

Teresa Isaltina Gomes Correia

**VALORES DOS DOCENTES
DE
ENFERMAGEM**



UNIVERSIDADE DO PORTO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS ABEL SALAZAR

PORTO

1995

Teresa Isaltina Gomes Correia

**VALORES DOS DOCENTES
DE
ENFERMAGEM**

Estudo Exploratório — Descritivo realizado
numa Escola Superior de Enfermagem

Dissertação apresentada ao Instituto de
Ciências Biomédicas Abel Salazar para
obtenção do Grau de Mestre em Ciências
de Enfermagem



UNIVERSIDADE DO PORTO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS ABEL SALAZAR

PORTO

1995

Carlos Eduardo

AGRADECIMENTOS

No final deste trabalho, que com muito esforço e entusiasmo procurei levar a termo, cabe aqui lembrar com gratidão quantos ajudaram à sua realização: o Senhor Professor Doutor Nuno Grande, orientador da Investigação; a Senhora Enfermeira Maria do Céu Figueiredo, colaboradora do Mestrado; os docentes e alunos que foram sujeitos do estudo; a Senhora Dona Maria, o Senhor Fernando e a Vitória pela total disponibilidade que sempre tiveram para cuidar do meu filho, o Pépe pela colaboração e força que sempre me deu até ao final.

O Carlos Eduardo pelos seus sorrisos.

Sinceramente, a todas as pessoas, que de alguma forma prestaram a sua ajuda e/ou expressaram um voto de sucesso.

SUMÁRIO

	<i>Pág.</i>
RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I — TRAÇOS GERAIS DE UMA PROBLEMÁTICA	16
1 — EDUCAÇÃO MORAL	17
2 — DESENVOLVIMENTO COGNITIVO — MORAL	20
3 — A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DE VALORES	27
3.1 — DESENVOLVIMENTO DE VALORES E SUAS TEORIAS	29
3.2 — TÉCNICAS DE EDUCAÇÃO DE VALORES	32
3.3 — DESENVOLVIMENTO PSÍCO-SOCIAL DO DOCENTE VERSUS PRÁTICAS EDUCACIONAIS	35
3.4 — VALORES E COMPORTAMENTO JOVEM	39
4 — A EDUCAÇÃO DE VALORES NO ENSINO DE ENFERMAGEM	42
4.1 — TEORIAS CUIDATIVAS E DESENVOLVIMENTO DE VALORES	43
CAPÍTULO II — METODOLOGIA	48
1 — POPULAÇÃO	50
2 — OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS	52

2.1 — VARIÁVEL DEPENDENTE	52
2.2 — VARIÁVEIS INDEPENDENTES	55
3 — INSTRUMENTOS DE COLHEITA DE DADOS	56
4 — COLHEITA DE DADOS	58
5 — TRATAMENTO ESTATÍSTICO	59
CAPÍTULO III — RESULTADOS	66
1 — APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	67
1.1 — COMPARAÇÃO DA HIERARQUIA DE VALORES DOS DOCENTES COM A HIERARQUIA DE VALORES DOS ALUNOS	67
1.2 — COMPARAÇÃO DA HIERARQUIA DE VALORES DOS ALUNOS DE 1.º ANO/1.º SEMESTRE COM A HIERARQUIA DE VALORES DOS ALUNOS DE 3.º ANO/2.º SEMESTRE	70
1.3 — COMPARAÇÃO DA HIERARQUIA DE VALORES DOS ALUNOS AGRUPADOS SEGUNDO O SEXO	73
1.4 — COMPARAÇÃO DA HIERARQUIA DE VALORES DOS DOCENTES AGRUPADOS SEGUNDO A IDADE	75
1.5 — COMPARAÇÃO DA HIERARQUIA DE VALORES INSTRUMENTAIS DOS DOCENTES BASEADA NAS HIERARQUIAS INDIVIDUAIS EXPRESSAS NO QUESTIONÁRIO COM AS HIERARQUIAS DE VALORES INSTRUMENTAIS DOS DOCENTES BASEADAS NA APRECIÇÃO DA CONDUTA EM SALA DE AULA EXECUTADAS PELOS PRÓPRIOS DOCENTES, POR MIM E PELOS ALUNOS DE 3.º ANO, ATRAVÉS DA GRELHA DE APRECIÇÃO	78
2 — DISCUSSÃO E CONCLUSÕES	86

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS:

Anexo I — Pedido de autorização para aplicar os instrumentos de colheita de dados

Anexo II — Instrumentos de colheita de dados

Anexo II.a — Questionário para os docentes e alunos de 1.º ano

Anexo II.b — Questionário para os alunos de 3.º ano

Anexo II.c — Grelha de apreciação da conduta dos docentes em sala de aula

Anexo III — Síntese dos dados

Anexo III.a — Valores finais e instrumentos dos docentes

Anexo III.b — Valores finais e instrumentos dos alunos no geral (1.º e 3.º anos)

Anexo III.c — Valores finais e instrumentos dos alunos de 1.º Ano/1.º Semestre

Anexo III.d — Valores finais e instrumentais dos alunos de 3.º Ano/2.º Semestre

Anexo III.e — Valores finais e instrumentais dos alunos no geral (1.º e 3.º anos) agrupados segundo o sexo feminino

Anexo III.e.1 — Valores finais e instrumentais dos alunos no geral (1.º e 3.º anos) agrupados segundo o sexo masculino

Anexo III.f — Valores finais e instrumentais dos docentes agrupados segundo a idade

Anexo III.g — Valores instrumentais dos docentes baseados na apreciação da conduta em sala de aula feita pelos próprios docentes, por mim e pelos alunos de 3.º ano

Anexo III.g.1 — Valores instrumentais dos docentes baseados na apreciação da conduta em sala de aula feita pelos próprios docentes

Anexo III.g.2 — Valores instrumentais dos docentes baseados na apreciação da conduta em sala de aula feita por mim

Anexo III.g.3 — Valores instrumentais dos docentes baseados na apreciação da conduta em sala de aula feita pelos alunos de 3.º ano

ÍNDICE DE QUADROS

	<i>Pág.</i>
QUADRO 1 — Estádios do Desenvolvimento moral segundo KOHLBERG	23
QUADRO 2 — Síntese dos valores finais e instrumentais que os alunos pensam que a Escola lhes transmitiu ao longo do curso	64
QUADRO 3 — Síntese dos valores finais e instrumentais que os alunos pensam que seria importante a Escola ter-lhes transmitido ao longo do curso	64
QUADRO 4 — Hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada nas hierarquias individuais expressa no questionário e hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada na auto-apreciação da conduta em sala de aula	79
QUADRO 5 — Hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada nas hierarquias individuais expressa no questionário e hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada na apreciação da conduta em sala de aula feita por mim	80
QUADRO 6 — Hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada nas hierarquias individuais expressa no questionário e hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada na apreciação da conduta em sala de aula, feita pelos alunos de 3.º ano	82
QUADRO 7 — Síntese das hierarquias de valores finais e instrumentais dos docentes e dos alunos segundo as variáveis independentes consideradas	83
QUADRO 8 — Síntese das hierarquias de valores instrumentais dos docentes baseadas na apreciação da conduta em sala de aula, feita pelos próprios docentes, por mim e pelos alunos de 3.º ano	85

ÍNDICE DE TABELAS

	<i>Pág.</i>
TABELA 1 — Distribuição dos alunos da população por sexo	51
TABELA 2 — Distribuição dos alunos da população por grupo etário	52
TABELA 3 — Distribuição dos docentes e alunos inquiridos relativamente ao nível de convicção expresso sobre a validade das hierarquias de valores estabelecida	57
TABELA 4 — Valores finais que os alunos pensam que a Escola lhes transmitiu ao longo do curso	62
TABELA 5 — Valores instrumentais que os alunos pensam que a Escola lhes transmitiu ao longo do curso	62
TABELA 6 — Valores finais que os alunos pensam que seria importante a Escola ter-lhes transmitido	63
TABELA 7 — Valores instrumentais que os alunos pensam que seria importante a Escola ter-lhes transmitido	63
TABELA 8 — Hierarquia de valores finais dos docentes e dos alunos	68
TABELA 9 — Hierarquia de valores instrumentais dos docentes e dos alunos	69
TABELA 10 — Hierarquia de valores finais dos alunos de 1.º ano/1.º semestre e dos alunos de 3.º ano/2.º semestre	71
TABELA 11 — Hierarquia de valores instrumentais dos alunos de 1.º ano/1.º semestre e dos alunos de 3.º ano/2.º semestre	72
TABELA 12 — Hierarquia de valores finais dos alunos segundo o sexo	74
TABELA 13 — Hierarquia de valores instrumentais dos alunos segundo o sexo ..	75
TABELA 14 — Hierarquia de valores finais dos docentes segundo a idade	76
TABELA 15 — Hierarquia de valores instrumentais dos docentes segundo a idade	77

RESUMO

Os valores humanos dos docentes e dos alunos a nível da Enfermagem constituem uma área que tem sido preocupação daqueles que estão relacionados com esta disciplina, preocupação esta que também eu partilho e me conduziu à realização deste estudo.

Parto do pressuposto de que o conhecimento das hierarquias de valores poderá ajudar na compreensão de determinadas atitudes e comportamentos e permitirá relações pessoais mais favoráveis.

Este estudo identifica-se com uma pesquisa do tipo exploratório-descritivo. O seu objectivo é analisar os valores dos docentes de Enfermagem enquanto elementos activos do processo de educação de valores.

Para tal procurei uma fundamentação teórica através de uma pesquisa bibliográfica relacionada com o problema em estudo e tentei evidenciar a importância da educação de valores a nível do Ensino Superior, especialmente na área da Enfermagem.

Depois de seleccionada a Escola, defini a amostra do estudo, 12 docentes de Enfermagem e 56 alunos do Curso Superior de Enfermagem (CSE) do 1.º ano, 1.º semestre e 3.º ano, 2.º semestre em actividades lectivas teóricas.

Os instrumentos de colheita de dados seleccionados foram os questionários elaborados por mim e destinados aos docentes e alunos, assim como uma grelha de apreciação da conduta dos docentes em sala de aula.

Os dados foram analisados estatisticamente através das frequências absolutas e relativas, médias, medianas, desvios padrões, coeficientes de correlação.

As respostas às questões abertas do questionário dos alunos de 3.º ano, 2.º semestre, foram classificadas em categorias e tratadas por análise de conteúdo.

Perante os resultados obtidos evidenciam-se as seguintes noções:

— As hierarquias de valores dos docentes não diferem substancialmente das hierarquias de valores dos alunos;

— Entre os alunos de 1.º ano, 1.º semestre e os alunos de 3.º ano, 2.º semestre, a afinidade de valores é **quase perfeita**, no entanto existe menor coerência entre as hierarquias de **valores instrumentais**;

— Considerando os alunos distribuídos de acordo com o sexo, a afinidade de valores é **forte**, observando-se no entanto uma menor coerência entre as hierarquias de **valores instrumentais**;

— Entre os docentes distribuídos de acordo com a idade, a afinidade de valores é **forte**, apresentando menor coerência entre a hierarquia de **valores finais**;

— Considerando a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes expressa no questionário e a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes baseada na auto-apreciação da conduta em sala de aula, a afinidade é **moderada**, revelando-se no entanto simétrica em alguns valores;

— Também entre a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes expressa no questionário e a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes baseada na apreciação da conduta em sala de aula, feita por mim, a afinidade é **moderada**, embora menor que a verificada entre docentes e alunos;

— Ainda, entre a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes expressa no questionário e a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes baseada na apreciação da conduta em sala de aula, feita pelos alunos, a afinidade é **forte**, se bem que o valor do r_s (coeficiente de correlação para dados ordinais de Spearman) é muito próximo do dos docentes e do meu;

— Os docentes não transmitem na sua prática pedagógica os valores que defendem em termos teóricos.

Tendo em conta o carácter exploratório-descritivo do estudo, são formuladas algumas questões resultantes da análise dos dados e que poderão constituir motivo de futuras reflexões.

ABSTRACT

The teachers and the students' human values in the field of nursing are an area that has been a concern to those dealing with this subject, the same concern y myself share and that has lead me accomplish this study.

Y take for granted that a knowledge of the hierarchies of values would help to hunderstand certain attitudes and behaviours and will also allow more favourable personal relations.

This study identifies itself with a research of the exploring-descriptive kind.

Its aim is to analyze the values of the teachers of nursing while dynamic elements of the process in the education of values.

Y sought a theoretical grounding through a bibliographical research dealing with the subject of this study and y also tried to make clear the importance of the education of values in the level of a higher education, particularly in nursing.

After having selected the school y determined the sample of the study: 12 teachers of nursing and 56 students — 1 st form — 1 st semester; and 3 rd form — 2 nd semestre during their theoretical lessons.

The instruments y selected to gather the data were: The questionnaire prepared by myself designed for the teachers and students as well as a grid of valuation of the teachers' behaviours in the classroom.

The data were statistically analyzed by the absolute and relative frequencies, medium, median, patterns deviations, coefficient of correlation.

The anservers to the open questions given by the students of the 3 rd form, 2nd semester were classified into categories and theated by analysis of contents.

Before the results taken, one make clear the following notions:

— The teachers' hierarchies of values are not substantially different from those of the students';

— Among the students of the 1st form, 1st semester and those of the 3rd form, 2nd semester the affinity of values is **almost perfect**, notwithstanding there's less coherence among the hierarchies of **instrumental values**;

— Considering the students who were distributed according to this sex, the affinity of values is **strong**, ascertaining however minor coherence among the hierarchies of **instrumental values**;

— Among the teachers distributed according to their age, the affinity of values is strong, showing minor coherence among the hierarchy of **final values**;

— Considering the hierarchy of **instrumental values** of the teachers expressed in the questionnaire and the hierarchy of **instrumental values** of the teachers based on the self — valuation according to their behaviour in the classroom, the affinity is **moderate**, revealing itself however symmetrical in some values;

— Moreover among the hierarchy of the teachers' **instrumental values** expressed in the questionnaire and the hierarchy of the teachers' **instrumental values** based on the valuation of their behaviours, in the classroom done by myself, it's also **moderate** the affinity, though less than the one showed by the teachers and the students;

— In addition, among the hierarchy of the teachers' **instrumental values** stated in the questionnaire and the hierarchy of the teachers' **instrumental values** based on the classroom done by the students, the affinity is **strong**, although the value of the r_s (coefficient of correlation for ordinal data of spearman) is quite near to those of the teachers' and mine;

— The teachers do not convey the values they support in theory during their pedagogical practice.

Bearing in mind the exploring-descriptive characteristic of this study, some questions are raised as a result of the analysis of the data which may establish a reason for future reflections.

INTRODUÇÃO

Em Portugal, vivemos actualmente, a nível de ensino de Enfermagem, momentos de incerteza que geram em mim angústia.

Nos últimos anos, a Enfermagem no nosso país sofreu várias alterações desde, o acesso ao Curso, à filosofia do ser Enfermeiro, até à integração do ensino de Enfermagem no Sistema Educativo Nacional a nível do Ensino Superior Politécnico, (Dec.-Lei n.º 480/88 de 23 de Dezembro), o que naturalmente trouxe maiores exigências tanto para os alunos como para os docentes.

Atravessamos uma fase em que a nossa identidade não está ainda perfeitamente definida, muitas dúvidas se nos colocam. Afinal quem somos nós? O que esperam de nós? Quais as nossas funções? Nestas circunstâncias consideramos que a Enfermagem sofre uma crise de identidade (CASTEL, 1992; GANDARA, 1992).

Além de um corpo de conhecimento próprio, uma profissão necessita de convicções, suporte por sua vez de ideologias determinantes dos comportamentos.

A base da profissão de Enfermagem foi a das convicções religiosas herdadas das mulheres “consagradas” cuja responsabilidade era servir. A profissão continuou assente na atitude do trabalho mais do que no próprio trabalho. Assim segundo COLLIÈRE (1989), a essência desta profissão são os comportamentos e as atitudes. Mas com o avanço tecnológico e conhecimentos específicos, as antigas crenças esfumam-se e outras surgem.

O perfil profissional do enfermeiro de alguns anos atrás está a ser repensado, em termos de educação, já que a Enfermagem mudou, as exigências da Comunidade são diferentes e os valores presentes já não são os mesmos, pois cada época tem os seus valores preferenciais que concorrem para a definição de um perfil profissional.

Para COLLIÈRE (1989), os valores constituem elementos de permanência, de estabilidade do grupo, garantindo o sentimento de pertença e permitindo a construção de uma identidade através de maneiras de pensar, proceder e estar.

PRAIA (1989), apela mesmo para a importância dos valores como energia, pois ter vontade significa estar na posse de uma hierarquia de valores à qual se recorre para orientar as nossas relações interpessoais.

Mas será, então, que o ensino de Enfermagem não necessita de convicções e valores que o orientem?

Penso que se não houver uma orientação filosófica clarificada, o ensino de Enfermagem pode seguir qualquer corrente ideológica ou política.

Surge, pois, como fundamental identificar crenças e valores que guiem o ensino de Enfermagem.

Mas a educação de valores na Enfermagem, sempre foi uma preocupação dos seus responsáveis, só que essa educação era feita mais no sentido de atitudes de compromisso, obediência e modéstia em relação aos estudantes. Neste sentido o desenvolvimento global do aluno não era conseguido (RIBEIRO, 1995).

A Escola de Enfermagem teve assim, que adoptar uma postura de definição relativamente aquilo que pretende em termos de valores, definindo estratégias de educação que vão de encontro à possibilidade de desenvolvimento moral, clarificando e discutindo valores que contribuam e confirmem um perfil característico do aluno de Enfermagem.

Na opinião de MCGHIE (1979), há na disciplina de Enfermagem a preocupação de ensinar aos jovens um código de atitudes e comportamento geral no sentido de o ajudar a adquirir uma personalidade responsável e adulta.

Também mais recentemente, ATKINSON; MURRAY (1989), defenderam que o aluno quando tem acesso ao Curso Superior de Enfermagem é portador de um sistema de valores éticos que depois irá integrar também o sistema de valores profissionais.

Não me refiro (ou talvez também seja necessário), a uma inculcação de valores, mas falo de uma prática educativa que auxilie o desenvolvimento moral do estudante de Enfermagem, dando-lhe oportunidades de discutir no seu dia-a-dia situações que se lhe apresentem problemáticas, clarificando noções, fazendo com que ele se torne activo, consciente, crítico, capaz e apto para enfrentar e decidir problemas ético-morais.

Penso, concordando com SANTOS (1985), que a Escola de Enfermagem não pode descurar este problema da educação de valores, tentando ser neutra ou impondo valores inquestionáveis. Pois nem uma nem outra atitude concorreriam para o referido desenvolvimento e capacidade de decisão do aluno, podendo mesmo levar à possibilidade do "poder do mais forte" através do currículo oculto.

É, pois nesta temática que contextualizo o meu problema. A concretização deste trabalho faz-se através de um estudo exploratório-descritivo (GIL, 1989), tendo por objectivo geral:

— **Analisar os valores dos docentes de Enfermagem enquanto elementos activos do processo de educação de valores.**

Para tornar mais explícito e concreto o trabalho defini ainda alguns objectivos específicos:

- Identificar a hierarquia de valores dos docentes de Enfermagem;
- Identificar a hierarquia de valores dos alunos de Enfermagem aquando da sua entrada para o curso (1.º ano);
- Identificar a hierarquia de valores dos alunos de Enfermagem após algum tempo de permanência na Escola (3.º ano);
- Comparar a hierarquia de valores dos docentes e dos alunos de Enfermagem;
- Comparar a hierarquia de valores dos alunos de 1.º ano/1.º semestre com, a dos alunos de 3.º anos/2.º semestre;
- Comparar as hierarquias de valores dos alunos em função do sexo;
- Comparar as hierarquias de valores dos docentes em função da idade;
- Comparar as hierarquias de valores instrumentais dos docentes expressas no questionário com as hierarquias de valores instrumentais dos docentes baseadas na apreciação da conduta em sala de aula feita pelos próprios docentes, por mim e pelos alunos de 3.º ano.

Pretendo com estes objectivos encontrar respostas que lhe correspondam:

- Como estão hierarquizados os valores dos docentes de Enfermagem?
- Como estão hierarquizados os valores dos alunos de Enfermagem?
- Que afinidade existe entre a hierarquia de valores estabelecida pelos alunos de 1.º ano/1.º semestre e a estabelecida pelos alunos do 3.º ano/2.º semestre?
- Que afinidade existe nas hierarquias de valores dos alunos conforme o sexo?
- Que afinidade existe nas hierarquias de valores dos docentes conforme a idade?
- Que afinidade existe entre a hierarquia de valores instrumentais dos docentes

expressa no questionário e a hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada na apreciação das condutas em sala de aula feita por eles próprios?

— Que afinidade existe entre a hierarquia de valores instrumentais dos docentes expressa no questionário e a hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada na apreciação das condutas em sala de aula feita por mim?

— Que afinidade existe entre a hierarquia de valores instrumentais dos docentes expressa no questionário e a hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada na apreciação das condutas em sala de aula feita pelos alunos de 3.º ano?

Em função de alguns condicionamentos, principalmente o factor tempo, a minha população cingiu-se aos docentes e alunos de Enfermagem de 1.º e 3.º anos, com actividades lectivas no período correspondente à colheita de dados.

Esta dissertação encontra-se organizada em três capítulos:

O primeiro capítulo é consagrado à fundamentação teórica onde realço os assuntos mais pertinentes relativamente ao tema, com o objectivo de encontrar fundamentação e justificação para análise e interpretação dos dados colhidos.

O segundo capítulo contempla a metodologia, apresento e justifico as opções metodológicas, principalmente os aspectos que se referem à população, amostra, operacionalização das variáveis, instrumentos de colheita de dados, colheita de dados e o tratamento estatístico utilizado.

O terceiro capítulo engloba a apresentação, análise e discussão dos dados.

Termino com algumas conclusões e sugestões resultantes de análise e interpretação dos dados.

CAPÍTULO I — TRAÇOS GERAIS DE UMA PROBLEMÁTICA

Este fim de século, caracterizado por mudanças políticas, sociais, morais, científicas, tecnológicas e demográficas, tem realçado as preocupações éticas nas mais diferentes áreas do conhecimento (RIBEIRO, 1995 p. 11).

Na prática e na educação em Enfermagem as questões éticas e deontológicas são um sinal evidente disso.

A questão da educação de valores enquanto conteúdo do processo ensino-aprendizagem é o que me proponho desenvolver no sentido desta dissertação.

Vários enfermeiros alertam para a necessidade do estudo da moral e da ética em Enfermagem (RIBEIRO, 1995), se bem que a ética já faça parte de alguns currículos de Enfermagem.

Os direitos do Homem e o conflito de valores e interesses que se geram nas equipas de saúde influenciam tomadas de decisão ética, que não podem ser feitas através de um receituário de comportamentos para as várias situações (RIBEIRO, 1995). Isto poderá, eventualmente, corresponder aquilo que LOURENÇO (1992) apelidou de educação para a santidade.

Daí que um código normativo, só por si, não conduzirá a uma decisão justa, por isso a promoção do desenvolvimento moral contribuirá para ajudar os enfermeiros a uma visão holística da situação e a decidir com justiça.

O quadro teórico que aqui apresento procura essencialmente servir de **corpos de referência** para a análise e interpretação da informação colhida.

Atendendo à vastidão do tema, senti necessidade de seleccionar os aspectos mais relevantes para o estudo, tendo a preocupação de que a pertinência e a qualidade de sobrepusessem à quantidade. Tentei ordenar sequencialmente os assuntos, de modo a constituírem um todo coerente e relacionado com o problema em estudo.

Iniciei por uma análise sumária de conceitos relativos ao assunto do trabalho, passei depois ao desenvolvimento do raciocínio moral. Desenvolvi a seguir a temática da escola e educação de valores, finalizando com uma abordagem à educação de valores no ensino de Enfermagem.

1 — EDUCAÇÃO MORAL

O valor é a característica de uma coisa merecer mais ou menos a nossa estima e que satisfaz mais ou menos uma certa realidade (VEIGA, 1989 p. 1), só existindo valor nas coisas ou sentimentos que sejam significativos para o Homem.

O valor não é estritamente pessoal, mas inter-subjectivo e cultural, pois requer o reconhecimento de tal valor pelos outros (SEMIÃO, 1994).

O valor existe para lá das nossas preferências!

O primeiro autor referido diz ainda que o valor moral “é pessoal (ninguém me pode substituir) e universal - nas mesmas condições, para qualquer outro, embora percebido e actualizado segundo os determinantes históricos locais” (VEIGA, 1989 p. 3).

Os valores não são factos, já que um facto “é”, e um valor “deve ser”. Mas quando alguém escolhe um valor é porque lhe atribui uma “razão para” e com o qual está em coerência naquele momento e pode manter futuramente, fazendo as conexões/adaptações necessárias de acordo com o seu desenvolvimento sócio-moral progressivo.

Um outro conceito de valor é referido por PRAIA (1989 p. 280), definindo-o como “tudo aquilo que é capaz de romper a nossa indiferença”, a autora acredita que a coerência de um pensar-se tem de procurar-se na coerência de um viver. Na linha de raciocínio da autora a atitude é a disposição do eu para reaccionar ante determinados valores. Assim sendo, os comportamentos são resultado de determinadas atitudes que por sua vez são fruto de uma reflexão crítica e de um desenvolvimento da personalidade.

A mesma autora refere ainda que o valor não é apenas um sentimento ou emoção,

mesmo sendo um ideal. Acrescenta que para dar a conhecer valores é preciso provocar reflexão, o que implica uma escolha pessoal. A interacção entre o conhecimento e a valorização é determinante na acção conhecer-valorar-agir.

Valor é também conceituado como “algo escolhido livremente, após consideração de alternativas, pessoalmente significativo e publicamente assumido, que interfere nas acções e que tem uma certa constância ao longo do tempo” (MENEZES, 1993 p. 312).

Para ROKEACH, citado por JESUINO, (1983 p. 121), valor é “uma crença duradoura de que modo específico de conduta ou um estado final de existência, é pessoalmente ou socialmente preferível a um modo de conduta ou estado final de existência que lhe seja oposto”. Sendo para o autor, sistema de valores uma “organização estável de crenças respeitantes a modos de conduta ou estados finais de existência organizados ao longo de um contínuo de importância relativa”.

Com base nestas definições há pois que distinguir valores finais — finalidades de vida e valores instrumentais — modos de conduta. Ainda segundo o mesmo autor, os valores finais podem centrar-se na pessoa — valores pessoais ou no grupo — valores sociais, e os valores instrumentais orientar-se mais para a auto-realização ou mais para a moralidade.

VALA (1986 p. 15), categoriza os valores finais em três dimensões: “os valores de dimensão mais pessoal” — referem-se a fins próprios ou interesses pessoais (...); “os valores de dimensão mais relacional” — referem-se a objectivos desejáveis na relação com os outros (...); “os valores de dimensão claramente social” — centram-se em torno do grupo ou da actividade. Relativamente aos valores de dimensão pessoal, o autor referido, subcategoriza-os em: hedonistas — satisfação ou expressão imediata dos sentimentos ou necessidades e em valores ligados ao desenvolvimento, expressão e afirmação do eu.

SCHELER (1955), afirma que só podemos compreender a hierarquização de valores na preferência e na subordinação, isto é, a preferência resulta do reconhecimento de superioridade de um valor. Entre os vários fins possíveis preferimos aquele que tem por base um valor mais elevado, assim preferência implica subordinação.

Nesta linha de raciocínio aceita-se que a preferência e a subordinação são fundamentais para a interiorização e reflexão em cada momento sobre qual é o valor superior. Deste modo a liberdade do indivíduo para reflectir nos seus próprios valores

e nos que regem a Sociedade é condição “*sine qua non*”, para que possa constituir a sua hierarquia de valores e desenvolver a sua personalidade.

SCHELER (1955), coloca no topo da sua hierarquia os valores espirituais do sagrado e do profano, seguidos dos valores ligados aos sentimentos e depois aqueles que intitula de sensibilidade vital — nobre e vil, bem-estar, doença e morte e por fim na base de hierarquia os valores de prazer e dor, alegria e tristeza.

Estes são alguns dos vários conceitos existentes de valores, nos quais percebo unanimidade em termos do conteúdo — valor como algo intrínseco e resultante de reflexão pessoal (PRAIA, 1989).

Para mim valor pode ser entendido como tudo o que permite ao ser humano ter uma vivência própria e que lhe ajuda a dar suporte afectivo e essa mesma vivência. A maneira como cada um de nós reage a problemas éticos e de justiça social é, regra geral, determinada pelo nosso sistema de valores (COLLINS; SPRINTHAL, 1984).

A passagem para uma fase subjectivamente agradável, significa crescimento. A maneira de percebermos o que é certo para nós, é sentirmos que a nossa escolha é melhor do que qualquer outra alternativa (MASLOW, 1979).

Neste contexto os valores podem ser entendidos numa perspectiva de condição de existência, pois tal como e de acordo com MASLOW (1979), há um conjunto hierárquico de necessidades básicas imprescindíveis à vida do ser humano, também a hierarquização de valores é uma condição essencial para que se possa ter uma vivência própria.

Este autor hierarquiza as necessidades humanas básicas em cinco níveis, considera:

- nível um, as necessidades fisiológicas que precedem todas as outras porque são essenciais à sobrevivência;
- nível dois, as necessidades de segurança e protecção;
- nível três, as necessidades afectivas;
- nível quatro, as necessidades de estima;
- nível cinco, as necessidades de auto-realização.

Para MASLOW, uma necessidade de um nível superior só se manifesta como determinante de acção, se a do nível imediatamente abaixo tiver sido

satisfeita, pelo menos em parte, dependendo o grau de satisfação da pessoa em causa.

Assim é lícito pensar que ninguém procurará satisfazer uma necessidade de auto-realização — nível cinco — se não tiver as dos níveis anteriores minimamente satisfeitas. Por analogia, talvez seja possível estabelecer uma hierarquização de valores, pois as “necessidades são estímulos na procura de novos valores” (SEMIÃO, 1994 p. 17).

Os valores em que cada um de nós acredita e defende, são qualquer coisa de muito pessoal, que caracteriza e enriquece a nossa história de vida, que é única e própria em cada ser humano. A nossa experiência torna-se válida por si mesma, ao invés de utilizar critérios externos. O que prevalece é a autovalidação, a auto-comprovação (MASLOW, 1979).

Quando atribuímos a um valor uma hierarquia elevada, isto significa, que esse valor, dum ideia por exemplo, exerce uma força considerável na incitação e direcção do nosso comportamento.

Esse mesmo valor hierarquicamente elevado far-nos-á dispendir uma quantidade de energia na sua procura. Se pelo contrário determinado valor é considerado por mim como hierarquicamente mais baixo, terá provavelmente uma importância trivial e portanto menos energia lhe será dedicada.

Toda a conduta moral, assenta segundo PRAIA (1989), em dois apoios fundamentais: o aspecto cognitivo e uma “energética que caracteriza o aspecto afectivo”. **Ter vontade significa possuir uma escala de valores suficientemente elaborada, para recorrer a ela no decurso das relações interpessoais.**

Dizer que uma pessoa tem ou defende determinado valor significa que ela acredita nessa forma de conduta ou finalidade de vida como sendo a melhor relativamente a outras (COLLINS; SPRINTHAL, 1994; MASLOW, 1979).

2 — DESENVOLVIMENTO COGNITIVO-MORAL

“É talvez irónico o desacordo que tem vindo a existir entre os educadores e os psicólogos na área do desenvolvimento moral e dos valores” (SPRINTHALL, N; SPRINTHALL, R, 1993 p. 167).

Desde os primórdios da Escola Pública que os educadores têm vindo a defender que o carácter e valores do aluno devem ser o objecto central do ensino. Praticamente todas as Escolas tinham um currículo formal onde os objectivos apelavam para o desenvolvimento do carácter (SPRINTHALL, N; SPRINTHALL, R, 1993).

Por sua vez os psicólogos defendiam que era praticamente impossível inculcar traços e valores. Assim por um lado exigia-se a transmissão das virtudes tradicionais dando ênfase ao comportamento e normas de conduta socialmente desejáveis. Por outro, exigia-se das Escolas e dos educadores, que através dos conhecimentos das noções de emancipação, envolvimento e participação política, tornassem os alunos seres activos críticos da sociedade em que se inseriam (SPRINTHALL, N; SPRINTHALL, R, 1993).

Passo agora a analisar um quadro conceptual relativamente novo, que permite compreender o processo de desenvolvimento de valores e que pode ter implicações específicas, eventualmente, para as estratégias curriculares, em termos de desenvolvimento cognitivo-moral.

“A mais significativa e influente teoria e investigação sobre a formação dos valores resultou do trabalho de LAWRENCE KOHLBERG (COLLINS, SPRINTHALL, 1994 p. 245).

“Enquanto PIAGET (1932) identificou estádios de desenvolvimento cognitivo e ERIKSON sugeriu estádios de desenvolvimento pessoal, KOHLBERG, (1968) descreveu estádios de desenvolvimento moral” (SPRINTHALL, N; SPRINTHALL, R, 1993 p. 170). O autor do desenvolvimento moral conduziu estudos com crianças e adultos que lhe permitiram chegar à conclusão de que o desenvolvimento moral ocorre com uma sequência específica de estádios, independentemente do país ou continente e suas culturas próprias.

Assim sendo não se pode assumir o carácter moral de acordo com traços fixos, mas sim que esse carácter tem uma evolução ao longo de estádios sequenciais (COLLINS; SPRINTHALL, 1994).

A pesquisa de KOHLBERG pode resumir-se do seguinte modo:

O desenvolvimento moral processa-se por estádios, definindo-se cada estágio através do raciocínio moral usado; cada estágio é qualitativamente distinto, processando-se o desenvolvimento de um nível mais simples para outro mais complexo, sendo invariável a sequência dos estádios (SPRINTHALL, N; SPRINTHALL, R, 1993; COLLINS; SPRINTHALL, 1994). Neste sentido, o

desenvolvimento moral é semelhante ao desenvolvimento cognitivo (SPRINTHALL, N; SPRINTHALL, R, 1993).

As suas pesquisas permitiram-lhe distinguir três níveis de desenvolvimento moral:

- o nível pré-convencional
- o nível convencional
- o nível pós-convencional

Cada nível inclui dois estádios. Esta caracterização dos estádios resultou dos estudos que o autor fez acerca do sistema de pensamento que as pessoas utilizavam ao lidarem com questões morais.

A essas pessoas com histórias de vida próprias e de idades diferentes foi pedido para responderem a problemas que envolviam dilemas morais. O autor descobriu que as respostas obtidas comportavam julgamentos diferentes através dos quais pode definir as suas seis categorias do desenvolvimento moral.

A resposta aos problemas apresentados pelo autor, não interessa tanto em termos de positiva ou negativa, mas sim a apresentação das razões em que se baseia a decisão, pois isso é que define o nível do desenvolvimento moral da pessoa interrogada (COLLINS; SPRINTHALL, 1994). Daí não existirem respostas certas ou erradas.

Apresento a seguir um esquema representativo dos níveis de desenvolvimento moral.

QUADRO 1 — Estádios do Desenvolvimento moral segundo KOHLBERG

NÍVEL E ESTÁDIO	COMPORTAMENTO	BASES DO COMPORTAMENTO	PERSPECTIVA SOCIAL DO ESTÁDIO
<p>Nível I: Pré-convencional</p> <p>Estádio 1: Moral heterónima</p>	<p>Observação das regras sob pena de castigo; obediência a uma autoridade poderosa a fim de evitar danos físico e materiais.</p>	<p>Evitar o castigo; autoridade poderosa</p>	<p>Não tem em consideração os interesses dos outros - ego-centrismo - nem reconhece que eles diferem dos seus. Não estabelece relações entre dois pontos de vista. As acções são julgadas em termos das suas consequências físicas.</p>
<p>Estádio 2: Individualismo, propósito instrumental e troca</p>	<p>Observância das regras em função do interesse imediato e de acordo com as suas necessidades, o bem corresponde ao que é justo ou ao que corresponde a uma troca ou acordo igualitário</p>	<p>Agir em função das suas próprias necessidades. Não considera as necessidades dos outros a não ser que pense que isso o irá beneficiar.</p>	<p>Perspectivas individualistas concretas. O bem é relativo, um sentido individualista concreto.</p>
<p>Nível II: Convencional</p>	<p>Preocupação com grupo de pessoas e conformismo às regras do grupo. Há um relacionamento de sentido duplo (são bons uns para os outros).</p>	<p>Necessidade de ser bom aos seus olhos e aos dos outros. O motivo é ser um/uma bom/boa rapaz/rapariga para ser aceite, os afectos desempenham um forte papel.</p>	<p>Perspectiva do indivíduo em relação com outros indivíduos. Os valores morais convencionais baseiam-se no desempenho de perfis bons ou concretos, manutenção da ordem</p>

.../...

<p>Estádio 3: Expectativas interpessoais mutuas e relações e conformidade interpessoal</p>			<p>convencional e na satisfação das expectativas dos outros.</p>
<p>Estádio 4: Sistema social e consciência moral</p>	<p>Preocupação com a ordem na sociedade. A ordem e o dever resultam da manutenção das regras da sociedade, cumprir os deveres acordados.</p>	<p>Assegurar o funcionamento global da instituição e evitar a perturbação do sistema, "se toda a gente fizesse isso" imperativo de consciência que responde às obrigações defenidas por cada um.</p>	<p>Considera as relações individuais em função do seu lugar no sistema. Diferencia o ponto de vista social dos acordos e motivos interpessoais.</p>
<p>Nível III: Pós-convencional</p>	<p>Ter consciência da diversidade de valor e opiniões dos indivíduos e que a maior parte dos seus valores e regras respeitam ao seu grupo. Alguns valores (vida, liberdade) devem ser respeitados em sociedade independentemente da opinião da maioria.</p>	<p>Acreditar na validade dos princípios morais universais e no sentido do compromisso pessoal em relação a eles.</p>	<p>Contacto social e orientação legalista. Integra as perspectivas através de mecanismos formais de acordo, de contrato, de imparcialidade e de processos obrigatórios. Tem em consideração os princípios morais e legítimos reconhem que colidem por vezes e sente dificuldade na sua interpetação.</p>
<p>Estádio 5: Contracto social ou utilidade social e direitos individuais</p>		<p>Acreditar na validade dos princípios morais universais e no sentimento de compromisso pessoal em relação a eles.</p>	
<p>Estádio 6: Princípios éticos universais</p>	<p>Respeito pelos princípios éticos institucionais o que está correcto é uma decisão de consciência do próprio, baseada</p>		<p>Perspectiva do ponto de vista moral de que decorrem os acordos sociais. Perspectiva de um indivíduo racional que</p>

.../...

	<p>em ideias sobre rectidão que se aplicam a todos. Esta designa-se por princípios éticos que são feitos de regras. A regra é específica, um princípio ético é geral.</p>		<p>reconhece a natureza moral e o factor de que as pessoas são fins em si próprios e devem ser tratados como tal.</p>
--	---	--	---

FONTE: Adaptado de SCHIRP (1989, p. 50-52)

Pelo exposto, penso que posso, concordando com KOHLBERG (1987), dizer que o nível moral que cada ser humano atinge tem por base um desenvolvimento próprio reflexivo, não estando pré-determinado, mas variando em parte com os ambientes com os quais cada pessoa tem oportunidade de interagir.

A passagem para estádios de desenvolvimento mais complexos parece verificar-se quando as pessoas têm oportunidade de viver experiências significativas em que devem realizar tarefas novas e um pouco mais complexas do que o permitido para o seu desenvolvimento actual. Determinados contextos promovem a positiva formação de valores (CAMPOS, 1990; COLLINS; SPRINTHALL 1994; RIBEIRO, 1995).

“Experiência em excesso não aumenta o efeito e, sem reflexão, não há desenvolvimento” (CAMPOS, 1990 p. 88).

É esta capacidade de adquirir e interiorizar as coisas, tendo sempre em atenção o acto reflexivo, que se pretende que cada um de nós aluno ou docente consiga obter.

De acordo com COLLINS; SPRINTHALL (1994), penso que para que este adquirir e interiorizar seja possível e facilitado é necessário que estejamos atentos às várias fases do desenvolvimento moral em que cada pessoa se encontra e procuremos adaptar às suas necessidades as possibilidades que há e que tem de se desenvolver e de o ajudar nesse desenvolvimento, “começando exactamente no ponto em que o indivíduo se encontre”. Entre o comportamento da pessoa e o raciocínio que lhe subjaz tem que existir uma relação lógica, e isto, independentemente do género. Apesar da teoria de KOHLBERG, ter sido acusada de sexista por GILLIGAN, veio a refutar-se tal alegado após estudos feitos por WALKER (1984) e BRAEBECK (1982), referidos por COLLINS; SPRINTHALL (1994).

Os estudos realizados permitiram concluir que existe uma sequência invariante de estádios de desenvolvimento moral que é independente do género, tal como KOHLBERG tinha defendido.

A inexistência de diferenças do género em áreas, tais como: a inteligência, as relações espaciais, o pensamento abstracto e outras capacidades básicas continua a ser apoiada por estudos antigos e mais recentes (SPRINTHALL, N; SPRINTHALL, R, 1993). Os autores afirmam que as diferenças verificadas têm relação com factores culturais e sociais.

Estudos feitos em Escolas Superiores de Enfermagem (ESE), relativamente aos valores dos docentes e dos alunos, nos dois sexos têm demonstrado não se verificar qualquer diferença entre homens e mulheres (GAMEIRO, 1991; RIBEIRO, 1995, SANTOS, 1994).

3 — A ESCOLA E A EDUCAÇÃO DE VALORES

A educação de valores é uma das áreas mais interessantes em educação, no entanto ainda pouco explorada. É tida como um apoio dado aos alunos, no sentido de lhes permitir conhecer os seus sistemas de valores e desenvolver as suas próprias opções (BARTOLOMÉ, 1985).

A educação de valores como uma área a desenvolver pela Escola levanta ainda alguma polémica, que encontra opositores e defensores. No entanto a nível do nosso sistema de ensino, a educação de valores tem-se feito, mesmo não estando clarificados os objectivos em termos de currículo expresso (FONTES, 1990).

A educação com tendência cognitiva tem nos alunos um impacto afectivo, já que estes não conseguem apenas apreender factos ou conceitos, mas todo um conjunto de normas que lhes dá a possibilidade de integração social e empenho na sua transformação progressiva (CAMPOS, 1990).

A redefinição do papel da Escola na educação do indivíduo, resulta da constatação de que as funções clássicas da mesma (instrução e socialização) não abrangem a diversidade e complexidade dos problemas diários, nem o papel cada vez mais activo do indivíduo na construção pessoal da realidade (MENEZES, 1993).

Assim pode dizer-se que em educação formal, existe explícita ou não, uma educação moral.

Para SANTOS (1985), o facto de se descurar o currículo oculto da Escola, pode ser perigoso, pois através dele os valores da Escola antiquada, podem ser promovidos sob uma aparência de neutralidade.

É feita uma sugestão por MARQUES, referido por CAMPOS (1990), de que a educação de valores, se inicie a partir do ensino pré-escolar, com uma metodologia baseada no desenvolvimento moral.

Também FORMOSINHO (1986), propõe uma educação sócio-moral para as escolas secundárias portuguesas.

Ainda FORMOSINHO (1987), defende que o desenvolvimento psico-sócio-moral deve ser uma finalidade educacional central também para o ensino universitário.

RIBEIRO (1995 p. 46), afirma que a promoção do desenvolvimento moral "contribuirá para tornar as enfermeiras mais competentes e capazes de decidir com justiça".

A educação de valores não pode constituir mais uma unidade curricular estabelecida em determinado horário, dentro ou fora da área escolar (CEMBRANOS, 1981), que sirva para reconfortar as consciências de pais e educadores. A educação de valores tem que ser um processo mais profundo que implique um esforço diário pessoal e comunitário.

No texto que a comissão de Reforma do Sistema Educativo (1990) dedicou à formação pessoal e social, é salientado que os espaços curriculares dados a esta formação poderão ser um espaço aberto aos pais e outros agentes educativos bem como aos interesses específicos dos próprios alunos e terceiros.

Baseando-se nas etapas do processo valorativo, CEMBRANOS (1981 p. 31), apresenta algumas características gerais de uma possível educação de valores:

- *"a existência de um clima de respeito pelo homem como pessoa;*
- *a inclusão das duas instituições — família e escola — e luta por uma orientação de vida com maior humanização;*
- *a atenção sobre os condicionamentos bio-psico-sociais e sua introdução na análise de mudanças eliminando qualquer espiritualidade extra-temporal;*
- *a implicação a atender à capacidade de discernimento perante a mudança, e descobrir a possibilidade de realização da pessoa e dos grupos e lutando contra as forças que se opõem a essa realização como pessoa".*

Penso que a Escola continua a ser juntamente com a família o principal veículo para a educação de valores (FONTES, 1990; OCHOA, 1987).

Com o aumento do número de anos de escolaridade obrigatória, com a necessidade cada vez maior que os alunos têm de desenvolver a sua capacidade crítica e reflexiva, a Escola é sem dúvida o local favorito à ajuda deste desenvolvimento.

A educação escolar deve capacitar os alunos para a resolução dos problemas de vida (CAMPOS, 1990), no sentido de perante as situações problemáticas, principalmente no campo da ética, conseguirem uma decisão com justiça.

3.1 — DESENVOLVIMENTO DE VALORES E SUAS TEORIAS

A relação entre atitudes e valores, num acto afectivo, e apresentada por D'HAINAUT. Para o autor as convicções actuam sobre a situação inicial que é modificada. Esta situação alterada provoca uma atitude, ocasionada por um valor, que se traduz em comportamento. São portanto, para este autor, os valores que definem as atitudes. Para D'HAINAUT (1980), os valores podem ser de origem exterior — sociedade ou interior — necessidades ou impulsos.

Os valores são necessários porque eles nos permitem buscar o sentido da vida, nos orientam para um fim que consideramos mais adequado a nós mesmos, dão-nos a possibilidade de optar livremente na nossa própria realização pessoal.

Factores como a idade, papel desempenhado na sociedade e grupo étnico não chegam para explicar o pluralismo hierárquico valorativo (CEMBRANOS, 1981). Há pois, que ter em atenção as características próprias do indivíduo em termos de conformismo ou não relativamente aos valores culturais da sociedade de que é membro, bem como a capacidade para captar o valor.

Os elementos do processo valorativo são esquematizados por FORMOSINHO (1991), em três etapas principais:

1 — a escolha, onde o indivíduo selecciona livremente de entre as várias alternativas; 2 — a apreciação, o indivíduo disputa e afirma a escolha feita e 3 — a actuação, onde o indivíduo aplica os valores que escolheu, em ocasiões diversas.

O processo valorativo surge como um processo original e real (CEMBRANOS, 1981). O crescimento do homem é o resultado de interacção de um conjunto de potencialidades herdadas, com o meio físico-psicológico-social no qual se desenvolve.

Algumas teorias têm surgido, relativamente ao desenvolvimento de valores. De entre elas permitimo-me destacar: a posição psicanalítica, a teoria da aprendizagem, uma interpretação perceptual e mais recentemente uma posição ecológica.

Posição psicanalítica

Nesta teoria o principal agente de socialização é o super ego. Os pais aqui representam a única autoridade com poder para premiar e castigar. A criança vai fazendo uma identificação com os pais, adoptando as suas formas de premiar e punir e vai

progressivamente desenvolvendo o super-ego. A criança quando se sente culpada espera punição por tal procedimento. Na teoria Freudiana, essa componente de punição, chama-se consciência (MCKINNEY et al, 1986). À medida que o desejo da criança em ser como os progenitores é orientado de forma positiva e gratificante desenvolve-se o ideal do ego.

Assim esses componentes do super-ego — consciência e ideal do ego, são desenvolvidos como resultado da identificação parental e guiam o comportamento da criança quando a autoridade parental começa a fazer-se sentir menos.

Deste modo o sistema de valores da criança vai-se desenvolvendo e o seu comportamento já não é exclusivamente orientado pelo modo ou gratificação parental (MCKINNEY et al, 1986).

Posição da teoria da aprendizagem observacional

Os behavioristas radicais colocam ênfase na aprendizagem por experiência directa. BANDURA (1983), seu principal defensor, põe ênfase na aprendizagem social através da aquisição de comportamentos socialmente relevantes, por aprendizagem por modelação ou aprendizagem observacional. Assim o indivíduo fará a sua própria modelação.

A aprendizagem por modelação possibilita a aprendizagem sem reforço exterior directo, através da observação do desempenho dos modelos e das consequências desses comportamentos para os próprios modelos.

Por modelação o observador retém características comuns de respostas aparentemente diversas e organiza regras de comportamento que lhe permitem ultrapassar o que viu ou ouviu do modelo.

BANDURA, referido por SERRA (1986 p. 131), descreve esta característica da aprendizagem por modelação como:

(“Sintetizando características de diferentes modelos em novas combinações, o observador pode atingir através da modelação novos estilos de pensamento e conduta. Uma vez iniciadas as experiências com as novas formas criam mudanças evolutivas futuras. Uma demarcação parcial da tradição pode eventualmente tornar-se uma nova tradição”).

Uma interpretação perceptual

O modelo perceptual é interpretado como vantajoso por MCKINNEY et al (1986), porque atribui uma forte ênfase à acção do indivíduo cujos próprios valores estão em desenvolvimento. Assim sendo, o indivíduo é um agente activo no qual os valores se desenvolvem em função da retroação do seu comportamento, não sendo portanto um ser passivo receptor dos valores do meio circundante.

Desta interpretação perceptual do desenvolvimento de valores estabelece que os padrões de valores se constroem através de experiências e que depois vão ser utilizados como orientadores de comportamentos futuros.

Assim, MCKINNEY et al (1986), referem que os adolescentes que percebem a relação entre o seu comportamento e o resultado desse mesmo comportamento têm um sistema de valores mais desenvolvido do que aqueles que não percebem essa relação.

Além destas teorias referidas relativamente ao desenvolvimento de valores penso que se justifica ter em atenção a nível do desenvolvimento das competência de vida e da respectiva dimensão psicológica, o impacto do sistema ecológico que é definido por CAMPOS (1990) como estrutura e organização da instituição escolar e do processo ensino/aprendizagem, bem como das relações que aquelas mantêm com outros ambientes, familiar, grupo de pares, etc..

Segundo o mesmo autor justifica-se uma outra estratégia na intervenção para o desenvolvimento, a que juntamente com outros autores MENEZES (1993) chamou ecológica.

Refere ainda que não é suficiente que a Escola permita a aquisição de saberes proporcionada pelas disciplinas tradicionais, é necessário também que ela capacite os seus educandos para outras questões de resolução de problemas de vida diária.

Para SERRA (1986), a aprendizagem de valores é feita numa perspectiva interaccionista, entre as influências ambientais, o comportamento e os aspectos cognitivos.

Actualmente o desenvolvimento não é entendido apenas como resultado da maturação, sendo as oportunidades educativas cada vez mais valorizadas, afirma CAMPOS (1989).

3.2 — TÉCNICAS AO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO DE VALORES

Quando se pretende fazer educação de valores tem que se pensar na questão das metodologias a desenvolver. Alguns autores apelam para a necessidade de a educação escolar intervir, sistemática e intencionalmente no processo de formação de valores dos alunos (CAMPOS, 1990; FORMOSINHO, 1991; MENEZES, 1993; RIBEIRO, 1995).

Assim constatada como uma das três grandes áreas de preocupação de educação escolar (CAMPOS, 1991), a educação de valores pode ser desenvolvida no contexto escolar sob a forma de algumas técnicas. Salientamos quatro estratégias principais:

Inculcação: Este é um dos métodos que segundo BARTOLOMÉ (1985) mais se utiliza na educação de valores. Consiste na criação de condições para que o indivíduo interiorize certos valores pretendidos ou modifique outros.

Para a autora este método tanto é aplicável quando se pretende a educação de valores impostos como quando a escolha é livre, já que certos valores são universais e incontestáveis, a inculcação tem-se por isso, mostrado eficaz para que o indivíduo adira.

O reforço revela-se eficiente, funcionando o posicionamento do docente, perante os valores, como um modelo.

Espera-se assim que o docente emita juízos, mostre discernimento do que pode ser bom ou mau, exemplificando praticamente (VEIGA, 1989).

Discussão de dilemas morais. Este processo baseia-se na teoria do raciocínio moral de KOHLBERG (1968). A partir de situações hipotéticas ou reais provoca-se a discussão. Isto baseia-se no pressuposto que um estágio desenvolvimental mais elevado é melhor, quer do ponto de vista formal, quer consensual (MENEZES, 1993).

Na discussão dos dilemas deve estar presente o docente e pelo menos a mistura de dois estádios de desenvolvimento moral. Deste modo proporciona-se a interacção entre pares, o conflito cognitivo e a atitude facilitadora do docente que coloca as questões desafiantes.

Segundo CAMPOS (1990), tem-se vindo a recorrer a estratégias de promoção do desenvolvimento intelectual, com vista a favorecer aprendizagens escolares a nível do desenvolvimento dos alunos. Também RIBEIRO (1995), argumenta que o desenvolvimento cognitivo é uma condição necessária do desenvolvimento moral.

Para FONTES (1993), o desenvolvimento moral, é função do desenvolvimento cognitivo, embora muitos indivíduos se encontrem em estádios cognitivos mais elevados que o correspondente estágio moral. Refere que cerca de 50% de adolescentes e adultos podem atingir o raciocínio formal, no entanto apenas 10% desses adultos chegam ao estágio cinco e seis do desenvolvimento moral.

Nesta linha de raciocínio é possível um indivíduo encontrar-se num estágio operativo superior ao correspondente estágio de desenvolvimento moral, no entanto o inverso já não se verifica (FONTES, 1990).

Apesar da avaliação da discussão de dilemas revelar resultados positivos, há algumas críticas a tecer-lhe uma das críticas relaciona-se com o seu racionalismo extremo (BANDURA, citado por CUNHA 1993; COIMBRA, 1991), ao não integrar outras componentes — afectiva, comportamental e social, na formação dos padrões morais.

Na opinião de BARTOLOMÉ (1985) a teoria KOHLBERGIANA, não considera os valores sociais, estéticos e individuais, valorizando o aspecto cognitivo que sendo importante não é único. Ainda BIGS referido por FONTES (1990), pensa que ainda não existe uma “justificação plausível para a sequência do comportamento”, tal como é apresentado por KOHLBERG.

Clarificação de valores. Esta intervenção parte do pressuposto que a Escola deve assumir um papel activo, mas neutral nos processos de identificação pessoal dos valores. O objectivo desta técnica é ajudar o indivíduo a tomar conhecimento dos seus valores, a aceitá-los ou se necessário a modificá-los.

A clarificação de valores é um processo contínuo que se vai desenvolver durante toda a vida, pois no diálogo constante com os vários ambientes que nos rodeiam, há opções que têm que ser feitas e assumidas.

De acordo com BARTOLOMÉ (1983), diria que a escolha de valores feita pelo indivíduo tem que ser livre e resultante da sua própria selecção para assim os poder integrar; o indivíduo deve valorizar o que escolheu e os valores escolhidos repercutirem-se no seu comportamento.

A clarificação de valores pode utilizar perguntas clarificadoras que são colocadas no momento, de modo que o indivíduo aplique o processo de valorização aos seus valores.

Para FORMOSINHO (1991), a resposta clarificadora é uma forma específica de responder a perguntas e situações que permite continuar a reflectir sobre o que se pergunta, escolhe e decide, permitindo a clarificação do que motivou a pergunta.

A utilização da clarificação de valores ajuda a preparar o caminho para o emprego de outras técnicas de educação de valores, pelo facto de o aluno descobrir os seus próprios mecanismos de valorização (BARTOLOMÉ, 1985).

O sucesso deste modelo deve-se também atribuir à sua aberta confrontação com os modelos tradicionais de educação (CUNHA, 1993; SETWART, citado por FONTES, 1990).

Apesar de tudo isto, a clarificação de valores recebe algumas críticas: COLLINS; SPRINTHALL (1994), afirmam que o objectivo de clarificação de valores leva o indivíduo a uma tomada de consciência de um modo relativista e individualista.

A utilização da clarificação de valores em conjunto com outros modelos ajuda à realização dos alunos e à sua inserção social como membros activos, devendo por isso realçar os aspectos comuns positivos em detrimento das diferenças (CUNHA, 1993).

Aprendizagem para a acção. Segundo FONTES (1990), este método consiste em dar oportunidades aos indivíduos para eles actuarem de acordo com os seus valores, podendo isto acontecer, na aula, na Escola ou na Comunidade.

É na interacção entre a Escola e a Comunidade que se originam os valores.

Perante situações concretas os indivíduos têm que actuar de acordo com os seus próprios valores.

Esta técnica, implica, na perspectiva da autora, a consciência do assunto, tomada de posição, uma decisão para actuar e o planeamento de estratégias de actuação em consequente reflexão sobre as consequências.

Em jeito de conclusão, digo concordando com CUNHA (1993) que a perspectiva pedagógica é a perspectiva própria ao professor reflexivo, que faz

uso das várias disciplinas, dos vários métodos e das várias didácticas aplicando-as criteriosamente aos seus alunos, de acordo com a sua satisfação, necessidades e contexto no sentido de uma possível educação de valores.

Assim penso, em consonância com OCHOA (1978), que a Escola não se pode fechar em si mesma, tem que pensar que fora dela se vivem e transmitem valores e atitudes que têm a ver com os seus alunos e que estão para além do saber científico. O docente que reflecte e se preocupa enquanto membro activo de educação de valores, constrói o seu quadro de referências pedagógicas validando-o continuamente no contacto diário e directo com os seus alunos, de modo a promover o crescimento holístico do aluno.

3.3 — DESENVOLVIMENTO PSICO-SOCIAL DO DOCENTE VERSUS PRÁTICAS EDUCACIONAIS

É cada vez mais notória a necessidade e o interesse pela formação profissional (e moral) dos docentes. Formadores e políticos tomaram consciência que o docente tem de alargar o âmbito do seu saber (FORMOSINHO, 1987; MIRANDA, 1992), para poder dar um melhor contributo no processo ensino/aprendizagem.

A História da Educação, Psicologia do Desenvolvimento, Organização e Administração Escolar, Desenvolvimento Curricular, entre outros, são alguns conhecimentos sobre os quais os docentes em formação se debruçam.

É portanto ideia adquirida de que não basta saber matemática para ser bom docente da mesma disciplina, é necessário um conjunto de saberes dispersos nas várias ciências (CAMPOS, 1990; FORMOSINHO, 1987).

A confirmar o acima referido está a consagração deste princípio na lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986. Será então o “bom docente” aquele que reúne conhecimentos de disciplina que tem a seu cargo mais os das Ciências de Educação? (FORMOSINHO, 1987).

A aplicação da teoria educacional à prática escolar não é assim tão linear e automática, mas sim mediada e complexa (DAVIS e ROGER, citado por FORMOSINHO, 1987). É nesta mediação que intervem a pessoa do docente.

A formação do docente entendido como pessoa no seu aspecto psico-sócio-moral, é essencial para que o sucesso da práxis possa acontecer.

Dentro desta problemática surgem algumas preocupações relacionadas com a necessidade de entender o docente/discente como pessoas em desenvolvimento, o seu nível individual de desenvolvimento psicológico, a filosofia educacional e a sua actuação pedagógica.

O desenvolvimento psico-social-moral é com base nas perspectivas KOHLBERGIANA e PIAGETIANA, a finalidade central de educação. Isto tem vindo a ser afirmado a nível do ensino básico e secundário, mas “não o tem sido afirmado no âmbito do ensino universitário, pelo menos com a mesma intensidade” (FORMOSINHO, 1987 p. 248).

Baseados no desenvolvimento moral estudado por KOHLBERG sabemos que o desenvolvimento é contínuo e progressivo e que determinados níveis, principalmente o V e o VI, estão dependentes da qualidade das experiências no ensino universitário. A análise que REST (1979) fez sobre estudos vários permitiu constatar que os alunos do ensino superior estão, em termos de desenvolvimento, preparados para passarem para o nível de raciocínio baseado em princípios, no domínio do juízo moral dos valores (COLLINS; SPRINTHALL, 1994; FORMOSINHO, 1987).

Com base nas teorias desenvolvimentistas é lícito pensar que o desenvolvimento moral não termina ao nível do ensino secundário, pois ele é contínuo e progressivo.

Assim em termos de ensino superior não se pode descurar ou deixar ao acaso o desenvolvimento moral, já que ele parece desempenhar na opinião de COLLINS; SPRINTHALL (1994), um papel importante na competência e satisfação profissional.

Na opinião de PAIVA (1989), a área dos processos psicológicos inerentes à formação pessoal e social (em geral e à educação para a democracia em particular) é aquela relativamente à qual os autores portugueses mais sensibilidade mostram.

O domínio sócio-moral é um dos aspectos mais realçados no perfil do professor do ensino secundário (PAIVA, 1989). Este autor sublinha que a formação pessoal e social dos professores é “semelhante ao que é proposto para os alunos, com as devidas adaptações ao grupo etário”.

Cito agora algumas conclusões resultantes de uma pesquisa bibliográfica e apresentadas por FORMOSINHO (1987 p. 249), que se mantêm pertinentes relativamente a esta temática.

“1 — Os professores de nível conceptual mais elevado utilizam maior variedade de estratégias educativas de acordo com as exigências do contexto da sala de aula (têm uma capacidade de irradiar uma ampla variedade de ambientes), são mais capazes de lidar com o stress e são mais flexíveis (GUSSBERG e SPRINTHALL, 1980; THIES, 1980).

2 — O desenvolvimento do ego está relacionado com o sucesso do professor dentro da sala de aula e é, em parte, responsável pela introdução de inovações educacionais (WALTER e STIVERS, 1977).

3 — O desenvolvimento sócio-moral do sujeito está relacionado com a sua filosofia educacional (JOHNSTON, LUBOMUDROV, PARSONS, 1982).

3.a — Uma pontuação mais elevada nas escalas de desenvolvimento sócio-moral está relacionada com uma filosofia educacional que privilegia a autonomia e independência por parte do aluno, a sua participação activa no processo de ensino/aprendizagem e a sua participação e implementação de normas (JOHNSTON e outros, 1982).

3.b — Inversamente os professores com pontuação menos elevada nas escalas de desenvolvimento sócio-moral apresentam uma filosofia educacional que privilegia a transmissão, a concordância com normas e a obediência às regras.

4 — Os educadores tendem a procurar um encontro entre o clima de trabalho e o seu estágio de desenvolvimento (HOWARD, 1984)”.

Do que atrás fica apresentado, defendo que o perfil do docente é uma condição essencial para que ele possa ser reconhecido como tal e de quem se espera que mostre aos alunos e à sociedade aquilo que “vale a pena”.

“Aquilo que vale a pena” é para VEIGA (1993), mais um problema curricular ou de programação que não é alheio ao conceito de personalidade de base.

É então o docente uma pessoa especial em termos de perfil? Talvez! Em cada momento da História há uma imagem de homem educado que não está dependente de um grupo, mas é reflexo de uma exigência social (VEIGA, 1993).

Também o perfil do docente estará em consonância com as exigências em termos de processo educativo do qual o elemento principal além dele próprio, é o aluno.

Espera-se que o docente represente ou apresente uma forma de viver que esteja em congruência com uma forma de estar, de ensinar, de exemplificar.

Ser docente implica procurar fundamentar aquilo que defende e em que acredita, ajudando o desenvolvimento dos alunos. Mas também o docente tem que se desenvolver, pois só se ele não pára de crescer é que consegue educar, mesmo assim admitindo os limites da sua acção educativa.

Ao docente compete o cuidado de desmistificar aquilo que se pensa muitas vezes constituir a verdade, confrontar os factos, perspectivando-os historicamente e daí retirando o seu significado (POSTIC, 1990). O papel do docente deve ser mais o de impulsionador de aprendizagem e não tanto o dispensador do saber.

Entendo que neste contexto de interacção entre o desenvolvimento do docente, encarado na perspectiva sócio-moral, e as suas práticas educativas é, imprescindível a intervenção a nível do clima e da organização da Escola onde naturalmente estão incluídos os dois actores principais — docente/aluno (CAMPOS, 1990).

Este modelo de intervenção enfatiza a capacidade do docente compreender e transformar os vários ambientes com os quais se relaciona promovendo o seu desenvolvimento que está na base de uma maior capacidade de transformação dos ambientes psicosociais e conseqüente desenvolvimento do aluno!

Baseando-me nos raciocínios apresentados sugeridos pelas várias leituras, permito-me afirmar que a qualidade da prática educacional está também na dependência do desenvolvimento sócio-moral do docente, já que “uma pontuação mais elevada nas escalas de desenvolvimento sócio-moral está relacionada com uma filosofia educacional que privilegia a autonomia e independência do aluno (...)” (FORMOSINHO, 1987:249), que é afinal o que se pretende.

A metodologia utilizada pelo docente é reflexo de uma mentalidade, de um sistema de valores, quase uma “cosmovisão” (BORDENAVE et al, 1991). Nesta cosmovisão está implícito o conceito que se tem de Homem, da sua capacidade de crescimento, do conceito de Sociedade e da ideia que se tem em termos de necessidade ou não da sua transformação.

Penso que cada vez menos se pretende que o aluno seja o actor passivo, quieto, que integra com facilidade todas as orientações e ensinamentos dados pelo docente, sem fazer uso da sua capacidade reflexiva e crítica.

Pela minha parte, este é o aluno, que de modo algum devemos ter a pretensão de cultivar. Desenvolvamo-nos e ajudemos o aluno a ser activo, interveniente,

capaz de escutar, duvidar, interpretar e ser reflexivo relativamente a todos os ambientes com os quais interage, tendo como objectivo alterar e melhorar o ensino/aprendizagem, criando o seu próprio conhecimento.

Acrescento ainda que sinto como necessidade a reflexão acerca do modo como os docentes organizam a sua prática educativa, que não pode ser desligado das suas crenças pessoais. O aprender a ser e a tornar-se docente eficiente e reflexivo implica a construção de crenças, atitudes, metodologias, e construir um saber científico próprio (MIRANDA, 1992), integrado noutros saberes.

3.4 — VALORES E COMPORTAMENTO "JOVEM"

O termo jovem começa hoje a surgir como distinto do de adolescente e talvez, com uma necessidade de maior concretização daquilo que este termo envolve.

No final do séc. XIX e início do séc. XX, a industrialização provocou mudanças profundas a nível da estrutura familiar, das oportunidades de carreira e das urbanizações. Assim e como resultado do ocorrido os **adolescentes** não transitaram directamente da infância para a vida adulta, antes tiveram passagem por um estágio intermédio, chamado hoje adolescência (COLLINS; SPRINTHALL, 1994).

Mas veja-se a adolescência! Esta como um período de desenvolvimento humano tem reconhecimento há relativamente pouco tempo. A escolaridade obrigatória alargada e algumas definições de vida adulta foram decisivas para ajudar a distinguir (e definir) adolescência e idade adulta.

Alguns estudiosos acham que adolescência se caracteriza principalmente pelo conflito e tensão (MCKINNEY et al, 1986). Outros, como por exemplo BANDURA (1979), têm opinião diferente, argumentando que os adultos prestaram demasiada atenção a alguns sinais superficiais de inconformismo no adolescente atentando mais nas modas e excentricidades do que nas manifestações de conformidade.

Para MCKINNEY et al (1986), existe um construto psicológico que pode explicar essas características em diferentes adolescentes e em diferentes períodos de tempo — Identidade.

A busca de identidade faz parte do desenvolvimento humano em qualquer idade, embora na adolescência ela assuma importante papel no desenvolvimento dadas as rápidas e grandes alterações que se verificam.

“Quem sou eu?” É uma pergunta face à rápida mudança. Portanto rebelião ou conformidade pode ser sinal de busca de identidade.

O desejo de autonomia no indivíduo surge por volta dos catorze anos, refere FIGUEIREDO (1988) sendo a desobediência manifestada a partir dos dezasseis. A partir dos vinte anos é assumida a preferência por ideias extra-familiares, diz o autor.

A identidade pode ser estabelecida, segundo MCKINNEY et al (1986), pelo conformismo aos modos e valores predominantes ou, de uma forma negativa, pela rebelião e delinquência. **A maior mobilidade, abertura a novas experiências, e o pensamento mais flexível dá ao adolescente mais oportunidades para adquirir novas atitudes, novos costumes e novos sistemas de valores (MUSSEN, 1975).**

Assim, é bem provável que nesta era do pós-industrialização estejam a ocorrer mudanças que abarquem aspectos atinentes à família e oportunidade de carreira. Neste raciocínio há autores que afirmam estarmos perante a emergência de um novo estágio, pois os estudantes em idade de acesso ao Ensino Superior não são nem adolescentes nem adultos, sendo chamados "jovens" (KENISTON, 1965).

O autor defende que todas as alterações sociais vigentes e entrada formal da pessoa com 17 e 18 anos no trabalho é adiada o que origina o conceito de juventude.

Apresenta três temas relativos ao desenvolvimento do jovem que o distinguem do adolescente, a saber:

- a) Tensão e ambivalência entre o eu e a sociedade
- b) Indiferença e onipotencialidade
- c) Recusa da socialização e da aculturação

A tensão e ambivalência entre o eu e a sociedade é nesta fase mais abrangente do que na adolescência, já que o conflito até aqui era limitado aos pais e agora é a própria Sociedade a fonte desse conflito. A tomada de consciência dos “males sociais evidentes”, coloca-os na ambivalência entre a entrada ou não nessa sociedade de adultos— os jovens poderão decidir um afastamento por indiferença.

Assim a tensão entre o eu e a sociedade pode levar à indiferença e ao problema de recusa da socialização e da aculturação.

A contracultura dos jovens pode substituir-se aos compromissos cuidadosos e ponderados inseridos no seu processo de aculturação (COLLINS; SPRINTHALL, 1994). A contracultura, à medida que os jovens crescem, vai perdendo vigor.

Segundo COLLINS; SPRINTHALL (1994), embora seja recente o aparecimento e identificação deste novo estágio, há já provas de que ele envolve domínios específicos do desenvolvimento. O aspecto intelectual, o moral e o dos valores são de importância imediata.

A nível intelectual foram identificados por PERRY (1970), três grandes níveis de desenvolvimento relativo aos anos de educação superior, baseados no modo como os estudantes compreendiam o processo de aprendizagem, a saber:

- 1 — Dualismo
- 2 — Relativismo
- 3 — Compromisso no relativismo

1 — No dualismo o estudante percebe o mundo da aprendizagem como contendo respostas correctas ou incorrectas, não há espaço para áreas indefinidas. O saber é entendido como verdadeiro, firme e imutável. O conhecimento transmitido pelos professores não é para ser questionado. O estudante é um agente passivo, com capacidade para memorização e repetição perante os professores. O seu pensamento é concreto.

2 — No relativismo, o estudante entende o conhecimento como um conjunto de abstrações e conceitos. A aprendizagem já envolve alguma ponderação e comparação dos vários pontos de vista e factos. O estudante deste nível já selecciona o que lhe interessa mais estudar.

Este aluno consegue compreender mais claramente quais as tarefas do ensino superior (COLLINS; SPRINTHALL, 1994).

Entre o relativismo e o compromisso no relativismo, os valores dos jovens são relativos. O estudante reflecte e repara que as leis já não lhe dão confiança para efectuar as suas escolhas. Há inconsistências e exemplos de desigualdade que ele percebe bem.

Esta percepção traduz uma mudança a nível do desenvolvimento de valores (COLLINS; SPRINTHALL, 1994).

3 — No estágio do compromisso no relativismo, o estudante pensa em termos abstractos (tal como no relativismo), no entanto é capaz de assumir um ponto de

vista ou uma posição moral. O aluno pondera cuidadosamente opiniões alternativas e chega, eventualmente, a uma conclusão e a um julgamento moral.

Deste modo, concordando com COLLINS; SPRINTHALL (1994), penso que a educação a nível de todos os graus de ensino contribui para a formação do desenvolvimento pessoal.

As possibilidades de interacção, em termos desenvolvimentistas, podem assegurar que o processo de crescimento não seja obstruído. “Pela promoção do crescimento humano, conseguimos capacitar e enobecer aqueles que ensinamos” (COLLINS; SPRINTHALL, 1994 p. 730).

4 — A EDUCAÇÃO DE VALORES NO ENSINO DE ENFERMAGEM

No ensino de enfermagem, a transmissão/ensino de valores foi sempre uma preocupação dos seus responsáveis (RIBEIRO, 1995).

Nos curricula mais antigos, até à revolução de Abril de 1974, verificava-se a existência de disciplinas tais como: Religião e Moral, Adaptação Profissional e Ética Profissional.

Estas disciplinas são prova da preocupação do desenvolvimento de um sistema de valores que norteiam a profissão de enfermagem.

Os alicerces desta profissão foram em primeiro lugar os das convicções religiosas herdadas das (mulheres) consagradas, que implica comportamentos e atitudes em torno do servir. Portanto “comportamento e atitudes, são, de certo modo, a pedra angular desta profissão” (COLLIÉRE, 1989 p. 272).

O êxito de uma enfermeira, refere McGHIE (1979), depende não só da capacidade de assimilar o conhecimento teórico e técnico relativo à profissão, como também do grau de maturidade que atingiu. A enfermeira ideal tem que possuir qualidades para poder estabelecer relações “adultas” com os pacientes e os colegas.

O autor continua dizendo que a Enfermagem como disciplina, ensina aos jovens, entre “outras coisas um código de atitudes e comportamento geral”, com vista à aquisição de uma personalidade responsável e adulta.

Porque, como referem COLLINS; SPRINTHALL (1994), “tirar” um curso

superior não é o mesmo que assumir as responsabilidades da vida adulta, sendo necessário capacitar os alunos para a resolução de problemas de vida (CAMPOS, 1990).

A nível das Escolas Superiores de Enfermagem há a vantagem do seu pequeno tamanho que pode favorecer a interacção docente/discente, bem como a discussão e questionamento de um modo informal, contribuindo para o desenvolvimento do aluno.

Na profissão de Enfermagem há alguns códigos de ética e deontologia, legitimados por associações da classe, que orientam a conduta profissional.

Esta é uma necessidade premente, já que o aluno de enfermagem é na sua entrada para a Escola possuidor de um sistema de valores, esperando-se que faça uma fusão desse seu sistema de valores éticos com o sistema de valores profissionais (ATKINSON; MURRAY, 1989).

4.1 — TEORIAS CUIDATIVAS E DESENVOLVIMENTO DE VALORES

A recente fase da grande trajectória que a Enfermagem tem vindo a percorrer, diz respeito à construção das “teorias de enfermagem” (DAGMAR, 1994).

Nesta perspectiva, a autonomia profissional expressa-se na construção de instrumentos teóricos de trabalho que confirmam uma dimensão intelectual a esse mesmo trabalho diz DAGMAR (1994), bem como a defesa de uma filosofia de orientação para a Enfermagem.

Pretende-se que a Enfermagem continue a alargar o seu campo de conhecimentos específicos que lhe confere o *status de ciência*, e é assim que ela vem sendo apresentada a nível do ensino formal (DAGMAR, 1994).

Segundo COLLIÉRE (1989), profissão é um conjunto de pessoas que obtiveram um título, determinado estatuto, através de uma formação que lhes permite exercer uma actividade.

É neste contexto profissional que se garantem sentimentos de pertença, permitindo a construção de uma identidade através da partilha de uma ideologia, de uma formação e de uma actividade.

Os termos ocupação e vocação são utilizados frequentemente como sinónimos, no entanto eles são diferentes (KOZIER et al 1993).

A vocação é o trabalho que se realiza regularmente ou aquela tarefa que agrada especialmente a uma pessoa. A ocupação é uma actividade na qual a pessoa se compromete, por exemplo um negócio ou uma carreira universitária (KOZIER et al 1993 p. 7).

Segundo estas mesmas autoras uma profissão distingue-se de outras ocupações pelas seguintes razões:

- **necessidade de formação prolongada e especializada para adquirir um conjunto de conhecimentos respeitantes à actividade em causa;**
- **uma orientação do indivíduo dirigindo o seu trabalho para o bem da Comunidade.**

Os critérios de educação e prática para o exercício de uma profissão devem ser determinados por aqueles que a praticam.

KOZIER et al (1993), baseando-se em STYLE, explicam que as organizações de Enfermagem devem realizar algumas funções para preservar e desenvolver a profissão, assim:

— Definição e regulação profissional mediante o estabelecimento e cumprimento dos critérios de educação e prática para a enfermeira generalista e especialista;

— Desenvolvimento de um corpo de conhecimentos voltados para a prática, várias teóricas têm contribuído para este desenvolvimento. O principal propósito das teorias é o aumento de conhecimentos para a Enfermagem;

— A transmissão de valores, normas, conhecimentos e técnicas aos estudantes e profissionais de enfermagem para aplicação prática. Este objectivo leva-se a cabo através da formação dos enfermeiros e do processo de socialização, consistindo este no desenvolvimento individual das qualidades necessárias (destreza, crenças, hábitos, requisitos) para ser activo e funcionar no grupo;

— A comunicação e defesa dos valores e a transmissão destes aos indivíduos e comunidades. É necessário que as organizações de Enfermagem defendam uma postura coerente, e participem activamente na formulação das leis que regem a política de saúde;

— É ainda função das organizações profissionais atender ao bem estar social e geral dos seus membros, oferecendo-lhes a ajuda social e moral que necessitam para realizar o seu trabalho e para enfrentar problemas que derivam dele.

Através das publicações as organizações de enfermagem divulgam as últimas investigações, ideias e aspectos de interesse profissional.

Depois desta breve referência à contextualização da Enfermagem como profissão, destaco uma das teóricas, no paradigma da simultaneidade, que mais ênfase tem dado aos valores na Enfermagem — JEAN WATSON (1988).

A novidade da teoria desta autora é a grande importância atribuída à dimensão espiritual e qualidades específicas do ser humano.

Para WATSON (1988), o processo de cuidados humanos, requer vontade e comprometimento pessoal, social, moral e espiritual por parte da Enfermeira.

Na opinião de COLLIÉRE (1989), é importante que haja a clarificação dos factores que podem influenciar as crenças e os valores subjacentes aos cuidados de Enfermagem. Se assim não acontecer a profissão pode adoptar, sem querer, qualquer orientação ou sofrer qualquer influência.

Como profissão, naturalmente, que os cuidados de Enfermagem são influenciados pelas crenças e valores herdados e veiculados no seio do grupo profissional.

Relativamente ao ensino de enfermagem WATSON (1988), propõe um pensamento transformador, afirmando que este requer um afastamento do “status-quo” opressivo das estruturas educacionais.

A autora propõe uma educação para a liberdade e defende que se queremos o reconhecimento social, temos que esclarecer o “espaço social do nosso projecto”.

Este espaço criado por um novo paradigma de desenvolvimento curricular tem de relacionar-se com uma perspectiva inovadora do mundo que contém alguns valores, que passo a resumir:

— crença na capacidade interior da pessoa como fonte e componente do processo ensino/aprendizagem

— crença em maneiras de conhecer e ensinar/aprender que incorporem processos de descoberta, viradas para valores estéticos, morais, intuição e conhecimento pessoal

— crença numa ontologia de envolvimento consciencioso, liberdade humana, enquanto aderindo ao cuidado de um valor absoluto de uma forma especial de estar na educação (...).

Neste contexto o desenvolvimento do conhecimento e do processo ensino/aprendizagem é um processo e uma actividade humana.

Assim uma aproximação ao desenvolvimento — ensino do currículo com uma perspectiva de “cuidado humano” combina e integra o cognitivo com a beleza, a arte, a ética, a intuição, a estética e a clareza espiritual para o humano processo de cuidar e ideais morais concebidos nos currícula e intrínseco ao processo ensino/aprendizagem em Enfermagem, visando uma perspectiva transformadora para a educação em Enfermagem deve o currículo ser desenvolvido numa perspectiva ética como ideal moral.

BOYER (1989), diz que é a ligação através de uma educação liberal que pode ajudar a enfermeira a concretizar os seus objectivos e valores essenciais.

Alerta para a necessidade de a profissão de Enfermagem ser colocada numa perspectiva social e ética, caso contrário, corremos o risco de ter enfermeiros sem preparação para tomarem decisões éticas, no contexto do julgamento moral.

Para NODDINGS (1988), a educação é “cuidado”, quando:

— os educadores de Enfermagem encorajam os alunos à afirmação e à descoberta

— os educadores de Enfermagem estão interessados no desenvolvimento global e moral das pessoas.

Finalmente WATSON (1992), afirma que um sistema de valores pode desenvolver-se através de um “desenvolvimento consciente”, baseado numa reflexão profunda sobre as crenças e valores pessoais.

Este modelo orienta o enfermeiro para uma procura de auto-conhecimento, para uma sensibilidade mais profunda à dimensão espiritual do outro.

A autora defende que antes de os enfermeiros cuidarem dos outros têm que começar a cuidar de si, a respeitar-se e a amar-se a si próprios.

Este auto-cuidado tem que começar pelo auto-conhecimento. Como nos refere GARTSIDE (1991), alguns de nós têm mais consciência de si próprios do que dos outros, mas qualquer pessoa pode desenvolver o seu conhecimento de si próprio.

A “identificação do perfil, pessoal” pode proporcionar-nos um modelo de desenvolvimento de quem nós somos e como podemos trabalhar de forma mais eficiente, com mais êxito e mais satisfação (GARTSIDE, 1991, p. 29-30).

Tendo a identificação do perfil pessoal como objectivo fazer com que o indivíduo seja o seu próprio avaliador, também pode ser uma ajuda para o estudante de Enfermagem "descobrir" e clarificar o seu sistema de valores.

CAPÍTULO II — METODOLOGIA

A investigação em Enfermagem tem uma função importante para ajudar os enfermeiros a estabelecer fundamentos científicos para o exercício da sua profissão (POLIT, 1991).

Na Enfermagem a investigação tem sido lenta (POLIT, 1991), começou com Florence Nightingale, é a partir de 1854 que a sua acção começa a ter verdadeiro sentido, durante a guerra da Crimeia. As suas medidas higiénico-sanitárias foram tão importantes que fizeram baixar de 42% para 22% a mortalidade no Hospital de Sentari, durante o prazo de um ano (FILIFE, 1992).

Isso foi seguido por períodos de interesse no desenvolvimento de investigação na Educação e Administração em Enfermagem.

Já na década de 60, surgiram teóricos de Enfermagem que se dedicaram à investigação numa forma mais intensa surgindo então os **modelos conceptuais de Enfermagem e o processo de Enfermagem** que permitiram uma prática mais sistematizada com base científica (POLIT, 1991).

Hoje a investigação em Enfermagem é encarada de uma forma mais natural e é cada vez maior o número de enfermeiros que se preparam na metodologia científica e praticam investigação, procurando nos resultados meios para resolver problemas persistentes (GRINSPUN et al, 1993; POLIT, 1991).

A investigação qualitativa baseia-se em métodos que tentam captar o processo de uma maneira holística e compreende-lo dentro do seu contexto (BENJUMEA, 1995).

Grande parte dos cientistas sociais concorda que a medição constitui o problema mais incerto e perdurável do processo de investigação. Pertencendo grande parte da investigação em Enfermagem ao campo das ciências sociais, torna-se por isso um assunto de interesse (POLIT, 1991p. 337).

O processo de quantificação não se realiza de modo arbitrário, mas sim com base em regras bem formuladas (POLIT, 1991).

Apesar de o investigador ter flexibilidade para ser criativo e tomar diversas decisões metodológicas, estas têm implicações cruciais para a validade e credibilidade dos dados que se obtêm (POLIT, 1994).

Optei por utilizar os dois métodos de investigação (qualitativa, quantitativa) porque eles se complementam em Enfermagem (BENJUMEA, 1995; POLIT, 1991).

Este estudo é do tipo "estudo de caso", pois ele cinge-se a uma unidade social local (ESE), sobre a qual pretendo efectuar uma pesquisa aprofundada relativamente a uma questão específica (GIL, 1989; POLIT, 1991, RICHARSON, 1989). Trata-se de um primeiro estudo nesta área da população em questão.

Metodologicamente este trabalho identifica-se com uma experiência exploratório-científica e gostaria de acordo com VALA (1986), de realçar a importância que a descrição assume em qualquer trabalho de investigação

Para este estudo elaborei três questionários (Anexo II a e b); idênticos em relação à escala de valores e à questão da convicção expressa relativamente a essas escalas, mas com ligeiras diferenças nas questões para caracterização da população e ainda com duas questões abertas só incluídas no instrumento dos alunos do 3º ano, 2º semestre. O questionário dos docentes e dos alunos de 1.º ano/1.º semestre é igual, diferindo só nas questões de identificação. Construí também uma grelha de apreciação (Anexo II. c), para os doentes que vai ser preenchida por eles próprios, por mim e pelos alunos do 3º ano, 2º semestre, pois estes têm já um contacto maior com os doentes do que os alunos do 1º ano, 1º semestre, o que facilita a colheita de dados.

Os questionários destinam-se, um aos doentes, outro aos alunos do 1.º ano, 1.º semestre e outro aos alunos do 3.º ano, 2.º semestre do Curso Superior de Enfermagem.

Com os questionários e a grelha de apreciação realizei um pré-teste com a finalidade de evidenciar possíveis erros nos documentos, assegurando-lhe a clareza, precisão, bem como o validade respectiva considerada pelos inquiridos (GIL, 1989).

O pré-teste foi aplicado a 2 doentes e 20 alunos no período de 31 de Outubro de 1994 a 5 de Novembro de 1994.

Analisados os resultados do pré-teste e consideradas as opiniões emitidas pelos inquiridos, mantive a estrutura do questionário e melhorei a forma da grelha de apreciação. Senti necessidade no entanto de ir junto dos alunos do 3.º ano, 2.º semestre frisar que as duas questões abertas deveriam ser respondidas em termos de valores e não de outras necessidades sentidas por eles. Foram discutidas com o orientador as alterações consideradas pertinentes e de seguida introduzidas.

Após autorização do senhor Director da ESE (Anexo I), seguiu-se a colheita de dados, seu tratamento e análise.

1 — POPULAÇÃO

A população em estudo é constituída pelos docentes de Enfermagem e alunos do Curso Superior de Enfermagem de uma Escola Superior de Enfermagem, com actividades teóricas, correspondendo este período ao tempo destinado à colheita de dados.

Do grupo dos docentes só foram considerados os que oficialmente fazem parte do quadro do pessoal da Escola, tendo sido excluído um docente que sendo colaborador não está integrado no quadro. Foi ainda excluído outro docente por no momento do nosso estudo, se encontrar em formação a tempo inteiro noutra Escola e portanto ser muito difícil a colheita de dados.

O conjunto dos docentes perfaz assim 12 elementos.

Em relação aos alunos, a amostra inclui, os de 1.º ano, 1.º semestre, e os de 3.º ano/2.º semestre e o critério que determinou a sua escolha foi o interesse em comparar a hierarquia de valores dos alunos recém-chegados à Escola e aqueles que já se encontravam no término do seu curso, sendo por isso excluídos os restantes. **O conjunto dos alunos perfaz 56 elementos, sendo 30 de 1.º ano, 1.º semestre e 26 do 3.º ano, 2.º semestre.**

Todos os docentes preencheram o questionário e as respectivas grelhas de auto-apreciação. Em relação à minha presença na sala de aula para preenchimento da grelha de apreciação não foi possível fazer duas grelhas dada a impossibilidade de os docentes terem aulas nesse período de colheita de dados.

Assim obtive 12 questionários, 12 grelhas de auto-apreciação feitas pelos docentes, 10 grelhas de apreciação feitas por mim e 12 grelhas feitas pelos alunos do 3.º ano, 2.º semestre, aos docentes.

Dos 12 docentes, 10 são do sexo feminino, 2 do masculino; a idade oscila entre 29 e 52 anos, sendo a média de 38, 83 anos. Todos os docentes possuem um Curso de de Estudos Superiores Especializados em Enfermagem.

Também todos os alunos preencheram e entregaram os questionários, tendo recolhido 56. Todos os alunos pertencem à área A - científico-naturais, do 12º ano de escolaridade.

Dos 56 alunos, 47 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A maior parte dos alunos do CSE é do sexo feminino. Este facto pode ser pensado em relação à prática dos cuidados correntes isto é, durante milhares e milhares de anos a prática dos cuidados diários ligava-se fundamentalmente às actividades da mulher (COLLIÉRE, 1989 p. 40).

Esta autora refere que os cuidados correntes eram reconhecidos como um facto social e atribuídos às mulheres devido à divisão sexual do trabalho e à sua aptidão para cuidar. Esta aptidão era relacionada com um maior e mais profundo conhecimento do seu próprio corpo resultante duma experiência construída e assumida no decurso da vida (maternidade).

TABELA 1 — Distribuição dos alunos da população por sexo

SEXO \ ANO CSE	1.º		3.º		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Feminino	26	46,43	21	37,50	47	83,93
Masculino	4	7,14	5	8,93	9	16,07
TOTAL	30	53,57	26	46,43	56	100,00

As idades dos alunos da população variam entre 17 e 32 anos, pertencendo a maior frequência à classe dos 17 aos 19 anos, sendo de salientar que todos esses alunos são do 1º ano, 1º semestre.

TABELA 2 — Distribuição dos alunos da população por grupo etário

ANO CSE GRUPO ÉTARIO	1.º		3.º		TOTAL	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%
17-19	20	35,71	—	0,00	20	35,71
19-21	8	14,29	—	0,00	8	14,29
21-23	2	3,57	6	10,72	8	14,29
23-25	—	0,00	9	16,07	9	16,07
25-27	—	0,00	6	10,71	6	10,71
27-29	—	0,00	4	7,14	4	7,14
29-31	—	0,00	—	0,00	—	0,00
31-33	—	0,00	1	1,79	1	1,79
TOTAL	30	53,57	26	46,43	56	100,00

$$\bar{X} = 18,8 \text{ anos} \quad \bar{X} = 24,92$$

$$S = 1,22 \quad S = 2,47$$

2 — OPERACIONALIZAÇÃO DAS VARIÁVEIS

Sendo a operacionalização das variáveis o processo que uma variável (ou um conceito) sofre com o objectivo de se encontrar correlatos empíricos que possibilitem a sua mensuração ou classificação (GIL, 1989), é necessário que faça essa operação para diminuir possíveis divergências relativamente ao significado de **valor**, que pode estar sujeito a várias interpretações.

2.2 — VARIÁVEL DEPENDENTE

A variável dependente no meu estudo, é os sistemas de valores que segundo

ROKEACH, citado por CORREIA (1983), é uma organização estável de crenças respeitantes a modos de conduta e estados finais de existência, que estão organizados ao longo de um contínuo de importância relativa. Os sistemas de valores são agrupados em **valores finais** e **valores instrumentais**, contendo cada grupo 18 valores.

Nos **valores instrumentais** é utilizada a **expressão do valor** em vez do **valor**, no entanto é assim que o seu autor os apresenta e, eu quis manter na íntegra o seu instrumento. Penso, apesar disso, que é aceitável este facto, já que nos **valores instrumentais** a manifestação do valor é imediata e nos **valores finais** é mais demorada.

A sua mensuração é de nível ordinal. Cada pessoa inquirida para o estudo deve ordenar os valores de acordo com a maior importância que lhe atribui (ordem 1) ou menor importância (ordem 18), (CORREIA, 1983, FIGUEIREDO, 1989; GAMEIRO, 1991; VALA, 1986).

Os valores são apresentados da seguinte maneira e ordenados alfabeticamente.

VALORES FINAIS (Objectivos últimos de vida)

- Amor Adulto (intimidade sexual e espiritual)
- Dignidade (respeito por si próprio)
- Felicidade (satisfação)
- Harmonia Interior (ausência de conflitos internos)
- Igualdade (fraternidade, oportunidades iguais para todos)
- Liberdade (independência, liberdade de escolha)
- Prazer (uma vida agradável e despreocupada)
- Reconhecimento Social (admiração, prestígio)
- Sabedoria (conhecimento profundo da vida)
- Salvação (vida eterna)
- Segurança Familiar (preocupação com os entes próximos)
- Segurança Nacional (protecção contra ataques externos)
- Sentido de Realização (contributo importante, duradouro)
- Um Mundo de Beleza (beleza natural e artística)

- Um Mundo de Paz (sem guerra nem conflitos)
- Uma Vida Apaixonante (uma vida activa, estimulante)
- Uma Vida Confortável (uma vida próspera)
- Verdadeira Amizade (companheirismo, camaradagem)

VALORES INSTRUMENTAIS (Modos de conduta)

- Afectuoso (terno, meigo)
- Alegre (bem disposto, jovial)
- Ambicioso (trabalhador, com aspirações)
- Capaz (competente, eficaz)
- Controlado (auto-disciplinado, contido)
- Corajoso (defensor das suas convicções)
- Educado (cortês, boas maneiras)
- Espírito Aberto (mentalidade aberta)
- Honesto (sincero, verdadeiro)
- Imaginativo (criativo, ousado)
- Independente (auto-suficiente, auto-confiança)
- Intelectual (inteligente, ponderado)
- Limpo (metódico, arrumado)
- Lógico (coerente, racional)
- Obediente (respeitador, cumpridor)
- Prestável (pronto a ajudar os outros)
- Responsável (de confiança, seguro)
- Tolerante (tendência para perdoar os outros)

2.2 — VARIÁVEIS INDEPENDENTES

2.2.1 — Estatuto Escolar: Docente; aluno

Docente, porque a sua experiência profissional e história de vida, possivelmente, permitem-lhe uma definição mais constante da sua hierarquia de valores (PAQUETE, 1982).

Aluno, porque integra a juventude e este é por isso o período em que ocorre a revisão da hierarquia de valores e a definição de uma filosofia de vida, bem como a preparação para uma actividade profissional (TAVARES; ALARCÃO, 1985).

2.2.2 — Sexo: Masculino, Feminino

Esta variável como independente tem a sua razão de ser neste estudo. Se nos reportarmos ao nosso passado reparamos que a arte de cuidar é uma característica atribuída à mulher (COLLIÈRE, 1989). Pretendo apurar se realmente há diferenças marcantes entre as hierarquias de valores entre os dois géneros e se isso será significativo no grupo dos alunos, já que os elementos que compõem o grupo dos docentes apenas 2 são do sexo masculino, o que considero ser um número reduzido.

2.2.3 — Idade: Idades dos docentes e alunos

Foram agrupadas com uma amplitude de classe de 2, sendo a amplitude total nos docentes de 23 e nos alunos de 15.

Assim defini como indicadores para a idade dos docentes o seguinte:

≥ 40 anos

< 40 anos

Porquê a idade dos docentes seleccionada para este estudo e com estes indicadores? Porque a diferença de idades dos alunos é relativamente menor e também sobretudo porque me interessa este marco dos 40 anos dos docentes por corresponder

sensivelmente ao ponto médio de actividade profissional e que segundo PAQUETE (1982), influencia o avanço e a abertura em relação à mudança ou por outro lado ao imobilismo e falta de reflexão face ao desenvolvimento profissional, e consequentemente, acrescentaria eu, à mudança ou não da sua hierarquia de valores.

3 — INSTRUMENTOS DE COLHEITA DE DADOS

Para fazer a colheita de dados de que necessitava para este estudo, baseei-me essencialmente em autores portugueses, cujos estudos versam a mesma temática e em ROKEACH.

Foram feitos estudos em Portugal, por CORREIA (1983); FIGUEIREDO (1988), GAMEIRO (1991); VALA (1986), apoiados nas escalas de valores de ROKEACH, que foram depois adaptadas à população portuguesa.

Eu segui as escalas de valores que FIGUEIREDO (1988), adoptou para o seu estudo, isto porque como ele próprio afirma devemos utilizar metodologias próximas e escalas semelhantes, para que a investigação nesta área possa progredir. Utilizei por isso três questionários e uma grelha de apreciação baseados nessas escalas.

Em todos os questionários onde incluo a escala de valores (Questão 2) faz parte um conjunto de questões pessoais que me permitem caracterizar a população. (Questões 1; 1.1; 1.2; 1.3; 1.4)

Nos questionários aplicados aos alunos acrescentei uma questão (Questão 1.4) que me permite conhecer a área escolar dos alunos aquando da sua entrada para o Curso Superior de Enfermagem.

Ainda no questionário destinado aos alunos do 3.º ano, 2.º semestre, coloquei 2 questões abertas (Questões 3 e 3.1) que permitem saber o que o aluno pensa acerca dos valores que a Escola transmite ou não. Estas questões foram classificadas em categorias e tratadas por análise de conteúdo.

Finalmente em todos os questionários incluí uma questão fechada com 5 opções de concordância/discordância (Questão 2.1) em escala de Leikert, tentando medir a validade subjectiva das hierarquias estabelecidas pelos inquiridos.

As respostas em relação a esta questão permitem-me aceitar um nível satisfatório

de validade subjectiva atribuído pelos inquiridos à hierarquia de valores estabelecida. Assim:

Discordo absolutamente	Discordo	Nem concordo Nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente
1 _____	2 _____	3 _____	4 _____	5 _____

TABELA 3 — Distribuição dos docentes e alunos relativamente ao nível de convicção expresso sobre a validade das hierarquias de valores estabelecida.

NÍVEL	Docentes	Alunos
(1) Discordo absolutamente	0	2
(2) Discordo	1	8
(3) Nem concordo nem discordo	0	14
(4) Concordo	9	25
(5) Concordo absolutamente	2	7
TOTAL	12	56

$$\bar{X} = 4,00 \quad \bar{X} = 3,48$$

$$S = 0,41 \quad S = 1,01$$

Tenho ainda para colheita de dados um segundo instrumento que é uma grelha de apreciação. Esta grelha foi construída por mim com base na escala de valores instrumentais já referida.

Só considerei os valores instrumentais na grelha de apreciação porque me parece que estes são mais facilmente deduzíveis através das atitudes e comportamentos dos docentes, tornando a validade das respostas mais fidedigna (GAMEIRO, 1991).

A grelha de apreciação é composta pelos 18 valores instrumentais e são atribuídas avaliações relativamente à manifestação de cada valor, desde o nada (1), pouco (2), razoavelmente (3), bastante (4), muito (5).

A cada item corresponde o número de vezes que o valor foi transmitido pelo docente, assim: nada — nenhuma vez; pouco — desde uma vez até quatro inclusivé; razoável — desde cinco até nove vezes inclusivé; bastante — desde dez até catorze vezes inclusivé; muito — desde quinze até 20 vezes inclusivé.

Esta grelha de apreciação foi, aplicada aos docentes, por eles próprios (auto-apreciação), por mim e pelos alunos de 3.º ano que em sala de aula avaliámos durante 50 minutos a conduta dos docentes.

4 — COLHEITA DE DADOS

Os questionários foram aplicados aos docentes e alunos directamente por mim. Para os dois grupos fiz previamente uma reunião (dia 94/11/03 - docentes; dia 94/11/14 - alunos) em separado onde expliquei o objectivo do meu trabalho e pedi colaboração.

Os questionários dos alunos foram preenchidos de imediato e recolhidos. Os docentes, como não tinham disponibilidade naquele momento, não preencheram, fazendo-o posteriormente. Recolhi o último desses questionários dia 94/11/15.

As grelhas de apreciação feitas por mim foram aplicadas em sala de aula de acordo com a marcação de aulas que cada docente tinha destinada. O tempo correspondente a cada apreciação por docente foi de 50 minutos, sendo o período decorrente para estas apreciações entre o dia 94/11/15 a 94/12/06.

As grelhas de apreciação feitas pelos alunos foram realizadas de acordo com as aulas dos docentes e as dos próprios alunos.

Recolhi as grelhas elaboradas pelos alunos dia 94/12/28.

As grelhas de auto-apreciação dos docentes, só lhes foram entregues depois de terem preenchido o questionário, e terem sido apreciados em sala de aula, para evitar possíveis influências no seu comportamento em sala de aula.

Estas grelhas foram entregues e recolhidas dia 94/12/07.

O tempo limite de 50 minutos para cada apreciação por docente (nas apreciações

feitas por mim e pelos alunos), teve como factor decisivo o facto de os docentes de Enfermagem não terem aulas marcadas todos os dias e a proximidade do ensino clínico o qual teriam que orientar e portanto ausentar-se da Escola.

Estes aspectos implicariam uma espera muito longa para a recolha de dados, se esse tempo destinado à apreciação fosse alargado. Esta apreciação de 50 minutos foi suficiente, porque é uma informação complementar ao instrumento base que é o questionário (AZEREDO, 1994; BENJUMEA, 1995; CORREIA, 1994).

5 — TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Os dados obtidos pelos questionários foram tratados por procedimento estatístico, excepto as questões 3 e 3.1 que foram tratadas por análise de conteúdo, com base nas categorias previamente definidas, embora também nestas questões fossem calculadas as frequências relativas e absolutas.

Os dados recolhidos foram lançados numa base de dados do programa QPRO versão 1.0 e calculadas as medianas para cada valor. Foram também encontradas, frequências absolutas e relativas, médias, desvios padrões e coeficientes de correlação.

A base de dados foi mantida ao longo do trabalho como complemento do trabalho manual contínuo.

Servindo-me destes resultados, e considerando a mediana como critério para estabelecer as hierarquias de valores, estabeleci para cada valor um ponto que passou a partir daí a representar a posição hierárquica desse valor na escala de valores considerada.

Nos casos de empate foi calculado o ponto médio dos postos que ocupavam. (LEVIN, 1987 p. 296)

Conforme o exemplificado por LEVIN, (1987); ROSTELIER e ROURKEL, (1993); SPIGEL, (1985), utilizei o coeficiente de correlação para dados ordinais de Spearman (r_s), pois este índice exprime o grau de concordância das ordens atribuídas aos indicadores da variável em estudo, através da fórmula:

$$R_s = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2-1)};$$

Sendo

R_s = coeficiente de correlação de postos

D = diferença entre postos

N = tamanho de pares de valores (X, Y) dos dados (SPIEGEL, 1985 p. 305)

Os coeficientes de correlação oscilam entre -1,00 e +1,00, conforme se segue (LEVIN, 1987 p. 279-280):

- 1,00 ← correlação negativa perfeita
- :
- 0,95 ← correlação negativa forte
- :
- 0,50 ← correlação negativa moderada
- :
- 0,10 ← correlação negativa fraca
- :
- 0,00 ← ausência de correlação
- :
- +0,10 ← correlação positiva fraca
- :
- +0,50 ← correlação positiva moderada
- :
- +0,95 ← correlação positiva forte
- :
- +1,00 ← correlação positiva perfeita

Em termos de grau de associação, quanto mais próximo de 1,00 em ambos os sentidos, maior a força de correlação (LEVIN, 1987 p. 280).

Para tratar os resultados relativos às questões 3 e 3.1 respectivamente, “o que pensa que a Escola lhe transmitiu em termos de valores ao longo do seu curso?” e o

que considera que seria importante ter-lhe transmitido?” considere, seguindo CORREIA (1983) e VALA (1986), duas categorias. A categorização foi feita directamente com os vocábulos que os alunos utilizaram sem necessitar de qualquer adaptação minha, já que eles se basearam nas listas de valores apresentadas no questionário e portanto responderam com os vocábulos originais dos valores. Deste modo o que eu fiz, foi enquadrar os valores nas categorias correspondentes. Determinei ainda as frequências absolutas e relativas.

Primeira categoria - valores finais, com 3 sub-categorias:

Dimensão pessoal (Dignidade, Felicidade, Harmonia Interior, Liberdade, Prazer, Sabedoria, Salvação, Sentido de Realização, Vida Apaixonante, Vida Confortável)

Dimensão relacional (Amor Adulto; Segurança Familiar; Verdadeira Amizade)

Dimensão social (Igualdade; Reconhecimento Social; Segurança Nacional; Um Mundo de Beleza; Um Mundo de Paz).

Segunda categoria - valores instrumentais, com 2 sub-categorias:

Auto-realização (Afectuoso; Alegre; Ambicioso; Capaz; Controlado; Corajoso; Espírito Aberto; Imaginativo; Independente; Intelectual; Limpo; Lógico)

Moralidade (Educado; Honesto; Obediente; Prestável; Responsável; Tolerante)

Na primeira categoria - valores finais, representam as finalidades da vida do indivíduo, sendo os

- valores de dimensão pessoal, os que se referem aos interesses pessoais;
- valores de dimensão relacional, os que se desejam na relação com os outros;
- valores de dimensão social, os que se centram em torno da colectividade.

Na segunda categoria - valores instrumentais, representam os modos de conduta do indivíduo no seu dia-a-dia, sendo os

• valores voltados para a auto-realização, os que dizem respeito à relação do indivíduo como próprio (FIGUEIREDO, 1988)

• valores voltados para a moralidade, os que implicam relação, mesmo que já só interiorizada (CAMPOS, 1989; FIGUEIREDO, 1989).

TABELA 4— Valores finais que os alunos pensam que a Escola Ihes transmitiu ao longo do curso

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	N.º	%
VALORES FINAIS			
Dignidade	Pessoal	9	15,52
Felicidade	Pessoal	2	3,45
Liberdade	Pessoal	1	1,72
Reconhecimento Social	Social	6	10,34
Sabedoria	Pessoal	16	27,59
Segurança Familiar	Relacional	4	6,90
Sentido de Realização	Pessoal	6	10,34
Vida Comportável	Pessoal	2	3,45
Verdadeira Amizade	Relacional	12	20,69
TOTAL		58	100,00

TABELA 5 — Valores instrumentais que os alunos pensam que a Escola Ihes transmitiu ao longo do curso

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	N.º	%
VALORES INSTRUMENTAIS			
Afectuoso	Auto-realização	1	2,43
Ambicioso	Auto-realização	1	2,43
Capaz	Auto-realização	1	2,43
Controlado	Auto-realização	6	14,63
Corajoso	Auto-realização	2	4,88
Educado	Moralidade	1	2,43
Espírito Aberto	Auto-realização	2	4,88
Honesto	Moralidade	4	9,76
Imaginativo	Auto-realização	1	2,44
Intelectual	Auto-realização	1	2,44
Obediente	Moralidade	1	2,44
Prestável	Moralidade	3	7,32
Responsável	Moralidade	10	24,39
Tolerante	Moralidade	7	17,07
TOTAL		41	100,00

TABELA 6 — Valores finais que os alunos pensam que seria importante a Escola ter-lhes transmitido.

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	N.º	%
VALORES FINAIS			
Dignidade	Pessoal	6	8,82
Felicidade	Pessoal	8	11,77
Harmonia Interior	Pessoal	7	10,29
Igualdade	Social	18	26,48
Liberdade	Pessoal	8	11,77
Prazer	Pessoal	2	2,94
Reconhecimento Social	Social	5	7,35
Sabedoria	Pessoal	2	2,94
Segurança Familiar	Relacional	1	1,47
Sentimento de Realização	Pessoal	4	5,88
Vida Confortável	Pessoal	2	2,94
Verdadeira Amizade	Relacional	5	7,35
TOTAL		68	100,00

TABELA 7 — Valores instrumentais que os alunos pensam que seria importante a Escola ter-lhes transmitido.

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	N.º	%
VALORES INSTRUMENTAIS			
Afectuoso	Auto-realização	1	11,11
Capaz	Auto-realização	2	22,23
Corajoso	Auto-realização	1	11,11
Honesto	Moralidade	1	11,11
Imaginativo	Auto-realização	2	22,22
Responsável	Moralidade	1	11,11
Tolerante	Moralidade	1	11,11
TOTAL		9	100,00

QUADRO 2 — Síntese dos valores finais e instrumentais que os alunos pensam que a escola lhes transmitiu ao longo do Curso

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	N.º
VALORES FINAIS	Pessoal	36
	Relacional	16
	Social	6
VALORES INSTRUMENTAIS	Auto-realização	15
	Moralidade	26

QUADRO 3 — Síntese dos valores finais e instrumentais que os alunos pensam que seria importante a Escola ter-lhes transmitido ao longo do Curso

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	N.º
VALORES FINAIS	Pessoal	39
	Relacional	6
	Social	23
VALORES INSTRUMENTAIS	Auto-realização	6
	Moralidade	3

Perante os resultados apresentados, verifico que os alunos pensam que a Escola transmitiu ao longo do Curso Superior de Enfermagem mais valores de dimensão relacional(16) do que de dimensão social (6) e o que eles acham que seria desejável é precisamente o contrário, ou seja a Escola deveria transmitir mais valores de dimensão social (23) e menos relacional (6). Em relação aos valores pessoais a

aproximação do que a Escola transmitiu (36) com o que os alunos pretendem (39) é bastante grande e bem de encontro a estudos já apresentados por Vala (1986 p. 137), nos quais os “jovens apreendem e explicam a sociedade portuguesa a partir de um modelo de análise pessoalista”.

O **valor social** que mais defendem que a Escola transmita é a **Igualdade**, que segundo dizem a Escola nunca transmitiu ao longo do Curso.

Os resultados apontam no entanto, para além dos **valores pessoais** (1.^a prioridade), os alunos colocaram em 2.^o plano a defesa dos **valores sociais** por parte da Escola.

Em relação aos **valores instrumentais** a Escola transmitiu valores de **Auto-Realização** (15) e **Morais** (26), no entanto os alunos não valorizam grandemente os valores instrumentais, pois eles pensam que a Escola deveria apenas transmitir alguns valores **Morais** (3): **Honesto, Responsável e Tolerante** e alguns de **Auto-Realização** (6): **Afectuoso, Capaz, Corajoso e Imaginativo**.

Destes resultados posso inferir que os alunos de Enfermagem acham mais importantes os **valores finais** ou seja as finalidades de vida do indivíduo em detrimento dos modos de conduta — **valores instrumentais** — para os atingir.

CAPÍTULO III — RESULTADOS

Findo o tratamento dos dados, obtive um conjunto de resultados que vou de seguida apresentar, analisar e discutir.

Para tornar mais objectiva e clara a apresentação e discussão dos dados, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira apresento e analiso os dados de acordo com os critérios estatísticos definidos previamente, na segunda parte faço uma interpretação dos resultados tendo como suporte a bibliografia e a minha própria história de vida.

Nesta segunda parte incluo algumas sugestões para futuros estudos, tal como nos sugere POLIT (1994 p. 581).

1 — APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A apresentação e análise dos resultados tem por base as questões de investigação formuladas, de modo a que possa enunciar as respostas em ordenação lógica.

Os dados são apresentados em tabelas e quadros. Em cada tabela reproduzem-se as medianas da ordem atribuída aos diversos valores finais e instrumentais pelos vários elementos da amostra através da opinião expressa no questionário, agrupados de acordo com as variáveis independentes consideradas. Entre parentesis consta a ordenação relativa determinada para cada valor, primeiro em função da mediana, e em caso de empate, utilizando como critério o ponto médio das ordens empatadas.

Para cada tipo de valores essa ordenação define a respectiva hierarquia do grupo em questão.

Em cada quadro indicam-se as ordenações relativas determinadas para cada valor instrumental em função dos scores obtidos através da grelha de apreciação baseada na conduta dos docentes em sala de aula e elaboradas pelos três intervenientes — o docente, eu e os alunos de 3.º ano, 2.º semestre (nos casos de empate foi utilizado o mesmo critério referido anteriormente). Para os valores instrumentais essa ordenação define a hierarquia do grupo dos docentes baseada na sua própria apreciação e naquele que eu e os alunos do 3.º ano fizemos.

Apresentam-se ainda no final da primeira parte dois quadros (7 e 8) com a síntese dos resultados, para uma mais fácil leitura.

A análise comparativa entre essas hierarquias, baseia-se fundamentalmente nos resultados do Coeficiente de Correlação Ordinal de Spearman (r_s), conforme referido e previsto na metodologia.

1.1 — COMPARAÇÃO DA HIERARQUIA DE VALORES DOS DOCENTES COM A HIERARQUIA DE VALORES DOS ALUNOS

A hierarquia de valores finais dos docentes e dos alunos do Curso de Superior de Enfermagem apresentam uma forte afinidade ($r_s = 0,87$).

Pela leitura da Tabela 8, verifica-se que para os docentes a **Harmonia Interior** (1.º) é muito importante, seguida da **Igualdade** (2,5.º) e da **Liberdade** (2,5.º).

Os alunos valorizam em primeiro lugar a **Dignidade** (1,5.^o) e a **Verdadeira Amizade** (1,5.^o). Em relação à **Harmonia Interior** (4.^o) também, a colocam nos primeiros lugares em paralelo com a **Liberdade** (4.^o).

Em lugar de destaque encontra-se ainda a **Felicidade** (4.^o) para os alunos, embora os docentes estejam um pouco distanciados destes, pois apresentam-na em 10.^o lugar.

A **Segurança Familiar** e **Um Mundo de Paz** são valores muito próximos e importantes nas hierarquias dos dois grupos, ocupando respectivamente para os docentes e alunos os lugares 6 e 8 a **Segurança Familiar** e 7, 5 e 6 **Um Mundo de Paz**.

Com menos importância estão os valores **Salvação**, **Segurança Nacional** e **Um Mundo de Beleza**, embora bastante simétricos nos docentes e nos alunos.

Tabela 8 — Hierarquia de valores finais dos docentes e dos alunos

VALORES FINAIS	DOCENTES N = 12	ALUNOS N = 56
Amor Adulto	10,5 (11)	12 (12)
Dignidade	5 (4)	4 (1,5)
Felicidade	10 (10)	5 (4)
Harmonia Interior	3,5 (1)	5 (4)
Igualdade	4 (2,5)	6 (7)
Liberdade	4 (2,5)	5 (4)
Prazer	12 (13,5)	14 (14)
Reconhecimento Social	12 (13,5)	9 (9)
Sabedoria	9 (7,5)	9,5 (10)
Salvação	18 (18)	16 (17,5)
Segurança Familiar	7,5 (6)	7 (8)
Segurança Nacional	16,5 (17)	15 (16)
Sentido de Realização	9,5 (9)	10 (11)
Um Mundo de Beleza	12,5 (16)	16 (17,5)
Um Mundo de Paz	9 (7,5)	5,5 (6)
Uma Vida Apaixonante	12 (13,5)	14 (14)
Uma Vida Comportável	12 (13,5)	14 (14)
Verdadeira Amizade	5,5 (5)	4 (1,5)

(Para cada grupo indicam-se as medianas e entre parentesis a ordem)

rs = 0,87

Como se pode constatar pela análise da Tabela 9, os valores instrumentais dos docentes e dos alunos apresentam também uma forte afinidade ($r_s = 0,56$).

Para os dois grupos está em primeiro lugar na hierarquia o valor **Honesto** e em segundo o valor **Responsável**, considerando em terceiro o valor **Capaz**.

Os valores **Espírito Aberto** (4.^o), **Corajoso** (5.^o) e **Independente** (7.^o), ocupam lugares de destaque para os alunos, embora a distância dos docentes em relação a estes valores não seja muito grande, ocupando os lugares 8.^o, 14.^o e 11.^o, 5.^o respectivamente.

De destacar ainda a forte afinidade entre as hierarquias de valores dos docentes e dos alunos, já que em relação aos valores instrumentais **Ambicioso** e **Obediente** há uma concordância total, eles são colocados em 16,5.^o e 18.^o lugares respectivamente.

O valor **Afectuoso** (7.^o) é significativamente mais valorizado pelos alunos não o sendo pelos docentes (16,5.^o).

TABELA 9 — Hierarquia de valores instrumentais dos docentes e dos alunos.

VALORES INSTRUMENTAIS	DOCENTES N = 12	ALUNOS N = 56
Afectuoso	14 (16,5)	9 (7)
Alegre	11,5 (13)	10,5 (10)
Ambicioso	14 (16,5)	12,5 (16,5)
Capaz	5 (3)	7 (3)
Controlado	8 (6)	9 (7)
Corajoso	12 (14)	8,5 (5)
Educado	9,5 (9)	12 (14)
Espírito Aberto	8,5 (8)	8 (4)
Honesto	2 (1)	2 (1)
Imaginativo	11 (11,5)	11,5 (12)
Independente	11 (11,5)	9 (7)
Intelectual	8 (6)	11 (11)
Limpo	13 (15)	12,5 (16,5)
Lógico	8 (6)	12 (14)
Obediente	17,5 (18)	13 (18)
Prestável	10 (10)	10 (9)
Responsável	4 (2)	5 (2)
Tolerante	7 (4)	12 (14)

(Para cada grupo indicam-se as medianas e entre parentesis a ordem)

$r_s = 0,56$

1.2 — COMPARAÇÃO DA HIERARQUIA DE VALORES DOS ALUNOS DE 1.º ANO/1.º SEMESTRE COM A HIERARQUIA DE VALORES DOS ALUNOS DE 3.º ANO/2.º SEMESTRE.

A identidade entre as hierarquias de valores estabelecidas pelos alunos de 1.º e 3.º anos é **quase perfeita** para os valores finais ($r_s = 0,92$) e **forte** para os valores instrumentais ($r_s = 0,58$).

Em relação aos valores finais através da Tabela 10, verifica-se que a **Dignidade** (1.º) é o valor prioritário para os alunos do 3.º ano, sendo referida pelos alunos do 1.º ano em 6,5.º em paralelo com a **Liberdade** (6,5.º). A **Verdadeira Amizade** é destacada pelos dois grupos em 2.º lugar. Os valores **Felicidade**, **Harmonia Interior**, **Igualdade** e **Liberdade** ocupam lugares cimeiros nas duas hierarquias, sendo no entanto os três primeiros mais importantes para os alunos do 1.º ano do que para os de 3.º ano.

De realçar que a **Segurança Familiar** (8.º) é um valor de igual importância e significativo para os dois grupos. Menos valorizado também para os dois grupos são os valores **Um Mundo de Beleza** (17.º) e **Salvação** (18.º).

TABELA 10 — Hierarquia de valores finais dos alunos do 1.º ano, 1.º semestre e dos alunos do 3.º ano, 2.º semestre.

VALORES FINAIS	ALUNOS	
	1.º ANO N = 30	3.º ANO N = 26
Amor Adulto	12 (12)	11 (11,5)
Dignidade	6,5 (6,5)	2 (1)
Felicidade	4 (2)	6,5 (5,5)
Harmonia Interior	4 (2)	6 (4)
Igualdade	6 (5)	7 (7)
Liberdade	6,5 (6,5)	5 (3)
Prazer	13,5 (13)	14 (15)
Reconhecimento Social	9 (9)	10 (10)
Sabedoria	10 (10,5)	9 (9)
Salvação	16 (17,5)	15,5 (18)
Segurança Familiar	7 (8)	8 (8)
Segurança Nacional	15 (15)	14,5 (16)
Sentido de Realização	10 (10,5)	11 (11,5)
Um Mundo de Beleza	16 (17,5)	15 (17)
Um Mundo de Paz	5 (4)	6,5 (5,5)
Uma Vida Apaixonante	15 (16)	13 (13,5)
Uma Vida Comportável	14 (14)	13 (13,5)
Verdadeira Amizade	4 (2)	4 (2)

(Para cada grupo indicam-se as medianas e entre parêntesis a ordem)

$r_s = 0,92$

Em relação aos valores instrumentais, Tabela 11, os dois grupos de alunos revelam uma menor coerência ($r_s = 0,58$) comparativamente com aquele verificado em relação aos valores finais ($r_s = 0,92$).

Apesar de a afinidade não ser tão forte, há no entanto, alguns valores que convergem em termos de preferência pelos dois grupos, como é o caso do valor **Honesto**, que ambos os grupos o colocam em primeiro lugar.

Os valores **Responsável**, **Capaz**, **Controlado** estão também muito próximos nos dois grupos e bem posicionados nas hierarquias estabelecidas. O valor **Ambição** é referido pelos grupos em 15.º lugar.

Comparativamente os valores **Afectuoso**, **Alegre** e **Prestável** são considerados preferenciais pelos alunos do 1.º ano, enquanto que os valores **Espírito Aberto**, **Corajoso** e **Independente** são mais relevantes para o grupo do 3.º ano.

TABELA 11 — Hierarquia de valores instrumentais dos alunos do 1.º ano/1.º semestre e dos alunos do 3.º ano/2.º semestre

VALORES INSTRUMENTAIS	ALUNOS	
	1.º ANO N = 30	3.º ANO N = 26
Afectuoso	9 (6)	10 (9)
Alegre	9 (6)	11 (12,5)
Ambicioso	12 (15,5)	13 (15)
Capaz	8 (4)	4,5 (2)
Controlado	9 (6)	9,5(7)
Corajoso	10 (8,5)	6 (4)
Educado	10,5 (11)	12,5 (14)
Espírito Aberto	11 (13,5)	6 (4)
Honesto	2 (1)	2 (1)
Imaginativo	13,5 (17,5)	10 (9)
Independente	10,5 (8,5)	8,5 (6)
Intelectual	11 (13,5)	10,5 (11)
Limpo	12 (15,5)	13 (16,5)
Lógico	13,5 (17,5)	11 (12,5)
Obediente	10,5 (11)	15 (18)
Prestável	7,5 (3)	10 (9)
Responsável	4 (2)	6 (4)
Tolerante	10,5 (11)	13,5 (16,5)

(Para cada grupo indicam-se as medianas e entre parêntesis a ordem)

rs = 0,58

1.3 — COMPARAÇÃO DAS HIERARQUIAS DE VALORES DOS ALUNOS AGRUPADOS SEGUNDO O SEXO

A identidade entre os valores finais, Tabela 12, dos alunos em função do sexo é forte ($r_s = 0,87$), sendo no entanto a coerência menor em relação aos modos de conduta, (valores instrumentais) Tabela 10 ($r_s = 0,51$).

De referir que o sexo feminino valoriza mais o valor **Dignidade** (1,5.^o), que o sexo masculino que o coloca em terceiro lugar, sendo também mais valorizado pelas raparigas o valor **Harmonia** (4,5.^o). Em paralelo com o valor **Harmonia** está **Felicidade** (4,5.^o) e **Liberdade**, que também o sexo masculino coloca exactamente nesta posição.

Embora o valor **Liberdade** ocupe o mesmo lugar nas hierarquias dos grupos em questão, o sexo masculino coloca-o depois da **Igualdade** ao contrário do sexo feminino.

Os rapazes conjugam assim dois valores de forte significado político-ideológico, o que não acontece com as raparigas.

TABELA 12 — Hierarquia de valores finais dos alunos segundo o sexo

VALORES FINAIS	ALUNOS	
	FEMININO N = 47	MASCULINO N = 9
Amor Adulto	11 (11)	15 (17)
Dignidade	4 (1,5)	4 (3)
Felicidade	5 (4,5)	5 (4,5)
Harmonia Interior	5 (4,5)	6 (6)
Igualdade	7 (7,5)	3 (2)
Liberdade	5 (4,5)	5 (4,5)
Prazer	14 (14)	15 (17)
Reconhecimento Social	9 (9)	11 (10,5)
Sabedoria	10 (10,5)	9 (8,5)
Salvação	16 (17,5)	15 (17)
Segurança Familiar	7 (7,5)	9 (8,5)
Segurança Nacional	15 (16)	14 (14)
Sentido de Realização	10 (10,5)	11 (10,5)
Um Mundo de Beleza	16 (17,5)	12 (12)
Um Mundo de Paz	5 (4,5)	8 (7)
Uma Vida Apaixonante	14 (14)	14 (14)
Uma Vida Comportável	14 (14)	14 (14)
Verdadeira Amizade	4 (1,5)	2 (1)

(Para cada grupo indicam-se as medianas e entre parêntesis a ordem)

rs = 0,87

Da análise da Tabela 13, ressaltam também algumas diferenças entre o sexo feminino e o sexo masculino. Comparativamente os valores **Ambicioso**, **Capaz**, **Controlado** e **Corajoso** são considerados preferenciais pelas raparigas, enquanto que os valores **Alegre**, **Espírito Aberto**, **Imaginativo** e **Lógico** são mais importante para os rapazes.

TABELA 13 — Hierarquia de valores instrumentais dos alunos segundo o sexo.

VALORES INSTRUMENTAIS	ALUNOS	
	FEMININO N = 47	MASCULINO N = 9
Afectuoso	9 (7)	12 (15)
Alegre	11 (10,5)	5 (3)
Ambicioso	12 (14)	13 (16,5)
Capaz	7 (3)	7 (5)
Controlado	9 (7)	11 (13)
Corajoso	8 (4,5)	11 (13)
Educado	12 (14)	11 (13)
Espírito Aberto	9 (7)	2 (1)
Honesto	2 (1)	3 (2)
Imaginativo	12 (14)	10 (9,5)
Independente	8 (4,5)	9 (7)
Intelectual	11 (10,5)	10 (9,5)
Limpo	12 (14)	13 (16,5)
Lógico	12 (14)	10 (9,5)
Obediente	13 (17,5)	14 (18)
Prestável	10 (9)	7 (5)
Responsável	4 (2)	7 (5)
Tolerante	13 (17,5)	10 (9,5)

(Para cada valor indicam-se as medianas e entre parêntesis a ordem)

$r_s = 0,51$

1.4 — COMPARAÇÃO DAS HIERARQUIAS DE VALORES DOS DOCENTES AGRUPADOS SEGUNDO A IDADE

Analisando a Tabela 14, verifica-se que o nível de concordância entre estes dois grupos de docentes é moderado ($r_s = 0,48$). Os dois grupos, no entanto, apresentam nos primeiros postos das hierarquias os valores finais **Harmonia**, **Dignidade**, **Liberdade**, se bem que o grupo de docentes com mais de quarenta anos valoriza mais o valor **Liberdade** (1.º), estando em 4,5.º lugar para o outro grupo em paralelo com o valor **Verdadeira Amizade** (4,5.º).

De notar que o valor **Igualdade** é de longe preferido pelo grupo dos docentes com menos de quarenta anos (2,5.^o) do que para os mais velhos que o colocam em 10.^o lugar, acontecendo o inverso com o valor **Reconhecimento Social** ordenado em 3,5.^o lugar para os mais velhos e 13,5.^o para os mais jovens.

TABELA 14 — Hierarquia de valores finais dos docentes segundo a idade.

VALORES FINAIS	DOCENTES	
	< 40 ANOS N = 7	≥ 40 ANOS N = 5
Amor Adulto	11 (11,5)	10 (11)
Dignidade	3 (2,5)	5 (3,5)
Felicidade	10 (10)	11 (12)
Harmonia Interior	2 (1)	4 (2)
Igualdade	3 (2,5)	9 (10)
Liberdade	4 (4,5)	1 (1)
Prazer	9 (9,5)	13 (14,5)
Reconhecimento Social	12 (13,5)	5 (3,5)
Sabedoria	12 (13,5)	6 (5)
Salvação	18 (18)	16 (18)
Segurança Familiar	8 (6,5)	7 (6)
Segurança Nacional	17 (17)	15 (17)
Sentido de Realização	9 (8,5)	13 (14,5)
Um Mundo de Beleza	13 (15)	12 (13)
Um Mundo de Paz	11 (11,5)	8 (8)
Uma Vida Apaixonante	8 (6,5)	14 (16)
Uma Vida Comportável	14 (16)	8 (8)
Verdadeira Amizade	4 (4,5)	8 (8)

(Para cada grupo indicam-se as medianas e entre parêntesis a ordem)

$r_s = 0,48$

Relativamente aos valores instrumentais Tabela 15, verifica-se que a concordância entre os dois grupos de docentes é forte ($r_s = 0,71$).

Para os dois grupos os valores **Honesto** e **Capaz** são valores muito importantes que figuram nos primeiros lugares das suas hierarquias.

O valor **Corajoso** é mais importante para o grupo dos docentes com menos de quarenta anos, referindo-o em 8,5.^o lugar em igualdade com o valor **Educado**, sendo para o outro grupo colocado em 15,5.^o paralelamente ao valor **Afectuoso**.

TABELA 15 — Hierarquia de valores instrumentais dos docentes segundo a idade.

VALORES INSTRUMENTAIS	DOCENTES	
	< 40 ANOS N = 7	≥ 40 ANOS N = 5
Afectuoso	12 (12,5)	14 (15,5)
Alegre	13 (15)	10 (11)
Ambicioso	13 (15)	15 (17)
Capaz	6 (4)	4 (3,5)
Controlado	8 (6,5)	8 (8)
Corajoso	9 (8,5)	14 (15,5)
Educado	9 (8,5)	11 (13)
Espírito Aberto	5 (3)	9 (9)
Honesto	2 (1,5)	1 (1)
Imaginativo	12 (12,5)	10 (11)
Independente	13 (15)	7 (7)
Intelectual	8 (6,5)	3 (2)
Limpo	14 (17)	12 (14)
Lógico	11 (11)	6 (5,5)
Obediente	18 (18)	17 (18)
Prestável	10 (10)	10 (11)
Responsável	2 (1,5)	6 (5,5)
Tolerante	7 (5)	4 (3,5)

(Para cada grupo indicam-se as medianas e entreparêntesis a ordem)

rs = 0,71

1.5 — COMPARAÇÃO DA HIERARQUIA DE VALORES INSTRUMENTAIS DOS DOCENTES BASEADA NAS HIERARQUIAS INDIVIDUAIS EXPRESSAS NO QUESTIONÁRIO COM AS HIERARQUIAS DE VALORES INSTRUMENTAIS BASEADAS NA APRECIÇÃO DA CONDUTA EM SALA DE AULA EXECUTADA PELOS PRÓPRIOS DOCENTES, POR MIM E PELOS ALUNOS DE 3.º ANO, ATRAVÉS DA GRELHA DE APRECIÇÃO.

Com esta análise pretendo apreciar até que ponto a hierarquia de **valores instrumentais** que os docentes expressam no questionário, se ajusta à hierarquia de **valores instrumentais** obtida através da grelha de apreciação baseada na conduta dos docentes em sala de aula, elaborada pelos próprios docentes, por mim e pelos alunos de 3.º ano.

O maior ou menor ajustamento é definido em função dos resultados do cálculo do coeficiente de correlação ordinal de Spearman e na apreciação da posição relativa dos valores em cada hierarquia.

A identidade entre a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes expressa no questionário e a resultante da apreciação através da grelha de apreciação, feita pelo próprio docente ($r_s = 0,46$), por mim ($r_s = 0,33$) e pelos alunos de 3.º ano ($r_s = 0,51$), revela-se **moderada** para os docentes e para mim e **forte** para os alunos.

Pela análise do Quadro 4, verifica-se que os docentes consideram como mais importante o valor **Honesto** (1.º), seguido do **Responsável** (2.º), nas duas situações. De salientar que os docentes defendem pelo expresso no questionário o valor **Capaz** em 3.º lugar, mas que quando reflectem sobre a sua prática pedagógica o descem para 11.º lugar, sendo o valor **Tolerante** (4.º) também mais pontuado na hierarquia de valores resultante do questionário do que quando se confrontam com a prática pedagógica, ocupando aí o 8.º lugar.

É ainda de destacar o facto de através da grelha de auto-apreciação os docentes colocarem em 2.º lugar o valor **Corajoso**, sendo este defendido em 14.º lugar na hierarquia de **valores instrumentais** expressa no questionário.

Há, no entanto, valores que ocupam a mesma ordem numa situação e noutra é o caso do valor **Educado** (9.º), **Alegre** (13.º), **Ambicioso** (16.º), **Afectuoso** (17.º) e **Obediente** (18.º).

QUADRO 4 — Hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada nas hierarquias individuais expressas no questionário e hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada na auto-apreciação da conduta em sala de aula.

VALORES INSTRUMENTAIS	DOCENTES QUESTIONÁRIO (ORDEM)	AUTO-APRECIÇÃO GRELHA (ORDEM)
Afectuoso	16,5	17
Alegre	13	13
Ambicioso	16,5	16
Capaz	3	11
Controlado	6	10
Corajoso	14	2
Educado	9	9
Espírito Aberto	8	5,5
Honesto	1	1
Imaginativo	11,5	15
Independente	11,5	7
Intelectual	6	14
Limpo	15	4
Lógico	6	12
Obediente	18	18
Prestável	10	5,5
Responsável	2	3
Tolerante	4	8

$r_s = 0,46$

Comparando a hierarquia de valores instrumentais dos docentes expressa no questionário com a que eu estabeleci baseada na apreciação da conduta dos docentes em sala de aula, Quadro 5, verifica-se que se ajustam moderadamente ($r_s = 0,33$). Assim os docentes têm em 1.º lugar o valor **Honesto** que na minha apreciação desce para 7.º lugar.

Os valores **Responsável** e **Tolerante**, mantêm uma grande proximidade nas

duas situações, ocupando os lugares 2 e 3 o valor **Responsável**, e 4 e 5 o valor **Tolerante**, respectivamente na hierarquia dos docentes e na minha apreciação. **Capaz** é um valor que fica expresso pelos docentes em 3.º lugar caindo para 12.º na minha apreciação. Eu considero através da apreciação da conduta dos docentes em sala de aula que o valor **Limpo** (1.º) é o mais importante, seguido do **Educado** (2.º), sendo o 1.º colocado em 15.º pelos docentes e o 2º em 9.º lugar.

As duas hierarquias apresentam concordância total em relação ao valor **Prestável** (10.º) e **Obediente** (18.º)

Quadro 5 — Hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada nas hierarquias individuais expressas no questionário e hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseada na apreciação da conduta em sala de aula, feita por mim.

VALORES INSTRUMENTAIS	DOCENTES QUESTIONÁRIO (ORDEM)	APRECIÇÃO FEITA POR MIM GRELHA (ORDEM)
Afectuoso	16	14
Alegre	13	10
Ambicioso	16,5	8
Capaz	3	12
Controlado	6	15
Corajoso	14	17
Educado	9	2
Espírito Aberto	8	16
Honesto	1	7
Imaginativo	11,5	13
Independente	11,5	10
Intelectual	6	4
Limpo	15	1
Lógico	6	16
Obediente	18	18
Prestável	10	10
Responsável	2	3
Tolerante	4	5

rs = 0,33

Por último e através do Quadro 6, verifica-se uma **forte afinidade** ($r_s = 0,51$) entre a hierarquia expressa pelos docentes no questionário e a resultante da apreciação dos alunos de 3.º ano.

O valor **Honesto** em 1.º lugar para os docentes é referido pela apreciação feita pelos alunos em 2.º lugar, sendo o valor **Responsável**, considerado pelo primeiro grupo em 2.º lugar e descendo na apreciação dos alunos em relação aos docentes para 7.º lugar.

Também os valores **Capaz**, **Tolerante** e **Lógico** que os docentes têm respectivamente em 3.º, 4.º e 6.º lugares, a apreciação dos alunos os faz baixar para 11.º, 10.º e 13.º lugares respectivamente.

Da apreciação que os alunos fizeram ressalta que o valor **Limpo** é referido em 1.º lugar, sendo para os docentes pouco importante na sua hierarquia (15.º).

Os valores **Educado** (4.º) e **Prestável** (6.º) foram considerados pelos alunos ocupando um lugar de destaque nas condutas pedagógicas dos docentes, não sendo considerados por estes como tão relevantes, ocupam os lugares 9.º e 10.º na sua hierarquia.

O valor **Intelectual** está muito próximo nas duas hierarquias pensando, mesmo assim, os docentes serem menos intelectuais (6.º) do que os alunos apreciaram (5.º).

Nas duas hierarquias são concordantes os valores **Espírito Aberto** (8.º), **Corajoso** (14.º), **Afectuoso** (17.º) e **Obediente** (18.º).

Quadro 6 — Hierarquia de valores instrumentais dos docentes baseadas nas hierarquias individuais expressas no questionário e hierarquias de valores instrumentais dos docentes baseadas na apreciação da conduta em sala de aula, feita pelos alunos de 3.º ano.

VALORES INSTRUMENTAIS	DOCENTES QUESTIONÁRIO (ORDEM)	APRECIÇÃO FEITA P/ ALUNOS GRELHA (ORDEM)
Afectuoso	16,5	17
Alegre	13	16
Ambicioso	16,5	12
Capaz	3	11
Controlado	6	3
Corajoso	14	14
Educado	9	4
Espírito Aberto	8	8
Honesto	1	2
Imaginativo	11,5	15
Independente	11,5	9
Intelectual	6	5
Limpo	15	1
Lógico	6	13
Obediente	18	18
Prestável	10	6
Responsável	2	7
Tolerante	4	10

Rs = 0,51

Quadro 7 — Síntese das hierarquias de valores finais e instrumentais dos docentes e dos alunos segundo as variáveis independentes consideradas.

VALORES FINAIS	DOCENTES (ORDEM)	DOCENTES		ALUNOS 1.º ANO (ORDEM)	ALUNOS 3.º ANO (ORDEM)	ALUNOS 1.º-3.º ANOS (ORDEM)	ALUNOS 1.º-3.º (ORDEM) SEXO FEM.	ALUNOS 1.º-3.º (ORDEM) SEXO MASC.
		< 40 ANOS (ORDEM)	≥ 40 ANOS (ORDEM)					
Amor Adulto	11	11,5	11	12	11,5	12	11	17
Dignidade	4	2,5	3,5	6,5	1	1,5	1,5	3
Felicidade	10	10	12	2	5,5	4	4,5	4,5
Harmonia Interior	1	1	2	2	4	4	4,5	6
Igualdade	2,5	2,5	10	5	7	7	7,5	2
Liberdade	2,5	4,5	1	6,5	3	4	4,5	4,5
Prazer	13,5	8,5	14,5	13	15	14	14	17
Reconhecimento Social	13,5	13,5	3,5	9	10	9	9	10,5
Sabedoria	7,5	13,5	5	10,5	9	10	10,5	8,5
Salvação	18	18	18	17,5	18	17,5	17,5	17
Segurança Familiar	6	6,5	6	8	8	8	7,5	8,5
Segurança Nacional	17	17	17	15	16	16	16	14
Sentido de Realização	9	8,5	14,5	10,5	11,5	11	10	10,5
Um Mundo de Beleza	16	15	13	17,5	17	17,5	17,5	12
Um Mundo de Paz	7,5	11,5	8	4	5,5	6	4,5	7
Uma Vida Apaixonante	13,5	6,5	16	16	13,5	14	14	14
Uma Vida Comportável	13,5	16	8	14	13,5	14	14	14
Verdadeira Amizade	5	4,5	8	2	2	1,5	1,5	1

.../...

VALORES INSTRUMENTAIS	DOCENTES (ORDEM)	DOCENTES		ALUNOS 1.º ANO (ORDEM)	ALUNOS 3.º ANO (ORDEM)	ALUNOS 1.º-3.º ANOS (ORDEM)	ALUNOS 1.º-3.º (ORDEM) SEXO FEM.	ALUNOS 1.º-3.º (ORDEM) SEXO MASC.
		< 40 ANOS (ORDEM)	≥ 40 ANOS (ORDEM)					
Afectuoso	16,5	12,5	15,5	6	9	7	7	15
Alegre	13	15	11	6	12,5	10	10,5	3
Ambicioso	16,5	15	17	15,5	15	16,5	14	16,5
Capaz	3	4	3,5	4	2	3	3	5
Controlado	6	6,5	8	6	7	7	7	13
Corajoso	14	8,5	15,5	8,5	4	5	4,5	13
Educado	9	8,5	13	11	14	14	14	13
Espírito Aberto	8	3	9	13,5	4	4	7	1
Honesto	1	15	1	1	1	1	1	3
Imaginativo	11,5	12,5	11	17,5	9	12	14	9,5
Independente	11,5	15	7	8,5	6	7	4,5	7
Intelectual	6	6,5	2	13,5	11	11	10,5	9,5
Limpo	15	17	14	15,5	16,5	16,5	14	16,5
Lógico	6	11	5,5	17,5	12,5	14	14	9,5
Obediente	18	18	18	11	18	18	17,5	18
Prestável	10	10	11	3	9	9	9	5
Responsável	2	1,5	5,5	2	4	2	2	5
Tolerante	4	5	3,5	11	16,5	14	17,5	9,5

Quadro 8 — Síntese das hierarquias de valores instrumentais dos docentes baseadas na apreciação da conduta em sala de aula, feita pelos próprios docentes, por mim e pelos alunos de 3.º ano.

VALORES INSTRUMENTAIS	AUTO-APRECIÇÃO (ORDEM)	APRECIÇÃO FEITA POR MIM (ORDEM)	APRECIÇÃO FEITA P/ ALUNOS (ORDEM)
Afectuoso	17	14	17
Alegre	13	10	16
Ambicioso	16	8	12
Capaz	11	12	11
Controlado	10	15	3
Corajoso	2	17	14
Educado	9	2	4
Espírito Aberto	5,5	16	8
Honesto	1	7	2
Imaginativo	15	13	15
Independente	7	10	9
Intelectual	14	4	5
Limpo	4	1	1
Lógico	12	16	13
Obediente	18	18	18
Prestável	5,5	10	6
Responsável	3	3	7
Tolerante	8	5	10

2 — DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Perante o carácter exploratório deste trabalho e as características dos dados considero que a maior parte dos resultados postos em evidência pela análise da informação colhida, podem constituir, por si só, tópicos para diversas reflexões e múltiplas interpretações.

No entanto parece-me, mesmo assim, proveitoso fazer uma breve reflexão de modo a destacar os resultados que considero mais significativos e confrontá-los com os resultados de outros estudos já realizados sobre esta temática.

Procuro questionar os aspectos que se me afiguram como mais pertinentes e que eventualmente poderão servir como base para outros trabalhos de investigação.

Pela leitura global dos dados, e após uma análise dos mesmos ressaltam de imediato algumas noções, que me parece darem resposta às questões de investigação enunciadas:

— A hierarquia de valores dos docentes não difere substancialmente da hierarquia de valores dos alunos, apesar de relativamente aos **valores finais** se notar uma menor preferência dos alunos pelos **valores pessoais** que ocupam um lugar mais alto na hierarquia dos docentes;

— Entre os alunos aquando do ingresso para o Curso Superior de Enfermagem (1.º ano) e os alunos do 3.º ano do mesmo Curso, a afinidade de valores é **quase perfeita**, verificando-se no entanto menor coerência entre as hierarquias de **valores instrumentais**. É relevante uma preferência dos alunos do 1.º ano pelos **valores finais de carácter social**, não se encontrando diferenças nos de **carácter pessoal e relacional**.

Em relação aos valores instrumentais, os alunos de 1.º ano preferem os **valores morais**, preferindo os de 3.º ano os de **auto-realização**;

— Entre os alunos distribuídos de acordo com o sexo, a afinidade de valores é **forte**, observando-se no entanto menor coerência entre as hierarquias de **valores instrumentais**. A nível dos **valores finais**, as diferenças sugerem uma maior relevância

dos valores **individualistas** na hierarquia do sexo feminino. Nos valores **instrumentais** também as raparigas atribuem maior importância aos valores de **auto-realização**;

— Também entre os docentes distribuídos de acordo com a idade, a afinidade de valores é **forte**, observando-se, no entanto, menor coerência entre as hierarquias de **valores finais**;

— Entre a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes expressa no questionário e a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes baseada na auto-apreciação da conduta em sala de aula, a **afinidade é moderada**, revelando-se no entanto igual em alguns valores;

— Entre a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes expressa no questionário e a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes baseada na apreciação da conduta em sala de aula, feita por mim, a **afinidade é também moderada**, embora menor que a constatada entre docentes e alunos;

— Entre a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes expressa no questionário e a hierarquia de **valores instrumentais** dos docentes baseada na apreciação da conduta em sala de aula feita pelos alunos, a **afinidade é forte**, se bem que o valor do rs é muito próximo do dos docentes e do meu.

Estas verificações gerais estão concordantes com os resultados obtidos por GRAWITZ (1982), num estudo no qual conclui que a diferença de valores entre professores e alunos é menor do que seria de esperar. Os equívocos e as diferenças localizam-se a nível das representações dos valores dos outros.

Em relação aos **valores instrumentais**, os alunos escalonam prioritariamente em relação aos docentes os valores de **auto-realização** (**Afectuoso, Alegre, Corajoso, Espírito Aberto, Independente**), em prejuízo dos valores que implicam relação mesmo que já só interiorizada, **valores morais** (**Educado e Tolerante**).

Também estes resultados são concordantes com as referências comparativas de que tenho conhecimento e me parecem adequadas. CAMPOS (1989), cita um estudo editado pela Fundação Calouste Gulbenkian em 1986, cuja amostra se referia a jovens estudantes universitários em que os valores de **auto-realização** eram dominantes relativamente aos pais, concordando com FIGUEIREDO (1988), que também tinha verificado diferenças entre pais e filhos e considerado que nos filhos predominavam os valores de **auto-realização**.

Retomando os resultados do estudo no que concerne às diferenças de orientação valorativas dos alunos de 1.º ano e de 3.º ano, Tabela 10, é notória uma diferença significativa dos alunos de 1.º ano pelos valores finais de carácter social.

Em relação aos valores instrumentais, também os alunos de 1.º ano preferem os valores morais, considerando o valor **Prestável** (3.º), como muito importante, aspecto menos significativo para os alunos de 3.º ano que o situam em 9.º lugar.

De realçar que nos valores de auto-realização o valor **Alegre** é preferido pelo 1.º ano com grande distância do 3.º ano, passando-se o inverso com o valor **Espírito Aberto**.

A preferência dos alunos de 1.º ano pelos valores sociais e morais relativamente aos de 3.º ano que preferem os valores pessoais e de auto-realização, faz-me pensar se a Escola não fará, ainda que de algum modo não dirigido, uma educação de valores no sentido do individualismo e da auto-realização.

Penso também, que tal como refere VALA (1986), a procura de autonomia pessoal anda em paralelo com um sentimento de impotência, de ausência de controlo sobre os fenómenos sociais e políticos e os alunos de 1.º ano ainda eventualmente, não sentiram isso dado que estão no início da sua vida “activa”?

Esta diferença de valores pode também estar relacionada com um processo de mudança de valores já como estudantes finalistas de Enfermagem.

Analisando agora o objectivo número seis que diz respeito às diferenças em relação às hierarquias de valores dos alunos segundo o sexo, Tabela 12, é notória uma preferência das raparigas pelos valores finais de carácter pessoal. A **Liberdade** é um valor que curiosamente é defendido pelos dois grupos com a mesma veemência, no entanto, as raparigas consideram-na acima da **Igualdade** o que segundo ROKEACH (1973), pode significar uma maior tendência para a competição em detrimento da cooperação, aliás “nada prova que o gosto da competição esteja mais difundido entre os rapazes” (BADINTER, s.d. p. 364).

Esta ideia é reforçada pelos resultados dos valores instrumentais em relação aos quais o sexo feminino pontua mais os de auto-realização, com especial relevo para os valores **Capaz**, **Independente**, **Corajoso** e **Ambicioso**. O sexo masculino acha que os valores **Espírito Aberto**, **Alegre**, **Imaginativo** e **Tolerante** são mais importantes. Isto vem de algum modo contrariar o pensamento de Enfermagem de que o cuidar é inerente à mulher (ALCON, 1989), por nela ter a sua raiz (COLLIÈRE, 1989).

A orientação dominante do cuidar é sempre numa perspectiva holística, baseando-se na relação interpessoal, no respeito pelos valores do utente e na promoção do auto-cuidado (RIBEIRO, 1995). Ora a ideia que se afigura neste estudo é a de que os rapazes defendem valores que privilegiam a função cuidativa baseada na relação interpessoal, tais como **Verdadeira Amizade**, **Espírito Aberto** e **Tolerante**. Também esta noção vai de encontro a um estudo realizado por SANTOS (1995) numa Escola Superior de Enfermagem, no qual não verificou qualquer diferença entre a orientação da função cuidativa no sexo feminino e no sexo masculino.

Os valores de carácter afectivo continuam a ser mais privilegiados pelos sexo feminino, indo de encontro aos resultados obtidos por FIGUEIREDO (1988); GAMEIRO (1991); SANTOS; ROLDÃO (1986).

Em Enfermagem tem-se considerado o cuidar que implica relação, inerente à mulher, se bem que por associação a um conjunto de tarefas domésticas de conteúdo similar (ALCON, 1989). Estes resultados fazem-nos reflectir sobre essa relação, já que as raparigas preferem os valores pessoais. Aliás, RIBEIRO (1995), diz que essa identificação tem contribuído para a desvalorização da Enfermagem e para o crescente interesse das enfermeiras por tarefas mais próximas do modelo de tratar.

As hierarquias de valores dos docentes agrupados segundo a idade, respeitante ao objectivo número sete, evidenciam que há **uma maior concordância entre os valores instrumentais do que em relação aos valores finais**.

Então os docentes de Enfermagem seguem os mesmos caminhos no seu dia-a-dia, mesmo tendo objectivos finais de vida algo diferentes?

Sendo a **Igualdade** um valor preferencialmente escolhido pelos docentes mais jovens juntamente com o valor **Corajoso**, poder-se-á pensar, então, que é necessário ter-se coragem para se defender a igualdade? Já que o valor **Capaz** é defendido pelos dois grupos de igual modo.

Considero finalmente, os resultados em relação aos valores instrumentais da aplicação da grelha de apreciação baseada na conduta dos docentes em sala de aula, feita pelos próprios docentes, por mim e pelos alunos de 3.º ano e que tem como objectivo comparar com os resultados obtidos através do questionário preenchido pelos docentes.

Foi reconfortante constatar de algum modo que a concordância dos docentes

entre os valores instrumentais que preferem de uma maneira geral expressos no questionário e os que resultam da sua apreciação relativamente à prática pedagógica que desenvolvem é bastante constante.

Faço referência, no entanto, a algumas excepções nomeadamente em relação aos valores **Capaz**, **Tolerante** e **Corajoso**, sendo que os dois primeiros expressam uma maior ascendência no questionário do que realmente apreciam na sua prática pedagógica, acontecendo o contrário com o valor **Corajoso**.

De referir que eu, os alunos e os próprios docentes verificámos que o valor **Capaz** não é tão bem assumido na prática pedagógica como os docentes o defendem no questionário.

É lícito então, questionar se o problema dos docentes está na dificuldade de se mostrarem capazes, ou se, não conseguem transmitir aquilo de que são capazes, produzindo o efeito necessário.

STELLE (1992), propõe a definição de uma filosofia própria de suporte aos cuidados e ao Ensino de Enfermagem, que parece ainda não ter sido encarado pelo corpo docente estudado.

Também a prática educativa dos docentes não pode ser desligada das suas crenças, diz-nos **MIRANDA (1992)**, já que o aprender a ser e a tornar-se docente eficiente, capaz e reflexivo implica a construção de um saber científico próprio integrado noutros saberes.

Em jeito de conclusão:

- Evidencio a importância atribuída pelos autores aos valores humanos enquanto orientadores da nossa existência e de uma história de vida única e dos quais salientamos **CAMPOS (1990)**; **MASLOW (1979)**; **PRAIA (1989)**; **SEMIÃO (1994)**.

A definição de juízos e a tomada de decisões relacionadas com atitudes e comportamentos tem por base uma hierarquia de valores defendida por quem dela faz uso e que no meu estudo as hierarquias de valores dos docentes e a dos alunos são muito próximas, no entanto, parece não haver uma tomada de consciência de tal facto por parte deles.

- Em relação à educação de valores os autores são unânimes em defender a participação da Escola, recusando a ideia de neutralidade ideológica, até porque deste modo colocaria os seus alunos à mercê do currículo oculto e das forças sociais dominantes (**SANTOS, 1985**; **PAQUET, 1985**).

A permanência num curso com a duração de três anos é concerteza uma boa oportunidade para a continuação do desenvolvimento de hierarquias de valores personalizados e flexíveis, compatíveis com uma sociedade democrática que estimulem a auto-realização e o respeito pelos outros. Este facto é verificado neste estudo já que os alunos de 3.º ano apresentam hierarquias de valores diferentes dos do 1.º ano e que pode ser resultado dessa educação de valores feita pela Escola.

O docente ainda que se apresente como modelo, sendo uma referência importante para o aluno no seu processo de interiorização e revisão da sua hierarquia de valores (VEIGA, 1993), tem que se esforçar por explicitar e analisar criticamente os valores veiculados pelo currículo e pelos vários ambientes da Escola, dando-se a conhecer e ajudando os alunos a conhecerem-se (MUSSEN, 1975) e a conhecerem-no.

- Obtive ainda a seguinte conclusão: relativamente às diferenças de hierarquias de valores dos alunos de acordo com o sexo, elas são significativas por contrariarem a ideia adquirida de que a mulher está mais voltada para valores altruistas, assumindo melhor a função cuidativa, o que perante os resultados não é verdade.

- Ainda uma outra conclusão que obtive é a de que relativamente à idade dos docentes eles têm modos de conduta semelhantes mas objectivos finais de vida diferentes, o que pode significar ambições distintas. Penso que os docentes sofrem as incertezas de um ensino que está em grande mudança e onde a necessidade de definir objectivos no domínio sócio-afectivo e o desenvolvimento de estratégias de educação de valores são considerados aspectos essenciais do processo ensino/aprendizagem.

De facto é notória algum desfazamento entre o que os docentes pensam que são capazes e o que realmente demonstram ser, isto em termos de defesa e transmissão de valores apreciados na sua prática pedagógica.

Assim parece-me pertinente fazer algumas sugestões:

- Penso ser proveitoso, cada docente investir numa reflexão auto-crítica no sentido de desenvolver o seu processo de auto-conhecimento, de modo a contribuir para um formar voltada para a educação de valores.

- Como docentes de Enfermagem seria importante reflectirmos sobre a necessidade que a juventude tem em exigir da Escola uma atitude activa, esclarecida quanto aos valores da profissão para a qual os está a preparar.

— Logo que possível, penso dar continuidade a este trabalho, voltando a fazer o estudo (transversal) das hierarquias de valores dos alunos de 1.º ano/1.º semestre agora a transitar para o 3.º ano, de modo a avaliar a amplitude e o sentido das mudanças na estrutura das hierarquias de valores do aluno ao longo dos três anos do Curso Superior de Enfermagem.

— Penso que os valores humanos estudados — finais e instrumentais —, tendo permitido bons resultados, são demasiado abrangentes e de difícil aplicação ao Ensino de Enfermagem. É nossa intenção estudar propostas para implementação de um eventual projecto de educação de valores a nível do ensino de Enfermagem.

Termino, assim, este trabalho, com um sentimento de grande satisfação pela auto-aprendizagem e profunda reflexão que me proporcionou, naturalmente consciente das suas limitações.

Dos resultados, fiz apenas uma das leituras possível, pois não pretendia conclusões indiscutíveis ou definitivas.

BIBLIOGRAFIA

- ALCON, Carmen Dominguez — La Percepcion del Cuidar. "Rol" (127), 1993, p. 25-27.
- ALVES, Francisco Cordeiro — A (in)satisfação docente. "Revista Portuguesa de Pedagogia", XXVIII (1), 1994, p. 29-60.
- ATKINSON, Leslie; MURAY, Mary Hellen — Fundamentos de Enfermagem: Introdução ao processo de Enfermagem. Rio de Janeiro, Editora Guanabara Koogan, 1989.
- AVILEZ, Madalena — Ètica empresarial: gerir a partir de valores partilhados. "Dirigir", V, N.º especial, 1993.
- AZEREDO, Zaida — Investigação em Enfermagem, Reunião de grupo do 1.º Mestrado em Ciências de Enfermagem (Comunicação Oral). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, 1994.05.10.
- BADINTER, Elisabeth — O Amor Incerto — Lisboa, Relógio d'Água. s.d.
- BANDURA, Albert — Modificações do comportamento. Rio de Janeiro, Interamericana, 1979.
- BANDURA, Albert — Princípios de modificacion da conducta, Salamanca, Ediciones Sígueme, 1983.
- BARDIN, L. — Análise de conteúdo. Lisboa Edições 70 Persona, 1977.
- BARTOLOMÉ, M. et al — Educacion y valores: sobre el sentido de la accion educativa em nuestro tiempo, 3.ª Ed. Madrid, Narcea SA Ediciones, 1983.

- BARTOLOMÉ, M. et al — Educacion y valores: sobre el sentido de la accion educativa ou nuestro tiempo, 4.ª Ed., Madrid, Narcea SA Ediciones, 1985.
- BENJUMEA, Carmen de la Cuesta — Curso de Investigação Qualitativa, Reunião do Grupo do 1.º Mestrado em Ciências da Enfermagem (Comunicação Oral). Instituto de Ciências Biomédicas Abel salazar, 1995.01.09.
- BETTENCOURT, A. M.; SANTOS, Maria Emília Brederode — O Serviço Cívico Estudantil: proposta para uma discussão. "O Professor", N.º 51, 1983, p.4-20.
- BORDENAVE, Juan Diaz; PEREIRA, Adair Martins — Estratégias do Ensino Aprendizagem, 12.ª Ed., Editora Voges, 1991.
- CASTEL, Rosamaria Alberdi — La identidad profissional de la enfermera. "Revista Rol de Enfermeria", (170), 1992.
- CALAFATE, Luis Cesariny — Etologia e Educação. "Revista Inovação", Lisboa, n.º 1, 1992, p. 157-173.
- CAMPOS, Bartolo Paiva — Desenvolvimento e educação para a democracia no quadro da formação pessoal e social. Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas. Porto Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação, 1991.
- CAMPOS, Bartolo Paiva — Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola. "Inovação", Lisboa, N.º especial, 1989. p. 13-33.
- CAMPOS, Bartolo Paiva — O Psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. "Cadernos de Consulta Psicológica", N.º 6, 1990. p. 83-95.
- CASTRO, Amélia Domingues — Piaget, Sociedade e Educação: um aspecto da pesquisa piagetiana no brasil. "Aprendizagem e desenvolvimento", Lisboa, III (13/14), 1991. p. 187-198.
- CLAES, Michel — Os problemas da adolescência, Lisboa Verbo, 1985.
- CEMRBRANOS, C.; BARTOLOMÉ, M. — Estudios y experiências sobre educacion en valores, Madrid, Narcea SA Ediciones, 1981.

- COIMBRA, J.L.B.E. — Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal. Prova Complementar para prestação de Provas de Doutoramento (policotriado) Porto. ICPFD, 1991.
- COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO — Formação pessoal e social - uma opção controversa "Educação". Porto N.º 0, 1990, p. 20-24.
- CONGER, Jonh — Adolescência: Geração Sob Pressão, São Paulo, Harpe & Row do Brasil, Ltd.^a, 1980.
- COLLIÈRE, Marie Françoise — Promover a vida: da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem. Lisboa. Sindicato dos Enfermeiros Portugueses, 1989.
- COLLINS, W. Andrews; SPRINTHALL, Norman, A — Psicologia do Adolescente. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 1994.
- CORREIA, José Alberto — Enquadramento Metodológico, Reunião do grupo do 1.º Mestrado em Ciências de Enfermagem (Comunicação Oral). Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar, 1994-05.09.
- CUNHA, Pedro D'Orey — Objectivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social. "Inovação", (6), 1993, p. 287-308.
- D'HAINAUT, Louis — Educação: dos fins aos objectivos. Coimbra Livraria Almedina, 1988.
- D'HAINAUT, Louis — Conceitos e métodos da estatística, Vol.II, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.
- ESCOLA SUPERIOR DE ENFERMAGEM CIDADE DO PORTO — Documento de Apoio, referências bibliográficas, Norma Portuguesa 405. Porto, 1994.
- ESTEVÃO, Carlos Vilar et al — Contextos organizacionais e construção da identidade profissional. Profissionalidade docente no ensino público e privado. "Revista Inovação", Lisboa, (23), 1991, p. 155-165.

- ESTRELA, Albano — Teoria e prática da observação de classes — uma estratégia de formação de professores. 3.^a ed., Instituto Nacional de Investigação Científica, Lisboa, 1991
- ESTRELA, Maria Teresa — Deontologia e formação moral dos professores. Ciências da Educação em Portugal. Situação social e perspectivas. Porto, Sociedade Portuguesa da Educação, 1991.
- FAZENDA, Maria et al — Estudos do modelo de Jean Waltson. "Nursing". Lisboa, (6), Agosto, 1993, p. 9-15.
- FIGUEIREDO, Eurico — Conflito de gerações, conflito de valores. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. 1988
- FIGUEIREDO, Eurico; SILVA, Luísa Ferreira — As gerações e os valores nos universitários e respectivos pais. "Psicologia" VIII (3), 1992, p. 339-352.
- FILIPE, Eduardo Tondela — A enfermagem portuguesa passado, presente e futuro, Parte 1 — "Nursing". (69). 1993. p. 7-13.
- FONSECA, António Carlos — Um estudo sobre o desenvolvimento moral da criança. "Revista Portuguesa de Pedagogia", Coimbra, XXI, 1987, p. 503-522.
- FONTES, Maria Alice — A Escola e a Educação de valores. Um estudo na área da Biologia. Lisboa, Livros Horizonte, 1990.
- FORMOSINHO, Júlia — Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista da formação de professores: "Revista de Psicologia". Lisboa, V (3), 1987, p. 247-257.
- FORMOSINHO, Júlia — A clarificação de valores — Estratégias pedagógicas. "Educação", Porto, 1991, p. 56-59.
- FORMOSINHO, Júlia et al — Formação pessoal e social, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto, 1992.

- GAMEIRO, Manuel Gonçalves Henriques — Valores dos Docentes versus valores dos alunos. Trabalho apresentado para dissertação do curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem. Coimbra, 1991.
- GANDARA, M. Manuela — Os Modelos Teóricos e a crise de identidade da Enfermagem Portuguesa. "Servir", Lisboa, 40 (3) 1992, p. 115-127.
- GIL, António Carlos — Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo, Atlas, 1987.
- GIL, António Carlos — Como elaborar projectos de pesquisa, 2.^a Ed. São Paulo, Atlas SA, 1989.
- GRAÇA, Carapinheiro - Saberes e poderes no Hospital, Edições Afrontamento, Porto, 1993.
- GARTSIDE, Greta — Identificação do perfil pessoal "Nursing", n.º 36, 1991, p. 29-32.
- GRAWITZ, Madeleine — Alunos e professores perante a educação cívica. Lisboa, Editora Estampa, 1982.
- GRINSPUN, Doris By et al — Using research Findings in the hospital. "L'Infirmière canadienne", Janvier. 1993.
- JESUINO, Jorge Correia — Valores finais da juventude portuguesa em 1983. Cadernos IED; situação, problemas e perspectivas da juventude em Portugal, VIII, Lisboa, IED, 1983.
- KENISTON, K. — The uncommitted: Alienated youth in American Society, New York, Harcourt Brace & World, 1965, p. 637.
- KOHLBERG, Lawrence — Democratic moral education "Psicologia". V (3), 1987, p. 335-341.

- KOZIER, Barbara; ERB, Glenora; OLIVIERI, Rita — Enfermeria Fundamental, conceito, processo e prática. Interamericana, Mcgraw-Will, 1993.
- LEVIN, Jack — Estatística aplicada às ciências humanas, 2.^a Ed., São Paulo, Harper and Row do Brasil, 1987.
- LOPES, Júlia Silva; FONSECA, M. António — Família, Comunidade e Formação de Valores, "Servir", Lisboa, 40(6), 1992. p. 308-314.
- LOURENÇO, Orlando M. — Porque são tão pouco altruistas as crianças pré-escolares? "Análise Psicológica", Lisboa, IX (1), 1991, p. 88-97.
- LOURENÇO, Orlando M. — Desenvolvimento Pessoal e Social: Educação para a Justiça ou para a "Santidade"? "Revista Portuguesa de Educação", 5 (0), 1992, p. 129-136.
- LOURENÇO, Orlando M. — Psicologia do desenvolvimento moral, teorias, dados e implicações — Livraria Almedina., Coimbra, 1992.
- LOURENÇO, Orlando M.; CÉSAR, Margarida — Teste de Definir Valores Morais de James Rest: Pode Ser Usado na Investigação Moral Portuguesa? "Análise Psicológica 2 (IX), 1991, p. 185-192.
- MASLOW, Abraham H. — Teorias da psicopatologia e personalidade, 2.^a ed. Interamericana, 1979.
- MCGHIE, Andrew — Psicologia para estudantes de Enfermagem, 1.^a Ed. Edições Antídoto, 1979.
- MCKINNEY, Jonh Paul — Psicologia do desenvolvimento — vol.3: o adolescente e o adulto jovem. Rio de Janeiro. Editotra Campus, 1986.
- MENDENHALL, William — Probabilidade e Estatística, vol.2 Editora Campus, Rio de Janeiro, 1985.
- MENEZES, Isabel et al — Valores de estudantes Universitários. "Cadernos de Consulta Psicológica", Porto (5), 1989, p. 53-68.

- MENEZES, Isabel — A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental - ecológica. "Inovação", (6), 1993, p. 309-336.
- MILTON, Theodore — Teorias da psicopatologia e personalidade, 2.^a Ed. Interamericana, 1979.
- MIRANDA, Guilhermina Lobato — Formar professores. Apontamentos científicos. "Revista Portuguesa de Educação", 5 (2), 1992, p. 137-149.
- MORAES, Irary Novah — Elaboração da pesquisa científica. 3.^a Ed. São Paulo. Atheneu Editora, 1990.
- MUSSEN, Paul H. — O Desenvolvimento psicológico da criança, 7.^a Ed. Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1975.
- OCHOA, Carmen; F.,SANCHIDRIAN — La educacion ética e cívica, um reto à la prática pedagógica. I.E.P.S. Narcea SA Ediciones, 1978.
- PAQUET, Claud — Analyse de ses valeurs Personelles: s'Analyser pour Mieux Décider. Québec. NHP. 1982.
- PAQUET, Claude — Pédagogie Ouvert et Autodéveloppement. Victoriaville (Québec) NHP. 1985.
- PAQUET, Claud — Intervenir avec cohérence: vers une Pratique Articulé de l'Intervention. Québec. NHP 1985.
- PASCUAL, António V. — Clarificacion de Valores y Desarrollo Humano, Madrid, Narcea SA Ediciones, 1988.
- PEREIRA, Orlindo Gouveia; JESUINO, Jorge Correia — Desenvolvimento psicológico da criança. vol.1, Lisboa, Moraes Editores, 1976.
- PEREIRA, Orlindo Gouveia et al — Desenvolvimento psicológico da criança. Vol2 2.^o tomo, Lisboa Moraes Editores, 1976.
- PEREIRA, Frederico — Notas Sobre Moral e Comportamento Moral. "Análise Psicológica". III (112), 1983, p. 191-204.

- PERRY, W. G. — Forms of intellectual and ethical development during the college years, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970, p. 76.
- POLIT, Denise F.; HUNGLER, Bernardette P. — Investigación científica en ciencias de la salud. 4.ª Ed. México, 1994.
- POSTIC, Marcel — A relação pedagógica. Coimbra, Coimbra Editora, 1984.
- PRAIA, Maria — Educar por valores para combater o analfabetismo ético. “Revista Inovação”, Lisboa 2 (3), 1989, p. 280-284.
- RAMALHO, Glória — Formação pessoal e social, desenvolvimento pessoal e social avaliação de um ano de experiência. “Inovação”, (6), 1993, p. 373-392.
- RIBEIRO, Lisete Fradique — Cuidar e Tratar. Formação em Enfermagem e Desenvolvimento sócio-moral. Lisboa, SEP, 1995.
- RICHARSON, Robert Jany et al. Pesquisa Social — Métodos e Técnicas 2.ª Ed. São Paulo. Atlas 1989.
- ROLDÃO, Maria do Céu — Desenvolvimento Pessoal e Social: contradições e limites de uma área curricular. “Inovação”. (6), 1993, p. 337-343.
- ROKEACH, Milton — The nature of human values. New York The Free Press, 1973.
- SANTOS, Maria Emília Brederode — Os Aprendizes de Pigmaleão: Ensaio sobre a formação de professores e alunos em democracia. Lisboa. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, 1985.
- SANTOS, Elvira Maria Martins — Concepção dos cuidados de Enfermagem. Trabalho apresentado para dissertação do curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Enfermagem, Porto, 1995.
- SANTOS, M.E.B.; ROLDÃO, M.C. — As Associações de Estudantes no Ensino Secundário, Um modo de promover a formação cívica dos jovens? “Desenvolvimento”, Lisboa, N.º especial, 1986, p. 79-92.

- SCHELER, M. — Le formalisme eu ethique. Gallimard. Paris. 1955 p. 108-130.
- SCHIRP, Heinz — Os direitos do homem e o desenvolvimento cognitivo — moral. “Revista Inovação”, Lisboa, N.º especial, 1989, p. 47-62.
- SEMIÃO, Maria José — Códigos deontológicos para enfermeiros. Dissertação de Mestrado da Universidade Católica de Lisboa, não publicada, cedida pela ACEPSP, 1994.
- SERRA, Vaz et al — Motivação e Aprendizagem. Ed. Contraponto, Porto, 1986.
- SIEGEL, Sidney — Estatística não paramétrica, para as ciências do comportamento. São paulo. McGraw-Hill, 1975.
- SISCA, Joan Miehle — Modelos Conceptuales de Enfermeria. Ediciones Doyma, 1992.
- SPIEGEL, Murray — Estatística, 2.ª Ed. São paulo. McGraw-Hill, 1985.
- SPRINTHALL, N; SPRINTHALL, R. — Psicologia Educacional. McGraw-Hill, 1993.
- STEELE, Jeanne — Aprender a ser docente en el mundo actual. “Modelos conceptuales de Enfermeria”. Barcelona Doyma. 1992, p. 3.17.
- VALA, Jorge — Representações sociais dos Jovens: valores, identidade e imagens da sociedade portuguesa em 1986. Cadernos IED: Situação, Problemas e Perspectivas da Juventude em Portugal. vol XI, Lisboa, IED, 1986.
- VEIGA, Alte da — O Perfil Ético do professor. “Revista de ciência tecnologia e sociedade” (10), Out. Dez. 1989.
- WALDOW, Vera Regina — Maneiras de cuidar Maneiras de ensinar. A enfermagem entre a escola e a prática profissional. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

- WATSON, Jean — Nursing: Human Science and human care — a Theory of nursing. New York: National League for Nursing, 1988.
- WRIGHT, Derex — A psicologia da obrigação moral “Análise Psicológica” III (12), 1993, p. 183-190.

ANEXOS

ANEXO I

Pedido de autorização para aplicar os instrumentos de colheita de dados

EX.MO SENHOR DIRECTOR DA ESCOLA SUPERIOR DE
ENFERMAGEM DE BRAGANÇA

Teresa Isaltina Gomes Correia, Assistente de 2.º triénio do Ensino Superior Politécnico a exercer funções nesta Escola, a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências de Enfermagem na Universidade do Porto — Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar — propõe-se estudar como tema da sua dissertação — *Os Valores dos Docentes de Enfermagem*, — tendo como objectivo geral — *analisar os valores dos docentes de enfermagem enquanto elementos activos do processo de educação de valores*.

Para que seja possível alcançar este objectivo, necessita de aplicar um questionário aos docentes de Enfermagem desta Escola e outro aos alunos do 1.º ano, 1.º semestre e 3.º ano, 2.º semestre e ainda uma grelha de apreciação na sala de aula aos docentes, pelo que solicita a V. Ex.ª se digne autorizar a aplicação dos referidos instrumentos de colheita de dados.

Antecipadamente grata pela atenção dispensada,

Bragança, 27 de Outubro de 1994.

Teresa Isaltina Gomes Correia

ANEXO II
Instrumentos de colheita de dados

ANEXO II a
Questionário para os docentes e alunos do 1.º ano

Estimado(a) colega

Encontro-me a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências de Enfermagem na Universidade do Porto — Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar e proponho-me estudar como tema da minha dissertação — *Os valores dos Docentes de Enfermagem enquanto elementos activos do processo de educação de valores* — para o que necessito da sua ajuda.

A opção por este tema está no pressuposto de que os valores humanos nos podem servir de guias na direcção do comportamento e dar suporte afectivo a situações problemáticas principalmente nas relações inter-pessoais e questões éticas.

Estes mesmos guias também fornecem fundamentos para avaliar o comportamento depois que este ocorreu, no sentido de poder reflectir sobre ele e de o alterar.

Este trabalho tem como objectivo geral — *analisar os valores dos docentes de enfermagem enquanto elementos activos do processo de educação de valores*.

De forma a tornar possível este objectivo agradeço que me preencha o questionário seguinte de acordo com as instruções dadas.

As suas respostas são confidenciais.

Obrigada pela sua colaboração.

Leonor Isaltino Gomes Lourenço

UNIVERSIDADE DO PORTO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS ABEL SALAZAR

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DE ENFERMAGEM

**QUESTIONÁRIO
DOCENTES**

PORTO, NOVEMBRO DE 1994

1 — DADOS PESSOAIS

IDADE: _____ ANOS DATA ____/____/____ SEXO: FEM.
MASC.

2 — VALORES

Apresento a seguir duas listas de dezoito valores cada uma, ordenados por ordem alfabética. Leia com atenção as duas listas e diga qual é para si o valor mais importante, assinalando-o com o algarismo 1 (um) e a seguir com o 2 (dois) e assim sucessivamente, correspondendo o 18 (dezoito) ao valor menos importante para si.

Valores finais — Objectivos últimos da vida

- Amor adulto (intimidade sexual e espiritual)
- Dignidade (respeito por si próprio)
- Felicidade (satisfação)
- Harmonia interior (ausência de conflitos internos)
- Igualdade (fraternidade; oportunidades iguais para todos)
- Liberdade (independência; liberdade de escolha)
- Prazer (uma vida agradável e despreocupada)
- Reconhecimento social (admiração; prestígio)
- Sabedoria (conhecimento profundo da vida)
- Salvação (vida eterna)
- Segurança familiar (preocupação com os ente próximos)
- Segurança nacional (protecção contra ataques externos)
- Sentido de realização (contribuição duradoira)
- Um Mundo de beleza (beleza natural e artística)
- Um Mundo de paz (sem guerra nem conflitos)
- Uma Vida apaixonante (uma vida activa e estimulante)
- Uma Vida confortável (uma vida próspera)
- Verdadeira amizade (companheirismo; camaradagem)

Valores instrumentais — Modos de conduta

- Afectuoso (terno, carinhoso)
- Alegre (bem disposto; jovial))
- Ambicioso (trabalhador; com aspirações)
- Capaz (competente; eficiente)
- Controlado (auto-disciplinado; contido)
- Corajoso (defensor das suas convicções)
- Educado (cortês; com boas maneiras)
- Espirito aberto (mentalidade aberta)
- Honesto (sincero; verdadeiro)
- Imaginativo (criativo; ousado)
- Independente (auto-suficiente; auto-confiança))
- Intelectual (inteligente; ponderado)
- Limpo (metódico; arrumado)
- Lógico (coerente; racional)
- Obediente (respeitador; cumpridor)
- Prestável (pronto a ajudar os outros)
- Responsável (de confiança; seguro)
- Tolerante (tendência para perdoar os outros)

2.1 — Reconsidere as hierarquias de valores que estabeleceu e diga a ordem pela qual colocou os valores é importante?

Discordo
absolutamente

Discordo

Nem concordo
nem discordo

Concordo

Concordo
absolutamente

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO II b
Questionário para os alunos de 3.º Ano

Estimado(a) aluno(a)

Encontro-me a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências de Enfermagem na Universidade do Porto — Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar e proponho-me estudar como tema da minha dissertação — *Os valores dos Docentes de Enfermagem enquanto elementos activos do processo de educação de valores* — para o que necessito da sua ajuda.

A opção por este tema está no pressuposto de que os valores humanos nos podem servir de guias na direcção do comportamento e dar suporte afectivo a situações problemáticas principalmente nas relações inter-pessoais e questões éticas.

Estes mesmos guias também fornecem fundamentos para avaliar o comportamento depois que este ocorreu, no sentido de poder reflectir sobre ele e de o alterar.

Este trabalho tem como objectivo geral — *analisar os valores dos docentes de enfermagem enquanto elementos activos do processo de educação de valores*.

De forma a tornar possível este objectivo agradeço que me preencha o questionário seguinte de acordo com as instruções dadas.

As suas respostas são confidenciais.

Obrigada pela sua colaboração.

UNIVERSIDADE DO PORTO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS ABEL SALAZAR

CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DE ENFERMAGEM

**QUESTIONÁRIO
ALUNOS**

PORTO, NOVEMBRO DE 1994

1 — DADOS PESSOAIS

IDADE: _____ ANOS DATA ____/____/____ SEXO: FEM.
MASC.

ANO DO CURSO _____ ÁREA DE ESTUDOS 12.º ANO _____
SEMESTRE DO CURSO _____

2 — VALORES

Apresento a seguir duas listas de dezoito valores cada uma, ordenados por ordem alfabética. Leia com atenção as duas listas e diga qual é para si o valor mais importante, assinalando-o com o algarismo 1 (um) e a seguir com o 2 (dois) e assim sucessivamente, correspondendo o 18 (dezoito) ao valor menos importante para si.

Valores finais — Objectivos últimos da vida

- Amor adulto (intimidade sexual e espiritual)
- Dignidade (respeito por si próprio)
- Felicidade (satisfação)
- Harmonia interior (ausência de conflitos internos)
- Igualdade (fraternidade; oportunidades iguais para todos)
- Liberdade (independência; liberdade de escolha)
- Prazer (uma vida agradável e despreocupada)
- Reconhecimento social (admiração; prestígio)
- Sabedoria (conhecimento profundo da vida)
- Salvação (vida eterna)
- Segurança familiar (preocupação com os ente próximos)
- Segurança nacional (protecção contra ataques externos)
- Sentido de realização (contribuição duradoira)
- Um Mundo de beleza (beleza natural e artística)
- Um Mundo de paz (sem guerra nem conflitos)
- Uma Vida apaixonante (uma vida activa e estimulante)

- Uma Vida confortável (uma vida próspera)
- Verdadeira amizade (companheirismo; camaradagem)

Valores instrumentais — Modos de conduta

- Afectuoso (terno, carinhoso)
- Alegre (bem disposto; jovial)
- Ambicioso (trabalhador; com aspirações)
- Capaz (competente; eficiente)
- Controlado (auto-disciplinado; contido)
- Corajoso (defensor das suas convicções)
- Educado (cortês; com boas maneiras)
- Espírito aberto (mentalidade aberta)
- Honesto (sincero; verdadeiro)
- Imaginativo (criativo; ousado)
- Independente (auto-suficiente; auto-confiança))
- Intelectual (inteligente; ponderado)
- Limpo (metódico; arrumado)
- Lógico (coerente; racional)
- Obediente (respeitador; cumpridor)
- Prestável (pronto a ajudar os outros)
- Responsável (de confiança; seguro)
- Tolerante (tendência para perdoar os outros)

2.1 — Reconsidere as hierarquias de valores que estabeleceu e diga a ordem pela qual colocou os valores é importante?

Discordo absolutamente	Discordo	Nem concordo nem discordo	Concordo	Concordo absolutamente
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3 — O que é que pensa que a Escola lhe transmitiu, em termos de valores, ao longo do seu curso?

3.1 — O que considera que seria importante ter-lhe transmitido?

Obrigada pela sua colaboração!

ANEXO II c

Grelha de apreciação da conduta dos docentes em sala de aula

GRELHA DE APRECIÇÃO

Valores instrumentais	Frequência com que os docentes manifestam o valor	Nada (1)	Pouco (2)	Razoável (3)	Bastante (4)	Muito (5)
Afectuoso						
Alegre						
Ambicioso						
Capaz						
Controlado						
Corajoso						
Educado						
Espírito aberto						
Honesto						
Imaginativo						
Independente						
Intelectual						
Limpo						
Lógico						
Obediente						
Prestável						
Responsável						
Tolerante						

ANEXO III
Sintese dos dados

ANEXO III.a
Valores finais e instrumentais dos docentes

Docentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Mediana	Ordem	
Valores finais															
	Idade	39	41	32	44	30	29	43	39	37	42	38	52		
Amor adulto		9	16	8	17	13	11	7	12	13	9	3	10	10,50	11,00
Dignidade		1	1	5	10	3	3	5	5	5	8	2	5	5,00	4,00
Felicidade		6	17	6	2	4	10	16	11	16	7	10	11	10,00	10,00
Harmonia		13	3	2	1	1	2	4	8	6	6	1	9	3,50	1,00
Igualdade		3	14	3	9	11	15	2	2	2	18	5	3	4,00	2,50
Liberdade		4	13	4	6	12	16	1	1	1	1	6	1	4,00	2,50
Prazer		17	16	15	13	5	7	11	14	7	5	9	16	12,00	13,50
Reconhecimento social		16	5	14	16	6	12	3	15	3	15	12	2	12,00	13,50
Sabedoria		7	12	9	7	14	13	6	9	12	4	13	6	9,00	7,50
Salvação		18	10	18	11	18	14	18	18	17	16	18	18	18,00	18,00
Segurança familiar		8	6	7	15	7	17	12	6	8	3	14	7	7,50	6,00
Segurança nacional		15	11	17	8	17	18	17	4	18	17	16	15	16,50	17,00
Sentido de realização		10	7	10	3	2	9	13	10	9	13	7	13	9,50	9,00
Um mundo de beleza		11	15	11	18	15	6	9	13	15	11	17	12	12,50	16,00
Um mundo de paz		12	4	12	5	16	8	10	3	4	12	11	8	9,00	7,50
Uma vida apaixonante		5	9	13	14	8	5	15	17	11	14	8	14	12,00	13,50
Uma vida confortável		14	8	16	4	9	1	14	16	10	2	15	17	12,00	13,50
Verdadeira amizade		2	2	1	12	10	4	8	7	14	10	4	4	5,50	5,00
Valores instrumentais															
Afectuoso		17	13	11	14	12	7	17	16	15	14	12	15	14,00	16,50
Alegre		15	15	16	10	6	1	8	13	18	10	9	13	11,50	13,00
Ambicioso		11	17	12	18	13	17	9	15	16	15	10	6	14,00	16,50
Capaz		7	12	6	4	2	12	1	6	1	1	4	14	5,00	3,00
Controlado		13	11	18	5	15	8	8	5	5	8	3	7	8,00	6,00
Corajoso		6	14	7	6	14	9	13	14	4	18	11	17	12,00	14,00
Educado		9	18	10	15	11	5	5	9	10	4	6	11	9,50	9,00
Espirito aberto		10	16	5	3	5	14	14	3	17	9	1	8	8,50	8,00
Honesto		2	1	1	1	3	2	7	1	3	7	2	1	2,00	1,00
Imaginativo		5	10	13	13	4	6	16	12	14	2	15	5	11,00	11,50
Independente		14	9	3	7	16	13	2	7	13	13	16	6	11,00	11,50
Intelectual		1	8	17	8	8	3	3	8	12	3	14	2	8,00	6,00
Limpo		16	7	14	16	17	11	15	17	6	12	5	12	13,00	15,00
Lógico		3	6	15	9	7	10	4	11	11	6	13	3	8,00	6,00
Obediente		18	5	8	17	18	18	11	18	9	17	18	18	17,50	18,00
Prestável		12	2	9	12	10	15	10	10	8	16	17	9	10,00	10,00
Responsável		4	3	2	11	1	4	6	2	2	5	8	10	4,00	2,00
Tolerante		8	4	4	2	9	16	12	4	7	11	7	4	7,00	4,00

ANEXO III.b

Valores finais e instrumentais dos alunos no geral (1.º e 3.º anos)

ANEXO III c

Valores finais e instrumentais dos alunos de 1.º ano/1.º semestre

ANEXO III d

Valores finais e instrumentais dos alunos de 3.º ano/2.º semestre

Alunos 3º ano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	Mediana	Ordem
Valores finais																												
	Sexo	F	F	F	F	F	F	F	M	F	F	F	F	F	M	M	F	F	M	M	F	F	F	F	F	F		
Amor adulto	15	7	12	8	10	18	3	18	4	12	18	8	18	18	18	16	4	15	6	3	14	5	6	2	12	8	11,00	11,50
Dignidade	4	2	11	3	1	2	2	1	1	11	2	2	3	3	1	6	8	1	1	4	2	1	2	4	4	2	2,00	1,00
Felicidade	1	6	7	12	7	3	10	4	5	7	3	12	7	7	5	5	1	2	11	5	10	8	18	3	1	12	6,50	5,50
Harmonia	2	4	10	2	6	9	5	7	7	10	9	3	8	8	16	4	10	5	9	6	3	2	4	9	3	3	6,00	4,00
Igualdade	9	8	18	6	8	6	16	3	6	18	6	5	4	4	17	2	9	6	2	7	9	17	7	10	8	5	7,00	7,00
Liberdade	10	9	5	1	2	8	1	5	2	5	8	1	5	5	2	18	2	10	3	1	8	14	8	8	9	1	5,00	3,00
Prazer	16	13	14	16	16	16	13	16	10	14	16	14	15	6	8	15	11	8	16	9	16	10	10	6	14	16	14,00	15,00
Reconhecimento social	3	10	8	11	12	10	17	8	18	8	10	16	9	15	9	14	12	17	4	11	7	6	9	14	6	9	10,00	10,00
Sabedoria	11	11	15	9	5	7	11	9	8	15	7	9	11	9	3	7	6	3	10	10	6	3	16	13	10	10	9,00	9,00
Salvação	18	14	16	18	18	15	18	15	14	16	15	6	10	10	11	1	13	18	13	18	18	16	17	15	18	17	15,50	18,00
Segurança familiar	6	3	4	10	9	11	6	10	9	4	11	10	2	11	12	13	7	9	5	15	4	7	3	5	5	11	8,00	8,00
Segurança nacional	14	15	17	15	17	12	7	14	16	17	12	17	12	12	14	10	18	16	15	16	13	13	12	16	13	18	14,50	16,00
Sentido de realização	7	18	9	5	3	1	8	6	11	9	1	11	14	14	15	11	17	11	8	17	12	9	13	11	11	15	11,00	11,50
Um mundo de beleza	17	12	13	17	11	17	15	17	15	13	17	13	17	17	6	12	16	14	17	12	15	15	11	18	17	13	15,00	17,00
Um m+A+12undo de paz	13	1	1	4	14	5	14	13	13	1	5	4	6	1	7	17	5	7	12	8	11	4	1	7	7	4	6,50	5,50
Uma vida apaixonante	12	17	3	14	15	14	9	12	12	3	14	15	13	13	13	8	15	13	18	14	5	18	15	12	15	6	13,00	13,50
Uma vida confortável	8	16	2	13	13	13	12	11	17	2	13	18	16	18	10	9	14	12	14	13	17	12	14	17	16	14	13,00	13,50
Verdadeira amizade	5	5	6	7	4	4	4	2	3	6	4	7	1	2	4	3	3	4	7	2	1	11	5	1	2	7	4,00	2,00

Valores instrumentais

Afectuoso	17	2	2	5	12	18	11	9	7	8	18	5	16	16	17	16	12	3	14	3	7	8	2	12	12	5	10,00	9,00
Alegre	12	13	7	7	15	9	18	8	4	9	9	11	15	15	12	4	11	1	18	4	8	18	13	13	11	11,00	12,50	
Ambicioso	11	12	6	10	9	15	10	13	6	3	15	13	14	14	18	3	14	16	17	2	4	17	12	18	18	13	13,00	15,00
Capaz	6	3	13	4	1	8	9	4	1	13	8	3	2	2	2	7	16	7	11	5	14	7	3	4	4	3	4,50	2,00
Controlado	10	4	9	13	10	7	6	11	2	11	7	18	6	6	11	8	15	4	5	15	5	15	4	17	17	18	9,50	7,00
Corajoso	9	18	8	3	5	12	17	12	3	1	12	4	8	8	16	6	1	5	6	6	6	6	18	3	3	4	6,00	4,00
Educado	14	17	18	9	17	11	12	14	15	17	11	9	13	13	6	1	6	12	9	11	11	13	17	14	14	9	12,50	14,00
Espírito aberto	5	1	10	12	11	6	8	2	5	14	6	8	3	3	1	17	13	2	12	1	3	5	1	15	15	8	6,00	4,00
Honesto	7	5	1	2	3	1	1	1	8	2	1	2	7	7	3	1	3	6	1	7	1	1	5	2	2	2	2,00	1,00
Imaginativo	1	14	3	8	2	14	16	5	12	10	14	10	5	5	10	10	4	14	16	8	15	16	14	11	11	10	10,00	9,00
Independente	8	6	12	1	4	10	3	15	13	7	10	1	9	9	9	11	17	8	7	9	13	9	6	1	1	1	8,50	6,00
Intelectual	13	16	11	17	6	13	15	10	9	12	13	6	12	12	4	5	2	10	15	18	9	10	16	9	9	6	10,50	11,00
Limpo	18	7	17	11	18	17	14	17	11	6	17	12	18	18	15	12	18	9	13	10	16	14	7	7	7	12	13,50	16,50
Lógico	15	8	16	16	7	16	4	7	10	18	16	14	11	11	5	2	5	11	10	17	17	11	8	10	10	14	11,00	12,50
Obediente	16	15	15	14	16	5	13	16	16	4	5	17	17	17	14	15	10	15	8	16	10	4	15	8	8	17	15,00	18,00
Prestável	2	10	14	18	13	4	7	6	14	15	4	15	10	10	7	14	9	13	2	12	12	10	5	5	15	10,00	9,00	
Responsável	3	9	4	6	8	2	2	3	17	5	2	7	1	1	8	13	7	17	3	13	2	2	9	6	6	7	6,00	4,00
Tolerante	4	11	5	15	14	3	5	18	18	16	3	16	4	4	13	18	8	18	4	14	18	3	11	16	16	16	13,50	16,50

ANEXO III e

**Valores finais e instrumentais dos alunos no geral (1.º e 3.º anos)
agrupados segundo o sexo feminino**

Atenas 1 e 3 anos	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	14	17	18	21	22	23	24	25	26	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	19	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Mediana	Ordem
Amor adulto	15	7	12	8	10	18	3	4	12	18	8	18	18	4	15	14	5	6	2	12	8	6	11	2	12	8	12	12	7	17	16	5	16	3	11	13	7	16	9	12	8	16	12	8	17	12	3	11,00	11
Dignidade	4	2	11	3	1	2	2	1	11	2	2	3	3	8	1	2	1	2	4	4	2	15	5	14	5	2	9	4	11	14	7	2	5	7	14	11	9	1	10	1	7	6	1	7	8	2	2	4,00	1,5
Felicidade	1	6	7	12	7	3	10	5	7	3	12	7	7	1	2	10	8	18	3	1	12	1	3	1	3	9	3	1	4	4	6	6	9	4	4	1	2	4	7	9	5	13	3	10	9	3	6	5,00	4,5
Harmonia	2	4	10	2	6	9	5	7	10	9	3	8	8	10	5	3	2	4	9	3	3	4	6	6	13	1	4	5	8	5	5	1	4	1	7	2	1	10	2	2	4	1	4	13	15	6	1	5,00	4,5
Ignorância	9	8	18	6	8	6	16	6	18	6	5	4	4	9	6	9	17	7	10	8	5	2	2	17	10	10	10	7	3	2	1	3	10	13	5	14	10	6	3	14	6	12	6	14	3	5	10	7,00	7,5
Liberdade	10	9	5	1	2	8	1	2	5	8	1	5	5	2	10	8	14	8	8	9	1	14	1	13	4	5	14	3	2	15	4	7	8	11	8	7	6	5	12	17	2	2	5	5	2	1	11	5,00	4,5
Paz	16	13	14	16	16	16	13	10	14	16	14	15	6	11	8	16	10	10	6	14	16	17	10	4	11	15	13	17	17	6	15	16	15	6	16	10	14	8	11	4	12	17	1	3	16	8	15	14,00	14
Reconhecimento social	3	10	8	11	12	10	17	18	8	10	16	9	15	12	17	7	6	9	14	6	9	3	12	9	7	12	8	9	13	7	14	9	6	8	9	3	12	9	5	10	14	10	8	6	14	10	8	9,00	9
Sabedoria	11	11	15	9	5	7	11	8	15	7	9	11	9	6	3	6	3	16	13	10	10	10	8	11	8	6	5	13	9	8	3	14	11	17	10	4	11	17	4	3	13	11	13	15	10	4	5	10,00	10,5
Salvação	18	14	16	18	18	15	18	14	16	15	6	10	10	13	18	18	16	17	15	18	17	13	16	16	18	18	1	18	14	16	13	13	12	14	17	16	17	15	18	16	15	14	18	16	4	18	16	16,00	17,5
Segurança familiar	6	3	4	10	9	11	6	9	4	11	10	2	11	7	9	4	7	3	5	5	11	7	13	8	1	3	6	8	6	9	9	10	3	9	2	17	5	3	6	6	3	8	15	12	5	11	7	7,00	7,5
Segurança nacional	14	15	17	15	17	12	7	16	17	12	17	12	12	18	16	13	13	12	16	13	18	8	17	15	15	16	17	11	18	10	12	12	2	15	15	18	18	14	16	18	11	9	16	17	6	17	13	15,00	16
Sentido de realização	7	18	9	5	3	1	8	11	9	1	11	14	14	17	11	12	9	13	11	11	15	9	9	10	9	11	11	10	10	11	10	11	7	10	6	5	8	11	13	8	10	5	14	1	7	16	14	10,00	10,5
Um mundo de beleza	17	12	13	17	11	17	15	15	13	17	13	17	17	16	14	15	15	11	18	17	13	16	18	18	16	14	18	16	12	18	11	18	18	18	18	8	16	18	17	13	17	4	17	10	18	15	12	16,00	17,5
Um mundo de paz	13	1	1	4	14	5	14	13	1	5	4	6	1	5	7	11	4	1	7	7	4	11	7	12	6	4	2	2	1	3	8	8	1	5	3	15	13	13	1	5	9	3	10	4	1	9	9	5,00	4,5
Uma vida apaixonante	12	17	3	14	15	14	9	12	3	14	15	13	13	15	13	5	18	15	12	15	6	12	15	5	17	17	16	14	16	13	17	15	17	16	12	9	4	12	15	15	16	15	9	11	12	13	17	14,00	14
Uma vida confortável	8	16	2	13	13	13	12	17	2	13	18	16	18	14	12	17	12	14	17	16	14	18	14	7	14	13	15	15	15	12	18	17	14	12	13	6	15	2	14	11	18	18	7	2	13	14	18	14,00	14
Verdadeira amizade	5	5	6	7	4	4	4	3	6	4	7	1	2	3	4	1	11	5	1	2	7	5	4	3	2	7	7	6	5	1	2	4	13	2	1	12	3	7	8	7	1	17	2	9	11	17	4	4,00	1,5

Atenas 1 e 3 anos	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	14	17	18	21	22	23	24	25	26	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	19	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	Mediana	Ordem
Afirmativo	17	2	2	5	12	18	11	7	8	18	5	16	16	12	3	7	8	2	12	12	5	18	17	1	8	3	3	12	8	8	15	8	10	2	12	10	9	15	11	9	3	12	9	17	1	3	6	9,00	7
Alegre	12	13	7	7	15	9	18	4	9	9	11	15	15	11	1	8	18	13	13	13	11	8	18	9	16	18	2	17	7	13	18	14	13	5	1	12	3	8	10	14	6	13	16	18	7	2	7	11,00	10,5
Amoroso	11	12	6	10	9	15	10	6	3	15	13	14	14	14	16	4	17	12	18	18	13	7	13	10	12	5	18	2	18	18	7	15	15	16	13	4	14	18	9	6	18	10	10	3	8	11	9	12,00	14
Capaz	6	3	13	4	1	8	9	1	13	8	3	2	2	16	7	14	7	3	4	4	3	2	4	8	17	11	12	5	9	10	6	3	7	6	7	9	8	7	4	5	10	1	11	11	14	8	5	7,00	3
Controlado	10	4	9	13	10	7	6	2	11	7	18	6	6	15	4	5	15	4	17	17	18	9	7	13	6	6	17	10	10	11	16	13	6	7	8	7	6	5	3	18	8	8	15	10	10	9	4	9,00	7
Corajoso	9	18	8	3	5	12	17	3	1	12	4	8	8	1	5	6	6	18	3	3	4	10	6	7	13	12	7	4	11	14	17	10	9	3	2	8	10	1	7	10	14	14	14	9	15	10	10	8,00	4,5
Educado	14	17	13	9	17	11	12	15	17	11	9	13	13	6	12	11	13	17	14	14	9	4	14	18	18	8	4	13	5	1	10	1	17	12	10	15	12	9	6	4	11	16	4	16	9	4	14	12,00	14
Esperto aberto	5	1	10	12	11	6	8	5	14	6	8	3	3	13	2	3	5	1	15	15	8	1	12	16	7	4	16	11	6	9	2	16	8	14	17	13	13	11	13	11	2	11	2	12	11	12	8	9,00	7
Humano	7	5	1	2	3	1	1	8	2	1	2	7	7	3	6	1	1	5	2	2	2	3	5	3	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	6	6	1	2	1	2	1	2	1	2	12	13	3	2,00	1
Inimaginativo	1	14	3	8	2	14	16	12	10	14	10	5	5	4	14	15	16	14	11	11	10	11	9	5	5	16	13	16	12	15	14	6	16	15	15	5	7	10	18	16	9	17	8	7	13	16	15	12,00	14
Independente	8	6	12	1	4	10	3	13	7	10	1	9	9	17	8	13	9	6	1	1	1	12	8	12	11	13	14	18	14	17	12	7	5	4	9	3	5	3	5	3	17	4	12	8	16	14	2	8,00	4,5
Intelectual	13	16	11	17	6	13	15	9	12	13	6	12	12	2	10	9	10	16	9	9	6	17	1	14	9	1	11	3	13	16	3	4	11	11	16	1	16	17	17	15	16	7	13	4	2	18	16	11,00	10,5
Largo	18	7	17	11	18	17	14	11	6	17	12	18	18	18	9	16	14	7	7	7	12	15	16	17	15	15	6	14	16	7	8	5	18	17	5	14	11	12	12	8	12	9	10	15	18	1	11	12,00	14
Lógico	15	8	16	16	7	16	4	10	18	16	14	11	11	5	11	17	11	8	10	10	14	14	2	6	4	14	15	6	17	12	11	12	4	18	18	2	4	16	14	13	15	18	9	6	17	15	17	12,00	14
Obediente	16	15	15	14	16	5	13	16	4	5	17	17	17	10	15	10	4	15	8	8	17	6	15	15	14	9	10	9	15	6	4	11	14	10	11	18	15	14	8	7	13	15	6	5	3	17	12	13,00	17,5
Prezável	2	10	14	18	13	4	7	14	15	4	15	10	10	9	13	12	12	10	5	5	15	13	10	4	10	7	8	7	3	3	5	10	12	9	4	11	17	6	16	12	7	5	3	14	6	5	13	10,00	9
Responsável	3	9	4	6	8																																												

ANEXO III e.1

**Valores finais e instrumentais dos alunos no geral (1.º e 3.º anos)
agrupados segundo o sexo masculino**

Alunos 1º e 3º anos	8	15	16	19	20	2	17	18	20	Mediana	Ordem
---------------------	---	----	----	----	----	---	----	----	----	---------	-------

Valores finais

	Sexo	M	M	M	M	M	M	M	M	M		
Amor adulto		18	18	16	6	3	12	17	13	15	15,00	17,00
Dignidade		1	1	6	1	4	6	6	7	2	4,00	3,00
Felicidade		4	5	5	11	5	9	1	5	10	5,00	4,50
Harmonia		7	16	4	9	6	3	13	4	6	6,00	6,00
Igualdade		3	17	2	2	7	2	3	3	4	3,00	2,00
Liberdade		5	2	18	3	1	7	7	8	3	5,00	4,50
Prazer		16	8	15	16	9	18	15	14	13	15,00	17,00
Reconhecimento social		8	9	14	4	11	15	5	11	14	11,00	10,50
Sabedoria		9	3	7	10	10	8	11	2	11	9,00	8,50
Salvação		15	11	1	13	18	14	18	18	17	15,00	17,00
Segurança familiar		10	12	13	5	15	5	9	6	8	9,00	8,50
Segurança nacional		14	14	10	15	16	10	8	17	7	14,00	14,00
Sentido de realização		6	15	11	8	17	13	10	12	9	11,00	10,50
Um mundo de beleza		17	6	12	17	12	16	12	10	12	12,00	12,00
Um mundo de paz		13	7	17	12	8	4	4	9	5	8,00	7,00
Uma vida apaixonante		12	13	8	18	14	11	16	16	16	14,00	14,00
Uma vida confortável		11	10	9	14	13	17	14	15	18	14,00	14,00
Verdadeira amizade		2	4	3	7	2	1	2	1	1	2,00	1,00

Valores instrumentais

Afectuoso	9	17	16	14	3	6	12	2	18	12,00	15,00
Alegre	8	12	4	18	4	9	5	1	1	5,00	3,00
Ambicioso	13	18	3	17	2	18	13	15	12	13,00	16,50
Capaz	4	2	7	11	5	7	14	13	10	7,00	5,00
Controlado	11	11	8	5	15	15	16	14	9	11,00	13,00
Corajoso	12	16	6	6	6	11	11	11	5	11,00	13,00
Educado	14	6	1	9	11	13	8	12	15	11,00	13,00
Espírito aberto	2	1	17	12	1	10	1	3	2	2,00	1,00
Honesto	1	3	1	1	7	1	3	4	4	3,00	2,00
Imaginativo	5	10	10	16	8	17	2	16	16	10,00	9,50
Independente	15	9	11	7	9	4	18	18	3	9,00	7,00
Intelectual	10	4	5	15	18	12	4	8	11	10,00	9,50
Limpo	17	15	12	13	10	16	6	17	6	13,00	16,50
Lógico	7	5	2	10	17	14	17	9	13	10,00	9,50
Obediente	16	14	15	8	16	3	7	10	17	14,00	18,00
Prestável	6	7	14	2	12	5	15	5	14	7,00	5,00
Responsável	3	8	13	3	13	2	9	6	7	7,00	5,00
Tolerante	18	13	18	4	14	8	10	7	8	10,00	9,50

ANEXO III.f

Valores finais e instrumentais dos docentes agrupados segundo a idade

Docentes	6	5	3	9	11	1	8	Mediana	Ordem	2	10	7	4	12	Mediana	Ordem
----------	---	---	---	---	----	---	---	---------	-------	---	----	---	---	----	---------	-------

Valores finais

	Idade															
	29	30	32	37	38	39	39			41	42	43	44	52		
Amor adulto	11	13	8	13	3	9	12	11,00	11,50	16	-9	7	17	10	10,00	11,00
Dignidade	3	3	5	5	2	1	5	3,00	2,50	1	8	5	10	5	5,00	13,50
Felicidade	10	4	6	16	10	6	11	10,00	10,00	17	7	16	2	11	11,00	12,00
Harmonia	2	1	2	6	1	13	8	2,00	1,00	3	6	4	1	9	4,00	2,00
Igualdade	15	11	3	2	5	3	2	3,00	2,50	14	18	2	9	3	9,00	10,00
Liberdade	16	12	4	1	6	4	1	4,00	4,50	13	1	1	6	1	1,00	1,00
Prazer	7	5	15	7	9	17	14	9,00	8,50	16	5	11	13	16	13,00	14,50
Reconhecimento social	12	6	14	3	12	16	15	12,00	13,50	5	15	3	16	2	5,00	3,50
Sabedoria	13	14	9	12	13	7	9	12,00	13,50	12	4	6	7	6	6,00	5,00
Salvação	14	18	18	17	18	18	18	18,00	18,00	10	16	18	11	18	16,00	18,00
Segurança familiar	17	7	7	8	14	8	6	8,00	6,50	6	3	12	15	7	7,00	6,00
Segurança nacional	18	17	17	18	16	15	4	17,00	17,00	11	17	17	8	15	15,00	17,00
Sentido de realização	9	2	10	9	7	10	10	9,00	8,50	7	13	13	3	13	13,00	14,50
Um mundo de beleza	6	15	11	15	17	11	13	13,00	15,00	15	11	9	18	12	12,00	13,00
Um mundo de paz	8	16	12	4	11	12	3	11,00	11,50	4	12	10	5	8	8,00	8,00
Uma vida apaixonante	5	8	13	11	8	5	17	8,00	6,50	9	14	15	14	14	14,00	16,00
Uma vida confortável	1	9	16	10	15	14	16	14,00	16,00	8	2	14	4	17	8,00	8,00
Verdadeira amizade	4	10	1	14	4	2	7	4,00	4,50	2	10	8	12	4	8,00	8,00

Valores instrumentais

Afectuoso	7	12	11	15	12	17	16	12,00	12,50	13	14	17	14	15	14,00	15,50
Alegre	1	6	16	18	9	15	13	13,00	15,00	15	10	8	10	13	10,00	11,00
Ambicioso	17	13	12	16	10	11	15	13,00	15,00	17	15	9	18	6	15,00	17,00
Capaz	12	2	6	1	4	7	6	6,00	4,00	12	1	1	4	14	4,00	3,50
Controlado	8	15	18	5	3	13	5	8,00	6,50	11	8	8	5	7	8,00	8,00
Corajoso	9	14	7	4	11	6	14	9,00	8,50	14	18	13	6	17	14,00	15,50
Educado	5	11	10	10	6	9	9	9,00	8,50	18	4	5	15	11	11,00	13,00
Espirito aberto	14	5	5	17	1	10	3	5,00	3,00	16	9	14	3	8	9,00	9,00
Honesto	2	3	1	3	2	2	1	2,00	15,00	1	7	7	1	1	1,00	1,00
Imaginativo	6	4	13	14	15	5	12	12,00	12,50	10	2	16	13	5	10,00	11,00
Independente	13	16	3	13	16	14	7	13,00	15,00	9	13	2	7	6	7,00	7,00
Intelectual	3	8	17	12	14	1	8	8,00	6,50	8	3	3	8	2	3,00	2,00
Limpo	11	17	14	6	5	16	17	14,00	17,00	7	12	15	16	12	12,00	14,00
Lógico	10	7	15	11	13	3	11	11,00	11,00	6	6	4	9	3	6,00	5,50
Obediente	18	18	8	9	18	18	18	18,00	18,00	5	17	11	17	18	17,00	18,00
Prestável	15	10	9	8	17	12	10	10,00	10,00	2	16	10	12	9	10,00	11,00
Responsável	4	1	2	2	8	4	2	2,00	1,50	3	5	6	11	10	6,00	5,50
Tolerante	16	9	4	7	7	8	4	7,00	5,00	4	11	12	2	4	4,00	3,50

ANEXO III g

Valores instrumentais dos docentes baseados na apreciação da conduta em sala de aula feita pelos próprios docentes, por mim e pelos alunos de 3.º ano

ANEXO III g.1

Valos instrumentais dos docentes baseados na apreciação da conduta em sala de aula feita pelos próprios docentes

Auto-apreciação dos docentes

Valores instrumentais													Total pontos	Postos (ordem)
Docentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Afectuoso	1	5	4	2	4	3	4	4	4	2	4	1	38	17
Alegre	3	4	4	3	3	3	3	4	4	3	5	4	43	13
Ambicioso	4	3	4	1	4	3	3	4	3	3	4	4	40	16
Capaz	4	4	4	4	3	4	4	5	4	2	3	4	45	11
Controlado	4	4	4	4	4	4	3	5	4	3	3	4	46	10
Corajoso	4	4	4	4	3	4	3	5	5	4	5	4	49	2
Educado	4	5	5	1	4	5	3	5	4	3	3	5	47	9
Espírito aberto	5	5	4	4	3	4	4	5	4	2	5	5	50	5,5
Honesto	4	5	5	5	4	5	4	5	5	4	5	5	56	1
Imaginativo	4	2	5	1	4	3	4	4	4	4	2	4	41	15
Independente	5	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	49	7
Intelectual	3	3	4	4	3	4	3	4	4	3	4	3	42	14
Limpo	4	5	4	5	4	5	3	5	4	3	4	5	51	4
Lógico	4	4	4	2	4	3	3	5	4	4	4	3	44	12
Obediente	2	5	3	3	3	3	3	3	4	4	1	1	35	18
Prestável	5	5	5	4	4	5	3	5	4	4	3	3	50	5,5
Responsável	5	5	5	5	4	4	4	5	4	3	4	4	52	3
Tolerante	4	4	5	4	4	3	4	5	4	4	2	5	48	8

ANEXO III g.2

**Valores instrumentais dos docentes baseados na apreciação da conduta
em sala de aula feita por mim**

Apreciação feita por mim

Valores instrumentais													Total pontos	Postos (ordem)
Docentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Afectuoso		2	3	2	2		2	3	3	2	3	2	24	14
Alegre		2	2	2	2		2	5	2	4	4	2	27	10
Ambicioso		2	2	2	3		2	3	3	3	5	3	28	8
Capaz		3	2	1	2		2	3	3	3	4	3	26	12
Controlado		3	3	2	2		2	2	2	3	2	2	23	15
Corajoso		1	2	2	1		1	2	3	2	4	3	21	17
Educado		1	4	4	5		3	4	3	5	3	2	34	2
Espirito aberto		3	2	3	2		1	4	3	5	4	3	30	6
Honesto		2	3	3	2		2	3	4	4	3	3	29	7
Imaginativo		2	2	1	3		2	3	2	2	4	3	24	13
Independente		3	2	2	2		2	4	3	3	4	2	27	10
Intelectual		2	4	3	4		3	3	3	3	4	3	32	4
Limpo		3	5	5	5		3	3	4	5	3	1	37	1
Lógico		2	3	2	2		2	2	3	2	2	2	22	16
Obediente		2	2	1	1		2	2	3	2	2	1	18	18
Prestável		2	3	2	3		2	3	3	3	3	3	27	10
Responsável		5	3	5	2		2	4	4	3	3	2	33	3
Tolerante		5	2	5	2		3	2	4	2	3	3	31	5

ANEXO III g.3

**Valores instrumentais dos docentes baseados na apreciação da conduta
em sala de aula feita pelos alunos de 3.º ano**

Apreciação feita pelos alunos do 3º ano

Valores instrumentais													Total pontos	Postos (ordem)
Docentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Afectuoso	4	4	2	1	4	4	1	4	3	3	3	1	34	17
Alegre	2	4	3	2	5	1	1	2	5	3	5	3	36	16
Ambicioso	4	3	5	4	3	2	4	2	5	5	1	2	40	12
Capaz	5	2	5	4	2	3	4	3	4	5	2	2	41	11
Controlado	5	3	4	5	2	5	5	4	3	5	5	3	49	3
Corajoso	3	3	4	4	3	1	3	3	5	5	2	2	38	14
Educado	5	4	4	5	3	3	4	4	4	5	3	4	48	4
Espírito aberto	4	4	3	2	5	2	1	5	5	4	5	4	44	8
Honesto	5	3	4	4	4	5	5	4	5	5	3	4	51	2
Imaginativo	3	4	4	2	4	2	3	3	5	3	2	2	37	15
Independente	5	2	5	5	3	2	5	2	5	5	3	1	43	9
Intelectual	5	2	5	4	4	3	5	5	5	5	2	2	47	5
Limpo	5	5	5	5	4	3	5	4	3	4	4	4	51	1
Lógico	5	2	3	2	4	2	4	4	4	4	2	3	39	13
Obediente	4	2	2	2	3	4	2	2	2	4	2	5	34	18
Prestável	4	2	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	46	6
Responsável	5	1	4	3	4	4	5	4	5	5	2	3	45	7
Tolerante	3	5	2	2	4	5	2	4	4	3	4	4	42	10