

## Atitudes e valores no Ensino e aprendizagem: perspetiva holística da psicologia social e da Educação

### *Attitudes and values in teaching and learning: holistic perspective of social and educational psychology*

<sup>a</sup>Elsa Gabriel Morgado , <sup>b</sup> María Beatriz Licursi Conceição , <sup>c</sup>Levi Leonido Fernandes da Silva 

<sup>a</sup>Universidade Católica Portuguesa- Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, Braga, Portugal, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal, , [emorgado@ucp.pt](mailto:emorgado@ucp.pt); <sup>b</sup>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil, , [musicafeliz@terra.com.br](mailto:musicafeliz@terra.com.br); <sup>c</sup>Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal, , [levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt);

How to cite: Morgado, E.G.; Licursi Conceição, M.B.; Silva, L.L. 2022. Atitudes e valores no Ensino e aprendizagem: perspetiva holística da psicologia social e da Educação. In the proceedings book: International conference on innovation, documentation and education. INNODOCT/22. Valencia, November 2<sup>nd</sup>-7<sup>th</sup> 2022. <https://doi.org/10.4995/INN2022.2022.15740>

---

#### **Abstract**

*On the basis of the literature review related to the primordial concepts surrounding values and attitudes in the educational context, together with the pedagogical and didactic experience of the authors, we bring to the discussion, on the one hand, the state of the art and, on the other hand, a prospective look at the future of its promotion, development and enhancement in the school community. These notions and concepts (attitude and values) were developed and scientifically measured by a group of psychologists who worked in the behavioural domain in the 1920s in the field and area of Psychology. More specifically, Social Psychology, stood out for the contributions it brought to the deepening of these concepts, which, anchored, in these ways, in the educational universe, ended up being assumed as primordial elements in what concerns the comprehension of the different problems that commonly face and challenge the educational universe, namely in the area related to pedagogical innovation. In this work we intend to proceed to a critical reflection on the importance of the above-mentioned areas for the specific thematic under analysis.*

**Keywords:** Education, attitudes, values, pedagogical innovation.

---

#### **Resumo**

*Com base na revisão da literatura afeta aos conceitos primordiais circunscritos aos valores e atitudes em contexto educacional, a par da*

*experiência /vivência pedagógico-didática dos autores, trazemos à discussão, por um lado, o estado da arte e, por outro, um olhar em perspectiva sobre o futuro da sua promoção, desenvolvimento e aprimoramento na comunidade escolar. Estas noções e conceitos (atitude e valores) foram desenvolvidos e cientificamente mensurados por um conjunto de psicólogos que trabalhou o domínio comportamental, nos anos da década de 20 do século passado, no domínio e área da Psicologia. Mais especificamente, a Psicologia Social, destacou-se pelos contributos que trouxe para a aprofundamento destes conceitos, os quais, ancoram, nestes moldes, no universo educacional, acabando por se assumirem como elementos primordiais no que concerne à compreensão dos diferentes problemas que comumente afrontam e desafiam o universo educacional, nomeadamente na área afeta à inovação pedagógica. Neste trabalho pretendemos proceder a uma reflexão crítica sobre a importância das áreas supracitadas para a temática específica em análise.*

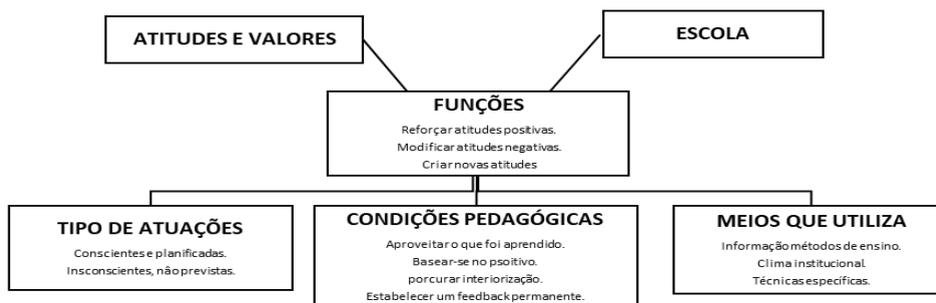
**Palavras-chave:** Educação, atitudes, valores, inovação pedagógica.

## **Introdução**

Importado o conceito da Psicologia, ancorou na Educação acabando por ser “considerado um conceito básico para a compreensão de diversos problemas com que a educação se debate, nomeadamente o da inovação pedagógica” (Cardoso, 2003, p. 22). Beraza (2000, p. 34) salienta que “o processo de aquisição de atitudes e dos valores inicia-se, desde logo, muito antes dos meninos/as irem para a escola. O ambiente cultural da família é a primeiro grande base das atitudes e dos valores infantis. Influência essa que prosseguirá e se completará através de outros agentes educativos (os amigos, os meios de comunicação, etc.) e, entre eles, desempenhando um papel limitado, mas fundamental, a escola (Beraza, 2000; Zabalza, 2000; Trevisan, 2009). Enquanto Bolívar (2000, p. 127) assevera que a profissão docente “é, por natureza, uma actividade moral, (...). Os seus comentários na aula, os seus modos de organizar a aula, a sua conduta, a sua forma de tratar os alunos, de os avaliar, etc., implícita ou explicitamente, educam em termos de valores e de atitudes”. É referido por Kohlberg (1966), Dreeben (1968/1989), Jackson (1968), Biggs (1987), Beraza (2000), Zabalza (2000), Dessen e Polonia (2007), Santos e Trevisol (2016), que a escola desempenha um papel relevante, mesmo que disfarçado, na transmissão de valores e atitudes, mas por sua vez Raven (1977) salienta que, nesta área a escola tem largamente falhado. Por outras palavras, é espectável que, os frutos resultantes do esforço educativo levado a cabo nas escolas, em geral, venham a desenvolver nos alunos atitudes positivas capazes de responder às solicitações emanadas dos múltiplos campos dos diferentes programas.

## 1. Relação entre a escola: desenvolvimento de atitudes e de valores

Monteiro e Santos (1996), Delors et al. (1996), Beraza (2000), bem como Zabalza (2000) destacam que as atitudes podem ser inculcadas nos jovens por influência da família, dos colegas e da escola, sendo que quantos mais anos de educação formal um jovem tiver, mais liberais serão as atitudes que toma. Pois as atitudes, segundo Monteiro e Santos (1996) não nascem conosco, adquirimo-las no processo de integração do indivíduo na sociedade, ou seja, são aprendidas e apreendidas no meio social.



**Fig. 1** Relação entre a escola e desenvolvimento de atitudes e de valores. Fonte: Própria (Adaptado de Beraza, 2000, p. 38)

Apesar do conceito se apresentar como polissêmico, Grawitz (1986) referido por Pinto & Pereira, 2012, p. 180) faz questão de referir a permanência de um denominador comum em todos os conceitos, ao afirmar que “a atitude implica um estado no qual o indivíduo responde de determinada forma a determinado estímulo”. Também Cardoso (2003, p. 22), na mesma linha de pensamento afirma que no seu estudo a atitude foi “encarada como uma disposição a reagir de maneira favorável ou desfavorável a um determinado referente, sempre que este se apresente”. Por sua vez Postic (1979, pp. 247-248) referencia que “a atitude é a organização dos processos de motivação, perceptivos, cognitivos, afetivos, que influenciam as respostas de um indivíduo colocado perante uma situação social, levando-o a selecionar os estímulos e a reagir especificamente”. Beraza (2000, p. 23), destaca que as atitudes “projectam-se numa grande diversidade de objectos. No fundo, definem o tipo de relação que uma pessoa mantém com algo, quer seja uma coisa (animada ou inanimada), uma pessoa, uma ideia, uma situação, etc”. Fishbein e Azjen (1977) referidos por Beraza (2000, p. 26), respigam três características capitais das atitudes, nomeadamente: “a) são aprendidas; b) preparam para a ação; c) são ou favoráveis ou desfavoráveis para o objecto”. Um contributo análogo foi igualmente dado por Keil (1985), referido por Beraza (2000, p. 26): “atitudes são geralmente consideradas como sendo adquiridas, mais do que inatas, e que tendem a ser duradouras, ainda que sejam modificáveis pela experiência e pela persuasão”.

A atitude é como uma predisposição para responder a certos estímulos sociais, podendo ser formada a longo prazo (Kendler, 1974; Monteiro & Santos, 1996; Bolívar, 2000). Segundo

Wittig (1981) podem ser desenvolvidas nos jovens, por influência dos parceiros ou da educação em geral, tendo como idade ideal a faixa etária situada entre os doze e os trinta anos. Para Klausmeir e Goodwin (1977) todas as atitudes são assimiladas, pese embora umas desapareçam algum tempo depois dessa mesma aprendizagem; outras, porém, perduram ou são ao longo do tempo modificadas. No que respeita à atitude podemos subdividi-la em três componentes: a afetiva, a cognitiva e a comportamental. A componente afetiva diz respeito à reação que o jovem tem para com o estímulo; a componente cognitiva refere-se àquilo em que o jovem acredita relativamente ao estímulo; e a componente comportamental reporta-se à ação a favor ou contra o estímulo (Allport, 1935; Wittig, 1981; Monteiro & Santos, 1996; Beraza, 2000).

Beraza (2000) destaca que o processo de configuração das atitudes tem sido explicado: por um lado, como resultado do processo de socialização; por outro, como resultado do processo de maturação e desenvolvimento cognitivo. Sob este ponto de vista, os mecanismos básicos da aquisição de atitudes inserem-se no âmbito da imitação e do reforço, ou seja, “As crianças pequenas vão imitando os comportamentos que observam à sua volta e, desta forma, esses comportamentos vão-se fixando ou desaparecendo, como consequência do reforço positivo ou negativo que recebem” (Beraza, 2000 p. 35), acrescenta ainda “aspetos como as atitudes e os valores dos pais, as mensagens dos meios de comunicação, a cultura e os modos de vida do meio vital dos indivíduos, a influência educativa da escola, dos professores e dos companheiros, etc., (...), constituem igualmente os agentes principais na aquisição de atitudes” (Beraza, 2000, p. 36). No segundo, o desenvolvimento das atitudes prende-se notoriamente ao desenvolvimento afetivo e emocional dos indivíduos e, particularmente, ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas. Isto é, “experiências e conhecimentos vão marcando as condições sobre as quais se produz o processo de aquisição das atitudes” (Beraza, 2000, p. 37). Posto isto, as atitudes que detemos no que concerne às coisas e às pessoas “dependem do que sabemos acerca delas e daquilo que foram as nossas experiências com elas. A capacidade intelectual, a riqueza e a diversidade de experiências, a posse de informações, (...) afetam o desenvolvimento das atitudes (Beraza, 2000, p. 37). Uma vez contextualizado o processo de aquisição de atitudes, fica clara a importância do papel da escola enquanto *habitat* privilegiado capaz de ativar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, potenciar a riqueza e a diversidade de experiências e alimentar o repertório de informações sobre os objetos das atitudes. Torna-se, assim, claro que tanto as atitudes e como os valores se vão aprendendo e adquirindo através de um processo de maturação e de contacto com o meio social (Beraza, 2000).

Quanto aos valores, Rokeach (1973) referido por Rodríguez (2000, p. 99), explica que estes “são entendidos como um tipo de crenças, crenças firmes, perspectivas que se referem a estados finais da existência (valores morais) ou a modos específicos de conduta ou estados desejáveis de conduta (valores instrumentais)”. Bem como Allport referido por Gable e Wolf (1993, p. 19) afirmam que um valor “é como uma crença com a qual o homem actua por preferência”. Por sua vez Getzels (1993, p. 11) define o mesmo conceito, como concepção do

desejável, isto é, “do que deve ser desejado, não o que é de facto desejado – que influencia a selecção do comportamento”. Halstead (1996) ao referir Rath, Harmin e Simon (1966), os quais preconizam valores como crenças, atitudes ou sentimentos que um indivíduo se orgulha de ter e de manifestamente os afirmar, sendo cautelosamente seleccionados a partir de alternativas, sem instigação e traduzem-se, amiudadamente, em ações (algo modificado). Valor é tudo por que somos a favor ou contra, dá sentido e direcção à vida (Severino, 2006). D’Hainaut (1980) apresenta-os como transformações das necessidades modificadas pelas exigências da sociedade e das instituições. Pires et al. (1989, p. 135) referem que “o professor na sala de aula bem como a escola no seu todo, (...), ensinam valores. O ensino dos valores não se pode evitar”. Zabalza (2000, p. 22) destaca que os valores “são como os deuses da antiga Grécia, ou seja, como grandes e contraditórias fontes de energia e de força que movem as pessoas e os grupos em uma direcção ou outra”. Ora como refere Camps (1990, p. 124), as “finalidades educativas são valores na medida em que são opções, preferências, eleições”. D’Hainaut (1980) afirma que cabe aos valores o papel de definirem as atitudes. Podendo estes derivarem da sociedade, e daí conota-se-lhes uma procedência exterior, ou, porém, podem resultar das necessidades e impulsos, logo apresentam uma proveniência interior. Tanto as atitudes como os valores podem advir da aprendizagem (Schraml, 1981, Ibáñez, 1976), por todos os agentes que intervêm no ato educativo, numa perspectiva amplamente interdisciplinar. Para tal, Landsheere e Landshere (1981) advogam que se designem à partida os valores fundamentais definidos como convicções polares: bom ou mau, desejável ou não. Sobre este assunto, Fontes (1990, p. 37) reitera que “estes serão nomeadamente o ponto de partida para os alvos da educação, donde derivam os objectivos gerais que vão permitir, posteriormente, a organização das atitudes de aprendizagem”. O mesmo autor, relativamente à utilização das taxonomias, acha que no nosso sistema de ensino/aprendizagem a educação de valores e atitudes insere-se nas aprendizagens do domínio sócio afetivo. Bloom et al. (1956) foram pioneiros na apresentação da primeira taxonomia para o domínio sócio afetivo - domínio que engloba os objectivos que descrevem as modificações dos interesses, das atitudes, dos valores, bem como os progressos na apreciação e capacidade de adaptação (Landsheere & Landshere, 1981). Este domínio comporta a componente individual e a social. Este autor, ostentou o conceito de interiorização, isto é o modo como um valor se vai progressivamente integrando na vida do ser humano, sendo primeiro parcialmente adotado, para mais tarde surgir a adoção integral. Tal processo subentende um crescimento interior que assoma à medida que cada indivíduo vai adotando atitudes, valores, códigos ou princípios, para formação de juízos de valor ou para a determinação de uma conduta. Torna-se para este autor um processo mais amplo que a socialização, pois esta pressupõe apenas a aceitação de valores da sociedade da época. Cembranos e Bartolomé (1983) afirma que a interiorização é uma constante modificação do comportamento que se inaugura na simples percepção do fenómeno até à incorporação de um novo valor. A ação educativa deve encaminhar-se no sentido de facultar aos jovens uma opção livre e uma adesão a um sistema de valores - o seu próprio sistema (numa ótica comunitária, de não-violência, de liberdade e de solidariedade plenas.

## **Considerações Finais**

Tanto Wall (1975), Wittig (1981), Leyens (1981), Wlodkowski (1985), Morissete e Gingras (1989), Sarabia (1992), Bolívar (1997), Beraza (2000), Trevisol (2009) referem-se ao professor como a fonte de mensagem e um dos interlocutores centrais no que respeita à mudança de atitudes. Wittig (1981), Monteiro e Santos (1996) e Beraza (2000) defendem que o emissor deve ter qualidades específicas, tais como: a credibilidade perante os alunos; deve ser atrativa a sua ação e deve deter prestígio. A conjugação destes três fatores amplia significativamente a probabilidade de se verificar a mudança de atitude. Klausmeir e Goodwin (1977), Wlodkowi (1985), Morissete e Gingras (1989), Fontes (1990), Beraza (2000), acrescentam que, a modificação de atitudes é mais eficaz se estas forem expressas sob a forma de objetivo comportamental. O professor ao aplicar metodologias direcionadas à promoção de ações grupais facilita o envolvimento dos alunos e proporciona aos estudantes situações emocionais agradáveis. Todo o processo de identificação se revela marcante para a mudança de atitudes (Schraml, 1981) e implementação de outros modelos mais aceitáveis a este propósito (Wall, 1975). Um docente que demonstre alegria, entusiasmo, sociabilidade, método, competência e interesse pela disciplina tem, na opinião de Klausmeir e Goodwin (1977), maior probabilidade e se constituir como figura de identificação. Defende, portanto, a criação de equipas multidisciplinares que desenvolvam tais competências no corpo docente e aconselha a que os professores que não sejam capazes de cumprir estes pressupostos devem refletir sobre permutar de profissão. Nos últimos anos, o interesse pela educação para os valores tem sido alvo de significativa reflexão. O desafio maior reside na “capacidade de que, ao dispormos de conteúdos para ensinar, sejamos capazes de criar um farto conjunto de actividades que permitam o desenvolvimento de valores e atitudes nos nossos alunos” (Fontes (1990, p. 50). Devemos considerar uma educação integral que tenha em conta “a dimensão comunitária das pessoas, o seu projecto pessoal e igualmente a sua capacidade de universalização”(Cortina, 1997, p. 19), ou seja “Valores que permitam recuperar o sentido da pessoa que é educada e que educa para viver em sociedade, mediante práticas sensíveis aos direitos e deveres de todos” (Caride, 2000, p. 207). Para Dessen e Polonia (2007, p.22) a família “é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades”, logo, a escola e a família “contribuirão para a construção do sujeito, tanto nos aspectos morais, quanto sociais, cognitivos, afetivos e culturais” (Santos & Trevisol, 2016, p. 20). Urge formar jovens que além de possuírem conhecimentos científicos aportem consigo sentimentos de responsabilidade social, de modo que quando solicitados, de uma forma construtiva, possam tomar decisões coerentes a este respeito (Baez & Alles, 1975; Cortin, 1997; Cembranos & Bartolomé, 1981; Caride, 2000; Santos & Trevisol, 2016).

## **Referências**

ALLPORT, G. W. (1935). “Attitudes” in Murchison, C. *Handbook of Social Psychology*. Worcester: Clark Univ. Press.

- BAEZ, A., & ALLES, J. (1975). *L'enseignement scientifique intégré et la formation générale*. UNESCO: Paris.
- BARTOLOMÉ, M. (1983). *Educación y valores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- BERAZA, M. B. (2000). "O discurso didáctico sobre atitudes e valores no Ensino" in Trillo, F. et al. *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BIGGS, Y. B. (1979). "A escolaridade e o desenvolvimento moral" in Varma, V., & William, P. *Piaget, psicologia e Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- BLOOM, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: Cognitive Domain (handbook I)*. New York: David McKay.
- BOLÍVAR, A. (1997). "A escola como organização que aprende" in Canário, R. *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, A. (2000). "Educação em Valores: O que Aprendemos com o seu Esboço e o seu Desenvolvimento curricular e Espanha?" in Trillo, F. et al. *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CAMPS, V. (1990). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe
- CARDOSO, A. P. P. O. (2003). *A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica: O professor e o contexto escolar*. Porto: Edições ASA
- CARIDE, J. A. (2000). "Escolas e Comunidades na construção de uma sociedade pluralista" in Trillo, F., *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CEMBRANOS, C., & BARTOLOMÉ, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- CORTINA, A. (1997). "Moral dialógica y educación democrática" in Saez, J. *Transformando los contextos sociales: la educación en favor de la democracia*. Murcia: DM.
- D'HAINAUT, L. (1980). *Educação dos fins aos objetivos*. Coimbra: Almedina.
- DELORS, J., et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO - Dani Editora.
- DESSEN, M. A., & POLONIA, A. C. (2007). "A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano" in *Paidéia*, vol. 17, issue 36, p. 21-32. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-86>
- DREEBEN, R. (1968/1989). "On What is Learned in Schools" in *Educación Y Sociedad*, 7, 139- 157.
- FONTES, M. A. (1990). *Escola e Educação de Valores. Um estudo na área da Biologia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- GABLE, R., & WOLF, M. (1993). *Instrument development in the affective domain: measuring attitudes and values in corporate and schools settings*. Norwell: Kluwer Academic Publishers.
- GETZELS, J. W. (1993). "An Exchange" in *Teacher College Recorder: The voice of Scholarship in Education*, vol. 95, issue 1, p. 1-11. <https://doi.org/10.1177/016146819309500107>

- HALSTEAD, J. (1996). "Values and Values Education in Schools" in Halstead, J. *Values in Education and Education in Values*. London: The Falmer Press.
- IBÁÑEZ, R. M. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñon Editorial.
- JACKSON, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- KENDLER, H. H. (1974). *Basic Psychology*. W. A. Benjamin.
- KLAUSMEIR, H., & GOODWIN, W. (1977). *Manual de Psicologia Educacional*. São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil, Lda.
- KOHLBERG, L. (1966). "A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes" in Maccoby, E. E. *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press.
- LANDSHEERE, G., & LANDSHEERE, V. (1981). *Definir os objetivos da educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- LEYENS, J. (1981). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- MONTEIRO, M., & SANTOS, M. R. (1996). *Psicologia*. Porto: Porto Editora.
- MORISSETE, D., & GINGRAS, M. (1989). *Enseigner des attitudes?*. Bruxelas: Edit De Boeck Université.
- PINTO, A. A., & PEREIRA, P. A. (2012). "Inclusão e inovação: as atitudes dos professores do ensino regular no quadro da educação inclusive" in *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 12, 177-218.
- PIRES, E. L. et al. (1989). *O ensino básico em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- POSTIC, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.
- RATHS, L., HARMIN, M., & SIMON, S. B. (1966). *Values and Teaching*. Ohio: Charles E. Merrill, Columbus.
- RAVEN, J. (1977). "On the Components of Competence and Their Development in Education" in *Teachers College Record*, vol. 78, issue 4, p.457-475 .
- RODRÍGUEZ, X. R. (2000). "Os conteúdos atitudinais: problemas conceptuais e propostas" in Trillo, F. *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SANTOS, A. C. B. H., & TREVISOL, M. T. C. (2016). "A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da Educação" in *Rev. educ. PUC-Camp.*, vol. 21, issue 1, p.19-29. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2895>
- SARABIA, B. (1992). "El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes" in Coll, C. et al. *Los contenidos en la Reforma*. Madrid: Santillana.
- SCHRAML, W. (1981). *Introdução à moderna psicologia do desenvolvimento para educadores*. São Paulo: E. P. V.
- SEVERINO, A. J. (2006). "A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação" in *Educ. Pesqui.*, vol. 32, issue 3, p. 619-634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300013>

- TREVISOL, M.T.C. (2009). “Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola” in La Taille, Y., & Menin, M. S. S. *Crise de valores ou valores em crise?*. Porto Alegre: Artmed.
- WALL, W. D. (1975). *A adolescência na escola e na sociedade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- WITTIG, A. (1981). *Psicologia Geral*. São Paulo: McGraw-Hill.
- WLODKOWSKI, R. J. (1985). “How to plan motivacional strategies for adult instruction” in *Performance and Instructional Journal*, vol. 24, issue 9, p. 1-6.
- ZABALZA, M. (2000). “Como educar em valores na escola” in *Revista Pátio*, vol. 4, issue 13, p. 21-24.