

# VALORES HUMANOS E RENDIMENTO ESCOLAR

## HUMAN VALUES AND SCHOOL ACHIEVEMENT

**Nilton Soares Formiga**

Mestre em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (Brasil)  
Docente da mesma universidade

Contactos do autor:

Av.: Guarabira, 133

Bairro de Manaira

CEP.: 58038-140.

João Pessoa – PB (Brasil)

[nsformiga@yahoo.com](mailto:nsformiga@yahoo.com)

---

### RESUMO

Os valores humanos vêm sendo um dos temas que mais tem sido estudado nas ciências humanas e sociais. Sua aplicação na educação é cada vez mais consistente, principalmente, por que este construto parte do pressuposto que os valores são guias do comportamento humano, sendo capaz de indicar a melhor conduta para viver em sociedade ou grupos. Observou-se que os valores que visa a relações intergrupais e as normas sociais apresentaram maior poder explicativo para as variáveis do rendimento escolar. Considerar tanto a estrutura teórica quanto aplicação dos valores aqui abordados, permite refletir, em relação ao rendimento escolar desses alunos, uma melhoria e desenvolvimento interpessoal entre eles frente ao êxito e qualificação escolar.

**Palavras-chave:** Valores humanos; Rendimento escolar; Jovens.

### ABSTRACT

The human values come being one of the themes that more has been studied in the human and social sciences. Its application in the education has been important why this construct they presuppose that the values are guides of the human behavior, indicating the best conduct to live in society or groups. It was observed that the values that it seeks to relationships intergroups and the social norms presented strong explication power for the variables of the school revenue. Thus, to consider the theoretical structure as application of the values of the studied values,

allows to think in relation to the those students' school achievement, an success and development interpersonal before the school qualification.

**Keywords:** Human values; School achievement; Youngs.

---

## INTRODUÇÃO

O tema sobre valores humanos tem sido especulado na esfera da educação em todo o mundo; ao enfatizar esse construto, os quais vem sido reconhecido no Brasil nos mais variados instrumentos e teorias, buscando contribuindo para compreensão destes na sua organização e estrutura no sistema psicológico dos sujeitos apontando em direção de soluções dos fenômenos sociais mais complexo (Rokeach, 1973), como o preconceito (Formiga, 2004a), as atitudes ambientais e preservação ambiental (Coelho, 2000), Desenvolvimento Moral (Maia, 2000), Condutas anti-sociais e delitivas (Formiga, 2002), entre outros. Desta forma, esse construto direciona para reflexões quanto à dinâmica entre o pensar e agir dos jovens na sociedade do século XXI (Ros; Gouveia, 2001).

Dentre esses vários fenômenos que os valores humanos buscam uma relação explicativa, o tema da *educação* tem merecido destaque, haja vista o seu insistente aparecimento na mídia, bem como, as diversas discussões que têm gerado incômodos no que diz respeito ao problema do fracasso escolar, relações interpessoais e condutas escolares socialmente desejáveis. Assim, poderíamos questionar: o que leva o jovem a sair bem ou não no processo avaliativo? Se os valores são universais e, por isso, socializados na interpessoalidade, porque pais, filhos e professores não apresentam na dinâmica escolar do êxito acadêmico uma convergência para este construto? (Formiga & Omar, 2003a). E mais: é possível refletir na formação de valores e participação dos pais na escola? Estas e outras reflexões têm incomodado muito dos profissionais preocupados com o desenvolvimento da escola – quanto à estrutura física e humana – e sua construção para além do saber e aprender em direção da formação de jovens cidadãos.

Não é de hoje que se tem buscado respostas para esse problema, seja a partir da elaboração de métodos e teorias e práticas pedagógicas, psicológicas ou psicopedagógicas, as quais parecem ter semelhantes objetivos: formar e capacitar o aluno para alcançar um nível intelectual, mas também, sócio-cultural mais qualificado; bem como, orientá-lo na solução de problemas formais ou informais apresentados no cotidiano da aula. Apesar disto é possível acompanhar diariamente no desenvolvimento sócio-educacional dos jovens um certo descaso e “aborrecimento”, por parte

de alguns deles, quanto a formação e assimilação do conhecimento e alfabetismo intelectual, científico, e mais, de uma atitude humana e pró-social frente ao êxito acadêmico.

Tal fato parece ser esclarecido, em um estudo realizado por Formiga (2004b; Formiga; Gouveia; Andrade & Omar, 2002) o qual revelou a existência entre os jovens tipos de orientação cultural quando busca sair-se bem na escola; por exemplo, esses jovens poderiam agir a partir de atributos que caracterizam o individualismo ou coletivismo a fim de atingir o objetivo almejado, neste caso, a aprendizagem e aprovação acadêmica. Estes atributos por sua vez, estariam dissolvidos nas suas relações endogrúpicas (família, escola, colegas etc.) sendo capaz de formar pequenas culturas em seu ambiente escolar a partir da ênfase que cada um dos grupos priorizassem cada um dos atributos culturais. Vale destacar que estes autores observaram uma relação interna entre os tipos de orientação cultural, bem como, com as horas de estudo, auto-conceito do estudante e notas no final do semestre. Isto é, essas orientações são interdependentes fornecendo base para uma prática acadêmica não somente destinada a aprendizagem, mas também, a orientação das relações com as microculturas (construção de pequenas crenças, atitudes etc. entre os grupos de jovens) em que estão inseridos os grupos sociais e o sucesso escolar do grupo na sala de aula ou dos níveis escolares em que estão matriculados ou amigos de estudo ou até da própria instituição que eles defendem.

Visando maior esclarecimento, ao considerar o tipo de orientação que esses jovens possam assumir na dinâmica social e escolar, aponta-se para padrões de orientação cultural de individualismo e coletivismo; o primeiro expressa uma tendência ao sucesso, a valorizar a própria intimidade e uma necessidade de adequar-se ao contexto social, visando obter recompensas. Já o segundo define uma tendência à cooperação e ao cumprimento com relação aos demais; assim, internamente, as pessoas com orientação coletivista, mantêm fortes relações entre si, podendo compartilhar os mesmos interesses (Gouveia, 1998; Gouveia; Clemente & Vidal, 1998).

Para Formiga (2004b) tanto o sujeito que se orienta cooperativamente quanto o que busca o próprio êxito encontram-se no mesmo processo ensino-aprendizagem, o problema está na aplicação e relação prática dessa orientação priorizada e a vida escolar desses jovens. Sendo assim, parece não ser possível pensar numa sala de aula com tanta homogenia, mas, em sua diversidade valorativa, comportamental e atitudinal. Em um outro estudo desenvolvido por Formiga, Sampaio, Ferreira, Lüdke, Gouveia e Omar (2002) quanto aos tipos de orientação entre escola pública e privada observou-se que os alunos da escola pública apresentaram orientação mais coletivista (cooperação; cumpridor dos deveres, etc.) e os da escola privada mais individualista (busca de êxito; ser único, diferente dos demais, etc.), mas também, encontrado observando sua inserção em alguns atributos coletivistas.

Numa análise qualitativa, a partir do cálculo de escalonamento multidimensional (MDS)\*\* , a fim de avaliar uma medida euclidiana do espaço dimensional, a qual torna capaz a formação de um mapa cognitivo ou representação mental (Clemente, 1992; Pereira, 2001) dessas orientações em cada escola e a organização das características descritivas dos alunos, Formiga e cols. (2002) observaram que na escola pública a orientação cultural *cooperador* se opôs aos demais tipos, por exemplo, *ser único* e *orientado ao êxito*. Mas, para os alunos da escola privada a orientação *cooperador* foi encontrado na mesma dimensão que o tipo *cumpridor com os demais, servidor*, e que o tipo *ser único* e *ter êxito* se afastaram entre si. Sendo assim, uma reflexão sobre uma metodologia de ensino e aprendizagem que vise, tanto a diversidade quanto ao tipo de orientação cultural, que cada escola venha fomentar em seu aluno seria de grande utilidade.

Esses resultados mostram uma relação com a proposta teórico-metodológica de Niquini (1999); para essa autora, os indivíduos não aprendem sozinhos, necessitando de disciplina e uma maior interdependência social, bem como, além de cooperar para a aprendizagem dos outros é necessário investir, também, no próprio êxito, afinal não se pode negar o processo competitivo no mercado de trabalho, porém, não deixando de ser ético e humanizado. De fato, a escola esqueceu de alguma forma, o foco na interação entre as pessoas que a compõem, fazendo com que mascarasse ou não passasse a viver tanto as potencialidades educativas quanto à qualidade no relacionamento, os quais fomentam a interdependência social e apontam para uma melhor produtividade e bem-estar psicológicos dos estudantes, consecutivamente do professor (Niquini, 1999; Ovejero; Moral & Pastor, 2000).

Tal perspectiva visa atender as relações intergrupais que ocorrem na escola, mas concentrado na sala de aula, principalmente, no que diz respeito à diversidade étnica e sócio-intelectual, bem como, o desenvolvimento moral (Ortega; Mínguez & Gil, 2002) e a intervenção nos valores humanos e sua aplicação sócio-acadêmica (ver Ros; Grad & Martínez-Sánchez, 1996; Formiga; Queiroga & Gouveia, 2002). Praticamente, os debates em relação à educação centram-se em soluções que venha trazer para o indivíduo tanto uma formação cultural quanto uma condição humana satisfatória, correlacionando conhecimento, vida cotidiana e os processos de interação social.

Uma atenção especial merece ser enfatizada: a da autonomia e emancipação do sujeito – seja alunos ou professores - nas ações pedagógicas (Prestes, 1998); porém, não esquecendo que tais condições são compostas pela diversidade comportamental e interdependência entre os sujeitos (Niquini, 1999), bem como, segundo Marpeau (2002), por um processo de autorização capaz de construir um sujeito-ator, estando este para além da socialização, um sujeito cidadão e com uma conduta valorativa adequada e conscienciosa. Desta forma, parece então, que tais causas são mais

---

\*\* O cálculo da análise do *Multidimensional Scaling* (MDS), se deve a necessidade de avaliar os juízos subjetivos dos sujeitos e suas semelhanças entre as respostas escalares, neste caso, frente ao tipo de orientação cultural dos sujeitos em diferentes escolas.

complexas do que se pensa, pois não se deve apenas a dimensão individual, mas, social e até psicossocial as quais são capazes de influenciar na predição do fenômeno do êxito e qualidade do comportamento escolar (Formiga; Gouveia; Andrade & Omar, 2002; Omar; Delgado & Formiga, 2002).

Para isso, algumas direções concretas vêm sendo indicadas: a forma e qualificação do processo avaliação (André, 1997; Perrenoud, 1996), a valorização da criatividade frente à velocidade e diversidade das informações surgidas na sociedade atual (ver Gardner, 1999), a influência da família e suas práticas parentais da a intervenção nos valores para mudança de comportamento social e educacional (Formiga, 2002; Pérez-Serrano, 2002; Ros; Grad & Martínez-Sánchez, 1996), entre outros. Assim, muitas são as especulações em torno da descoberta do que está por traz da dificuldade de instruir-se e entre estas, é possível hipotetizar aspectos sociais como um dos seus maiores determinantes, por outro lado, parece ser muito saliente e consistente a ênfase numa perspectiva psicossocial (Ovejero, 1996), a qual vem direcionando, frente a tal problema, perspectivas multidimensionais.

Inserida no processo de educação está a aprendizagem, que constitui um processo natural que faz parte do cotidiano de cada um numa ação conjunta com o meio externo, produzindo “feedback” entre acertos e erros, direcionando os indivíduos por este ou aquele caminho. Este assunto tem chamado atenção de vários setores da sociedade, da economia à psicologia, muito se questiona sobre este assunto e clama-se por soluções para esta área, principalmente, no que diz respeito ao rendimento escolar e a relação família-filho(aluno)-escola e das necessidades educacionais (Aragonés, 1995; Formiga; Queiroga & Gouveia, 2002; González Fontao, 1998), por exemplo, estrutura sócio-econômica, urbana, arquitetônica e demográfica.

No entanto, recentes estudos realizados na Espanha (Ros; Grad & Martínez-Sánchez, 1996) e Portugal (Ceis, 1998) apontam alguns caminhos diferentes para a solução desses problemas, levantando a questão dos conflitos entre os valores de professores-filhos-pais e suas relações com o rendimento escolar. No Brasil, Aparecida e Silva (1986) abordam os estudos dos valores, apesar de se basearem filosoficamente, buscam compreender e operacionalizar de forma mais consistente e coerente sua aplicação na educação e os problemas educacionais; já Rodrigues (1983) têm apontado soluções em direção as relações interpessoais entre professores e alunos capazes de construir normas de conduta socialmente desejável na interação social, permitindo refletir em termos de uma formação de valores entre eles.

Nesse sentido, ao se enfatizar a importância do conhecimento dos valores, os quais, metaforicamente, é uma espécie de *termômetro* que indica o estado febril da sociedade, evitando convulsões, vem destacar que a pronunciada *crise de valores* não seria outra coisa senão o reflexo das mudanças sociais acentuadas, não tendo motivo para serem necessariamente más. Durante os últimos 50 anos foram muitos os estudiosos que pretenderam mensurar esse construto

(ver Bearden; Netemeyer & Mobley, 1993; Braithwaite & Scott, 1991), porém, a fonte da sua origem não é geralmente muito precisa, embora sempre esteja presente a noção de *necessidades humanas* (Inglehart, 1991; Kluckhohn, 1951/1968; Schwartz & Bilsky, 1990).

Apesar disto, o termo *valores básicos*, vem sendo usado desde 1931, baseado nos seis *Tipos de homem* definido por E. Spranger como ideais; é G.W. Allport quem propõe medir valores ou motivos básicos da personalidade, quanto a extensão dos valores (centrais, periféricos), ao nível de generalização (culturais, universais), ao número de valores, ao processo básico ou a ordem dimensional (valores primários, de primeira ou de segunda ordem, tipos de valores). Desta forma, Gouveia (1998) com base nesta perspectiva, apresenta uma definição a este respeito, buscando torná-lo claro, assim, define em termos de *Categorias de orientação, consideradas como desejáveis baseadas nas necessidades humanas e nas pré-condições para satisfazê-las, adotadas por atores sociais, podendo variar em quanto a sua magnitude e aos elementos que as definem* (Gouveia, 1998, p. 293).

Gouveia (1998), para identificar cada valor básico, tomou como referência a teoria da hierarquia das necessidades (Maslow, 1954/1970) fundamentando que o ser humano apresenta necessidades relativamente universais, neutras ou positivas, que obedecem uma hierarquia e que dirige-se a meta da auto-realizar-se tornando cada pessoa em um todo integrado e organizado. Estas necessidades são as seguintes: fisiológicas, de segurança, amor e afiliação, cognitivas, estéticas, de estima e auto-realização. Segundo esse autor, além das necessidades, os valores precisam de algumas pré-condições para que sejam satisfeitas, pois não seria possível realizá-las. Desta maneira, em função da teoria das necessidades de Maslow, procurou-se identificar os vinte e quatro valores básicos, cada um destes é operacionalizado através de dois elementos ou afirmativas como significados deles. Teoricamente, estes valores formam um sistema valorativo fundamentado em três critérios de orientação, os quais são contemplados em seis funções psicossociais dos valores, a saber:

**Valores Pessoais.** As pessoas que normalmente assumem estes valores mantêm relações pessoais contratuais, geralmente procurando obter vantagens / lucros. A pessoa prioriza seus próprios interesses e concedem benefícios sem ter em conta uma referência particular (papel ou estado). Para Rokeach (1973) estes valores são vistos como tendo um foco intrapessoal. Em Schwartz (1994) tais valores atendem a interesses individuais. Considerando a sua função psicossocial, estes podem ser divididos em: (1) *Valores de Experimentação*: descobrir e apreciar estímulos novos, enfrentar situações arriscadas, e procurar satisfação sexual são aspectos centrais destes valores (*emoção, estimulação, prazer e sexual*); e (2) *Valores de Realização*: além da experimentação de novos estímulos, faz parte do universo desejável dos seres o auto-cumprimento, o sentimento de ser importante e poderoso, ser uma pessoa com identidade e espaço próprios (*autodireção, êxito, poder, prestígio e privacidade*).



**Valores Centrais.** A expressão “valores centrais” é usada para indicar o caráter central ou adjacente destes valores; eles figuram entre e são compatíveis com os valores *pessoais* e *sociais*, estes tratados a seguir. Em termos da tipologia de Schwartz (1990, 1994), tais valores servem a interesses mistos (individuais e coletivos). Considerando a sua função psicossocial, os valores centrais podem ser divididos em dois grupos de valores: (1) *Valores de Existência*: interessa garantir a própria existência orgânica (*estabilidade pessoal, sobrevivência e saúde*). A ênfase não está na individualidade pessoal, mas na existência do indivíduo. Assim, valores de existência não são incompatíveis com valores *pessoais* e *sociais*. Eles são importantes para pessoas, principalmente em ambientes de escassez econômica, mas sem colocar em risco a harmonia social; e (2) *Valores Supra-pessoais*. Pessoas que assumem estes valores tentam atingir seus objetivos independentemente do grupo ou condição social. Tais valores descrevem alguém que é maduro, com preocupações menos materiais, não sendo limitados a características descritivas ou específicas para iniciar uma relação ou promover benefícios (*beleza, justiça social, maturidade e sabedoria*). Estes valores enfatizam a importância de todas as pessoas, não exclusivamente dos indivíduos que compõem o *in-group*. Portanto, são compatíveis com valores *pessoais* e *sociais*. Embora Rokeach (1979) use a expressão valores supra-individuais, ele não se refere ao mesmo conteúdo aqui abordado. Espera-se que os tipos motivacionais *segurança* e *universalismo*, propostos por Schwartz (1992), correlacionem-se com as funções psicossociais *existência* e *supra-pessoal*, respectivamente.

**Valores Sociais.** As pessoas que assumem estes valores estão direcionadas para estarem com os outros. No estudo de Rokeach (1973), correspondem a valores de foco interpersonal, e em Schwartz (1994) estão incluídos entre os valores relacionados com os interesses coletivos. Tais valores são assumidos por indivíduos que se comportam como alguém que gosta de ser considerado; que deseja ser aceito e integrado no *in-group*, ou que pretendem manter um nível essencial de harmonia entre atores sociais num contexto específico. Considerando sua função psicossocial, estes podem ser divididos em: (1) *Valores Normativos*: enfatizam a vida social, a estabilidade do grupo e o respeito para com os símbolos e padrões culturais que prevaleceram durante anos. A *ordem* é apreciada mais que tudo (*obediência, ordem social, religiosidade e tradição*); e (2) *Valores de Interação*: estes focalizam o destino comum e a complacência. Especificamente, a pessoa que o assume tem interesse em ser amada e ter uma amizade verdadeira, assim como tende a apreciar uma vida social ativa (*afetividade, apoio social, convivência e honestidade*).

Desta maneira, a fim de trazer a lembrança do leitor nosso objetivo, neste trabalho busca-se avaliar, a partir da pontuação média que os jovens apresentaram na lista de valores, uma hierarquia valorativa a fim de observar quais dos valores configuram como prioridade para esses jovens, bem como, observar a relação entre valores humanos e variáveis do rendimento escolar (horas de estudo e auto-conceito do estudante) em alunos de uma escola privada em João Pessoa-PB.

## **MÉTODO**

### ***Amostra***

530 jovens da cidade de João Pessoa – PB, com idades variando entre 13 a 20 anos participaram do estudo, sendo que 145 pertenciam ao nível fundamental e os demais, 385 alunos, eram do nível médio, destes a maioria era do sexo feminino (65%) renda econômica acima de 1.700,00. Tal amostra foi não probabilística, podendo ser definida como intencional, pois se considerou a pessoa que, consultada, se dispusera a colaborar respondendo o questionário quando apresentado.

### ***Instrumento***

Os participantes responderam um questionário constando de duas partes:

Questionário dos Valores Básicos – QVB. Uma versão inicial foi proposta em espanhol e português, compreendendo então 66 itens, três por cada um dos valores básicos que avaliava (Gouveia, 1998). Utilizou-se uma versão modificada, cuja comprovação, a partir de uma análise fatorial confirmatória, apresentou parâmetros psicométricos aceitáveis na população estudada, tendo os seguintes indicadores de bondade de ajuste:  $\chi^2/gf = 3,02$ , GFI = 0,91, AGFI = 0,89 e RMSR = 0,07 (Maia, 2000). Formado por 24 itens-valores, com etiquetas que ajudam a entender o seu conteúdo (por exemplo, *Tradição* – seguir as normas sociais do seu país; respeitar as tradições da sua sociedade; *Êxito* – obter o que se propõe; ser eficiente em tudo que faz; *Justiça Social* – lutar por menor diferença entre pobres e ricos; permitir que cada indivíduo seja tratado como alguém valioso); para respondê-los, a pessoa deveria avaliar o seu grau de importância como um *princípio-guia* na sua vida e indicar sua resposta numa escala de sete pontos, com extremos **1** = *Nada Importante* a **7** = *Muito Importante*. No final precisava indicar o valor menos e o mais importante de todos, os quais receberiam pontuações **0** e **8**, respectivamente.

Indicadores do rendimento escolar: Foi composto pelas seguintes questões: às horas dedicadas ao estudo quando fora do colégio. O sujeito deveria indicar, em um espaço pontilhado no final da pergunta, quantas horas se dedica ao estudo quando não estava no colégio. Constatou também, uma questão relativa a seu auto-conceito como estudante. Nesta, o sujeito deveria responder o quanto ele se considerava como estudante, adotando uma escala que variava **0** = *Péssimo* a **5** = *excelente*.

Caracterização Sócio-Demográfica. Uma folha separada foi anexada ao instrumento prévio, onde eram solicitadas informações de caráter sócio-demográfico (por exemplo, idade, sexo, etc.).



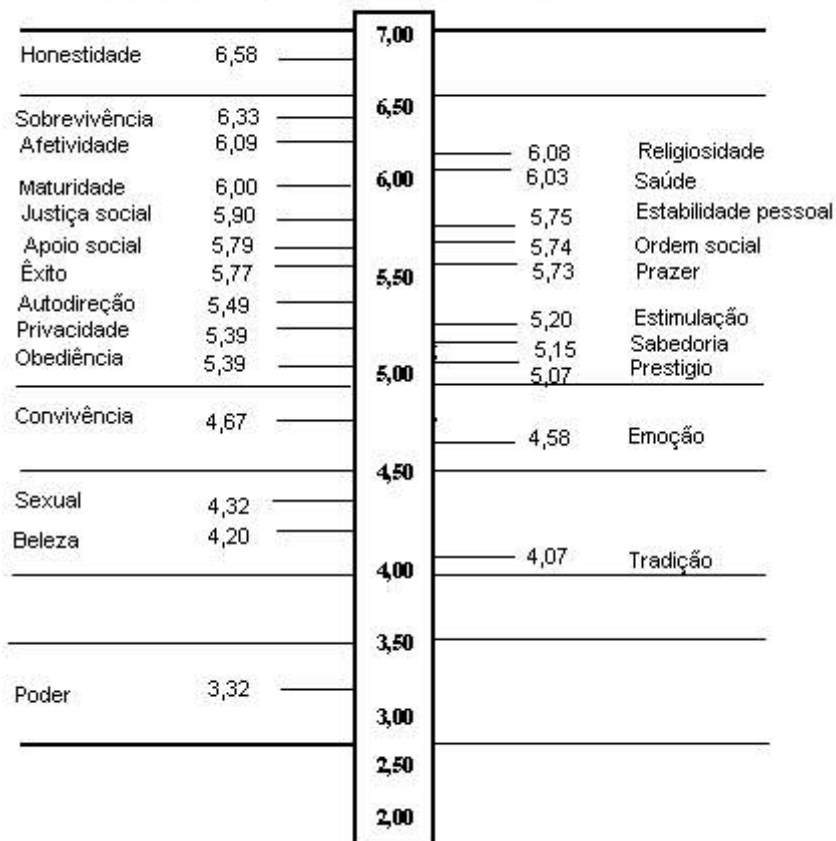
### *Procedimento*

Procurou-se definir um procedimento padrão que consistia em aplicar o Questionário dos Valores Humanos Básicos e os Indicadores do Rendimento Escolar coletivamente em sala de aula. Um único pesquisador ficou responsável pela coleta dos dados; após conseguir a autorização da diretoria do colégio e, posteriormente, do professor responsável pelas aulas, o mesmo se apresentava como interessado em conhecer as opiniões e os comportamentos das pessoas no dia a dia, solicitando a colaboração voluntária dos estudantes no sentido de responderem um questionário breve. Dizia-lhes que não haviam respostas certas ou erradas, que respondessem individualmente, como também, era assegurando o anonimato das suas respostas e que estas seriam tratadas em seu conjunto não sendo capaz de identificar exclusivamente o que haviam expressado no instrumento de resposta.

Apesar do questionário ser auto-aplicável, contando com as instruções necessárias para que pudesse ser respondido o pesquisador esteve presente durante toda a aplicação para retirar eventuais dúvidas ou realizar esclarecimentos que se fizessem indispensáveis. Um tempo médio de 20 minutos foram suficientes para concluir essa atividade. Uma vez coletados, os dados foram tabulados e analisados através do pacote estatístico *SPSSWIN*, versão 11.0, no qual foram efetuados análises descritivas (medida de dispersão e tendência central) e calculado coeficiente de correlação de Pearson.

## **RESULTADOS E DISCUSSAO**

Com a finalidade de conhecer o grau de importância dos valores apontado pelos alunos realizou-se uma análise descritiva (Média e Desvio Padrão); para isso, foram considerados os valores que estiveram mais próximo do extremo escalar 7 = Muito Importante como os que foram mais priorizados e distante de 1 = Nada Importante para aqueles de menor prioridade, esta referencia foi considerada, a partir de uma mediana da escala em questão, que se encontrava no ponto 5 da escala. Na figura 1 é possível observar as seguintes pontuações médias: os valores que obtiveram maior média foram *Honestidade* (M = 6,58), *Sobrevivência*, (M = 6,33), *Afetividade* (M = 6,09), *Religiosidade* (M = 6,08) e *Justiça social* (M = 5,90); enquanto os valores *Poder* (M = 3,23), *Tradição* (M = 4,07), *Beleza* (M = 4,20) e *Sexual* (M = 4,32) apresentaram as médias menores que 5.

**Figura 1:** Hierarquia dos valores humanos básicos dos alunos do colégio privado


Atendido esse objetivo, procurou-se avaliar, a partir de uma correlação de *Pearson* as relações entre as funções psicossociais<sup>2</sup> dos valores e às horas dedicadas ao estudo e auto-conceito do estudante. Desta forma, foi observado o seguinte resultado: quanto às horas dedicadas ao estudo houve correlações positivas com a função *Supra-pessoal* ( $r = 0,15$ ,  $p < 0,01$ ), *Normativa* ( $r = 0,13$ ,  $p < 0,01$ ) e *Interacional* ( $r = 0,10$ ,  $p < 0,05$ ); em relação ao auto-conceito do estudante obteve-se correlações diretas com *Suprapessoal* ( $r = 0,28$   $p < 0,001$ ), *Normativa* ( $r = 0,26$ ,  $p < 0,01$ ), *Interacional* ( $r = 0,21$ ,  $p < 0,001$ ) e *existência* ( $r = 0,13$ ,  $p < 0,01$ ), porém a função *Experimentação* ( $r = -0,13$ ,  $p < 0,01$ ) apresentou uma relação negativa (ver Tabela 1). Desta forma, essas relações parecem promover um padrão típico de valores na orientação de uma conduta ao êxito acadêmico, para as quais as pessoas obedecem quando adotam um ou outro grupo de valores como sendo o mais importante e princípio-guia de sua vida. Vale destacar que foi encontrado uma relação interna entre às horas dedicadas ao estudo e auto-conceito do estudante ( $r = 0,40$ ,  $p < 0,001$ ).

<sup>2</sup> Para conhecer tal função a pessoa precisa se perguntar sobre a finalidade de cada valor: o que se obtém com sua realização e em que contexto social ou para que pessoa ou grupo pode ser mais adequado.

**Tabela 1:** Correlações entre as funções psicossociais, horas dedicadas ao estudo e auto-conceito como estudante.

Funções Psicossociais	Horas de Estudo	Auto-Conceito do Estudante
Supra-Pessoais	0,15**	0,28***
Normativos	0,13**	0,26**
Interacionais	0,10*	0,21***
Existência	0,04	0,13***
Experimentação	- 0,07	0,13**
Realização	0,04	-0,02

Nota: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$  (teste unilateral; eliminação pairwise de casos em branco)

Essas funções psicossociais fazem referência ao que teoricamente é defendido, isto é, os vinte e quatro valores que foram apresentados aos alunos alguns, especificamente, são adicionados para compô-las. Desta maneira, optamos por analisar a relação dos vinte e quatro valores, individualmente, em relação aos indicadores do rendimento escolar (horas de estudo e auto-conceito do estudante). Assim, quanto às horas de estudo os valores *Obediência* e *Maturidade* ( $r = 0,12$ , para ambos), *Beleza* ( $r = 0,11$ ), *Tradição* ( $r = 0,10$ ), *Afetividade* ( $r = 0,10$ ), *Apoio Social* ( $r = 0,10$ ), *Estimulação* ( $r = 0,13$ ), *Êxito* ( $r = 0,10$ ) correlacionaram diretamente significativo a um  $p < 0,01$ ; Porém, os valores *Sexual* ( $r = -0,18$ ) e *Emoção* ( $r = -0,14$ ) relacionaram negativamente. Quanto ao auto-conceito do estudante, os valores que apresentaram correlação direta e significativa foram: *Obediência* ( $r = 0,25$ ), *Beleza* ( $r = 0,21$ ), *Apoio Social* ( $r = 0,19$ ), *Tradição* ( $r = 0,15$ ), *Convivência* ( $r = 0,15$ ), *Saúde* ( $r = 0,12$ ), *Estimulação* ( $r = 0,12$ ), *Êxito* ( $r = 0,17$ ), *Justiça Social* ( $r = 0,10$ ), *Maturidade* ( $r = 0,22$ ), *Ordem Social* ( $r = 0,12$ ), *Honestidade* ( $r = .14$ ,  $p < .001$ ). Os valores *Religiosidade* ( $r = -0,26$ ) e *Sexual* ( $r = -0,19$ ) relacionaram negativamente.

**Tabela 2:** Correlações dos critérios da orientação valorativas, as horas dedicadas ao estudo e o auto conceito de bom estudante.

Crítérios da orientação Valorativa	Horas de Estudo	Auto-Conceito do Estudante
Pessoal	0,09*	0,02
Social	0,12*	0,28*
Central	0,12*	0,25*

Nota: \*  $p < 0,01$  (teste unilateral; eliminação pairwise de casos em branco)

Como parte do segundo objetivo, as funções psicossociais formam os critérios de orientação valorativa, os quais dizem respeito em como os jovens se orientam psicossocialmente, se de forma individualista ou coletivista, podendo ser concebida, respectivamente, a partir da teoria aqui defendida, com uma etiqueta pessoal, social e central (ver tabela 2). Assim, o critério pessoal relacionou-se apenas com horas de estudo ( $r = 0,10$ ), o social com auto-conceito do estudante ( $r = 0,28$ ) e horas de estudo ( $r = 0,12$ ) e o central, também, com auto-conceito do estudante ( $r = 0,25$ ) e horas de estudo ( $r = 0,12$ ), todas as correlações apresentaram um  $p < 0,01$ . Este último critério enfatiza o caráter adjacente dos valores, os quais figuram entre e são compatíveis com os valores pessoais e sociais. Conforme os resultados, pode-se observar que os estudos sobre valores oferecem consideradas importâncias em relação a alguns indicadores do rendimento escolar, pelos menos aos que tratamos no presente estudo; a partir dele é possível pensar em programas de intervenções nos valores para mudança do comportamento escolar.

No que diz respeito ao rendimento escolar parece ser lógico que o bom aluno deverá ter uma maior hora dedicada ao estudo e relacionar-se aos critérios valorativos pessoais, mas também, sociais, pois a prática acadêmica dependerá tanto da instrumentalidade do próprio jovem e sua investida em seus estudos quanto da organização escolar e familiar em relação à valoração e socialização das atitudes acadêmicas (ver Formiga, 2002; Formiga; Omar, 2003a).

Desta forma, valores que priorizam a busca do êxito, os próprios interesses e concessão de benefícios sem ter em conta referências particulares, tendo um foco intrapessoal (Rokeach, 1973), isto é, os valores de orientação pessoal são contribuintes da conduta escolar; porém, ao considerar os valores direcionados as relações interpessoais e interesses coletivos, assumidos por indivíduos que se comportam como alguém que gosta de ser considerado e que deseja ser aceito e integrado no *in-group*, ou que pretendem manter um nível essencial de harmonia entre atores sociais num contexto específico, apontando para as orientações sociais, parecem ser mais importantes e eficientes entre os indicadores do rendimento escolar. Compreender tais resultados se faz necessário considerar que o processo da aprendizagem e da educação de maneira geral adquire, atualmente, novas orientações quanto ao fato de ter êxito e ser capaz intelectualmente, orienta não mais para uma perspectiva isolada e individualista, mas, em direção do investimento em dimensões de cooperação e relação pró-social (ver Formiga, 2004b).

Ao observar esses resultados podemos enfatizar perspectivas teóricas e metodológicas em relação a intervenção da melhoria dos alunos na escola em sua formação cultural e de socialização (Marpeau, 2002; Niquini, 1999; Ovejero, 1996; Ovejero; Moral; Pastor, 2000; Thums, 1999) as quais refletem uma certa abolição do exibicionismo e isolamento do aluno que venha ter melhor desenvolvimento da aprendizagem, pois o saber deve ser compartilhado, sendo assim, investir nos valores sociais, bem como, os centrais que enfatizam a maturidade da pessoa. Vale destacar que, no período em que esses jovens se encontram – a adolescência - ocorre uma transição de valores e grande investida na busca de sensação e competição individual ou grupal,

pois nem sempre o que os pais e a escola valorizam podem ser os mesmos valores que os adolescentes querem, daí o conflito quanto horas de estudo e a consideração em ser bom aluno ou não (Formiga; Omar, 2003b) na percepção de cada membro dessa composição institucional.

Talvez seja o momento mais adequado (a adolescência) de se intervir, a partir do confronto dos valores, favorecendo não somente o rendimento escolar de cada jovem, como também, a compreensão e melhoria da relação família-filhos (alunos)-professores e suas condutas pró-sociais. Assim, confrontar os valores, especialmente os que apresentem menor prioridade valorativa e relação com as variáveis do rendimento escolar, favorecerá tanto o reconhecimento da existência destes valores quanto à formação de cidadãos que se conscientizem de estes valores venham guiar sua vida. Assim, faz-se necessário intervir nos valores dos alunos na tentativa de ampliar uma sociedade escolar com maior dignidade e responsabilidade formadora de valores e uma melhor relação na tríade família-aluno-professor, capaz de elevar a auto-estima e instrumentalidade (horas, notas, etc) no seu êxito escolar e produção de material sócio-humano (tolerância com as diferenças raciais, sociais, econômicas e de condutas de cada pessoa).

O que se pretendeu com o presente estudo foi avaliar a relação causal entre os indicadores do rendimento escolar e valores humanos. O fato de se apontar nesta direção, valores humanos e rendimento escolar, se deve a concepção de ter os valores como orientadores do comportamento humano (Gouveia, 1998; Inoue; Migliori; D'Ambrósio, 1999; Roakeach, 1981; Tamayo, 1988), o que me levou a verificar, a partir dessa perspectiva, o quanto este construto seria capaz de explicar esse fenômeno, evitando trata-los apenas filosófica e subjetivamente (ver Aparecida; Silva, 1986). Tal estudo se assemelha, talvez em menor grau de empirismo, ao desenvolvido por Pérez Serrano (2002), o qual propôs a aplicação dos valores humanos visando a formação de uma educação democrática, na qual busca-se mais a relação com os outros do que a separação e o aprender a fazer "sozinho". O seu estudo salienta que antes de se exigir a democracia e todas as variações que acompanham-na, se faz necessário formar pessoas democratas e aptas a conviver com a diversidade cultural e magnitude valorativa de cada ser humano. A diferença entre esses valores na sociedade pós-moderna não deveria ser uma segregação das idéias, bem como, de seus defensores, mas uma direção para lidar com a orientação e múltiplo pensar, característica primordial da evolução humana.

O que nosso estudo pretendeu foi não apenas abordando os valores como existente no sistema cognitivo, mas, para que estes passem a surgir, sejam dadas condições para tal feito. Com isso, os valores podem ser considerados como jogos de conceitos ou idéias que permitem o homem viver em sociedade e sua relação com os mais diversos fenômenos. É possível compreender a importância de trabalhar com valores que visem critérios sociais e centrais\* (ver tabela 2), pois o para que o sujeito se conscientize e aplique-os, não basta apenas considerar a

---

\* Este critério concebe um individual maduro e que atende tanto aos seus interesses quanto aos do coletivo.

potencialidade individual, mas o que fazer com seus valores (Inoue; Migliori; D'Ambrósio, 1999) frente a relação ensino-aprendizagem-alunos na promoção de uma interdependência social.

Assim, este estudo pretendeu contribuir com as perspectivas teóricas sobre valores e educação, isto não invalida a reflexão filosófica e epistemológica desse construto, porém, buscase propor um modelo teórico visando facilitar o trabalho de professores e pesquisadores na área. Merece também, ser destacado que esses resultados corroboram os estudos de Formiga, Sampaio, Ferreira, Lüdke, Gouveia e Omar (2002) em relação ao tipo de orientação cultural e rendimento escolar e de Niquini (1999; ver Ovejero; Moral; Pastor, 2000) sobre interdependência social e aprendizagem cooperativa. Eles defendem a importância de uma dinâmica mais participativa e de cooperação, mas não inibindo as dimensões individuais do sujeito educacional, por exemplo, a busca de êxito e competição, procura-se investir, também, na cooperação e cumprimentos das normas sócio-escolares.

Mesmo visando uma perspectiva psicossocial da educação, isto não elimina o indivíduo do seu contexto, criando mais uma vez o debate do que vem primeiro: o indivíduo ou a sociedade, a educação ou o aluno, etc. Considerar uma educação que forme e seja formada, é tornar-la base essencial para dinâmica escolar e sociedade, já que tal realidade não ocorre no vácuo, mas nas relações intergrupais (ver Charlot, 2000; Niquini, 1999; Camino, 1996). No contexto ensino-aprendizagem o conhecer e reconstruir os saberes garantirá as pessoas uma melhor orientação de condutas ao centra-se nos valores humanos. Apesar das dificuldades enfrentadas pela educação quanto a sua qualidade e emprego da quantidade especializada, uma das soluções estaria na aplicação dos valores humanos como intervenção para o rendimento escolar, refletindo a extinção da repetência e do analfabetismo cultural-científico, buscando antes de tudo, uma formação ética e interdisciplinar (Diskin; Martinelli; Migliori; Santos, 1998).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

André, M. E. D. A. (1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. Endereço na página WEB: <http://www.scielo.br>.(Consultado em 05/08/01). Caderno Cedes, 18 (43), 1-10.

Aparecida, S. & Silva, I. (1986).Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes.

Aragonés, J. I. (1995). El rol del maestro y del alumno. In: Carmen Huici Casal (org.). Estructura y Procesos de Grupo, (pp. 215-239). Madrid. Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED.

Bearden, W. O.; Netemeyer, R. G. & Mobley, M. E. (1956/1993). Values. In: Handbook of marketing scales: Multi-item measures for marketing and consumer behavior research. (pp. 83-132). California: Sage.

Braithwaite, V. A. & Scott, W. A. (1991). Values. In: J. P. Robinson; P. R. Shaver; L. S. Wrightsman (Eds.), Measures of personality and social psychological attitudes. (pp. 661-753). San Diego, CA: Academic Press. 1991. vol. 1.

Camino, L. (1996). Uma abordagem psicossociológica no estudo do comportamento político. Revista psicologia e sociedade, 8 (1), 16-42.

CEIS. (1998). Vanya: valores en niños, adolescente y jóvenes. Exploración e educación en valores. Madrid: CEIS.

Clemente, M. D. (1992). Psicología Social: Métodos u Técnicas de Investigación. Madrid: Eudema.

Coelho, J. A. P. M. (2000). Valores Humanos, atitudes, crenças e preocupação ambiental no Brasil. Monografia (Trabalho de conclusão de curso) Universidade Federal da Paraíba, UFPB.

Diskin, L.; Martinelli, M.; Migliori, R. F. & Santo, R. C. E. (1998). Ética, valores humanos e transformações. São Paulo: Peiropólis.

Formiga, N. S. (2004a). As bases normativas do sexismo ambivalente: A sutileza do preconceito frente as mulheres à luz dos valores humanos básicos. In: Marcus E. O. Lima e Marcos E. Perreira (Orgs.). Estereótipos, preconceitos e discriminação: Perspectivas teóricas e metodológicas, (pp. 259-276). Salvador: Editora UFBA.

Formiga, N. S. (2002). Conduas anti-sociais e delitivas: Uma explicação em termos dos valores humanos. Dissertação (Mestrado em psicologia). Universidade federal da Paraíba, João Pessoa.

Formiga, N. S. (2004b). O tipo de orientação cultural e sua influencia sobre os indicadores do rendimento escolar. Revista Psicologia: Teoria e Prática, 16 (1), 13-29.

Formiga, N. S. (2002). Os indicadores do bom estudante e sua relação com os endogrupos diários: Perspectivas para uma prática educativa participativa. Revista Psicologia Argumento, 20 (31), 21-27.

Formiga, N. S., Gouveia, V. V., Andrade, J. & Omar, A. (2002). A Explicação do Rendimento Escolar a partir do Tipo de Orientação Cultural e da Identificação Endogrupal In: Anais do I congresso brasileiro psicologia: ciência & profissão. São Paulo: SIP. [Resumo eletrônico].

Formiga, N. S., Omar, A. (2003a).A convergência dos indicadores do rendimento escolar entre pais e filhos. Anais do VI congresso nacional de psicologia escolar e educacional. Salvador: Faculdade Rui Barbosa. [Resumo eletrônico].

Formiga, N. S. & Omar, A. (2003b).Uma análise convergente entre professores e pais da valoração a inteligência e socialização e os indicadores de bom estudante. In: Anais do VI congresso nacional de psicologia escolar e educacional. Salvador: Faculdade Rui Barbosa. [Resumo eletrônico].

Formiga, N. S., Queiroga, F. & Gouveia, V.V. (2002). Indicadores de bom estudante: sua explicação a partir dos valores humanos. Revista Aletheia, 13 (1), 63-73.

Formiga, N. S., Sampaio, M., Ferreira, K. C., Lüdke, Luise, Gouveia, V. V. & Omar, A. (2002). O tipo de orientação cultural como explicação do rendimento escolar: A dimensão psicossocial das práticas educacionais na escola publica e privada In: Anais da II Jornada de iniciação científica: Universidade & Ciência, (p.158–160). Palmas, TO: Ceulp - ulbra.

González Fontao, M. P. (1998). Necesidades educativas especiales/generales. Hacia una nueva denominación. Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación, 2 (3), 89-94.

Gouveia, V. V. (1998). La naturaleza de los valores descriptores del individualismo e del colectivismo: Una comparación intra e Intercultural. Madri, Espanha. 1998. Tese (Doutorado). Faculdade de Psicologia, Universidade Complutense de Madri.

Gouveia, V. V., Clemente, M. & Vidal, M. A. (1998). España desde dentro: el individualismo y el colectivismo como rasgos diferenciadores de las comunidades autónomas. Sociedade y Utopia, 11, 168-179.

Inglehart, R. (1991). El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas. Madri: Centro de Investigaciones Sociológicas / Siglo XXI Editores.

Inoue, A. A.; Migliori, R. F.; D'ambrosio. (1999). Temas transversais e educação em valores humanos. São Paulo: Peirópolis.

Kluckhohn, C. (1951/1968). Values and value orientations in the theory of action. In: T. Parsons e E. Shils (Eds.), Toward a general theory of action, (p. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Maia, L. (2000). Prioridades valorativas e desenvolvimento moral: Considerações acerca de uma teoria dos valores humanos. Dissertação (Mestrado). João Pessoa-PB. Departamento de Psicologia, Universidade Federal da Paraíba.

Marpeau, J. (2002). O processo educativo: A construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos. Porto Alegre: Artmed.

Maslow, A. H. (1954 / 1970). Motivation and personality. New York: Harper & Row Publishers.

Niquini, D. P. (1999). O grupo cooperativo. Uma metodologia de ensino. Ensinar e aprender juntos. Brasília: Universa.

Omar, A.; Delgado, H. U. & Formiga, N. S. (2002). Orientación motivacional y desempeño académico: Un estudio transcultural Argentina-Brasil In. Anais do I Congresso Brasileiro Psicologia: Ciência & Profissão. São Paulo. [Resumo eletrônico].

Ortega, P. R., Mínguez, R. V. & Gil, R. V. (2002). Aprendizaje cooperativo y enseñanza de valores. Disponível em: <http://www.hemerotecadigital.unam.mx/ANUIES>. Consultado em 20/08/2003).

Ovejero, A B., Moral, M. V. J. & Pastor, J. M. (2000). Aprendizaje Cooperativo: Un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social, 1 (1). Disponível em: <http://www.uniovi.es/~Psi/REIPS/>, consultado em 28/05/2003).

Ovejero, A. (1996). Psicología Social de la educación. In: J. L. Álvaro, A. Garrido e J. R. Torregrosa (Coord.). Psicología Social Aplicada, (pp. 316-349). Madrid: McGrawHill.

Pereira, J. C. R. (2001). Análise de dados qualitativos: Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: Edusp.

Pérez-Serrano, G. (2002). Educação em valores. Como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (1996). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed.

Pretes, N. H. (1998). O polêmico debate da educação na contemporaneidade: a contribuição habermasiana. In: Antônio A. S. Zuin; Bruno Pucci e Newton Ramos-De-Oliveira (Orgs.). A educação danificada: Contribuições à teoria crítica da educação, (pp. 217-242). Petrópolis: Vozes.

Rodrigues, A. (1984). Aplicações da psicologia social. Petrópolis: Vozes.

Rokeach, M. (1979). Introduction. Em: M. Rokeach (Ed.). Understanding human values: Individual and societal, (p. 1-11). New York: The Free Press.

Rokeach, M. (1973). The nature of human values. New York: The Free Press.

Ros, R.; Grad, H. & Martínez-Sánchez, E. (1996). Una intervención en los valores para la mejora de las estrategias de aprendizaje e rendimiento académico. Informe CIDE. Madrid.

Ros, M. & Gouveia, V. V. (2001). Psicología social de los valores humanos: Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados. Biblioteca nueva: Madrid.

Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? Journal of Social Issues, 50, 19-45.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the context and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology, vol. 25, (p. 1-65). Orlando, FL: Academic Press.

SCHWARTZ, S. H. & BILSKY, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. Journal of Personality and Social Psychology, 58, 878-891.

Tamayo, A. (1988). Influência do sexo e da idade sobre o sistema de valores. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 40, 91-104.

Thums, J. (1999). Educação dos sentimentos. Sulina/ULBRA: Porto Alegre.