

 <p>ESCOLA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DA VIDA</p>	<p>PSICO</p> <p>Psico, Porto Alegre, v. 52, n. 4, p. 1-13, jul.-set. 2021 e-ISSN: 1980-8623 ISSN-L: 0103-5371</p>
<p> http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2021.4.36527</p>	

SEÇÃO: ARTIGO

Valores morais vão à escola? Relação entre concepções de professores e a qualidade da formação¹

Moral values go to school? Relationship between teachers' conceptions and the quality of their education

¿Valores morales van a la escuela? Relación entre concepciones del profesor y calidad de formación

Felipe Queiroz Siqueira²

orcid.org/0000-0003-4345-200X
felipeqsiqueira@gmail.com

Lia Beatriz de Lucca

Freitas²

orcid.org/0000-0002-8854-6512
lbf@ufrgs.br

Recebido em: 26 nov. 2019.

Aprovado em: 8 ago. 2020.

Publicado em: 19 jan. 2022.

Resumo: O professor possui papel central no incentivo ao desenvolvimento dos jovens. A formação de qualidade do docente propicia reflexões sobre seu papel de formador moral. Este estudo objetiva examinar se a formação – inicial e continuada – de professores dos anos finais do ensino fundamental, em Porto Alegre, RS, relaciona-se às suas concepções sobre o papel da escola na educação em valores. Participaram 260 docentes. Utilizaram-se uma Ficha de Perfil do Professor, o Questionário de Formação Inicial (QFI) e o Questionário de Formação Continuada (QFC). Rodaram-se estatísticas descritivas, análise de *clusters*, análise de conteúdo e teste qui-quadrado. A formação de alta qualidade aumenta as chances de o docente conceber a escola como responsável pela educação moral. A de baixa qualidade amplia as chances de considerar apenas a família. A formação apresenta-se como meio privilegiado para engajar os professores na construção de valores dos jovens.

Palavras-chave: valores, professores, desenvolvimento moral, escolas, formação de professores

Abstract: The teacher plays a central role in encouraging youth development. The high-quality teacher education provides reflections on his/her role as moral educator. This study aims to examine whether the education – initial and continuing – of elementary school teachers, from Porto Alegre, RS, is associated with their conception of the school's role about the moral education. Two hundred and sixty elementary school teachers participated in this research. We used a Teacher Profile Questionnaire, the Initial Education Questionnaire, and the Continuing Education Questionnaire. We performed descriptive statistics, clusters analysis, content analysis and chi-square test. High-quality teacher education increases the chances of conceiving the school as responsible for moral education. Poor-quality education rises the chances of considering only the family. Teacher education is a relevant way to engage the professionals in the construction of youth values.

Keywords: values, teachers, moral development, schools, teacher education

Resumen: El profesor tiene papel central en el fomento del desarrollo juvenil. La educación de calidad de los docentes ofrece reflexiones sobre su papel como educadores morales. Este estudio tiene como objetivo examinar si la educación inicial y continua de los docentes en los últimos años de la escuela primaria, en Porto Alegre, RS, se relaciona con sus concepciones sobre el papel de la escuela en la educación moral. Participaron 260 docentes. Se utilizaron un Instrumento de Perfil del Profesor, el Cuestionario de Formación Inicial y el Cuestionario de Formación Continua. Se realizaron estadísticas descriptivas, análisis de grupos, análisis de contenido y chi-cuadrado. La buena formación aumenta la probabilidad de que el profesor conciba a la escuela como responsable por la educación moral. La mala aumenta la probabilidad de considerar solo a la



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ Artigo derivado da tese de doutorado intitulada "Adesão a valores essenciais para uma educação moral e concepções sobre o papel da escola: Relações com a formação de professores do Ensino Fundamental", defendida por Felipe Queiroz Siqueira junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2019. Recebeu bolsa da CAPES.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil.

familia. La formación es una forma de involucrar a los docentes en la construcción de valores.

Palabras clave: valores, profesores, desarrollo moral, escuelas, formación de profesores

Para o pleno desenvolvimento dos seres humanos, é necessário que eles construam sua moralidade, constituindo-se enquanto cidadãos (Costa *et al.*, 2017; Silva, 2018). Nesse processo, a educação é fundamental (Oliveira & Menin, 2015), a medida que possibilita que crianças e adolescentes enfrentem os desafios do mundo atual e conheçam seus direitos e deveres. Entretanto, educar não significa apenas escolarizar. Trata-se de adaptar os indivíduos ao meio, não os conformando às normas sociais, mas proporcionando-lhes ambiente adequado para lidar com as exigências que surgirem (Piaget, 1965/2015).

Um desenvolvimento moral apropriado depende de uma educação baseada em valores cidadãos (Mazzini & Bastos, 2016). Tendo em vista que os valores são investimentos afetivos que guiam as ações dos indivíduos em determinada direção (Piaget, 1954/2014), o estímulo a valores tais como a justiça, o respeito, a solidariedade e a convivência democrática permite que as pessoas direcionem suas vidas rumo à cidadania.

É importante tratar de valores tanto com estudantes quanto com professores. Neste último caso, isso significa entender o que os professores consideram relevante e refletir sobre possíveis implicações para o desenvolvimento dos jovens. Refere-se, ainda, a considerar o processo de construção dos professores, uma vez que, além de formadores, eles são indivíduos em constante formação. Nos anos finais do ensino fundamental, é essencial atentar-se para os professores, visto que seus alunos estão ingressando na adolescência. Segundo Palhares e Freitas (2017), nesse período, o jovem torna-se capaz de constituir sua escala de valores e de elaborar projetos de vida. Ao hierarquizá-los, os adolescentes deixam de se basear apenas em figuras de autoridades (por exemplo, pais e professores) e passam a decidir o que é mais importante a partir de suas próprias convicções. Isso possibilita que não fiquem à mercê de impulsos imediatos ou de pressões do meio social.

Mesmo que, de forma geral, os pais sejam considerados os encarregados por trabalhar valores com os jovens, essa responsabilidade não se deve restringir a eles (Souza, 2017). Qualquer pessoa que interage com uma criança ou um adolescente está de alguma maneira contribuindo para a construção de seus valores (La Taille, 1995; Santos & Trevisol, 2016). Os professores possuem papel central na educação moral, embora participem desse processo de maneira diferente dos pais (Couto, 2019). Enquanto os familiares proporcionam o primeiro contato da criança com regras e valores, os professores auxiliam para que esses possam ser ampliados para a sociedade como um todo. Nesse sentido, a escola representa a transição do espaço privado para o público. Por conta disso, os docentes têm uma relevante função na construção de valores relativos à cidadania. Enquanto, no seio familiar, é comum se priorizar relações afetivas com pessoas conhecidas (pais, irmãos, avós, tios etc.), no ambiente escolar, possibilita-se estender a moralidade para pessoas fora da família, inclusive, para desconhecidos. Assim, contribui-se para a formação de cidadãos, permitindo o estabelecimento de uma moral válida para qualquer ser humano.

É comum, no Brasil, a ideia de que os pais são negligentes quanto à educação moral de seus filhos e, por isso, a escola tem que suprir essa carência (Couto *et al.*, 2015; Marques *et al.*, 2017). A escola pode ser ambiente favorável à construção de valores, apesar de não considerar que essa seja sua obrigação. Entretanto, coexiste o pensamento de que família e escola devem trabalhar juntas (Souza, 2017): os professores estimulam outros valores, necessários à convivência no espaço público, além de reforçar os valores dos pais. Entende-se também a escola como responsável pela educação integral dos alunos (Silva, 2018), a fim de formar sujeitos morais, críticos e capazes de agir como cidadãos (Chaves & Goergen, 2017).

Resultados de pesquisas sugerem que, de fato, não há uma ideia hegemônica entre os professores sobre essa questão. Em um estudo realizado na Bahia com professores da Educação Infantil (Lima & Santos, 2018), evidenciou-se que

os docentes costumam se esquivar da responsabilidade de trabalhar valores com as crianças. Todavia, em estudos realizados no Espírito Santo (Couto *et al.*, 2015; Couto *et al.*, 2017) e em São Paulo (Martins & Silva, 2009), professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio consideraram que é dever da escola trabalhar valores e, assim, participar do desenvolvimento moral dos jovens.

Conforme Tognetta e Daud (2018), para que os docentes possam contribuir com o desenvolvimento moral de seus alunos, é essencial que eles atentem para sua própria formação. No processo formativo, propiciam-se oportunidades de: (a) reflexão sobre questões morais, (b) compreensão sobre a gênese da moralidade e suas implicações pedagógicas, (c) aprendizagem sobre construção de ambientes cooperativos e utilização de estratégias mais assertivas para a resolução de conflitos. Ademais, de acordo com Couto (2019), a formação contribui para que os professores se sintam aptos para trabalhar com valores, motivando-os para se envolverem em práticas que visem desenvolver a moralidade. As atividades formativas proporcionam ainda os conhecimentos necessários para executar projetos de educação moral.

Documentos oficiais brasileiros (Conselho Nacional de Educação, 2015; Secretaria de Educação Fundamental, 1998) apontam para a formação dos docentes como momento de preparação para cumprir a sua função na escola. Enfatizam, ainda, a relevância da escola como local para constituir cidadãos, atribuindo aos professores a responsabilidade de atingir esse objetivo. A formação de qualidade é aquela que possibilita superar os desafios da profissão (IBOPE Inteligência, 2018).

A formação inicial refere-se ao período de graduação (licenciatura e bacharelado) e tem o papel de capacitar o profissional a garantir nos currículos os conteúdos necessários a seus alunos, assim como seus fundamentos e metodologias (Conselho Nacional de Educação, 2015). O objetivo é proporcionar: (a) o domínio de conteúdos importantes, (b) conhecimento sobre desenvolvimento moral, (c) qualificação para relacionar teoria e

prática, (d) preparação para cooperação na escola e com a família, (e) conhecimento para além da própria área, (f) mobilização de conhecimentos e valores, (g) responsabilidade sobre educação moral e (h) preparo didático-pedagógico (Mello, 2000; Santos, 2012).

A formação continuada engloba atividades "para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente" (Conselho Nacional de Educação, 2015, p. 13). Boas atividades desse tipo compreendem: (a) valorizar a troca de experiências, além das particularidades e opiniões dos docentes; (b) ser voltadas a atitudes, valores e ao contexto de trabalho; (c) possuir formadores com conhecimento e que estimulem a reflexão; (d) ser relevantes e aplicáveis à prática educativa; e (e) ter foco em disciplinas e metodologias de ensino (Souza, 2007). Com isso, capacita-se os professores a estimular a autonomia em seus alunos e a viabilizar a conscientização de valores e ideais, incentivando a reflexão sobre o papel que lhes cabe enquanto agentes de formação moral (Goergen, 2007). A formação inicial tem-se mostrado insuficiente para superar os desafios da profissão, sendo deficiente inclusive na formação sobre valores (Tavares *et al.*, 2016). As atividades de formação continuada acabam precisando suprir essas deficiências (Romanowski & Martins, 2010).

A formação de qualidade dos docentes pode contribuir para que eles se considerem responsáveis pela formação ética e moral de seus alunos (Goergen, 2007; Tognetta & Daud, 2018). Entretanto, não há consenso na literatura (Couto *et al.*, 2015; Couto *et al.*, 2017; Lima & Santos, 2018; Martins & Silva, 2009) no que se refere às concepções dos professores sobre essa questão. Além disso, profissionais do ensino fundamental II possuem relevante função na educação moral dos estudantes, visto que lecionam para jovens no início da adolescência. Diante disso, o presente estudo tem o objetivo de investigar se a formação – inicial e continuada – de professores dos anos finais do ensino fundamental, em Porto Alegre, RS, rela-

ciona-se às suas concepções sobre o papel da escola na educação em valores. Examina-se: (a) se os professores consideram que é papel da escola trabalhar valores com seus alunos; (b) quais justificativas eles utilizam para suas respostas; e (c) se há relação entre suas concepções a respeito do papel da escola na educação em valores e a qualidade de sua formação.

Estudos recentes (Couto *et al.*, 2015; Couto *et al.*, 2017; Martins & Silva, 2009) indicam que a maioria dos professores do ensino fundamental II defende que a escola tem como função tratar da moralidade. Por conta disso, considerou-se a hipótese de que a maior parte dos professores entenderá que a escola é responsável pela educação em valores. Uma segunda hipótese é a de que os professores com formação de alta qualidade relatarão mais frequentemente que a escola também tem papel na educação moral, enquanto aqueles com formação de baixa qualidade mencionarão com mais frequência que apenas a família é responsável pela educação em valores. Essa hipótese fundamenta-se na relação apontada pela literatura (Goergen, 2007; Tognetta & Daud, 2018) entre a qualidade da formação e as concepções sobre o papel da escola na educação em valores. Ao contrário dos estudos mencionados, esta pesquisa investigou as justificativas dos professores sobre a função da escola na educação moral. Todavia, como não foram encontrados resultados prévios para fundamentar uma expectativa sobre os resultados, não foram criadas hipóteses sobre essa questão.

Método

Trata-se de um estudo descritivo-comparativo (Delmas *et al.*, 2020). A seguir, explicitam-se os detalhes sobre o método utilizado.

Participantes

Participaram do estudo 260 professores dos anos finais do ensino fundamental de Porto Alegre, RS, escolhidos por conveniência. Os docentes (68,5% do sexo feminino) tinham entre 23 e 70 anos ($M = 40,68$; $DP = 10,09$). Trabalhavam

em escola privada (46,5%) e pública (60,4%), mais especificamente municipal (16,5%), estadual (38,5%) e federal (5,8%). A soma dos percentuais supera os 100%, visto que alguns participantes lecionavam em mais de um tipo de escola e, por isso, marcaram mais de uma opção. A maior parte (51,2%) recebia entre quatro e 10 salários-mínimos. Quanto ao nível de escolaridade: (a) 61,5% possuíam ensino superior completo, (b) 6,5% mestrado incompleto, (c), 20,4% mestrado completo, (d) 4,2% doutorado incompleto e (e) 5,8% doutorado completo; 1,5% da amostra não informou. Mais da metade (55%) realizou pós-graduação *lato sensu*.

Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram construídos pelos próprios autores. São eles: (a) Ficha de Perfil do Professor; (b) Questionário de Formação Inicial (QFI); e (c) Questionário de Formação Continuada (QFC).

Ficha de Perfil do Professor. O instrumento, fundamentado em Marques *et al.* (2017), possui 13 questões objetivas para obter dados sociodemográficos do participante. Uma questão descritiva investiga as concepções dos professores sobre o papel da escola em uma educação em valores: "Algumas pessoas acham que é papel apenas da família trabalhar valores com os jovens. Outras acreditam que também é função da escola. Qual a sua opinião? Justifique".

Questionário de Formação Inicial (QFI). Nove questões abordam características apontadas por autores (Mello, 2000; Santos, 2012) como desejáveis para uma boa formação inicial. Segue o exemplo de um dos itens: "Meu curso preparou-me para mobilizar conhecimentos e valores para enriquecer situações de ensino aprendizagem". As questões são seguidas de uma escala *Likert* de cinco pontos (variando entre "Discordo totalmente" e "Concordo totalmente") para que os professores avaliem o quanto concordam ou não com as afirmações ($r = 0,82$). O questionário apresenta uma estrutura unifatorial para os itens. A esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 566,75$; $gl = 28$; $p < 0,05$) e o índice Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,84$) indicam a adequação da matriz de dados.

Questionário de Formação Continuada (QFC). Nove itens mensuram, em escala *Likert* de sete pontos, a frequência dos participantes em atividades de formação continuada (variando entre "nunca" e "10 vezes por ano ou mais") que, segundo a literatura (Souza, 2007), propiciam ao docente um bom desempenho em sua prática escolar ($r = 0,94$). Um exemplo de questão é: "Atividades com formadores/capacitadores que possuam conhecimento adequado e estimulem a reflexão dos participantes". O questionário apresenta uma estrutura unifatorial para os itens. A esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 1793,84$; $gl = 36$; $p < 0,05$) e o Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = 0,91$) apontam a adequação da matriz de dados.

Procedimentos de coleta de dados

Realizou-se um estudo piloto com 18 educadores (professores e coordenadores pedagógicos) da Educação Básica para refinar os instrumentos. Na coleta principal, contactaram-se os professores por intermédio de escolas (18 no total, sendo 13 públicas) e de forma individual, através da estratégia bola de neve (conforme Amorim Neto, 2015). Em ambos os casos, os participantes receberam os questionários impressos e depois os devolveram ao pesquisador, em data previamente agendada. A entrega e a devolução dos instrumentos foram realizadas pessoalmente pela equipe de pesquisa no local de escolha de cada professor.

Procedimentos de análise de dados

Inspeccionaram-se os dados faltantes e, em seguida, realizou-se um procedimento de substituição dos *missings* a partir de medidas de tendência central. Para caracterizar a amostra, realizaram-se análises estatísticas descritivas das variáveis sociodemográficas.

Para distinguir a qualidade da formação dos professores, constituíram-se grupos através de uma análise de *clusters*, com método *Two Step*. Essa técnica tem o objetivo de estabelecer grupos de maneira objetiva, visto que classifica os indivíduos baseando-se na homogeneidade

intragrupos e na heterogeneidade intergrupos (Guimarães *et al.*, 2013). Rodou-se, no IBM SPSS Statistics 22, uma análise preliminar com todas as questões do QFI e do QFC. Como os itens do QFI não contribuíram, realizou-se, mais uma vez, a análise apenas com as questões do QFC. Para avaliação dos *clusters*, utilizou-se o índice S (Rousseeuw, 1987) que é a largura média da silhueta em todos os pontos do conjunto de dados. Selecionaram-se, então, apenas os participantes dos grupos de formação de alta e baixa qualidade (*clusters* com maior e menor escores) e realizou-se uma análise de conteúdo (Bardin, 1977/2004; Souza *et al.*, 2015) das respostas iniciais e justificativas relativas à questão descritiva da Ficha de Perfil do Professor: (a) leram-se todas as respostas dos participantes; (b) identificaram-se e listaram-se as concepções mencionadas pelos professores; (c) agruparam-se as respostas em categorias provisórias; (d) interpretaram-se as categorias provisórias à luz da literatura sobre o assunto; (e) realizaram-se novas classificações, adicionando e/ou eliminando categorias (f) releam-se todas as respostas, classificando-as conforme as novas definições; (g) fizeram-se ajustes, quando necessário. Para a classificação das justificativas, considerou-se as respostas como um todo, uma vez que cada justificativa se referia a um tipo específico de resposta inicial. Um juiz codificou todas as respostas e um segundo juiz codificou 25% dessas mesmas respostas, de modo independente (Wang *et al.*, 2015). Quando houve discordância, realizou-se acordo entre os juizes. Calculou-se o índice de concordância Kappa para cada uma das categorias. Nos exemplos que ilustram as categorias, os professores foram referenciados através de um número, antecedido pela letra P (como exemplo, P146, P257). Para testar a primeira hipótese, realizou-se o levantamento de frequências para as respostas iniciais. Com o intuito de avaliar a segunda hipótese, rodou-se um teste qui-quadrado utilizando a variável de grupo (formação de baixa e alta qualidade) e as respostas iniciais.

Considerações éticas

Este estudo seguiu as diretrizes e normas da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (2012) e foi enviado ao Comitê de Ética do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo sido aprovado sob o número 2.273.966. A direção das escolas assinou um documento de autorização para realização da pesquisa. Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os professores foram informados de que possuíam o direito de escolher participar ou não do estudo, sendo sua saída assegurada a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalização. O conteúdo do projeto foi explicitado a todos os envolvidos. Eles também foram informados de que o preenchimento dos instrumentos duraria em torno de 45 minutos e que poderiam respondê-los no local de preferência. Os principais resultados foram apresentados ao fim da pesquisa através de um curso de extensão gratuito realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todos os participantes, ao devolverem os questionários, foram avisados sobre a realização do curso. Quando a data foi agendada, eles receberam um e-mail com informações detalhadas. Houve, ainda, divulgação através de redes sociais e boletins institucionais. Sempre que a escola ou o professor solicitou, a equipe de pesquisa se prontificou a combinar outro modo de devolução. Não há conflitos de interesse.

Resultados

A análise de *clusters* estabeleceu três grupos, os quais tiveram as seguintes médias padronizadas: (a) -1,40 (grupo 1), (b) -0,10 (grupo 2) e (c) 1,09 (grupo 3). O grupo 1 refere-se à formação de baixa qualidade e é composto por 43 professores; o 2 remete à formação intermediária e é constituído por 148 participantes; e o 3 engloba a formação de alta qualidade e possui 69 professores. A silhueta de coesão e separação dos *clusters* foi calculada em 0,4. A qualidade de *cluster* é considerada razoável. Nas análises posteriores, utilizaram-se os grupos de formação de alta e baixa qualidade, totalizando 112 participantes.

A seguir, apresentam-se os resultados sobre: (a) as concepções dos professores em relação à educação em valores; (b) suas justificativas; e (c) a relação entre as concepções e a qualidade da formação.

Concepções dos professores sobre educação em valores

A primeira hipótese do estudo é a de que a maior parte dos professores considera que a escola é responsável pela educação em valores. Para testá-la, analisaram-se suas respostas à pergunta descritiva sobre o papel da escola em uma educação em valores. As respostas iniciais foram classificadas como: (a) papel apenas da família, (b) papel também da escola e (c) papel de todos. Classificaram-se como "outras" as respostas que estavam em branco ou que não respondiam à pergunta do estudo. Todas as categorias apresentaram Kappa igual a 1.

As respostas categorizadas como "papel apenas da família" indicam que somente a família – especialmente os pais – tem a função de trabalhar valores com os jovens. Há respostas que incluem a possibilidade de os valores serem trabalhados na escola, mas de forma não imperativa. Por exemplo: (a) "A família é responsável pela educação e valores sociais" (P218); (b) "Acredito que a família tem a função de ensinar princípios e valores a seus filhos" (P65); (c) "As duas podem cooperar para trabalhar valores com os jovens. Mas é indispensável a participação direta dos pais" (P146).

A categoria "papel também da escola" inclui a instituição escolar como ambiente adequado ao trabalho com valores. Os educadores são considerados tão responsáveis pela construção da moralidade quanto os familiares. Algumas respostas enfatizaram, inclusive, que a escola tem o dever – e não apenas a possibilidade – de contribuir para a construção dos valores de seus alunos. Exemplifica-se: (a) "Acredito que família e escola devem estar unidas na formação de valores com nossas crianças e adolescentes" (P165); (b) "A escola e a família devem trabalhar valores" (P273); (c) "A escola pode e deve contribuir" (P171).

O tipo de resposta "papel de todos" remete à

ideia de que trabalhar valores com os jovens não é papel apenas da família e da escola. É função da sociedade auxiliar no desenvolvimento moral. Alguns exemplos são: (a) "É papel de todas as instituições da sociedade trabalhar valores" (P60); (b) "Valores devem ser trabalhados por todos. Em casa, na escola, no trabalho, com os amigos, familiares e conhecidos" (P208).

As respostas iniciais enquadradas como "ou-

tras" – com exceção das deixadas em branco – foram as seguintes: (a) "Não há como trabalhar 'conteúdos' sem permanentemente trabalhar valores. Os 'conteúdos' estão a favor dos valores, que são a essência do ser humano" (P99); e (b) "Sim, principalmente através de reflexão e exemplo" (P268). A Tabela 1 apresenta a frequência e a porcentagem dos tipos de respostas iniciais dos professores.

Tabela 1 – Frequência e percentual das respostas iniciais dos professores

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

A primeira hipótese do estudo encontrou suporte empírico: 75,9% dos participantes indicaram que também é papel da escola trabalhar valores com os jovens. Ao se considerarem as respostas de que é função de todos (inclusive da escola), esse percentual aumenta para 84,8%.

Justificativas dos professores sobre educação

em valores

Estabeleceram-se categorias para as justificativas dos docentes, cujo Kappa variou entre 0,87 e 1. A Tabela 2 apresenta a frequência e a porcentagem dos tipos de justificativas. A soma totaliza um número maior do que o de participantes, pois alguns mencionaram mais de um tipo.

Tabela 2 – Frequência e percentual das justificativas dos professores

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

Na Tabela 2, observa-se dois tipos de justificativa para a ideia de que a educação moral é função apenas da família. O primeiro estabelece que a função da escola é somente a de ensinar

os conteúdos relativos às disciplinas. Admite-se uma diferença entre educação e escolarização: enquanto esta é vista como a tarefa dos docentes de proporcionar informações sobre português,

matemática, história etc., aquela é compreendida como algo amplo, envolvendo questões morais, e é papel dos familiares. Seguem alguns exemplos: (a) "A família é responsável pela educação e valores sociais. Fica para a escola a função de informar e formar indivíduos para a vida" (P218); (b) "A educação deve ser trabalhada em casa, o que em muitos casos, não existe e a função da escola é a de ensinar" (P295).

O segundo refere-se à ideia de que a escola não tem a obrigação de trabalhar questões morais. Caso os educadores optem por participar da educação moral dos jovens, isso deve ser feito de maneira opcional e/ou baseado na filosofia da instituição na qual trabalham. Por exemplo: (a) "O papel dos pais é educar e a escola ensinar. Mas não impede da escola também trabalhar valores, com a contribuição da família. A família e que tem que fazer o seu papel" (P200); (b) "Acredito que isso deva ir de acordo com a proposta da escola. O slogan da minha escola é trabalhar valores, enquanto lo del outras é a formação para o mercado" (P303).

Os profissionais que afirmaram que a educação moral também é papel da escola, utilizaram seis tipos de justificativa. As categorias constituídas foram as seguintes:

A escola deve reforçar os valores de casa. A escola pode, no máximo, complementar a educação moral que se iniciou em casa. Exemplos: (a) "Os valores são aprendidos em casa e reforçados na escola" (P125); (b) "O trabalho com valores deve começar em casa com a família. Quando ingressar na escola esses valores devem ser ainda mais trabalhados" (P67).

Escola e família trabalham tipos de valores distintos. Este tipo indica que, por um lado, a família possibilita a construção das primeiras noções sobre valores; por outro, a escola amplia essas noções para outros espaços. Seguem algumas ilustrações: (a) "O ambiente escolar é um importantíssimo espaço público (no sentido de diferente dos espaços privados, como o lar)" (P225); (b) "Na escola devemos ajudar os alunos a conviver melhor com as pessoas, ou seja, em sua socialização" (P286).

A escola supre a carência da educação familiar. Isso significa que a escola precisa preencher a insuficiência de ensinamentos sobre valores por

parte dos pais. Os professores, então, têm a função de realizar uma tarefa que seria da família. A seguir, mencionam-se exemplos: (a) "Também é função da escola, pois muitos conceitos não são ensinados na família" (P118); (b) "As crianças estão perdidas, muito sozinhas e a família já não dá tanta importância a ensinar valores" (P265).

A escola é responsável pela formação integral. Estas justificativas contêm a afirmação de que é objetivo da escola realizar a formação integral dos indivíduos, a qual envolve aspectos biológicos, intelectuais, afetivo, sociais e morais. Trabalhar valores é essencial para o cumprimento dessa meta. Exemplos: (a) "Acredito que a escola possa contribuir para formação integral do cidadão, logo devemos sim trabalhar valores com os jovens" (P40); (b) "Educar pressupõe trabalhar com um ser integral, por isso considera, além do conhecimento formal, habilidades, atitudes, valores e espiritualidade (não religião)" (P66).

Escola e valores fazem parte da vida. Este tipo indica que a convivência em ambiente escolar é parte da realidade. Não há como separar a escola do resto da existência dos indivíduos. A todo o momento, é possível trabalhar valores; como a escola faz parte da vida, é um ambiente passível de promover educação moral. Os valores fazem parte da formação do ser humano. Exemplifica-se: (a) "Valores devem fazer parte da vida, devem ser vividos antes de mais nada. Na escola, também" (P302); (b) "É impossível a escola ficar de fora da formação dos valores dos jovens" (P143).

Escola e família devem trabalhar em conjunto. Estas justificativas referem-se à ideia de que esforços individuais, seja da família ou da escola, não são suficientes; é necessário haver cooperação. Por exemplo: (a) "Família e escola devem estar unidas na formação de valores com nossas crianças e adolescentes" (P165); (b) "A escola e a família devem trabalhar juntas esses valores" (P178).

Os professores que atribuíram a todos o papel de educar em valores entendem que a educação moral é necessária e que a responsabilidade é da sociedade como um todo. Exemplifica-se: (a) "Valores têm que ser trabalhados, 'ensinados' independentemente do local, o professor tem que

mostrar o quanto é importante termos valores e princípios" (P221); (b) "Trabalhar valores é função de todos, o tempo todo. Em todas as relações, as possibilidades/oportunidades para trabalhar e discutir valores deve ser aproveitada" (P85). Seguem alguns exemplos de justificativas classificadas como "outras": (a) "Com certeza. Devemos trabalhar valores nas escolas, e muito" (P215); (b) "A família e a escola devem promover valores morais, éticos e solidários com os jovens" (P33).

Relação entre as concepções dos professores e a qualidade da formação

A segunda hipótese é a de que os professores com formação de alta qualidade relatam com maior frequência que a escola também tem papel na educação moral, enquanto os com formação de baixa qualidade mencionam mais frequentemente que apenas a família é responsável pela educação em valores. Evidenciou-se uma associação significativa entre qualidade da formação e concepções sobre o papel da escola na educação em valores, $\chi^2(2) = 9,40$, ($p < 0,05$). O grupo com formação de alta qualidade teve 2,7 vezes mais chances de relatar que a escola também é encarregada de trabalhar valores. O grupo com formação de baixa qualidade teve 6,4 vezes mais chances de mencionar a família como a única responsável. Não houve relações entre as concepções e o "papel de todos", uma vez que os resíduos ajustados para esse tipo de resposta foram -0,5 e 0,5, ou seja, maiores que -1,96 e menores que 1,96 (Pestana & Gageiro, 2014).

Discussão

A maior parte dos docentes deste estudo indicou que a escola tem a função de trabalhar valores com seus alunos. Esse resultado é congruente com estudos anteriores (Couto *et al.*, 2015; Couto *et al.*, 2017; Martins & Silva, 2009) realizados com profissionais a partir dos anos finais do ensino fundamental. Tendo em vista que a escola representa uma transição entre o espaço privado e o público (Couto, 2019; La Taille, 1995), essa concepção é essencial para que os docentes possam realizar um trabalho que contribua com a construção da

cidadania de seus alunos. Dessa forma, tem-se a possibilidade de fomentar uma moral que abranja pessoas fora do círculo familiar, promovendo, por exemplo, o respeito à diferença e a resolução de conflitos de forma pacífica. Ressalta-se a importância do trabalho com valores nessa etapa de ensino, a qual coincide com o início da adolescência. Nesse momento, o jovem torna-se capaz de: (a) entrar em contato com valores ideais, tais como a justiça, a solidariedade, a liberdade; (b) questionar valores (os seus próprios, de sua família, da sociedade) e (c) construir uma escala pessoal de valores (Palhares & Freitas, 2017; Piaget, 1954/2014; Silva *et al.*, 2016).

Os participantes, porém, utilizaram diferentes tipos de justificativa para sustentar a ideia de que é papel da escola trabalhar valores. Alguns apresentaram razões coerentes com a noção construtivista de educação moral, afirmando que, apesar de os pais propiciarem o primeiro contato dos jovens com regras e valores, os professores também participam do processo de desenvolvimento de seus alunos, mas de forma distinta (Couto, 2019). Os docentes indicaram que têm a possibilidade de auxiliar para que a moralidade não se restrinja ao ambiente familiar, podendo ser ampliada para a sociedade como um todo. Para esses profissionais, os valores fazem parte da vida e, por isso, é impossível não os abordar no cotidiano escolar (La Taille, 1995). Disseram, ainda, que os professores são responsáveis pela educação integral dos alunos, cabendo a eles se preocupar com a formação de sujeitos morais, críticos e capazes de agir como cidadãos (Chaves & Goergen, 2017).

Outros participantes justificaram suas respostas através de ideias que, a despeito de recorrentes, parecem não ser as mais adequadas à educação moral. Conforme esses profissionais, o papel da escola é de apenas reforçar os valores familiares e só deve ser realizado quando a família não cumpre sua função. Todavia, segundo La Taille (1995), não é suficiente que os professores fortaleçam aquilo que é aprendido em casa. Para que os jovens possam construir uma moralidade válida tanto para o âmbito privado

quanto para o público, é necessário que família e escola cumpram funções distintas. Houve, ainda, participantes que não aprofundaram suas justificativas, afirmando unicamente que escola e família precisam trabalhar em conjunto. Para esses, o importante é estabelecer o que Souza chama de "colaboração e parceria" (2017, p. 131). No entanto, esses participantes não explicaram se o trabalho em conjunto se refere à complementaridade das funções entre pais e professores ou ao reforço dos valores dos primeiros pelos segundos. O fato de ter-se encontrado essas diferentes justificativas sugere que as concepções sobre o papel da escola não são homogêneas. Enquanto alguns docentes reconhecem a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento moral, outros consideram que esse local serve apenas para substituir ou reforçar a educação familiar.

Evidenciou-se, ainda, um resultado não referido em pesquisas anteriores (Couto *et al.*, 2015; Couto *et al.*, 2017; Martins & Silva, 2009): segundo alguns docentes, a função de trabalhar valores é de toda a sociedade. Essa concepção está de acordo com a ideia de Santos e Trevisol (2016), segundo a qual qualquer pessoa que convive com uma criança está interferindo em sua educação moral. A despeito de pais e professores terem papel de destaque nesse processo (Couto, 2019), outras pessoas também exercem influência. Para La Taille (1995, p. 92), "como os valores morais estão presentes em todas as interações sociais, cada pessoa é necessariamente 'educadora' moral cada vez que lida com uma criança". Essa noção amplia a discussão sobre educação moral, em geral, focada apenas na família e na escola. Conforme Goergen (2007), afirmar que a educação em valores é responsabilidade de todos significa que cada instituição (e.g., família, escola, mídia, etc.) precisa fazer sua parte. Dessa forma, pais e professores continuam sendo essenciais para a educação dos jovens. Entretanto, outros setores da sociedade também o são.

Ainda que em menor número, alguns professores atribuíram apenas à família o dever de trabalhar valores com os jovens. As justificativas enfatizaram ora que o papel da escola é somente

o de transmitir conteúdos, ora que a escola pode auxiliar na educação moral, apesar de não ser sua obrigação. Essa visão fundamenta-se na ideia tradicional de que a escola tem como papel a divulgação do conhecimento sistematizado a seus alunos (Souza, 2017). Apesar de documentos oficiais brasileiros (Conselho Nacional de Educação, 2015; Secretaria de Educação Fundamental, 1998) afirmarem que é função da escola educar para a cidadania, esse resultado indica que, ainda hoje, não há consenso sobre o assunto.

Outro resultado que chama atenção é o de que apenas a formação continuada contribuiu para o estabelecimento de subgrupos. Esse achado vai ao encontro do que a literatura tem apontado: é a formação continuada que faz a diferença (IBOPE Inteligência, 2018; Romanowski & Martins, 2010; Santos, 2012; Tavares *et al.*, 2016).

Quando se investigou relações entre as concepções e a qualidade da formação, verificou-se que os docentes com formação de alta qualidade possuem mais chances de relatar que é papel da escola trabalhar valores; aqueles com formação de baixa qualidade apresentam chances maiores de entender que a responsabilidade é apenas a família. No mínimo, há duas formas de explicar-se isso.

Os docentes que frequentam boas iniciativas de formação continuada têm maior probabilidade de atribuir à escola a responsabilidade pela educação moral. Quando a formação oportuniza que os professores reflitam sobre questões morais relacionadas ao contexto escolar (Tognetta & Daud, 2018), promove a concepção de que a escola é um ambiente importante para a construção moral dos jovens. Os conhecimentos adquiridos, seja através de documentos oficiais (Secretaria de Educação Fundamental, 1998; Conselho de Educação 2015) seja por meio de autores que tratam da moralidade (por exemplo, Couto *et al.*, 2015; Marques *et al.*, 2017; Piaget, 1954/2014, 1965/2015), também podem contribuir para essa concepção. Assim, os professores têm oportunidade de aprofundar a noção de formação integral, incentivando a construção de sujeitos morais, críticos e cidadãos (Chaves & Goergen,

2017). É provável, inclusive, que atividades de alta qualidade promovam discussões sobre temas vinculados à realidade brasileira, como a justiça e a injustiça (Madeira & Gomes, 2018), trazendo à tona debates sobre a real função dos professores. Nos cursos de baixa qualidade, pelo contrário, pode haver menor investimento na contratação de capacitadores, privilegiando aqueles com menor conhecimento. O tema dos valores, talvez, sequer seja discutido e difunde-se a noção desatualizada (Souza, 2017) de que os pais são os únicos responsáveis pela educação de seus filhos. Assim, a falta de conhecimento sobre valores que se encontra nas graduações (Santos, 2012) permanece para os professores que frequentam essas atividades.

Uma explicação alternativa seria a de que os professores que reconhecem a importância da escola procuram iniciativas de formação com melhor qualidade. Esses docentes, por compreenderem sua responsabilidade na construção dos valores, buscam capacitação apropriada para cumprir essa função. Aqueles que relegam esse papel à família, porém, não veem sentido em aprender algo que não consideram parte de seu trabalho. Assim, eles frequentam com menor regularidade iniciativas de formação continuada, optam por atividades mais curtas ou não se preocupam com a qualidade das mesmas.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo investigar se a formação – inicial e continuada – de professores dos anos finais do ensino fundamental, em Porto Alegre, RS, relaciona-se às suas concepções sobre o papel da escola na educação em valores. Os dados encontrados sustentam a existência dessa relação. A formação dos docentes parece ser um meio privilegiado para engajá-los no processo de desenvolvimento dos jovens. Outros autores, como Goergen (2007) e Tognetta e Daud (2018), também indicam que a formação de qualidade pode colaborar para que os professores se considerem responsáveis pela formação moral de seus alunos. Entretanto, essa questão ainda não havia sido investigada

empiricamente. Este estudo contribui na medida em que apresenta evidências sobre o assunto.

É importante, então, que os valores sejam tematizados nas escolas. Afinal, é possível haver uma sociedade verdadeiramente democrática sem se discutir questões morais com os jovens? Nesse sentido, necessita-se investir em formação de qualidade para os professores, instrumentalizando-os a estimular uma reflexão crítica sobre os valores presentes na sociedade, de maneira não dogmática. Assim, possibilita-se promover uma educação, não apenas como escolarização (Piaget, 1965/2015), beneficiando docentes, alunos e a sociedade como um todo.

A educação moral foi referida por alguns participantes deste estudo como papel da sociedade como um todo. Como esse resultado não foi encontrado em pesquisas anteriores, destaca-se a relevância do método aqui utilizado. A pergunta elaborada buscou evitar o direcionamento dos participantes e, ao mesmo tempo, trouxe uma contraposição de ideias, indicando que é possível haver mais de uma forma de pensar sobre o assunto. Ressalta-se, ainda, que os questionários utilizados para avaliar a formação dos professores (QFI e QFC) se mostraram adequados à aplicação no contexto brasileiro.

É necessário, porém, ter cautela quanto à generalização dos resultados. Em primeiro lugar, porque os dados foram coletados em uma cidade específica e com participantes que trabalhavam, em sua maioria, em escolas públicas. Em segundo, porque é possível que a maioria dos professores que aceitaram participar da pesquisa sejam aqueles que entendam que a escola deve trabalhar valores. Assim, é importante realizarem-se estudos em outros locais e com amostra randomizada para verificar se os achados são replicáveis.

Sugere-se, ainda, que pesquisas verifiquem a direção da relação aqui encontrada: se as concepções influenciam a formação ou o contrário. É desejável também que se utilizem outros tipos de instrumentos, além das escalas, para investigar o fenômeno de uma perspectiva diferente. Ademais, como não se investigou se as ativida-

des de formação continuada trabalham valores de maneira intencional ou não, é importante que outros estudos examinem essa questão. A educação moral – tanto dos professores quanto dos alunos – parece ter maior eficácia quando realizada de maneira deliberada.

Referências

- Amorim Neto, R. (2015). Teachers feel lonely too: A study of teachers' personal and professional characteristics associated with loneliness. *Psico, 46*, 321-330. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.3.18265>
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1977)
- Chaves, A., & Goergen, P. (2017). Ética e estética na formação humana. *Revista Exitus, 7*(2), 331-349. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n2ID316>
- Conselho Nacional de Educação. (2015). *Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br>
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012*. Ministério da Saúde. <https://bvsms.saude.gov.br>
- Costa, A., Epifanio, E., Martins, E., & Assis, I. (2017). A função social da educação para a construção da cidadania das crianças e adolescentes. *Revista de Pedagogia Social, 4*, 1-10. <http://www.revistadepedagogiasocial.uff.br/index.php/revista/article/view/93>
- Couto, L. (2019). *Educação em valores morais no Ensino Fundamental: Levantamento de experiências e intervenção com educadores* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Portal Ufes.
- Couto, L., Alencar, H., & Moraes, T. (2015). Ensino da justiça: Motivação de docentes do Ensino Fundamental. *Temas em Psicologia, 23*, 383-397. <https://doi.org/10.9788/TP2015.2-11>
- Couto, L., Alencar, H., & Salgado, M. (2017). Educação em valores morais no Ensino Fundamental: Juízos de professoras sobre a virtude da justiça. *Diálogo, (35)*, 9-19. <https://doi.org/10.18316/dialogo.voi35.3372>
- Delmas, P., Antonini, M., Berthoud, L., O'Reilly, L., Cara, C., Brousseau, S., Bellier-Teichmann, T., Weidmann, J., Roulet-Schwab, D., Ledoux, I., Pasquier, J., Boillat, E., Brandelesi, V., & Konishi, M. (2020). A comparative descriptive analysis of perceived quality of caring attitudes and behaviours between haemodialysis patients and their nurses. *Nursing Open, 7*(2), 563-570. <https://doi.org/10.1002/nop.2421>
- Goergen, P. (2007). Educação moral hoje: Cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação & Sociedade, 28*, 737-762. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300006>
- Guimarães, R., Asmus, C., & Burdof, A. (2013). Caracterização da exposição de população a organoclorados: Uma aplicação da análise de cluster. *Revista Brasileira de Epidemiologia, 16*(2), 231-239. <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2013000200001>
- IBOPE Inteligência. (2018, Julho). *Profissão professor*. https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822
- La Taille, Y. (1995). Educação moral: Família e escola. *Dois Pontos, 21*(3), 92-94.
- Lima, J. & Santos, G. (2018). Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: Concepções dos professores. *Educação & Formação, 3*(8), 153-170. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.275>
- Madeira, Z., & Gomes, D. (2018). Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. *Serviço Social & Sociedade, (133)*, 463-479. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.154>
- Marques, C., Tavares, M., & Menin, M. S. (2017). *Valores sociomoraes*. Americana: Adonis.
- Martins, R., & Silva, I. (2009). Valores morais do ponto de vista de professores de ensino fundamental e médio. In Y. La Taille & M. S. S. Menin (Eds.), *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 185-198). Artmed.
- Mazzini, P., & Bastos, C. (2016). A construção dos valores morais na escola por meio de práticas de virtude. *Schème, 8*(1), 66-97. <https://doi.org/10.36311/repeg.v8i1.6247>
- Mello, G. N. (2000). Formação inicial de professores para a educação básica: Uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva, 14*(1), 98-110. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>
- Oliveira, A., & Menin, M. (2015). Educação moral na contemporaneidade: Uma análise de projetos de escolas públicas do estado de São Paulo. *Nuances: Estudos sobre Educação, 26*(especial), 159-178. <https://doi.org/10.14572/nuances.v26i0.2822>
- Palhares, F., & Freitas, L. B. L. (2017). Materialismo de adolescentes de uma cidade do Sul do Brasil. *Psico, 48*, 61-69. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2017.1.23652>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: A complementariedade do SPSS*. Sílabo.
- Piaget, J. (2014). *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. WAK. (Original publicado em 1954)
- Piaget, J. (2015). Os novos métodos, suas bases psicológicas. In J. Piaget, *Psicologia e Pedagogia: A resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino* (pp. 123-163). Forense Universitária. (Original publicado em 1965)
- Romanowski, J., & Martins, P. (2010). Formação continuada: Contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. *Diálogo Educacional, 10*, 285-300. <https://doi.org/10.7213/rde.v10i30.2416>

Rousseeuw, P. J. (1987) Silhouettes: A graphical aid to the interpretation and validation of cluster analysis. *Journal of Computational and Applied Mathematics*, (20), 53-65. [https://doi.org/10.1016/0377-0427\(87\)90125-7](https://doi.org/10.1016/0377-0427(87)90125-7)

Santos, D. (2012). *Desenvolvimento moral na educação infantil: O que pensam as educadoras* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume. <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/142726>

Santos, A., & Trevisol, M. (2016). A escola e o desenvolvimento moral do aluno: Concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 21, 19-29. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2895>

Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/>

Silva, M. (2018). A educação integral: A escola como direito na perspectiva da humanização e da cidadania. *Filosofia e Educação*, 10, 136-153. <https://doi.org/10.20396/rfe.v10i1.8652002>

Silva, B., Andrade, P., Baad, V., Valença, P., Menezes, V., Amorim, V., & Franca, C. (2016). Prevalência e fatores associados à autopercepção negativa em saúde dos adolescentes: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira em Promoção da Saúde*, 29, 595-601. <https://doi.org/10.5020/18061230.2016.p595>

Souza, F. (2017). Notas sobre a relação família-escola na contemporaneidade. *Revista de Ciências Humanas*, 51, 124-143. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2017v-51n1p124>

Souza, R. (2007). *Formação continuada dos professores e professoras do município de Barueri: Compreendendo para poder atuar* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital USP.

Souza, C., Vieira, M., & Crepaldi, M. (2015). O que dizem professores da pré-escola sobre agressividade entre crianças. *Psico*, 46, 46-56. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2015.1.16772>

Tavares, L., Santos, L., & Freitas, M. (2016). A educação inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22, 527-542. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382216000400005>

Tognetta, L., & Daud, R. (2018). Formação docente e superação do bullying: Um desafio para tornar a convivência ética na escola. *Perspectiva*, 36, 369-384. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p369>

Wang, D., Wang, Y., & Tudge, J. R. H. (2015). Expressions of gratitude in children and adolescents: Insights from China and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 46, 1039-1058. <https://doi.org/10.1177/0022022115594140>

Felipe Queiroz Siqueira

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Lia Beatriz de Lucca Freitas

Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), em São Paulo, SP, Brasil. Professora do Programa de Pós-graduação e Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, RS, Brasil.

Endereço para correspondência

Felipe Queiroz Siqueira

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Ramiro Barcelos, 2600, sala 118
Santana, 90035-003
Porto Alegre, RS, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.