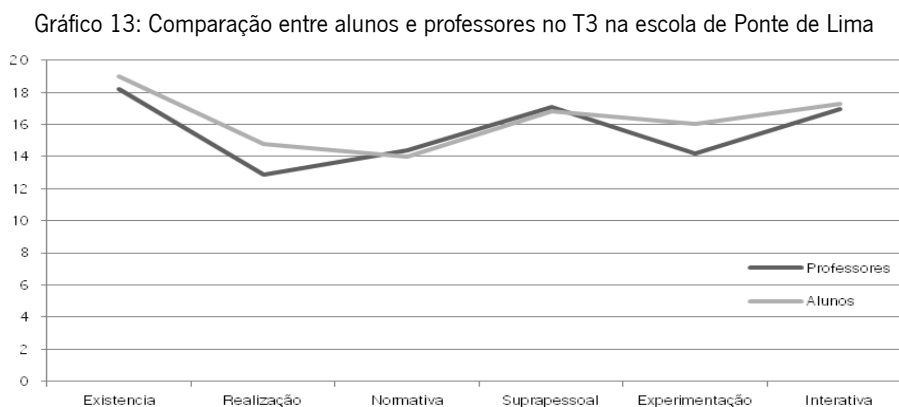
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	18.20 2.27	12.00 21.00	19.01 1.92	8.00 21.00	2368.500 *	-0.81
Realização	12.89 2.57	8.00 18.00	14.76 2.58	9.00 21.00	1813.500 *	-1.87
Normativa	14.37 2.68	8.00 19.00	14.02 3.25	4.00 21.00	2848.500	0.35
Suprapessoal	17.10 1.44	14.45 20.00	16.82 2.35	9.00 21.00	2869.500	0.28
Experimentação	14.19 2.67	8.00 19.00	16.02 2.58	9.00 21.00	1833.000 *	-1.83
Interativa	16.97 1.85	14.00 20.00	17.27 2.11	9.00 21.00	2677.000	-0.3

* $p \leq 0.05$

A subfunção Existência ($U = 2368.500$, $p=0.039$) revela que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados do que os professores no momento T3 (18.97 versus 17.80). Tendo em conta a Realização ($U = 1813.500$, $p=0.000$) verifica-se que os valores obtidos pelos

METODOLOGIA

alunos são significativamente mais elevados no momento T3 (14.85 versus 12.89). Na função Experimentação ($U = 1833.000$, $p=0.000$) conclui-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T3 (15.95 versus 13.91) (Gráfico 13).



No que concerne a hipótese que considera que há diferenças significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores no momento T1 e no momento T3 na escola Real, os resultados podem ser apreciados nas tabelas 24 e 25 (Gráficos 14 e 15).

Tabela 24: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Real

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	19.43 2.07	16.00 21.00	19.23 1.95	11.00 21.00	397.500	0.2
Realização	13.00 3.06	8.00 17.00	14.94 2.91	8.00 21.00	289.000	-1.94
Normativa	14.00 3.42	10.00 19.00	15.13 3.08	5.00 21.00	339.500	-1.13
Suprapessoal	17.43 1.90	15.00 20.00	17.17 2.43	10.00 21.00	426.000	0.26
Experimentação	13.00 3.27	7.00 16.00	15.66 3.30	6.00 21.00	248.500	-2.66
Interativa	17.00 1.83	14.00 19.00	17.43 2.57	10.00 21.00	369.500	-0.43

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Gráfico 14: Comparação entre alunos e professores no T1 na escola de Real

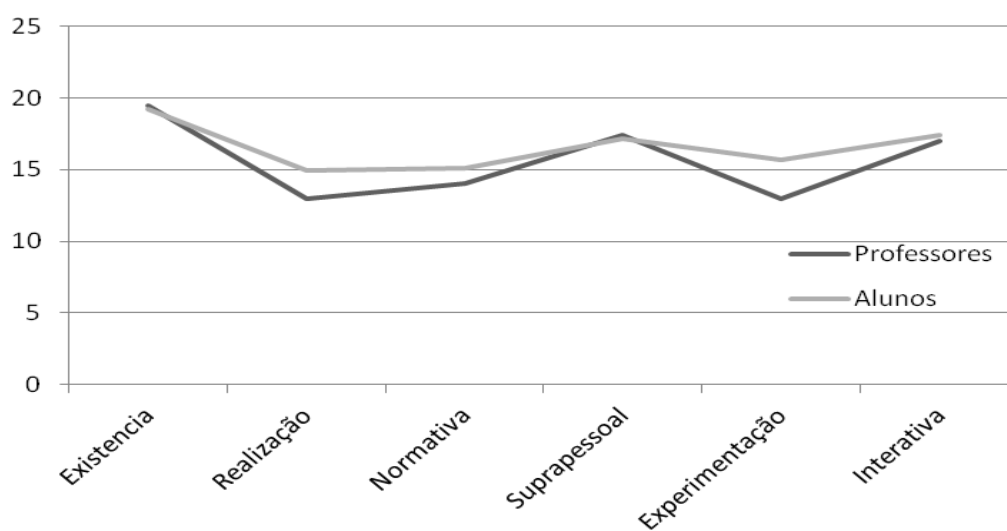
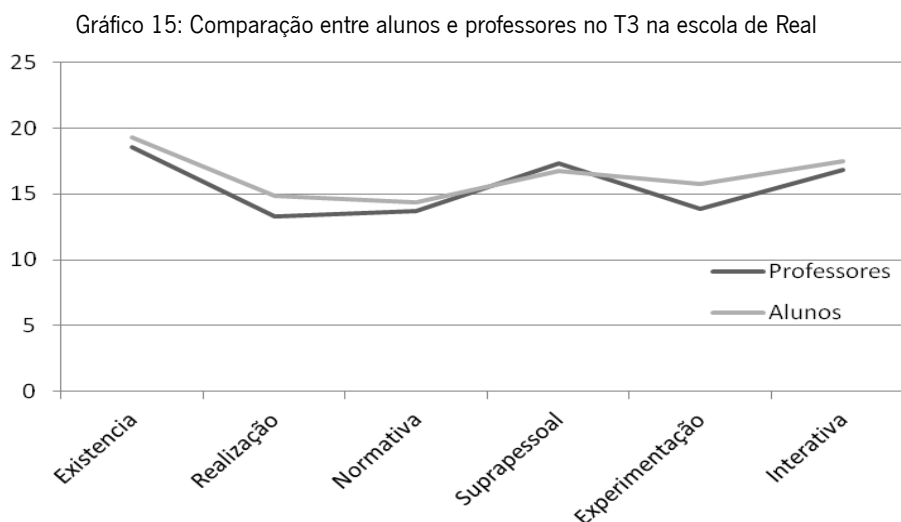


Tabela 25: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores no T3 na escola de Real

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	18.57 1.62	16.00 20.00	19.27 1.97	11.00 21.00	299.500	-0.7
Realização	13.29 2.36	11.00 17.00	14.89 2.55	8.00 21.00	273.000	-1.6
Normativa	13.71 3.73	8.00 18.00	14.35 3.13	7.00 21.00	416.500	-0.64
Suprapessoal	17.29 2.50	13.00 20.00	16.74 2.29	9.00 21.00	362.500	0.55
Experimentação	13.86 1.95	10.00 16.00	15.72 3.09	8.00 21.00	249.500	-1.86
Interativa	16.86 2.48	12.00 20.00	17.48 2.49	8.00 21.00	362.500	-0.62

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA



Como se pode concluir pela análise das tabelas 24 e 25 não se verificam diferenças estatisticamente significativas nas subfunções de valores entre alunos e professores na escola de Real no momento T1 e no momento T3.

4.5.3.3. Comparação por ano letivo e por escola

Relativamente à hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 8º ano da escola de Lanheses no momento T1, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (Tabela 26)

Tabela 26: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Lanheses noT1.

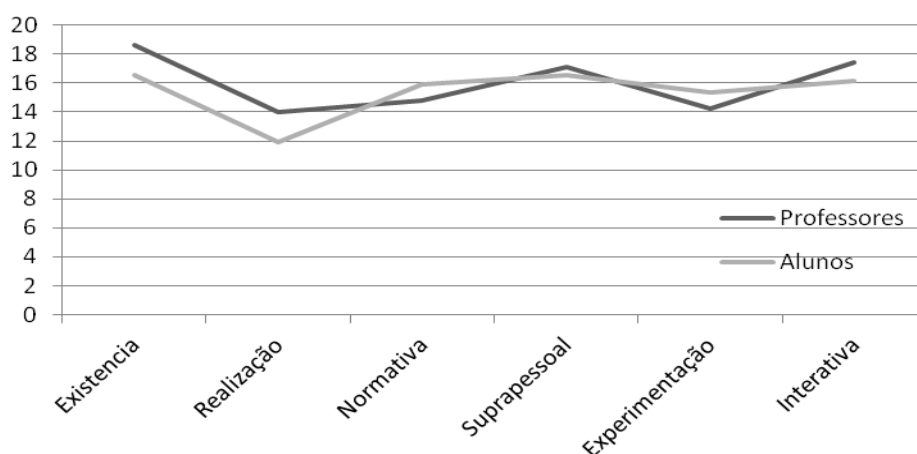
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	18.64 2.44	13.00 21.00	16.56 2.13	10.00 21.00	276.500 *	2.08
Realização	14.02 3.13	9.00 20.00	11.90 1.77	7.00 14.00	344.000 *	2.12
Normativa	14.79 2.89	7.00 19.00	15.94 2.40	7.00 21.00	430.000	-1.15
Suprapessoal	17.07 1.77	15.00 21.00	16.58 2.17	9.00 21.00	567.500	0.49
Experimentação	14.21 1.67	11.00 17.00	15.39 2.46	8.00 21.00	399.000	-1.18
Interativa	17.43 1.60	15.00 21.00	16.14 1.82	11.00 19.00	387.500 *	1.29

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Na escola de Lanheses, na subfunção Existência ($U = 276.500$, $p=0.001$) os professores obtêm valores significativamente mais elevados do que os alunos no momento T1 (18.64 versus 16.56). No que concerne à Realização ($U = 344.000$, $p=0.012$) verifica-se que os valores obtidos pelos professores são significativamente mais elevados do que os dos alunos no momento T1 (14.02 versus 11.90). A subfunção Interativa ($U = 387.500$, $p=0.038$) revela que os professores obtêm valores significativamente mais elevados no momento T1 (17.43 versus 16.14) (Gráfico 16).

Gráfico 16: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Lanheses no T1



A hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 8º ano da escola de Lanheses no momento T3 apresenta as seguintes diferenças estatisticamente significativas (Tabela 27).

Tabela 27: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Lanheses no T3

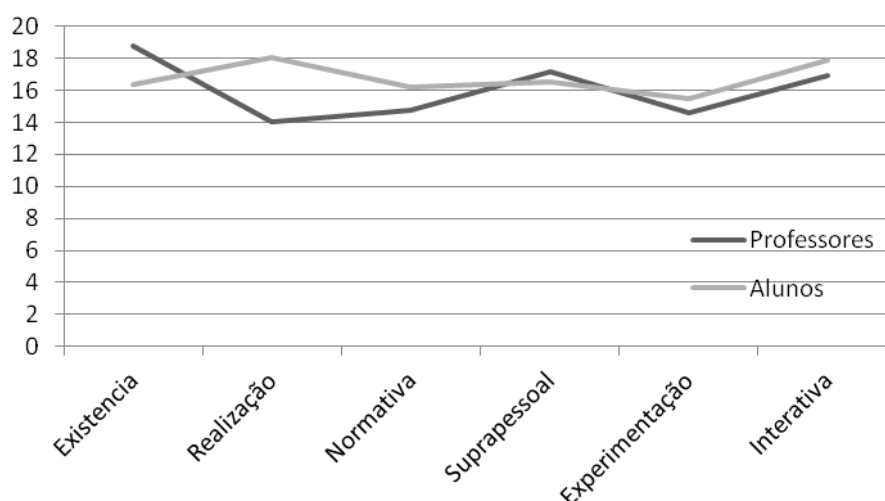
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	18.79 1.67	16.00 21.00	16.39 2.61	6.00 21.00	256.500 *	2.39
Realização	14.07 3.08	8.00 20.00	18.08 2.28	8.00 21.00	168.500 *	-4.01
Normativa	14.79 2.64	10.00 19.00	16.19 2.52	11.00 21.00	409.500	-1.40
Suprapessoal	17.14 2.18	15.00 21.00	16.54 2.24	8.00 21.00	532.000	0.61
Experimentação	14.57 2.44	11.00 20.00	15.44 2.76	4.00 21.00	429.500	-0.87
Interativa	16.93 2.02	14.00 19.00	17.88 2.42	9.00 21.00	409.000	-0.95

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Na subfunção Existência, ($U = 256.500$, $p=0.001$), conclui-se que os professores obtêm valores significativamente mais elevados no momento T3 (18.79 versus 16.39). Na Realização, ($U = 168.500$, $p=0.000$), verifica-se que os valores dos alunos são significativamente mais elevados no momento T3 (18.08 versus 14.07) (Gráfico 17).

Gráfico 17: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Lanheses no T3



No que concerne à hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 10º ano da escola de Lanheses no momento T1, encontrámos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (Tabela 28).

Tabela 28: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Lanheses no T1

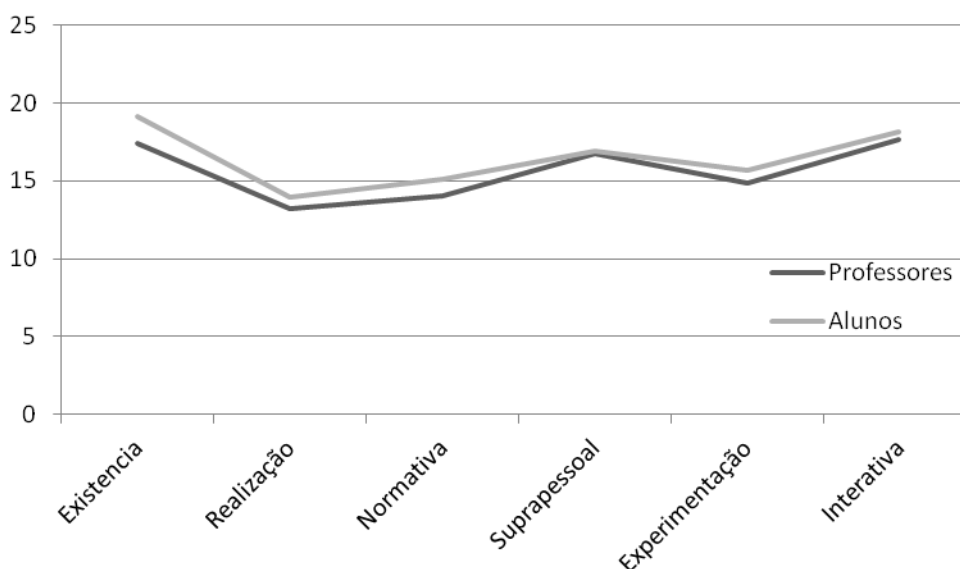
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min- Max	M DP	Min- Max		
Existência	17.38 2.18	13.00 20.00	19.16 1.62	15.00 21.00	202.500 *	-1.78
Realização	13.23 2.92	9.00 19.00	13.98 3.11	8.00 21.00	353.000	-0.75
Normativa	14.00 3.32	7.00 18.00	15.08 2.86	4.00 21.00	326.500	-1.08
Suprapessoal	16.77 2.35	12.00 21.00	16.93 2.14	12.00 21.00	381.000	-0.17
Experimentação	14.85 2.12	10.00 18.00	15.70 2.97	8.00 21.00	307.500	-0.86
Interativa	17.69 2.25	12.00 20.00	18.18 2.31	6.00 21.00	348.500	-0.49

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Como se pode apreciar pela tabela, na subfunção Existência, ($U = 202.500$, $p=0.005$), os valores dos alunos são significativamente mais elevados do que os professores no momento T1 (19.16 versus 17.38) (Gráfico 18)).

Gráfico 18: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Lanheses no T1



Considerando a hipótese de que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 10º ano da escola de Lanheses no momento T3, as diferenças estatisticamente significativas podem ser apreciadas na tabela que se segue (Tabela 29).

Tabela 29: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Lanheses no T3

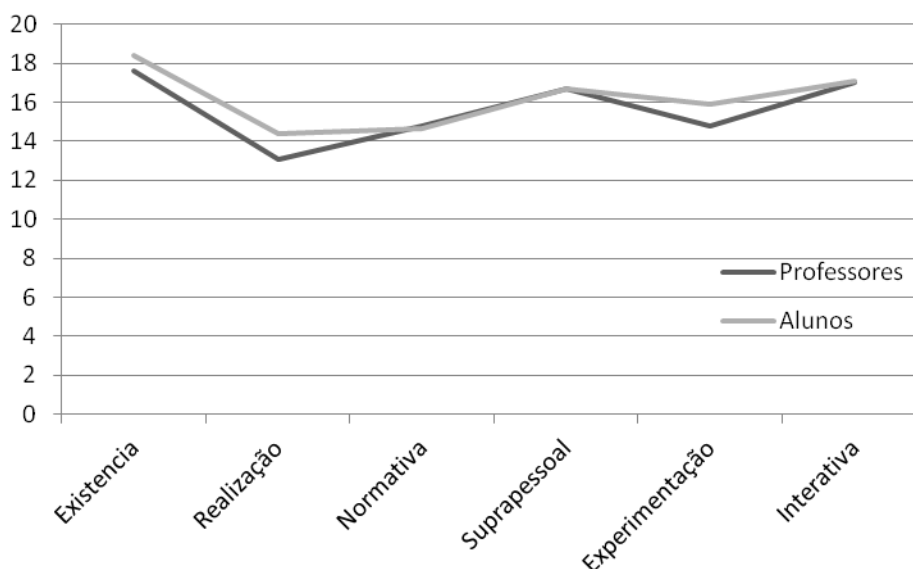
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	17.62 1.56	15.00 20.00	18.38 3.20	3.00 21.00	243.500 *	-0.76
Realização	13.08 1.85	10.00 17.00	14.36 3.34	8.00 21.00	290.500	-1.28
Normativa	14.77 2.86	9.00 18.00	14.66 3.14	6.00 20.00	391.000	0.11
Suprapessoal	16.69 1.75	14.00 21.00	16.67 2.50	7.00 21.00	361.500	0.02
Experimentação	14.77 2.31	11.00 18.00	15.93 2.98	6.00 21.00	294.500	-1.17
Interativa	17.00 1.73	13.00 20.00	17.07 2.76	7.00 21.00	360.500	-0.07

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Como se pode concluir pela análise da tabela 29, na subfunção Existência ($U = 243.500$, $p=0.027$) os alunos obtêm valores significativamente mais elevados do que os professores no momento T3 (18.38 versus 17.62) (Gráfico 19).

Gráfico 19: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Lanheses no T3



A hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 11º ano da escola de Lanheses no momento T1 revela que as diferenças estatisticamente significativas são as seguintes (Tabela 30):

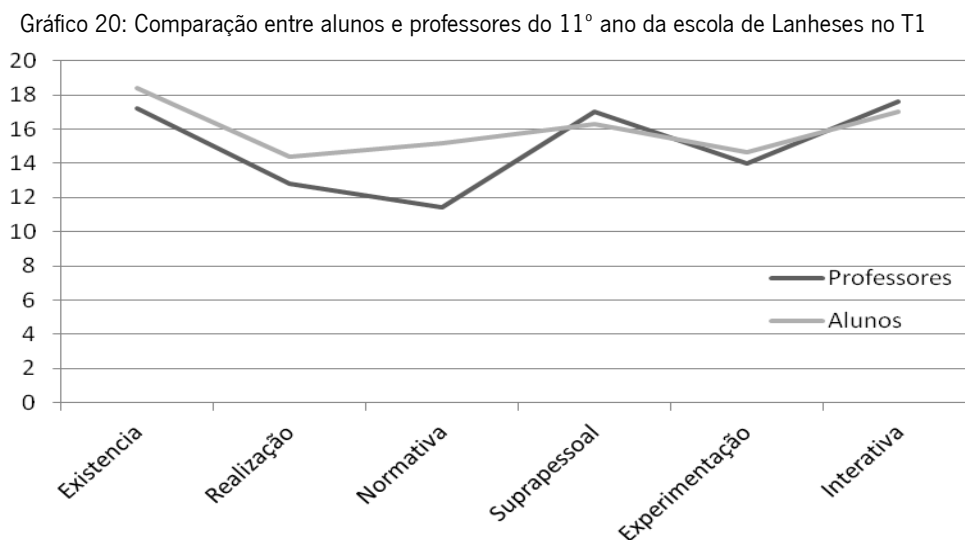
Tabela 30: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Lanheses no T1

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M P	Min-Max		
Existência	17.20 0.84	16.00 18.00	18.40 2.55	11.00 21.00	49.500	-1.20
Realização	12.80 2.17	10.00 15.00	14.40 3.05	8.00 21.00	67.000	-1.60
Normativa	11.40 1.82	9.00 13.00	15.20 2.91	8.00 20.00	26.000 *	-3.80
Suprapessoal	17.00 1.00	16.00 18.00	16.30 2.41	9.00 20.00	85.000	0.70
Experimentação	14.00 2.12	12.00 17.00	14.63 2.58	9.00 18.00	80.000	-0.62
Interativa	17.60 0.89	17.00 19.00	17.00 2.79	9.00 21.00	94.500	0.60

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Pela análise da tabela 30, conclui-se que na subfunção Existência ($U = 26.000$, $p=0.007$) os alunos obtêm valores significativamente mais elevados do que os professores no momento T1 (15.20 versus 11.40) (Gráfico 20).



No que diz respeito à hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 11º ano da escola de Lanheses no momento T3, e como se pode apreciar pela tabela 31, não se verificam diferenças estatisticamente significativas (Gráfico 21).

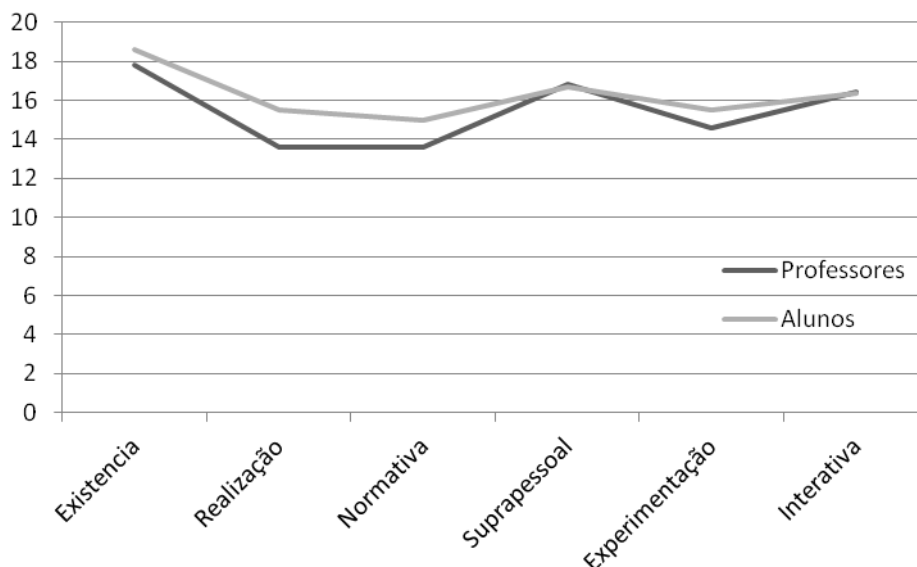
Tabela 31: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Lanheses no T3

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	17.80 1.64	16.00 20.00	18.63 2.74	7.00 21.00	61.500	-0.83
Realização	13.60 2.07	11.00 16.00	15.53 2.74	11.00 21.00	59.500	-1.93
Normativa	13.60 1.52	12.00 16.00	14.98 2.73	9.00 20.00	65.500	-1.38
Suprapessoal	16.80 1.30	15.00 18.00	16.68 2.16	11.00 21.00	98.500	0.13
Experimentação	14.60 2.41	12.00 18.00	15.53 2.36	9.00 21.00	75.000	-0.93
Interativa	16.40 1.52	14.00 18.00	16.35 2.38	11.00 21.00	99.000	0.05

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Gráfico 21: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Lanheses no T3



Considerando a hipótese de que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 8º ano da escola de Ponte de Lima no momento T1, as diferenças estatisticamente significativas podem ser apreciadas na tabela 32 (Gráfico 22).

Tabela 32: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Ponte de Lima no T1

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	17.24 2.66	14.00 21.00	18.84 2.32	8.00 21.00	345.500 *	-1.61
Realização	13.00 2.42	8.00 18.00	15.48 2.97	8.00 21.00	282.000 *	-2.48
Normativa	14.12 2.87	9.00 19.00	15.44 3.67	5.00 21.00	395.000	-1.32
Suprapessoal	16.88 2.12	13.00 20.00	17.45 2.73	8.00 21.00	432.500	-0.57
Experimentação	14.12 2.45	10.00 19.00	15.92 2.95	7.00 21.00	338.000 *	-1.80
Interativa	17.12 2.45	12.00 20.00	17.55 2.73	8.00 21.00	472.000	-0.43

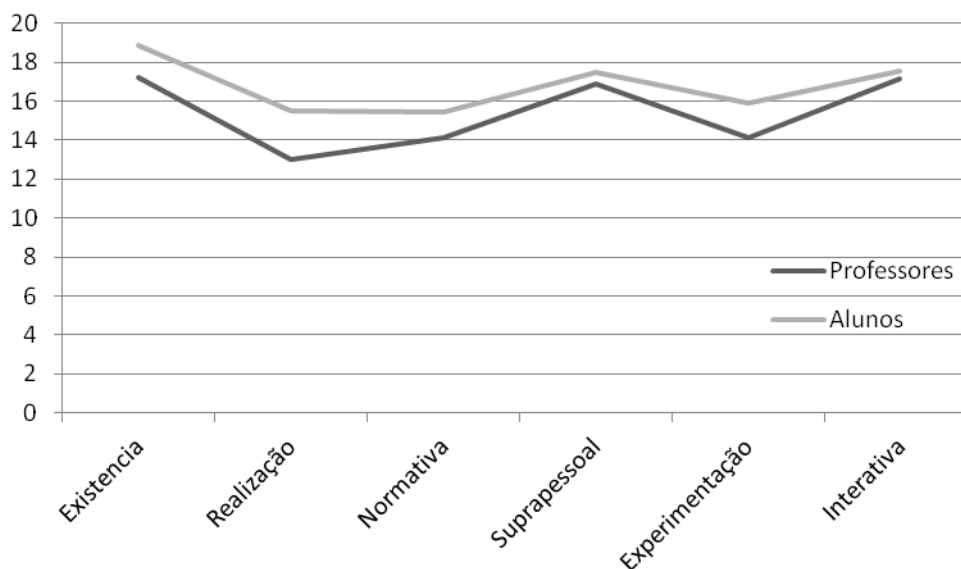
* $p \leq 0,05$

Na subfunção Existência ($U = 345.500$, $p=0.019$) os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T3 (18.84 versus 17.24). No que concerne à Realização ($U = 282.000$, $p=0.002$) pode-se concluir que os valores dos alunos são

METODOLOGIA

significativamente mais elevados do que os dos professores no momento T3 (15.48 versus 13.00). Na Experimentação ($U = 338.000$, $p=0.016$) verifica-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T3 (15.92 versus 14.12) (Gráfico 22).

Gráfico 22: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Ponte de Lima no T1



Tendo em conta a hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 8º ano da escola de Ponte de Lima no momento T3, encontramos as seguintes diferenças estatisticamente significativas (Tabela 33)

Tabela 33: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Ponte de Lima no T3

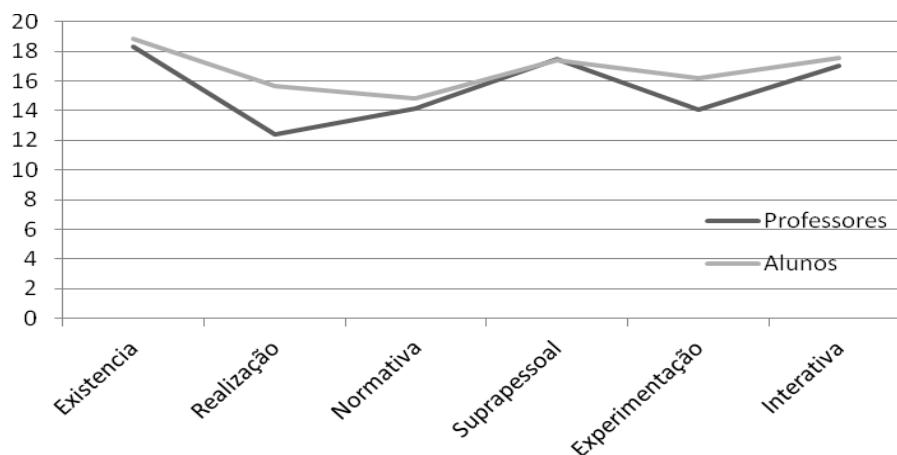
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	18.29 2.64	12.00 21.00	18.81 2.24	8.00 21.00	491.500 *	-0.52
Realização	12.43 2.76	8.00 18.00	15.67 2.59	10.00 21.00	213.500	-3.24
Normativa	14.12 2.71	8.00 18.00	14.83 3.18	4.00 20.00	452.500	-0.71
Suprapessoal	17.47 1.33	15.00 20.00	17.42 2.61	9.00 21.00	498.500	0.05
Experimentação	14.10 2.47	8.00 18.00	16.17 2.71	9.00 21.00	288.500 *	-2.07
Interativa	17.06 2.01	14.00 20.00	17.55 2.40	9.00 21.00	451.000	-0.49

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Na subfunção Existência ($U = 491.500$, $p=0.000$) e pela apreciação da tabela, conclui-se que os valores obtidos pelos alunos são significativamente mais elevados no momento T3 (18.81 versus 18.29). No que respeito à Experimentação ($U = 288.500$, $p=0.003$) os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T3 (16.17 versus 14.10) (Gráfico 23).

Gráfico 23: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Ponte de Lima no T3



Relativamente à hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 10º ano da escola de Ponte de Lima no momento T1, como se pode verificar pela análise da tabela 34, verificam-se as seguintes diferenças estatisticamente significativas:

Tabela 34: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Ponte de Lima no T1

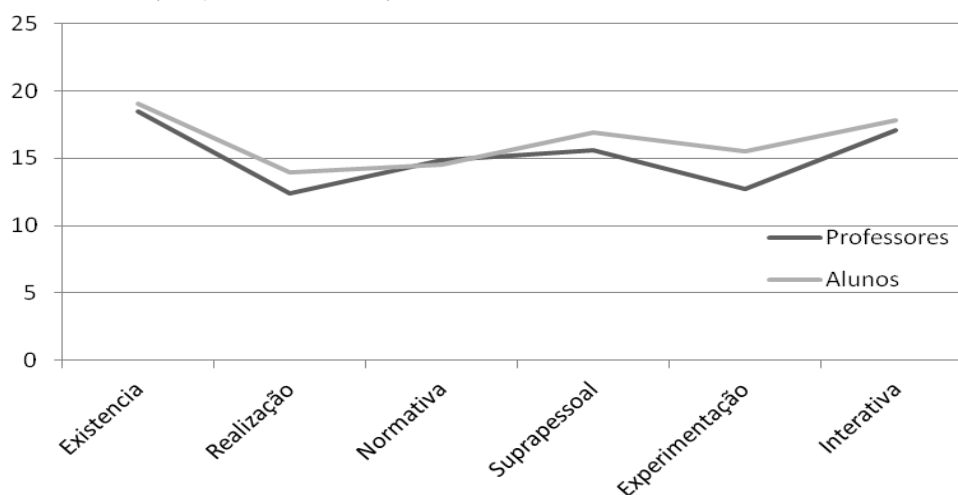
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	18.50 1.35	17.00 21.00	19.09 1.78	13.00 21.00	261.000	-0.59
Realização	12.40 1.90	9.00 16.00	13.98 2.57	7.00 19.00	221.000	-1.58
Normativa	14.84 1.95	13.00 19.00	14.49 3.01	8.00 20.00	1922.500	0.35
Suprapessoal	15.60 2.50	10.00 20.00	16.89 1.93	11.00 21.00	233.000	-1.29
Experimentação	12.70 2.63	8.00 16.00	15.51 2.64	7.00 21.00	179.000 *	-2.81
Interativa	17.10 1.85	13.00 19.00	17.79 1.95	12.00 21.00	282.000	-0.69

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Na subfunção Existência ($U = 261.500$, $p=0.034$) conclui-se que os alunos obtêm valores significativamente mais elevados no momento T3 (19.09 versus 18.50). Quanto Experimentação ($U = 179.000$, $p=0.004$) verifica-se que os valores dos alunos são significativamente mais elevados do que os professores no momento T3 (15.51 versus 12.70) (Gráfico 24).

Gráfico 24: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Ponte de Lima no T1



Considerando a hipótese de que há diferenças significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 10º ano da escola de Ponte de Lima no momento T3 – as diferenças estatisticamente significativas podem ser apreciadas na tabela que se segue (Tabela 35):

Tabela 35: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Ponte de Lima no T3

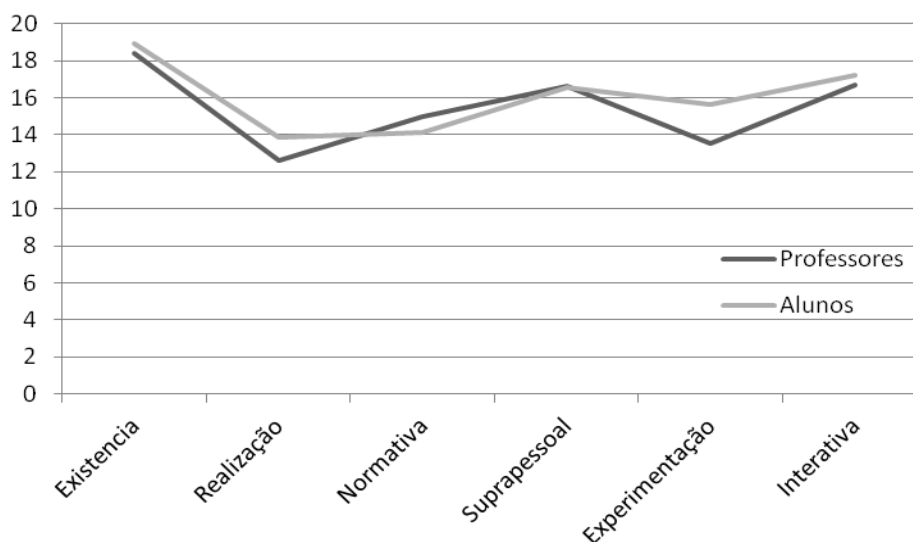
Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	18.40 1.26	17.00 20.00	18.96 1.82	11.00 21.00	204.500	-0.56
Realização	12.60 1.71	9.00 15.00	13.89 2.05	9.00 19.00	180.000	-1.29
Normativa	15.00 2.36	11.00 19.00	14.09 3.29	7.00 21.00	235.500	0.91
Suprapessoal	16.65 1.42	14.45 20.00	16.58 1.99	13.00 21.00	277.500	0.07
Experimentação	13.50 3.14	8.00 19.00	15.61 2.55	9.00 21.00	165.000 *	-2.11
Interativa	16.70 1.57	15.00 19.00	17.21 1.86	13.00 21.00	232.000	-0.51

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Na subfunção Experimentação (U 165.000, $p=0.033$) os alunos obtêm valores significativamente mais elevados do que os professores no momento T3 (15.61 versus 13.50) (Gráfico 25).

Gráfico 25: Comparação entre alunos e professores do 10º ano da escola de Ponte de Lima no T3



Na hipótese que diz respeito às diferenças entre alunos e professores do 11º da escola de Ponte de Lima, não se verificam diferenças estatisticamente significativas no momento T1 e no momento T3, conforme se pode apreciar pelas tabelas 36. e 37 (Gráficos 26 e 27)

Tabela 36: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Ponte de Lima no T1

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	18.13 2.17	15.00 20.00	18.98 1.58	15.00 21.00	165.500	-0.86
Realização	13.25 2.49	9.00 16.00	15.02 2.93	6.00 21.00	136.000	-1.77
Normativa	15.50 2.83	12.00 20.00	13.67 2.80	7.00 19.00	138.000	1.83
Suprapessoal	17.00 1.51	14.00 19.00	16.50 2.25	9.00 21.00	178.500	0.50
Experimentação	15.00 2.51	11.00 18.00	16.46 2.64	10.00 21.00	141.500	-1.46
Interativa	17.00 2.27	15.00 20.00	17.83 1.64	14.00 21.00	155.500	-0.83

* $p \leq 0.05$

METODOLOGIA

Gráfico 26: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Ponte de Lima no T1

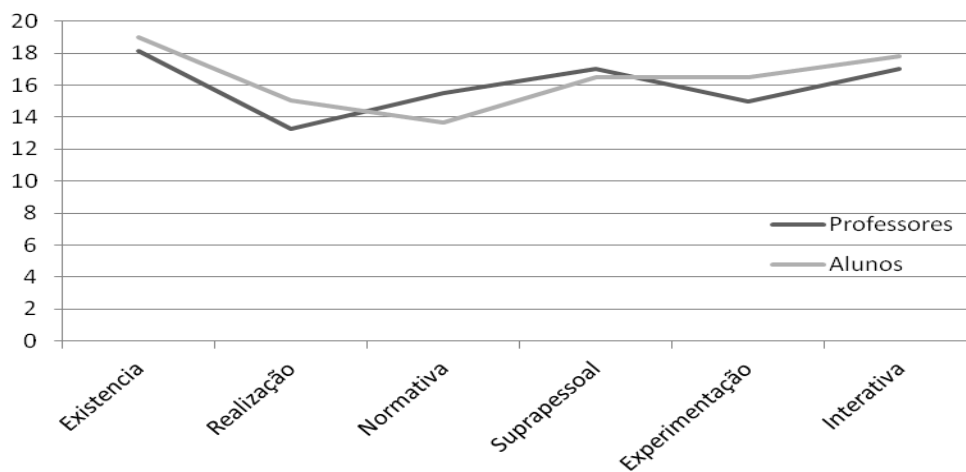
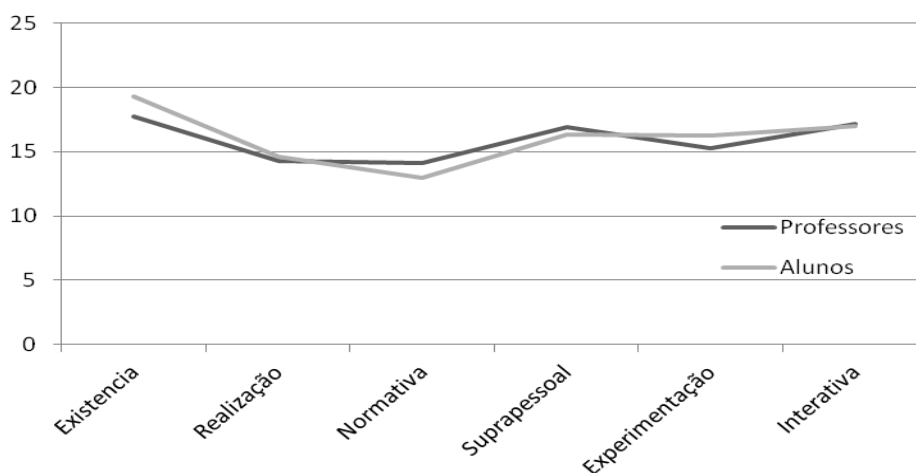


Tabela 37: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Ponte de Lima no T3

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	17.75 2.60	14.00 21.00	19.29 1.56	14.00 21.00	135.000	-1.54
Realização	14.25 2.87	11.00 18.00	14.60 2.77	10.00 21.00	188.000	-0.35
Normativa	14.13 3.18	9.00 19.00	12.94 3.04	6.00 19.00	165.000	1.18
Suprapessoal	16.88 1.64	15.00 20.00	16.33 2.25	11.00 21.00	181.500	0.55
Experimentação	15.25 2.49	12.00 19.00	16.27 2.43	11.00 21.00	157.000	-1.02
Interativa	17.13 2.03	14.00 20.00	17.00 1.97	11.00 20.00	203.000	0.12

* $p \leq 0.05$

Gráfico 27: Comparação entre alunos e professores do 11º ano da escola de Ponte de Lima no T3



METODOLOGIA

Por último, temos em conta a hipótese que considera que há diferenças estatisticamente significativas nas subfunções dos valores entre alunos e professores do 8º ano da escola de Real no momento T1 e no momento T3.

Tabela 38: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Real no T1

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	19.43 2.07	16.00 21.00	19.23 1.95	11.00 21.00	397.500	0.20
Realização	13.00 3.06	8.00 17.00	14.94 2.91	8.00 21.00	289.000	-1.94
Normativa	14.00 3.42	10.00 19.00	15.13 3.08	5.00 21.00	339.500	-1.13
Suprapessoal	17.43 1.90	15.00 20.00	17.17 2.43	10.00 21.00	426.000	0.26
Experimentação	13.00 3.27	7.00 16.00	15.66 3.30	6.00 21.00	248.500	-2.66
Interativa	17.00 1.83	14.00 19.00	17.43 2.57	10.00 21.00	369.500	-0.43

* $p \leq 0.05$

Gráfico 28: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Real no T1

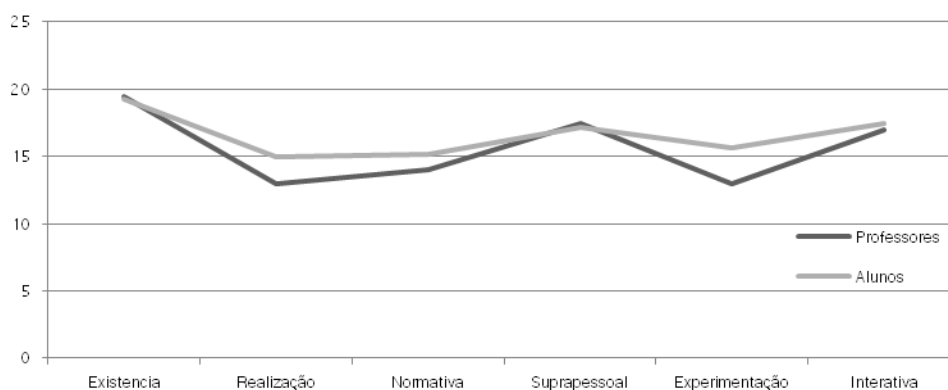


Tabela 39: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Real no T3

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Existência	18.57 1.62	16.00 20.00	19.27 1.97	11.00 21.00	299.500	-0.70
Realização	13.29 2.36	11.00 17.00	14.89 2.55	8.00 21.00	273.000	-1.60

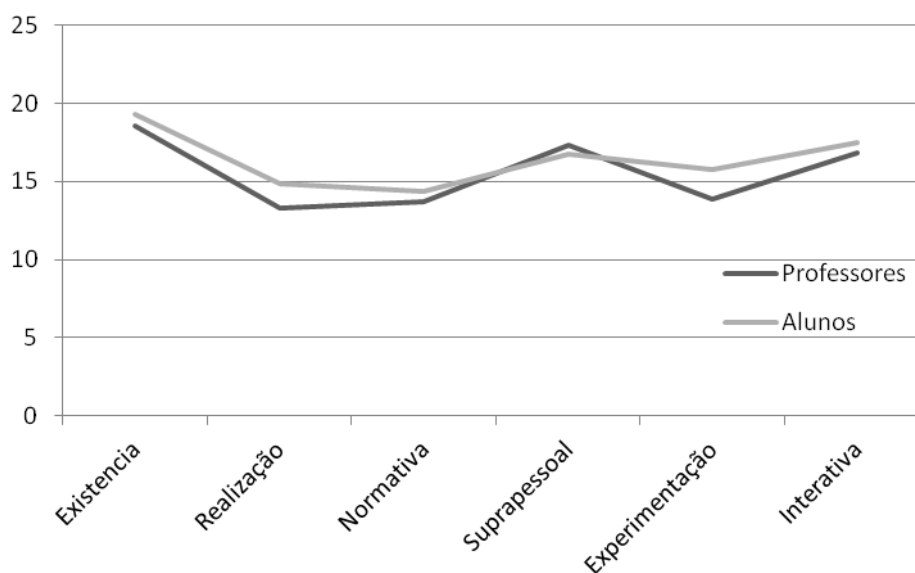
METODOLOGIA

Tabela 39: Valores Básicos: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Real no T3
(Continuação)

Subfunção	Professores		Alunos		Mann-Whitney	Diferença média
	M DP	Min-Max	M DP	Min-Max		
Normativa	13.71 3.73	8.00 18.00	14.35 3.13	7.00 21.00	416.500	-0.64
Suprapessoal	17.29 2.50	13.00 20.00	16.74 2.29	9.00 21.00	362.500	0.55
Experimentação	13.86 1.95	10.00 16.00	15.72 3.09	8.00 21.00	249.500	-1.86
Interativa	16.86 2.48	12.00 20.00	17.48 2.49	8.00 21.00	362.500	-0.62

* $p \leq 0.05$

Gráfico 29: Comparação entre alunos e professores do 8º ano da escola de Real no T3



Como se pode verificar pelas tabelas 38 e 39 na escola de Real não há diferenças estatisticamente significativas entre alunos e professores do 8º ano no momento T1 e no momento T3, nas seis subfunções (Gráficos 28 e 29).

Capítulo 5 - Discussão dos Resultados

Neste capítulo são apresentados e discutidos os principais resultados desta investigação. Assim, tendo presente a revisão bibliográfica e com base nos dados recolhidos, procurou-se analisar e refletir sobre condições pessoais e do contexto para o questionamento das dimensões éticas na construção da carreira, na adolescência, tendo em consideração o questionamento ético tal como Guichard (2004, 2006, 2008,2010,2011) o equaciona na linha de Ricoeur (1990).

No enquadramento teórico deste trabalho, salientou-se o facto do objeto de estudo da orientação escolar e profissional não poder ser abordado apenas como um problema de indecisão vocacional ou de desenvolvimento de uma carreira, tendo em conta o impacto das mudanças sociais e organizacionais que se verificam na actualidade (Danvers,2009; Guichard, 2010; Savikas, 2005). Neste novo contexto, os indivíduos deparam com questões que têm a ver não só com a legitimidade desta ou daquela escolha, mas também sobre a validade dos princípios que lhes permitem efetuar essas escolhas (Savikas, 2002). O problema da orientação deve, por isso, ser resolvido pelos indivíduos num enquadramento mais amplo de reflexão sobre o sentido da sua vida, o que envolve considerar o *self*, não só no sentido da autorrealização e da satisfação pessoal, mas pensar a carreira em termos de bem pessoal e social, no sentido da preocupação com os outros, de um projeto de vida a partilhar com os outros e para os outros, e questionar-se acerca do que é uma sociedade justa e sustentável sob diversos pontos de vista.

Os indivíduos devem compreender a importância do seu projeto de vida para eles mas também para os outros. Assim, por um lado, eles devem gostar do que fazem e ter cuidado com aquilo que fazem, por outro, o que fazem e o contributo que dão para a sociedade é importante para os outros. Neste sentido, a crença de que o que o indivíduo faz é importante, reforça a sua identidade, e dá-lhe um sentido de significação social e de relações aos outros. Consideramos que a conceção da ética de Ricoeur (1990), que abordámos no capítulo segundo desta dissertação, justifica muito o seu estudo através dos valores básicos de vida, daí a importância de estudar bastante cedo o papel da escola e dos professores neste âmbito e no domínio da escolha da carreira.

Assim, pretendeu-se avaliar e comparar o quadro de valores de vida de alunos e professores do ensino básico e secundário portugueses, tendo por base o modelo funcionalista de valores de Gouveia (1998, 2003, 2008), explanado no enquadramento teórico deste trabalho. Uma vez que segundo a teoria de Gouveia os valores centrais são importantes para todas as pessoas e estão em congruência com as orientações pessoais e sociais, porque funcionam como

uma referência para os outros valores, compreendem a polarização entre as necessidades humanas mais básicas (fisiológicas e de segurança) e as mais gerais ou superiores (cognitivas, estéticas, autorrealização), espera-se que o padrão de valores de alunos e professores se enquadrem nos valores centrais.

Os estudos revistos sobre os valores dos adolescentes tentam sublinhar as características da sociedade dos jovens. A discussão tem a ver com os valores tradicionais ou que emergem destes, a influência do sexo ou dos fatores de ordem socioeconómica, religiosa e cultural sobre os seus sistemas de valores, as suas atitudes na escola e a sua procura de satisfação imediata, ou ainda, conhecer os valores de vida na vivência dos adolescentes (Wagner, Falcke & Meza, 1997). Por outro lado, alguns estudos contemplam a escolha profissional dos adolescentes tentando compreender e avaliar em que medida a representação que o indivíduo tem de si, a conceção de si, intervém na escolha profissional (Lara, Araújo, Lindner, & Santos, 2005)

Tomando em conta o marco teórico que sustentou este estudo – a Teoria funcionalista dos valores humanos- e o seu autor, Valdiney Gouveia, verificamos que os estudos sobre os valores que aqui são tratados têm como objetivo conhecer em que medida os valores explicam as metas de realização e estas predizem o bom desempenho académico (Gouveia et al., 2010), ou ainda identificar em que medida os interesses vocacionais dos adolescentes se relacionam com os valores que indicam como prioritários nas suas vidas (Gouveia, Meira, Gusmão, Souza Filho, & Cunha de Souza, 2008).

Não encontramos, na literatura, estudos que se debruçassem sobre o questionamento das dimensões éticas na construção da carreira, nem em adolescentes, nem com medidas repetidas; e esta foi uma das limitações que encontramos na realização deste estudo. Partimos então do modelo teórico da Teoria Funcionalista de Gouveia (1998, 2003, 2008) que aborda o tema dos valores a partir de uma perspetiva individual, o que significa que os valores são adquiridos e/ou construídos pelas pessoas individualmente, embora se reconheça que estes sofrem uma influência da cultura e da história da socialização de cada indivíduo (Gouveia 2003). É a partir desta perspetiva que se pretende verificar se esses valores são estáveis ao longo do tempo.

A primeira dimensão funcional (tipo de orientação) é relativamente mais estável do que a segunda dimensão (tipo de motivador), o que é corroborado por pesquisas anteriores (Fontaine, 1999; Fontaine et al., 2008, citado por Fisher, Milfont & Gouveia, 2010). Isto apoia a ideia de

que o tipo de orientação parece ser a dimensão funcional mais importante porque as pessoas tendem a enfatizar o grupo ou eles próprios como unidade principal de sobrevivência. Portanto, a diferença entre orientações sociais *versus* pessoais é mais robusta do que a diferença dos valores em relação ao seu tipo de motivador (materialista *versus* humanitário). Assim, na interpretação dos resultados sobre os valores, será dado destaque ao tipo de orientação.

5.1. Padrão de valores dos alunos

O padrão de valores dos alunos pontua mais na subfunção Suprapessoal, de orientação central, e na subfunção Normativa, de orientação social, no momento T1 do que no T3. Especificamente, no T1, os alunos dão mais importância aos valores de beleza, conhecimento, maturidade, obediência, religiosidade e tradição.

O critério de orientação central inerente à subfunção Suprapessoal representa um padrão de confluência de valores, sugere condições mínimas para que existam pessoas na sociedade. Este é um padrão de valores mais comum em pessoas maduras, sem apegos materiais, que procuram alcançar os seus objetivos independentemente da sua condição social. Os valores centrais, são compatíveis com os valores sociais e pessoais (Gouveia, 2003). Assim, os indivíduos que adotam uma orientação central e um motivador humanitário (função Suprapessoal), costumam pensar de forma mais geral e ampla, e tomam decisões e comportam-se a partir de critérios universais (Schwartz, 1992). Neste sentido, pensamos que o padrão de valores apresentado pelos alunos do estudo pode ser uma boa condição para o questionamento ético na escolha da carreira. Para os alunos estudados, contudo, esses valores perdem importância ao longo do tempo. O critério de orientação social tem também mais importância para os alunos no primeiro momento de avaliação do que no terceiro. Com efeito, a subfunção Normativa coloca a ênfase na vida social, na procura da estabilidade e ordem do grupo, enquanto respeita os símbolos e os padrões culturais que prevaleceram durante anos. Contudo esta ênfase na vida social perde também importância para os alunos deste estudo, ao longo do tempo.

Este padrão de resultados pode ser explicado, em parte, pela maior necessidade de adaptação académica (e.g., à escola, turma, currículo) que os alunos têm no início do ano lectivo, coincidente com o momento de avaliação T1. Segundo Gouveia (2003), os indivíduos que se guiam por estes valores adotam comportamentos que traduzem o desejo de se sentirem

considerados, aceites e integrados no grupo e apresentam valores relacionados com interesses coletivos (Schwartz, 2004).

Em contrapartida, os alunos deste estudo dão mais importância a valores como emoção, prazer e sexualidade (subfunção Experimentação), e afetividade, convivência e apoio social (subfunção Interativa) no T3 do que no T1, o que significa que assumem respetivamente um critério de orientação pessoal e ao mesmo tempo social, visando alcançar metas pessoais, procuram garantir os seus próprios benefícios (Gouveia 2003).

Estes resultados não são inesperados, pois é sabido que, durante o período da adolescência, cada estudante realiza um percurso evolutivo, muitas vezes difícil, de construção identitária. Durante esse percurso, o jovem explora formas identitárias subjectivas, e uma uniformidade capaz de lhe proporcionar segurança e autoestima (Cole & Cole, 2003; Guichard, 2009). Por outro lado, os alunos também primam pela convivência com os outros e com o grupo, o que é comum na adolescência, pois nesta fase a companhia dos amigos é muito importante e este é um momento em que parece ocorrer a identificação com o espírito de grupo (Cole e Cole, 2003). O facto de os alunos priorizarem estes valores no T3 mostra que as preocupações de tipo pessoal e social podem ter aumentando ao longo do tempo, à medida que os estudantes se vão inserindo no contexto escolar e currículo e avançando na definição de elementos identitários mais subjectivos.

Verifica-se igualmente que os valores que representam a necessidade fisiológica de satisfação, no sentido lato (procura de aventura, desfrutar a vida, obter prazer sexual) e que se pautam por uma orientação pessoal, ganham importância ao longo do tempo para os alunos. Os indivíduos que adotam estes valores são menos conformados com as regras sociais (Pimentel, 2004; Santos 2008), e não têm uma orientação a longo prazo para procurar metas fixas e materiais, o que, segundo a literatura, é comum aos adolescentes e jovens.

Finalmente, o destino comum e a experiência afetiva são valores que também vão ganhando importância ao longo do tempo para os alunos, nesta investigação. Segundo a teoria de Gouveia (2003, 2006), esta subfunção apresenta um motivador humanitário e uma orientação social, o que significa que o destino comum e a experiência afetiva entre indivíduos são salientados por valores desta subfunção. Estes valores representam a necessidade de pertença, amor e filiação (Maslow, 1954). Os seus valores são fundamentais para estabelecer, regular e manter as relações interpessoais. Os contactos sociais são um objetivo em si mesmo que coloca a ênfase em atributos mais afetivos e abstratos. Os indivíduos que adotam valores

desta índole como guia para as suas vidas, são muitas vezes mais jovens e orientados para relações íntimas estáveis (Milfont, Gouveia, & Da Costa, 2006). Assim, os resultados obtidos corroboram a teoria.

Se tomarmos agora em conta apenas os alunos do 8º ano, verifica-se que os valores de beleza, conhecimento, maturidade (subfunção Suprapessoal), obediência, religiosidade e tradição (Normativa), assumem um valor menos importante no T2 e no T3 quando comparados com o T1, o que significa que na amostra estudada, estes valores vão perdendo importância ao longo do tempo. Assim, para os alunos do 8º ano estudados, os valores que representam as necessidades estéticas e de cognição, assim como a necessidade de autorrealização (Maslow, 1954) perdem importância ao longo do tempo. Estes valores, inerentes à subfunção Suprapessoal, ajudam a categorizar o mundo de uma forma consistente, fortalecendo a clareza e a estabilidade na organização cognitiva do indivíduo e são definidos como humanitários ou idealistas e indicam a importância das ideias abstratas com menor ênfase nas questões concretas e materiais (Inglehart 1997, citado por Gouveia, Santos, Milfont & Clemente, 2003).

Tendo em conta que os valores básicos são uma condição chave para o questionamento ético, verifica-se que é no primeiro momento de avaliação que os alunos do 8º ano apresentam um padrão de valores que vai mais ao encontro da reflexão ética, uma vez que os valores centrais são mais importantes para esses alunos no T1 mas vão perdendo importância ao longo do tempo.

Quanto aos alunos do 10º ano, verifica-se que a importância atribuída aos valores de afetividade, convivência e apoio social, subjacente à subfunção Interativa, diminui do T1 para o T2 e do T1 para o T3. Assim, pode-se concluir que a preocupação social destes alunos vai diminuindo ao longo do tempo.

Tal como os alunos do 10º ano, os alunos do 11º ano dão mais importância aos valores de afetividade, convivência e apoio social no T1 do que no T3; a convivência social e o grupo mostram ser mais importantes para eles no T1; contudo esses valores são mais importantes para eles no T3 do que no T2. Verifica-se, pois, que o padrão de valores dos alunos do 10º e 11º anos se inscreve nos parâmetros dos valores sociais, que, tal como os centrais, apontam para o questionamento ético.

Assim, os alunos do ensino secundário (10º, 11º anos) dão mais importância a valores que representam preocupações sociais, ainda que essa importância diminua ao longo do tempo; em contrapartida os alunos do ensino básico, do 8º ano de escolaridade, têm preocupações

mais pessoais, no que diz respeito aos valores. Este resultado não era o esperado, uma vez que, segundo a teoria de Schwartz (2006), as experiências educativas promovem abertura intelectual, a flexibilidade e a amplitude da perspectiva essencial para valores de autodireção. Estas experiências desafiam a aceitação incondicional das normas, das tradições, minando assim os valores de conformidade e tradição. Por outro lado, as competências crescentes que as pessoas adquirem através da educação podem também reduzir a importância dos valores de segurança. A literatura revista permite-nos identificar poucas pesquisas sobre os valores na adolescência, já que a maioria dos estudos empíricos analisa valores de adultos.

Considerando, agora, o sexo de pertença, verifica-se que as alunas dão mais importância do que os rapazes, quer no T1, quer no T2 ou no T3, a valores como saúde, estabilidade pessoal, sobrevivência (subjacentes à Existência, cujo motivador é materialista e a orientação central) bem como à afetividade, convivência e apoio social (subjacentes à Interativa, com um motivador humanitário e uma orientação social). Em contrapartida, os alunos revelam importar-se mais do que as raparigas, com valores como emoção, prazer, sexualidade, poder, prestígio e êxito (inerentes às subfunções Experimentação e Realização), o que mostra que os rapazes enfatizam o facto de descobrir e apreciar novos estímulos, enfrentar situações, limites, para além de procurarem satisfação sexual (Gouveia, 2003). Por outro lado, os rapazes revelam, igualmente, o sentimento de serem importantes e poderosos, e de serem indivíduos com identidade e espaço próprio. Assim, verifica-se que os rapazes atribuem mais importância do que as raparigas à necessidade fisiológica de satisfação, no sentido amplo, ou têm mais inclinação no que diz respeito ao prazer (Maslow, 1954).

Estes resultados estão em conformidade com a literatura, uma vez que várias teorias (Chodorov, 1990; Gilligan, 1982, citados por Schwartz, 2006; Scott, 1998), partilham a visão das mulheres como sendo educadas para ter uma personalidade mais relacional, expressiva e social, e dos homens como sendo apoiados a ser mais autónomos, instrumentais e com um papel mais agêntico. Estas diferenças constatadas nas orientações de homens e mulheres podem estar na base da priorização de valores diferentes por ambos os sexos. Mais especificamente, e tendo em conta a teoria e investigação de Schwartz (2005), muitos homens atribuem mais importância a valores de poder (poder social, autoridade, reconhecimento social), hedonismo (prazer, levar uma vida prazerosa), estimulação (uma vida diversificada, excitante, com ousadia) e autodeterminação (liberdade, independência), enquanto muitas mulheres atribuem mais importância aos valores de universalismo (justiça social, igualdade, mundo em

paz, mundo de beleza, sabedoria), de conformidade (obediência, autodisciplina, educação) e segurança (ordem social, segurança social e nacional, limpeza, saúde). Seria importante analisar também os valores em grupos distintos de mulheres, e de homens, para ultrapassar a visão diferencialista quanto ao sexo, e explicar de modo mais preciso o papel das questões de gênero nos processos de formação e mudança de valores básicos de vida.

5.2. Padrão de valores dos professores

Tomando, agora, em consideração os valores do conjunto dos professores, e no que diz respeito à variável tempo, verifica-se que estes atribuem menos importância a valores subjacentes à subfunção Interativa – afetividade, convivência, apoio social - no T3. Isto significa que o interesse em se sentirem queridos, em terem uma amizade verdadeira e uma vida social ativa (Gouveia, 2010), vai perdendo importância ao longo do tempo. Tal como aponta Schwartz, (1992, 1994, 2005a, 2006), quando adultos, os indivíduos já estão inseridos numa família, num trabalho e em relações sociais, como é o caso dos professores do nosso estudo. As responsabilidades profissionais e familiares, por um lado, e a crise económica que se vive atualmente, geradora de imprevisibilidade quanto ao futuro, por outro, restringem a tomada de riscos e as oportunidades de mudança. Estas circunstâncias de vida conduzem a uma maior ênfase nos valores de segurança, conformidade e tradição, e menos em valores de estimulação e realização.

No que concerne ao sexo de pertença dos professores, os homens valorizam mais os valores subjacentes à subfunção Suprapessoal (beleza, conhecimento, maturidade) do que as mulheres, nos T1 e T3, o que significa que valorizam mais as necessidades estéticas e de conhecimentos, bem como a necessidade superior de autorrealização ao longo do tempo. Ora, segundo a literatura, e como já foi descrito anteriormente, no caso dos alunos, os valores da função Suprapessoal é um padrão mais comum nas mulheres do que nos homens. Esperava-se que as mulheres pontuassem médias mais altas nesta subfunção. O que nos leva a refletir sobre o assunto. Será que este padrão de valores é mais comum, neste caso, nos homens porque, devido à contextualização da sociedade em que vivemos, com as diversas transformações que se verificam - a nível social e tecnológico, principalmente, mas também, a nível da experiência dos diferentes papéis de vida (questões de gênero) - o padrão de valores se está a alterar? Recordamos, aqui, os resultados apresentados pelo *European Social Survey* num estudo sobre

os valores em Portugal (Ponto 4.3 da Parte I desta dissertação) que conclui que a abertura à mudança da teoria de Schwartz (1994), que é mais próxima dos homens do que das mulheres, está associada, atualmente, a um grupo específico de mulheres, tendo em conta as mudanças das sociedades industrializadas dos século XXI; por outro lado, os valores de conservação, adotados comumente pelas mulheres, é atualmente adotado pelos homens.

Esperava-se também que os homens tivessem médias mais elevadas do que as mulheres na subfunção Existência, com valores como saúde, estabilidade pessoal e sobrevivência, tal como aponta a literatura (Formiga, 2006). O facto de isto não se verificar poderá ter a ver com as novas perspetivas e conquistas psicossociais que as mulheres vêm pretendendo nos mais diversos contextos da sociedade: educação e qualidade profissional, formação intelectual e comportamento político, reorganização sociofamiliar e dedicação afetiva.

5.3. Padrão de valores de alunos e professores

Comparando, agora, alunos e professores, no que diz respeito à variável tempo, a análise de dados mostra-nos que no primeiro momento de avaliação, o primeiro grupo de alunos, os alunos do 8º ano dão mais importância aos valores inerentes às subfunção Normativa (obediência, religiosidade, tradição) e Experimentação (emoção, prazer, sexualidade) do que os professores. Relativamente aos resultados desta última subfunção, estes não apresentam novidades quanto às pontuações médias, pois como aponta a literatura (Gouveia, 2003, 2008) esta subfunção, que valoriza a promoção das mudanças e inovações na estrutura de organizações sociais, é mais preponderante entre jovens e adolescentes, e na idade adulta, a sua importância tende a ser menor. Estes valores são comumente adotados por jovens, que tendem a não se submeterem tão facilmente às regras sociais como acontece com os adultos (Pimentel, 2004; Santos, 2008, citados por Gouveia 2003). Por outro lado, um resultado que não se esperava era que os alunos pontuassem mais alto do que os professores na preservação da cultura e das normas tradicionais, pois, segundo o que aponta a literatura, estes valores verificam-se, sobretudo, em pessoas idosas (Rokeach, 1973; Tamayo, 1998, Gouveia, 2003, 2006, 2008). Talvez isto tenha a ver com as políticas educativas que se vêm desenvolvendo ao longo desta última década e que privilegiam a educação para o ambiente e para a saúde.

Se tomarmos em conta o momento de avaliação T3, verifica-se que os alunos atribuem uma importância mais elevada a valores como saúde, estabilidade pessoal, sobrevivência

(Existência), poder, prestígio, êxito (Realização), emoção, prazer, sexualidade (Experimentação) e afetividade, convivência e apoio social (Interativa), do que os professores. O que não apresenta novidades, pois estes valores são mais comuns em adolescentes e pessoas mais jovens e orientadas para relações íntimas estáveis, do que nos adultos (Rokeach, 1973).

Os alunos do 10º ano, esses, mostram-se mais guiados do que os professores, no momento T1, pela orientação pessoal, pois revelam dar mais importância a valores que não têm uma orientação a longo prazo para buscar metas fixas ou materiais, tais como a emoção e o prazer, desfrutando da vida, procurando aventuras e satisfazendo todos os seus desejos, como a sexualidade, o que são valores mais adotados por jovens (Gouveia, 2010). Por outro lado, revelam igualmente ser guiados pelos valores de Existência, dando mais importância à saúde, estabilidade pessoal e sobrevivência, procurando garantir as condições básicas para a sobrevivência biológica e psicológica. Segundo Gouveia (2010), esta subfunção Existência é a fonte de outras duas subfunções que representam o motivador materialista – subfunção Realização e Normativa. A Existência representa uma orientação central e um motivador materialista, cujos valores são preferidos por indivíduos em contexto de escassez económica (Inglehart, 1997).

A explicação para o facto dos alunos do 10º ano que participaram no estudo priorizarem estes valores pode talvez ser explicada pela situação económica e social que se vive atualmente, em Portugal e no mundo, em relação aos jovens e às dificuldades que eles estão cientes de encontrar aquando da sua entrada no mundo do trabalho, tendo em conta o mundo de crise(s) em que vivemos (Guichard, 2006).

No T3, esses alunos mostram dar mais importância às subfunções Existência, Realização, Experimentação e Interativa, do que os professores. Assim, valores como saúde, estabilidade pessoal, sobrevivência, poder, prestígio, êxito, emoção, prazer, sexualidade, afetividade, convivência e apoio social são mais importantes para os alunos do que para os professores, quando se tem em conta esse momento. O que significa que a preocupação pessoal destes adolescentes vai aumentando ao longo do tempo.

Os alunos do 11º ano, esses, revelam dar mais importância a valores como emoção, prazer, sexualidade, saúde, estabilidade pessoal e sobrevivência do que os professores no T1. Quanto ao T3, os alunos do 11ºano estudados também revelam importar-se mais do que os professores com estes valores que contribuem para a promoção de mudanças e inovações das organizações sociais, bem como para assegurar as condições básicas para a sobrevivência

biológica e psicológica do indivíduo (Gouveia, 2011), o que representa uma importância crescente da preocupação pessoal, mas também da central, cujos valores são compatíveis tanto com orientações pessoais como sociais (Gouveia, 2003, 2009). Assim, conclui-se que os resultados corroboram a teoria.

Segundo Schwartz (1992, 1994, 2005, 2006), com o avançar da idade os valores de segurança tendem a ser mais importantes tal como um ambiente previsível e seguro. Os valores de estimulação (excitação, novidade, mudança e desafios) tendem a ser menos importantes porque a novidade e o risco são mais ameaçadores. Os valores de conformidade e de tradição também são mais importantes com a idade porque as formas tradicionais de fazer as coisas são menos exigentes e ameaçadoras. Contrariamente, os valores de hedonismo (prazer e gratificação sensual para si mesmo) são menos importantes porque o esvaecimento dos sentidos reduz a capacidade de desfrutar do prazer sensual.

Por outro lado, os alunos revelam igualmente dar mais importância do que os professores a valores tais como poder, nomeadamente para influenciar os outros e controlar decisões, o prestígio (tendo como finalidade que muita gente o conhece e admira), e o êxito, (tendo como objetivo obter o que se propõe e ser eficiente em tudo o que faz). Estes valores focam-se em realizações materiais e práticas em decisões e comportamentos (Gouveia, 2011). De facto, e como confirma Schwartz (1992, 1994, 2005, 2006) valores de realização, e talvez de poder, tendem a ser menos importantes para as pessoas mais velhas, que são menos capazes de realizar tarefas exigentes com êxito e obter aprovação social. Estes resultados estão, portanto, em consonância com o que aponta a literatura.

Segue-se agora a comparação por escolas, tendo em conta alunos e professores. Assim, verifica-se que, na escola de Lanheses, no T1, os alunos dão mais importância que os professores às subfunções Normativa e Experimentação, o que se traduz por uma maior importância dada aos valores de obediência, religiosidade e tradição que refletem a importância de preservar a cultura e as normas convencionais e de obediência à autoridades. Ora, segundo a literatura, estes valores são mais comuns em pessoas mais velhas (Rokeach, 1973; Tamayo, 1998) que seguem normas convencionais e apresentam menos atitudes anticonvencionais. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de que a ênfase em determinados valores está associada com o tipo de formação e trabalho que os pais possuem (Kohn, 1997).

Os resultados obtidos traduzem-se igualmente por uma maior importância da emoção, prazer e sexualidade, que são valores preponderantes entre jovens, adolescentes e adultos

(Gouveia,2003). No T3, verifica-se que os alunos da escola de Lanheses também atribuem maior importância do que os professores a estes últimos valores que pertencem à subfunção Experimentação, que é uma subfunção menos pragmática na procura de estatuto social ou para garantir a harmonia e a segurança sociais (Gouveia, 2010) e também a valores como poder, prestígio e êxito, ligados à Realização.

Na escola de Ponte de Lima, os alunos atribuem maior importância aos valores subjacentes às subfunções Existência, Realização e Experimentação, nos T1 e T3, guiando-se por uma orientação central e pessoal.

A escola de Real, em Braga, essa, mostra que os alunos não revelam padrões diferentes do dos professores relativamente aos valores, nem no T1 nem no T3. Talvez se possa concluir que isto acontece devido ao facto destes alunos pertencerem a um meio mais citadino do que os alunos das duas escolas anteriores, que se movem num meio mais rural. Pesquisas anteriores mostraram que a estabilidade de estruturas de valores entre culturas é influenciado pelas flutuações da amostra e do contexto social.

Um estudo efetuado por Fisher, Milfont e Gouveia (2011) testa a estabilidade dentro do país de estruturas de valores numa grande amostra de médicos ($n = 13.414$) em todos os estados no Brasil. Estes autores usam um instrumento que diferencia valores de acordo com as suas funções teóricas (tipo de orientação: pessoal versus social; tipo de motivação: materialista contra humanitária). Embora a estrutura proposta das funções de valor fosse relativamente robusta, as flutuações sistemáticas em estrutura emergiram.

De acordo com pesquisas anteriores, os autores encontraram fortes efeitos das flutuações de amostragem, bem como índices de desenvolvimento socioeconómicas sobre a estabilidade global. Após alguns estudos realizados no âmbito do contexto social e da estrutura dos valores, há evidências consistentes de que o desenvolvimento social afeta a estabilidade das estruturas dos valores (Fisher, Milfont & Gouveia, 2011)

Comparando, agora, o padrão de valores entre alunos e professores em cada uma das escolas, e por ano letivo, verifica-se que na escola de Lanheses, no momento T1, os professores do 8º ano atribuem mais importância do que os alunos aos valores de saúde, sobrevivência e estabilidade (subfunção Existência), êxito, prestígio e poder, (Realização) e afetividade, convivência e apoio social (Interativa). Estes resultados não são coerentes com pesquisas anteriores (Gouveia et. al, 2001), uma vez que, segundo estes estudos, são as pessoas mais jovens que priorizam estes valores.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quanto ao T3, aqui verifica-se que os professores continuam a dar mais importância que os alunos relativamente à Existência, contudo, os valores de poder, prestígio e êxito da subfunção Realização são mais importantes para os alunos do que para os professores. Estes resultados corroboram teorias anteriores, nomeadamente a de Schwartz (2005) que considera que os grupos mais jovens dão maior prioridade à estimulação (excitação, novidade, mudança e desafio e hedonismo (prazer e gratificação sensual para si mesmo), auto direção (independência de pensamento, ação e opção), e, possivelmente, aos valores de universalismo (tolerância, compreensão e promoção do bem-estar de todos e da natureza), mas menos prioridade a valores de segurança (integridade pessoal, estabilidade da sociedade, do relacionamento e de si mesmo), tradição (respeito e aceitação pelas ideias e costumes da sociedade) e conformidade (controle de impulsos e ações que podem violar normas sociais ou prejudicar os outros).

Comparando os alunos do 10º ano da escola de Lanheses e os respetivos professores, nos T1 e T3, verifica-se que os alunos atribuem uma maior importância aos valores da subfunção Existência, o que revela um aumento da preocupação central. Relativamente aos alunos e professores do 11º ano, no T1 os alunos consideram os valores da Existência mais importantes do que os professores; contudo, no T3, o padrão de valores dos alunos vai no mesmo sentido do padrão encontrado para os professores.

Na escola de Ponte de Lima, no 8º ano os valores das subfunções Existência, Realização e Experimentação, são tidos como mais importantes para os alunos do que para os professores no T1; isto significa que a preocupação pessoal dos alunos vai diminuindo ao longo do tempo. No T3, os mesmos alunos atribuem mais importância aos valores de Existência e de Experimentação. Comparando, agora, os professores e alunos do 10º ano, verifica-se que, no T1, os alunos dão mais importância à Existência e Experimentação do que os professores; no T3, são os valores subjacentes à Experimentação que são tidos como mais importantes pelos alunos do que pelos professores, o que significa um aumento da importância da preocupação pessoal. No 11º ano, o padrão de valores dos alunos e dos professores vai no mesmo sentido quer no T1 quer no T3.

Na escola de Real, em Braga, uma vez que só foram avaliados os alunos e os professores do 8º ano, como se explicou acima, e como já foi comentado, o padrão de valores dos dois grupos vai no mesmo sentido nos dois momentos de avaliação.

Tendo em conta estas comparações efetuadas, verifica-se em termos gerais, que quer os alunos quer os professores se pautam por uma orientação mais central e social, ainda que a

importância atribuída a esses valores vá diminuindo ao longo do tempo. Podemos considerar que esta diminuição acontece devido a dois fatores: o conhecimento da medida, uma vez que a medida repetida pode afetar os resultados com regressão de valores para a média e o facto do T1 ter entrado como co-variável, o que controla o efeito de medida. De qualquer forma, consideramos que os resultados apontam para condições favoráveis ao questionamento ético, na medida em que, no primeiro momento de avaliação, o padrão de valores dos alunos e professores do nosso estudo se pauta por valores centrais e sociais. E, tal como afirma Gouveia (2003), cuja teoria e instrumento de avaliação (QVB) serviram de base para o nosso estudo, adotar valores centrais determina assumir um pacto social, em que todos os direitos naturais são negociados por liberdades civis. Em termos da tipologia de Schwartz (1990, 1994), tais valores servem a interesses mistos (individuais e coletivos) e, segundo Gouveia (2003) são compatíveis com valores sociais e pessoais. Neste sentido, espera-se que os valores centrais influenciem os comportamentos.

Conclusões

CONCLUSÕES

A dissertação apresentada procurou aprofundar teórica e empiricamente condições pessoais e do contexto para o questionamento das dimensões éticas na construção da carreira, na adolescência. Este aprofundamento prosseguiu através de duas vias principais: a conceptualização da orientação da carreira tomando em conta o questionamento ético e o construto de valores de vida que lhe está subjacente, e a avaliação e comparação, em vários momentos, do quadro de valores de vida de alunos e professores do ensino básico e secundário portugueses. A nossa pesquisa permitiu lançar uma nova luz relativamente a uma participação e discursos que chamaram pouco a atenção no passado. Neste último ponto do nosso estudo, cabe-nos finalizar apontando alguns aspetos que remetem para as principais conclusões decorrentes do trabalho efetuado neste âmbito e, também, algumas das suas limitações.

Em primeiro lugar, procedeu-se à discussão e integração de contributos principais da teoria e investigação para a caracterização do questionamento ético no âmbito da orientação ao longo da vida, que inclui a vida profissional e a vida pessoal do indivíduo. Tendo em conta o contexto do século XXI – de industrialização, introdução das novas tecnologias, transformações das organizações do trabalho, novas conceções de qualificação profissional, concluímos já não se deve falar em desenvolvimento de uma carreira ou da orientação profissional mas sim em *trajetória de vida*, tendo em conta uma abordagem construtivista e mais compreensiva destas questões, em que o indivíduo cria e constrói a sua vida (Savickas et al., 2009).

Os princípios fundamentais da orientação ao longo da vida são, portanto, o carácter contínuo do processo de orientação e o indivíduo como centro desse processo (Poulet, 2009). Os indivíduos têm que gerir a sua vida com perspetivas de si que sejam ricas e flexíveis, para assim desenvolver capacidades que lhe facultem a possibilidade de se adaptar a contextos diversos em mudança. Desta forma, o indivíduo é o responsável pelas escolhas que faz no que diz respeito à sua existência, num contexto social que apresenta o futuro como algo imprevisível incerto e instável (Guichard, 2008). Tendo em conta esta imprevisibilidade e esta instabilidade que advém da mundialização, das novas tecnologias e das novas conceções de tarefas, o indivíduo deve construir a sua carreira de forma mais ativa (Savickas, 2005).

Neste contexto de enormes mudanças e das consequências da globalização, a carreira deve ser vista como uma relação íntima entre vida pessoal e trabalho (Savickas, 2001); isto é, o projeto de carreira e o projeto de vida deve significar o mesmo para o indivíduo. Este projeto de vida é importante para o indivíduo, mas também para os outros, pois na reflexão que o indivíduo tece relativamente à sua orientação, há sempre a preocupação de si e do outro, isto é, os

CONCLUSÕES

indivíduos deparam com um questionamento ético (Guichard, 2008). Orientar-se é, então, preocupar-se em viver com os outros, mas também para os outros, e em instituições justas (Ricoeur, 1992), o que nos leva a considerar que o construto traçado para aproximar o sentido principal que cada indivíduo pode dar à sua orientação foi o de valor.

Os estudos acerca dos valores humanos a partir dos anos 70 ganharam outro matiz, diferenciando-os de outros construtos, como atitudes, interesses e traços de personalidade, contando com uma medida específica a respeito. Rokeach (1973) foi o grande responsável por situá-los no lugar que hoje se encontram, na investigação psicológica. No entanto, o verdadeiro impulso nesta área foi observado a partir dos trabalhos de Schwartz (1992).

Apesar da grandiosidade da *Teoria universal dos tipos motivacionais de valores* (Schwartz, 1992, 2005), esta não é a única existente (Gouveia, 1998), como ficou demonstrado anteriormente. Além disso, reúne algumas limitações que parecem estar longes de serem superadas. Em razão de algumas críticas dirigidas ao modelo de Schwartz, Gouveia e os seus colegas elaboraram a *Teoria funcionalista dos valores* (Gouveia, et al., 2007). Este modelo não pretende opor-se aos outros já existentes, mas integrá-los, representando uma tentativa de ser mais parcimonioso e teoricamente fundamentado, inclusive explicando dados obtidos com o *Schwartz Value Survey* (Gouveia, et al., 2007).

A *Teoria funcionalista dos valores* não veio para suplantá-la, é antes uma contribuição, uma forma sistemática e integradora de pensar acerca dos valores humanos, sendo construída na direção do estabelecido a partir da *teoria da ação* (Kluckhohn, 1951; Parsons & Shils, 1951, citado por Gouveia, 2006), passando pela abordagem mais psicológica (Maslow, 1954; Rokeach, 1973) e encontrando respaldo em modelos mais recentes (Inglehart, 1977, 1989; Schwartz, 1992, 2005). Pode ser encarada como um empreendimento heurístico, permitindo tratar aspectos diversos que têm atraído a atenção de pesquisadores, educadores e trabalhadores sociais.

É comum ouvir falar em novos valores, valores contemporâneos e, em essência, crise de valores. Possivelmente, isso não é senão mudança de prioridades valorativas. Como propõe a *Teoria funcionalista dos valores humanos* de Gouveia (1998, 2003, 2008), os valores não mudam; são os mesmos há muitos anos, espelhando as necessidades humanas. O que verdadeiramente muda, em razão de circunstâncias pessoais e/ou sociais diferentes (por exemplo, maior riqueza, mais justiça social), são as prioridades que os valores ou as subfunções valorativas assumem para os indivíduos.

CONCLUSÕES

Gostaríamos de realçar o contributo que este estudo poderá prestar para a caracterização, em termos das dimensões de valores, dos alunos, rapazes e raparigas, e dos professores, homens e mulheres, dos 8º, 10º e 11º anos de escolaridade, utilizando medidas repetidas. Com efeito, o presente estudo permite-nos caracterizar os alunos e professores em termos da importância que atribuem aos valores humanos e comparar o padrão de valores de alunos e professores, objetivando verificar se esse padrão de valores é favorável ao questionamento ético na construção da carreira na adolescência

Os resultados obtidos permitem-nos caracterizar esta população em diferentes momentos e níveis de análise, o que proporciona compreender o padrão de valores dos alunos e dos professores e verificar se esses valores são permeáveis à mudança ao longo do tempo. Como se verificou através dos resultados obtidos no nosso estudo empírico, vários são os fatores que levam a priorizar determinados valores em detrimento de outros, nomeadamente, a idade, o sexo, o meio social.

De uma forma geral, parece-nos importante realçar o facto de que tanto os alunos como os professores atribuem maior importância a valores de orientação central e social, ainda que essa importância diminua ao longo do tempo. Assim, pensamos que o primeiro momento de avaliação – no início do ano letivo – poderá ser o mais adequado para trabalhar na intervenção vocacional com os adolescentes, o questionamento ético das suas decisões e projectos de vida.

É de salientar que, nos três tempos, as raparigas priorizam valores centrais e sociais; em contrapartida, os rapazes são menos pragmáticos na procura do estatuto social ou para garantir a harmonia e a segurança sociais, e dão mais importância a valores com uma orientação pessoal, o que está em plena consonância com a literatura.

Salienta-se o facto do mesmo não acontecer com os homens e as mulheres, professores, uma vez que os homens dão mais importância do que as mulheres a valores de orientação central.

Quando se comparam os professores com os alunos, é de salientar que os valores da subfunção Normativa, que se referem à obediência, religiosidade e tradição, são mais importantes para os alunos do que para os professores num primeiro momento de avaliação, ainda que a sua importância diminua ao longo do tempo.

Tendo em conta a variável ano letivo, salienta-se o facto dos alunos dos 8º, 10º e 11º anos do nosso estudo darem mais importância ora a valores centrais e sociais, saúde, estabilidade pessoal, sobrevivência, obediência, religiosidade, tradição, ora a valores pessoais,

CONCLUSÕES

tais como emoção, prazer, sexualidade, poder, prestígio e êxito. Esta polivalência na priorização dos valores é, se assim podemos dizer, normal, pois as estruturas dos adolescentes são muito diferenciadas em todos os grupos etários (Bubeck & Bilsky 2004, citado por Bilsky, 2009).

Como já referimos, os valores não evoluem – pelo menos a curto e médio prazos – no sentido de serem criados novos valores. Contudo, pode ocorrer mudança, como verificámos, na sua hierarquização.

Os valores são compartilhados por um grupo de indivíduos, que procuram socializar os mais jovens. Neste sentido, conforme a criança cresce, vai incorporando ao seu repertório axiológico alguns valores (Rokeach, 1973). Por volta da adolescência, os valores já são mais esparsos do que em criança e apresentam-se mesmo como presumivelmente antagónicos, pois estes jovens ainda não conseguem integrar a sua maior propensão para a procura de novas experiências e sensações com as exigências da sociedade convencional (Santos, 2008). Verifica-se que os valores de universalismo, segundo a teoria de Schwartz, que objetivam compreensão, agradecimentos, tolerância, proteção e bem-estar de todas as pessoas na natureza (com valores como a justiça social, a igualdade, um mundo de paz, de beleza, a sabedoria) começam a ganhar importância unicamente nos últimos anos do ensino secundário. Passados mais uns anos, quando já adultos, os seus sistemas de valores tornam-se mais integrados, refletindo-se na concentração ou união dos valores. Nesta altura, isso ocorre não por se apresentarem em formação, mas por consolidarem os seus princípios axiológicos, percebendo como congruentes ideais, outrora vistos como incongruentes, como a segurança e o prazer, que são integrados em pessoas maduras e/ou auto-realizadas (Maslow, 1954). Isso verifica-se com os alunos do 10º e 11º anos da nossa investigação que registam valores semelhantes aos valores dos seus professores.

Torna-se pertinente referir a importância que o conhecimento descrito nos pontos anteriores e a utilidade da teoria de Gouveia (1998, 2002, 2008) assumem para o planeamento do questionamento ético no âmbito da psicologia educacional e para a psicologia vocacional com adolescentes. Parece-nos que os resultados obtidos concorrem para um avanço na compreensão das condições pessoais e do contexto para o questionamento das dimensões éticas na construção da carreira dos adolescentes. Por outro lado, consideramos que os resultados do presente estudo poderão fornecer orientações no sentido da definição de objetivos e necessidades de intervenção no domínio da orientação da carreira dos adolescentes, tendo como objetivo o favorecimento do questionamento ético nessa orientação.

CONCLUSÕES

Não obstante, algumas limitações potenciais podem ser levantadas nesta pesquisa, ainda que não invalidem os resultados anteriormente descritos. Um aspeto é o facto de, tal como já foi comentado anteriormente, não haver estudos empíricos para formar um conjunto de conhecimentos acerca desta questão, pois este é um aspeto da vida dos adolescentes que a literatura científica tem pouco ou nada documentada. Não encontramos, na literatura, estudos que se debruçassem sobre o questionamento das dimensões éticas na construção da carreira, nem em adolescentes, nem com medidas repetidas. Assim, e face a este contexto, esperamos que o nosso estudo possa contribuir à inovação no campo da psicologia da educação e vocacional.

Apesar dos objetivos da pesquisa terem sido alcançados e do estudo possuir o mérito de identificar e comparar, com medidas repetidas, os valores pessoais de dois grupos fundamentais na sociedade, destacando a importância desse construto no questionamento das dimensões éticas na construção da carreira, importa reconhecer que este é um primeiro passo útil e que outros poderão seguir-se, nomeadamente no que diz respeito à influência dos professores no padrão de valores dos alunos no que concerne ao questionamento das dimensões éticas da construção da carreira. Na concretização desta tese, esperamos que a mesma possa ter algum impacto prático.

Consideramos que o trabalho apresentado, apesar de constituir um passo na investigação dos valores dos adolescentes e da sua importância aquando da construção da carreira, tendo em conta o questionamento das dimensões éticas nesse escolha, encerra em si, também, algumas limitações.

A primeira delas prende-se com o facto da amostra da investigação não ser uma amostra aleatória e por isso mesmo, impedir a generalização das conclusões à população jovem portuguesa. Relacionado com este aspeto está também o facto do grupo de alunos participantes estudados pertencer apenas à zona norte do país, a estudar em três escolas públicas nessa mesma região, sendo importante replicar a investigação com grupos de outras regiões e escolas. Por outro lado, o número de professores cooperante na investigação é também um número satisfatório mas limitado, que valeria a pena alargar, na replicação deste estudo. Seria também importante desenvolver medições repetidas dos valores de vida em mais larga escala, no sentido de um estudo de avaliação longitudinal, e desenhar futura investigação psicológica que produza uma medida de questionamento ético no âmbito da carreira, que permita alargar o nosso conhecimento acerca da sua relação com os valores de vida, aspectos que não foi possível

CONCLUSÕES

garantir também, neste trabalho. Finalmente, este estudo tem ainda um carácter exploratório, já que foram realizadas algumas análises de diferenças dos dados, tendo em conta variáveis como o tempo de avaliação, o sexo e o ano escolar dos alunos, e o tempo de avaliação e o sexo dos professores, mas que pensamos que se poderia completar para cada subgrupo de sujeitos.

Por último, gostaríamos de rematar sugerindo algumas linhas de investigação que favoreçam a continuação de estudos neste âmbito e permitam avançar o conhecimento neste domínio. Assim, pensamos que seria interessante perseguir uma investigação nesta linha de estudo, mais concretamente no que diz respeito à influência que o padrão de valores dos professores poderá ter no padrão de valores apresentado pelos alunos. Por outro lado, como já referimos, o questionamento ético é difícil de avaliar e a forma que encontramos para o fazer é através dos valores; no entanto, talvez fosse pertinente ter uma medida para avaliar o questionamento ético, através, por exemplo, do método da entrevista.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- Abel, O., & Porée, J. (2007). *Le vocabulaire de Paul Ricoeur*. Paris : Ellipses.
- Abreu, M.V. (2003). *Principais marcos e linhas de evolução da orientação escolar e profissional em Portugal*, in S.N.Jesus (Coord.). *Psicologia em Portugal* (pp.117-180). Coimbra: Quarteto.
- Actes de la journée d'études et de Formation. (18 mars 2009). *Une Orientation Scolaire a-t-elle un sens?* Le Mans-Roussilon.
- Agatti, A. P. (1997). *Os Valores e os Fatos- O Desafio em Ciências Humanas*. Ibrasa.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Allport, G.W, Vernon, P., & Lindsey, G. (1960). *Study of values: A scale for measuring*.
- Almeida, L. & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga : Psiquilibrios edições.
- Almeida, L. & Tavares, P. (Agosto 2009). Valores de vida em estudantes universitários de anos tecnológicos e de humanidades. *Avaliação Psicológica*, vol. 8, n° 2. Porto Alegre.
- Arnold, J., & Jackson, C. (1997). The new career: Issues and challenges. *British Journal of Guidance and Counselling*, 25, 427–433.
- Attuel, J. (1990). *L'exigence des valeurs*. Paris : Presse Universitaire de France.
- Augustin, D. (1991). *Introducción al pensamiento de Paul Ricoeur: esperanza militante y creatividad reflexiva*. Madrid : Instituto Emmanuel Mournier.
- Bardi, Anat and Shalom H. Schwartz (2003), "Values and Behavior: Strength and Structure of Relations," *Pers. Soc. Psychol Bull*, 29 (10), 1207-20.
- Basanguka, M.M. (2005). Éthique et imagination chez Paul Ricoeur. *Revue d'éthique et de théologie morale* (n°233), p. 113- 134. : www.cairn.info/revue-d-ethique-et-de-theologie-morale-2005-1-page-113.htm

BIBLIOGRAFIA

- Belo, R., Gouveia, V., Raymundo, J. e Marques, C (2005). Correlatos valorativos do sexismo ambivalente. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 18, n° 1, pp7-15.
- Bilsky, W. (1999). Conflict Management. Some considerations from a psychological perspectives. In H. Sagel-Grand, & M. Polak, *Models of Conflict Resolution*. Antwerpen : Maklu.
- Bilsky, W. (Mai/ju de 2009). A Estrutura dos Valores: sua estabilidade para além de instrumentos, teorias, idades e culturas . *RAM - Revista de Administração Machenzie V.10, N.3*, pp. 12-33.
- Bilsky, W., Janik, M., & Schwartz, S. H. (Julho 2011) The structural organization of human values – evidence from three rounds of the European Social Survey (ESS) *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol. 42, pp759-776.
- Braithwaite, V.; Law, H. G (1985). Structure of human values: Testing the adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, número 49, p. 250-263..
- Burgess SM, Schwartz SH (1994). Do Values Share Universal Content and Structure? A South African Test. *South Afri. J. Psychol* 24 (1): 12.
- Borras, I. (2208). Le pilotage de l'orientation au long de la vie- le sens des réformes. Cereq. NEF.
- Cabral, R. S. (2000). *Temas de Ética*. Braga : Universidade Católica Portuguesa.
- Caetano, A., & Afonso, M. (2009). Justiça e os dilemas na formação ética dos professores. *Educação*, pp. 252-259.
- Campbell, J.P. (1963). Social attitudes and other acquired behavioural dispositions. Em S.Koch, Edition. *Psychology: a study of a science*. New York: McGraw-Hill.
- Clair, A. (1989). *Ethique et Humanisme - Essai sur la modernité*. Paris : Les Editions du Cerf.
- Clare, D.A et Staford, D.G. (1979). Mapping personal value space: a study of managers in four organizations". *Human Relations*. Vol; 32, pp 659-666.
- Clive, Olson & Zanna (1996). The psychology of values: the Ontario Symposium, Volume 8. New Jersey: LEA.

BIBLIOGRAFIA

- Cohen, V., & Guichard, J. (Dez. 2009). *Introduction : Identités et orientations*. Obtido a 7 março de 2010, de osp.revues.org : <http://osp.revues.org/index1714.html>
- Cole, M. & Cole, S. (2003). O desenvolvimento da criança e do adolescente. Porto Alegre. Artmed.
- Conseil de l'Education et de la Formation (CEF) (2005). *Avis n°90: Orientation, guidance, information tout au long de la vie*. Conseil du 17 Juin.
- Deconchy, J.-P. (1974). Rokeach Milton - The Nature of Human Values. *Archives des sciences sociales des religions - Vol 38, n°1*, pp. 246-248.
- Delacroix, C., Dosse, F. & García (Dir.) (2008). *Paul Ricoeur y las ciencias humanas*. Buenos Aires : Nueva Visión.
- De la Taille, Y., Souza, L.S. & Vizioli, L. ((jan/abr. 2004). Ética e educação : uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, v.30, n.1, p. 91-108. Universidade de S. Paulo.
- Delory-Momberger, C. (08 Dez. 2009). *O.S.P L'orientation Scolaire et Professionnelle*. Obtido a 20 março de 2010, de osp.revues.org : <http://osp.revues.org/index1344.htm>
- Dose, J.E. (1997). Work values: an integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 70, pp. 219-240.
- Dosse, F. (2001). *Paul Ricoeur - le sens d'une vie*. Paris : La Découverte/Poche.
- Duarte, M. E. (2009). The psychology of life construction. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 259-266
- Dumora, B. & Nicole, B. (2009). *Une Orientation Scolaire a-t-elle un sens?* Institut National de Recherche Pédagogique: Edusarthe.
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent du collège: continuité et ruptures. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 19, 111-127.

BIBLIOGRAFIA

- Dumora, B. (28 set. 2009). *L'orientation Scolaire et Professionnelle - L'orientation: un avenir pour chacun*. Obtido a 20 de março de 2010, de osp.revues.org:
<http://osp.revues.org/index 1141.html>
- Dumora, B. (28 set. 2009). *L'Orientation Scolaire et Professionnelle - L'avenir n'est pas à vendre*. Obtido a 12 de fevereiro de 2010 , de osp.revues.org:
<http://osp.revues.org/index 1139.html>
- Ferreira-Marques, J. (1982). *The planning and instrument development processes of the Work Importance Study*. Paper presented at the Symposium the Relative importance of the Work, 20th International Congress of Applied Psychology. Edinburgh.
- Ferrer, J. (1988). *Valores Humanos. Principales concepciones teóricas*. Valencia : Nau Llibres.
- Fèvre, L. (2003). *Penser avec Ricoeur - Introduction à la pensée et à l'action de Paul Ricoeur*. Lyon : Chronique Sociale.
- Fisher, R., Milfont T& Gouveia, V (March, 2011) .Does Social Context Affect Value Structures? Testing the Within-Country Stability of Value Structures With a Functional Theory of Values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42: 253-270,
- Formiga, N.S. & Gouveia, V V. (2005). Valores humanos e condutas anti-sociais e delitivas. *Psicologia: Teoria e Prática*, vol. 7, núm. 2, pp. 134-170. Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, Brasil.
- Fraga, R. S. (2010). Intervir para ajudar e ajudar para construir:Um modelo de intervenção psicológica com estudantes do ensino superior- *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Vol. 11, No. 2, 269-277. Lisboa..
- Gadbois C. (1969). Choix professionnel et conception de soi. *L'année psychologique*, vol. 69, n°2. pp. 599-614.doi : 10.3406/psy.1969.27682. <http://www.persee.fr/>
- Gauthier, A. P. (2001). *Paul Ricoeur et l'agir responsable, Les figures bibliques du prophète et du témoin*. Université Catholique de Lyon : Profac.
- Gomes, I. (1999). *Dossier Paul Ricoeur*. Porto : Porto Editora.

BIBLIOGRAFIA

- Gouveia, V. V., & Clemente, M. (1998). *La Medida del Individualismo y Colectivismo: La Investigación en el Campo de la Psicología Cultural*. La Coruña: Editorial de la Universidad de La Coruña.
- Goergen, P. (Out. 2005). Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educ. Soc.*, vol.26, nº92, pp 983-1011.
- Gouveia, V, e Ros, M. (2000). Hofstede and Schwartz's models for classifying individualism at the cultural level: their relation to macro-social and macro-economic variables. *Psicothema*. Federal University of Paraíba, Complutense University of Madrid Vol. 12, Supl, pp. 25-33.
- Gouveia, V., Andrade, J.M., Milfont, T., Queiroga, F. & Santos, W. (2003). Dimensões normativas do individualismo e coletivismo: É suficiente a dicotomia pessoal vs social? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 16, nº2, pp. 223-234.
- Gouveia, V. (2003). A natureza motivacional dos valores humanos : evidências acerca de uma nova tipologia. *SciELO - Estudos de Psicologia (Natal)*, pp. 431-444 , vol 8, n.3.
- Gouveia, V., Albuquerque, F., Clemente & Espinosa, P. (2003). Human values and social identities: A study in two collectivist cultures. *International Journal of Psychology*, 37:6, pp.233-342.
- Gouveia, V., & Martínez, E. M. (julho-dez. 2001). A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia- vol 6, número 002* , pp. 133-142.
- Gouveia, V., Milfont, T. Andrade, A.K., Leite, (2011). Conhecendo os valores na infância:evidências psicométricas de uma medida. *Psico*, Porto Alegre, PUCRS, v. 42, n. 1, pp. 106-115,
- Gouveia, V., Milfont, T., Fisher, R. & Coelho, J.A. (maio- junho 2009). Teoria funcionalista dos valores humanos : aplicação para organizações. *RAM – Revista de Administração Mackenzie*, v. 10, n. 3 , p. 34-59.

BIBLIOGRAFIA

- Gouveia, V., Vasconcelos, T.C., Queiroga, F., França, M.L. & Oliveira, S.F. (2003). A dimensão social da responsabilidade pessoal. *Psicologia em Estudo*.
<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a12.pdf>
- Gouveia, V., Meira, G., Souza F. & Cunha de Sousa (2008). Valores humanos e interesses vocacionais: um estudo correlacional *Psicol. Estud.*, vol.13, n.3 pp. 603-611.
- Gouveia, V.; Santos, W.S.; Milfont, Taciano L.; Fischer, R.; Clemente, M.I; Espinosa, P. (2010) Teoría Funcionalista de los Valores Humanos en España: Comprobación de las Hipótesis de Contenido y Estructura Interamerican. *Journal of Psychology*, vol. 44, núm. 2pp. 213-224 Sociedad Interamericana de Psicología / Interamerican Society of Psychology Austin, Puerto Rico.
- Gouveia, V., Albuquerque, F. ; Clemente, M. & Espinosa P. Human values and social identities: A study in two collectivist cultures. *A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: o(s) tempo(s) e o(s)modo(s)*, revista_5_p43>168_2. Universidade Católica Portuguesa.
- Gouveia, V.V; Martinez, E.; Meira, M.; Milfont, T. (2001). A estrutura e o conteúdo universais dos valores humanos: análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos em Psicologia*. Natal, v. 6, n. 2,pp. 133-142.
- Gouveia, V., Sousa, D., Fonseca, P., Fonseca, Gouveia, R., Gomes, A. I.& Rodrigues, R. (Julho/dez., 2010). Valores, metas de Realização e desempenho acadêmico: proposta de modelo explicativo. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 14, Número 2, 323-331.
- Guichard, J. (02 abril 2007). Table ronde . Auditorium de la Cité des Sciences.
<http://www.implications-philosophiques.org/venue/auditorium-de-la-cite-des-sciences/>
- Guichard, J. (19-20 out. 2000). Problématiques et finalités du conseil en orientation. Document II 161330.*AGORA X- L'orientation sociale et professionnelle* . CEDEFOP - Thessalonique.
- Guichard, J. (2000). Counselling individuals and society models : Contexts, goals and guidance practices,. *International Journal for the Advancement of Counselling* 22 , 9-21.

BIBLIOGRAFIA

- Guichard, J. (2001). Conseiller pour un développement humain. *Conférence conclusive au congrès de l'AIOSP*. Paris : UNESCO & Sorbonne.
- Guichard, J. (2006). Theoretical frames for the new tasks in career guidance and counseling - *vol.6. Orientación y sociedad*.
- Guichard, J. (2008). Problèmes et enjeux de l'orientation dans les sociétés industrialisées au début du 21ème siècle. Paris: *INETOP - CNAM*.
- Guichard, J. (28 set. 2008). *Se faire soi*. Obtido a 10 março de 2010, de osp.revues.org: <http://osp.revues.org/index226.html>
- Guichard, J. (Maio 2004). Ecole, apprentissages, projet personnel et expérience : quelles interactions développer ? Pour une réforme en profondeur des procédures d'orientation scolaire. (L. I. CDI, Entrevistador).
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (*life designing counseling*) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*. <http://osp.revues.org/index1748.html>
- Guichard, J., & Dumora, B. (2008). A Constructivist approach to ethically grounded vocational development intervention for young. In J. Athanasou, & R. Van Esbroek, *International Handbook of Career Guidance* (pp. 187-209). J.A, Athanasou R.Van Esbroek Editors.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2002). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Epigénese Desenvolvimento e psicologia, Insitudo Piaget.
- Guichard, J. (1989). Les projets chez les jeunes. *La psychopédagogie des projets personnels, Revue française de pédagogie - vol.87, n°1* , pp. 125-128.
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a a typology. What we have learned and some directions. *American Psychologist*, 51, 397-406.
- Inglehart, Ronald. (1995). *Value Change in Global Perspective*. University of Michigan Press.

BIBLIOGRAFIA

- Jardim, M. A. (n.d.). Uma leitura pedagógica de Paul Ricoeur e Sophia de Mello Breyner.pp.389-403. Universidade do Porto. Disponível em: www.ler.letras.up.pt.
- Jenschke, B. (2003). A Cooperação Internacional: Desafios e Necessidades da Orientação e do Aconselhamento em face das Mudanças Mundiais no Trabalho e na Sociedade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2), pp. 35-55.
- Jervolino, D. (2002). *Paul Ricoeur - une herméneutique de la condition humaine*. Paris : Ellipses.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad - ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Editorial Herder.
- Jonas, H. (1998). *Pour une éthique du futur*. Paris: Editions Payot & Rivages.
- Jonas, H. (2001). *The phenomenon of life - Toward a philosophical biology*. Northwestern University: General Editions.
- Kant, I. (1994). Fundamentação da metafísica dos costumes. In *Textos seleccionados*. São Paulo, Abril, (Col. Os Pensadores) p. 101-162.
- Kluckhohn, C. (1951). *Values and Value Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification*, in *Toward a General Theory of Action*, eds. Talcott Parsons and Edward Shils, Cambridge: Harvard University Press, 388-433.
- Kohn, M. (1997). *Class and conformity*. Chicago, ILL. University of Chicago Press.
- Krumboltz, J. D., & Chan, A. (2005). Professional issues in vocational psychology. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 347-369). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lara, L., Araújo, M., Lindner, V. & Santos, V. (2005). O adolescente e a escolha profissional: compreender o processo de decisão. *Arq. Ciên. Saúde*. Unipar. Umuarama
- Leitão, L. M. & Miguel, J. P. (2001). Os Interesses Revisitados. *Revista Psicológica*, nº 26,pp. 79-104.
- Levy, D. J. (2002). *Hans Jonas - The integrity of thinking*. Missouri: University of Colombia Press.

BIBLIOGRAFIA

- Maroco, J. (2007). *Análise estatística - Com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Martinez, C. P. & Martinez, J. M. (2011). La orientación en el s. XXI. REIFOP., 253-265. Revista *Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 253-265
[Http://www.aufop.com](http://www.aufop.com)
- Maslow, A. H. (1964). *Religions, Values an Peak Experiences*. The Viking Press.
- Maslow, A. H. (1971). *The Farther Reaches of Human Values*. New York: The Penguin Book.
- Maslow, A.H (1ére Ed.) (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Meglino, B.M., Ravlin, E.C.,Adkins, C.L. (1989). A work values approach to corporate culture:A field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes." *Journal of Applied Psychology*. Vol. 74, pp. 424-432.
- Mialaret, G. (1995). Notre critique : la pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui. *Revue Française de Pédagogie*, n°111 , p. 124.
- Milfont, T. L., Chaves, S. S., Carvalho, S. T., & Queiroga, F. (2002). Valores humanos e auto-imagem : padrões de convergência e evidência das especificidades. *PSICO*,33 , pp. 427-446.
- Moawad, M.-H. (2004). *Une analyse des systèmes des valeurs : application au cas Libanais*. Liban : ESA.
- Moore, G. (1999). *Principia Ethica*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moreira, M. A. M. J. (2005). A importância da ética na educação e a mais valia ricoeuriana. *Revista da Faculdade de ciências da Educação da Universidade de Brasília*, 18: 211 - 215.
- Moreira, M: A. M. J. (2005). Uma Leitura pedagógica de Paul Ricoeur, *Actas do Congresso Internacional de homenagem a Paul Ricoeur*, 7: 521 - 527.
- Nascimento, E., Gonçalves, J. L., Fátima, F., & Leitão, P. (2004). *Da Ética à Utopia em Educação*. Stª Mª da Feira : Edições Afrontamento.

BIBLIOGRAFIA

- Nevill, D. D. & Super, D. E. (1986). The salience inventory. Theory, application and research. Manual. (Research edition). Palo Alto, California: *Consulting Psychologist Press*.
- Novaes, A. (org.). Ética. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- Patton, W. (2008). Recent developments in career theories: The influences of constructivism and convergence. In J. A. Athanassou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 133-156). New York: Springer.
- Peavy, V. (2000). New Visions for Counselling: SocioDynamic Counselling. *Plenary session presented at the International Conference for Vocational Guidance, Berlin*.
- Pereira, A. (2008). SPSS – *Guia prático de utilização – Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa : Edições Sílabo, Lda.
- Perry, R.B. (1954). *Realms of value: a critique of human civilization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Pinto, J.C. (2010). *Gestão pessoal da carreira : estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolsistas de investigação*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/11633>
- Piva, E.A. (1999). A questão do sujeito em Paul Ricoeur. *Revista de Filosofia*, v.26, n 85, 205-237.
- Porto, J. B., & Tamayo, A. (Jan-Mar 2007). Estrutura dos Valores Pessoais: a relação entre valores gerais e laborais. *Psicologia : Teoria e Pesquisa, Vol. 23, n.1* , pp. 063-070.
- Porto, Juliana Barreiros; Tamayo, Álvaro. (Jul-Set 2009). *Psicologia : Teoria e Pesquisa, Vol.25, n.3* , pp. 369-376.
- Prabhu, N. K. (2011). Human values in education: Reflecting on the core Educational Research Vol. 2(12) pp. 1727-1732.
- Problemáticas e finalidades da orientação (1). (Maio-Agosto de 2002). *Revista Europeia - Formação profissional, n° 26* .

BIBLIOGRAFIA

- Quintianeiro, T., & Oliveira, M. G. (2002). *Labirintos simétricos - Introdução à teoria sociológica de Talcott Parsons*. UFMG.
- Resende, S., Fernandes, B. M., & Cruz, F. T. (Jul-Dez de 2005). A estrutura universal dos valores humanos. *Univ.Ci. Saúde, v.3, n.2*, pp. 227-248.
- Ricoeur, P. (1982). *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales*. Madrid : Tenos/Unesco.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même comme un autre*. Paris: Ed. du Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). Ethique : de la morale à l'éthique et aux éthiques. In O. K. al, *Un siècle de philosophie 1900-2000*. Paris: Gallimard.
- Ricoeur, P. (2005). *The Course of Recognition*. Cambridge : MA : Harvard University Press.
- Ricoeur, P. (2010). *Amor e justiça*. Lisboa: Edições 70.
- Ricoeur, P. (Janeiro/Março de 1990). Ethique et Morale. *Revista Portuguesa de Filosofia*, pp. 5-8.
- Rocas S., Sagiv, L., Schwartz, S.H., Knafo, A. (2002). The big five personality factors and personal values. *Personality and social psychology bulletin*, vol. 28, n° 6, pp. 789-801.
- Rohan, Meg J. (2000). A rose by any name? The values construct. *Personality and Social Psychology Review*, v.4, n.3, 2000.
- Rokeach, M. (1968). *Belief, attitudes and values*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1975). Toward a Philosophy of Value Education. In J. R. Meyer, B. Bumham, & J. Cholat, *Values Education : Theory, Practise, Problems, Prospects*. Canada : Wilfrid Laurier University Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values individual and societal*. New York, The Free Press.

BIBLIOGRAFIA

- Rokeach, M. (1980). Value Theorie and Commnication Research : Review and Commentary. *Comminication Yearbook 3, an Anual Review published by the International Commnication Research* .
- Rós, M., & Gouveia, V. (2001). *Reseñas, psicología Social de los Valores Humanos : Deserrollos Teóricos, Metodológicos y aplicados*. Madrid : Biblioteca Nueva.
- Rosenberg, M.J. (1956). Cognitive structure and attitudinal affect. *Journal of abnormal andsocial psychology*. Vol. 53, pp. 367- 372.
- Sagiv, L. e Schwartz, S. H. (2000), Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects, *European journal of social psychology*, 30, 177-198.
- Sagiv, L. e Schwartz, S. H. (2004), Values, intelligence and client behaviour in career counseling: a field study, *European Journal of Psychology Education*, 19 (3), 237-254.
- Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 7, 205-215.
- Savickas, M. L. (2001). Reinigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 381-385.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. Em D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 49-205.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of Career Construction*. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). NJ: Wiley.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. In J. A. Athanassou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 97-113). New York: Springer.
- Savickas, M, Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.P., Duarte, M.E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck & Van Vianen, E.M. (2009) Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004.

BIBLIOGRAFIA

- 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. (1996). Values and Behavior: Applying a Theory of Integrated Values Systems. . In C. Seligman, J. Olson, & Z. M. P., *The Psychology of Values : The Ontario Symposium, volume 8*. LEA.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: Théorie, mesures et applications [Basic human values: Theory, measurement, and applications]. *Revue française de sociologie*, 42, pp. 249-288.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H., Lehmann, A., & Roccas, S. (1999). Multimethod Probes of Basic Human Values. In J. Adamopoulos, & Y. Kashima, *Social Psychology and Cultural Context Cross Cultural Psychology - volume 4*. Saga Publications.
- Schwartz, S.H (1994). Are There universal aspects in the structure and contents of human values?. *Journal of Social Issues*, vol. 50, n°4, pp. 19-45.
- Schwartz, S.H., (1992)- *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries* - In M. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 25 (pp.1-65). New York: Academic Press. – *Academic Press*
- Schwartz, S. & Rubel, Tammy (Dec 2005)_Sex differences in value priorities: Cross-cultural and multimethod studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 89(6), , 1010-1028.
- Schwartz, S.H., Sagiv, L. and Boehnke, K. (2000) Worries and values, *Journal of Personality*, Vol. 68, pp.309–346.
- Schwartz, S. H., & Boehnke, K. (2004). Evaluating the structure of human values with confirmatory factor analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.

BIBLIOGRAFIA

- Shaw, W. H. (1999). *Contemporary Ethics - Taking account of utilitarianism*. London : Blackwell Publishers.
- Smith, M.B. (1969). *Social psychology and human values*. Chicago: Aldine.
- Solano, A.C. & Nader, M. (2006). La evaluación de los valores humanos con el portrait values. *Interdisciplinaria*, 23 , 2 , 155 – 17 Winston. Work Importance Study. *Paper presented at the Symposium the Relative Importance of the Work, 20th International Congress of Applied Psychology*, Edinburgh.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Super, D. E. (1970). *The Work Values Inventory*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Super, D. E. (1973). *The work values inventory*. In D. G. Zytowski (Ed.), *Contemporary approaches to interests measurement* (pp.189-205). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1995). Values: their nature, assessment and practical use. In D. Super & B. Sverko (Eds), *Life roles. Values and careers. International Findings of the Work Importance Study* (pp. 54-61). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sverko, B. & Vidović, V. (1995). Studies of the meaning of work: approaches, models, and some of the findings. In D. E. Super & B. Sverko (Eds.). *Life roles, values, and careers. International findings of the work importance study*. (pp. 3-21). San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Taveira, M.C. (1986). *Identidade e desenvolvimento vocacional nos jovens*. Porto: Universidade do Porto.
- Taveira, M.C. & Silva, J.T. (coord.) (2008). *Psicologia vocacional. Perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

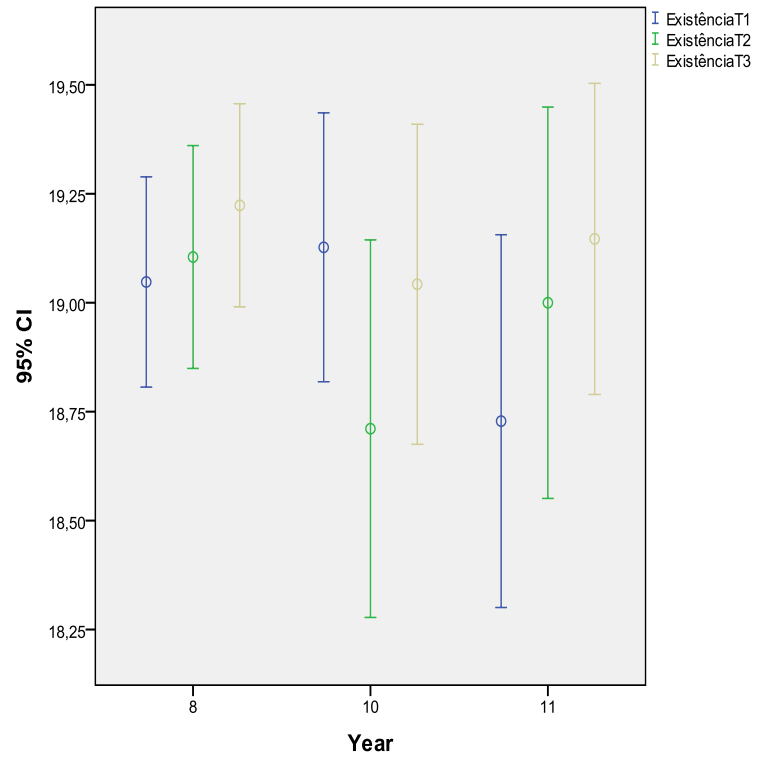
BIBLIOGRAFIA

- Tamayo, A.. (Julho/setembro 1998). Valores Organizacionais: sua relação com satisfação no trabalho, cidadania organizacional e comprometimento afetivo. *Revista de Administração*, v. 33, n.3, p. 56-63..São Paulo.
- Tamayo, A. (2007). Hierarquia dos Valores Transculturais e Brasileiros. *Psicologia - Teoria e Pesquisa*, vol 23 , pp. 007- Context 15.
- Tavares, M. (2003). O fenômeno educativo entre a ideologia e a utopia. O pensamento de Paul Ricoeur: fundamentos para uma educação emancipatória. *Revista Lusófona de Educação*, número 001. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa.
- Teixeira, M. L. (2008). *Valores Humanos e Gestão*. São Paulo : Seneca.
- Thomasset, A. (1996). *Paul Ricoeur, une poétique de la morale : aux fondements d'une éthique*. Leuven University Press.
- Torres, A., Brites, R., Haas, B. & Steiber N. (2007). First European Quality of Life Survey: Time Use, Work Life Options and Preferences Over the Life Course, Luxembourg, *Office for the Official Publications of the European Communities, Foundation for the improvement of the living and working conditions*.
<http://www.eurofound.europa.eu/publications/htmlfiles/ef0699.htm>.
- Valette-Florence, P. (1994). *Les styles de vie: bilan critique et perspectives: du mythe à la réalité*. Paris, Nathan.
- Villela-Petit (2007). Perpetiva ética e busca do sentido em Paul Ricoeur – Síntese. *Revista de filosofia*, v. 34, N. 108: 5-22.
- Viana, N. (2007). *Os Valores na Sociedade Moderna*. Thesaurus Editora.
- Wagner, A., Falcke, D. & Meza, E. (1997). Crenças e valores dos adolescentes acerca da família, casamento, separação e projeto de vida. *Psicologia: Reflexão e crítica*, vol.10, nº 1. Porto Alegre.
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 1, 209-222.

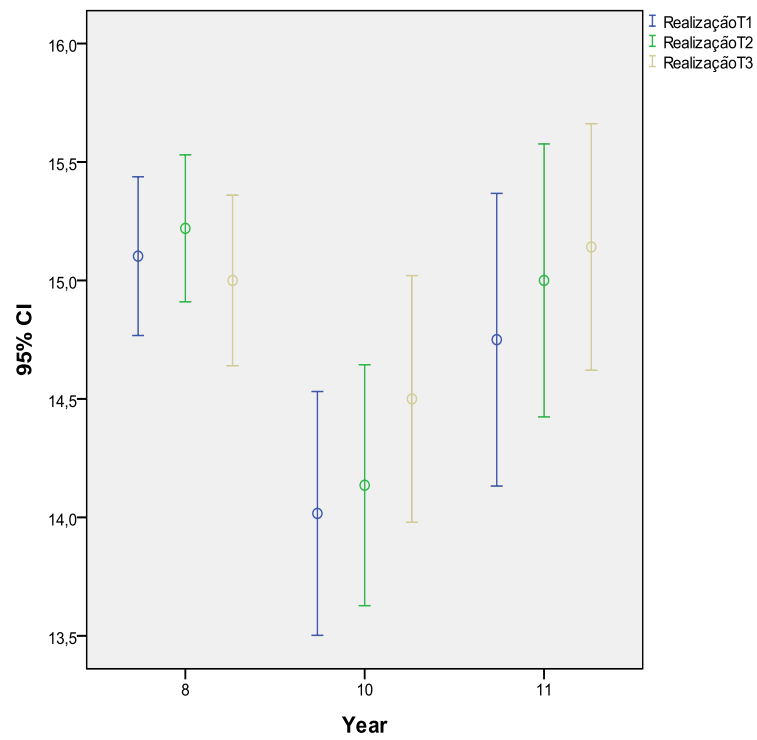
Anexos

ANEXOS

Valores Básicos nos alunos: Comparação entre anos letivos na subfunção Existência em T1, T2 e T3

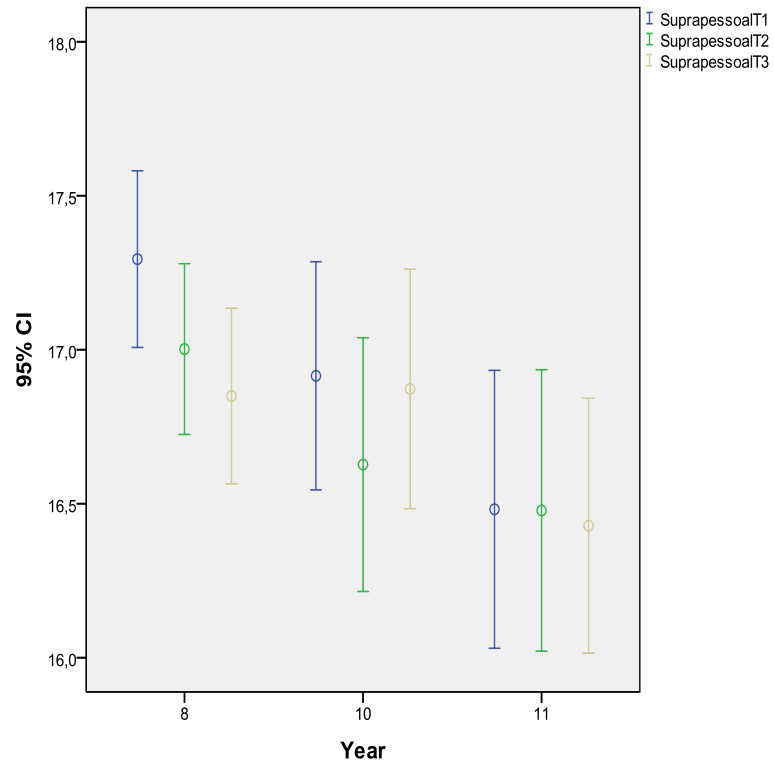


Valores Básicos nos alunos: Comparação entre anos letivos na subfunção Realização em T1, T2 e T3

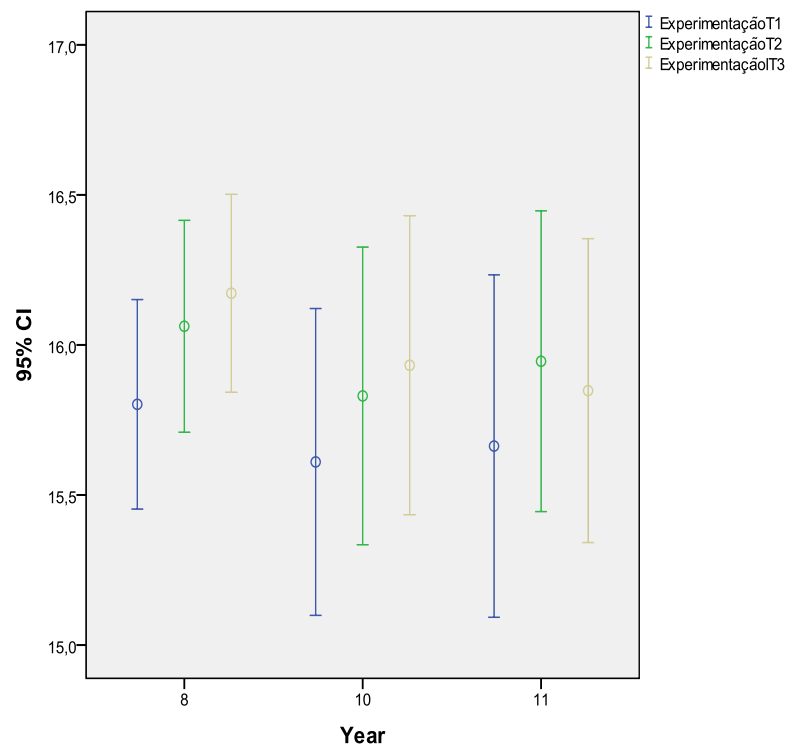


ANEXOS

Valores Básicos nos alunos: Comparação entre anos letivos na subfunção Suprapessoal o em T1, T2 e T3

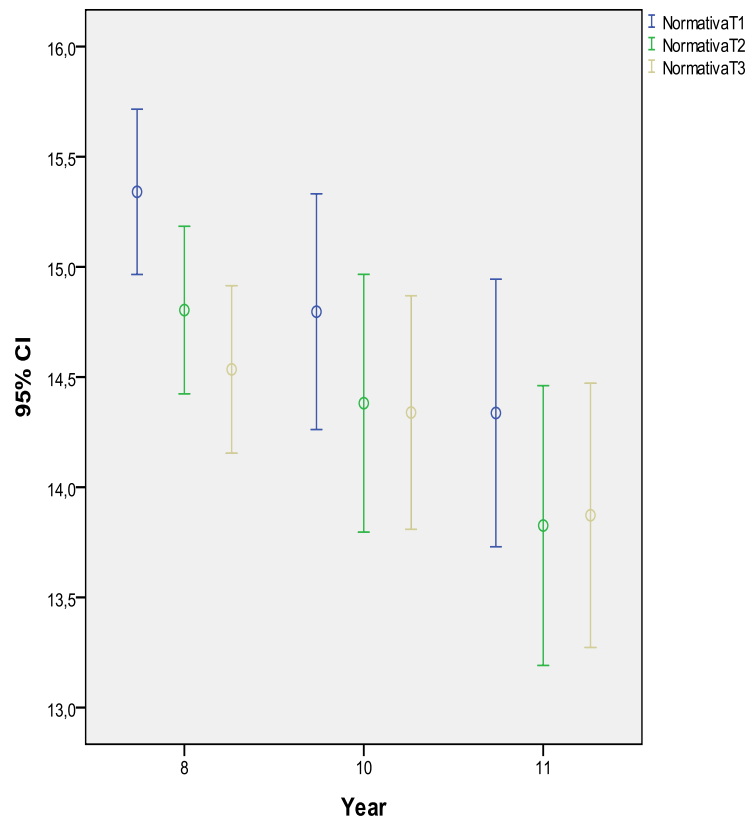


Valores Básicos nos alunos: Comparação entre anos letivos na subfunção Experimentação em T1, T2 e T3

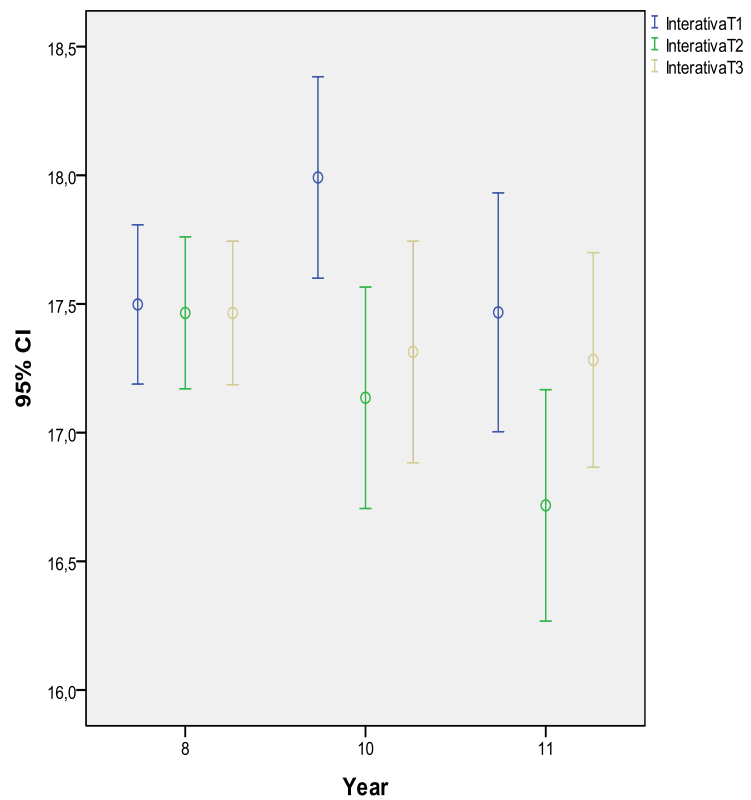


ANEXOS

Valores Básicos nos alunos: Comparação entre anos letivos na subfunção Normativa em T1, T2 e T3

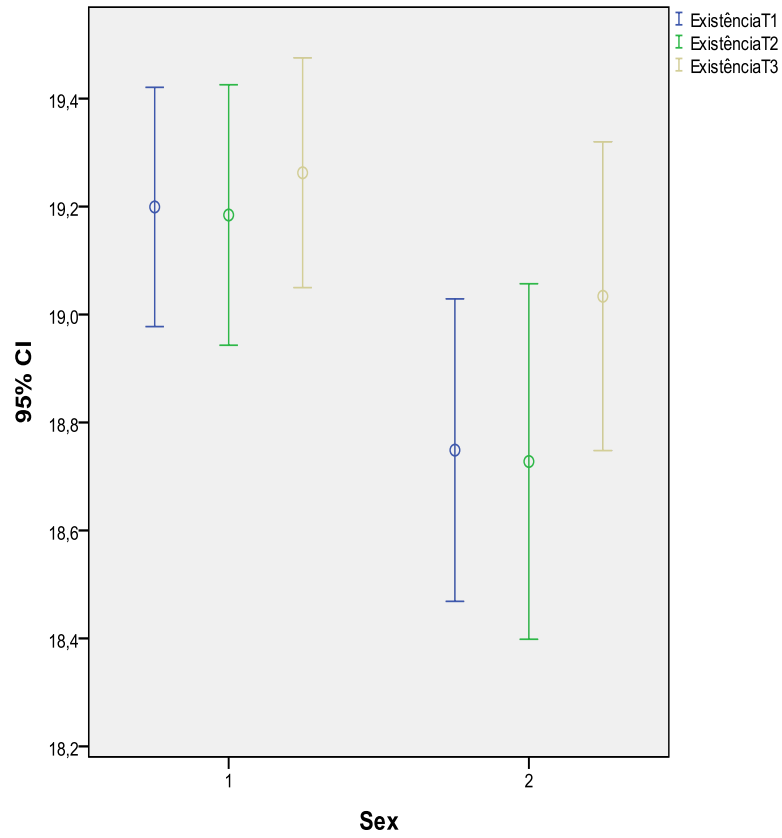


Comparação entre anos letivos dos resultados obtidos na subfunção Interativa pelos alunos nos T1, T2 e T3

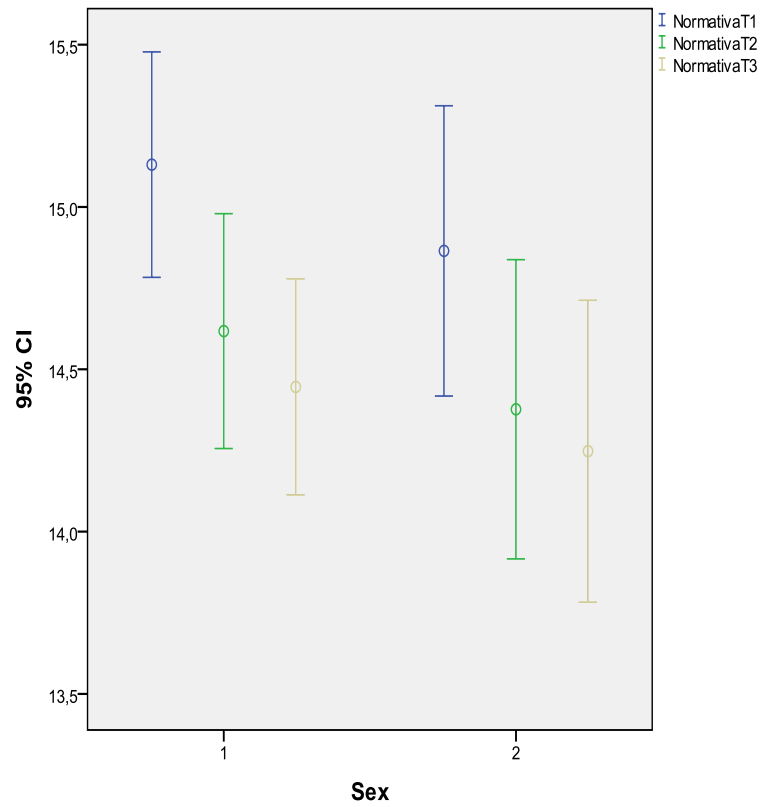


ANEXOS

Valores básicos: Comparação entre sexos dos resultados obtidos na subfunção Existência pelos alunos nos T1, T2 e T3

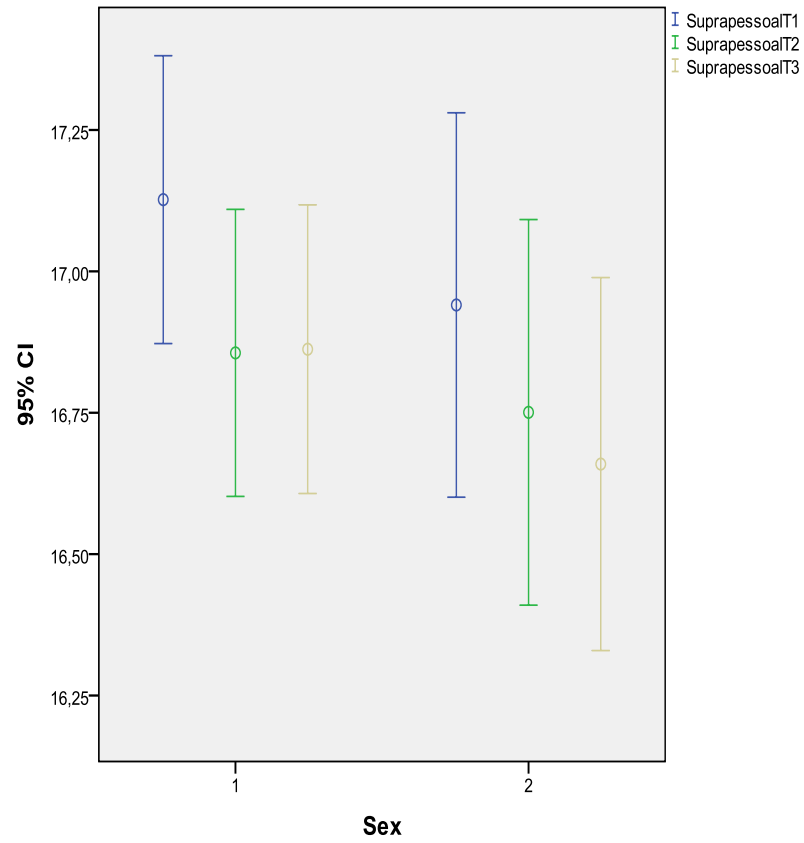


Valores básicos: Comparação entre sexos dos resultados obtidos na subfunção Normativa pelos alunos nos T1, T2 e T3

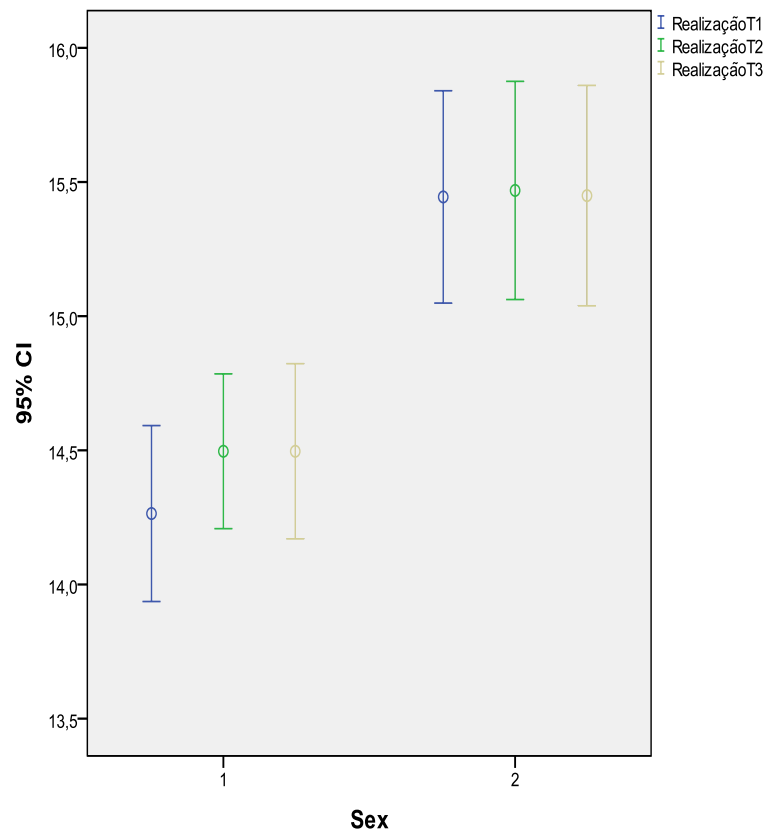


ANEXOS

Valores básicos: Comparação entre sexos dos resultados obtidos na subfunção Suprapessoal pelos alunos nos T1, T2 e T3

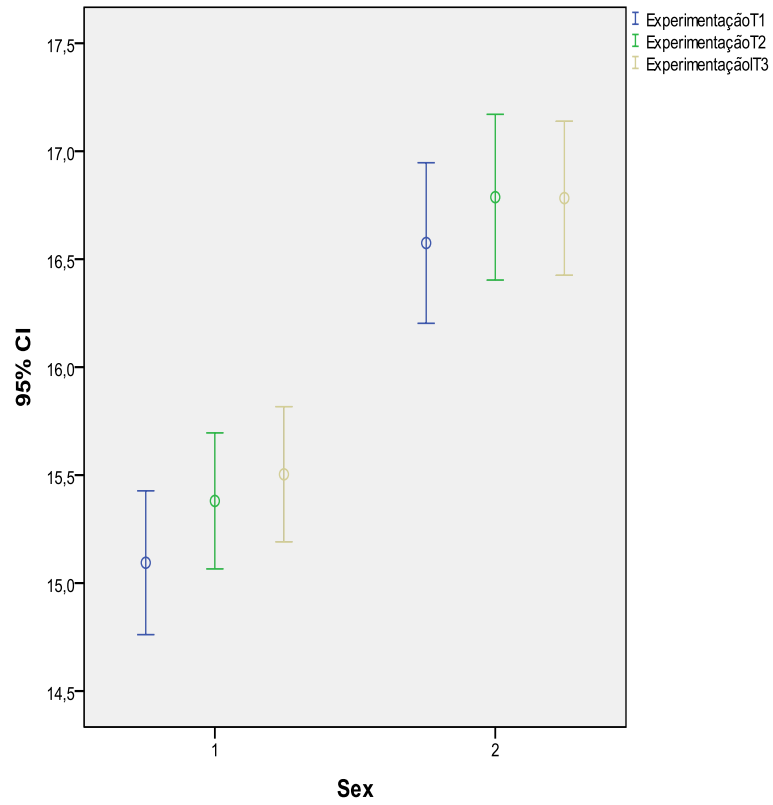


Valores básicos: Comparação entre sexos dos resultados obtidos na subfunção Realização pelos alunos nos T1, T2 e T3



ANEXOS

Valores básicos: Comparação entre sexos dos resultados obtidos na subfunção Experimentação pelos alunos nos T1, T2 e T3



Valores básicos: Comparação entre sexos dos resultados obtidos na subfunção Interativa pelos alunos nos T1, T2 e T3

