

Enfoque Axiológico na Formação dos/ das Estudantes de Educação Social

Sofia Veiga¹
Hugo Monteiro¹

¹Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico
do Porto (ESE/IPP), Porto/PDL – Portugal

RESUMO – Enfoque Axiológico na Formação dos/das Estudantes de Educação Social. Nesta investigação foi estudado o desenvolvimento de valores individuais de alunos/as da licenciatura em Educação Social. O *Questionário sobre Valores Pessoais de Schwartz* foi aplicado a 53 estudantes, no início e final do 2º ano curricular. Os resultados evidenciaram que as diferenças entre as duas aplicações apresentam nos tipos motivacionais: *Poder e Estimulação*, uma variação estatística altamente significativa; *Realização, Hedonismo, Autodirecionamento, Tradição e Segurança*, uma variação estatística significativa; *Universalismo, Benevolência e Conformismo*, uma variação sem significância estatística. Os resultados são discutidos à luz do quadro conceitual axiológico que enquadra a formação e a prática profissional dos educadores sociais.

Palavras-chave: **Educação Social. Formação Pessoal e Social. Valores.**

ABSTRACT – Axiological Approach in the Training of Students of Social Education Degree. In this research, we studied the development of individual values of students of the Social Education degree. *The Schwartz Value Survey* was applied to 53 students at the beginning and the end of the 2nd academic year. Results showed the following differences on the motivational types between the first and the second moments: *Power and Stimulation*, a highly statistically significant variation; *Achievement, Hedonism, Self-direction, Tradition and Security*, a statistically significant variation; *Universalism, Benevolence and Conformity*, a variation that was not statistically significant. The results are discussed in the light of the axiological conceptual framework that fits the training and the professional practice of social educators.

Keywords: **Social Education. Personal and Social Training. Values.**

Introdução

A Educação Social, profissão recente em Portugal, tem como especificidade o fato de ser, simultaneamente, um trabalho educativo e um trabalho psicossocial. Centrando a sua análise e intervenção nos mais variados âmbitos e contextos, procura analisar criticamente os problemas e as necessidades psicossociais neles emergentes, sem julgamentos de valor nem comportamentos de rotulação, através de metodologias que incentivam a participação ativa dos indivíduos e dos grupos, com vista a uma sociedade mais equitativa, solidária e justa.

A multidimensionalidade, o rigor e a responsabilidade que pautam o exercício profissional do/a educador/a social, aliados a uma realidade psicossocial complexa e em constante mutação, exige que este/a tenha uma formação – específica e contínua – dinâmica, aberta e agregadora de uma diversidade de saberes. Não obstante, porque este/a é um/a profissional de Direitos Humanos, que trabalha com as pessoas e os grupos com vista à transformação das circunstâncias que dificultam o desenvolvimento, a autonomia, a liberdade, o bem-estar e a qualidade de vida dos mesmos, ele/a deve possuir, além das competências técnico-científicas, competências pessoais e uma enorme responsabilidade ética e moral, indiciadoras de um perfil humano de excelência (Serapicos, 2006).

A licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, no seu plano curricular, possui um conjunto de unidades curriculares especificamente pensadas para responder a essas exigências. O presente artigo focar-se-á na unidade curricular de Formação Pessoal e Social, do 2º ano curricular, que, mobilizando contributos da Filosofia e da Psicologia, e privilegiando metodologias ativas de ensino-aprendizagem, visa à construção de saberes no domínio ético e moral, o desenvolvimento de atitudes valorativas e a construção de uma postura profissional crítica, problematizadora, interventora e reflexiva (Veiga; Monteiro, 2013). Incide-se com particular atenção nesta unidade curricular por ser uma das que mais explicitamente se reclama de uma orientação axiológica e cívica. Ela permite-nos um alcance duplo: torna-se plataforma de observação de valores, tal qual se modulam no quotidiano dos/das estudantes; ao tratar dos valores em contexto de formação de trabalhadores sociais, esta unidade curricular permite um entrecruzamento entre planos pessoais e profissionais, gerando transformação de perspetivas e confrontação crítica.

Valores e Educação Social: uma ligação conceitual

A recorrência com que a temática dos *valores* surge no contexto genérico das ciências sociais e humanas justificaria algum esforço arqueológico, que melhor permitisse conceber e, de certo modo, ressignificar o seu âmbito. Isto porque nos parece ocorrer alguma arbitrariedade no recurso a esse conceito, o que pode contribuir para o empobrecimento do seu campo semântico e, com ele, das suas questões de incidência.

Não sendo o local para proceder a este aprofundamento, não deixamos de alertar para o horizonte polêmico em que a chamada *filosofia dos valores* despontou, na primeira metade do século XX, em termos que esclarecem, de certa forma, uma aliança entre *Valores e Educação Social* com o fito na *praxis* e na transformação.

Importará, então, recuperar uma clássica abordagem de Johannes Hessen, segundo a qual a questão dos valores reflete uma necessidade *analítica*, seja pelo sentido de autoexame que lhe é inerente como pela orientação não-teórica da sua incidência (Hessen, 2001, p. 31). É na *praxis*, sem descurar a componente reflexiva inerente a toda a prática responsável, que se enraíza desde o primeiro momento a questão dos valores. Não deixa de ser irônico, mas também esclarecedor, que as críticas ruidosas que se fizeram sentir à primeira vaga da filosofia dos valores alertassem justamente para a sua clausura teórica, sintoma eventual de que a definição essencialista do conceito de valor, por se isolar do contexto e da ação, não evitará um excessivo formalismo. Em Resweber, por seu turno, a noção de *Valor* se formula em torno de um horizonte *desejável* (Resweber, 2002), o que desde logo nos perspectiva a problemática do seu uso: numa aceção pessoal como social, não podemos desligar os valores de uma época, tempo e contexto, como de ser, pessoa ou indivíduo, sendo que a excessiva cristalização de um determinado valor corre o risco de ocultar o fato de que é num contexto dinâmico que esse se locomove. Por outro lado, é inegável que o valor enquanto imperativo, desejo formulado e compromisso ético-social condiz com um desejo de humanização (aí nos encontramos, novamente, com o *desejável*) que afirma toda a pessoa humana como agente valorativo, para lá dos preceitos de qualquer sistema ou organização. Valores e Educação Social e os Valores na formação do/a Educador/a Social surgem, pois, como temas interligados e indispensáveis.

Os valores são hoje definidos como estruturas de conhecimento que, socialmente elaboradas, (a) sintetizam os elementos de um sistema simbólico amplamente compartilhado, (b) expressam os conteúdos ideológicos que formam esse sistema, (c) servem de instrumento na seleção das alternativas de orientação do comportamento e (d) refletem o contexto sociocultural e as identidades sociais dos indivíduos (Costa, 2000 apud Fernandes; Costa; Camino; Mendoza, 2007). Assentam, por isto, em dinâmicas relacionais, dialógicas e situacionais que não podem permitir o reducionismo essencialista inerente a estruturas hierárquicas de *tábuas de valores* ou de *códigos valorativos*, típicas de outras épocas de reflexão. Reconhecer a complexidade epistemológica, ética e política inerente à definição de valores é condição necessária não só à justeza dessa definição como à exigência prática inerente à profissionalidade do/a Educador/a Social, resposta pluridisciplinar a um mundo em profunda e nem sempre justa mutação.

A formação dos profissionais de relação e, em particular, dos educadores sociais, deve ter preocupações valorativas, uma vez que esse profissional é, como referimos, um interlocutor privilegiado no desenvolvimento de ações educativas que visam ao empoderamento dos in-

divíduos, dos grupos e da própria sociedade. Neste sentido, é essencial desenvolver-se uma prática educativa inclusiva e multicultural com vista a uma cidadania ativa. Este desafio exige que os indivíduos sejam envolvidos no seu próprio projeto de transformação, isto é, que sejam coautores e corresponsáveis pelas suas histórias de vida e pelo seu desenvolvimento pessoal e coletivo. Neste sentido, o horizonte educativo não deve circunscrever-se ao *saber-saber* e ao *saber-fazer*, mas ao *saber-ser* e ao *saber-estar*. Assim sendo, é importante uma formação integral que olhe as pessoas como um todo e trabalhe com elas de forma global.

A missão emancipatória do/a Educador/a Social em contextos frequentemente avaliados como *de risco*, de intervenção prioritária face a tendências para silenciamentos e invisibilidades que agudizam exclusões, faz com que tanto na observação como na ação e tanto no método como na postura, torne-se evidente a interligação entre Educação Social e Valores, no objetivo da construção de uma cidadania plena.

Os Valores como Identidade e Inscrição da Educação Social

Para lá da presença, implícita e explícita, de uma interrogação valorativa na formação do Educador Social, impõe-se uma dupla justificação para o desenvolvimento deste tema na construção de uma profissão relativamente recente em contexto português. Tratar-se-á, na justificação dupla que a seguir enunciaremos, de refletir sobre a identidade (a) e a inscrição (b) da Educação Social no panorama movediço deste início de Século XXI. Ainda que de forma necessariamente alusiva, não deixaremos de esboçar os moldes desta justificação dúplice.

a) Os valores como Identidade

O desenvolvimento e emergência da Educação Social surge como resposta às insuficiências de um tempo em que a exclusão e o menosprezo não deixaram de confluir, mau grado o esforço e a evolução das mais tradicionais instâncias e instituições socioeducativas (Carvalho; Baptista, 2004). Há aqui, então, uma dimensão reativa no surgimento da profissão, acompanhada de uma mais afirmativa necessidade de desformalizar, gradualmente e na ação, os mecanismos conducentes a uma cidadania verdadeiramente responsável. Reconhecendo-se que a escola, as instituições de carácter social e os domínios mais assistencialistas da intervenção social não dão plena resposta aos problemas e às desigualdades sociais, sublinha-se a necessidade de uma maior proximidade com os territórios em que os problemas realmente se fazem sentir e notar. A identidade da Educação Social passará, então, por reconhecer a importância formativa dos contextos, trabalhando numa lógica de proximidade face aos problemas, aos grupos e aos sujeitos. Esse desiderato, na sua energia inovadora, não deixa de encontrar raízes numa longa tradição de pensamento, do legado mais longínquo de Kant (Kant, 1992) ao mais próximo, de Paulo Freire (Freire, 1967).

Afirmada a herança axiológica plural no modo de ser do/a Educador/a Social, não devemos igualmente esquecer fatores de emergência que ditam uma postura, face aos valores, enquadrável no que

Edgar Morin apelidou de “ecologia da ação” (Morin, 2006, p. 92). É que, ao arremesso do que foi uma primeira e já referida abordagem filosófica dos valores, torna-se necessário reconhecer que esses não são entidades isoláveis, estruturas sólidas ou essenciais. Os valores estão sempre referidos ao indivíduo, ao contexto e à comunidade, o que não apenas determina a atenção para com as mutações, provindas de todas as áreas das Ciências Sociais e Humanas, em cada um desses conceitos, como implica posicionamentos que tenham em conta a sua fluidez e dinamismo. Essas características levam ao reconhecimento de dimensões de imprevisibilidade na ação, pontos cegos no delineamento de projetos (Monteiro, 2006) que, acrescentando complexidade à Educação Social, dignificam o seu carácter reflexivo e crítico ao afastá-la do artificialismo das soluções pré-estabelecidas. Sublinha-se, neste ponto, a palavra *Educação*, que tanto nos seus circuitos formais como nos informais, exige que os seus agentes renovem permanentemente as suas aquisições e competências, no compromisso com uma ação que não é suscetível de um controlo estrito.

Passando por esse conjunto de pressupostos, torna-se válido o encontro com uma *ecologia da ação* que labore com especial atenção a contextos, especule sobre causas e dinâmicas de situação e que conte com a incerteza como característica do próprio tempo. Contar com essa incerteza, que se manifesta de forma particular no plano valorativo, é tarefa fundamental para proporcionar aos territórios socioeducativos, para onde a Educação Social se dirige, “coesão e projetos” ou “coesão pelos projetos” (Carvalho; Baptista, 2004, p. 10). Esquematizemos, pois, os três momentos dessa ecologia da ação, tendo em conta a sua articulação com o perfil valorativo e profissional do/a Educador/a Social:

– Se uma ação e respetiva finalidade implicam sempre valores, torna-se necessário interrogar situações e contextos que enformem a sua ocorrência, de modo a saber se trabalhamos realmente os valores pretendidos;

– Há que contar, como variável de investigação e ação, com a “[...] incerteza na relação entre fins e meios” (Morin, 2006, p. 93), sabendo que todo o planeamento é necessário, mas sempre precário;

– Deverá levar-se em linha de conta a dimensão relacional dos valores, reconhecendo que interações e dinâmicas sociais são fundamentais na formação e consolidação de atitudes.

b) Os valores como Inscrição

A Educação Social inscreve-se numa época que permanentemente se debate com as suas contradições. Uma conjuntura instável, onde o efêmero predomina, permite afirmar a fluidez como a mais vincada característica de um tempo já caracterizado como “modernidade líquida” (Bauman, 2006, p. 32). A velocidade das autoestradas da informação, a permanente evolução científico-técnica e as mudanças vivenciais, ético-políticas e mesmo cognitivas geradas pela cibernética não deixam de acarretar consequências, de que a Escola, a Rua, o Bairro, todos os espaços de (des)encontro das sociedades contemporâneas são testemunhos

privilegiados. Cada um desses fatores, destacados de uma panóplia de transformações reconhecidas e visíveis de todos os quadrantes científicos, é enquadrável num cenário de Globalização em que cada vez mais convivemos. A Globalização em curso repercute-se e locomove-se na escalada de conflitualidades locais e mundiais, no agravamento de desigualdades, mas, simultaneamente, na oportunidade de aproximação com o distante, outrora inacessível, ou na possibilidade de massificação de recursos sociais e culturais, outrora exclusiva de alguns. Esse movimento paradoxal, conflituoso em si mesmo, justifica a substituição da palavra “Globalização” pelo plural “Globalizações” (Santos, 2002, p. 77), principalmente quando pretendemos incidir na importância da dinâmica valorativa como inscrição do/a Educador/a Social.

Na forja do presente, torna-se inegável que a globalização seja assunto da ordem do dia, sendo frequente o sublinhado de uma polaridade negativa neste abrangente e complexo fenómeno social, com sucessivo e particular miserabilismo quando se fala de valores (Fortuna; Silva, 2002). Contraposta, porém, a esta dimensão menos positiva do fenómeno de globalização vive a potencialidade de um processo que não é unívoco, nomeadamente através da “mundialização da solidiedade” (André, 2009, p. 11) assente no poder formador, democrático e profundamente político do que se entende por *sociedade civil* (Keane, 2001, p. 15). Esta outra face do fenómeno da globalização (em rigor, *globalizações*) não deixa de possibilitar outras análises e outro tipo de respostas a conjunturas de injustiça: avaliações de natureza valorativa que, em graus necessariamente diferentes de maturação, não apenas definem a orientação identitária da Educação Social como se repercutem nas exigências formativas do/a Educador Social. Desde logo nos/nas estudantes que, ao optarem por esta formação¹, reconhecem desde logo necessidades e manifestam vontade de intervir profissionalmente em territórios que avaliam como injustos, assumindo essa deliberação, desde o início, uma carga valorativa. Torna-se duplamente pertinente criar ferramentas que determinem de que modo se processa a maturação valorativa desses estudantes.

Na expressão de Adalberto Dias de Carvalho (1998, p. 20), a Educação Social sustenta-se no quadro das “antropologias práticas”, como profissão configuradora e concretizadora de projetos que, passe a tautologia, assentam no concreto e alimentam-se de uma profunda crença na educabilidade e poder transformador da pessoa humana. Falar de valores, de educação para os valores e de uma profissão implícita e explicitamente valorativa passará sempre por reforçar um sentido profundamente analítico, crítico, de orientação transformadora e de carácter dinâmico. Este conjunto de características atravessa, sem esgotar, a identidade e a inscrição da Educação Social, evidenciando uma vez mais o sentido valorativo da sua intervenção sobre as realidades.

A educação social exige, por tudo o que já se referiu, uma cuidada formação valorativa dos seus profissionais, uma vez que lhes é exigida uma análise cuidada e rigorosa da realidade psicossocial dos indivíduos, dos grupos e da comunidade com vista à sua mudança pessoal

e transformação social. Entre o contributo para a formulação, crítica e fundamentada, de valores que preexistem nos formandos e que determinaram a sua opção formativa em Educação Social e, por outro lado, o ato de fazer nascerem outras problemáticas e outros valores ainda por pensar, leva a que a educação para os valores seja um desafio abrangente e efetivo no contexto desse Curso. Ora, essa exigência obriga que os/as alunos/as conheçam ou tomem consciência dos seus valores pessoais e dos valores da sua profissão, de forma a proceder a mudanças internas necessárias à assunção de atitudes e comportamentos pessoais consentâneas com os valores profissionais. Por outro lado, uma obrigação analítica e hermenêutica, provinda do sentido fluido e mútuel da sociedade e dos valores, leva a que as competências valorativas desses profissionais adquiram poder de contágio e de transformação, com ressonância nos projetos de investigação e ação pelos quais fazem a diferença nas suas áreas de intervenção. Uma vez mais se sublinha, neste ponto, a necessidade de dar resposta à dupla face da definição dos valores, que se caracterizam sempre tanto no plano pessoal quanto no plano social.

Pensar os Valores a Partir do Terreno da Educação Social

Educar para os valores se converteu, nos últimos tempos, num objetivo omnipresente que, consideramos, carece de uma teoria de rigor concetual que o sustente, onde os conceitos conservem o seu significado de referência na inteligibilidade das coisas. A ausência de rigor conceptual faz com que se mantenham contradições gravosas, que podem mesmo prolongar um *status quo* de desigualdade e desequilíbrio de poderes, mesmo quando se alardeia combatê-lo. Arrisca-se, por exemplo, o favorecimento de uma recorrente atitude individualista, forjada pelo convívio continuado com pedagogias e discursos institucionais conservadores, em vez da desejada corresponsabilização, característica de um trabalho colaborativo em equipa. Há, como tal, o desígnio de uma contaminação concêntrica no processo de Educação para os valores: da esfera pessoal, para a institucional, para a global. Seja como for, é certo que essas redes de contaminação funcionam, mesmo que se não fortaleçam as armas críticas que ainda possam potencializá-las da melhor maneira. Educar para os valores constitui sempre uma tarefa inacabada de descentramento, onde se reata a tarefa crítica que Paulo Freire enunciou como coeducação mediada pelo mundo (Freire, 1967).

No presente contexto, essa tarefa gigantesca ganha características particulares, por não nos movermos num contexto classicamente escolar e porque nos expomos abertamente aos efeitos mais funestos da injustiça e desigualdade sociais. A Educação Social implica, com efeito, um registo de responsabilidade frequentemente arredado de uma certa imunização institucional permitida noutros registos profissionais mais institucionalmente formalizados, onde não raras vezes a questão dos valores foi subvertida em seu próprio prejuízo. Falamos de um muito frequente cercear da questão dos valores ao âmbito escolar, numa limi-

tação ainda mais indesejável quando perspetivamos a abordagem mais usual que, dentro dos muros da escola e da sala de aula, essa questão vem sofrendo. Daí que a missão de se pensar os valores a partir do terreno do/a Educador/a Social adquira uma nova relevância, ao permitir construir uma plataforma crítica face ao seu tratamento educativo mais comum. É que uma excessiva *escolarização* dos valores, a que corresponde uma institucionalização dos deveres e (mais raramente) dos direitos, ou uma certa “alunização” do indivíduo (Correia; Matos, 2001, p. 95-104), além de ter por consequência o confinar dos valores a contextos formais de educação, provoca ainda a confusão generalizada entre conceitos distintos, por vezes mesmo irreduzíveis, como os de “moral” e “disciplina”, “civismo” e “civildade” ou “ética” e “bom comportamento” (Monteiro; Ferreira, 2011, p. 7).

A perpetuação desta ambiguidade gera, a um nível mais amplo, uma perniciosa indistinção entre *docilização* e *cidadania*, em claro prejuízo das linhas orientadoras de uma verdadeira e ambiciosa educação para a democracia. A Educação Social, no modo plural como intervém e na ampla deslocalização do seu espaço de ação, acaba por permitir uma reterritorialização dos valores e do seu tratamento, trazendo-os para o exterior, para o nível de *cidade* onde verdadeiramente se articula a questão da *cidadania*. Num exercício crítico sobre o vivido, na complexidade ética de cada situação e no panorama geral que sempre excede, mas enquadra, cada situação, uma certa abordagem maniqueísta, muito corrente na abordagem de senso comum e tantas vezes perpetuada pelas mais influentes formas de comunicação, com destaque para a própria comunicação social, é coerentemente declinada e ultrapassada pelo pensamento e exercício de uma cidadania crítica. Referimo-nos a uma cidadania emancipatória, como responsabilidade sempre presente na ação e indagação do/a Educador/a Social.

Enquadrada nos objetivos e desafios inerentes à construção da Cidadania, a educação para os valores deriva desde logo de um conceito que nunca foi univocamente definido, além de ter conhecido, nos últimos tempos, fatores que o reconsideraram decisivamente. Hoje, a educação para os valores, apesar de não ter perdido idealmente, como último referencial, o conceito de cidadania, entronca na obrigação em reconhecer-se a mutabilidade de um termo, posto em questão pela Globalização em curso, e também pela crise de alguns dos seus pilares fundamentais, como o de Estado-Nação (Stoer, 2008).

Tais desafios apenas resumem a obrigação que, ao nível dos valores, se impõe na formação de um/a Educador/a Social. A sua emergência é, ao mesmo tempo, global e específica: global, porque entronca com alguns dos desafios transversais a um ensino superior em massificação (Monteiro, 2009); específica, já que todas as razões apontadas definem, inscrevem-se e transitam no âmbito profissional da Educação Social. Nesse sentido percebe-se a importância de uma formação, inicial e contínua, que incida no desenvolvimento axiológico (moral) dos/as alunos/as e que saiba projetar esse desenvolvimento axiológico num plano social e político.

Realizar um ensino que contribua para o desenvolvimento individual e social pressupõe desde logo acercar o/a aluno/a do mundo em que tem de viver e das suas complexas interrelações, bem como pressupõe abandonar as tradicionais metodologias *memorístico-repetitivas*, que, é forçoso reconhecer, continuam a pautar o solo mais tradicional do escolar. O que nos conduzirá ao objetivo primordial – estimular valores, desenvolver atitudes. Sublinhe-se, contudo, que esse objetivo, que não se adivinha facilitado, assenta numa visão de Educação, de Cidadania e de Valores que não virá sem consequências tanto nos Programas como na lecionação e metodologia de trabalho das Unidades Curriculares diretamente implicadas na Educação para os Valores.

É já lugar comum dizer-se que qualquer atuação educativa se nutre de uma responsabilidade social e política que excede o mero intercâmbio de conhecimentos. Se por um lado, conforme vêm reiterando os mais reputados organismos internacionais, a educação deve fomentar a criação de “[...] vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns”, ela deve por outro lado abranger as “[...] culturas e circunstâncias mais diversas” (Delors, 2005, p. 45). Particularmente hoje, “[...] em sociedades ameaçadas pela desorganização e a rutura de laços sociais” (Delors, 2005, p. 45), a Educação, em todos os níveis e em todas as suas modalidades, deve estar à altura da sua inquestionável missão de fomento da qualidade de vida e de desenvolvimento autónomo, como estrutura fundamental de melhoria das democracias. Sublinhe-se então o convívio concetual entre o *comum* e o *diverso*, entre *homogeneidade* e *pluralidade*, convívio que sublinha a dificuldade, mas também a urgência, de uma cidadania e de uma educação para os valores em contextos educativos, que se afirmam simultaneamente como motores de coesão e como paisagens de diferença. Num plano curricular, surge-nos como orientação, complexa, mas fundamental no cenário e no Curso em análise, o imperativo que Boaventura de Sousa Santos formulou da seguinte maneira: “[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2006, p. 293).

Esses fatores, aqui necessariamente aludidos, aumentam a pertinência e a responsabilidade de unidades curriculares que, atendendo ao perfil particular de uma profissão como a Educação Social, alertam especificamente para os Valores, num esforço crítico de consciencialização pessoal e social. É o caso da unidade curricular de *Formação Pessoal e Social*, do 2º ano curricular, que passamos a analisar brevemente de acordo com as linhas diretoras do presente artigo.

A Unidade Curricular de *Formação Pessoal e Social*

A abordagem, filosófica e psicologicamente sustentada, a um cenário ético e moral de complexidade, é um imperativo solidamente imposto ao profissional de Direitos Humanos que é, necessariamente, o/a Educador/a Social. A unidade curricular de *Formação Pessoal e Social*² tenta responder a esse imperativo, numa lógica de diálogo e de comple-

mentaridade entre Ciências Humanas e Ciências Sociais. Trata-se então de apresentar uma abordagem aos valores que se constitua também como uma crítica à própria noção estanque de *valores*, pela apresentação e discussão do horizonte ético, político e social em que surgiram e se afirmaram as grandes narrativas éticas da modernidade. Prossegue-se esta via crítica indagando e problematizando o modo como estas grandes narrativas interpelam a contemporaneidade, alertando para o modo como o trabalho social vai contribuindo para a concretização, alcance ou mesmo aperfeiçoamento dos Direitos Humanos e dos ideais de emancipação social e pessoal. Questões como igualdade de gênero, cultura e desenvolvimento sustentável, direitos sexuais e reprodutivos, desenvolvimento pessoal e responsabilidade política e comunitária, multiculturalidade e interculturalidade, etc são temas que resultam naturalmente de um programa orientado para explanar dinâmicas valorativas diversas, num cenário de mundialização e de pluralidade. Procura-se, nesse desiderato, responder a uma *fusão de horizontes* entre as grandes linhas de orientação ética, resultantes da tradição, e o modo como um Presente apresentado como problema as reequaciona, concretizando-as e situando-as; ou seja, o diálogo entre o passado da tradição e o presente, nos seus novos desafios. Torna-se, por isso, essencial, no dia a dia dessa unidade curricular, a participação ativa dos/as alunos/as, seja em situação de sala de aula como em Plataforma *B-Learning*, pela partilha, análise e discussão de pequenos vídeos, documentos ou mesmo registos musicais julgados significativos. De salientar as aulas práticas, desenvolvidas em metodologia sociodramática³, que, além do referido diálogo essencial à abertura a novas concepções valorativas e à sustentação crítica e fundamentada de conceitualizações já existentes ou, entretanto emergentes, permite, através da vivência corporal e do encontro, no *aquí e agora*, com os outros, e de acordo com os tempos e os processos individuais e coletivos, vivenciar questões e desafios valorativos, potenciadores do desenvolvimento interpessoal e moral de cada um/a. Nessas aulas, em que a par do saber técnico-científico, cuida-se a dimensão mais (inter)pessoal do/a formando/a, as questões axiológicas são continuamente trabalhadas nas três fases da sessão sociodramática. Através do confronto com diferentes situações diversificadas, reais e/ou temidas, construídas artificialmente, os formandos podem desenvolver a sua espontaneidade, essencial para incrementar a sua flexibilidade e a tolerância tão importantes no trabalho de questões imbuídas de valores pessoais e sociais. Os diálogos estabelecidos, na fase do aquecimento, as cenas propostas e as técnicas mobilizadas, na fase da dramatização, bem como os comentários tecidos, na fase dos comentários, permitem que os/as alunos/as tomem consciência de alguns valores, estereótipos e preconceitos, em si presentes ou na sociedade atual, que condicionam ou podem vir a condicionar o seu comportamento relacional, a leitura que fazem da realidade e a sua postura enquanto profissionais. Neste espaço vivencial, muitos dos valores e princípios éticos dos educadores sociais são discutidos, vivenciados e criticamente analisados. E nesse processo, cada um vai reconhecendo a importância de fazer, ao longo da sua formação académica, e mesmo da sua formação contínua, um

trabalho interno que lhe permita redefinir ou fortalecer o seu sistema de valores, desconstruir muitos dos seus estereótipos e preconceitos, assim como mudar discursos e práticas, enquanto cidadão/ã e futuro/a educador/a social, com vista ao desenvolvimento de atitudes de respeito e de tolerância pela diferença, diversidade e liberdade individual, essenciais numa realidade que, sendo gradualmente mais complexa, multifacetada e imprevisível, se deseja mais justa, solidária e equitativa (Veiga, 2009; 2012).

Com o intuito de avaliar as mudanças ocorridas no domínio em análise, foi aplicado um questionário aos/às alunos/as do 2º ano, no início e no final da unidade curricular (outubro de 2012 e maio de 2013).

Método

Amostra

Participaram neste estudo 53 estudantes da licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, maioritariamente do sexo feminino, solteiros/as, brancos/as e com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos. Para a maioria dos/das participantes, a Educação Social foi o primeiro curso frequentado e a sua primeira opção de entrada no Ensino Superior.

Instrumento

Foi utilizado o *Questionário sobre Valores Pessoais* (QVP), elaborado por Shalom Schwartz e traduzido e adaptado por Campos e Menezes, em 1989. O *Questionário sobre Valores Pessoais* (Menezes; Campos, 1989) é composto por cinquenta e seis valores – trinta finais, que se referem a metas de existência desejadas, e vinte e seis valores instrumentais, que se referem a metas de condutas desejadas – que se agrupam em dez tipos motivacionais, como se pode ver no Quadro 1.

Quadro 1 – Definições dos Tipos Motivacionais dos Valores em Termos de seus Objetivos e Valores Únicos que os Representam

Tipo Motivacional	Definição	Valores
Poder	Estatuto social e prestígio, controle ou dominância sobre as pessoas e habilidades.	Poder social, autoridade, riqueza, vaidade.
Realização	Sucesso pessoal através de demonstração de competência de acordo com padrões sociais.	Sucesso, capaz, ambicioso, influente.
Hedonismo	Prazer e senso de gratificação para si mesmo.	Prazer, gozar a vida, autoindulgência.

Enfoque Axiológico na Formação dos/das Estudantes de Educação Social

Estimulação	Excitação, novidade e desafio na vida.	Uma vida variada, uma vida excitante, audacioso.
Auto direção	Pensamento independente e escolha da ação, criando, explorando.	Criatividade, liberdade, independente, curioso, auto-determinado, autorrespeito e privacidade.
Universalismo	Entendimento, apreciação, tolerância e proteção para o bem-estar de todas as pessoas e para a natureza.	Mente aberta, sabedoria, justiça social, igualdade, um mundo de paz, um mundo de beleza, união com a natureza, proteção do meio ambiente, harmonia.
Benevolência	Preservação e promoção do bem-estar das pessoas com as quais mantém contato.	Útil, honesto, trabalho, sentido da vida, leal, responsável, indulgente.
Tradição	Respeito, comprometimento e aceitação dos costumes culturais e religiosos.	Moderado, humilde, ciente dos limites, devoto.
Conformidade	Busca a contenção dos impulsos de transgressão das normas sociais.	Polidez, autodisciplina, obediente.
Segurança	Defesa da harmonia e estabilidade da sociedade, das relações do eu.	Sentido de pertença, ordem social, segurança nacional, retribuição de fatores, segurança familiar, saudável, limpo.

Fonte: Leite; Tamayo; Günther (2003, p. 60).

Neste questionário, cada valor apresenta-se junto com uma frase explicativa do conteúdo do mesmo. O sujeito deve pontuar cada um, numa escala de nove pontos que vai de (-1), que é o valor oposto aos princípios que servem de guia na sua vida, a (7), que é o valor de máxima importância. Em função de quem é beneficiado quando a pessoa adota ou se comporta de acordo com cada tipo de valor, Schwartz e Bilsky (1987; 1990, apud Gouveia; Martínez; Meira; Milfont, 2001) definem os diferentes interesses que podem cumprir: individualista (poder, realização, hedonismo, estimulação e auto direção), coletivista (tradição, conformidade e benevolência) ou misto (segurança e universalismo). Os tipos motivacionais podem, ainda, organizar-se em função de duas dimensões que traduzem relações de compatibilidade e conflitos entre os valores (Schwartz, 1994, apud Pereira; Camino; Costa, 2004; Schwartz, 2006). A primeira dimensão, formada pela oposição entre a auto transcendência (universalismo e benevolência) e auto promoção (poder e realização), expressa o conflito entre a promoção do bem-estar coletivo e a busca do sucesso pessoal; a segunda dimensão, formada pela oposição entre a abertura à mudança (auto direção, estimulação e hedonismo) e a conservação (segurança, tradição e conformidade), expressa o conflito entre a valorização da mudança e a manutenção do *status quo*.

Embora tenha sido verificada em várias culturas, a quantidade de tipos motivacionais necessária para organizar os valores mostra-se variável em função do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos (Menezes; Campos, 1997) bem como pelo contexto social (Fernandes et al., 2007). Investigações posteriores constataram que os sistemas de valores apresentam apenas correlações positivas entre si, o que revela que os valores são organizados não em função de relações de conflito, mas segundo relações de compatibilidade.

Com isto não se pretende afirmar que não haja diferenças entre valores. As diferenças ocorrem tanto no grau de preferência que as sociedades dão aos sistemas de valores quanto nos tipos de contextos em que as preferências são efetivadas. É neste sentido que os valores são crenças (Rokeach, 1979b) ou concepções (Schwartz, 1994) desejáveis socialmente (Deschamps, & Devos, 1993). A partir da concepção de valores como construtos sociais (Pereira et al., 2001) e não como decorrentes de uma hierarquia de necessidades (Schwartz, 1992), não há como conceber incompatibilidades entre sistemas de valores, pois eles são sociais (Beattie, 1980) e amplamente compartilhados no interior dos grupos sociais (Maio, & Olson, 1998). Assim, os sistemas de valores, considerados como estruturas sociais de conhecimentos partilhados, não estão ao serviço das hierarquias individuais de necessidades opostas, mas parecem refletir as diversas maneiras que as ideologias sociais encontram para ser justificadas (Pereira et al., 2004, p. 510).

Procedimento

A aplicação do QVP foi coletiva, tendo sido realizada nas salas de aulas a todos/as os/as alunos/as presentes, após terem sido esclarecidos acerca da pesquisa e terem aceitado colaborar com a mesma. Como introdução, foi-lhes dito que a aplicação deste instrumento visava conhecer os princípios mais importantes na vida dos/as alunos/as do curso de Educação Social e quais as suas opiniões em relação a assuntos do quotidiano e à forma como a sociedade tem evoluído. Nessa introdução, os estudantes foram, ainda, assegurados quanto ao sigilo das suas respostas e sensibilizados para responderem sinceramente a todos os itens, clarificando-se que, ao contrário de um teste, neste questionário não há respostas certas ou erradas. Cada sujeito respondeu individualmente ao Questionário, no início e final do 2º ano curricular, tendo sido de 15 minutos o tempo médio gasto no seu preenchimento.

Resultados

Para a realização da análise estatística deste estudo, foram utilizadas as Correlações de Pearson e o teste não paramétrico de Wilcoxon Test para Amostras Emparelhadas. A opção por esse teste deveu-se ao facto de a amostra ter uma dimensão reduzida e ter sido aplicado o

Enfoque Axiológico na Formação dos/das Estudantes de Educação Social mesmo questionário em dois momentos diferentes, com o objetivo de verificar a significância da variação dos resultados da primeira para a segunda passagem.

Seguidamente são apresentados os resultados, organizados pelos dez tipos motivacionais definidos por *Schwartz*.

Poder

Tabela 1 – Estatística Descritiva

Poder	Média	Desvio Padrão	N
1ª passagem	2,3623	1,09126	53
2ª passagem	2,9255	1,06655	51

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 2 – Correlações de *Pearson*

Poder	2ª passagem
1ª passagem	r = 0,629
	p < 0,001

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 3 – Teste de *Wilcoxon*

Poder	Passagens 1 e 2
Z	-3,919a
Asymp. Sig. (2-tailed)	< 0,001

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Pela análise das tabelas (Tabela 1, Tabela 2 e Tabela 3), constatamos que a média do tipo motivacional *Poder* aumentou da primeira para a segunda aplicação do questionário e, segundo o teste de *Wilcoxon*, esta diferença de médias traduz uma variação estatística altamente significativa (p < 0,001).

Realização

Tabela 4 – Estatística Descritiva

Realização	Média	Desvio Padrão	N
1ª passagem	4,4377	1,00541	53
2ª passagem	4,8118	0,89390	51

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 5 – Correlações de Pearson

Realização	2ª passagem
1ª passagem	r = 0,495
	p < 0,001

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 6 – Teste de Wilcoxon

Realização	Passagens 1 e 2
Z	-2,859a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,004

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Também a média do tipo motivacional *Realização* aumentou da primeira para a segunda aplicação do questionário (Tabela 4, Tabela 5) sendo que, segundo o teste de *Wilcoxon* (Tabela 6), esta diferença de médias traduz uma variação estatisticamente significativa ($p = 0,004$).

Hedonismo

Tabela 7 – Estatística Descritiva

Hedonismo	Média	Desvio Padrão	N
1ª passagem	4,2453	1,23888	53
2ª passagem	4,8235	1,24428	51

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 8 – Correlações de Pearson

Hedonismo	2ª passagem
1ª passagem	r = 0,358
	p = 0,010

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 9 – Teste de Wilcoxon

Hedonismo	Passagens 1 e 2
Z	-2,845a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,004

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

A média do tipo motivacional *Hedonismo* aumentou igualmente da primeira para a segunda aplicação do questionário (Tabela 7, Tabela 8), obtendo, segundo o teste de *Wilcoxon* (Tabela 9), uma diferença de médias estatisticamente significativa ($p = 0,004$).

Estimulação

Tabela 10 – Estatística Descritiva

Estimulação	Média	Desvio Padrão	N
1ª passagem	3,4780	1,27183	53
2ª passagem	4,2157	1,04525	51

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 11 – Correlações de *Pearson*

Estimulação	2ª passagem
1ª passagem	$r = 0,541$
	$p < 0,001$

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 12 – Teste de *Wilcoxon*

Estimulação	Passagens 1 e 2
Z	-4,053a
Asymp. Sig. (2-tailed)	< 0,001

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Na dimensão *Estimulação*, constatamos que a média aumentou bastante da primeira para a segunda aplicação do questionário (Tabela 10, Tabela 11) traduzindo, segundo o teste de *Wilcoxon* (Tabela 12), uma diferença de médias da *Estimulação* muito significativa estatisticamente ($p < 0,001$).

Auto direcionamento

Tabela 13 – Estatística Descritiva

Auto direcionamento	Média	Desvio Padrão	N
1ª passagem	5,0503	1,00988	53
2ª passagem	5,3922	0,68866	51

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 14 – Correlações de Pearson

Auto direcionamento	2ª passagem
1ª passagem	r = 0,572
	p < 0,001

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 15 – Teste de Wilcoxon

Auto direcionamento	Passagens 1 e 2
Z	-2,872a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,004

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

A média do tipo motivacional *Auto direcionamento* aumentou, por sua vez, um pouco da primeira para a segunda aplicação do questionário (Tabela 13, Tabela 14) obtendo, segundo o teste de *Wilcoxon* (Tabela 15), uma diferença de médias estatisticamente significativa ($p = 0,004$).

Universalismo

Tabela 16 – Estatística Descritiva

Universalismo	Média	Desvio Padrão	N
1ª passagem	4,9979	0,85276	53
2ª passagem	5,1311	0,76180	50

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 17 – Correlações de Pearson

Universalismo	2ª passagem
1ª passagem	r = 0,407
	p = 0,003

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 18 – Teste de Wilcoxon

Universalismo	Passagens 1 e 2
Z	-0,938a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,348

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Já na dimensão *Universalismo* constatamos que a média aumentou um pouco da primeira para a segunda aplicação do questionário (Tabela 16, Tabela 17). Contudo, segundo o teste de *Wilcoxon* (Tabela 18), essa diferença de médias não traduz uma variação estatisticamente significativa ($p = 0,348$).

Benevolência

Tabela 19 – Estatística Descritiva

Benevolência	Média	Desvio Padrão	N
1ª passagem	5,2600	0,72695	53
2ª passagem	5,3987	0,77402	51

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 20 – Correlações de *Pearson*

Benevolência	2ª passagem
1ª passagem	$r = 0,472$
	$p < 0,001$

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 21 – Teste de *Wilcoxon*

Benevolência	Passagens 1 e 2
Z	-1,484a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,138

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Também na dimensão *Benevolência*, constatamos que a média aumentou ligeiramente da primeira para a segunda aplicação do questionário (Tabela 19, Tabela 20). Todavia, à semelhança da dimensão anterior, essa diferença de médias, segundo o teste de *Wilcoxon* (Tabela 21), não traduz uma variação estatisticamente significativa ($p = 0,138$).

Tradição

Tabela 22 – Estatística Descritiva

Tradição	Média	Desvio Padrão	N
1ª passagem	3,7610	0,96825	53
2ª passagem	4,2484	1,02435	51

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 23 – Correlações de *Pearson*

Tradição	2ª passagem
1ª passagem	r = 0,552
	p < 0,001

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 24 – Teste de *Wilcoxon*

Tradição	Passagens 1 e 2
Z	-3,124a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,002

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Quanto à dimensão *Tradição*, constatamos que a média aumentou da primeira para a segunda aplicação do questionário (Tabela 22, Tabela 23) e que, segundo o teste de *Wilcoxon* (Tabela 24), essa diferença de médias traduz uma variação estatisticamente significativa (p = 0,002).

Conformismo

Tabela 25 – Estatística Descritiva

Conformismo	Média	Desvio Padrão	N
1ª passagem	4,9623	0,89791	53
2ª passagem	5,0784	1,13522	51

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 26 – Correlações de *Pearson*

Conformismo	2ª passagem
1ª passagem	r = 0,637
	p < 0,001

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 27 – Teste de Wilcoxon

Conformismo	Passagens 1 e 2
Z	-0,830a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,406

- a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Na dimensão *Conformismo*, constatamos que a média aumentou ligeiramente da primeira para a segunda aplicação do questionário (Tabela 25, Tabela 26). Todavia, de acordo com o teste de *Wilcoxon* (Tabela 27), esta diferença de médias não traduz uma variação estatisticamente significativa ($p = 0,406$).

Segurança

Tabela 28 – Estatística Descritiva

Segurança	Média	Desvio Padrão	N
1ª passagem	4,9461	0,97223	53
2ª passagem	5,3109	0,79883	51

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 29 – Correlações de Pearson

Segurança	2ª passagem
1ª passagem	$r = 0,511$
	$p < 0,001$

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Tabela 30 – Teste de Wilcoxon

Segurança	Passagens 1 e 2
Z	-2,600a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0,009

- a. Based on negative ranks.
b. Wilcoxon Signed Ranks Test.

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados obtidos da aplicação do Questionário sobre Valores Pessoais (Menezes; Campos, 1989).

Por fim, no que concerne à dimensão *Segurança*, constatamos que a média aumentou da primeira para a segunda aplicação do questionário (Tabela 28, Tabela 29), sendo que, segundo o teste de *Wilcoxon* (Tabela 30), essa diferença de médias traduz uma variação estatisticamente significativa ($p = 0,009$).

Discussão

É inevitável a influência de fatores circunstanciais nos resultados genéricos obtidos, concorrendo esses fatores para o interesse mais situacional do presente artigo. A dimensão empírica deste estudo decorreu no exato momento em que eclodia, na Europa, o fenómeno conhecido por Crise das Dívidas Soberanas, que culminaria com o pedido de assistência financeira por países como Irlanda e Portugal. Encontramo-nos, então, com uma etapa de verdadeira e decisiva transição, em que um paradigma expansionista dava lugar à tendência austeritária no rumo da economia, da política e da sociedade. A mediatização intensa dessa crise, além do impacto efetivo que, cumulativamente, se vem verificando nos contextos de cada um/a não pode deixar de se repercutir num trabalho de natureza axiológica.

Mas é igualmente necessário sinalizar a trama formativa e institucional com que os resultados obtidos convivem. É essa trama que lhes confere sentido, possibilitando alcance hermenêutico e heurístico a quem com eles se confronta. É que tanto os fatores circunstanciais como os académicos justificam e conferem intensidades variáveis aos dados em análise.

Apelidaremos por circunstancial o contexto, apesar de tudo generalizável a qualquer estudante, que alimenta expectativas de sucesso pessoal e profissional como corolário de um percurso académico. Aqui, facilmente justificamos o registo significativo dos tipos *realização*, *estimulação*, mas de certa forma também a categoria *poder*. As representações genéricas dos/das estudantes do ensino superior são simbolicamente enquadráveis (ainda) nessas categorias, sendo essa mesma dimensão simbólica e, de certa forma, identitária, um fator de constância, que nem a própria realidade mais dura consegue destituir facilmente. Daí o relevo do *poder* e daí a constância de tipos motivacionais como *realização* ou *estimulação*, mas também de tipos motivacionais como *segurança* ou *tradição*. Num contexto como o que descrevemos, tendo em conta a persistente aposta num percurso formativo de Educação Superior, justifica-se a valorização da segurança ou da tradição como aspirações ou desejos, ainda que longínquos, de jovens estudantes que convivem com cenários de mudança social, pessoal e familiar de enorme amplitude. A narrativa, algo anacrónica, de uma tradição hierarquizadora ainda bem vincada na, muito conservadora, academia portuguesa vem, por hipótese, dar sustento à valorização da tradição. O registo psicossociológico e político-institucional de crise valoriza quase naturalmente, e por antonomásia, um fator como o da *segurança* num mundo de incertezas. O tipo motivacional Segurança adquire igualmente relevância, dada à situação sócio-política atual, em que se observa uma grande insegurança e incerteza quanto à obtenção (e manutenção) de um emprego na área em que os indivíduos se formam. Conseguir Segurança no trabalho permite-lhes, entre outros aspetos, equacionar, com maior previsibilidade e estabilidade, projetos pessoais e profissionais. Ainda que potencialmente enviesada ou manchada

por interpretação diversa, entendemos o acréscimo do fator *hedonismo* como um sinalizador da emergência de autossatisfação e de fruição, em indivíduos particularmente afoitos à precariedade com que presente e futuro se afiguram aos estudantes em questão. Este mesmo cenário global destitui factores como *universalismo* ou *conformismo* da hierarquia de emergências, sendo o primeiro entendido como uma abstração, num mundo e num contexto em que nada parece definitivo, e o *conformismo* como um problema, mas também como uma consequência enquadrável no âmbito de algum fatalismo. Torna-se interessante constatar o modo como um cenário valorativo necessariamente complexo e contraditório se assume num palco vivencial e num contexto psicossociológico capaz de conferir solidez interpretativa a um conjunto de factores que, tidos apenas por si mesmos, seriam incapazes de esclarecer tempo e circunstância.

Por outro lado, há um enredo formativo e institucional que encaminha para o campo de estudos da Educação Social o motivo mais plausível para a obtenção de determinados resultados no âmbito deste estudo. Assim, encara-se como tendência relevante – sendo até um interessante indicador de avaliação de percursos formativos – o escasso impacto de um valor como *benevolência*, passível de associação imediata a uma abordagem ao outro mais assistencial e caritativa. É realmente um dos focos mais criticamente considerados pela Educação Social, sendo os/as alunos/as frequentemente convidados a encarar os outros como sujeitos autónomos no seu próprio percurso emancipatório, em vez de meros alvos passivos de um certo espontaneísmo filantrópico. Torna-se interessante, por isso, combinar o fraco impacto de uma *benevolência* com um mais considerável resultado de valores como *auto direção*, onde a busca mais intencional de autonomia parece apoiar-se de modo mais consistente.

Conclusão

Enquanto profissionais da não conformidade que visam uma sociedade mais estável, segura e harmoniosa, a postura e prática profissional de trabalhadores e trabalhadoras sociais não pode limitar-se a uma obediência cega dos trâmites instituídos – embora os respeite e deles parta – mas deve visar à inovação e a mudança social. De fato, como vimos, o educador social, valorizando os recursos, os percursos e as histórias de vida dos indivíduos e dos grupos, negociando diferentes desejos e projetos, deve impulsioná-los a equacionar e a acionar alternativas que potenciem a mudança pessoal e social, rompendo com atitudes de apatia e de conformismo que os torna cativos de um presente sem sentido e sem esperança. Enquanto facilitador de mudanças, o seu papel é de mediação e de apoio à capacitação com vista a um melhor acesso e relação com o meio envolvente, tendo como corolário a sua progressiva dispensabilidade permitida pela crescente autonomização dos sujeitos com quem se propõe intervir. Daí o relevo de temáticas axiológicas no âmbito da formação superior de Educadores Sociais, numa valorização

integrada de forma multidisciplinar e voltada para o concreto do panorama político-social. Assim sendo, conseguimos prever no contexto do que foi analisado dois efeitos complementares:

i) Um efeito exterior, onde se potencie uma análise crítica e um alcance heurístico e hermenêutico sobre a realidade social no seu conjunto. Aqui, o desenvolvimento axiológico visa ao alcance de um plano de intervenção menos assente em representações ideológicas estanques e parciais e mais sustentadas numa abertura crítica, criativa e interventiva. Uma dimensão performativa face ao tecido social apenas se vislumbra, de modo consequente, a partir de uma análise atenta e questionante de uma realidade partilhada e intersubjetiva.

ii) Um efeito interior, onde representações pessoais sejam confrontadas, mediadas ou, nalguns casos, suspensas ante um cenário valorativo que se constitui como interpelação da pessoa do Educador Social. Aqui, parte-se do pressuposto que o horizonte pessoal, ainda que necessário, seja permeável ao outro e às suas representações, às dinâmicas moventes da realidade social e, nalguns casos mais formalizáveis, à própria deontologia das profissões do trabalho social.

Ainda que esses efeitos, como referimos, só tenham relevo se tidos em conjunto, é possível traçar uma linha de análise que os distingue, dando-lhes intensidade variável, como se constatou no segmento mais empírico deste estudo. O desenvolvimento axiológico de estudantes de Educação Social é, assim, não apenas uma emergência como um possível fator de mudanças tangíveis. Daí que encorajemos, de modo necessariamente crítico e evolutivo, um desenvolvimento axiológico sustentado em ancoragens científicas diferentes, pelo percurso curricular dos estudantes, seja no impulsionar de uma leitura Psicossociológica e Filosófica pelas categorias de Poder, seja na atenção concedida à Realização no seu carácter mais amplo e vivencial, da infância à terceira idade, do educativo ao social.

Recebido em 22 de abril de 2015

Aprovado em 14 de dezembro de 2016

Notas

- 1 Como reforçaremos mais à frente, no caso da Escola Superior de Educação do Porto este Curso constitui uma primeira escolha para a maioria dos estudantes, sendo assim uma verdadeira opção formativa.
- 2 Esta unidade curricular anual, com 6 ECTS, tem uma carga lectiva de 20 horas Teóricas, 20 Teórico-Práticas e 40 Práticas.
- 3 Sobre o Sociodrama pode ler-se, entre outras obras, *Psicodrama* (Moreno, 1997), escrito por Jacob Levy Moreno, o pai do Psicodrama e do Sociodrama, bem como a Dissertação de Doutoramento de Sofia Veiga, de 2009 (Veiga, 2009).

Referências

- ANDRÉ, João. Interpretações de Mundo e Multiculturalismo: incomensurabilidade e diálogo entre culturas. *Revista Filosófica de Coimbra*, Coimbra, n. 35, p. 7-42, 2009.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e Medo na Cidade**. Lisboa: Relógio d'Água, 2006.
- CARVALHO, Adalberto Dias de. A Propósito de Solidariedade, Autonomia e Educação Social. *Jornal a Página da Educação*, Porto, v. 7, n. 71, p. 20, 1998.
- CARVALHO, Adalberto Dias de; BAPTISTA, Isabel. **Educação Social: fundamentos e estratégias**. Porto: Porto Editora, 2004.
- CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Da Crise da Escola ao Escolocentrismo. In: STOER, Stephen; CORTESÃO, Luíza; CORREIA, José Alberto (Org.). **Transnacionalização da Educação: da crise da educação à 'educação' da crise**. Porto: Afrontamento, 2001. P. 91-117.
- DELORS, Jacques. **A Educação para o Século XXI: questões e perspectivas**. Rio de Janeiro: Artmed, 2005.
- FERNANDES, Sheyla; COSTA, Joseli da; CAMINO, Leoncio; MENDOZA, Roberto. Valores Psicossociais e Orientação à Dominância Social: um estudo acerca do preconceito. *Psicologia – Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 490-498, 2007.
- FORTUNA, Carlos; SILVA, Augusto Santos. A Cidade do Lado da Cultura: espacialidades sociais e modalidades de intermediação cultural. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Globalização: fatalidade ou utopia?** Porto: Afrontamento, 2002. P. 409-461.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GOUVEIA, Valdiney; MARTÍNEZ, Eva; MEIRA, Maja; MILFONT, Taciano. A Estrutura e o Conteúdo Universais dos Valores Humanos: análise fatorial confirmatória da tipologia de Schwartz. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 6, n. 2, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2001000200002>. Acesso em: 07 mar. 2008.
- HESSEN, Johannes. **Filosofia dos Valores**. Coimbra: Almedina, 2001.
- KANT, Immanuel. **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 1992.
- KEANE, John. **A Sociedade Civil: velhas imagens e novas visões**. Lisboa: Temas e Debates, 2001.
- LEITE, Umbelina; TAMAYO, Álvaro; GÜNTHER, Hartmut. Organização do Uso do Tempo e Valores Universitários. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 57-66, jun. 2003.
- MENEZES, Isabel; CAMPOS, Bártolo. The Process of Value-Meaning Construction: a cross-sectional study. *European Journal of Social Psychology*, Chichester, v. 27, n. 1, p. 55-73, jan. 1997.
- MENEZES, Isabel; CAMPOS, Bártolo. **Versão Portuguesa do Questionário sobre Valores Pessoais de Shalom H. Schwartz**. Questionário não Publicado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 1989.
- MONTEIRO, Hugo. O Ensino Superior na Era da sua Reprodutibilidade Técnica: subsídios para uma análise seguidos de duas interpelações éticas. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 28, p. 13-29, 2009.

- MONTEIRO, Hugo. O Projecto: a urgência do incalculável. In: MANY, Eric; GUIMARÃES, Samuel (Org.). **A Metodologia de Trabalho de Projecto**. Porto: Areal, 2006. P. 196-200.
- MONTEIRO, Hugo; FERREIRA, Pedro. Unpolite Citizenship: the non-place of conflict in political education. **Journal of Social Science Education**, Bielefeld, v. 10, n. 4, p. 5-11, 2011.
- MORENO, Jacob Levy. **Psicodrama**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1997. [1946].
- MORIN, Edgar. A Ética da Complexidade e o Problema dos Valores no Século XXI. In: BINDÉ, Jérôme (Org.). **Para Onde Vão os Valores?** Lisboa: Piaget, 2006. P. 91-94.
- PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leoncio; COSTA, Joseli Bastos. Análise Fatorial Confirmatória do Questionário de Valores Psicossociais - QVP24. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 505-512, set./dez. 2004.
- RESWEBER, Jean-Paul. **A Filosofia dos Valores**. Coimbra: Almedina, 2002.
- SANTOS, Boaventura Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. Porto: Afrontamento, 2006.
- SANTOS, Boaventura Sousa. Os Processos da Globalização. In: SANTOS, Boaventura Sousa (Org.). **Globalização**: fatalidade ou utopia? Porto: Afrontamento, 2002. P. 31-106.
- SCHWARTZ, Shalom. Les Valeurs de Base de la Personne: théorie, mesures et applications. **Revue Française de Sociologie**, Paris, n. 4, p. 249-288, 2006.
- SERAPICOS, Ana. Saberes e Contextos da Educação Social. In: SERAPICOS, Ana; GONÇALVES, Daniela; RODRIGUES, Fátima; GANDRA, Florbela; TREVISAN, Gabriela; MEDEIROS, Paula (Org.). **Intervenção Social**: saberes e contextos. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2006. P. 13-17.
- STOER, Stephen. Novas Formas de Cidadania, a Construção Europeia e a Reconfiguração da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 26, p. 219-238, 2008.
- VEIGA, Sofia. **Palcos de Conhecimento, Espaços de Transformação**: contributos da metodologia sociodramática para a formação dos educadores sociais. 2009. 480 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Doutoramento em Psicologia da Universidade de Évora, Évora, 2009.
- VEIGA, Sofia. Ser e não Ser: eis a questão! Contributos da Psicologia na Abordagem dos Estereótipos Sociais. In: ALMEIDA, Leandro; SILVA, Bento; FRANCO, Amanda (Org.). **II Seminário Internacional 'Contributos da Psicologia em Contextos Educativos'**. Braga: Universidade do Minho, 2012. P. 1687-1696.
- VEIGA, Sofia; MONTEIRO, Hugo. Formação Valorativa dos Educadores Sociais: princípios, metodologias e construtos teórico-conceptuais. **Sensos-e**, Porto, n. 0, 2013. Disponível em: <<http://sensos-e.esse.ipp.pt/?p=4269>>. Acesso em: 22 de dezembro de 2014.

Enfoque Axiológico na Formação dos/das Estudantes de Educação Social

Sofia Veiga é doutorada em Psicologia, professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, investigadora no Centro de Investigação e Inovação em Educação, psicóloga Clínica do Centro de Intervenção Psicopedagógica, psicodramatista e membro Didata da Sociedade Portuguesa de Psicodrama.

E-mail: sofiaveiga@netcabo.pt

Hugo Monteiro é doutorado em Filosofia, Especialidade Ética e Filosofia Contemporânea, professor adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, investigador no Gabinete de Filosofia Moderna e Contemporânea da Universidade do Porto, investigador no Centro de Investigação e Inovação em Educação.

E-mail: hugomonteiro@ese.ipp.pt