

SUSANA MARIA DE ALMEIDA GONÇALVES

**MORALIDADE E EXCELÊNCIA NUMA ÉPOCA DE PLURALISMO:  
CONTRIBUTOS DO ENSINO SUPERIOR**

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA, 2004



Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, para obtenção do grau de Doutor em Psicologia, na especialidade de Psicologia do Desenvolvimento, efectuada sob orientação científica da Prof. Doutora Maria da Conceição Taborda Simões e do Prof. Doutor Valentim Rodrigues Alferes.





Projecto apoiado pelo PRODEP  
Aprovado no concurso 4/ 5.3/ PRODEP/ 2000 (II Série)



## SUMÁRIO

A presente dissertação tem por objectivo o estudo dos mecanismos de regulação da moralidade e procura identificar os modos de agenciamento de diversos factores sociodemográficos e da experiência no ensino superior sobre a identidade sociomoral dos estudantes, incluindo as suas concepções e orientações para a excelência. Concebendo a moralidade como um dispositivo psicossocial de regulação das interações entre indivíduos, concluímos, a partir da literatura revista, que as condições promotoras da excelência (entendida em termos afectivos, intelectuais e éticos) passam pelas oportunidades ambientais e educativas. Também verificámos que a orientação para a “complexidade psicológica” é o que distingue as pessoas que melhor lidam com os problemas das sociedades complexas e que melhor contribuem para os resolver.

Registando o interesse e as implicações destas conclusões para o estudo do ensino superior e dos seus efeitos no desenvolvimento sociomoral do estudante, efectuámos um inquérito psicossocial destinado a analisar os seguintes domínios da identidade sociomoral: (a) socialização dos valores e das concepções de excelência sociomoral; (b) crenças e atitudes sobre o *self* e o mundo social e orientações para determinadas opções ideológicas e formas de relacionamento; (c) nível de conhecimentos e estratégias de auto-regulação desenvolvidas para a compreensão do mundo contemporâneo; (d) grau de envolvimento/ activismo social, cultural e intelectual; e (e) interesses sobre domínios centrais de organização da vida social (política, questões humanitárias e ambientais, cultura, ciência, economia, etc.).

O estudo, no qual participaram 860 estudantes do ensino superior, teve em conta o efeito de factores sociodemográficos e da experiência no ensino superior, considerando, no caso dos estudantes finalistas, as percepções do estudante sobre o *ethos* institucional e as oportunidades de reflexão e aprendizagem guiada. Os resultados apontam para a conclusão de que desenvolvimento sociomoral dos estudantes não depende apenas dos seus recursos psicológicos individuais, sendo relevantes os efeitos de vários factores sociodemográficos e educativos, entre os quais se incluem as competências das instituições educadoras para modelar a estrutura moral da identidade e as posições sociomorais dos seus educandos.

## **SUMMARY**

The present dissertation aims to study the mechanisms of regulation of morality and it intends to identify the effects of higher education upon students' sociomoral identity and their conceptions of excellence. We conceive morality as a psychosocial instrument of regulation of interactions between individuals and we conclude, after reviewing the literature and empirical research that environmental and educational opportunities are among those favourable conditions to promote excellence (conceived in affective, intellectual and ethical terms). We noted that the orientation towards psychological complexity is what distinguishes those who cope better with problems in complex environments and demanding societies, and those who better contribute to solving them.

Considering the interest and the implications of these conclusions for the study of higher education and its effects on students' sociomoral development, we conducted a research based on a psychosocial inquiry to university students and we have analyzed the following domains of sociomoral identity: (a) the socialization of values and conceptions of sociomoral excellence; (b) beliefs and attitudes towards self and worldviews and ideological orientations; (c) the level of basic knowledge about concepts and facts relevant to deepen the knowledge of the contemporary world; (d) the level of involvement/ social activism; and (e) the interests about central domains of social life organization (politics, humanitarian and environmental issues, culture, science, economics...).

The study, which included a sample of 860 university students, accounted for the effects of both social/ demographic factors, and student experience at higher education. As for undergraduates in their final year, it looked at their perceptions of institutional ethos and the opportunities of reflection and guided learning provided by the college. The results indicate that the sociomoral development of students doesn't depend only on their individual psychological qualities, but also on the environmental and educational opportunities, including those provided by the higher education institution in creating competent strategies to model students' moral identity and sociomoral values.



## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	XV
<b>PREÂMBULO</b> .....	XIX
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	XXIII
SER MORAL É A ESSÊNCIA DA CONDIÇÃO HUMANA .....	XXIII
ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	XXVI

## PARTE I

### PSICOLOGIA DA MORALIDADE: REVISÃO E CRÍTICA

<b>CAPÍTULO 1. GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS</b> .....	<b>3</b>
1.1. GÊNESE DA CONSCIÊNCIA MORAL SEGUNDO FREUD .....	6
1.2. CONDICIONAMENTO MORAL SEGUNDO SKINNER .....	10
1.3. A AUTO-REGULAÇÃO DA MORALIDADE NA PERSPECTIVA COGNITIVO-SOCIAL DE BANDURA .....	14
1.4. DA HETERONOMIA À AUTONOMIA MORAL: CONTRIBUTOS DE PIAGET .....	19
1.5. A EVOLUÇÃO DO RACIOCÍNIO MORAL NA PERSPECTIVA COGNITIVO-DESENVOLVIMENTAL .....	24
1.5.1 <i>Nível pré-convencional</i> .....	27
1.5.2 <i>Nível convencional</i> .....	28
1.5.3 <i>Nível pós-convencional</i> .....	30
CONCLUSÃO: A MORALIDADE ENTRE A CENSURA, A LIBERDADE E A AUTO-REGULAÇÃO .....	35
<b>CAPÍTULO 2. ASPECTOS CRÍTICOS NA PSICOLOGIA DA MORALIDADE: LIMITES DA PERSPECTIVA COGNITIVO-DESENVOLVIMENTAL</b> .....	<b>41</b>
2.1 O PRESSUPOSTO DO UNIVERSALISMO E A (DES)CONTINUIDADE ESTRUTURAL DO DESENVOLVIMENTO MORAL .....	42
2.1.1 <i>Diferenças individuais</i> .....	43
2.1.2 <i>Diferenças culturais</i> .....	47
2.1.3 <i>Diferenças de gênero</i> .....	49
2.2 O PRESSUPOSTO DO FORMALISMO E A CONCEPÇÃO LÓGICO-RACIONALISTA DA MORALIDADE .....	53
2.2.1 <i>Diferenças experienciais e enviesamentos cognitivos</i> .....	54
2.2.2 <i>O problema metodológico</i> .....	57
2.2.3 <i>Diferenças culturais</i> .....	59
2.3 O PRIMADO DO PRINCÍPIO DE JUSTIÇA .....	61
2.3.1 <i>Cultura e hierarquia de valores</i> .....	62

2. 3.2 <i>Justiça, virtude e acção moral</i> .....	65
2.3.3 <i>O nível pós-convencional e as elites morais</i> .....	68
2.4 EMOÇÃO E RAZÃO: CRÍTICA AO COGNITIVISMO PURO .....	75
2.4.1 <i>Moralidade e empatia</i> .....	77
2.4.2 <i>Relações entre razão e emoção</i> .....	79
CONCLUSÃO: REDEFININDO O CONCEITO DE MORALIDADE.....	85

## PARTE II

### MORALIDADE E CONDIÇÃO HUMANA

<b>CAPÍTULO 3. CONDIÇÃO HUMANA: ENTRE A ÉTICA EVOLUCIONÁRIA E A PRODUÇÃO CULTURAL DA MORALIDADE</b> .....	95
3.1 FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS DA MORALIDADE: AGRESSIVIDADE E EMPATIA .....	95
3.2 A ÉTICA EVOLUCIONÁRIA .....	103
3.3. A PRODUÇÃO CULTURAL DA MORALIDADE .....	109
3.3.1 <i>A cultura como espaço de intersubjectividade</i> .....	110
3.3.2 <i>A regulação cultural da sensibilidade moral</i> .....	113
3.4 MUNDOVISÕES DA MORALIDADE? CRÍTICA AO ESSENCIALISMO CULTURAL .....	116
3.4.1 <i>Os interesses do grupo e os interesses do indivíduo</i> .....	118
3.4.2 <i>Choque de civilizações ou etnocentrismo?</i> .....	120
3.4.3 <i>A globalização e o internacionalismo</i> .....	125
3.4.4 <i>A reforma de mentalidades e práticas sociais</i> .....	126
3.4.5 <i>O conceito de cultura</i> .....	128
CONCLUSÃO: UMA VISÃO RELATIVISTA E MODERADA DA MORALIDADE .....	132
<b>CAPÍTULO 4. IDENTIDADE E EXCELÊNCIA MORAL</b> .....	137
4.1 MORALIDADE, IDENTIDADE PESSOAL E IDENTIDADE SOCIAL: UMA RELAÇÃO ESTREITA .....	137
4.2 IDENTIDADE E EXCELÊNCIA MORAL .....	141
4.2.1 <i>Excelência e excelência moral: significado social e cultural</i> .....	144
4.2.2 <i>Dimensões históricas e biográficas da excepcionalidade sociomoral</i> .....	148
4.2.3 <i>O estudo empírico das pessoas moralmente exemplares</i> .....	152
4.3 VARIÁVEIS INDIVIDUAIS NA PRODUÇÃO DA EXCELÊNCIA .....	162
4.3.1 <i>Moralidade e inteligência</i> .....	163
4.3.2 <i>Moralidade e valores</i> .....	165
4.3.2 <i>As chaves motivacionais da excelência no trabalho</i> .....	168
CONCLUSÃO: DA MORAL DO DEVER PARA A MORAL DA SABEDORIA.....	176

## PARTE III

### MORALIDADE, EXCELÊNCIA E ENSINO SUPERIOR

<b>CAPÍTULO 5. IMPACTE DO ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ESTUDANTE: REVISÃO DE ESTUDOS</b> .....	183
5.1 O ESTUDO DE PASCARELLA E TERENSINI.....	185
5.2 O ESTUDO DE ASTIN .....	192
5.2.1 <i>Efeitos do envolvimento inicial</i> .....	195
5.2.2 <i>Efeitos dos resultados intermédios</i> .....	196
5.3 CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS NO ENSINO SUPERIOR FAVORÁVEIS AO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE...200	
CONCLUSÃO: O ENSINO SUPERIOR COMO CONTEXTO DE MUDANÇA.....	204
<b>CAPÍTULO 6. DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA À EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	207
6.1 EDUCAÇÃO, SISTEMA EDUCATIVO E FILOSOFIA EDUCATIVA CONTEMPORÂNEA .....	210
6.2 COMUNITARISMO OU ESCOLA DO SUJEITO? .....	213
6.3 EDUCAÇÃO E ÉTICA DOS MÍNIMOS .....	222
6.4 FORMAR PARA A EXCELÊNCIA MORAL .....	225
6.4.1 <i>A crise do positivismo e o ensino superior</i> .....	225
6.4.2 <i>Uma visão ética do ensino superior</i> .....	228
CONCLUSÃO: EXCELÊNCIA, ÉTICA E O VALOR DA EDUCAÇÃO .....	232

## PARTE IV

### VALORES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS SOCIOMORAIS DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO EMPÍRICO

<b>CAPÍTULO 7. ESTUDO EMPÍRICO: METODOLOGIA GERAL</b> .....	237
7.1 OBJECTIVOS E FUNDAMENTAÇÃO DA OPÇÃO METODOLÓGICA.....	237
7.2 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	240
7.3 PROCEDIMENTOS NA RECOLHA DOS DADOS .....	244
7.4 QUESTIONÁRIO: ESTRUTURA FORMAL E VARIÁVEIS.....	245
7.5 ESTRUTURA PSICOMÉTRICA DAS ESCALAS E INDICADORES DE VALORES, ATITUDES E CONHECIMENTOS .....	247
7.5.1 <i>Escala de Identidade Sociomoral (EISM)</i> .....	247
7.5.1.1 Processo de construção da escala .....	247
7.5.1.2 Análise psicométrica .....	249
7.5.2 <i>Escala de Sensibilidade Sociomoral (ESSM)</i> .....	255

7.5.2.1	Processo de construção da escala .....	255
7.5.2.2	Análise psicométrica da ESSM .....	255
7.5.3	<i>Escala de Democraticidade (ED)</i> .....	259
7.5.3.1	Processo de construção da escala .....	259
7.5.3.2	Análise psicométrica da ED .....	260
7.5.4	<i>Índice de Capital Informativo</i> .....	264
7.5.5	<i>Modelos sociais da moralidade e valores sociomoraís</i> .....	266
7.5.5.1	Modelos sociais da moralidade .....	266
7.5.5.2	Valores sociomoraís .....	268
7.6	INDICADORES DOS PROCESSOS DE AUTO-REGULAÇÃO .....	270
7.6.1	<i>Interesses, grau de informação percebida e auto-avaliação de conhecimentos</i> .....	270
7.6.2	<i>Estratégias de procura de informação</i> .....	270
7.7	INDICADORES DE PROCESSOS COMPORTAMENTAIS .....	271
7.7.1	<i>Frequência de actividades socioculturais</i> .....	271
7.7.2	<i>Associativismo</i> .....	272
7.7.3	<i>Envolvimento/activismo social</i> .....	272
7.8	EDUCAÇÃO, ESTILOS DE VIDA, CRENÇAS E IDEOLOGIA .....	272
7.8.1	<i>Estilo educativo parental</i> .....	272
7.8.2	<i>Estilo de vida</i> .....	273
7.8.2.1	Tipo de residência .....	274
7.8.2.2	Autonomia económica .....	274
7.8.2.3	Autonomia na gestão da vida diária .....	274
7.8.3	<i>Crenças e ideologia</i> .....	275
7.8.3.1	Posição religiosa .....	275
7.8.3.2	Religiosidade .....	275
7.8.3.3	Ideologia política .....	276
7.9	PERCEPÇÕES DO ENSINO SUPERIOR PELO ESTUDANTE FINALISTA .....	276
7.9.1	<i>Ethos institucional</i> .....	276
7.9.1.1	Sensibilidade institucional aos problemas do mundo contemporâneo .....	276
7.9.1.2	Clima organizacional (Estilo educativo) .....	277
7.9.1.3	Oportunidades de aprendizagem guiada .....	277
7.9.1.4	Oportunidades de reflexão guiada .....	278
7.9.2	<i>Valorização do ensino superior</i> .....	279
7.9.2.1	Impacte percebido do ensino superior nos interesses intelectuais e socioculturais .....	279
7.9.2.2	Valorização da experiência no ensino superior para a formação cívica e sociomoral .....	279

7.9.3 <i>Envolvimento do estudante no curso e nos estudos</i> .....	280
7.9.3.1 Assiduidade .....	280
7.9.3.2 Dedicção aos estudos .....	280
7.10 VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS .....	280
7.11 PLANO DE INVESTIGAÇÃO, TRATAMENTO ESTATÍSTICO E APRESENTAÇÃO DE DADOS .....	281
<b>CAPÍTULO 8. O ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR PERANTE O MUNDO</b>	
<b>CONTEMPORÂNEO: RESULTADOS</b> .....	
8.1 MODELOS DE EXCELÊNCIA E SOCIALIZAÇÃO DOS VALORES .....	293
8.1.1. <i>Medidas e indicadores</i> .....	293
8.1.2. <i>Resultados: modelos de excelência</i> .....	294
8.1.2.1 Modelos de excelência: escolhas na esfera pública e na esfera privada .....	294
8.1.2.2 Modelos de excelência: efeitos do género .....	296
8.1.2.3 Modelos de excelência: efeitos do estilo educativo parental .....	297
8.1.2.4 Modelos de excelência: efeitos da experiência no ensino superior .....	298
8.1.3. <i>Resultados: valores sociomoraís</i> .....	300
8.1.3.1 Valores sociomoraís: quadro geral .....	300
8.1.3.2 Valores sociomoraís: efeitos do género .....	303
8.1.3.3 Valores sociomoraís: efeitos do estilo educativo parental .....	304
8.1.3.4 Valores sociomoraís: efeitos da experiência no ensino superior .....	305
8.2 SELF E MUNDOVISÃO .....	305
8.2.1. <i>Medidas e indicadores</i> .....	305
8.2.2. <i>Resultados</i> .....	307
8.2.2.1 Self e mundovisão: efeitos do género .....	307
8.2.2.2 Self e mundovisão: efeitos do estilo educativo parental .....	307
8.2.2.3 Self e mundovisão: efeitos da religião .....	308
8.2.2.4 Self e mundovisão: efeitos da ideologia política .....	310
8.2.2.5 Self e mundovisão: efeitos da experiência no ensino superior .....	312
8.2.2.6 Self e mundovisão: efeitos do curso frequentado .....	313
8.3 SELF E MUNDOVISÃO: DIFERENÇAS ENTRE ESTUDANTES FINALISTAS .....	314
8.3.1. <i>Medidas e indicadores</i> .....	315
8.3.2. <i>Resultados</i> .....	316
8.3.2.1 Relações entre o envolvimento nos estudos, a valorização da experiência no ensino superior e o ethos institucional .....	316
8.3.2.2 Relações entre as pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED, o envolvimento nos estudos, a valorização da experiência no ensino superior e o ethos institucional .....	317

8.3.2.3 Self e mundovisão: efeitos do clima organizacional .....	318
8.3.2.4 Self e mundovisão: efeitos das oportunidades de aprendizagem guiada. ....	318
8.3.2.5 Self e mundovisão: efeitos das oportunidades de reflexão guiada .....	319
8.4 ORIENTAÇÃO FACE AO MUNDO CONTEMPORÂNEO: CONHECIMENTOS E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	320
8.4.1. <i>Medidas e indicadores</i> .....	320
8.4.2. <i>Resultados: Índice de Capital Informativo</i> .....	321
8.4.2.1 Índice de Capital Informativo: diferenças gerais entre estudantes .....	321
8.4.2.2 Índice de Capital Informativo: efeitos do género. ....	322
8.4.2.3 Índice de Capital Informativo: efeitos do grau de instrução e grupo ocupacional dos pais. ....	322
8.4.2.4 Índice de Capital Informativo: efeitos do estilo educativo parental. ....	323
8.4.2.5 Índice de capital informativo: efeitos do curso e da experiência no ensino superior.....	323
8.4.3. <i>Resultados: Estratégias de procura activa de informação</i> .....	325
8.4.3.1 Estratégias de procura activa de informação: efeitos da experiência no ensino superior ....	325
8.4.3.2 Estratégias de procura activa de informação: efeitos do género.....	327
8.4.3.3 Estratégias de procura activa de informação: efeitos do grau de instrução e do grupo ocupacional dos pais .....	328
8.4.3.4 Estratégias de procura activa de informação: efeitos do estilo educativo parental. ....	329
8.5 ORIENTAÇÃO FACE AO MUNDO CONTEMPORÂNEO: INDICADORES MOTIVACIONAIS E AUTO-AVALIAÇÃO .....	330
8.5.1. <i>Medidas e indicadores</i> .....	330
8.5.2. <i>Resultados</i> .....	330
8.5.2.1 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos da experiência no ensino superior. ....	330
8.5.2.2 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos do género.....	335
8.5.2.3 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos do estilo educativo parental .....	337
8.5.2.4 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos do grau de instrução dos pais .....	339
8.6 ORIENTAÇÃO FACE AO MUNDO CONTEMPORÂNEO: ENVOLVIMENTO/ACTIVISMO SOCIAL, CULTURAL E INTELLECTUAL .....	340
8.6.1 <i>Medidas e indicadores</i> .....	340
8.6.2 <i>Resultados</i> .....	341
8.6.2.1 Envolvimento/activismo: efeitos do género .....	341
8.6.2.2 Envolvimento/activismo social: efeitos do estilo educativo.....	341
8.6.2.3 Envolvimento/activismo: efeitos da ideologia política .....	342
8.6.2.4 Envolvimento/activismo: efeitos da religião .....	343
8.6.2.5 Envolvimento/activismo: efeitos da experiência no ensino superior.....	345
8.7 ORIENTAÇÃO FACE AO MUNDO CONTEMPORÂNEO: DIFERENÇAS ENTRE ESTUDANTES FINALISTAS .....	345
8.7.1. <i>Medidas e indicadores</i> .....	345

8.7.2. Resultados.....	347
8.7.2.1 Relações entre o ethos institucional e o Índice de Capital Informativo .....	347
8.7.2.2 Relações entre o ethos institucional e as Estratégias de Procura Activa de Informação .....	347
8.7.2.4 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos das oportunidades de aprendizagem guiada. ....	347
8.7.2.5 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos das oportunidades de reflexão guiada. ....	348
8.7.2.6 Indicadores comportamentais: efeitos das oportunidades de aprendizagem guiada.....	349
8.7.2.7 Indicadores comportamentais: efeitos das oportunidades de reflexão guiada. ....	349
8.7.2.8 Sensibilidade institucional e indicadores dos processos motivacionais e comportamentais em vários domínios. ....	351
DISCUSSÃO E CONCLUSÕES .....	352
<b>CONCLUSÕES GERAIS .....</b>	<b>371</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>384</b>
ANEXO I.1 – EXCERTOS DA ENTREVISTA DE JULGAMENTO MORAL .....	385
ANEXO II.1 – O CONCEITO DE PESSOA NOS MODELOS CULTURAIS DA INDEPENDÊNCIA E DA INTERDEPENDÊNCIA.....	387
ANEXO III.1 – OBJECTIVOS DA EDUCAÇÃO INTERNACIONAL NO QUE RESPEITA À FORMAÇÃO DE CONHECIMENTOS, ATITUDES E VALORES E APTIDÕES DO EDUCANDO .....	389
ANEXO IV.1 – <i>QUESTIONÁRIO DE VALORES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR: CODIFICAÇÕES E RECODIFICAÇÕES</i> .....	391
ANEXO IV.2 – RELAÇÃO ENTRE OS ITENS DA ESCALA DE DEMOCRATICIDADE (ED) E OS PRINCÍPIOS E ARTIGOS DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH) .....	411
ANEXO IV.3 – <i>ÍNDICE DE CAPITAL INFORMATIVO (ICI): CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA RESPOSTA COMO ACERTO, DEFINIÇÕES/DESCRIÇÕES EM QUE SE BASEOU A COTAÇÃO DA RESPOSTA E JUSTIFICAÇÕES DA INCLUSÃO DO ITEM</i> .....	413
ANEXO IV.4 – GRELHA DE CODIFICAÇÃO DOS VALORES SOCIOMORAIS.....	422
ANEXO IV.5 – CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E PSICOSSOCIAL DA AMOSTRA .....	425
ANEXO IV.6 – OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM E REFLEXÃO GUIADA: MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO DOS ITENS DAS ESCALAS.....	429
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>431</b>
<b>ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS.....</b>	<b>471</b>





## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus orientadores, Prof. Doutora Maria da Conceição Taborda Simões e Prof. Doutor Valentim Rodrigues Alferes o terem aceitado associar o seu nome a este projecto, dando-me a prova de confiança mais importante que um aprendiz da ciência pode esperar por parte dos seus mestres. Não lhes posso imputar nenhuma das imperfeições do presente trabalho e por todas as suas virtudes lhes devo agradecer. Sinto-me grata por nunca terem negligenciado a orientação científica deste trabalho nem o apoio humano quando dele precisei. A ambos reconheço a qualidade e mérito das observações, referências e metodologias de orientação adoptadas, pois todas me foram úteis e contribuíram para que tivesse mantido o ânimo e a lucidez necessária à condução deste projecto.

Estou grata à Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC), aos seus órgãos e às pessoas que compõem esta comunidade educativa. Ao anterior Conselho Directivo da ESEC (2000-2004), por todas as facilidades (incluindo a autorização de dispensa de serviço, a facilidade em fotocopiar os exemplares do questionário, a autorização de aquisição de alguma da bibliografia utilizada e, em particular, as palavras de incentivo ao longo de todo este processo). Ao Conselho Científico, que foi de parecer favorável a este projecto e assim permitiu que o mesmo pudesse ter sido candidatado e beneficiado do inestimável apoio do PRODEP. Aos técnicos que me apoiaram ao longo destes anos; à Dra. Margarida Paiva e aos funcionários do centro de documentação e informação da ESEC, por terem sido sempre solícitos em resposta aos meus pedidos de bibliografia; à Dra. Dulce Caetano e à Dra. Teresa Jorge, que sempre me apoiaram. Ao Prof. Doutor João Orvalho, pela confiança que depositou em mim e por me querer na sua equipa directiva; à minha colega, amiga e parceira nesta nova caminhada, Mestre Madalena Baptista.

Aos colegas do dia-a-dia, especialmente àqueles que, nas fases mais difíceis deste percurso, me dirigiram aquelas palavras de apoio que levantam o moral e iluminam o túnel... Também aos colegas que iniciaram os seus doutoramentos pela mesma época e com os quais fui fazendo esta travessia, discutindo os altos e baixos da tarefa, reforçando-nos mutuamente.

À Mestre Cláudia Abreu Lopes, pela paciência, candura, empenho e profissionalismo com que a acompanhou parte deste percurso, contribuindo com o

seu saber e rigor metodológico para enriquecer os estudos empíricos. Ao Prof. Doutor Rui Paixão, pelas discussões em torno de alguns dos temas abordados nesta dissertação. À Dra. Sara Martins pela colaboração no preenchimento da base de dados. Ao Dr. Franklin Carvalho pelos ensinamentos que se tornaram preciosos na apresentação gráfica do trabalho. À Dra. Conceição Gonçalves, pela tradução do sumário da dissertação para língua inglesa. A todas as outras pessoas que intencional ou acidentalmente, por razão profissional ou por afecto, contribuíram para que este projecto nascesse e chegasse ao momento de agora. A todos os estudantes a quem tive o prazer de dar aulas e com quem partilhei verdadeiros momentos de aprendizagem. E também aos estudantes que participaram como sujeitos no estudo, pelo tempo e atenção que dedicaram a este projecto e também pelas palavras de apoio que muitos deles me dirigiram.

A todas as pessoas que directa ou indirectamente, me facilitaram o acesso aos participantes na amostra do estudo empírico ou a dados e referências importantes para a reflexão teórica:

- Prof. Doutora Fátima Neves, Prof. Doutora Irene Gonçalves, Prof. Doutora Isabel Carrilho, Prof. Doutora Luísa Veiga, Prof. Doutora Lucília Salgado, Prof. Doutor Rui Mendes, Mestre Cristina Faria, Mestre Álvaro Simões, Mestre Cristina Leandro, Mestre Isabel Campos Neves, Dra. Maria José Gamboa, Mestre Vera Vale, Mestre Virgílio Caseiro e Mestre Virgílio Rato (da Escola Superior de Educação de Coimbra);
- Prof. Doutora Maria da Graça Bidarra, Prof. Doutor Valentim Rodrigues Alferes, Mestre Lisete dos Santos Mónico e Mestre Maria Jorge Rama Ferro (da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra);
- Prof. Doutor Elísio Estanque, Prof. Doutora Virgínia Ferreira e Mestre Paulo Peixoto (da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra);
- Prof. Doutora Adriana Bebiano Nascimento, Prof. Doutora Graça Capinha, Prof. Doutor João André, Prof. Doutor Neves Vicente e Prof. Doutor Stephen Wilson (da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra);

- Prof. Doutora Maria Augusta Neto, Prof. Doutora Dina Loff, Prof. Doutora Maria Manuel Vieira, Prof. Doutora Piedade Vaz e Prof. Doutor José Lourenço Vitória (da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra);
- Mestre João Loureiro, Dra. Ana Mafalda Miranda Barbosa e Dra. Paula Veiga (da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra);
- Prof. Doutora Fátima Dinis, Mestre Conceição Bento, Mestre Alfredo Lourenço e Mestre Teresa Tanqueiro (da Escola Superior de Enfermagem de Bissau Barreto);
- Arquitecto António Gil (da Escola Universitária de Artes de Coimbra).

À minha família. A todos, pelo que representam para mim. Mas especialmente aos meus filhos, Filipa e Rodrigo e ao Rui, meu marido, companheiro e amigo, porque o amor que nos une é a energia que sempre sustentou este projecto. O que escrevi resulta da minha profunda crença na humanidade, mas o pensamento humanitário requer que nos amem e haja a quem possamos amar.



## PREÂMBULO

Perguntemos a um estudante do ensino superior, nascido e formado na democracia portuguesa, qual era o nome da polícia política do Estado Novo, em que data aconteceu a Revolução dos Cravos, o que é um referendo. Haverá quem responda que a revolução dos cravos aconteceu “em meados do século XVII”, ou em datas tão dispersas como 1832, 1910, 1950; alguns, completando um pouco mais a resposta, dirão que foi em 25 de Abril de 1781, ou de 1963... ou seria de 1972? A polícia política do Estado Novo ter-se-á chamado *CIA.. ETA.. GESTAPO.. FP-25.. INTERPOL.. PSP..* E um referendo é... *algo onde temos que ir votar.. uma investigação.. uma sondagem..*

Novas questões.

Um sinónimo de Nacional Socialismo? *Comunismo.. marxismo.. cidadania.. socialismo por todo o país..*

Hirochima e Nagasaki? são... *planetas muito distantes (ficam a anos-luz)... países do terceiro mundo ... países que sofreram atentados graves, principalmente ecológicos ... países asiáticos que sofreram a guerra do Vietname ... cidades coreanas (ou chinesas, ou vietnamitas, ou orientais ou asiáticas)... duas ilhas ... Estados do Japão ... capitais ... terras de um país ... sítios.. presidentes.. cientistas.. oficiais do exército.. antigas centrais nucleares.. duas potências mundiais.. países produtores de bombas nucleares.. foram campos de concentração no tempo dos nazis..*

Gandhi lutou pela independência de que país? Entre os estudantes, admitem-se países espalhados por todos os continentes: *Itália, Áustria, Alemanha, Espanha, França; Tibete, Indonésia, Nepal, China, Japão, Vietname; Austrália, Timor; Uganda, Angola, Egípto, Palestina, Israel; Estados Unidos, Brasil, México, Cuba, Argentina..*

O nome do mais famoso defensor dos direitos civis dos negros americanos? *Che Guevara.. Nelson Mandela.. Gandhi... Ronald Reagan... Yasser Arafat... Lutero.. Churchill... Nat King Cole..*

Como se chama o livro sagrado do Islão? *Bíblia.. Tora.. Ramalhão.. Kama Sutra.. Ião.. Teerão.. Bula.. Bíblia Islâmica.. Toga.. Novo testamento..*

O que significa a sigla ONU? *Organização Mundial de Saúde.. Organização Nacional Urbana.. Organizações Nacionais da UNESCO.. Organização dos Direitos Unidos.. Organização*

*Nacional dos Direitos Universais.. Organização Europeia na Mediação de Conflitos.. Organização Ultramarina..*

Estas são algumas das questões de resposta aberta que colocámos à nossa amostra de 860 estudantes do ensino superior e algumas das respostas que obtivemos. Quanto às questões de escolha múltipla, acrescentemos, a título de exemplo que, no conjunto dos 860 estudantes: 2.1% admitem que a Ku Klux Klan possa ter sido a primeira empresa de informática e 6.3% acham que foi o nome do partido de Martin Luther King; 5.4% dos estudantes pensam que a pena capital é legal na Holanda e apenas 24.2% reconhecem, em simultâneo, os EUA e a China como sendo dois dos países onde a pena de morte se pratica ao abrigo da lei; 34.5% reconhecem o termo *napalm* como sendo um componente de uma bomba, mas para 28.1%, *napalm* é a capital do Vietname e para 17.0% é o nome do general indonésio que ordenou a invasão de Timor-Leste.

Se considerarmos apenas os 343 estudantes finalistas e as questões relativas a dados básicos para a consciência e identidade nacional, os resultados mostram-nos que 19.8% não sabem como se chamava a polícia política do Estado Novo, 10.1% não sabem dizer o que simboliza a canção *Grândola vila morena*, 10.5% não sabem o nome do actual Presidente da República de Portugal, 38.2% não sabem dizer a data correcta em que ocorreu a Revolução dos Cravos, para 58.9% e Portugal não é, segundo a Constituição da República, um estado laico mas um estado católico.

Na sociedade da informação, onde o conhecimento é o principal desafio e um dos mais preciosos bens, estes estudantes ignoram! Muitos não possuem algumas das mais básicas referências de conhecimento para um entendimento claro do mundo contemporâneo e a formação de uma opinião crítica fundamentada. Antes de termos iniciado a investigação que se relata na parte empírica da presente dissertação, desconfiámos, por virtude da nossa experiência docente e de muitas horas de discussão com os estudantes, que o nível médio de conhecimentos de base não estaria nos píncaros da exemplaridade. Por várias vezes reflectimos sobre a importância do conhecimento para a formação sociomoral e para a sensibilidade aos problemas do mundo contemporâneo. Não estamos certos de qual o momento em que tomámos a decisão de estudar o tema da moralidade, cruzando-o com os aspectos cognitivos, emocionais e culturais da vida em sociedade. As razões que nos interessaram pelo tema perdem-se num emaranhado de experiências, dúvidas,

discussões e estupefacção, mas há um episódio que não conseguimos esquecer e que, seguramente, contribuiu para que seguíssemos este caminho.

Durante alguns anos organizámos na Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) a iniciativa *Tardes de Cinema na ESEC*, associada à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, que então leccionávamos em diversos cursos de formação de professores. Os filmes (propostos por nós ou pelos próprios estudantes) eram seguidos de debates e acompanhados da apresentação de trabalhos dos estudantes; muitos deles eram tomados como mola impulsionadora para análises críticas que os estudantes incluíam nos seus portfólios e nos apresentavam no final do semestre.

A *Lista de Schindler* (Spielberg, EUA, 1993) foi um dos filmes escolhidos. Quando decidimos projectar este filme esperámos que a informação sobre o nazismo disseminada no filme (e previamente abordada no decorrer da disciplina) e a forte carga emocional a ela associada pudesse avivar a sensibilidade moral e despertar a consciência crítica nos nossos estudantes. De facto, o filme inclui todos os ingredientes para uma boa lição: utilizando recursos técnicos e uma linguagem que não dá espaço ao enfado, conta bem uma história de vida e situa-a num contexto histórico dramático, através de um olhar inteligente, crítico, sensível.

Uma das cenas mais emblemáticas e emotivas do filme passa-se quando Schindler e a sua amante presenciam um massacre no gueto de Cracóvia e a deportação de milhares de judeus para campos de concentração. O olhar de Schindler sobre a menina do casaco vermelho (uma das poucas imagens a cor no filme) simboliza a sua tomada de consciência sobre os acontecimentos da época. A cena marca o início da luta contra o sistema nazi e o anti-semitismo que levou um homem cinzento e indiferente a reorientar o sentido da sua vida para uma missão de luta pela justiça e pela igualdade. Foi o seu *tipping point*, diria Howard Gardner.

Durante a projecção deste filme os estudantes mantinham-se silenciosos, tensos, emocionados. Porém, certa vez, no decorrer da cena que acabamos de invocar, um grupo de dois ou três jovens iniciou uma conversa em surdina que, de espaço a espaço, se traduzia em risadas. Schiuu... sussurravam-lhe alguns colegas. Incomodativas, as risadas continuavam. Os jovens estudantes apenas sossegaram e reprimiram o riso, conformados, quando nos aproximámos e pelo

olhar lhes fizemos sentir a reprovação. Entretanto, nesse mesmo momento, outros estudantes, emocionados, envolvidos (em estado de fluxo, diria Csikszentmihalyi) deixavam as lágrimas correr pelo rosto...

Esta discrepante experiência suscitou em nós questões confusas, baralhadas entre a ciência e a emocionalidade, entre o querer compreender e o querer acusar. Como é possível não se ser tocado? Como é possível a *leviandade*? E se viesse a guerra, o que faria ela destes jovens (Schindlers? Goeths? indiferentes?), o que fariam eles nela e dela, que luta empreenderiam, contra ou a favor de quê e de quem? Diz o povo que a ignorância é atrevida e, assim, começámos por concluir que para os alegres e distraídos estudantes, Schindler e as suas listas não passavam de mais uma história de Hollywood. Mas as dúvidas continuaram a mobilizar-nos, impediram que nos aquietássemos e foi dessas interrogações que se alimentou a presente dissertação.



## INTRODUÇÃO

### **Ser moral é a essência da condição humana**

A presente dissertação está centrada no estudo da moralidade e dos conceitos de excelência e complexidade na sociedade contemporânea, numa época que se caracteriza pelo pluralismo cultural, social, religioso e político. Neste trabalho cruzamos dois grandes objectivos: no plano teórico, pretendemos estudar os mecanismos de regulação (biológica e cultural) e de auto-regulação (dimensões cognitivas, emocionais, motivacionais e comportamentais) da moralidade e os processos que delimitam o desenvolvimento moral dos indivíduos; no plano empírico, procuramos averiguar como é que um contexto específico de desenvolvimento e aprendizagem – a experiência educativa no ensino superior – interfere com a identidade moral e a orientação para a excelência.

Partindo da convicção de que a essência da condição humana é ser moral, estudamos a moralidade como um instrumento psicossocial de regulação das interacções dos indivíduos consigo mesmos, com os outros e com a sociedade. Ao longo das nossas reflexões, defendemos que a dimensão moral da identidade pessoal se cruza com outras vertentes da organização e funcionamento psicológico (conhecimentos prévios, interesses pessoais, enviesamentos da percepção, atribuições e expectativas, objectivos, experiências de vida, valores...) e com outras formas de expressão da vida em sociedade (pensamento religioso, ideologia política, crenças e representações de grupo e da cultura de referência...). Por isso, a moralidade não se esgota na consciência moral ou em considerações, elaboradas no plano cognitivo, sobre princípios como a justiça (o pressuposto dos modelos estruturalistas), nem nas emoções ou condicionamentos. Porque se refere à avaliação do dever, do bem e da vida que vale a pena ser vivida e porque se inscreve nas condições inerentes à espécie humana, a moralidade implica, a um só tempo, emoção, razão e acção e baseia-se nas coordenadas sociais que orientam as opções do indivíduo e o ajudam a sentir-se e fazer-se pessoa *de bem*. Enquanto guião orientador da conduta, a moralidade envolve e activa todos os apetrechos de inteligência (e os seus conteúdos, os conhecimentos) destinados a garantir a adaptação do indivíduo ao ambiente social.

Neste trabalho procuramos situar a moralidade e o seu estudo no actual contexto sócio-político-económico-cultural e defendemos que, enquanto instrumento de regulação da vida em comunidade, a sua complexidade evolui (desde o nível regulador biológico e cultural ao nível da consciência individual) com a complexificação da sociedade. Por outras palavras, argumentamos que o grau de complexidade (sociocultural, económico, político e ético) das sociedades e o grau de complexidade (intelectual, afectiva e ética) dos indivíduos se modelam e impulsionam reciprocamente e que, em sociedades complexas como as contemporâneas, os indivíduos dotados de níveis mais elaborados de inteligência moral, os que estão orientados para a excelência, são ao mesmo tempo os que melhor se adaptam às exigências sociais e os que melhor contribuem para o equilíbrio da sociedade. Num ambiente social complexo, estas qualidades não são importantes apenas para os indivíduos, mas para todas as comunidades, que precisam, hoje mais do que nunca, de indivíduos inteligentes, emocionalmente inteligentes e moralmente inteligentes.

Partindo desta ideia, procurámos definir o que é a excelência moral no mundo contemporâneo e quais as condições propícias ao seu desenvolvimento. Concluímos que a complexidade moral, requisito da excelência na vida social e profissional, requer competências intelectuais de ordem superior (raciocínio analítico, reflexão crítica, discernimento, criatividade), um capital de conhecimentos sólidos (referentes históricos, culturais e éticos para a decisão fundamentada), reconhecimento emocional do outro (empatia, solidariedade, agrado pela diferença), atribuição de significado moral às situações sociais e interpessoais e o impulso da vontade, ou seja, esforço e valorização do trabalho necessário para aprender, evoluir e contribuir positivamente para o melhoramento da vida social.

Partidários de um relativismo moral moderado, defendemos que a expressão da moralidade é fruto do e vive no seu tempo, mesmo quando os seus modos de organização se fundamentam nas disposições biológicas e nos processos evolucionários que delimitam a condição humana. Por isso, a análise da moralidade deve identificar e reconhecer os valores sociais e morais da época a que diz respeito e deve ainda estar atenta às diferenças nestes valores quando se comparam grupos económicos e socioculturais; é importante descortinar as tendências que provocam

e mantêm esses valores (na actualidade deve ser considerado o impacte do internacionalismo e da globalização e a influência do acesso à informação nas relações de poder entre os grupos); é importante, também, relacionar estas tendências com as doutrinas de sociedade e educação e com os paradigmas ideológicos emergentes e perceber porque existem e emergem estas doutrinas e ideologias. O título da presente dissertação “*Moralidade e excelência numa época de pluralismo*” sintetiza estas premissas. Falta explicar, então, o subtítulo “*Contributos do ensino superior*”.

Com base na perspectiva geral que acabamos de resumir e que procuramos suportar na revisão da literatura sobre esta temática ao longo do capítulos teóricos da presente dissertação, tecemos algumas considerações acerca do papel da educação e das instituições educativas na construção de uma boa sociedade, a sociedade ideal composta por pessoas de bem e por bons cidadãos. Relativamente ao ensino superior, tomamos por base a convicção de que o seu papel histórico na preparação das elites da sociedade continuará a existir no futuro, quando as gerações que estão a ser educadas e preparadas para o trabalho, assumirem os seus lugares no controlo da organização social. Esta convicção, amplamente partilhada, tem justificado o aparecimento de inúmeros prospectos sobre o tributo deste nível formal de ensino à sociedade. Ao analisarmos os aspectos consensuais de tais propostas, concluímos que cabe ao ensino superior preparar profissionais dotados de aptidões para lidar com a complexidade (e para se tornarem complexos), que estejam orientados para a excelência e que não sejam apenas inteligentes ou cognitivamente expeditos, mas também moralmente inteligentes.

Defendemos que o ensino superior em geral e cada uma das suas instituições e cursos se orientam, seja de forma explícita ou de forma subliminar, por um projecto ético (cf. Camps, 1998; Celorio, 1996; Delors, 1996; Gonçalves, 2001b; Grasa, 1999; Hearn, 2000; Martín, Bara & Estrada, 2002; Melero, 2002; Yates, 2000). A recusa em reconhecê-lo (mascarada umas vezes pela pretensão de cientificidade e outras pela condenação do endoutrinamento, muito conotado, nas democracias jovens, com o ensino típico dos regimes totalitários) favorece mais a desorganização, a manipulação e a desigualdade, do que a liberdade de pensamento, a investigação útil e a acção responsável que estas instituições devem continuar a promover. Estas reflexões são reforçadas pelos resultados do estudo dos

efeitos do ensino superior no desenvolvimento dos estudantes. As conclusões a que chegámos no nosso estudo podem ser sumariadas na premissa de que o desenvolvimento sociomoral dos estudantes não depende apenas dos seus recursos psicológicos individuais mas igualmente das competências das instituições educadoras para modelar a estrutura moral da identidade, do carácter e das posições sociomorais dos seus educandos.

## **Estrutura da dissertação**

A dissertação organiza-se em quatro partes, sendo as primeiras três centradas em reflexões de natureza teórica e na revisão da literatura e a última na apresentação do estudo empírico que conduzimos, tendo por base um inquérito psicossocial a estudantes do ensino superior.

A Parte I (*Psicologia da moralidade: revisão e crítica*) inclui os dois primeiros capítulos. No *Capítulo 1 (Génese e desenvolvimento da moralidade: perspectivas teóricas)*, fazemos uma resenha das concepções de moralidade subjacentes a alguns dos sistemas teóricos mais consagrados na psicologia. Optámos por visitar autores e teorias clássicas (Freud e a psicanálise, Skinner e o behaviorismo, Bandura e a teoria cognitivo-social, Piaget, Kohlberg e a perspectiva cognitivo-desenvolvimental) que trouxeram para o léxico da psicologia da moralidade alguns dos seus conceitos mais importantes: a consciência moral, o raciocínio moral, a conduta moral, a regulação da acção moral, os valores morais, os estádios e as suas hierarquias. Todas estas correntes e autores teorizam sobre esta essência da condição humana que é a moralidade e a todos se colocou a questão de saber até onde somos moralmente livres. O modo como cada um lhe responde deixa transparecer as premissas metateóricas e as considerações de coerência teórica que tanto são o mote para as divergências como a origem das limitações que, de uma forma geral, procuramos catalogar.

Organizando-se em torno das grandes polémicas suscitadas pelo modelo estrutural-desenvolvimentista de Kohlberg, o *Capítulo 2 (Aspectos críticos na psicologia da moralidade)* enuncia alguns dos factores críticos da psicologia da moralidade e analisa de modo aprofundado os resultados dos estudos neste domínio. Concluimos que a perspectiva de Kohlberg e a investigação que suscitou têm o mérito de nos elucidar

sobre as qualidades progressivas do raciocínio moral, esclarecendo-nos sobre o facto de determinadas construções cognitivas estarem dependentes do ponto em que o indivíduo se encontra na escalada do desenvolvimento. Mas reconhecemos igualmente que o estudo isolado da estrutura do pensamento moral dificultou a compreensão da complexidade psicossocial da moralidade. Esta complexidade obriga a que estudemos as interconexões entre cognição, emoção e afectividade e comportamento, situando-as no contexto de vida do sujeito e enquadrando as representações sobre a moralidade partilhadas pelos grupos sociais e culturas em que o indivíduo se filia.

A Parte II da dissertação (*Moralidade e condição humana*) integra os *Capítulos* 3 e 4. No *Capítulo* 3 (*Condição humana: entre a ética evolucionária e a produção cultural da moralidade*) apresentamos argumentos a favor do pressuposto de que a origem da moralidade se inscreve em dois mecanismos de regulação que antecedem a consciência, a vontade e o carácter moral do indivíduo: a regulação biológica (traduzida em predisposições inatas para a agressividade e para a empatia) e a regulação cultural (traduzida em representações culturais sobre a noção de pessoa e sobre os seus direitos e deveres).

Argumentamos, em primeiro lugar, que a moralidade se sustem em predisposições inatas de expressão universal (a agressividade e a empatia), tomando por base estudos da etologia (Eibl-Eibesfeldt, 1977), da psicologia da emoção (e.g., Cosmides & Tooby, 2000; Frijda, 1994, 2000; Levenson, 1994; Zajonc, 1980, 1994, 1998) e da neurociência (Damásio, 1995, 2000), que fortalecem a tese da primazia da emoção na organização da consciência e os trabalhos de Hoffman (1975, 1982, 1987, 1976, 1991, 2000) sobre a empatia e o comportamento pró-social. De seguida, articulamos os aspectos biológicos dos julgamentos e emoções morais com as suas fundações culturais, registando algumas posições da psicologia cultural contemporânea e identificando os pontos de acordo com a perspectiva evolucionária. Criticando a tese do dualismo cultural no estudo da moralidade, defendemos que a forma e os conteúdos da moralidade se inscrevem em paradigmas que podem evoluir e reorganizar-se em virtude de circunstâncias históricas e socioculturais. Assim, subscrevemos a posição menos essencialista de Strauss (2000), o qual optou por referir-se a ideias e práticas que podem ser socialmente dominantes ou alternativas e que, por isso, podem conviver numa mesma cultura e numa mesma época. Esta opção valoriza a dimensão

intersubjectiva da cultura e permite, por isso, articular bem os componentes individuais e os componentes sociais da moralidade.

As diferenças individuais no domínio da moralidade e as condições para que a maturidade moral seja levada ao nível de maior complexidade, a excelência moral, são o foco do *Capítulo 4 (Identidade e excelência moral)*, o capítulo nuclear do nosso estudo teórico. Depois de termos falado, no capítulo anterior, sobre as fundações da moralidade (as suas regulações biológica e cultural), passamos agora à abordagem do mecanismo de auto-regulação da moralidade, responsável pela emergência da identidade moral, e discutimos as condições promotoras da excelência no plano ético, quer no que respeita às experiências únicas que constituem a história de vida, quer no que respeita às oportunidades ambientais.

A revisão dos estudos sobre as pessoas cujas ações as tornaram exemplos de excelência, permite-nos identificar as características e circunstâncias comuns a estas pessoas excepcionais e também aquilo que é comum à excelência no campo da moralidade e noutros domínios. Concluimos que o que distingue as pessoas que melhor lidam com os problemas das sociedades complexas e aquelas que melhor contribuem para os resolver é a orientação para a complexidade psicológica e a inteligência moral de nível superior.

A Parte III da dissertação (*Moralidade, excelência e ensino superior*) integra os *Capítulos 5 e 6*. No *Capítulo 5 (Impacte do ensino superior no desenvolvimento psicossocial do estudante: revisão de estudos)* dedicamos particular atenção aos trabalhos de Pascarella e Terensini (1991), Astin (1997) e Ehrlich (2002). Os estudos de grande escala conduzidos por estes autores mostram que a experiência no ensino superior promove a maturidade psicossocial do estudante, a diferenciação dos quadros de referência para interpretação do mundo, a consciência ética e a capacidade de lidar com as ideias, as tarefas de vida e as exigências externas. Embora esta progressão não seja devida inequivocamente à experiência do ensino superior em si, porque vários factores de ordem sociodemográfica se apresentam como explicações alternativas para as mudanças observadas nos estudantes, também se verificou que as instituições, cursos e programas seguidos pelos estudantes podem, sob certas condições, ter um efeito importante.

Dedicamos o *Capítulo 6 (Desafios da sociedade contemporânea à educação superior)* ao estudo das relações entre sociedade, cultura, pluralismo, coesão social e educação e procuramos identificar as principais exigências que a sociedade contemporânea coloca ao ensino superior. Admitimos, no seguimento de Csikszentmihalyi (1990), que a sociedade plural e complexa do século XXI não precisa apenas de indivíduos cognitivamente expeditos, lúcidos e eficientes, mas de pessoas orientadas para a excelência e para a complexidade do ser. Assim, estas necessidades devem ser tidas em conta pelo ensino superior, atendendo ao seu papel na formação das classes dirigentes e dos profissionais de topo, quer nas suas opções pedagógicas e na organização dos currículos, quer na definição dos seus objectivos e missão.

Nos dois últimos capítulos, que constituem a Parte IV da presente dissertação (*Valores, atitudes e comportamentos sociomoraes do estudante do ensino superior: estudo empírico*), apresentamos e discutimos os resultados de um inquérito psicossocial que contou com a participação de 860 estudantes do ensino superior. No *Capítulo 7 (Estudo empírico: metodologia geral)*, fundamentamos a metodologia adoptada e apresentamos o questionário em que se baseia o nosso estudo. A metodologia afasta-se da opção mais comum neste tipo de investigações, aquela que foi adoptada pelos estudos da linha cognitivo-desenvolvimental e que consiste em confrontar os sujeitos com problemas e dilemas morais a fim de investigar os seus raciocínios morais e as formas como justificam as suas decisões. Por razões teóricas discutidas na parte teórica da dissertação, optámos por não restringir o estudo à avaliação do raciocínio moral dos estudantes. Pelo contrário, centrámo-nos em vários componentes da identidade dos estudantes e em domínios de conhecimento, acção e processos mediadores habitualmente não contemplados (pelo menos em conjunto) neste tipo de estudos, tendo em conta diversos factores psicossociais susceptíveis de afectar a identidade sociomoral dos estudantes e de contribuir para as diferenças na forma como se orientam para a complexidade e a excelência.

O *Capítulo 8 (O estudante do ensino superior perante o mundo contemporâneo)* apresenta e discute os resultados do estudo, onde é dada ênfase à análise dos seguintes conjuntos de variáveis: (a) a socialização dos valores e o perfil da excelência sociomoral na perspectiva dos estudantes; (b) as atitudes sobre o *self* (em particular, a identidade do estudante enquanto pessoa moral) e a mundovisão (crenças gerais sobre o mundo social e orientações para determinadas opções ideológicas e formas

de relacionamento); (c) o Índice de Capital Informativo (nível de conhecimentos acerca de factos e conceitos básicos para a compreensão do mundo contemporâneo e para a tomada de decisão fundamentada) e as estratégias de auto-regulação da aprendizagem e da procura activa de informação relevante; (d) o grau de envolvimento/ activismo social; e (e) o grau de interesse e de informação e a auto-avaliação de conhecimentos em domínios centrais de organização da vida social (política, questões humanitárias e ambientais, cultura, ciência, economia...). O estudo destas variáveis teve em conta o efeito de factores de ordem sociodemográfica e da experiência no ensino superior, considerando as variações desta experiência, no caso dos estudantes finalistas, que se manifestam em diferentes percepções sobre o *ethos* institucional e as oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelo curso e pela instituição de ensino.

Por fim, nas *Conclusões Gerais* desta dissertação, salientamos a ideia de que quanto maior for a sensibilidade das instituições de ensino superior e dos seus cursos aos problemas do mundo contemporâneo, quanto mais essa sensibilidade se revelar em aspectos do currículo como as práticas guiadas e as oportunidades de reflexão sobre os temas sociais do mundo contemporâneo, quanto mais as instituições se tornarem capazes de se orientarem para o estudante, tomando a sua formação integral, enquanto pessoas, cidadãos e profissionais, como centro do seu projecto, maior será o interesse e o grau de informação do estudante sobre o mundo que o rodeia e a apetência por alargar os seus horizontes intelectuais e tornar-se um bom profissional, o profissional capaz de se envolver no *bom trabalho*, que, tal como o definem Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001), é um trabalho eficaz e a ao mesmo tempo socialmente responsável.



# PARTE I

## PSICOLOGIA DA MORALIDADE: REVISÃO E CRÍTICA

“Existe uma velha quimera que se chama “bem e mal”. Até hoje a roda desta quimera rodou em torno dos adivinhos e dos astrólogos.

“Outrora acreditava-se nos adivinhos e nos astrólogos: e por isso se acreditava também que “tudo é fatalidade: tu deves fazer porque é preciso”.

“Em seguida, começou a desconfiar-se de todos os adivinhos e de todos os astrólogos: e por isso se acreditou que “tudo é liberdade: deves fazer porque queres”!

“Ó meus irmãos, as estrelas e o futuro até agora não foram mais do que quimeras, de que nunca se soube nada: é por isso que o “bem” e o “mal” não são até agora mais do que quimeras de que tudo se ignora!

(Nietzsche, Assim falou Zarathustra)



## CAPÍTULO 1

### GÉNESE E DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

**Moral**, *sf.*, conjunto dos costumes e opiniões de um indivíduo ou de um grupo social respeitantes a comportamento; conjunto de normas de conduta consideradas mais ou menos absoluta e universalmente válidas; (*fil.*) domínio da filosofia que se ocupa dos problemas relativos à conduta do homem na sua vida pessoal e na sua vida social; teoria, geralmente considerada normativa, do dever e do bem; tratado sobre o bem e o mal; sistema particular de ética (estóica, cristã, kantiana, existencial, etc.); o *m. q.* **Ética**; *s. m.* Conjunto das funções psíquicas; conjunto dos fenómenos da vida mental, por oposição à vida do corpo; estado de espírito; nível de tonicidade individual ou colectiva (da depressão profunda à confiança plena); *adj. 2. gén.*, referente aos costumes, ao psiquismo, à moral ou ética; que é de ordem espiritual e tem valor espiritual (os valores morais); que é conforme às regras da ética; que respeita ao estudo filosófico do bem e do mal. *Cf.* mural. (Do lat. *Morale*, “relativo aos costumes”).

**Moralidade**, *sf.* qualidade do que é moral; atitude e actuação em matéria de moralidade de um indivíduo ou de uma sociedade; doutrina ou significado moral de certos contos ou fábulas; (*lit.*) composição dramática de inspiração religiosa e com propósitos didáctico-moralizantes.

**Moralizar**, *v. tr.* Tornar moral; corrigir os costumes de; infundir ideias sãs em; *intr.* Fazer reflexões morais.

**Imoral**, *adj. 2. gén.* Contrário à moral; falta de moral; malcomportado; desonesto; escandaloso; devasso.

**Imoralidade**, *s. f.* Qualidade de imoral; falta de moralidade; devassidão; desregramento; desonestidade; acto imoral.

*Dicionário da Língua Portuguesa (7ª ed., Porto Editora).*

**A**moral é um sistema de crenças e orientações sobre o dever e o bem, onde se integram os costumes, normas, opiniões e valores, de um indivíduo ou de um grupo social. Embora sintética, esta definição, que tomamos como ponto de partida para a nossa dissertação, confronta-nos de imediato com a questão de conhecer as origens, a natureza e a evolução da moralidade humana. Ao longo dos tempos, muitos pensadores se deixaram entusiasmar por estas interrogações: de onde vêm as noções de bem e dever? Serão manifestações da natureza humana ou produtos da cultura? Para que nos serve o sentido de bem e dever? (*para nos protegemos de nós próprios? Para nos protegemos dos outros? Meramente para orientamos a nossa vida social?*) Existirão concepções sobre o bem e o mal universalmente partilhadas ao longo dos tempos e através das civilizações? Como se relaciona a evolução ontogénica dos conceitos de bem e de moral com a evolução sociogénica da moral colectiva, com a ética, com a cultura e com a civilização? A moralidade deriva de atavismos e regulações alheias à nossa vontade? E se a

moralidade restringe a liberdade individual, sem ela a sociedade seria conduzida à anarquia e à desordem? Ou, pelo contrário, a moralidade traduz a essência da liberdade, ao expressar-se por meio da vontade e da decisão individual? Qual o papel da cultura e qual o papel das forças biológicas na determinação do carácter moral de cada indivíduo? Como é que estas forças se relacionam no decorrer da história de vida de cada um de nós? E como explicar os casos fora do comum: porque é que algumas pessoas se tornam moralmente excepcionais e outros se tornam psicopatas?

A psicologia da moralidade dedica-se ao estudo destas questões, que respeitam, resumidamente, aos problemas da origem da moralidade (de onde vem e como é adquirida?), da sua sequência (como é que muda ao longo do tempo?) e da sociogénese da moralidade (como é que a sua aquisição é afectada pela cultura?) (Killen & Hart, 1995). Porque a compreensão dos comportamentos humanos é a razão primeira da psicologia, compete-lhe procurar respostas para a questão de saber “o que é a moral?”, reservando para outros domínios (como o da filosofia e o da religião) a questão “porquê ser moral?” (Haan, 1985).

A génese da moralidade e o desenvolvimento moral mereceram a atenção de alguns dos autores e teorias mais consagrados na psicologia: Freud e a psicanálise, estudando, principalmente, a consciência moral; Skinner e o behaviorismo, estudando, principalmente a conduta moral; Piaget e o cognitivismo, estudando, principalmente, o desenvolvimento da autonomia moral; Kohlberg e a perspectiva cognitivo-desenvolvimental, estudando, principalmente, o desenvolvimento do raciocínio moral. Todos estes autores, como as correntes teóricas a que os seus nomes estão associados, teorizam sobre a moralidade, esta essência da condição humana, e a todos se coloca a questão de saber até onde somos livres na produção da moralidade e qual a quota parte de responsabilidade do indivíduo e da sociedade nesta forma especial de regulação das interacções humanas. Ao organizar este capítulo, procuramos identificar as teses sobre a liberdade e o determinismo moral subjacentes a estas correntes.

Apesar das suas diferenças, por vezes radicais, a psicanálise de Freud e o behaviorismo de Skinner têm em comum, e de certa forma partilham com a perspectiva sociológica relativista de Durkheim (1984), a ideia de que a moralidade se consubstancia a partir da interiorização de normas morais da sociedade, o que faz da vontade, da responsabilidade pessoal e da capacidade de controlo pessoal uma questão mais filosófica do que psicológica. Nesta perspectiva:

As acções morais respondem sempre a um sistema de regras preestabelecidas. Conduzir-se moralmente é actuar em conformidade com certas normas que a sociedade estabeleceu. Como tal, a moral é um conjunto de regras previamente definidas que determinam imperativamente a conduta dos homens. Isto significa, antes do mais, que uma vida moral é uma vida regularizada na qual foram substituídos os elementos de arbitrariedade, indecisão ou acaso por normas sociais que se impõem aos sujeitos (Rovira, 1996, p. 23).

Neste modelo são salientados os mecanismos sociais (modelos de papel social, sanções, promessas de gratificação), as funções de adaptação inconscientes (como a imitação ou a identificação), a aceitação dos códigos sociais externamente definidos ou a capacidade do indivíduo para agir de acordo com esses códigos. Deste ponto de vista, a moralidade circunscreve-se à transmissão social e interiorização de normas e valores. O papel activo do sujeito na construção do significado das normas morais é colocado num lugar secundário, uma vez que a moralidade é analisada, preferencialmente, do ponto de vista social, da educação e das circunstâncias históricas e biográficas (Hartmann, 1985; Lickona, 1976/ 1994; Lourenço, 1988; Rovira, 1996).

Em contrapartida, Bandura, Piaget e Kohlberg relativizam o papel do meio externo e salientam os mecanismos internos de produção da moralidade por via das qualidades de auto-regulação do comportamento e da razão. Porém, a confluência desta posição esgota-se na filiação cognitivista que é comum aos três autores. A perspectiva cognitivo-social de Bandura e a perspectiva cognitivo- desenvolvimental de Piaget e Kohlberg enfatizam diferentes lados da equação moral (como se vê pelas variações das suas designações – social vs. desenvolvimental) o que tem claras

implicações nos modos de conceber as possibilidades e as limitações da evolução da moralidade, como procuraremos salientar ao longo do capítulo.

Destacaremos a teoria cognitivo-desenvolvimentista de Kohlberg. A amplitude das implicações desta teoria na psicologia da moralidade justifica este tratamento especial<sup>1</sup>. Foi nossa opção identificar os limites desta teoria para enunciar alguns factores críticos que devem ser considerados numa análise integrada na moralidade humana (ver *Capítulo 2*).

### **1.1. Génese da consciência moral segundo Freud**

“Pode-se responsabilizar Deus pela existência do Demónio” (Freud, 1930/ 1974d, p. 143)

De acordo com a psicanálise, a pessoa torna-se social em virtude da actuação dos mecanismos de socialização que lhe permitem integrar no funcionamento psicológico uma dimensão social e tornar-se verdadeiramente membro de uma colectividade social. Estes mecanismos operam para produzir a consciência, definida como “percepção interna da rejeição de um determinado desejo a influir dentro de nós” (Freud, 1912-1913/ 1974b, p. 90).

Freud associa a emergência da consciência à ambivalência emocional que é comum à noção de tabu dos povos primitivos (protecção de pessoas importantes e de crianças indefesas, protecção contra perigos e proibições de actos como o parricídio, o homicídio ou o incesto) e à neurose obsessiva: em ambos os casos existe uma espécie de desejo pelo fruto proibido (como diz Freud, não vale a pena

---

<sup>1</sup> Sweder e Haidt (1993) notaram que no *Handbook of Moral Behavior and Development* (Kurtines & Gerwitz, 1991), são feitas mais de 140 referências ao trabalho de Kohlberg, o que é mais do que o dobro de qualquer outro autor referido nessa obra e que na base de dados Psyclit o descritor “Moral Development” conduz a um resultado idêntico (pesquisa até 1991), verificando-se que 60% das entradas ou aplicam ou criticam a teoria de Kohlberg. Passada uma década, Kohlberg continua a ser um dos autores mais destacados na literatura sobre o tema, embora as críticas à sua perspectiva tenham ganho maior consistência.

proibir aquilo que não é desejado) e um remorso consequente a esse desejo e que o reprime.

Neste quadro teórico, a consciência de culpa, ou seja, “a percepção da condenação interna de um acto pelo qual realizamos um determinado desejo” (Freud, 1912-1913/1974b, p. 90) é o que permite controlar o desejo pelo proibido e, em última instância, aqueles actos susceptíveis de provocar dano ao próprio ou à comunidade. É através dela que se evita o caos social e se garante que a vida em sociedade não seja uma constante luta de “olho por olho, dente por dente”. A consciência moral identifica-se, de início, com o *superego*, uma consciência repressiva que vigia o *id* e o *ego*, e faz derivar em vergonha e culpa as proibições impostas pelas forças sociais externas, à medida que estas vão sendo internalizadas, com o auxílio dos processos de identificação.

Os mecanismos de repressão [e a sua forma especial, a sublimação, que permite “transformar as excitações do *id* em padrões de comportamento socialmente mais aceitáveis” (Rich & DeVitis, 1994, p. 17)] por meio dos quais actua o *superego* estão também na base da construção de formas de cultura como a arte, a literatura, a religião (Freud, 1928/1974c). Estas formas culturais não são suficientes para que nos livremos do “maior estorvo à civilização – isto é, a inclinação, constitutiva dos seres humanos, para a agressividade mútua. (Freud, 1930/1974d, p. 167). Nem mesmo a religião o permite. Com efeito, o mandamento “ama ao teu próximo como a ti mesmo”, a regra de ouro das grandes religiões,

constitui a defesa mais forte contra a agressividade humana e um excelente exemplo dos procedimentos não psicológicos do *superego* cultural. É impossível cumprir esse mandamento; uma inflação tão enorme de amor só pode rebaixar o seu valor, sem se livrar da dificuldade. (...). Contudo, todo aquele que, na civilização actual, siga tal preceito, só se coloca em desvantagem frente à pessoa que despreza esse mesmo preceito. Que poderoso obstáculo à civilização a agressividade deve ser, se a defesa contra ela pode causar tanta infelicidade quanto a própria agressividade! A ética “natural”, tal como é chamada, nada tem a oferecer aqui, excepto a satisfação narcísica de se poder pensar que se é melhor do que os outros.

(Freud, 1930/1974d, p. 168).

Produto do superego cultural, a ética trata do “ponto mais doloroso de toda a civilização”, a tendência dos seres humanos para a agressividade mútua e “deve, portanto ser considerada como uma tentativa terapêutica – como um esforço por alcançar, através de uma ordem do superego, algo até agora não conseguido por meio de quaisquer outras actividades culturais” (Freud, 1930/ 1974d, p. 167).

Freud admite que os indivíduos têm a capacidade de interiorizar a cultura e os seus padrões morais, mas isso acontece de forma mecânica, sem recurso à vontade ou intenção individual: “a civilização fornece ao indivíduo estas ideias, porque ele já as encontra lá; são-lhe apresentadas já prontas, e ele não seria capaz de descobri-las por si mesmo” (Freud, 1928/ 1974c, p. 33). Além disso, Freud não acredita que a maioria das pessoas entenda a cultura com base no discernimento intelectual e em faculdades éticas relevantes para o melhoramento social. De facto, Freud chegou a afirmar: “geralmente não encontro muito “bem” na maioria das pessoas. De acordo com a minha experiência, a maioria delas são apenas turba sem doutrina ética” (excerto de carta de Freud a Oskar Pfister, datada de 6 de Outubro de 1918, cit in Kaufmann, 1980, p. 68-69). A civilização é, por isso, fruto de uma imposição coercitiva da sociedade sobre o indivíduo:

toda a civilização tem de se erigir sobre a coerção (...) Acho que tem que se levar em conta o facto de estarem presentes em todos os homens tendências destrutivas e, portanto, antisociais e anticulturais, e que, num grande número de pessoas, essas tendências são suficientemente fortes para determinar o comportamento delas na sociedade humana (Freud, 1928/1974c, p. 17).

Além disso, só uma minoria, uma elite, está apta a liderar o processo civilizacional, já que:

as massas são preguiçosas e pouco inteligentes; não têm amor à renúncia instintual e não podem ser convencidas pelo argumento de sua inevitabilidade; os indivíduos que as compõem apoiam-se uns aos outros em dar rédea livre a sua indisciplina. Só através da influência de indivíduos que possam fornecer um exemplo e a quem



reconheçam como líderes, as massas podem ser induzidas a efectuar o trabalho e suportar as renúncias de que a existência depende (Freud, 1928/1974c, p. 18).

O pessimismo e descrença no indivíduo são o âmago da lição final de Freud (1913/ 1974a, 1912-1913/ 1974b; 1928/ 1974c, 1930/ 1974d): sem uma cultura que restrinja a liberdade original de cada indivíduo e que o confronte com proibições e tabus, ou seja, sem repressão da grande maioria por uma minoria iluminada, as forças instintivas farão do mundo um campo de batalha e será o reino da desordem e da barbárie. Não cabe aqui a discussão das implicações ideológicas deste tipo de discurso, mas para melhor compreendermos este apelo à repressão e ao conformismo e esta tão grande descrença nas virtudes humanas<sup>2</sup>, não devemos deixar de situar o pensamento de Freud na sua época, quando o evoluir da revolução industrial e o progresso fabricavam uma classe operária miserável, ignorante e alienada, quando um sociedade conservadora e punitiva gerava, em alguns indivíduos das classes mais desafogadas (as mulheres, especialmente!), um desconforto *neurótico* com o seu lugar na sociedade e com os seus destinos e quando a guerra confrontava a Europa e todo o Ocidente com uma das suas facetas mais dramáticas.

Os escritos (particularmente os da fase tardia da obra), em que Freud se interessa por compreender, a partir da interpretação analítica, a moralidade dos seres humanos e nas sociedades são fruto de época e não podem ser desligados da desilusão do homem que, depois de testemunhar a brutalidade da primeira guerra mundial, assistia agora ao germinar de uma nova guerra mundial. Nas considerações finais de *O mal estar na civilização*, Freud (1930/ 1974d) recusa-se a fazer

---

<sup>2</sup> Há neste desencantamento de Freud em relação à humanidade algo que nos lembra o desencantamento de Nietzsche. Se aquele desacreditou moralmente o indivíduo, este desacreditou moralmente a sociedade. Com efeito, Nietzsche defendia que a moralidade judaico-cristã e as noções de bem e de mal apenas serviam para amordaçar o indivíduo e manter a sua condição de fraqueza (Nietzsche, 1913). Algumas das ideias comuns a Freud e Nietzsche, nomeadamente as teses sobre a origem da consciência, sobre a culpa e sobre o papel dos instintos, encontram-se em *Genealogia da moral* (Nietzsche, 1887/1913) e em *O mal estar da civilização* (Freud, 1930/1974d).

quaisquer juízos de valor sobre a “civilização actual”. No entanto, deixa a nota de que o seu futuro dependerá da forma como o instinto da vida, o Eros, souber lutar contra o seu “não menos imortal adversário”. Não querera esta metáfora dizer que, afinal, a humanidade é em parte dona do seu futuro, já que tem o poder (que lhe é dado pela razão) para regular e corrigir as tensões primitivas entre *Eros* e *Thanatos*?

A desilusão de Freud não o conduziu, quer na sua vida pessoal, quer na mensagem da sua obra, à resignação. Apesar do seu cepticismo, Freud, que se considerava um liberal, valorizava a liberdade de agir (embora sem o optimismo associado ao liberalismo) (cf. Kaufmann, 1980) e por isso reconhecia o papel de alguns indivíduos (ainda que fossem apenas uma elite, uma minoria) na produção desses ideais éticos que lhe eram caros; além disso, Freud reconhecia o papel que a libertação da ignorância e o trabalho intelectual poderiam ter na formação de sociedades mais dominadas por indivíduos livres do que por turbas bestiais. Era pelo menos esse o caminho escolhido por si, quando dizia que “ignorância é ignorância; não temos o direito de acreditar em nada que dela derive” (Freud, 1927, cit in Kaufmann, 1980, p. 156).

## **1.2 Condicionamento moral segundo Skinner**

A verdadeira questão não é em que medida as máquinas pensam, mas se os homens o fazem (Skinner, citado em [http:// www.brainyquote.com](http://www.brainyquote.com))

Convicto da influência total e unívoca do meio sobre o organismo, Skinner (1965, 1974, 1978) acreditava, da senda de Watson (1913), que é possível antecipar, modificar e controlar o comportamento desde que se modifiquem e controlem os seus estímulos e consequências. Embora o seu trabalho empírico sobre o condicionamento operante estivesse centrado no estudo laboratorial e na manipulação do comportamento de animais como ratos e pombos, Skinner quis compreender e explicar a aprendizagem humana e a aplicação das suas leis fundamentais ao mundo da educação, da saúde, da política e da ética (Skinner, 1978). Skinner defendia que o mundo mental subjectivo não é mais do que uma

rede de condicionamentos derivados da história pessoal do indivíduo e, por isso, a consciência moral não existe enquanto experiência mental ou subjectiva<sup>3</sup>. A sua ideia de uma sociedade baseada na ciência comportamental e no poder do reforço positivo foi ilustrada num vasto conjunto de escritos sobre a sociedade, a ética, a liberdade ou a democracia (e.g., Skinner, 1978) e no romance *Walden Two* (Skinner, 1972).

Na opinião de Skinner (1971, 1972/1978, 1973/1978, 1976/1978) os processos de condicionamento que estão na base da aprendizagem e da formação da personalidade são um determinismo poderoso que torna inconcebível a liberdade humana: as pessoas podem sentir-se livres e responsáveis pelos seus actos, mas de facto não são nem uma coisa nem outra. A conduta moral, as regras morais, a obediência, as transgressões e os comportamentos agressivos ou reprováveis são aprendidos, como todas as outras condutas, em resultado de uma história de condicionamentos: por meio de reforços e punições que sucedem aos actos. As pessoas aprendem a comportar-se de forma moralmente aceitável se tiverem uma história de aprendizagem baseada no reforço dos comportamentos aceitáveis e é assim também que aprendem a comportar-se de forma reprovável. Não é, portanto,

---

<sup>3</sup> Depois de expor as suas razões para não ser um psicólogo cognitivista, Skinner (1975/1978) sumaria assim a sua crítica à psicologia cognitiva:

Tendo deslocado o ambiente para dentro da cabeça na forma de experiência consciente e o comportamento na forma de intenção, vontade e escolha, e tendo armazenado os efeitos das contingências de reforço como conhecimento e regras, os psicólogos cognitivistas reúnem tudo para compor um simulacro do organismo, um tipo de *doppelganger*, não como o clássico *homunculus*, cujo comportamento é sujeito àquilo que Piaget e outros chamaram “*behaviorismo subjectivo*”. O aparelho mental estudado pela psicologia cognitiva é simplesmente uma versão imperfeita das contingências de reforço e dos seus efeitos.” (1975/1978, p. 109-110).

E adianta ainda razões pragmáticas para a sua recusa em aceitar o cognitivismo:

Estou igualmente preocupado com as consequências práticas. O apelo aos estados e processo cognitivos é uma diversão que pode muito bem ser responsável por muito do nosso fracasso em resolver os nossos problemas. Necessitamos modificar o nosso comportamento e apenas o conseguiremos por meio da mudança dos nossos meios físicos e sociais. Escolhemos a via errada logo que propusemos como nosso objectivo “mudar as mentes e os corações dos homens e das mulheres” em vez do mundo em que vivem. (p. 112).

o indivíduo aquele que deve dar contas do seu comportamento, mas sim o seu meio social. Como os reforços e as punições provêm do meio, é no meio (e não nas estruturas internas como pensamentos, emoções, valores, estádios de desenvolvimento, disposições, sentimentos, etc.) que devemos procurar e alterar os condicionalismos da acção moral. Esta influência do meio não é outra coisa senão controlo social (e ético) estrito e rigoroso.

Skinner não quis tratar a liberdade enquanto entidade filosófica, dedicando-se antes à análise do comportamento daqueles que lutam para ser livres. Desta análise experimental, baseada no condicionamento operante, resultou a sua afirmação de que existem certos tipos de controlo nos quais as pessoas se sentem livres e que, habitualmente, preferimos estas formas de controlo (ainda que punitivo) porque elas nos permitem esse sentimento de liberdade (1972/1978; 1973/1978)<sup>4</sup>. Em alternativa, oferece-nos a visão de uma sociedade ideal, condicionada e programada sistematicamente de forma a conduzir os homens, através do reforço social, a agirem pelo bem da comunidade e a combater todas as ameaças com que se confrontam as sociedades actuais, contribuindo para o controlo do consumo e das necessidades supérfluas geradas pela indústria e pela publicidade, o controlo da natalidade e do excesso populacional, a redução da poluição e a opção por fontes de energias não poluentes, o uso moderado das matérias-primas e dos recursos limitados na terra (Skinner, 1973/1978).

---

<sup>4</sup> Citamos, a este propósito:

Esta interpretação (...) não conduz – não pode conduzir – à supressão de nenhuma liberdade que tenhamos experimentado. Pelo contrário, sugere que há condições perante as quais poderíamos sentir-nos ainda mais livres do que antes. Por exemplo, apesar do nosso suposto amor pela liberdade, muitas das nossas práticas no governo, na educação, na psicoterapia e na indústria são ainda fortemente punitivas. As pessoas comportam-se de determinadas formas para evitar as consequências de não o fazerem. Talvez isto signifique simplesmente que a luta pela liberdade ainda não terminou, mas eu argumentei que o uso continuado de punição é, pelo contrário, um sub-produto não desejado dessa luta. Recusamo-nos a aceitar as práticas não punitivas porque elas tornam demasiado evidente que o controlo está a ser exercido. Quando punimos o mau comportamento, podemos dar ao indivíduo o crédito por comportar-se bem, mas se organizarmos as condições nas quais ele “deseja” comportar-se bem, então são as condições que recebem o crédito. (1972/1978, p. 196).

Esta proposta levanta a questão de saber quem poderia decidir qual o modelo de homem correcto, como é que este deveria comportar-se e quem é que controlaria os gestores da sociedade behaviorista. Se o autodeterminismo, a responsabilidade pessoal ou a intenção não existem, que forças podem ser invocadas para gerar o condicionamento sociomoral de toda a sociedade? Enquanto Freud assumiu explicitamente que existe uma elite moralmente mais capaz, a resposta de Skinner a esta questão é de alguma forma circular: não importa especificar em que mão deve estar o poder, pois isso é regressar ao erro de olhar para a pessoa em vez de olhar para o meio que determina o seu comportamento. Com base nesse erro, procurámos produzir uma contracultura, uma cultura da liberdade individual e da reivindicação, para impedir que o poder caísse em mãos tiranas e tivesse mau uso. A sociedade programa do behaviorismo vai um passo além, ao definir, não uma contracultura, mas uma nova cultura que esteja para lá dos interesses imediatos quer de quem controla, quer de quem é controlado (Skinner, 1972/ 1978).

Em suma, para o behaviorista radical a questão moral não é mais do que uma questão de influência externa na aprendizagem com perfil idêntico ao de todas as outras aprendizagens: o de uma rede mais ou menos complexa de condicionamentos que determina a forma como o indivíduo irá responder perante as contingências dos seus contextos de vida. Não é também fruto de um processo interno de desenvolvimento de estruturas morais cada vez mais complexas, mas apenas o produto de experiências de vida que se relacionam mais com o número e tipo de experiências de reforço do sujeito do que com as suas possibilidades cognitivas. Desta forma, o indivíduo pode progredir ou retroceder nos seus valores e princípios de vida, se as circunstâncias da sua vida assim o orientarem. Esta posição é uma das grandes frentes de batalha teórica que opõe os behavioristas e os defensores dos modelos de desenvolvimento através de estádios, já que estes defendem que uma vez atingida uma dada estrutura de desenvolvimento já não será viável, salvo em casos patológicos, o retrocesso a estruturas anteriores.

Estando centrados nos mecanismos do condicionamento, os behavioristas reduzem a explicação do comportamento humano aos níveis mais elementares do seu funcionamento, ou seja, aqueles em que os animais e os seres humanos partilham formas comuns de aprendizagem. Mas estes mecanismos de aprendizagem não permitem explicar comportamentos e aprendizagens tão complexas como o comportamento imitativo, a aprendizagem de regras gramaticais, a resolução de problemas, a criatividade, a decisão moral e tantos outros aspectos do comportamento humano que ultrapassam o limiar de desenvolvimento máximo dos animais.

Por um lado, o behaviorismo peca por não valorizar o facto de que as pessoas interpretam o seu ambiente de aprendizagem e que, ao interpretá-lo, o constróem (dando-lhe um significado pessoal que tem implicações profundas em toda a aprendizagem decorrente). Por outro lado, o behaviorismo procura explicar a aprendizagem sem tomar em consideração o efeito específico dos contextos sociais sobre a aprendizagem. Ora, se é certo que o comportamento é aprendido, é certo também que os processos que levam a essa aprendizagem ou são processos sociais (como a imitação, por exemplo) ou são processos afectados pelos factores sociais (como por exemplo a aprendizagem escolar ou a aprendizagem dos papéis sexuais e dos comportamentos morais). Se quisermos compreender a aprendizagem do comportamento moral por uma determinada criança é fundamental prestarmos atenção a factores tão complexos como a estrutura dos seus grupos de pertença (a família, os pares, a igreja...), as expectativas dos adultos relativamente à criança, o tipo de liderança, o interesse da criança pelos assuntos morais, as crenças e os valores da família, etc.

### **1.3 A auto-regulação da moralidade na perspectiva cognitivo-social de Bandura**

Apesar das críticas que podem ser apontadas à perspectiva cognitivo-social de Bandura (cf. Rich & DeVitis, 1994; Packer, 1992; Westen, 1991), ela contribuiu

para que hoje compreendamos melhor o comportamento moral e os seus desvios, assim como as interações entre os processos individuais e cognitivos reguladores do comportamento moral e a influência social a que a aprendizagem da conduta moral está sujeita.

Bandura defende que não existe qualquer incompatibilidade entre a liberdade do indivíduo e o determinismo recíproco das forças internas e externas, adoptando uma posição muito mais optimista sobre o ser humano do que Freud ou Skinner. Na sua perspectiva cognitivo-social, a liberdade do ser humano é possível e corresponde à auto-influência do sujeito sobre si mesmo, quando usa o pensamento, a actividade reflexiva, a capacidade de escolha entre alternativas – a intencionalidade – e a própria acção (Bandura, 1986). Esta ênfase nos processos auto-regulatórios concilia-se com a influência social e ambiental e dos contextos de vida, sendo que ambos se conjugam para dar origem àquilo que se poderia designar por comportamentos de “múltipla autoria”, ou seja, uma causalidade recíproca do comportamento.

De acordo com Bandura (1986; Bandura, Ross & Ross, 1961) a aprendizagem resulta da interacção indivíduo-meio, mediada por antecipações cognitivas de consequências de respostas e por processos simbólicos de auto-regulação do comportamento. Assim, existe uma interacção constante entre as forças extrínsecas (valorizadas pelo behaviorismo) e as forças intrínsecas para a redução da tensão e do conflito (valorizadas pela psicanálise), sendo esta interacção mediada por processos simbólicos de auto-regulação e antecipações cognitivas de consequências de resposta (cf. Zimmerman, 1981). Bandura admite, como Skinner, que a aprendizagem envolve as consequências da acção, mas defende que estas consequências são sujeitas a uma elaboração mental que permite avaliar e auto-regular o comportamento, não se limitando a ser associadas automaticamente a estímulos e respostas prévias (cf. Gonçalves, 1993, 1995). Nesta perspectiva, a personalidade resulta da auto-regulação do comportamento e das suas bases cognitivas, como a auto-eficácia e a auto-reflexão (Bandura, 1982b; 1986).

Para este autor, o juízo moral é uma aprendizagem social típica que acontece por meio de modelação abstracta a partir de modelos sociais (Bandura, 1976). É com os modelos sociais que possuem atributos valorizados (prestígio social, competência, poder, idade,...) e através da apreensão cognitiva de regras conceptuais que adquirimos aptidões complexas sobre a língua, as normas culturais, os códigos morais e as convenções sociais, as condutas agressivas ou altruístas e as acções comuns aos membros de grupos sociais específicos (Bandura, 1963, 1976, 1982a, 1986). Ao ser exposto às actividades de modelos sociais significativos (os modelos tradicionais, como pais, colegas, professores, e os modelos simbólicos, retidos através da televisão, livros, filmes...) e ao apreender as consequências que eles obtêm para os seus actos, o indivíduo desenvolve representações simbólicas das actividades modeladas (elabora um registo mental dos dados da experiência) que irão guiar o seu comportamento futuro em situações similares e lhe permitem a generalização e transferência de comportamentos e respostas a situações novas.

O controlo da acção é partilhado entre o indivíduo (intervindo factores pessoais e cognitivos e o próprio comportamento) e o sistema social em que ele vive (incluindo pessoas, instituições, valores, normas e restrições sociais da acção socializada). Os mecanismos de regulação interna da conduta permitem à pessoa gerir não apenas aquilo que aprende como aquilo que expressa através da sua conduta social. Através da observação e da imitação todos podemos aprender comportamentos moralmente aceitáveis e moralmente reprováveis, mas o certo é que não decidimos executar tudo aquilo que sabemos fazer. A antecipação das consequências é um dos factores de controlo mental do comportamento que nos permite decidir sobre o que fazer e não fazer. Um outro factor é a auto-eficácia. A auto-eficácia ajuda a compreender e explicar fenómenos tão diversificados como a ansiedade, o conformismo, o nível de esforço e persistência, o desenvolvimento de interesses, a selecção de tarefas, a resistência à pressão para violar normas e o sucesso na aprendizagem (Bandura, 1976, 1982a, 1982 b, 1986, 1991).



A auto-eficácia percebida, um constructo central na teoria sociocognitiva, é um dos factores cognitivos que intervêm na auto-regulação do comportamento. Bandura definiu a auto-eficácia percebida como um conjunto de crenças que as pessoas possuem sobre as suas capacidades operativas (executivas) e que funcionam como determinantes proximais do comportamento, do pensamento e das reacções emocionais (Bandura, 1986).

As restrições ou o alargamento das opções de acção moral podem ter, por isso, uma base cognitiva associada às crenças e julgamentos pessoais de eficácia. Neste sentido, um indivíduo é aproximadamente tão ou tão pouco eficaz quanto aquilo que acredita que é. Se pensarmos em agir moralmente num dado sentido (por exemplo, lutar contra a violação dos direitos de uma minoria oprimida no nosso país) mas sentirmos que não temos a capacidade para assumir esse desafio e que os nossos actos não serão bem sucedidos, torna-se quase garantido que acabaremos por desistir do empreendimento. É então que surgem os argumentos para não agirmos, reduzindo assim as autocríticas e o mal estar connosco próprios quando não fazemos aquilo que julgamos que deveríamos ter feito.

Assim, de acordo com Bandura, as justificações morais e os princípios morais são apenas um entre outros mecanismos que afectam e regulam os padrões morais de conduta. As pessoas são capazes de gerir selectivamente o controlo moral dos seus actos e o envolvimento ou desinvestimento relativamente aos conflitos morais com que se deparam no dia a dia. Este controlo permite que diferentes tipos de conduta moral sejam produzidos com base nos mesmos padrões morais.

Embora habitualmente os mecanismos de desinvestimento moral<sup>5</sup> sejam mais estudados quando se expressam na conduta violenta, eles não estão confinados

---

<sup>5</sup> Genericamente, poderíamos descrever assim cada um destes mecanismos (cf. Bandura, 1986, 2002):

*Justificação moral* – consiste em tornar pessoal e socialmente aceitável uma conduta repreensível, pondo-a ao serviço de fins morais. É a situação do objector de consciência que aceita combater numa guerra e matar depois de ter sido convencido que desta forma está a servir a Deus e ao país. A justificação moral torna aceitável o serviço militar, as guerras e

à violência. Operam nas situações do dia a dia, são comuns a todos nós, independentemente do grau de desenvolvimento moral que já atingimos e permitem-nos reduzir as culpas e autocríticas.

---

outras condutas destrutivas, sendo estas justificadas em nome de causas como a religião, a ideologia, a salvação do país, a luta contra opressores, etc.

*Rotulação eufemística* – uma forma de minimizar a importância dos actos violentos, mascarando as actividades repreensíveis, consiste em dar-lhes um nome mais brando. Por exemplo, numa guerra os soldados provocam baixas no inimigo, em vez de matarem pessoas, o bombardeamento de uma zona torna-se um ataque cirúrgico e os exércitos provocam danos colaterais quando são mortos civis e inocentes.

*Comparação vantajosa* – neste caso, a pessoa compara os seus actos repreensíveis com outros de desumanidade flagrante, de forma a suavizá-los e reduzir a sua importância.

*Deslocação da responsabilidade* – consiste numa prática de dissociação entre as acções e os seus efeitos, obscurecendo ou distorcendo a sua relação. É o caso, por exemplo, de quando se transfere a responsabilidade de um acto que cometemos para a pessoa que nos transmitiu uma ordem, fazendo com que as consequências do nosso acto sejam percebidas como tendo sido causadas pelo outro. As pessoas poderão comportar-se de uma forma que habitualmente condenam se assumirem que as consequências daquilo que fizeram são da responsabilidade de outra pessoa, tal como aconteceu com os sujeitos das experiências de Milgram (1974).

*Difusão da responsabilidade* – como no caso anterior, aqui também existe uma tentativa de quebrar a relação entre o acto e a sua consequência, mas operando, desta vez, através da partilha da responsabilidade com outras pessoas. Este mecanismo pode operar de várias formas: através da divisão do trabalho (por exemplo, uma empresa pode dividir por vários operários uma tarefa perigosa ou condenável, fazendo com que a fragmentação dessa tarefa a torne menos perceptivelmente condenável), através da tomada de decisão em grupo (desta forma ninguém se sente individualmente responsável pelas práticas e seus efeitos) ou através da acção colectiva (é o caso, por exemplo, de situações de justiça popular ou retaliações em que várias pessoas contribuem para o resultado, podendo sempre imputar esse resultado às acções dos outros e não às suas próprias acções) (ver, a propósito, Darley & Latane, 1968).

*Desvalorização ou distorção das consequências* – neste caso, as pessoas evitam enfrentar o prejuízo que causaram a terceiros ou então desvalorizam-no, sobretudo quando agiram isolados e não podem fugir à responsabilidade. A desatenção selectiva e a distorção cognitiva dos efeitos torna mais fácil agredir os outros, sobretudo se o resultado não for visível ou houver uma certa distância entre acto e efeito. Despersonalizar os efeitos dos nossos actos ajuda a sustentá-los, como é o caso do fabrico de armas muito perigosas, de actos que provocam poluição e danos a longo prazo no ambiente ou a construção de fábricas altamente poluidoras em países distantes do nosso.

*Desumanização* – a força das reacções de auto-avaliação da conduta repreensível depende parcialmente da forma como vemos a vítima desses actos. Assim, quanto menos percebermos o outro como humano menos são activadas as reacções emocionais empáticas. Ver o outro como um estranho ou desinvesti-lo de qualidades humanas reduz estas activações, torna o seu sofrimento menos saliente e bloqueia a autocensura.

*Atribuição de culpa* – atribuir a culpa aos opositores ou a circunstâncias ambientais é outra estratégia cognitiva que serve para nos desculpabilizar. O outro torna-se uma falsa vítima, um provocador ou instigador dos actos reprováveis (muitas vezes os violadores adoptam esta estratégia, dizendo que o abuso foi provocado por actos de sedução por parte da vítima).

#### **1.4 Da heteronomia à autonomia moral: contributos de Piaget**

A restrição da autonomia moral às imposições, mais ou menos inconscientes, condicionadas ou involuntárias de que, através dos processos de socialização, o indivíduo se vai apropriando, é um aspecto comum às teorias que acabamos de sumariar. Mais optimista que Dukheim, Freud ou Skinner, para os quais a moralidade devia ser incutida pela sociedade aos indivíduos, recorrendo à orientação externa e ao controlo social, Piaget (1932/ 1973) defendeu que o desenvolvimento moral é intrínseco ao sujeito e conduz à autonomia moral e a leituras pessoais das normas morais da sociedade. Estas normas não seriam, além do mais, dados exteriores impostos pela sociedade, mas sistemas de relações entre indivíduos.

Identificando a evolução da moralidade com um processo psicológico que parte da indiferenciação moral (a criança nasce amoral) e culmina num nível marcado pela autonomia do pensamento moral, e estabelecendo os devidos paralelismos com a sua teoria do desenvolvimento cognitivo, Piaget terá sido um dos primeiros autores a estudar de forma científica a evolução da moralidade na infância e adolescência e também foi pioneiro na distinção entre as noções de moral convencional e moral racional (Sánchez, 1997, 1998).

O trabalho de Piaget (1932/ 1973) sobre o desenvolvimento moral pode ser visto como uma sequela do anterior trabalho sobre o pensamento egocêntrico na criança (Gruber & Vonèche, 1977) e baseia-se na premissa de que o pensamento moral segue as mesmas etapas que as outras formas de pensamento. De acordo com Piaget, o conhecimento da realidade vai sendo construído, estruturado e reestruturado cognitivamente pelo sujeito, a partir da interacção entre os seus recursos biológicos, o processo de maturação e a interacção com o meio e a equilibração [(cf. Gruber & Vonèche, 1977; para uma revisão da importância da obra de Piaget na psicologia ver Taborda Simões (2002) e Taborda Simões & Formosinho Sanches(1999)]. Com base nos processos de assimilação e

acomodação<sup>6</sup>, este processo auto-regulatório permite que as estruturas cognitivas mais rudimentares evoluam para as suas formas superiores e contribui para a adaptação do organismo ao meio, aumentando a capacidade de resolver os novos problemas que vão surgindo ao longo da vida (Piaget, 1975, cit in Taborda Simões, 1992; Piaget & Inhelder, 1979; Vuick, 1981).

Nesta perspectiva, a aprendizagem de normas morais durante a infância apenas ocorre quando a interacção promove o conflito sociocognitivo (*i.e.*, o reconhecimento de discrepâncias entre os esquemas do sujeito e as novas informações vindas do exterior), ou seja, quando a criança é exposta a níveis de desenvolvimento cognitivo ligeiramente superiores ao seu. A discrepância intelectual que daí resulta activa o mecanismo de reequilibração para dar sentido à experiência e promove o desenvolvimento psicológico. Em consequência, a aprendizagem social e moral está dependente da riqueza das relações sociais e do seu poder para gerar o conflito cognitivo.

Os resultados das suas observações naturalistas e das entrevistas clínicas a centenas de crianças entre os 4 e os 13 anos, através das quais procurou estudar três domínios da actividade moral (compreensão das regras do jogo, responsabilidade e desenvolvimento do sentido de justiça) conduziram Piaget a diferenciar duas grandes categorias de moralidade: a moralidade heterónoma e a moralidade

---

<sup>6</sup> Numa entrevista concedida a L'Express, em Dezembro de 1968 (l'Express, 1975), Piaget usou a seguinte analogia para esclarecer o significado do conceito de assimilação,

Um organismo alimenta-se absorvendo substâncias, transforma essas substâncias, integra-as, dando-lhes a sua própria estrutura. Um coelho que come couves não se transforma em couve, transforma a couve em coelho. Da mesma maneira, o conhecimento não é de maneira nenhuma uma cópia, mas uma integração numa estrutura. É isso a assimilação (p. 76).

Mais adiante, para explicar o conceito de acomodação, disse o autor:

em cada situação nova, os esquemas de assimilação devem ser modificados em função da situação exterior. Para o bebé que aprendeu a agarrar aquilo que vê, tudo o que vê passa a ser um objecto a agarrar, em vez de ser simplesmente um objecto para olhar. Mas, se o objecto é grande, deve fazer movimentos diferentes do que os que faz para agarrar um objecto pequeno. É a acomodação. Da mesma maneira, uma teoria geral que serve de assimilação ao pensamento de um sábio deve ser acomodada consoante os casos particulares (p. 76).

autónoma. Estas corresponderiam a fases distintas do pensamento moral, efectuando-se a transição da primeira para a segunda durante o final da infância, na altura em que se estabeleceria progressivamente o início da moralidade autónoma, relacionada com as novas possibilidades de pensamento (Piaget, 1932, 1979).

As noções de regra e justiça são profundamente distintas entre a fase heterónoma, mais primitiva e imatura, e a fase autónoma, mais elaborada e complexa. A moralidade heterónoma restringe-se a uma moral do dever, a qual permite construir o conceito de obrigação, aqui identificado com o bem, o qual consiste na obediência e no respeito unilateral pela figura de autoridade. Nesta fase, a criança não tem noção da necessidade social da regra. O comportamento bom do ponto de vista moral é o que está conforme às regras estabelecidas pela autoridade adulta e que não envolve punição.

A moralidade autónoma integra, para além da noção de dever, uma concepção de cooperação e responsabilidade. Nesta fase, tendo já consciência dos princípios de reciprocidade e de igualdade, surge o respeito pelas regras e a capacidade de perceber que a opinião dos outros tem a mesma validade que a opinião própria, devendo as interacções entre as pessoas basear-se no respeito mútuo. A criança torna-se capaz de entender que as regras, sendo necessárias, podem mudar em função das necessidades humanas e dos contextos, ou seja, não têm uma origem sagrada e não são imutáveis nem incontestáveis.

Enquanto na fase heterónoma a criança entendia a relação com o adulto como uma relação de respeito unilateral, agora ela torna-se capaz de perceber que os actos moralmente reprováveis podem romper os laços de confiança, solidariedade e cooperação e que estes actos podem vir tanto de si própria e dos seus pares quanto dos adultos. Do mesmo modo, a noção de justiça ou injustiça de um acto, agora baseada na reciprocidade e equidade, deixa de se centrar na consideração exclusiva das consequências dos actos para atender à intenção do actor.

Durante a fase heterónoma, estando dependente da percepção dos efeitos físicos dos actos, a criança defendia que um acto será tanto mais injusto quanto mais graves as suas consequências, que a culpabilidade do agente será tanto maior quanto maior o dano material provocado pelo seu acto, e que a severidade da punição merecida deverá ser determinada na mesma proporção. Ao alcançar a autonomia moral, as considerações sobre a justiça ou injustiça deixam de se fazer com base na análise das consequências do acto e passam a ser feitas em função da análise da intencionalidade do acto. A responsabilidade objectiva, que anteriormente funcionou como critério para avaliação das transgressões, é agora substituída pela responsabilidade subjectiva, só possível porque a criança se tornou capaz de entender a perspectiva do outro e a sua subjectividade enquanto entidade psicológica autónoma, motivada por intenções, necessidades e desejos particulares.

O *Quadro 1.1* diferencia a moralidade heterónoma e a moralidade autónoma em características que se prendem, essencialmente, com o modo como são concebidas as regras, as transgressões, as sanções e as noções de bem, justiça e dever. Esta caracterização sumaria as conclusões do estudo de Piaget sobre o desenvolvimento da consciência moral, centrado, como referimos atrás, em três grandes dimensões: regra, responsabilidade e justiça. Importa reter, em conclusão, a descoberta de que o desenvolvimento moral se submeteria à tendência universal para evoluir de uma moralidade externa, sujeita ao impacte perceptivo da aparência física e das consequências dos actos, para uma moralidade pragmática de reciprocidade *taco-a-taco*, culminando, por fim, numa moralidade autónoma, interna, capaz de considerar os contextos psicológicos da acção e uma reciprocidade ideal (Gibbs, 1995).

*Quadro 1.1*

*Características da heteronomia e da autonomia moral de acordo com Piaget*

Características	Heteronomia Moral	Autonomia Moral
Concepção das regras de normas	Fixas e imutáveis	Modificáveis por acordo
Diferenciação de perspectivas	Egocentrismo e centração	Perspectivismo e descentração
Avaliação das transgressões	Responsabilidade objectiva e realismo moral	Responsabilidade subjectiva e atenção à intenção
O que é imoral	O que é proibido e que leva ao castigo	O que viola o espírito de cooperação e da igualdade
Castigo para o transgressor	Sanções expiatórias e arbitrárias	Sanções baseadas na reciprocidade
Orientação moral	Orientação para o castigo	Orientação para a cooperação e para o respeito mútuo
Sentido de justiça: distributiva e retributiva	Autoridade e medo do castigo. Retaliação e justiça imanente	Igualdade, cooperação e equidade. Restituição e reciprocidade
Concepção do dever	Externo e obediência à autoridade	Interno e preocupação com o bem-estar dos outros

Lickona (1976), adaptado por Lourenço (1988)

Piaget propôs que, para além das relações da criança com o adulto, as quais se sustentariam inicialmente na autoridade unilateral do adulto e na submissão infantil, também as relações com os pares, centradas na cooperação, desempenhariam um papel importante na formação da moralidade e permitiriam o desenvolvimento posterior de relações de respeito mútuo (o que não seria fácil apenas com base na relação de autoridade e respeito unilateral estabelecida com o adulto). Na sua obra de 1932, Piaget enfatiza a ideia de que a interacção da criança com os seus pares é a principal fonte da ética da cooperação. É através da interacção entre iguais que a criança reconhece a importância da cooperação para que se estabeleçam relações sociais harmoniosas (Duska & Whelan, 1977; Lickona, 1976-1994; Youniss, 1992; Youniss & Damon, 1992/ 1994).

Embora seja correcta a interpretação de que, no pensamento de Piaget, os fundamentos da autonomia moral são essencialmente racionais, porque baseados

num sistema formal de relações interpessoais construído na interação sujeito-meio (Pagoni-Andréani, 1999), a concepção da cooperação entre iguais sugere que Piaget concebia a moralidade mais como respeito pelas pessoas do que como respeito pelas regras. Com esta perspectiva, de alguma forma Piaget acabou por opor-se a Kant e à posição filosófica de que a razão estaria na base da autonomia. Na perspectiva racionalista, o sujeito recorreria a derivações lógicas de princípios racionais para encontrar justificações para as situações morais. Como veremos adiante, esta moral de princípios é um fundamento nuclear no trabalho de Kohlberg, para quem a moralidade poderia ser reduzida ao princípio da justiça. Embora se tenha identificado com Piaget, este tributo a Kant é, de acordo com alguns autores, uma divergência deveras fundamental entre as perspectivas de Piaget e Kohlberg (para uma crítica aprofundada, veja-se Youniss & Damon, 1992/ 1994).

### **1.5 A evolução do raciocínio moral na perspectiva cognitivo-desenvolvimental**

“A primeira virtude de uma pessoa, escola ou sociedade é a justiça – interpretada num sentido democrático como equidade ou respeito pela igualdade de todas as pessoas” (Kohlberg, 1981, xiii).

Defensor do estruturalismo e influenciado pelo pensamento helénico de Platão e Sócrates, pelo racionalismo de Kant e Rawls e pelos modelos desenvolvimentistas de Dewey e Piaget (Kohlberg, 1981), Kohlberg baptizou a sua perspectiva de perspectiva cognitivo-desenvolvimental e referiu-se-lhe como sendo um aperfeiçoamento da tese de Piaget sobre a moralidade. Esta perspectiva é uma das mais seguidas, estudadas e citadas, e uma das mais criticadas também, na psicologia da moralidade.

Kohlberg estudou a estrutura cognitiva [*i.e.*, os “princípios organizadores gerais ou padrões de pensamento” (Colby & Kohlberg, 1987, cit. in Krebs et al., 1991, p. 140)] do raciocínio moral e as “filosofias morais” específicas de cada uma das suas etapas. Ao tomar como foco de estudo da moralidade a capacidade de fazer



juízos/ julgamentos morais<sup>7</sup> e as possibilidades cognitivas do sujeito em função do seu nível de desenvolvimento, Kohlberg pretendeu identificar as semelhanças transculturais do desenvolvimento do raciocínio moral. Em consequência, os aspectos emocionais ou comportamentais (cf. DeVries, 1991; Gibbs, 1995; Saltzstein, 1983) que foram o foco da psicanálise e do behaviorismo, não são enfatizados por este autor. Kohlberg opôs-se ao modo como as perspectivas behavioristas e da aprendizagem social valorizam os processos de socialização na formação na moralidade (Kohlberg & Turiel, 1971, in Nucci, 2000) e procurou contrapor à noção psicanalítica de superego a evolução psicológica do conceito de justiça (Sprinthall & Sprinthal, 1993).

A teoria de Kohlberg foi sendo alinhavada com base num conjunto de pressupostos metateóricos<sup>8</sup> e teóricos e nos resultados do estudo longitudinal com

---

<sup>7</sup> No presente trabalho não fazemos distinções conceptuais entre os termos juízo moral e julgamento moral, que usamos de forma sinónima.

<sup>8</sup> Convém lembrar os pressupostos metateóricos em que se baseia a perspectiva cognitivo-desenvolvimental (cf. Kohlberg, 1969, 1973, 1981; Lourenço, 1998; Pagoni-Andréani, 1999):

*Fenomenismo* – concepção segundo a qual o raciocínio moral corresponde ao uso consciente de uma linguagem moral. De acordo com este princípio, os motivos do actor são o critério para ajuizar do valor moral da acção.

*Formalismo* – o sujeito orienta a sua acção com base num conjunto de regras ou princípios, ou seja, numa dada estrutura de pensamento. Os critérios formais, lógicos e racionais sustentam a evolução e a orientação do desenvolvimento.

*Prescritividade* – os juízos morais sobre factos (o que é) são distintos dos juízos morais sobre valores (o que deve ser). Por isso, a linguagem moral é mais prescritiva (orienta a acção) do que descritiva e o seu conteúdo traduz-se mais em princípios do que em regras de conduta.

*Universalismo* – o desenvolvimento é um fenómeno natural, evolutivo e estruturalmente descontínuo e efectua-se por meio de estádios que pressupõem estruturas morais universais e transversais a todas as culturas.

*Construtivismo* – os princípios morais não são axiomas pré-definidos, mas construções que evoluem em resultado da interacção do indivíduo com o meio social.

*Cognitivismo* – o raciocínio antecede a acção e o raciocínio moral antecede a acção moral. A evolução do juízo moral autónomo baseia-se no critério cognitivo da reversibilidade descrito por Piaget e é aferido por meio das operações de igualdade, reciprocidade e tomada de perspectiva social.

*Primado do princípio da justiça* – a justiça é uma estrutura generalizada, para a qual contribuem as operações de igualdade, reciprocidade e tomada de perspectiva social. Cada

84 rapazes, conduzido ao longo de cerca de vinte anos. Kohlberg publicou com os seus colaboradores (Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman, 1983) um trabalho no qual apresentava o MJI (*Moral Judgment Interview*). Neste instrumento eram usados nove dilemas hipotéticos agrupados em três formas (incluindo três dilemas cada uma) e seguidos de um conjunto de questões estandardizadas<sup>9</sup>. Através deles pretendia-se avaliar o raciocínio moral e aceder, através deste, à estrutura cognitivo-moral do sujeito. Os estudos baseados nesta metodologia levaram Kohlberg a concluir que existem três níveis de pensamento moral, cada um constituído por dois estádios. O nível de desenvolvimento moral correspondente à posição do indivíduo nestes estádios determina as suas escolhas morais e o modo como resolve um dado conflito entre direitos e deveres quando confrontado com dilemas morais hipotéticos. Em situações que favoreçam a expressão do seu nível mais elaborado, as formas do raciocínio de cada sujeito deverão apresentar-se como um sistema coerente, o qual é compatível com um dos estádios descritos por Kohlberg ou pela mistura de dois estádios adjacentes (Colby et al., 1983; Kohlberg, 1969).

A transição entre os estádios é estimulada por meio de quatro processos: oportunidades de desempenho de papéis (*role taking*) e participação social; participação em grupos e estruturas institucionais percebidas como justas; exposição ao conflito cognitivo e a contradições na sua própria perspectiva moral e na relação desta com as perspectivas dos outros; por fim, exposição a raciocínios morais que se situem um estádio acima daquele em que o sujeito se encontra (Blatt & Kohlberg, 1975; Kohlberg et al., 1971; Power, Higgins & Kohlberg, 1989).

Todavia, estas influências não actuam directamente, antes são coordenadas pelo trabalho da razão. A teoria de Kohlberg retém o postulado universalista da natureza humana presente em Piaget, segundo o qual as estruturas cognitivas

---

estádio de desenvolvimento moral representa uma forma específica de reciprocidade e de igualdade, a qual vai evoluindo para versões cada vez mais diferenciadas e integradas.

<sup>9</sup> Dado o relevo que iremos dar no *Capítulo 2* à discussão sobre o uso dos dilemas de Kohlberg, apresentamos, no *Anexo I.1*, alguns exemplos destes dilemas (o dilema de Heinz, o dilema da eutanásia, o dilema de Joe e o dilema do alfaiate) e das questões que se lhes seguem.

construídas pelo indivíduo a partir das suas interacções com o meio resultam de processos psicológicos universais de assimilação e acomodação. O empreendimento moral depende, então, do equilíbrio destes processos conseguido por meio da justificação racional.

Tomando por base Kohlberg (1973, 1981, 1984, 1985; Colby et al., 1983) passamos a caracterizar estes níveis (pré-convencional, convencional e pós-convencional) e respectivos estádios (para outros aspectos, ver a súpula de Lourenço, 1998).

### **1.5.1 Nível pré-convencional**

No nível pré-convencional – perspectiva individual concreta – a criança reage às regras culturais e aos rótulos de bem e mal, certo e errado, interpretando-os em termos de consequências físicas ou hedonísticas (punição, recompensa, troca de favores).

No estágio 1, a moralidade resulta de uma compreensão da autoridade moral baseada em aspectos físicos ou atributos perceptualmente evidentes de uma situação ou acontecimento. Neste nível, o julgamento moral reduz-se a uma compreensão fiscalista da autoridade (a criança poderá argumentar que quem manda é o pai porque ele é maior) o que faz com que as razões invocadas para obedecer à autoridade e a concepção de bem e mal sejam também elaboradas a este nível. Obedece-se à autoridade porque, de outro modo, as consequências físicas podem ser desagradáveis (*se eu não obedecer de bate-me*). Razões idênticas são apresentadas para cumprir promessas, para salvar uma vida, para seguir normativos morais.

A bondade ou maldade da acção é determinada pelas consequências físicas da acção, independentemente do valor ou significado destas consequências. Evitar a punição e uma deferência inquestionável pelo poder são actos que têm valor por si, e não pelo facto de respeitarem uma ordem moral apoiada na punição ou na autoridade. Neste estágio, existe uma concepção literal da norma moral e os

critérios para cumprir a norma (o bem) reduzem-se à deferência para com a autoridade e ao evitamento da punição.

O julgamento moral característico do estágio 2, vai além da mera consideração de aspectos perceptuais (como a aparência física de uma pessoa para determinar se deve ou não ser obedecido). Agora a criança é capaz de combinar a sua perspectiva psicológica com a de outra pessoa com quem interaja, mas de uma forma ainda superficial que apenas atende a razões pragmáticas e hedonistas. O julgamento moral sobre a boa acção é motivado pelo interesse próprio, traduzindo-se na tentativa de maximizar os benefícios e reduzir o prejuízos próprios decorrentes da acção. Além disso, assume-se que este critério é também a base para os julgamentos dos outros, pelo que a justiça e a moralidade se traduzem na troca de favores. Como tal, a acção de bem é aquela que satisfaz de forma instrumental as necessidades próprias ou, ocasionalmente, as necessidades de outrem. As relações humanas são vistas de forma mercantilista. Estão presentes elementos de justiça, reciprocidade e partilha equitativa, mas eles são sempre interpretados de uma forma física pragmática. A reciprocidade é apenas uma questão de troca (*tu ajudaste-me, eu ajudo-te*) e não de lealdade, gratidão, respeito pelos direitos do outro ou justiça (na forma de princípio moral universal e generalizável). Em suma, a moral do estágio 2 é uma moral calculista, hedonista, instrumental e egoísta (Lourenço, 1998).

### **1.5.2 Nível convencional**

No nível convencional – perspectiva de membro da sociedade – manter as expectativas da família, grupo ou nação tem valor em si, independentemente das consequências imediatas e óbvias. Não se trata de mera conformidade às expectativas pessoais e à ordem social, mas de uma atitude de lealdade que mantém e justifica activamente a ordem e de uma identificação com as pessoas ou grupos nela envolvidos.

No estágio 3, as diferentes perspectivas individuais são coordenadas num mecanismo de reciprocidade que ultrapassa a mera troca mercantilista e o interesse

individual exclusivo. O sujeito preocupa-se com o estabelecimento de uma relação de confiança mútua, e os conceitos de lealdade, gratidão e obrigação passam a ter uma dimensão cognitiva descentrada. Neste estágio, a boa acção é aquela que agrada aos outros ou os ajuda e que é por eles aprovada. Existe grande conformismo a imagens estereotipadas sobre o que é o comportamento “natural” ou maioritário. O comportamento é frequentemente julgado pela intenção, característica que se torna, pela primeira vez, importante para julgar o comportamento. Este tipo de moralidade está ainda muito dependente do contexto de relações imediatas e concretas do sujeito, uma vez que a capacidade de apreciar as necessidades de confiança mútua e as exigências de cooperação e contribuição social apenas surgem no estágio seguinte.

Fruto da reflexão sobre a experiência em contextos sociais diversificados e complexos, a moralidade do estágio 4 caracteriza-se por uma compreensão geral da interdependência entre as pessoas na sociedade e pela aceitação do equilíbrio entre direitos e liberdades individuais e deveres e responsabilidades na manutenção da ordem e da lei, como forma de contribuir para o progresso da sociedade e para evitar o caos. Esta orientação para a autoridade, para as regras previamente fixadas e para a manutenção da ordem social, leva o sujeito a conceber a acção de bem como cumprimento do dever, o respeito pela autoridade e a manutenção de uma dada ordem social.

Os sujeitos neste estágio internalizaram as regras da sociedade – a noção de lei – e sentem-se obrigados a conformar-se, não apenas à família e aos amigos, mas também às leis e costumes da sociedade. O indivíduo compreende que existe uma interdependência entre os membros de uma sociedade e aceita a ideia de que deve ser garantido o equilíbrio entre os seus direitos e liberdades e os seus deveres e responsabilidades. No entanto, os indivíduos neste estágio adoptam as regras sociais sem considerar os princípios subjacentes envolvidos. Assume-se que os líderes estão certos e isso permite que o controlo social seja exercido através da culpa associada ao quebrar da regra. A culpa é neste caso uma resposta emocional automática, não uma reacção de consciência baseada em princípios morais (como no estágio 6). As

peças neste estágio acreditam que alguém que quebre a regra merece ser punido e “pagar a sua dívida para com a sociedade”.

### **1.5.3 Nível pós-convencional**

O nível pós-convencional – perspectiva para além da sociedade – caracteriza-se por uma moralidade autónoma ou de princípios. Neste nível a validade dos princípios éticos não depende da autoridade dos grupos ou pessoas que sustentam tais princípios, nem tampouco da própria identificação do indivíduo a esses grupos. Chegado a este patamar do seu desenvolvimento moral, o sujeito “diferenciou o seu *self* das regras e expectativas dos outros e define os seus valores em termos de princípios escolhidos por si próprio” (Kohlberg, 1984, p. 174).

No estágio 5, a acção de bem tende a ser definida em termos de direitos individuais gerais e padrões que foram criticamente examinados e acordados pelo conjunto da sociedade<sup>10</sup>. Há uma clara consciência do relativismo dos valores e opiniões pessoais e uma correspondente ênfase em regras procedimentais para obter o consenso. No entanto, aceita-se que se uma lei deixa de servir um bom propósito, as pessoas numa democracia devem mudar a lei. Pensada assim, a democracia torna-se um contrato social onde todas as pessoas tentam continuamente criar um conjunto de leis que sirva o melhor possível a maioria das pessoas, protegendo os direitos básicos de todos. Há um respeito pela lei e um sentido de obrigação para viver de acordo com as regras, desde que elas tenham sido estabelecidas de forma justa e tenham um propósito ético. Para lá daquilo que é democraticamente acordado, o bem é uma questão de “valores” e “opiniões” pessoais. O resultado é a aceitação do ponto de vista legal mas admitindo a

---

<sup>10</sup> Kohlberg (1981) considerou também um estágio de transição, o estágio 4/5, que, embora seja pós-convencional, não se caracteriza pelo pensamento por princípios. Neste estágio, a escolha é pessoal e subjectiva e baseada em emoções e o sujeito considera as ideias de dever ou adequação moral como sendo relativas. A perspectiva social é agora a de um indivíduo que se coloca de fora da sociedade e se considera a si livre de tomar decisões não vinculadas a um contrato social. As obrigações a que o indivíduo se sujeita resultam por isso da sua escolha livre, mas não de princípios.

possibilidade de mudar a lei, com base em considerações racionais de utilidade social.

No estágio 6, o bem é definido em função de *princípios éticos* auto-escolhidos que apelam à compreensibilidade lógica, universalidade e consistência. Estes princípios são abstractos e éticos, não são regras morais concretas como os Dez Mandamentos. Na essência, os princípios éticos são princípios universais de justiça, reciprocidade e igualdade e de respeito pela dignidade individual. Neste estágio o sujeito não se conforma automaticamente à tradição, às crenças dos outros ou mesmo às suas próprias emoções e intuições sobre o que está certo ou errado. Pelo contrário, escolhe cuidadosamente os princípios básicos a seguir, e procura agir na base dos seus próprios valores, independentemente do modo como as suas crenças são aceites ou partilhadas pelos outros, pela lei ou pela sociedade em geral.

Kohlberg (1971, cf. Packer, 1992; Forsyth, 1992) acreditou que a sua formulação deste sistema de estádios retinha as conclusões dos estudos empíricos segundo os quais se pode concluir que “existe um conjunto universal de princípios morais comum a pessoas em várias culturas” (Kohlberg, 1971, p. 127, cit. in Packer, 1992, p. 41), o que tanto se aplica aos estádios 5 (cujos princípios característicos seriam a prudência, o respeito pela autoridade, sociedade ou pessoas) e 6 (cujos princípios característicos seriam o bem estar dos outros, a justiça e a benevolência), como aos estádios da moralidade convencional ou pré-convencional. Esta visão universalista pressupõe a aceitação tácita da moralidade individualista. De facto, Kohlberg, como também Piaget anteriormente, admite que o individualismo democrático (e a inerente autonomia do sujeito) é uma verdade empírica universal (que decorre da inteligência operatória formal) e uma afirmação objectiva dos fins da natureza humana. A autonomia torna-se também o inevitável culminar do desenvolvimento moral, na sua sujeição à ordem lógica, sequencial e irreversível dos estádios.

*Quadro 1.2a*

*Principais características de cada estágio do desenvolvimento moral de acordo com Kohlberg*

Nível pré-convencional	Perspectiva social do estágio	Noção de bem	Razões para fazer o bem
Estádio 1 Orientação pela punição e obediência	Ponto de vista egocêntrico – não se reconhece que o interesse do outro é diferente do ponto de vista próprio e, portanto, não há coordenação de perspectivas. As acções são interpretadas em termos físicos. A perspectiva pessoal mimetiza a perspectiva da autoridade.	Acções julgadas mais pelas consequências materiais do que pelas intenções. A acção justa é a que se conforma às regras. Está bem evitar a punição e o dano físico de pessoas ou propriedades, não quebrar regras e obedecer tendo em vista o benefício pessoal.	Evitar a punição, respeitar o poder superior da autoridade e obedecer-lhe.
Estádio 2 Orientação instrumental/relativista	O sujeito está consciente de que todas as pessoas têm interesses, podendo os interesses de uns e de outros entrar em conflito. A perspectiva sobre o que está certo restringe-se aos interesses pessoais. Os interesses alheios são considerados numa perspectiva de troca.	Defender os interesses e necessidades pessoais, num mundo em que, acredita-se, todos agem do mesmo modo; a acção justa é aquela que se baseia na troca equitativa ou que se conforma às regras compatíveis com o interesse pessoal.	Considera-se correcto seguir as regras que favorecem o benefício pessoal. Também se considera bom o acto que corresponda a um acordo recíproco ou troca em termos de igualdade.
Nível convencional	Perspectiva social do estágio	Noção de bem	Razões para fazer o bem
Estádio 3 Concordância pessoal e orientação para “o(a) bom(ao) menino(a)”	O sujeito torna-se consciente da existência de sentimentos individuais e expectativas partilhadas. Embora não consiga adoptar uma perspectiva generalizada, percebe o ponto de vista do outro e adopta a Regra de Ouro (fazer ao outro aquilo que gostaria que me fizessem).	A acção que se conforma às expectativas das pessoas com quem o sujeito estabelece uma relação próxima ou de acordo e às expectativas sobre o seu papel social (como pai, amigo, mulher, etc.). Valores como a confiança, a lealdade ou o respeito são considerados importantes.	Sentir-se “pessoa de bem” e fazê-lo transparecer para aqueles com quem se estabelecem relações afectivas; cuidar dos outros, cumprir a regra de ouro e as regras sobre o bom comportamento.
Estádio 4 Orientação para a “lei e ordem”	A moralidade baseia-se na consciência de que há uma diferença entre os interesses ou acordos interpessoais e os interesses da sociedade. O ponto de vista do sistema social é assumido e o sujeito torna-se capaz de analisar as relações individuais por esse crivo.	A acção que permite manter a ordem social. Esta consciência social traduz-se na noção de que o certo é cumprir os deveres reais perante a sociedade, o que significa cumprir a lei e contribuir para o progresso das instituições e da sociedade.	O bem deve ser cumprido para garantir a manutenção das instituições e evitar disfunções no sistema.

(O Quadro continua)



*Quadro 1.2b (continuação)*

Nível pós-convencional	Perspectiva social do estágio	Noção de bem	Razões para fazer o bem
Estádio 5 Orientação legalista do contrato social	Baseia-se na diferenciação entre os pontos de vista legal e moral, assumindo que os direitos individuais antecedem o interesse da sociedade. O indivíduo está consciente de que os valores e direitos do ser humano prevalecem sobre os interesses e contratos sociais, sendo capaz de considerar em simultâneo tanto o ponto de vista legal como o ponto de vista moral e reconhecendo quando este colidem.	A ação justa é a que contribui para a defesa das regras sociais, embora tendo em consideração a diversidade de valores e opiniões. Considera-se certo agir de acordo com estes imperativos sociais e com as regras definidas pela sociedade, no interesse de todos; admite-se que a vida ou a liberdade são valores superiores e independentes das crenças partilhadas na sociedade.	O cumprimento do bem deve-se ao sentido de obrigação em relação à lei, enquanto contrato social, a qual deve garantir o maior bem para o maior número de pessoas, protegendo os direitos de todos.
Estádio 6 Orientação pelos princípios éticos universais	Perspectiva de um ponto de vista moral baseado nos princípios fundamentais de justiça. O sujeito admite, neste estágio, que o contrato social deve derivar de princípios morais, reconhecendo-se que as pessoas são fins em si mesmas e têm o direito a ser tratadas como tal.	A ação justa é a que defende princípios morais universais. O correcto é seguir os princípios éticos escolhidos autonomamente. Aceita-se que as leis e acordos sociais são legítimos desde que se baseiem em princípios universais de justiça. Rejeitam-se as leis contrárias a estes princípios morais.	A crença na validade dos princípios morais universais e o sentido de comprometimento pessoal com os mesmos.

Adaptado de Kohlberg (1973, 1981, 1984, 1985; Colby et al., 1983)

Kohlberg sustentou a sua teoria numa metodologia congruente com o ideário positivista, procurou salvaguardar a objectividade, a fidedignidade, a validade dos seus resultados, seguiu todos os preceitos da investigação positivista, esquivou-se à hermenêutica e, no entanto, acabou por desembocar em conclusões ideologicamente contaminadas, as quais nunca tinham deixado de ser, de facto, o seu ponto de partida (cf. Emler, 1983b; ver *Capítulo 2*). Ao longo desta dissertação iremos progressivamente desculpando Kohlberg desta falha, já que o nosso estudo nos conduz a admitir que a ciência axiologicamente neutra é uma das falácias do paradigma positivista (cf. Carrilho, 1994; Packer, 1992; Waterman, 1992), para cujos rigores não estamos psicologicamente preparados. A história de vida de um autor, as suas filiações e referências ideológicas estão habitualmente subjacentes às teorias que propõem, como muito bem refere Hartmann (1985) a propósito da obra de Kohlberg:

Apesar da sua concentração temática, o trabalho de Kohlberg tem muitas facetas e caracteriza-se pelo conflito entre muitos dos seus elementos. Tanto nas suas consequências teóricas como nas práticas, é provocante e difícil de agarrar; não apenas é politicamente incisivo como também é crítico em relação à sociedade contemporânea. Isso não tem apenas a ver com o assunto do trabalho de Kohlberg, mas também com a sua personalidade, na qual se reúnem influências culturais, científicas e políticas bastante heterogêneas. O seu fundo intelectual é americano, fortemente influenciado pela filosofia do pragmatismo e pela pedagogia moral de Dewey (...). Ao mesmo tempo, ele também é europeu, revelando marcadas afinidades com o idealismo alemão e com a ética formalista e o apriorismo de Kant. Finalmente, tal como Freud, ele tem algo de visionário judeu, incorporando a severidade e a esperança messiânica do Velho Testamento. Os interesses profissionais de Kohlberg também são triplos. Enquanto filósofo moral, o seu pensamento é especulativo e normativo; enquanto psicólogo, conduz investigação empírica básica (subjugado à pressão profissional ele também passou a usar cada vez mais os métodos estatísticos, com resultados mistos); e como pedagogo procura dar uma forma prática aos seus discernimentos teóricos e resultados empíricos. Politicamente, Kohlberg considera-se a si próprio um democrata radical, que defende os valores básicos da liberdade, igualdade e justiça (o que o torna suspeito para a direita política), mas ao mesmo tempo foi criticado pelos quadrantes religiosos (...) e

pela esquerda política como sendo um liberal cujo formalismo reservado não possui élan fraterno e trabalha, em última instância, para a estabilidade do sistema. Argumentos semelhantes podem ser ouvidos por parte daqueles que acham que a sua teoria tem um enviesamento patriarcal. (...) O homem e a sua obra não são entidades homogêneas, que facilmente se encaixem numa escola particular ou numa dada direcção ideológica. (p. 282).

### **Conclusão: a moralidade entre a censura, a liberdade e a auto-regulação**

“Cheguei à conclusão de que todas as doutrinas são verdadeiras e cada uma inacabada, porque interpretam a verdade com a nossa pobre inteligência e os nossos corações imperfeitos” (Gandhi, cit in Garaudy, 1988, p. 153).

As teorias que acabamos de resumir têm visões bem distintas acerca da moralidade e do seu peso na condição humana. Descrentes da autonomia humana e temendo a liberdade individual, a psicanálise e o behaviorismo assumiram a necessidade de controlo social; por sua vez, as teorias de Piaget e de Kohlberg, pressupondo que o desenvolvimento se dirige para a autonomia individual, consideraram que é o amadurecimento da razão aquilo que viabiliza a moralização da acção. Porém, para estes autores a liberdade de escolha moral não é um dado inato, antes uma condição que se alcança em virtude da progressiva racionalização dos dados da experiência. Se para Piaget esta liberdade se alcança por via da cooperação *inter pares*, da qual nasce a autonomia da consciência, para Kohlberg, devedor na filosofia kantiana, só com o pensamento formal e a plena compreensão do princípio de justiça é que se pode falar de um indivíduo livre, capaz de decidir por atenção aos princípios e não aos seus interesses ou aos da sociedade.

As perspectivas teóricas que apresentámos mantêm créditos científicos, mas, devido às suas opções metateóricas, nenhuma escapa à incompletude teórica para dar conta daquilo que define a natureza humana. Esta não se reduz ao lado emocional e afectivo (centrado nos instintos e na determinação biológica) valorizado por Freud, nem à conduta (centrada em condicionamentos determinados estimulação do meio), tal como a entendeu Skinner, nem à força da

vontade e dos mecanismos de autoregulação do comportamento, como acreditou Bandura, nem, finalmente, ao exercício da razão, como sustentavam Piaget e Kohlberg.

Emoção, razão, vontade e acção não são manifestações singulares de um sujeito isolado, totalmente capaz de manietar a força do património genético e cultural, duas heranças da espécie e da civilização que lhe moldam o futuro e contornam as suas possibilidades de escolha, ou seja, a sua liberdade. Tal como Freud e Skinner, também cremos que existem limites para a liberdade, mas admitimos que estas fronteiras começam por ser tanto biológicas quanto culturais. E ao contrário de ambos acreditamos que a liberdade humana pode continuar a existir em estado de cultura e civilização, aliás apenas sendo possível dessa forma, já que a liberdade é muito mais um conceito da ordem social do que da ordem natural ou biológica. Admitimos também que, sendo dotados de vontade, podemos expandir a nossa liberdade e tomar decisões livres e auto-reguladas. No entanto, entre as condicionantes iniciais e a liberdade final, há um caminho longo que deve ser percorrido, em parte individualmente, em parte lado a lado com os nossos parceiros humanos. A moralidade faz parte desta caminhada colectiva, sendo uma construção social herdada e transformada por cada um de nós.

Apesar das suas diferenças, há um aspecto (que é também uma limitação) comum às teorias revistas: o facto de todas terem contribuíram para a privatização da moralidade, ao enfatizarem um ou outro dos seguintes conceitos: a culpa, que é um sentimento individual; o condicionamento da acção, que, embora não sendo subjectiva, também não se exerce no plano da interacção ou da comunicação; o interesse pessoal ou a antecipação de reforço, que depende mais de uma história pessoal do que de uma história colectiva e partilhada; a estruturação lógica das operações mentais internas e o desenvolvimento das capacidades de raciocínio (cf. Hemler & Hogan, 1992). Todos os autores que referimos abordaram os fundamentos colectivos da moralidade, mas de alguma forma esqueceram a dimensão intersubjectiva da moralidade, deixando que o colectivo fosse dominado pelo privado e o social pelo individual.

Para concluir este capítulo, gostaríamos de retomar a questão da liberdade e do determinismo e defender a ideia de que os contornos da acção humana resultam da coexistência destes dois planos. Sullivan (1984) falava das polaridades integrativas do mundo pessoal, a socialização (o hábito), relacionada com a história e a transformação (o projecto), relacionada com a liberdade. O dinamismo deste mundo pessoal resultaria da constante oscilação e intercâmbio entre os dois pólos [*self* social vs. *self* intencional, ordem (reprodução) vs. mudança (transformação), passado (história) vs. futuro, determinismo vs. liberdade]. Assim, “o determinismo produzido pela história acumulada (*habitus*) possibilita o sentido de identidade. A mudança abre a porta à individuação e por isso, à liberdade”. (Sullivan, 1984, p. 71).

Esta liberdade é a possibilidade que todos temos de modificar o passado e transformá-lo em futuros alternativos, futuros possíveis (i.e., projectos) e isso “é a própria essência da liberdade humana. Os seres humanos são certamente feitos pelo seu passado, mas, devido aos seus projectos, não estão condenados a ele” (p. 71). Aquilo a que estamos condenados é, talvez, à liberdade, como defendia Sartre e a corrente existencialista. Mas esta condenação não tem que conduzir à angústia existencial do humanismo existencialista. De facto, muitas das decisões que devemos tomar não são actos solitários que nos opõem ao resto da humanidade. São actos colectivos de que podemos participar. A ética, a moralidade e os seus princípios são um destes empreendimentos. Provavelmente o mais importante de todos os empreendimentos culturais, porque é aquele que mais contribui para fazer de nós a espécie genuína e única que somos: como muitos outros animais, somos dotados de disposições para a agressão e para a cooperação, mas até onde sabemos estas disposições são moralmente articuladas de um modo que não é aparente em nenhuma outra espécie. Além disso, esta articulação moral tem o poder de nos afectar (e a todas as outras criaturas) com uma força que não descortinamos nas disposições de nenhuma outra espécie, seja porque, no plano afectivo, somos as únicas criaturas capazes de sentir a vergonha e a culpa, emoções que, tal como o embaraço e o orgulho, estão associadas à auto-consciência (Lewis, 2000) seja

porque, no plano racional, somos as únicas capazes de consciência reflexiva e, por isso, de antever as consequências futuras dos actos destrutivos ou danosos para nós próprios, para os nossos semelhantes ou para o nosso ambiente.

Esta dimensão da nossa liberdade não pode ofuscar a importância e a necessidade do controlo social, precisamente pelo facto de que temos uma propensão igualmente forte para o amor e para o ódio (ver *Capítulo 3*). Ambas as disposições estão em nós e a socialização, que tanto indis põe alguns teóricos racionalistas (e.g., Touraine, 1998; cf. *Capítulo 6*), é a fórmula encontrada pela espécie para canalizar estas energias de modo socialmente positivo. A socialização é evidentemente dirigida pelo controlo social. Mas este conceito pode ser usado de muitas maneiras diferentes e com muitas conotações.

A concepção geral de controlo social, concebido como regulação social, integra um componente colectivo (produção de normas, valores e sentimentos colectivos) e um componente individual (diversidade de comportamentos, crenças e projectos individuais, com as suas dimensões motivacionais, emocionais e cognitivas) (Horwitz, 1990). Se adoptarmos esta definição geral<sup>11</sup>, podemos incluir na rubrica do controlo social a ética e outros fenómenos de natureza social (como a educação, a persuasão e a opinião pública). Poucos hesitariam em assumir que o controlo social é necessário, quando o perspectivamos desta forma, sobretudo porque integra os mecanismos gerais de influência social e gestão das relações humanas (que funcionam através de regras, normas, papéis e estatutos, hierarquias de objectivos e jogos de influencia mútua entre as pessoas).

Um certo grau de controlo coercivo é inevitável em todas as sociedades, o que se infere da existência de aparelhos militares, policiais e judiciais em todos os

---

<sup>11</sup> De acordo com a sua concepção normativa, a mais comum, o controlo social é “uma tentativa específica para influenciar o desvio e a conformidade (...) estando limitada às acções intencionais que se definem, respondem a, e controlam o comportamento desviante [... por isso não se refere a ...] todos os processos que contribuem para a ordem social” (Horwitz, 1990, p. 9). Pelo contrário, na concepção geral, o controlo social é “a capacidade de a sociedade se regular de acordo com valores e princípios de comportamento adequado” (Horwitz, 1990, p. 9).

países (Oberschall, 1973, in Simons et al., 1974)<sup>12</sup>. Mas o controlo social exerce-se também pela via da retórica (Simons et al., 1984), assumindo diversas formas, como mostram os estudos sobre o controlo linguístico (Berger & Luckman, 1983), o controlo pelos *media* (Bandura, 1976, 1982, 1986; Moscovici, 1986; McGuire, 1986), o controlo do acesso à informação e aos espaços físicos (Simons et al, 1984) e o controlo efectuado por meio da propaganda e da persuasão social (McGuire, 1986; Stephan, 1986). A educação é também um dos mecanismos de controlo social e o principal produtor dos guiões morais da sociedade [a título de ilustração, veja-se Alferes (1996) sobre a instituição da educação sexual nas escolas portuguesas].

Gostaríamos, portanto, de demarcar a nossa posição daquelas visões absolutas da moralidade nas quais se propõe um figurino de padrões de conduta externamente determinados e se recusa a possibilidade de autenticidade moral do sujeito, que muitos autores designam por autonomia moral<sup>13</sup>. Não recusamos, no

---

<sup>12</sup> O controlo social não é, porém, um processo de influência unilateral, que vai da sociedade para o indivíduo, mas um processo simétrico, onde tanto se incluem as acções e reacções da fonte de influência quanto as do seu alvo (Doms & Moscovici, 1984). As manifestações públicas contra a guerra do Iraque, liderada pelos EUA em Março de 2003, nas quais milhões de pessoas em todo o mundo se mobilizaram para condenar os políticos que empreenderam a guerra demonstra muito bem a força da opinião pública e o poder das massas para contrariar (ou pelo menos para acusar) os mecanismos de controlo exercidos de forma unilateral.

<sup>13</sup> A conotação do conceito de autonomia moral com o ideário racionalista torna necessário clarificar em que termos aceitamos como válido o conceito. Em primeiro lugar, desviamos-nos da concepção procedimentalista, implícita na posição estruturalista-desenvolvimentista, que analisa a autonomia da consciência moral apenas como procedimento racional para solucionar conflitos de valor e se esquivava a considerações de virtude ou norma (ver outras críticas à ética procedimentalista em Cortina, 2000 e Rovira, 1996); em segundo lugar, é forçoso reter a ideia de que a interdependência e a intersubjectividade se expressam constantemente na definição do eu e das suas formas de relacionamento com o mundo. Podemos então definir a autonomia como um estado de diferenciação mental do sujeito que o impulsiona em direcção à complexidade e à criatividade e o afasta da reactividade pura. A consciência moral autónoma requer, por isso, tanto de capacidade cognitiva quanto de capacidade afectiva. Implica conteúdos de valor e visão. Tal como foi referido algures, pode ser mais autónomo aquele que segue um sábio, a quem reconhece melhores capacidades do que a si próprio, do que aquele que persiste em seguir o seu caminho com total indiferença aos ensinamentos e experiência alheios. O primeiro exemplo não revela seguidismo, mas sabedoria; o segundo não revela autonomia, nem mesmo ousadia, mas atrevimento irresponsável e pura ignorância.

entanto, a necessidade de convenções, normas, valores ou regras sociais, quer na sua dimensão simbólica, quer na sua dimensão normativa e procedimental, pois são em grande medida aquilo que viabiliza a vida social. A cultura origina-se, garante-se e transforma-se a partir desta matéria prima. Acabar com a ordem social significa acabar com estas fontes da cultura (este conjunto de regras, procedimentos e disposições partilhadas que delimitam as fronteiras e os conteúdos da liberdade individual e da liberdade dos grupos) e enveredar pela anarquia (a liberdade total que se autodestrói). A nossa perspectiva insiste, porém, na natureza de construção social destes mecanismos de controlo e gestão da vida social e na sua permanente abertura e transformação.



## CAPÍTULO 2

### ASPECTOS CRÍTICOS NA PSICOLOGIA DA MORALIDADE: LIMITES DA PERSPECTIVA COGNITIVO-DESENVOLVIMENTAL

Para Kohlberg a justiça não é apenas um componente do desenvolvimento moral, mas a sua essência, o seu todo. O autor acreditou que a moralidade do indivíduo evolui desde um primeiro patamar de amoralidade primitiva até à consciência global da equidade e da justiça universal, numa escalada de lógicas de raciocínio progressivamente mais descentradas e atentas ao outro. O principal pressuposto da sua teoria afirma que a maturidade do raciocínio moral<sup>14</sup> resulta de uma tendência normativa no desenvolvimento moral – a sequência de estádios por meio das quais evolui a noção de justiça – comum a todos os seres humanos, independentemente das especificidades culturais, históricas, sexuais, ou geográficas das suas vidas. Este pressuposto foi o estímulo que conduziu tantos investigadores a trabalhar sobre o pano de fundo desta teoria.

Pese embora a harmonia, poder explicativo e coerência desta estrutura conceptual, o que lhe valeu uma grande aceitação na comunidade científica da psicologia contemporânea, não estará a mesma isenta de críticas ou lacunas, muitas delas salientadas por autores que, no geral, partilham das convicções de Kohlberg. Pérez-Delgado e Escrivá chegam a afirmar:

movemo-nos basicamente nas hipóteses da psicologia de Kohlberg, mesmo estando muito conscientes das suas lacunas e insuficiências. É muito possível que o maior mérito de Kohlberg tenha sido o ter delineado a psicologia moral como âmbito específico dentro da ciência psicológica, com as suas hipóteses, um vocabulário específico, instrumentos, centros especializados, revistas, linhas de investigação e uma abundante bibliografia especializada que

---

<sup>14</sup> Os conceitos de raciocínio moral e juízo moral são usados por alguns autores de forma sinónima. No seu glossário da terminologia mais frequente na psicologia da moralidade, nomeadamente da linha cognitivo-desenvolvimentista, Lourenço (1998) distingue da seguinte forma os dois conceitos:

*Raciocínio moral.* Termo utilizado para designar as considerações de carácter ético produzidas por um sujeito quando tem que justificar tomadas de decisão moral, quer ao nível do pensamento, quer ao nível da acção. (p. 283-284).

*Juízo moral.* Toda a afirmação de carácter moral que o sujeito considera válida e prescritiva. O juízo moral emite uma obrigação (“Ele não deve faltar à palavra”), não uma previsão (“Ele vai faltar à palavra”) (p. 275).

mantêm em dia aquilo que se está a produzir nesta área (1995, p. 10).

Este mérito é reconhecido a Kohlberg por muitos dos seus críticos e apoiantes (Gibbs, 1995; Lind, 1985; Lourenço, 1998; Pagoni-Andréani, 1999; Snarey, 1985/1994; Vasudev & Hummel, 1987/1994). Apesar do rigor e coerência indiscutíveis que presidiram ao trabalho de Kohlberg e sua equipa, muitas críticas têm vindo a lume e hoje existem inúmeros dados para fazer uma análise crítica detalhada desta teoria.

As principais questões que estão na base das críticas a Kohlberg são um excelente ponto de partida para analisar, comparar e avaliar não apenas a perspectiva cognitivo-desenvolvimental mas também as perspectivas que se lhe opõem ou que dela derivaram, numa tentativa de esclarecer dois pontos críticos salientados por Gibbs (1995): identificar as limitações teóricas e encontrar ligações que facilitem a integração desta e outras perspectivas. Tomando por base a crítica desta teoria, procuramos enunciar no presente capítulo alguns factores fundamentais no estudo da moralidade (fundo cultural, experiências idiossincráticas, capacidades racionais e emocionais subjacentes ao entendimento da vida social) e compreender qual é o lugar da razão, do afecto e das emoções, da vontade e dos contextos sociais na forma como se exprime e manifesta a moralidade.

## **2. 1 O pressuposto do universalismo e a (des)continuidade estrutural do desenvolvimento moral**

Uma das pedras de toque da perspectiva cognitivo-desenvolvimental é o pressuposto de que o desenvolvimento é estruturalmente descontínuo. Os modelos dos estádios e o pressuposto do universalismo que lhes está subjacente não são uma posição hegemónica entre os teóricos do desenvolvimento, consistindo, por isso, numa fonte inesgotável de críticas (Maycas, 1985). Enquanto a perspectiva cognitivo-desenvolvimental dá relevo às semelhanças interindividuais e à

descontinuidade intraindividual do desenvolvimento, outras perspectivas, como a cognitivo-social, dão relevo às diferenças interindividuais e à continuidade do desenvolvimento. Tomando por base as variações comportamentais que distinguem indivíduos da mesma idade, estas perspectivas negam o pressuposto do universalismo e reportam estas variações às diferenças biológicas, socioeconómicas, étnicas e culturais e aos modelos de educação praticados pelos agentes de socialização (cf. Bandura, 1982).

### **2.1.1 Diferenças individuais**

Dezenas de estudos confirmam que a ordenação dos estádios e as idades de emergência dos vários modos de raciocínio são dependentes, em parte, do desenvolvimento das capacidades cognitivas ao longo dos anos, estando a sua sequência e *timings* parcialmente fixados e mostram que alguns tipos de raciocínios se desenvolvem primeiro que outros (Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman, 1983; Edwards, 1985; Kohlberg, 1969; Nisan & Kohlberg, 1982; Rest, Turiel & Kohlberg, 1969; Vasudev & Hummel, 1987). No entanto, não pode ser iludido o papel dos factores experienciais. Se as experiências de punição ou reforço de determinados comportamentos morais variam entre as famílias, classes socioeconómicas e sociedades, é de esperar que haja uma associação entre essas consequências e os julgamentos e comportamentos morais dos indivíduos e grupos, como defendem as perspectivas sociológicas e as correntes behaviorista e cognitivo-social.

Embora questione a validade dos estádios de desenvolvimento, Bandura (1963, 1982, 1986) admite que há uma sequência na aprendizagem de normas de conduta, mas relaciona-a com os processos de socialização e educação moral. Na primeira fase desta sequência, o julgamento moral baseia-se na orientação física (por exemplo, uma sanção física dada quando a criança emite um comportamento reprovável). As instigações físicas, combinadas com a disciplina, o reforço e a observação são os instrumentos da aprendizagem moral precoce. Segue-se um segundo momento, quando a criança se torna capaz de antecipar mentalmente as consequências dos seus actos e a aprovação ou desaprovação que se seguirá por

parte dos pais ou outros adultos. O terceiro momento da aprendizagem moral corresponde à substituição gradual das sanções externas por mecanismos de controlo auto-regulado. Nesta altura, os pais contribuem para o discernimento de normas morais não apenas quando modelam julgamentos morais mas também quando explicam aos seus filhos os factores em que se baseiam estes julgamentos. Assim, quanto maior for a consistência dos julgamentos entre os diferentes modelos que exercem a sua influência sobre a criança, maior será a intensidade desta influência (Bandura, 1986).

Hoffman (2000) também fala sobre o papel da indução parental na orientação da sensibilidade moral das crianças e do conhecimento que estas tomam como *verdadeiro*. A indução ocorre, por exemplo, quando os pais demonstram à criança que alguns dos seus actos prejudicam outras pessoas. Inicialmente, as induções começam por ser referidas a comportamentos observáveis e às consequências físicas dos actos da criança (“*se empurrares o menino de cá e chorá*”); posteriormente, remetem para os sentimentos da pessoa atingida, começando pelos sentimentos mais simples (“*de fica triste quando tu não lhe emprestas os brinquedos, do mesmo modo tu ficarias triste*”), e passando depois para outros mais subtis (“*de está triste porque lhe estragaste o trabalho de que estava tão orgulhoso*”) (Zahn-Waxler *et al.*, 1979, in Hoffman, 2000). Através da indução, os pais comunicam à criança aprovação ou desaprovação, informam-na sobre as infracções e dão-lhe indicações sobre o que é o comportamento aceitável e inadequado.

Esta dimensão aprendida do comportamento e da sensibilidade moral não é contemplada, em geral, por nenhuma teoria inscrita no paradigma racionalista do desenvolvimento. A visão monista da moralidade defendida por Kohlberg, para quem a moralidade deve ser o mesmo para todos os seres racionais (Shweder & Haidt, 1993) foi, apesar disso, posta de lado por alguns autores da linha cognitivo-desenvolvimental (Nucci, 1981, 1989, 2001; Oser, 1991; Turiel, 1983; Turiel, Smetana & Killen, 1991). Embora continuem a aceitar o presuposto do universalismo, estas teorias representam uma evolução dentro do paradigma

cognitivo-desenvolvimental, transitando do estruturalismo positivista de Kohlberg para um estruturalismo contextualista (Nucci, 2000).

Baseados em vários estudos (cf. Killen, 1991; Laupa & Turiel, 1995; Nucci, 1989; Turiel, 1983; Turiel, Smetana & Killen, 1991) Turiel, Smetana, Oser ou Nucci partem do princípio de que aquilo que Kohlberg tratou como um sistema estrutural simples é, afinal, um composto de vários sistemas ou domínios de julgamento social, incluindo a moralidade mas não se esgotando nela. Estas teorias admitem que muitas formas de resolver dilemas interpessoais são definidas socialmente através das convenções, pelo que nem todos os julgamentos têm necessariamente que apelar a princípios morais e noções de justiça. Por isso, os julgamentos sociais são mais afectados pela especificidade do contexto do que por uma pretensa homogeneidade intra-individual transversal a todas as situações.

Alguns estudos indicam que para avaliar e reagir a acontecimentos morais, tanto as crianças como os adultos se focam nos aspectos intrínsecos aos actos (e.g., justiça), enquanto perante acontecimentos de carácter convencional se focam em aspectos relacionados com a ordem social (e.g., regras, regulações, expectativas normativas...). Outras investigações (cf. Lamb & Feeny, 1995), reforçam a ideia de que as crianças começam a ter consciência, durante a idade pré-escolar, das convenções ou padrões sociais de interacção, não se limitando a seguir passivamente os valores e ordens dos adultos. Estes passam a ser vistos pela criança como uma entre várias outras fontes que contribuem para a elaboração das suas próprias construções sociomorais<sup>15</sup>.

Seguindo a mesma orientação, a teoria do domínio (e.g., Laupa & Turiel, 1995; Nucci, 1981, 2001) defende que a percepção dos acontecimentos sociais

---

<sup>15</sup> Estas conclusões contrariam a ideia de que a relação adulto-criança é uma relação unilateral, como pressupunham as teses da socialização (e.g., Durkheim, 1984) e põem em causa o pressuposto de Piaget, para quem a relação criança-adulto é uma relação de coacção/submissão, enquanto a relação criança-criança é uma relação de cooperação (Piaget, 1932/1973). A existência de variantes nestas interacções e os duplos sentidos da influência são de observação corrente, o que deve ser considerado na teorização da moralidade.

inclui a consideração dos efeitos sociais e interpessoais dos acontecimentos e organiza-se em três domínios de conhecimento distintos: pessoal, moral e convencional. Segundo esta teoria, os acontecimentos significativos num dado contexto sociocultural sem consequências interpessoais prejudiciais (e.g., desrespeitar a bandeira nacional ou demonstrar uma orientação homossexual) integram-se no *domínio do conhecimento convencional* e, porque não são de natureza universal, têm que ser ensinados para que a criança os possa interiorizar; pelo contrário, os acontecimentos com consequências interpessoais prejudiciais (é o caso de comportamentos como roubar ou cometer um homicídio) sustentam-se em princípios morais de justiça e têm uma expressão universal independente da cultura, integrando-se por isso no *domínio do conhecimento moral*; por fim, os comportamentos cujas consequências apenas afectam o próprio autor são do *domínio do conhecimento pessoal*, e, por isso, são independentes da regulação social e das preocupações morais (Nucci, 1981).

A preocupação em diferenciar os domínios da moralidade leva estes autores a identificar elementos de socialização que contribuem para a aprendizagem das convenções, mas a sua filiação estruturalista força-os a manter o pressuposto da universalidade na evolução do domínio do conhecimento moral, o que implica uma certa desvalorização da evidência de que todas as sociedades educam as suas crianças e de que os padrões de educação adoptados incluem procedimentos de educação moral. Na realidade, o próprio Kohlberg parece ter reconhecido a importância da educação moral numa fase tardia da sua obra. A discussão de dilemas morais, o método pedagógico que adoptou no seu modelo educativo da comunidade justa (Kohlberg, 1985) baseava-se na convicção de que a liberdade de decidir e a exercitação do raciocínio moral através da discussão de dilemas (sem interferir directamente através da modelação ou outras formas de influência) estimulariam a maturidade moral, levando-a em direcção ao pensamento por princípios. Todavia, no final da sua obra e da sua vida, Kohlberg renegou esta

convicção (e.g., Kohlberg, 1978; Power, Higgins & Kohlberg, 1989)<sup>16</sup>, ao reconhecer que, afinal, é necessária alguma intervenção directa e ao propor maior directividade e um certo endoutrinamento para a formação das posições e crenças morais.

### **2.1.2 Diferenças culturais**

Muitos estudos mostram que os estádios de Kohlberg se aplicam a culturas e populações não ocidentais (e.g., Edwards, 1985; Nyemczynsky, Czyzowska, Pourkos & Mirzki, 1988; Vasudev & Hummel, 1987), mas também muitos outros mostraram que as culturas não ocidentais tendem a obter cotações mais baixas do que as ocidentais, o que torna suspeitas as opções metodológicas e perigosas as implicações éticas e políticas destes resultados (Haste & Baddeley, 1991). Além disso, existem suficientes dados empíricos para afirmar que as sub-culturas dentro de uma cultura dominante ou diferentes culturas em diferentes pontos do planeta têm implícitas *teorias sociais* e preocupações morais diferentes. A pertença cultural

---

<sup>16</sup> Nestes trabalhos, Kohlberg passa a reconhecer explicitamente a necessidade de alguma endoutrinação na educação, como se atesta nas palavras a seguir citadas:

Embora o conceito de estágio moral seja válido para propósitos de investigação, ele não é, no entanto, um guia suficiente para o educador moral, o qual lida com uma moralidade concreta no mundo escolar, onde é necessário trabalhar tanto com os conteúdos de valor como com a estrutura, o comportamento e o raciocínio. Neste contexto, o educador não é meramente um facilitador socrático do desenvolvimento, ele deve ser um socializador, ensinando conteúdos de valor e comportamentos. Ao tornar-se um socializador e um interventor, o professor dirige-se para a “endoutrinação”, um passo que inicialmente eu acreditei ser inválido, tanto filosoficamente como psicologicamente. Eu pensei que a endoutrinação era inválida filosoficamente porque os conteúdos de valor ensinados eram cultural e pessoalmente relativos e porque ensinar conteúdos de valor era uma violação dos direitos da criança. Eu pensei que a endoutrinação era inválida psicologicamente porque não poderia conduzir a uma mudança estrutural significativa. Já não sustento estas visões negativas da educação moral endoutrinante e actualmente acredito que os conceitos que guiam a educação moral devem ser, em parte, “endoutrinantes”. (Kohlberg, 1978, p. 84).

O mais surpreendente e corajoso desta “confissão” é o facto de que Kohlberg afirma, um pouco mais adiante, ter optado por rever o seu foco psicológico na concepção da educação moral e ter-se virado para um foco mais sociológico, tendo para tal escolhido (após confronto com resultados da investigação) a teoria da educação moral de Durkheim – precisamente aquele que Piaget, o antigo *guru* teórico de Kohlberg, tanto se empenhara em combater...

delimita os quadros de referência para interpretação do mundo, o que não foi devidamente explorada pela óptica cognitivo-comportamental (Haste & Baddeley, 1991; Snarey, 1995; Snarey & Keljo, 1991). A classe social e o grau de instrução são também factores importantes. Num estudo transcultural (efectuado nas cidades de Porto Alegre, no sul do Brasil, Recife, no norte do Brasil e Filadélfia, no nordeste dos EUA), Haidt, Koller e Dias (1993) verificaram que as diferenças do julgamento moral entre classes sociais foram, em certas situações, maiores do que as diferenças devidas ao meio (no estudo verificou-se que os estudantes universitários americanos e brasileiros tinham mais em comum entre si do que com outros habitantes das suas cidades com nível de habilitações mais baixo).

Snarey (1985) fez uma revisão de 45 estudos transculturais levados a cabo em 27 países, dispersos por todos os continentes, nos quais se avaliava, entre outros, o pressuposto de universalismo subjacente à teoria de Kohlberg. Em resultado desta revisão tornou-se evidente que a teoria apresenta enviesamentos a favor das sociedades urbanas e dos indivíduos da classe média. Snarey verificou que os estádios 4/5 ou 5 eram extremamente raros em todas as populações e que o raciocínio pós-convencional (raciocínio por princípios morais) apenas ocorria nas amostras de grupos culturais urbanos e a partir da classe média, nunca nos grupos culturais populares. A aplicabilidade do sistema de estádios a algumas culturas revelou fragilidades importantes a partir deste estudo, cujos resultados

também mostraram que outros valores, como a solidariedade colectiva, que são usualmente acentuados tanto nas culturas populares tradicionais como entre as comunidades da classe trabalhadora, estão ausentes na explicação teórica e nos exemplos de raciocínio nos estádios mais elevados apresentados no manual de cotação. (Snarey, 1985, p. 226).

A raridade de raciocínios do nível pós-convencional detectada nestes estudos pode ter várias interpretações. Por um lado, a tese defendida por Kohlberg (1981) no sugestivo capítulo intitulado *O futuro do liberalismo como ideologia dominante no mundo ocidental* (*The future of liberalism as the dominant ideology of the western world*) segundo a qual a variabilidade cultural nos princípios morais pode ser explicada por uma



espécie de doutrina da evolução social que colocaria no fundo da hierarquia as sociedades primitivas e no topo a sociedade norte-americana. Mas a esta tese, Snarey opõe os seguintes argumentos: 1º) está demonstrado que as sociedades pré-literadas usam estruturas formais de raciocínio para interpretar o mundo; 2º) os estádios mais avançados deveriam transparecer nos raciocínios das classes trabalhadores ou das sociedades primitivas, já que estas também possuem os pré-requisitos da maturidade do julgamento moral; 3º) os resultados não comprovam a supremacia da sociedade norte americana: pelo contrário, a cotação média da maturidade moral dos sujeitos das Filipinas, Índia, Turquia e dos Kibbutz israelitas, era superior, nos estudos, ao dos americanos nas mesmas categorias.

Em alternativa, Snarey avança com uma terceira hipótese: os sistemas socioculturais devem ser vistos como plenamente iguais entre si embora possam variar no estágio modal em uso. Os aspectos sociais dos sistemas socioculturais (demografia, complexidade social e tecnológica, etc.) variam entre sociedades e dentro de uma mesma sociedade ao longo do tempo. Os princípios morais dos indivíduo dentro de cada sociedade podem ser mais ou menos visíveis ou camuflados pela própria estrutura social e pela forma como esta operacionaliza tais princípios. Estas variações ajudam a compreender as diferenças entre classes sociais, grupos étnicos e géneros.

### **2.1.3 Diferenças de género**

Os estudos de Kohlberg (Kohlberg & Kramer, 1969, cit. in Broughton, 1983) levaram-no a concluir que a maioria das mulheres adultas permanece no estágio do conformismo moral, o estágio 3, ao passo que a maioria dos homens adultos estariam no estágio legalista, o estágio 4. Conclusão lógica: os homens atingem níveis de maturidade moral superiores às mulheres.

Já antes Freud tinha diferenciado a moralidade dos géneros, de modo explicitamente misógino. Na dicotomia pulsão *versus* realidade, a mulher ficou associada a uma irremediável natureza primária e instintiva, sendo ao homem

reservada a racionalidade e a luta contra as forças libidinais contrária à evolução social. Esta explicação supõe que a fragilidade primordial do superego feminino<sup>17</sup>, impede as mulheres de ascenderem a um estágio mais maturo de moralidade. Consequentemente, a mulher acaba por ser um obstáculo ao desenvolvimento da cultura e das civilizações (Freud, 1931/1974e; para uma análise crítica veja-se Alferes, 1997a, 2004).

A sub-valorização da moralidade feminina e a incapacidade de distinguir a importância da influência social e cultural na formação dos papéis sociais e morais de homens e mulheres foi um dos argumentos dos dissidentes da psicanálise ortodoxa, entre os quais Adler (cf. Kaufmann, 1980). Um outro crítico, Simmel (1969), defende ideia semelhante sobre a questão da relação entre cultura, masculinidade e feminilidade. No seu conjunto de ensaios sociológicos sobre a cultura feminina, Simmel expressa muito bem a ideia de que os conteúdos de uma cultura nem sempre são acessíveis a todos, devido a restrições de ordem exclusivamente social. Para tal socorre-se da distinção entre os conceitos de cultura objectiva e cultura subjectiva:

Pode considerar-se a cultura como o aperfeiçoamento do ser humano influenciado pela assimilação da herança espiritual que a espécie objectivou no decurso da sua história. A cultura de um indivíduo é, pois, função de se haverem adicionado à sua intrínseca natureza determinados valores objectivos: costumes, moral, conhecimento, arte, religião, formas sociais, qualidade de expressão. (...) Definido o conceito de cultura objectiva, de imediato se nos apresenta um outro problema (...): qual a amplitude e qual a intensidade com que diversos indivíduos absorvem esse substrato da cultura objectiva? É em torno desse problema que se ergue o conceito de cultura subjectiva, a qual, no tocante a suas afinidades com a realidade, ou no que se refere a considerações de valor, se destaca com uma absoluta independência daquela outra. Porque pode dar-se o caso de

---

<sup>17</sup> Inspirado pelo mito grego de Édipo, Freud admitiu que o medo da castração e a consequente identificação à figura masculina através da ansiedade da castração, que levam à superação do complexo de Édipo, estariam na base da construção da moralidade masculina. Ora, como as meninas já nascem “castradas”, elas não vivem o medo da castração [Freud reserva-lhe, em alternativa, a “inveja do pénis” (cf. Freud, 1931/1974e) e o complexo de Electra] nem podem introjectar normas morais mais racionalizadas.

uma sociedade dotada com um estádio elevado de cultura objectiva, excluir do acesso a essa cultura a grande maioria dos indivíduos que a constituem. (1969, p. 21-22).

Persistindo ainda como um dos grandes temas de estudo da moralidade, o problema da diferença moral entre os géneros é um problema delicado tanto do ponto de vista científico como do ponto de vista ideológico. O estudo de aspectos particulares do desenvolvimento (moral, psicossocial, sexual, etc.) “é prisioneiro das mesmas sobredeterminações ideológicas que, ao longo da história da psicologia, têm pautado o estudo do desenvolvimento em geral” (Alferes, 2000, p. 104). Como refere Alferes (2000), entre estas sobredeterminações ideológicas contam-se os modelos normativos do masculino e do feminino que, pelo facto de serem socialmente construídos e conotados com as mentalidades da época em que germinam são arbitrários.

Neste domínio, talvez a teoria mais *inofensiva* para os feminismos seja precisamente o behaviorismo já que, ao assumir o determinismo ambiental, admite de imediato que homens e mulheres são, à partida, *naturalmente* iguais quanto às susceptibilidades da sua aprendizagem. Pelo contrário, tanto Freud como Kohlberg foram criticados pelas suas posturas sexistas. Para Gilligan (1982/ 1993, 1977; Gilligan & Attanuci, 1988), o modelo de Kohlberg enferma de uma postura sexista que conduz à desvalorização da moralidade do cuidado pelo outro (*caring*), o tipo de moralidade mais visível nas mulheres, atribuindo-lhe um nível de elaboração moral menos sofisticado do que à moralidade de justiça que é, comparativamente, mais comum nos homens. Gilligan afirma que a metodologia empregue por Kohlberg faz parecer que as mulheres seguem "um desenvolvimento moral deficiente" e que, quando valorizados os aspectos afectivos na avaliação do julgamento moral, elas já obtêm valores mais elevados do que os homens (Gilligan, 1982-1993, 18).

Tal como Freud, também Gilligan reconhece a importância dos afectos e das emoções e o seu papel nas diferenças entre as moralidades masculina e feminina, mas enquanto Freud fez radicar a diferença moral de género nas pulsões biológicas,

o que viria a reverter a desfavor das mulheres, Gilligan acentua o papel da socialização e da cultura e sublinha a importância da moralidade feminina na construção das civilizações.

Recusando o critério formal para a definição de moralidade Gilligan (1982-1993; Gilligan & Attanuci, 1988), opta por uma moralidade de conteúdo e argumenta que, em diferentes culturas, as mulheres usam mais a retórica moral da responsabilidade e do cuidado pelo outro do que a retórica da justiça, fundamentada em conflitos de direitos, contratos ou princípios lógicos. Além disso, a autora considera que Kohlberg baseou o seu sistema de estádios numa lógica masculina, centrada na separação (daí a importância da imparcialidade e da justiça), enquanto todo o desenvolvimento da mulher está centrado na vinculação e numa lógica afectiva. Por esta razão, para as mulheres a responsabilidade e a ligação ao outro assumem maior relevo do que ser justo ou imparcial. Na perspectiva de Gilligan (1982/1993; 1977; Gilligan & Attanuci, 1988), nenhuma das duas moralidades – a moralidade de justiça e a moralidade do cuidado pelo outro – é hierarquicamente superior à outra. Cada uma destas éticas faz parte dos processos de constituição da identidade de género, estando relacionadas com o facto de que homens e mulheres são preparados para assumir diferentes papéis sociais<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Enquanto para alguns autores, a tese de Gilligan resiste bem à prova dos estudos transculturais (e.g., Haste & Baddeley, 1991), para outros a perspectiva desenvolvimental-estruturalista que lhe é inerente impede precisamente que se analise com o devido rigor a aprendizagem cultural e a orientação do desenvolvimento (e.g., Miller & Bersoff, 1995). Para muitos outros, a crítica de Gilligan a Kohlberg é fraca do ponto de vista da validade teórica e a sua investigação enferma de problemas metodológicos (e.g., Bebeau & Brabeck, 1989; Colby & Damon, 1983; Friedman, Robinson & Friedman, 1987; Greeno & Maccoby, 1986; Miller & Bersoff, 1995; Nunner-Winkler, 1984; Walker, 1984). Mas a maioria dos críticos reconhecem que a obra de Gilligan contribuiu para expandir a teorização da moralidade para lá do raciocínio por princípios e mesmo para lá de uma mera discussão da moralidade dos géneros (Tronto, 1987), inspirando muitos dos estudos que viriam a clarificar a dimensão contextual e cultural da moralidade.

## **2.2 O pressuposto do formalismo e a concepção lógico-racionalista da moralidade**

O formalismo pode ser definido como a tendência para criar e aplicar regras explícitas (Black, 1998) destinadas a orientar a tomada de decisão e o comportamento. Kohlberg assumiu que esta tendência é geneticamente determinada e é o que permite o desenvolvimento do sentido de justiça. De acordo com Kohlberg, a evolução do julgamento moral segue a par da capacidade para compreender, gerar e cumprir regras morais. Embora a moralidade seja concebida a partir de critérios formais, estes só são plenamente atingidos no nível pós-convencional, o nível de equilíbrio reflexivo onde se combinam plenamente a imparcialidade e a reversibilidade do julgamento. Assim, embora estas capacidades estejam incluídas em diferentes graus nos vários estádios, elas só se revelam verdadeiramente em toda a sua plenitude nos estádios do nível pós-convencional, quando o indivíduo se torna o seu próprio legislador moral. Tal como já referimos anteriormente, revela-se aqui a influência da ética autónoma de Kant, uma ética cujo preço, como diz Marías (2000), é precisamente o de tornar-se uma ética formal

uma ética da forma, que não diz o que se deve fazer, mas como se deve fazer. Kant diria: “por puro respeito ao dever”. Se faço algo porque me comovo, por sentimentalismo, porque tenho simpatia ou antipatia, está muito bem, é muito aceitável, mas não tem nada a ver com a moral, não tem a ver com a ética. Um comportamento é ético quando se executa por puro respeito ao dever, e delinea uma ética autónoma, mas formal.” (Marías, 2000, p. 40).

Esta perspectiva formalista implica a rejeição liminar do relativismo da moral, mas leva a que os julgamentos morais sejam concebidos como considerações abstractas sobre direitos e deveres. Ora, como veremos adiante, o julgamento é sujeito a muitas distorções cognitivo-afectivas que põem em causa esta concepção. O carácter intuitivo de muitos dos julgamentos das pessoas em situações reais, o facto de que os contextos de julgamento determinam modos alternativos de pensar, as limitações cognitivas e, por fim, o facto de que os dilemas hipotéticos estudados

por Kohlberg não são da mesma natureza que os dilemas morais da vida real (estes activam emoções, cujo papel nos processos de decisão é tão importante como as considerações de princípio e a vertente mais racional da decisão) são aspectos críticos que Kohlberg não teve em atenção.

Também não é linear que a autonomia moral do sujeito seja motivada pela aspiração ao bem e pela descoberta do bem (por oposição ao mal) e pelo dever de agir com justiça. Como diz Marías (2000), na vida corrente as pessoas ajustam muito mais as suas acções à ideia de *melhor* do que à ideia de *bem* e isso torna controversa a classificação dos argumentos invocados pelos sujeitos dos diferentes estádios como sendo moralmente mais ou menos elevados.

### **2.2.1 Diferenças experienciais e enviesamentos cognitivos**

Ao usar dilemas hipotéticos, distantes das condições reais de vida dos sujeitos, Kohlberg pensou que poderia aceder mais facilmente à estrutura de pensamento moral. Evitando a contaminação da experiência e do conhecimento específico e reduzindo o envolvimento emocional, os sujeitos estariam em condição de se envolverem na tarefa sem preconceitos e com uma reflexão mais pura. Esta simplificação permite um reconhecimento mais rápido das potencialidades de raciocínio do sujeito mas também limita a generalização dos resultados a situações práticas de decisão moral, como reconheceu o próprio Kohlberg (Colby *et. al*, 1983). As incongruências dos raciocínios morais dos sujeitos avaliados pelos testes de maturidade do raciocínio moral levam alguns autores a defender que estes podem estar a medir preferências pessoais, mais do que o nível de competência no raciocínio moral (Mishel & Mischel, 1976); outros autores, baseados em resultados empíricos, sublinham os efeitos de factores como a personalidade, o tipo de dilema colocado ao sujeito, o contexto em que é efectuado o julgamento, a antecipação das consequências das decisões e dos comportamentos e a distribuição de estádios já alcançados pelo sujeito (Bandura, 1976, 1991, 1992; Haviv & Leman, 2002; Krebs, Vermeulen, Carpendale e Denton, 1991; Sobesky, 1983).

Fischer (1983) notou que havia maior inconsistência nos raciocínios dos sujeitos do estudo longitudinal de Colby et al. (1983), relativamente ao estágio em que foram classificados, do que estes autores reconheciam, e que consoante os dilemas apresentados assim eram produzidos diferentes estádios modais. Outros estudos mostram que na maioria dos seus julgamentos as pessoas não usam o modo mais elevado de pensamento que são capazes de compreender, sendo usados raciocínios próprios de todos os estádios já alcançados anteriormente; estes estudos também evidenciam que as pessoas raciocinam a um nível inferior e de forma mais prática sobre dilemas da vida real do que perante dilemas hipotéticos (Eisenberg, 1982; Krebs et al, 1991; Locke, 1979, 1980; Rest, 1973; Thornton & Thornton, 1983; Walker, 1988, in Walker *et. al*, 1995).

Como observam Walker et al., “no contexto dos dilemas hipotéticos, podemos dar-nos ao luxo de ignorar considerações práticas e factores psicológicos” (1995, p. 381), mas quando nos referimos a situações concretas do nosso dia-a-dia essa estratégia pode ser pouco inteligente e tornar-se perigosa para a auto-estima. Estes autores mostraram que os argumentos apresentados pelos sujeitos para justificar a sua acção perante dilemas da vida real são de natureza mais prática do que os que invocam para justificar respostas a dilemas hipotéticos. Estas razões incluem os custos reais (perder o emprego, ser preso, ser expulso da escola...) e os benefícios antecipados (obter recompensas, prazer pessoal...) por assumir uma dada acção. Ora, quando são usados os dilemas de Kohlberg, estes argumentos são mais comuns em crianças do que em jovens e adultos e por isso foram classificados como típicos do raciocínio do nível pré-convencional. O próprio Kohlberg verificou que, quando as pessoas raciocinam sobre os conflitos morais que enfrentam no seu meio, o seu raciocínio moral está mais relacionado com os aspectos sociais da situação do que com o estágio de competência moral (Higgins, Power, & Kohlberg, 1984).

Referimos, a propósito, um exemplo dado por Nucci (2000). Num estudo preliminar sobre a tomada de decisão ética efectuado por um dos seus orientandos comparavam-se as respostas de um grupo de estudantes do ensino superior com as

de um grupo de empresários que, por estarem envolvidos em negócios internacionais, se confrontavam frequentemente com dilemas profissionais de ordem ética e deontológica (do tipo subornar ou não funcionários públicos, utilizar ou não o trabalho infantil, etc.). Verificou-se que todos os empresários respondiam de forma pragmática perante as questões deontológicas, ao passo que os estudantes respondiam com base em considerações morais. No entanto, quando se tratava de situações não relacionadas com negócios as diferenças entre os dois grupos deixavam de existir. Este estudo mostra também como o conhecimento prévio num domínio afecta o raciocínio, os critérios utilizados e a decisão. Com efeito, sabe-se que quanto mais conhecimentos (académicos, científicos, sociais, etc.) o sujeito tiver numa determinada área maiores são as diferenças, relativamente aos não-especialistas, na forma de resolver problemas e tomar decisões nessa mesma área (Le Ny, 1989; Phye, 1997; Winograd, 1977). Como tal, o modo de resolver um dilema moral depende do concretismo desse dilema e do conhecimento específico do sujeito.

Acrescente-se que o uso de dilemas hipotéticos não é imune aos enviesamentos cognitivos. As nossas limitações cognitivas foram sobejamente investigadas pela psicologia cognitiva. Hoje sabemos que a realidade é percebida de uma forma enviesada devido a heurísticas cognitivas que nos levam a cometer erros de julgamento quando dispomos de pouca informação (Kahneman, Slovic & Tversky, 1982); sabemos que a realidade é distorcida quando certo elemento se torna saliente no seu contexto (Cantor & Kilstrom, 1987)<sup>19</sup>, quando acreditamos numa *correlação ilusória* (Chapman & Chapman, 1982) entre acontecimentos que efectivamente não estão relacionados, quando assumimos que as nossas impressões subjectivas são partilhadas pelas outras pessoas, deixando por isso que o efeito do *falso consenso* interfira nas nossas inferências sociais (Ross & Anderson, 1982), quando

---

<sup>19</sup> Como dizem estes autores, as nossas atribuições causais muitas vezes baseiam-se na saliência de uma pessoa ou acto em determinada ocasião, o que faz com que atribuamos virtudes de bom samaritano a um jovem que encontramos num lar de terceira idade, ainda que nada saibamos acerca do seu comportamento pró-social ou das razões da sua presença nesse contexto.



cometemos o erro fundamental da atribuição (Ross, 1977; 1981), que nos leva a ter uma percepção exagerada da relação entre os actos e o actor, a atribuir a causas internas os efeitos dos actos e a desvalorizar as variáveis situacionais; ou quando cometemos um erro relacionado, o erro irrevogável da atribuição (Pettigrew, 1979), que consiste precisamente em não aplicar o erro fundamental quando se trata de situações em que este pudesse ser desvantajoso ou incompatível com os nossos preconceitos sobre o actor.

Estas distorções cognitivas, erros de atribuição e inferências incorrectas cumprem um papel adaptativo e relacionam-se com a tendência motivacional para manter a auto-estima e a auto-avaliação positiva (Cantor & Kilstrom, 1987; Chapman & Chapman, 1982; Ross & Anderson, 1982), tendo por isso uma missão psicológica semelhante àquela que é cumprida pelas justificações morais (Bandura, 1991; cf. *Capítulo 1, Seção 1.1, Ponto 1.1.3*) para agirmos de formas contrárias àquelas que nos são ditadas pelos princípios morais. Estas *limitações* cognitivo-motivacionais afectam constantemente o raciocínio, as atribuições causais, as inferências, a percepção sobre os outros e, por isso, consideramos que Kohlberg se equivocou quando supôs que, por serem confrontadas com dilemas hipotéticos, os sujeitos se iriam desembaraçar da rede de conhecimentos, sentimentos, crenças, valores e memórias que contribuem para as suas decisões e raciocínios no dia a dia, sejam eles de ordem moral ou de outra natureza.

### **2.2.2 O problema metodológico**

As metodologias de avaliação moral como a de Kohlberg baseiam-se na falácia de que os dilemas são a chave para aceder à razão pura. Os resultados dos estudos empíricos que apresentámos até aqui mostram a fragilidade do uso de dilemas morais hipotéticos como forma de avaliar as capacidades morais das pessoas, especialmente se não considerarmos aspectos como a situação concreta posta pelo dilema, o conhecimento específico, a vivência emocional do sujeito perante situações idênticas ou comparáveis, os valores e enviesamentos cognitivos do sujeito e as suas expectativas. Além disso, o conteúdo do dilema pode ser

irrelevante, descontextualizado, inconsequente, pobre do ponto de vista do emocional e inadequado para culturas que não valorizem, como a ocidental, o recurso ao raciocínio abstracto e a situações hipotéticas (Gilligan, 1982-1993; Krebs *et al.*, 1991; Pagoni-Andréani, 1999; Snarey, 1985; Singer, 1998; Walker *et al.*, 1995).

Apesar de existir uma definição comum a todos os tipos de dilemas<sup>20</sup>, há variações estruturais entre os diferentes dilemas morais do dia a dia e os dilemas hipotéticos, o que aconselha cautela nas generalizações dos resultados derivados desta metodologia. Estas variações existem também entre os dilemas de Kohlberg (Villenave-Cremer & Eckenberger, 1985). Por isso, enquanto uns podem ser melhor resolvidos pelos raciocínios típicos dos estádios mais elevados, para outros são suficientes raciocínios mais elementares. Também não podemos esquecer que aquilo que constitui um dilema moral para umas pessoas pode não o ser para outras (Linn, 1987; Locke, 1983).

A relação entre a decisão e a conduta moral é uma relação complexa, até porque, como afirma Blasi “o mesmo comportamento pode ser apoiado por diferentes critérios morais e o mesmo critério moral pode conduzir a diferentes decisões morais” (1980, p. 9). Por isso, é mais eficaz, como referem Walker et al. (1995), explorar as concepções de moralidade das pessoas comuns e o seu funcionamento moral do dia a dia se lhes perguntarmos directamente quais são os seus problemas morais reais, como os interpretam, como os sentem e como lidam com eles. Estudos citados por Baumrind (1992) também mostram que a aderência a atitudes morais é facilmente predita por meio de testes de convencionalidade de papel e lápis, sendo por isso dispensável o complicado (e, diríamos também, dispendioso) sistema de avaliação de Kohlberg.

---

<sup>20</sup> Um dilema moral é uma situação na qual: a)-pelo menos duas acções formam um conflito e b)-as consequências negativas (não intencionais) de uma acção estão logicamente implicadas nas consequências positivas (pretendidas) da outra acção, e vice versa (Villenave-Cremer & Eckenberger, 1985).

### **2.2.3 Diferenças culturais**

No plano social, o pressuposto do formalismo aplica-se bem ao sistema de justiça das sociedades ocidentais, cuja lei depende integralmente da aplicação e cumprimento de regras de justiça. A figura do juiz, garante máximo da justiça social, apenas faz sentido se ele compreender e souber aplicar com imparcialidade a lei justa. Neste sentido, o juiz será o mais racional e, ao mesmo tempo, o menos afectivo e emotivo guardião da justiça. Mas será esta regra usada em todos os sistemas de justiça e aplicar-se-á igualmente bem em todas as situações dentro de um mesmo sistema?

Na sua análise da estrutura social do bem e do mal, Black (1998) fala-nos sobre o moralismo do juiz<sup>21</sup>, aquele que argui um conflito ou “crime” onde estão envolvidas terceiras pessoas, habitualmente agressor e vítima. Como refere o autor, quanto mais formalistas forem os juízes mais eles se baseiam nas alegadas violações das regras e mais tendem a justificar as suas decisões de acordo com essas regras. Mas em muitas sociedades o formalismo não é obrigatório para o desempenho deste papel social. Algumas não usam de todo as regras, outros usam-nas de forma muito elástica.

O autor analisa, a título de exemplo, o caso dos índios Zinacanteco do México. Nesta sociedade o papel de juiz é assumido pelos idosos. Estes raramente procuram conhecer os factos que opõem as partes em conflito e muito menos se esforçam por saber em que medida houve violação de regras. O objectivo da sua mediação não é apurar culpas nem estabelecer sanções, mas apaziguar a vítima, encorajando o alegado ofensor a pedir perdão ao queixoso. Este pedido pode traduzir-se, por exemplo, na oferta de uma garrafa de rum. A aceitação significa algo do tipo “*a raiva no meu coração terminou*” e subentende o fim da querela.

---

<sup>21</sup> O termo juiz surge aqui como tradução da expressão *third partie* usada pelo autor no original de língua inglesa. O sentido é o de alguém que desempenha o papel de árbitro ou moderador num conflitos de interesses que envolve outras partes.

Acontece que estas práticas só se verificam quando as ofensas são praticadas por outros Zinacantecos, ou seja, membros do grupo de pertença do juiz. Verifica-se algo muito diferente quando o julgamento de um zinacanteco é efectuado por juizes não-zinacantecos. Estes limitam-se a decidir se uma regra foi ou não violada e a aplicar as soluções previamente estipuladas na lei escrita; em contrapartida, mostram-se muito menos formalistas em relação aos não-índios.

O caso dos juizes Bosoga do Uganda, que se limitam a usar a intuição, é outro exemplo interessante. De acordo com Black (1998), os juizes Bosoga não sabem sequer que pensar acerca de um caso até que se tenham ouvido a si próprios a falar acerca dele. No tribunal, estes juizes raramente falam sobre a lei ou sobre os conceitos de bem e de mal. Eles limitam-se a descrever factos de que não procuram extrapolar qualquer significado legal. Nos tribunais americanos ou europeus, pelo contrário, espera-se a referência à lei e às suas regras concretas. No entanto, sabe-se que também nestes casos quanto maior a proximidade social entre juiz e litigantes menor é a orientação pelas regras (considera-se que a relação entre o juiz e alguma das parte em litígio é razão para impedimento do juiz porque reduz a sua imparcialidade).

Gostaríamos de salientar algumas implicações destes exemplos. Em primeiro lugar, mostram que a consideração da regra formal nos julgamentos sobre a justiça depende do nível de abstracção em que uma dada situação é avaliada e do grau de envolvimento pessoal do juiz nessa situação. Quanto mais abstracta for a situação, ou seja, quanto menos referências sociais, simbólicas, afectivas, possui o avaliador, mais ele se refugia na regra abstracta para emitir o seu julgamento. Pelo contrário, quanto maior for o envolvimento pessoal e afectivo do juiz na situação de avaliação, menos ele se socorre de regras e mais se baseia na sua experiência e conhecimento específico da situação. Os exemplos estudados por Black parecem sustentar a ideia de que a proximidade social e afectiva determina de que forma as regras irão ser invocadas, valorizadas e aplicadas.

Em segundo lugar, estes exemplos mostram que existem mecanismos de produção social da justiça, por meio dos quais se delimita o uso de regras formais, normas e leis de julgamento consoante a sua necessidade social e ecológica. Não será por incapacidade ou imaturidade que os juízes em sociedades simples como a dos Bosoga ou dos Zinacanteco não usam regras, mas porque, simplesmente, estas não são necessárias ao equilíbrio da organização social. A investigação antropológica de Greenfield (2000) com imigrantes zinacanteco, no interior do México e nos Estados Unidos, ajudou a compreender como funcionam os *scripts de socialização e desenvolvimento* tradicionais desta cultura (onde os aspectos sociais prevalecem sobre os cognitivos e as considerações comunitárias, centradas na entajuda e na partilha de interesses, prevalecem sobre outro tipo de considerações). A forma como se faz a justiça está também dependente dos *scripts* culturais. Por isso, interpretar as práticas de justiça exclusivamente com base nas regras formais de raciocínio pode gerar erros de interpretação sobre as possibilidades cognitivas dos membros de sociedades que não valorizam estas regras.

### **2.3 O primado do princípio de justiça**

Influenciado pela filosofia racionalista de Rawls, Kohlberg (1969; 1981, cap. 5) assumiu que todo o raciocínio moral tende, em termos desenvolvimentais, para o princípio de justiça. Na sua *visão socrática* Kohlberg (1981, cap. 2) avança com os seguintes quatro pressupostos: primeiro, só há uma virtude e esta tem sempre o mesmo formato, independentemente do clima ou cultura; segundo, esta forma ideal é a justiça; terceiro, esta virtude não apenas é a boa virtude, como é o conhecimento do bem (“*aquela que conhece o bem, exclhe-o*”); quarto, enquanto virtude, o conhecimento do bem não é uma crença convencional, é antes uma intuição de ordem filosófica. Ora, este primado do princípio de justiça (a justiça como bem supremo) é um dos aspectos da teoria cognitivo-desenvolvimental que suscita as críticas mais fortes a este sistema teórico e aos seus valores implícitos.

### **2. 3.1 Cultura e hierarquia de valores**

As teorias que pressupõem a multidimensionalidade do raciocínio sociomoral fornecem-nos argumentos para relativizar o pressuposto monista segundo o qual a moralidade estaria centrada na evolução do conceito de justiça e esta constituiria o topo da hierarquia moral. O primado da justiça é fruto de um modelo de pensamento que supõe que o desenvolvimento conduz inevitavelmente à autonomia. Esta concepção é comum na psicologia ocidental, onde se dá por certo que o desenvolvimento da autonomia é o pré-requisito da optimização da personalidade e da maturidade sociomoral.

No entanto, tal como mostram os estudos de Kagitçibasi (1988, in Smith & Bond, 1998), em muitos contextos sociais e culturais a comunhão, a interdependência e a sociabilidade são os aspectos centrais da adaptação do indivíduo ao meio social, uma adaptação que requer de igual modo aptidões para a autonomia e aptidões para a relação. Contrariamente à concepção ocidental de autonomia do indivíduo, nestas comunidades a pessoa é definida em termos da sua relação com os outros; a ordem moral é mantida por esta interdependência de papéis que tem a sua tradução nas noções de respeito, piedade filial e obrigação para com os mais idosos. Estas noções estão presentes na mentalidade colectiva de muitos povos e culturas (Walker *et al.*, 1999; Miller, Bersoff & Harwood, 1990) mas são desvalorizadas pelo racional teórico e pelos procedimentos de avaliação do julgamento moral, uma vez que, quando são invocadas, os sujeitos são classificados como pré-convencionais (Dien, 1982, Walker & Moran, 1991, in Walker *et al.*, 1999).

Em termos culturais, a justiça pode ser – pelo menos em certos momentos históricos, ou no caso de certos subgrupos culturais – um valor menos relevante do que outros. Para os chineses, por exemplo, a honra é um valor de importância maior (Haste & Baddeley, 1991). Num estudo conduzido na República Popular da China (Walker & Moran, 1991, in Walker, Pitts, Hennig & Matsuba, 1995), verificou-se que o uso dos dilemas hipotéticos de Kohlberg camuflava conceitos

básicos para a moralidade chinesa como, por exemplo, a orientação colectivista chinesa subjacente à importância atribuída à necessidade de *manter a face*. No entanto, quando usados dilemas da vida real esta orientação era revelada.

Historicamente, sempre existiram *moris tradicionais* que, ao lado de outros aspectos da cultura, contribuem para diferenciar os povos e as suas crenças. Quintana Cabanas (1995) sumaria algumas destas diferenças:

a moral hindu procura desligar o homem do seu desejo de ser, ter, viver, divertir-se; a moral japonesa propõe virtudes viris e militares e o sentido de honra; a moral germânica nórdica antiga prega a valentia, a fidelidade e a amizade, e também faz da honra uma virtude fundamental; a moral grega homérica (heróica e guerreira na sua concepção) exalta a magnanimidade, a generosidade, o pudor e a honra (p. 22).

Peristiany (1988) identifica também a honra e a vergonha como sendo dois valores fundamentais das sociedades mediterrâneas tradicionais. Lembremos, a esse propósito, como estes valores, associados ao valor da família, contribuíram para a exploração económica das comunidades de imigrantes nos EUA (primeiro os italianos e rapidamente os de outras nacionalidades), a pretexto da sua protecção, tornando-se os alicerces simbólicos da formação da Máfia. Como já anteriormente referimos, a comunidade *hindu* indiana tradicional tomava como mais importante a honra do que a vida. Era costume, ainda em meados do século XX, que a viuva fosse cremada viva juntamente com o cadáver do marido, pois de outra forma toda a família ficaria desonrada por sete gerações ascendentes e outras tantas descendentes. Como tal, se a viuva se recusasse a morrer, era frequente que os próprios familiares a forçassem a um suposto *suicídio*, empurrando-a para a pira funerária.

Então, se existe uma hierarquia moral, que tem a justiça no topo, serão todos os outros valores versões menos perfeitas da capacidade moral de uma cultura? E assim sendo, o Ocidente será a civilização moralmente mais evoluída? Basta analisar a história e assistir ao noticiário para percebermos a superficialidade e o etnocentrismo desta visão. A nossa interpretação deve ser mais rigorosa e atender

aos sinais da história e a outros factores que intervêm na produção das mentalidades.

Muitas vezes, as condutas bárbaras do grupo estão na base da sobrevivência da comunidade. Entre os esquimós e os japoneses era costume, até ao século XIX, abandonar os idosos à morte quando os mesmos deixavam de ser autónomos<sup>22</sup>. No caso dos esquimós, este costume justificava-se com o nomadismo e o facto de que, para além do transporte das crianças e dos bens essenciais, os adultos não podiam assegurar o cuidado dos idosos nem esperar deles qualquer ajuda. No caso dos japoneses, a pobreza era uma determinante para a formação deste tipo de hábitos, já que não se verificavam nas classes abastadas. E as viúvas hindus que acima referimos, sem meios próprios de subsistência, tornavam-se encargos para as famílias, pelo que a sua morte, simbolicamente associada à honra, estava na prática a associada à manutenção das condições de sobrevivência das famílias numerosas.

Estes exemplos alertam-nos para a implacável origem biológica da moral e para a sua função reguladora das interações entre as pessoas. Perante as condições de vida destas sociedades não seria razoável esperar uma moral de direitos humanos, pois esta só pôde surgir no momento em que uma comunidade ou civilização gerou os recursos necessários para suportar os seus encargos e compromissos. Quando a sobrevivência de uma comunidade fica tanto mais comprometida quanto maior for o número de fracos, doentes, inactivos, crianças e idosos, como era a situação dos esquimós, sujeitos às feras, ao frio e à escassez de alimentos, que outra resposta poderiam eles ter encontrado para a questão pós-convencional *“o que permite obter o maior bem para o maior número?”*. Vem muito a propósito a lúcida observação de Eibl-Eibesfeldt sobre a verdade histórica da presença da agressividade na história humana: “Segundo o padrão da moral actual é

---

<sup>22</sup> Estes costumes antigos de esquimós e japoneses são bem ilustrados, respectivamente, no livro *“The son of the wolf: tales of the far north”* de Jack London (1990) e no filme *“A balada de Narayama”* (Imamura, Japão, 1983).



desagradável a verificação de tais factos, mas as realidades não podem ser pura e simplesmente ignoradas; basta apenas ler o velho testamento” (1977, p. 98).

Também devemos ter em conta que aquilo que é relegado para o domínio da decisão pessoal numa cultura pode ser tomado imperativo moral noutra. Num estudo transcultural, Miller, Bersoff e Harwood (1990) verificaram que os americanos consideram a decisão de ajudar amigos ou estranhos como sendo uma decisão pessoal, excepto quando se trata de uma questão de vida ou morte ou quando está em causa a ajuda dos pais aos seus filhos. Pelo contrário, os indianos consideram este tipo de ajuda uma obrigação moral que se estende a muito mais situações do que a necessidade ou o perigo. Bersoff e Miller (1993) também verificaram que os indianos estão mais dispostos a desresponsabilizar ou absolver alguém pelas consequências dos actos, invocando a imaturidade ou a pressão emocional, do que os norte-americanos.

### **2. 3.2 Justiça, virtude e acção moral**

Kohlberg rejeita liminarmente as noções de identidade moral, carácter e virtude (decorrentes da tradição aristotélica), às quais não atribui relevo para a compreensão da moralidade. Contra a ética aristotélica, segundo a qual existiriam virtudes de dois tipos, a intelectual e a moral, a primeira governada pelo ensino, a segunda pelo hábito, Kohlberg coloca-se na linha de Dewey, para quem não existem duas esferas de virtude, mas rejeita também a perspectiva endoutrinante de educação moral que resultou da visão de Dewey (uma educação ao estilo escuteiro) e desdenha dos conteúdos do “saco de virtudes” (honestidade, autocontrolo, bom temperamento, coragem moral, temperança...) identificados em estudos clássicos dos anos 30 e 40 [(como os de Hartshorne e May (1928-1939) ou de Havighurst e Taba (1949), ambos referidos por Kohlberg (1981, cap.3)]. A crítica de Kohlberg a perspectivas como estas (Kohlberg, 1981, cap. 3; Nucci, 2000) baseia-se em quatro argumentos:

(a) a virtude não pode ser tomada como critério para compreender o comportamento moral individual porque é dependente da cultura;

(b) a ideia de que existem traços de carácter estáveis e gerais foi posta em causa por investigações, onde se demonstrou que as pessoas adoptam uma conduta em função do contexto e não da sua presumível consistência com um traço de carácter: as pessoas podem ser honestas numas situações e não o ser noutras, podem ser tímidas em certos momentos e extrovertidas noutros;

(c) a aplicação de uma virtude num dado momento dependerá sempre do julgamento sobre o contexto, pelo que uma virtude moral pode ser reduzida às estruturas de raciocínio usadas para lidar com as situações;

(d) por fim, a razão moral não é evocada espontaneamente pela estimulação ambiental ou pela força de hábitos acumulados; pelo contrário, é uma forma de compreensão resultante do processo de equilibração.

Os estádios de raciocínio moral são a contraproposta de Kohlberg às explicações da moralidade que se baseiam nos traços de carácter, na virtude, no hábito e na estimulação ambiental. Kohlberg concluiu que estas são falsas questões, devendo deslocar-se o foco teórico dos traços ou virtudes da personalidade moral para a estrutura dos julgamentos morais que antecedem a acção moral (Kohlberg & Turiel, 1971, in Nucci, 2000). Mas a moralidade dos estádios situa-se num duplo registo de hipótese e perfeição racional. A opção estrutural que esteve na base da proposta do seu sistema de estádios de moralidade traduziu-se numa explicação ambivalente de moralidade ao incidir, não na acção, mas nas razões para agir.

O embaraço da teoria de Kohlberg em encontrar uma explicação coerente para as inconsistências entre o pensamento moral e a acção (Bandura, 1991; Blasi, 1980; Locke, 1983; Nucci, 2000; Pagoni-Andréani, 1999; Vine, 1983) levou outros autores a relativizar a maturação estrutural do pensamento moral e a estabelecer com maior rigor o papel dos factores afectivos (associados a contextos sociais e históricos específicos) na formatação dos processos de pensamento.

Embora partilhe pressupostos comuns com Kohlberg, Oser (1991) distingue uma moralidade conceptual, mais abstracta e regulamentada por princípios, de uma moralidade procedimental, mais centrada na regulação da decisão e do agir e, por isso, mais atenta aos factores contextuais. Segundo este autor, existem três tipos de moralidade cognitiva (*normativa, situacional e profissional*), tendo Kohlberg estudado principalmente a moralidade normativa, que se caracteriza pela insuficiência para gerar acção em situações concretas. Este tipo de raciocínio fundamenta-se nos níveis cognitivos mais elevados a que o sujeito consegue aceder e refere-se às suas normas morais; coincide, portanto, com a competência cognitivo-moral do sujeito. O raciocínio hipotético é invocado pelos dilemas morais de Kohlberg, que não possuem limites situacionais, temporais e pragmáticos e, por isso, facilitam e simplificam a tomada de decisão, colocando-a ao nível da especulação ou preferência. Pelo contrário, a moralidade situacional é crucial para as situações reais do dia a dia que requeiram acção. Nestas, a pressão de agir faz com que o julgamento situacional seja sistematicamente reavaliado em função das suas consequências. Por fim, a moralidade profissional é delimitada pelo *ethos* profissional do sujeito, excede a mera especialização ou rigor no cumprimento das funções profissionais.

Blasi (1980), por sua vez, não considera que a moralidade seja apenas um aspecto do raciocínio porque, em última instância, se sustenta na acção e por isso esta deve ser o critério final para avaliar o desenvolvimento moral, embora tendo em conta os sentimentos, dúvidas e julgamentos que a determinam. É importante também relacionar estas variáveis com a identidade moral, nomeadamente quando pretendemos conhecer aqueles factores que contribuem para que certas pessoas se destaquem pela excepcionalidade moral dos seus actos. Ou não seria de todo necessário falarmos em exemplos morais, porque os exemplos são-no a partir das suas acções, a matéria prima de onde inferimos os processos de decisão, os julgamentos e as estruturas morais do pensamento. Merece reflexão, por isso, a afirmação de Weinreich-Haste e Locke (1983), quando dizem que

mesmo evitando a armadilha positivista de pensar que uma teoria

psicológica apenas é aceitável se se basear directamente no comportamento observável, ainda assim parece-nos que o que conta mais na moralidade não é aquilo que as pessoas dizem ou pensam, mas o que fazem realmente. A separação entre pensamento e acção, o fracasso em viver de acordo com as nossas convicções morais é tão familiar aos psicólogos como aos filósofos. Porquê então escolher o mero pensamento como objecto principal de estudo? (p. 109).

Apesar dos estudos em que se conclui que o teste MJI permite prever a acção moral, pelo menos no caso de adultos convencionais (e.g., Krebs & Rosenwald, 1977), Kohlberg (1969) admite, de facto, que não existe necessariamente uma relação entre os conteúdos do raciocínio moral (aquilo que as pessoas admitem ser moralmente certo ou errado) e o comportamento moral e reconhece que o raciocínio moral é uma condição necessária mas não suficiente para a acção moral.

### **2.3.3 O nível pós-convencional e as elites morais**

O sistema de estádios parece obedecer a uma lógica interna perfeita, mas esta é insuficiente para explicar os desacertos entre o pensamento e a acção moral: pessoas profundamente justas do ponto de vista dos seus discursos são capazes de actos profundamente injustos, como a história tantas vezes se tem encarregado de demonstrar; e as pessoas que se distinguem claramente no grau de complexidade das suas argumentações morais, podem não se distinguir nada nos comportamentos e decisões (ver, por exemplo, no caso do comportamento político e desobediência civil, Linn, 1987<sup>23</sup>; Haan, Smith & Block, 1968). Outros resultados empíricos

---

<sup>23</sup> O estudo de Linn (1987) sobre as razões que levavam soldados israelitas, durante o primeiro ano da guerra de Israel com o Líbano (1982 a 1985) a recusarem participar na guerra parece fortalecer estas distinções. Linn verificou que quanto mais altas eram as cotações que estes soldados obtinham nos estádios de julgamento moral, mais se verificava que a sua acção real de desobediência era motivada por factores políticos e menos por factores morais e mais era percebida pelos soldados como um protesto contra a lei, em vez de ser visto como uma afirmação de crenças pessoais. Além disso, verificou-se que o pensamento pós-convencional estava associado à experiência do *self* como tendo controlo activo sobre a acção de desobediência. Por fim, os resultados mostraram que a desobediência dependia da educação e do envolvimento pessoal activo nas situações e contextos de vida. Estes resultados contradizem a hipótese de Kohlberg, segundo a qual seria de esperar que, perante o conflito que representa

tornaram-se autênticos desafios à teoria e obrigaram Kohlberg a fazer concessões teóricas importantes. A investigação de Milgram (1963/ 1974) mostrou que, embora a progressão nos estádios estivesse positivamente correlacionada com a recusa em obedecer a uma ordem desumana, 25% dos indivíduos do estágio 6 aceitaram ordens para infligir à vítima choques eléctricos em níveis insuportáveis, enquanto outros do estágio 3 se recusaram a fazê-lo. Para explicar estas incongruências, Kohlberg invocou construtos estranhos à sua teoria (cf. Nucci, 2000), como a pressão social ou a “força do ego” e socorreu-se, noutros casos, de factores não morais de natureza tanto afectiva como cognitiva tais como o controlo de si, a atenção ou a audácia (Kohlberg, 1981).

Por isso, é paradoxal que Kohlberg tenha escolhido como exemplos morais para ilustrar os estádios mais elevados da moralidade nomes como Martin Luther King, Sócrates (Kohlberg, 1981, cap. 2) ou Janusz Korczak (Kohlberg, 1981, epílogo). Os heróis morais de Kohlberg parecem perfeitos, tal como o seu sistema teórico. Kohlberg procurou ícones onde nada se saiba sobre aquele aparente divórcio entre pensamento moral e acção moral que todos presenciamos no dia a dia. Nenhum dos seus heróis morais se distinguiu por roubar ou assassinar. Distinguiram-se pelo seu pensamento, é certo, mas acima de tudo pelas suas acções positivas. A noção de justiça está neles indissociavelmente ligada ao altruísmo, à coragem, ao sentido de missão, à visão política ou ao heroísmo. Aqueles nomes foram escolhidos, cremos, porque Kohlberg valorizou a aura a que tantos outros autores chamariam virtude ou carácter.

Obviamente, terá sido também a insidiosa repetição de actos (a que muitos chamariam traços) imorais e não os discursos ou as justificações invocadas para esses actos aquilo que levou Kohlberg a não escolher nomes como Hitler, Estaline, Pinochet ou Ivan, o Terrível. Teria sido defensável, porém, aceitar este tipo de

---

a situação de servir o seu país, participando numa guerra ou recusar-se a participar e desobedecer à lei, as acções dos soldados seriam tanto mais baseadas em princípios morais quanto mais elevado e pós-convencional fosse o seu nível de raciocínio.

exemplos e reconhecer que a imoralidade pode ser mais bem servida por raciocínios sofisticados do que por raciocínios elementares, como comprova a história da humanidade: os actos de barbárie foram muitas vezes orientados por líderes carismáticos e com um poder de argumentação *moral* louvável. Kohlberg poderia explicar o hiato entre o raciocínio e a acção moral destes indivíduos pelo modo como orientaram a atenção e imaginaram os aspectos moralmente relevantes das situações e decisões que nelas tomaram. Obteria o suporte de alguma investigação (e.g., Straughan, 1983) que explica assim a evidência de que os sujeitos do estágio 6 nem sempre agem de acordo com os seus julgamentos por princípios. Mas, é claro, reconhecer que alguns vilões da história da humanidade poderiam ser classificados no nível pós-convencional poria inevitavelmente em causa a relação entre a moralidade e os estádios de julgamento moral e seria politicamente incorrecto, à luz dos valores implícitos na obra de Kohlberg.

Como já discutimos anteriormente, há um pressuposto cultural e ideológico por detrás desta escolha<sup>24</sup>. Os avanços da civilização humana e a defesa de princípios éticos e de justiça universais<sup>25</sup> não são, para Kohlberg, frutos do acaso e do capricho, são produtos de uma capacidade de raciocinar por princípios que é alcançada por poucos e que depende de estruturas ideológicas moralmente mais compatíveis com o conhecimento do bem, como é o caso do liberalismo (Kohlberg 1981, cap. 6). Kohlberg acreditava que o lado bom da história da humanidade deve os seus créditos a uma elite moral, um grupo reduzido de *iluminados* que ao longo dos anos foi contribuindo para elevar a civilização humana aos padrões de justiça universal. No reverso da história, teríamos os pensadores e agentes das causas mais

---

<sup>24</sup> Este não é um problema exclusivo de Kohlberg, enquanto cientista. De facto, há mais pontes entre o pensamento do cientista e o do leigo do que estamos habituados a reconhecer: tanto o homem comum se pode comportar como um cientista *ingénuo* (Heider, 1944, 1958, cit in Jones, 1985; Kelley, 1973; Kelley & Michella, 1980), como o cientista pode pensar e agir como pessoa moral (Viet-Brause, 2002) e deixar que as suas teses científicas sejam *contaminadas* pelas suas opções ideológica.

<sup>25</sup> Por exemplo, a concepção e defesa de sistemas políticos democráticos, de causas humanitárias como a luta contra fome ou a exploração de escravos, a abolição da pena de morte, a adesão a convenções pelos direitos de todos os seres humanos, etc.

distantes destes princípios universais, aqueles que, raciocinando ao nível pré-convencional ou convencional, seriam capazes apenas de lutar pelos seus interesses pessoais ou pelos interesses dos seus grupos de pertença. E assim estaria explicada, num pensamento que já havíamos reconhecido em Freud, a condenação dos homens ao desentendimento, ao conflito e à guerra, fruto da incapacidade das maiorias para a descentração moral<sup>26</sup>.

Kohlberg quis crer num mundo justo e calculou que deveria haver um modo de lá chegar: esse modo seria a razão e o pensamento justo. Temos, no entanto, grandes dificuldades em transpor a razão do plano da racionalidade filosófica para o plano psicológico e sociológico da moralidade. O próprio Kohlberg se embaraçou com este plano. Por isso, ao falar de pessoas justas, esquivou-se airoso ao problema da virtude, remetendo a questão para o plano social:

dei um exemplo de um educador moral eficiente, no plano social adulto, Martin Luther King. Uma vez que não posso definir a virtude moral ao nível individual, procurei-a ao nível social, tendo encontrado a justiça e concluí que a virtude moral central na escola, como na sociedade, é a justiça. A justiça, por sua vez, é um assunto de direitos humanos iguais e universais. Denunciei os enevoados rótulos de virtudes atribuídos a King e disse que apenas uma quer dizer qualquer coisa. A justiça não era apenas mais uma palavra que soa bem numa eulogia; era a essência da liderança moral de

---

<sup>26</sup> No extremo, estas implicações podem conduzir a conclusões perigosas. Se a evolução moral da humanidade é liderada apenas por uma minoria de pessoas moralmente mais desenvolvidas, o envolvimento das massas, de classes sociais menos instruídas, dos grupos de pressão, em causas colectivas a favor da justiça social, na defesa da ecologia, da libertação de presos políticos, do fim das armas nucleares, etc, apenas podem ser encaradas como fenómenos de conformismo ao poder e à persuasão dos líderes de tais movimentos. Aqueles que seguem estas causas não o farão pela sua capacidade de pensar moralmente de acordo com princípios universais de justiça, mas pelo mero conformismo acrítico ou pela defesa de interesses pessoais ou de grupo imediatos. Lutam por boas causas e defendem argumentos moralmente justos tendo por base motivações imaturas, egoístas e raciocínios exclusivamente convencionais. Por isso, não são justos, diz Kohlberg, recuperando o argumento de Platão: “o que torna virtuosa uma acção virtuosa é o ser guiada pelo conhecimento do bem. Uma acção corajosa baseada na ignorância do perigo não é corajosa; uma acção justa baseada na ignorância da justiça, não é justa; e assim por diante” (Kohlberg, 1981, p. 40). Embora concordemos, na sua essência filosófica com a ideia subjacente a estas palavras, consideramos abusiva a sua generalização quando está em causa a análise dos fenómenos sociais.

King (Kohlberg, 1981, p. 38-39).

O cabimento do princípio de justiça e do pressuposto da igualdade em que se baseia<sup>27</sup> no plano da racionalidade não se ajusta bem ao plano das relações sócio-político-morais entre pessoas e grupos. Como observou Finkelkraut (1997), a espécie humana é a única em que um indivíduo é capaz de não reconhecer outro como sendo da mesma espécie e no entanto defender grandes princípios morais sem se aperceber da contradição. No século XVIII, durante a revolução francesa, os mesmos franceses que defendiam os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, defendiam também a continuação da escravatura entre os nativos das suas colónias e a redução das liberdades de alguns (por exemplo, a exclusão do direito ao voto às mulheres e à maioria do povo...). Estas ilustrações contrariam a visão do fenómeno moral como um fenómeno normativo (e a aceitação da justiça pura como o motor desse fenómeno) e dão suporte às explicações que o circunscrevem às contingências históricas, culturais, políticas e económicas.

Ao mesmo tempo, obrigam a que consideremos os factores motivacionais e emocionais que Kohlberg reconheceu mas a que acabou por não dar o devido relevo teórico, sobretudo quando falava dos seus heróis pós-convencionais, escudando-se em conceitos explicativos como o de princípio moral (justiça, igualdade, respeito pelas pessoas) que se coadunavam melhor com o seu credo estruturalista:

A justiça não é uma regra concreta de acção como as que suportam virtudes como a honestidade. (...) é um princípio moral, quero dizer, um modo de escolher aquilo que é universal, uma regra de decisão que queremos que todas as pessoas adoptem em todas as situações. (...) Há excepções às regras mas não há excepções aos princípios. Uma obrigação moral é uma obrigação de respeitar o direito ou interesse de outra pessoa. (...) Porque as pessoas com maturidade moral são governadas por princípios de justiça em vez de por um conjunto de regras, não há muitas virtudes morais, apenas uma. (...) Se a acção virtuosa é a acção baseada no conhecimento do bem,

---

<sup>27</sup> “Concebo a justiça como igualdade e não como uma hierarquia platónica” (Kohlberg, 1981, cap. 2, p. 30-31).



então a virtude é uma, porque o conhecimento do bem é um (Kohlberg, 1981, p. 40).

Muitos críticos de Kohlberg (e.g., Nucci, 2000) reconhecem que o modelo de estádios consegue captar as coordenações típicas de determinadas idades em matéria de raciocínio moral. Mas esta teoria não consegue interpretar de forma abrangente a interferência dos factores psíquicos que condicionam e limitam a aplicação dos raciocínios morais à vida do dia a dia e à decisão moral, como a emoção, as expectativas, as atribuições. O estudo de Snarey (1985) que já antes referimos, mostra que os dados empíricos não oferecem suporte aos estádios pós-convencionais. Estes são construídos por referência ao sistema de pensamento filosófico ocidental e por isso a descrição do nível pós-convencional de Kohlberg é incapaz de dar conta das perspectivas culturais alternativas à ocidental e à das classes instruídas<sup>28</sup>. A partir de um referencial filosófico, Habermas (1985) defende posição semelhante porque, considera, o raciocínio por princípios não pode ser visto como condição natural. Ao nível pós-convencional não podemos, diz Habermas, falar de estádios naturais, apenas de estádios de reflexão (utilitária vs. direitos-naturais vs. kantiana) enquadrados por uma determinada teoria normativa.

A teoria da experiência óptima de Csikszentmihalyi (1990, 1993)<sup>29</sup> inclui algumas pistas interessantes sobre os estados e condições psicológicas que melhor

---

<sup>28</sup> Ao diferenciar os conceitos de sociedade e de cultura, Snarey valoriza o legado moral visível em todas as culturas e dá-nos suficiente abertura para que possamos compreender como os factores sociais, históricos, económicos e tecnológicos condicionam o modo como as pessoas vivem e interpretam o mundo. Ao contrário das perspectivas extremistas – universalismo ou relativismo cultural – esta perspectiva permite uma abordagem mais detalhada da moralidade, sendo também a que melhor contempla dados oriundos da psicologia social dos grupos a respeito de fenómenos como a atribuição social, o conformismo, a psicologia de massas, a persuasão ou as ideologias de grupo.

<sup>29</sup> Apesar do seu incontestável fôlego teórico, Csikszentmihalyi permanece um ilustre desconhecido na comunidade científica que se preocupa com as questões da moralidade. O seu nome raramente aparece citado nas publicações internacionais sobre este tema e a influência do seu trabalho tem-se restringido aos círculos de investigação da criatividade e do envolvimento psicológico em tarefas lúdicas ou laborais. No entanto, a sua perspectiva evolucionista da vida mental, da sociedade e da cultura tem aplicações muito mais vastas e contribui para esclarecer ligações entre algumas das variáveis que temos vindo a discutir nos últimos capítulos. Recentemente, Csikszentmihalyi tem estado a trabalhar no projecto “Good Work” (cf. <http://www.goodworkproject.org>; Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001), cujo

conduzem à evolução moral e que contribuem para que o sujeito forme e teste compromissos morais e para que viva *experiências que facilitem o sentido de eficácia e a conexão com o futuro* (Hart et al., 1995). Ao contrário de Kohlberg e dos racionalistas em geral, Csikszentmihalyi (1993, 1995) não confunde os aspectos normativos do desenvolvimento humano (a cuja descrição não se esquiva, mostrando-nos o estado de arte e socorrendo-se abundantemente de resultados empíricos que fundamentam as crenças científicas mais ou menos testáveis da actualidade) com uma ideologia ou filosofia do futuro ideal da humanidade. O autor não se nega a aplicar a sua teoria a este futuro desejado (como, aliás, Kohlberg também não se negou<sup>30</sup>), passando em revista o papel de instituições sociais como a escola, a família ou a política, e dá-nos pistas sobre como poderíamos avançar em direcção a esse ideal. Mas para o fazer, Csikszentmihalyi não classifica a evolução ontológica em escalas hierárquicas (como fez Kohlberg) e substitui a noção de estágio pela noção, quanto a nós mais adequada, de complexidade. Se a noção de estágio pressupõe o abandono das formas mais imaturas de pensamento quando se alcança uma nova estrutura, a noção de complexidade pressupõe apenas uma reorganização de relações entre conteúdos, ou seja, uma malha mais densamente tecida de informações, crenças ou saberes que não implica, necessariamente, o abandono dos modos de pensar anteriores.

---

propósito é investigar como é que os bons profissionais em diferentes domínios desenvolvem “bom trabalho”. O bom trabalho é entendido como trabalho que é, ao mesmo tempo, de alta qualidade e responsável socialmente. Partilha a direcção deste empreendimento com dois outros investigadores de renome mundial: Howard Gardner e William Damon, uma associação que tem favorecido a investigação das pontes entre as inteligência múltiplas, os estados motivacionais e a moralidade.

<sup>30</sup> Reparemos na seguinte passagem:

Se eu não pudesse definir as virtudes ou finalidades da educação moral, poderia alguma vez aconselhar sobre a forma como as virtudes podem ser ensinadas? Seria possível argumentar que os meios para ensinar a obediência à autoridade são os mesmos que os meios para ensinar a liberdade de opinião moral, que os meios para ensinar o altruísmo são os mesmos meios para ensinar o esforço competitivo, que o fazer de um bom tropa de assalto envolve os mesmos procedimentos que o fazer de um rei filósofo? (Kohlberg, 1970, p. 58, cit in Turiel, 2002, p. 102).

A complexidade, diz Csikszentmihalyi, depende da qualidade com que a informação é diferenciada e integrada na consciência de um indivíduo<sup>31</sup>. Uma pessoa será tanto mais complexa quanto mais conseguir aceder a informações discretas e quanto melhor conseguir relacioná-las entre si. A complexidade de um indivíduo mede-se também pelo modo como consegue sintonizar os seus desejos, emoções, pensamentos, valores e acções, de forma que, por muito individualizados que sejam, em conjunto não se contradigam uns aos outros (Csikszentmihalyi, 1990).

O conceito de complexidade é relevante para compreendermos o que diferencia as pessoas comuns das pessoas excepcionais. Acontece que estas pessoas tiveram a oportunidade, devida a circunstâncias de vida totalmente irreproduzíveis, de “realizar a complexidade potencial dos seus eus” (Csikszentmihalyi, 1993, p. 204). As suas histórias são singulares e irrepitíveis, mas há algo que é comum a todas estas pessoas: o facto de que, apesar da sua singularidade, todas aprenderam a sentir o estado de fluxo na complexidade. No *Capítulo 4* teremos oportunidade de aprofundar estas afirmações e de analisar alguns estudos que as sustentam.

## **2.4 Emoção e razão: crítica ao cognitivismo puro**

A ligeireza com que as emoções foram tratadas na psicanálise e a desvalorização dos mecanismos afectivos e emocionais pelo behaviorismo<sup>32</sup>,

---

<sup>31</sup> Csikszentmihalyi tomou como referencial para a definição de complexidade ideias oriundas da biologia evolucionista e da física e, adaptando-as à psicologia do *self*, define uma pessoa complexa como aquela “cujo comportamento e ideias não poderiam ser facilmente explicados e cujo desenvolvimento não é obviamente previsível” (1990, p. 250).

<sup>32</sup> Como vimos no *Capítulo 1*, a tese psicanalítica confronta-nos com a visão de uma natureza humana ameaçada pela sua predisposição para a autodestruição. A comparação com as sociedades ditas primitivas deu a Freud o argumento de que sem desejo de destruição não se justificaria nem a culpa nem a consciência. A consciência moral identifica-se, portanto, com o superego e com a culpa pelo desejo de violar as normas (*i.e.*, os tabus). Por outro lado, o behaviorismo não reconhece às emoções morais qualquer estatuto autónomo, considerando-as meros condicionamentos. Nenhuma destas perspectivas reconheceu que as pessoas revelam desde muito cedo capacidades de entreatajuda e que os motivos de afiliação são tão fortes, ou ainda mais fortes, na construção da sociedade humana do que os motivos de agressão ou os condicionamentos sociais.

encontra-se também em Piaget e Kohlberg, em resultado da sua radicação racionalista. Para Piaget a emoção e a afectividade são apenas fontes de energia para o desenvolvimento cognitivo, não tendo qualquer papel como orientador deste desenvolvimento nem capacidade para modificar as estruturas cognitivas (Berkowitz, 1998; Piaget, 1975). As relações interpessoais são vistas como um mero instrumento de descentração cognitiva e moral, pelo que o seu valor afectivo, por si só, não assume especial relevo. Além disso, Piaget reduz os primeiros sentimentos morais à obediência e ao respeito unilateral da criança pelo adulto. A prevalência do pensamento egocêntrico até final do período pré-operatório impede a criança de adoptar o ponto de vista alheio e de se descentrar para compreender as razões, sentimentos e necessidades do outro, tornando-a incapaz de empatia e de manifestar comportamentos de ajuda (Pagoni-Andréani, 1999; Piaget & Inhelder, 1979; Kurtines & Gerwitz, 1995; Sánchez 1997).

Kohlberg também não esqueceu inteiramente o lado afectivo da moralidade, ao referir que os julgamentos de justiça implicam a imparcialidade e a reversibilidade, duas capacidades que exigem a empatia. No entanto, na senda de Piaget, considerou a justiça e a igualdade (baseadas na operação cognitiva da reciprocidade e na descentração cognitiva) como valores morais supremos e por isso acabou por desvalorizar os valores que se baseiam mais na afectividade e na empatia, como é o caso do amor e do altruísmo. Ora, como afirma Vine (1983), Kohlberg não diferenciou convenientemente as emoções de empatia e de simpatia<sup>33</sup> e por isso também não foi capaz de perceber que há uma diferença entre compreender os sentimentos de alguém e partilhar efectivamente esses sentimentos.

---

<sup>33</sup> A empatia depende da capacidade de nos percebermos a nós e aos outros como identidades separadas e de sermos capazes de tomar a perspectiva do outro, entendendo os seus sentimentos e emoções perante situações difíceis, penosas ou positivas. Ao estabelecer empatia com outra pessoa é como se experimentássemos o sentimento que imaginamos que ele sente, ou algum tipo de sentimento congruente com esse. Por seu turno, a simpatia, embora também envolva a apreensão do estado emocional de outra pessoa, não implica o emparelhamento dessa apreensão como um sentimento correspondente, apenas um sentimento geral de pena ou preocupação pelo outro (Eisenberg, 1989, 2000; Hoffman, 1975). A empatia implica sentir *com* o outro, enquanto a simpatia implica sentir *pelo* outro.

Esta partilha implica colocar-se do ponto de vista do outro tanto em termos cognitivos como afectivos.

Em parte, estas convicções resultam das dificuldades técnicas de acesso ao pensamento moral das crianças pequenas, incapazes como são de verbalizar com precisão os seus pensamentos e sentimentos. Estas dificuldades persistiram por muito tempo mas, com os avanços metodológicos e tecnológicos, na década de oitenta, o estudo da moralidade da criança pequena tornou-se mais acessível e permitiu conhecer melhor as emoções, cognições e comportamentos associados ao altruísmo infantil em contextos naturalistas (Damon, 1990; Holden & Coleman, 1992; Killen, 1991; Lamb & Feeny, 1995; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982). Estes estudos revelam ligações estreitas entre a moralidade e as emoções positivas e permitem concluir que a moralidade não se reduz à noção abstracta de justiça (naturalmente inacessível às crianças, na sua profundidade filosófica, ideológica e intelectual, durante os primeiros anos de vida) mas inclui outros elementos fundamentais para a experiência de afinidade humana, como a generosidade, o cuidado pelo outro, a entajuda, manifestações de empatia que podemos observar desde muito cedo, ainda que sob formas rudimentares, no comportamento infantil (Eisenberg, 1982; Eisenberg e Miller, 1992; Grusec, 1982; Hoffman, 1976; Kagan 1981, 1985 in Lamb & Feeny, 1995; Kagan, 1984; Nunner-Winkler & Sodian, 1988; Underwood & Moore, 1991; Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1982).

#### **2.4.1 Moralidade e empatia**

O conceito de empatia, tal como Hoffman (1975, 1976, 1982, 1991, 2000) o elaborou no seu esquema desenvolvimental, é um contributo importante para uma teoria moral compreensiva. Hoffman admite que a empatia está na base dos afectos morais (como a perturbação empática, a culpa ou a zanga empática), relacionando-se com os princípios de justiça e compaixão/ cuidado pelo outro e desempenhando um papel importante no julgamento e nas decisões morais.

Sistematizando as ligações entre empatia, princípios morais e julgamento, que já havia explorado em trabalhos anteriores, Hoffman (1987) defende que os afectos morais se tornam parte integrante das estruturas morais muito antes dos princípios morais, que só se estruturam no final da infância ou na adolescência, pois só então existe a necessária *receptividade desenvolvimental* para estes princípios. Porém, Hoffman não considera que o afecto empático tenha prioridade sobre os princípios morais, contrariamente a Gilligan (1982) que, na sua oposição a Kohlberg, defendeu que a acção moral baseada no cuidado pelo outro é superior à que se baseia na justiça. Hoffman também não assume, ao contrário de Kohlberg, que a moralidade seja um assunto da razão pura:

consideremos um médico que cuida de um doente em particular e dedica todo o seu tempo de consultas a este doente, mas negligencia outros que necessitam igualmente da sua atenção. Este médico é obviamente empático e cheio de compaixão, ao ponto de pôr de lado as suas necessidades pessoais, mas eu teria dificuldade em designar isto como comportamento moral. Por outro lado, também não vou tão longe como Kohlberg e outros que parece considerarem os actos morais como se apenas derivassem de princípios morais. A questão é complexa e eu não possuo uma resposta, apenas sugiro um critério desenvolvimental. O médico em questão pode não estar a agir moralmente, mas uma criança pequenina que, perante uma perturbação simpática, se desvia do seu caminho para ajudar alguém, pode estar a agir moralmente. (1987, p. 190)<sup>34</sup>.

Com este exemplo, Hoffman sublinha a ideia e que os afectos empáticos contribuem para a aceitação de princípios morais e para a acção em função dos mesmos, provocando impulsos para o raciocínio moral baseado em princípios e, portanto, gerando sinergias entre emoção e razão no domínio da moralidade e da acção moral. Baumrind (1992) reforça também a ideia de que existem componentes afectivos subjacentes a qualquer princípio (por exemplo, a resposta empática ao sofrimento de alguém é um componente afectivo da beneficência, o medo da morte é uma emoção subjacente ao princípio do respeito pelas pessoas e

---

<sup>34</sup> Traduzimos por *perturbação simpática* o original *sympathetic distress*, um dos cinco afectos empáticos identificados por Hoffman.

ao valor supremo da vida humana; o respeito pelos direitos dos outros ou a prudência no cumprimento do dever têm fundos utilitaristas como o medo da punição, as necessidades de aprovação social, a identificação empática com aqueles que sofrem ou a expectativa de retribuição).

Em suma, temos que reconhecer o papel determinante da afectividade e das emoções na formatação das experiências de vida desde a infância, no evoluir da personalidade moral e nos processos de decisão moral (cf. Arsenio & Lover, 1995). A sensibilidade moral nunca deixará, ao longo de todo o ciclo de vida, de ocupar um lugar de destaque na determinação da vida moral dos indivíduos e está permanentemente ligada à cognição e ao comportamento humano, tanto no componente moral como em qualquer outro aspecto da vida. Gibbs (1991) defende que as teorias de Kohlberg e de Hoffman podem ser integradas porque abordam aspectos complementares do desenvolvimento e da motivação moral. Na teoria de Kohlberg é focada a construção do sentido moral, derivada do processo de descentração que permite aceder ao conceito de justiça, sendo enfatizada a cognição; na teoria de Hoffman é focada a transmissão social de normas morais através da internalização, sendo enfatizados os processos afectivos relacionados com a motivação moral.

#### **2.4.2 Relações entre razão e emoção**

Os sentimentos e emoções que dão colorido à nossa vida moral são descritos por meio de dezenas de vocábulos<sup>35</sup>, o que atesta a riqueza da experiência sensível do ser humano. Que a emoção e o sentimento permeiam todas as nossas experiências é uma certeza de que ninguém duvida. Basta notarmos a quantidade de vezes que, nos discursos do dia a dia, utilizamos os vocábulos do dicionário emocional para descrever o que nos acontece e o modo como interpretamos as

---

<sup>35</sup> Ira, Frustração, Preocupação, Zanga, Raiva, Ódio, Inveja, Amizade, Atração, Resignação, Vergonha, Felicidade, Embaraço, Agonia, Paixão, Aversão, Amargura, Terror, Insegurança, Segurança, Raiva, Dor, Indiferença, Ira, Medo, Bem-estar, Amor, Ternura, Satisfação sexual, Surpresa, Repulsa, Tristeza, Alegria...

nossas experiências. A vida emocional e afectiva é o principal inspirador da literatura e é muitas vezes a partir da forma como o perfil de sensibilidades dos personagens nos é descrito que avaliamos a plausibilidade da sua existência. Os personagens cem por cento racionais, inteligentes e calculistas que parecem ser imunes aos afectos, como Spock, no filme *2001: Odisseia no espaço* (Kubrick, UK/ USA, 1968) ou Lecter, em *O silêncio dos inocentes* (Demme, USA, 1991) são-nos descritos e com facilidade os rotulamos como seres imaginários de ficção científica ou como mentes doentias e perversas. O atributo comum a estas criaturas é, para além de uma argúcia mental extraordinária e de capacidades de raciocínio fora do comum, a ausência de emoções e sentimentos. A generalidade das pessoas classifica-os, sem hesitações, como não humanos ou desumanos. A capacidade de sentir e expressar emoções e de fazer acompanhar de emoções e sentimentos as decisões do dia a dia, nomeadamente as decisões de natureza social, é uma condição *sine qua non* da normalidade humana.

As emoções fazem parte dos dispositivos biológicos com que nascemos preparados para sobreviver (Cosmides & Tooby, 2000; Damásio, 2000; Frijda, 1994, 2000; Levenson, 1994)<sup>36</sup> e por isso são facilmente reconhecíveis em diferentes partes do mundo e em diferentes culturas, apesar das variações nas formas como se exprimem (Keltner & Ekman, 2000). Com efeito, é “essa

---

<sup>36</sup> A base biológica comum a todas as emoções pode ser sumariada nas seguintes proposições (cf. Damásio, 2000):

(a) as emoções são conjuntos de respostas químicas e neurais que têm um papel regulador: criar condições favoráveis para manter o organismo vivo;

(b) a aprendizagem e a cultura alteram a expressão das emoções e revestem-nas de novos significados, mas as emoções são processos biologicamente determinados, dependentes de dispositivos cerebrais inatos e sedimentados na história evolucionária;

(c) os dispositivos que produzem as emoções localizam-se em regiões cerebrais restritas, nos quais são regulados e representados os estados corporais;

(d) todos estes dispositivos podem ser activados automaticamente, sem intervenção da consciência, pesem embora as variações individuais e o papel da cultura na formação de alguns indutores;

(e) todas as emoções usam o corpo como teatro, mas também afectam o modo de operar de numerosos circuitos cerebrais, modificando tanto a paisagem corporal como a paisagem cerebral.



semelhança que torna possíveis as relações interculturais e que permite que a arte, a literatura, a música e o cinema atravessem fronteiras com tanta facilidade” (Damásio, 2000, p. 74).

Durante muito tempo a emoção esteve arredada do estudo científico e, por isso, também foi desvalorizado o seu papel na moralidade. De acordo com Damásio (2000), a negligência científica da emoção no século XX pode ser atribuída a três limitações do pensamento científico: a ausência de uma *perspectiva evolucionária* no estudo do cérebro e da mente, que levou os cientistas a proceder como se Darwin nunca tivesse existido; a desvalorização daquilo que já se sabe sobre a homeostasia; por fim, a inexistência da noção de organismo nas ciências cognitivas e na neurociência, para as quais é como se o cérebro não tivesse uma natureza física e como se o pensamento não estivesse relacionado com o organismo vivo. Damásio (1995) chamou “erro de Descartes” a esta concepção dualista, a separação radical entre o corpo e a mente, em que se baseia o racionalismo, na qual é sugerido que “o raciocínio, o juízo moral e o sofrimento adveniente da dor física ou agitação emocional poderiam existir independentemente do corpo” (Damásio, 1995, p. 255). Com o bom humor que caracteriza os seus escritos, diz a propósito Csikszentmihalyi:

Os actuais apóstolos da verdade cartesiana são os cientistas cognitivos, que acreditam que estudando o funcionamento de computadores, acabarão por descobrir como pensamos. (...) Se considerarmos tudo o que aprendemos neste último século, parece justo dizer que Descartes tinha razão ao acreditar que a mente é capaz de seguir princípios racionais universais, mas (e é um enorme mas) só desde que siga princípios racionais universais. Se isto parece tautológico, não é por acaso. As pessoas pensam como computadores quando pensam como computadores (...). Qualquer pessoa normal é capaz de aprender as regras do xadrez – desde que o deseje – e, ao jogar xadrez, pode parecer comportar-se tão racionalmente como qualquer autómato. A lógica, no entanto, é só uma pequena parte do que ocorre na consciência do jogador de xadrez humano. Há também o prazer sensorial de manipular as bem torneadas peças; há o alívio de escapar dos problemas do mundo real e refugiar-se numa actividade controlável e autocontida; há a excitação de vencer o adversário, e há a alegria de conseguir fazer

face a um desafio difícil. Todos estes sentimentos estão presentes na mente do jogador de xadrez, e, sem eles quem se daria ao trabalho de seguir as regras lógicas? O computador, em contrapartida, não pode escolher se quer jogar ou não. (1993, p. 51-52).

A oposição nas representações da moralidade, tal como é vista pelos teóricos do emotivismo e do cognitivismo, resultou da crença dos primeiros na primazia afectiva (a moralidade vista como uma transmissão de valores sociais às novas gerações, através de um processo de natureza basicamente emocional e afectiva) e dos segundos na primazia cognitiva (a moralidade vista como um processo interno que evolui em resultado do conflito cognitivo, seguindo uma sequência universal, de natureza essencialmente racional) (Gibbs & Schnell, 1985; Sweder, 1981, ref. in Saltzstein, 1983).

Ora, a grande questão que, em seu tempo, opôs Durkheim e Piaget, e que perdurou com a ascensão da perspectiva cognitivo-desenvolvimental, tem actualmente contornos menos precisos e algum do extremismo inicial foi atenuado com a assimilação de elementos de uma perspectiva pela sua opositora (Gibbs & Schnell, 1985; Shweder & Haidt, 1993; 2000). Hoje, o cognitivismo intuicionista (perfilhado, entre outros, por Jerome Kagan) partilha com o emotivismo a ideia de que as emoções (reinterpretadas como sendo um sistema rápido de avaliação cognitiva) têm um lugar de direito no estudo do desenvolvimento moral.

Uma vez recuperado, o interesse pela emoção faz hoje parte de vastos programas de investigação (cf. Ekman & Davidson, 1994; Izard, 1991; Kitayama & Markus, 1995; Lewis & Haviland-Jones, 2000), entre os quais aqueles a que Damásio se vem dedicando nos últimos anos e a que queremos fazer aqui uma breve alusão. De acordo com Damásio (2000), as emoções<sup>37</sup> cumprem duas

---

<sup>37</sup> Entre os teóricos não há ainda um consenso sobre como definir a emoção e sobre aquelas que podem ser consideradas básicas, uma vez que a gama de emoções é extremamente variada (Coleman, 1995). Contudo, muitos autores estão de acordo em assumir que existem famílias de emoções, sendo a taxionomia de Damásio (2000) globalmente similar à de Coleman (1995). Aquele autor distingue três categorias de emoções: emoções primárias ou universais (alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão); emoções secundárias ou sociais (vergonha, ciúme, culpa ou orgulho) e emoções de fundo (bem estar ou mal estar, calma ou

funções biológicas vitais, sendo a primeira a de produzir no organismo reacções ajustadas às situações: “por exemplo, num animal a reacção pode consistir na fuga, na imobilização, no ataque de um inimigo, ou no adoptar de um comportamento agradável. No seres humanos as reacções são essencialmente as mesmas, mas temperadas, espera-se, pela razão e pela sabedoria. (p. 75). A segunda função é fazer a regulação homeostática do estado interno do organismo<sup>38</sup>, preparando-o para reagir. Assim, as emoções são aspectos centrais na regulação da sobrevivência do organismo e constituem-se como um componente de nível superior nos mecanismos de regulação vital. Nos seus estudos com doentes neurológicos, Damásio (2000) notou que as alterações da consciência provocam também alterações da emoção (quando uma é suspensa o mesmo acontece com a outra), o que indica que os “seus alicerces podem ser comuns”, e parece sustentar a hipótese da existência de uma relação básica entre a emoção e os processo de raciocínio e decisão:

certos trabalhos do meu laboratório mostraram que a emoção faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisão, para o pior e para o melhor. A ideia pode parecer um pouco contra-intuitiva, mas a evidência é incontestável. As descobertas resultam do estudo de diversos indivíduos inteiramente racionais no modo de conduzir as suas vidas até ao momento em que, como resultado de uma lesão neurológica em áreas específicas do cérebro, perdem um determinado grupo de emoções e, ao mesmo tempo, perdem a sua capacidade de tomar decisões racionais. Estes indivíduos conseguem evocar o conhecimento do mundo à sua volta, e a sua capacidade para dominar a lógica de um problema permanece intacta. Todavia, muitas das suas decisões pessoais e sociais são irracionais, e são frequentemente desvantajosas para as suas pessoas e para os outros. O delicado mecanismo do raciocínio deixa de ser afectado (não conscientemente e, em certas ocasiões, mesmo

---

tensão). Os estudos transculturais de Ekman (Ekman, 1972 e Ekman, Sorenson & Friesen, 1969, referidos por Smith & Bond, 1995; Ekman, 1984 referido por White, 1995; Keltner & Ekman, 2000) revelaram categorias idênticas de emoções básicas.

<sup>38</sup> Damásio define homeostasia como “reacções fisiológicas coordenadas e largamente automatizadas necessárias num organismo vivo para a manutenção de estados internos estáveis.” (2000, 60) e afirma que as emoções fazem parte integrante deste processo regulador que é, no seu entender, “uma chave para a biologia da consciência” (2000, p. 60).

inconscientemente) por sinais provenientes dos mecanismos da emoção. Esta hipótese é conhecida como a hipótese dos marcadores somáticos. (p. 61).

Com base nestas descobertas, Damásio conclui que a razão tem tanto a perder com a redução como com a sobrecarga de emoção, sendo “provável que a emoção ajude a razão, sobretudo no que diz respeito aos assuntos pessoais e sociais que envolvem risco e conflito“ (p. 62). Defendendo que todo o pensamento é acompanhado, em maior ou menor grau, de emoções, Damásio reivindica o lugar científico daquilo que o senso comum há muito notou:

há qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial. A emoção humana não se reduz ao prazer sexual ou ao pavor dos répteis. Tem a ver, igualmente, com o horror de testemunhar o sofrimento e com a satisfação de ver cumprida a justiça. (2000, p. 55).

A ligação entre o pensamento moral e a emoção não podia ser mais clara. Damásio admite que todo o desenvolvimento e toda a experiência quotidiana dos seres humanos estão infiltrados de emoção<sup>39</sup>, o que liga, inevitavelmente,

qualquer objecto ou situação da nossa experiência, pela força do condicionamento, aos valores fundamentais da regulação homeostática: recompensa ou castigo; prazer ou dor; aproximação ou afastamento; vantagem ou desvantagem pessoal; e, inevitavelmente, bem (no sentido de sobrevivência) ou mal (no sentido de morte). Quer queiramos, quer não, esta é a condição humana *natural*. Felizmente, dado que também temos a capacidade de reflectir e planear, temos um meio de controlar a influente tirania da emoção: chama-se razão. Ironicamente, claro, os motores da razão também requerem emoção, o que significa que o poder da

---

<sup>39</sup> Esta convicção relembra a hipótese de Zajonc (1980), segundo o qual muitas das experiências emocionais e dos julgamentos interpessoais são provocados de forma automática, tomando por base sentimentos positivos/negativos de agrado ou desagradado face a estímulos (pessoas, acontecimentos) relevantes, apreendidos como sendo agradáveis ou hostis. Estes sentimentos nem sempre chegam a ser codificados em conteúdos semânticos, mas são frequentemente transformados em sensações psicofisiológicas.

razão é por vezes bem modesto. (2000, p. 79-80).

Se pensarmos sobre tudo aquilo que já tínhamos aprendido com os grandes teóricos da psicologia, esta frase parece um pouco a descoberta da pólvora. No entanto ela combina behaviorismo e cognitivismo sem falsos pudores e com um sentido holístico notável. O que Damásio oferece é uma ideia simples mas vigorosa: emoções, sentimentos e razão formam um triângulo que não temos qualquer vantagem em dissecar e analisar isoladamente.

As ligações entre a emoção e a razão estão bem presentes no corpo de investigações e teorias que apresentámos até aqui. Os trabalhos mais recentes da neurociência, como os de Damásio, reforçam as perspectivas antropológicas e psicológicas contemporâneas que têm vindo a aceitar cada vez mais o papel estratégico que as emoções têm no raciocínio acerca dos acontecimentos sociais e morais, já que fazem parte integrante dos processos de regulação biológica e cultural e de auto-regulação da acção humana (e.g., Cosmides & Tooby, 2000; Frijda, 1994, 2000; Frijda & Mesquita, 1994; Hoffman, 1975, 1987; Levenson, 1994; Shweder & Haidt, 2000; White, 1994).

### **Conclusão: redefinindo o conceito de moralidade**

Ao longo deste capítulo assumimos que a influência da perspectiva cognitivo-desenvolvimental na abordagem psicológica da moralidade, dada a sua extensão e alcance, justifica que esta perspectiva seja tomada como mote para fazer o ponto da situação da psicologia da moralidade. Esta análise e as conclusões a que nos conduziu permitem afirmar que a psicologia da moralidade deve procurar ser mais integradora e abrangente do que a perspectiva analisada conseguiu ser.

Estando interessados nas questões da ontogénese cognitiva e na natureza do raciocínio (em particular o raciocínio lógico), os autores cognitivo-desenvolvimentais orientaram-se para a exploração dos mecanismos cognitivos *fríos*. Por isso Piaget (e, na sua senda, também Kohlberg) acabou por desvalorizar os

processos “quentes”, como a afectividade, a motivação ou as interacções interpessoais (García, 1985).

Mas esta falha não é exclusiva da perspectiva cognitivo-estruturalista. A psicologia e outras ciências do homem foram durante algum tempo adversas à ideia de atribuir à emoção, às sensações e aos sentimentos qualquer estatuto científico. A palavra amor, por exemplo, foi banida do léxico da psicologia por muito tempo (cf. Harlow, 1958). Isso aconteceu em grande parte por razões de coerência teórica: nuns casos, por se considerar que a natureza subjectiva dos fenómenos emocionais os tornava cientificamente desprovidos de interesse (como defendeu o behaviorismo clássico); noutros, porque se entendia que estes fenómenos podiam ser explicados exclusivamente através dos mecanismos mais básicos da aprendizagem (como pressupõe o neo-behaviorismo); diga-se, também, que algumas teses que haviam suportado a sua arquitectura conceptual na primazia do afecto entraram em declínio quando os críticos revelaram as suas insuficiências metodológicas, acusando-as de fantasia teórica (como foi o caso da psicanálise de Freud); finalmente, e é essa a razão científica mais recente, porque se passou a acreditar numa arquitectura mental que funciona de forma lógica e que pode ser totalmente explicada por uma rede complexa de premissas do tipo *se.. então*, à imagem do funcionamento dos computadores (aqui temos as ciências cognitivas, no seu auge).

Também falta às grandes correntes da psicologia da moralidade capacidade integradora em domínios mistos como o das relações ente o pensamento moral e as praticas culturais e educativas. No caso da perspectiva cognitivo-desenvolvimental, a preocupação quase exclusiva com a evolução moral omitiu dados oriundos de outras disciplinas, mesmo da psicologia cognitiva, que revelam as limitações da arquitectura mental e do raciocínio lógico, comprometendo o pressuposto do formalismo e a ideia de que o ser humano moralmente evoluído pode tornar-se imune às limitações da percepção e do raciocínio em situações de resolução de problemas e tomada de decisão sociomoral. A radicação cognitivista e estrutural

gerou, além disso, uma visão absolutista da moralidade que se revelou incapaz de integrar as cambiantes culturais e históricas da moralidade.

Além disso, faz-se notar como implicação da ideologia do individualismo, a ideia errónea de que tornarmo-nos pessoa moral depende da autonomia de pensamento e decisão. Vine (1983), em clara contraposição a esta perspectiva, adota uma posição menos absolutista e, de alguma forma, inclina-se para um relativismo moral moderado que explica melhor como e porquê seguimos determinados códigos morais:

O nosso respeito real por um código moral não depende de forma alguma apenas do exercício da razão individual. Psicologicamente, depende bastante do nosso respeito pelos vínculos a outras pessoas e a grupos sociais. Também no seu conteúdo, os códigos morais referem-se à nossa relação com os outros – as áreas da conduta em que os interesses em conflito têm que ser ponderados e resolvidos. Embora algumas moralidades insistam no desenvolvimento de virtudes do carácter, os referentes primários da moralidade parecem ser orientados socialmente (...). Empiricamente, os códigos morais funcionam para regular os aspectos básicos, universais, da vida social. Na sua essência, a moralidade é um instrumento para proteger os interesses dos outros e para promover o altruísmo (Nagel, 1970). O compromisso para com um código moral envolve o reconhecimento afirmativo da nossa humanidade partilhada com aqueles a quem esse código moral se refere” (p. 30).

Sendo a moralidade um processo psicossocial, parece-nos relevante enveredar por uma perspectiva integradora que permita compreender melhor as conexões entre cognição, afectividade e comportamento e que, em simultâneo, as perspetive no contexto de vida real do sujeito, estudando ainda a sua identidade, os seus sistema de valores individuais e os valores partilhados na cultura de referência.

Todas as concepções de moralidade que revimos no capítulo anterior contribuíram de certa forma para a privatização da moralidade (Hemler & Hogan, 1992) e pautaram-se pela ideologia do individualismo. A perspectiva cognitivo-desenvolvimental de Kohlberg representa o auge destas concepções. Ao hipervalorizar os princípios morais abstractos, a arquitectura teórica de Kohlberg

desvalorizou os factores contextuais e a sua importância na regulação do comportamento moral, assim como as regras sociais e normas morais dos grupos e sociedades, que deveriam ter um estatuto igualmente importante (cf. Baumrind, 1992; Nucci, 2000; Turiel, 1983). Por isso, a moralidade teorizada por Kohlberg está para a moralidade no dia a dia como a pintura de uma natureza morta está para os objectos que a inspiraram.

Packer e Richardson (1991) consideram, por sua vez, que a psicologia já ultrapassou os cânones do behaviorismo e do cognitivismo e, no estudo da moralidade, toma agora como campo de interesse as actividades do dia a dia em situações concretas e os aspectos morais das interacções sociais em contextos reais. Assim, estaríamos em plena era pós-kohlbergiana no estudo da moralidade. Mas devemos admitir que muita da investigação contemporânea tem as suas raízes sedimentadas no paradigma da moralidade que inspirou Kohlberg. Ora, as perspectivas alternativas à teoria de Kohlberg, como a ética do cuidado de Gilligan, a teoria do raciocínio moral pró-social de Eisenberg, a distinção de domínios moral e convencional de Turiel ou a perspectiva da psicologia cultural da moralidade de Sweder, não satisfazem inteiramente a necessidade de uma abordagem mais integradora, defendem Walker e Pitts (1998a)<sup>40</sup>, e não oferecem claramente um desafio empírico à tese de Kohlberg, como se depreende das definições de

---

<sup>40</sup> Hart (1998) contra-argumenta que a perspectiva cognitivo-desenvolvimental não é tão infértil como parece a Walker e Pitts (1998a), nem tornou Kohlberg ou os seus colaboradores cegos para ver os problemas e limitações dos seus próprios modelos. Enquanto Kohlberg se tornou progressivamente mais capaz de integrar aspectos como o afecto ou a influência dos contextos educativos, muitos dos seus colaboradores reequacionaram a sua radicação cognitivo-desenvolvimental o que os levou a produzir teorias alternativas. Com efeito, este é o caso de alguns dos grandes nomes da psicologia da moralidade (*norte-americana*) contemporânea, tal como Gilligan, Turiel, Rest, Colbi, Damon ou Gibbs, todos eles antigos colaboradores de Kohlberg. Para Hart, esta evolução prova o valor heurístico da perspectiva cognitivo-desenvolvimental, de onde surgiram as principais posições que actualmente procuram integrar aspectos como o julgamento, a acção, a emoção e a personalidade no estudo da moralidade.

Este mérito deve ser reconhecido (ao longo do presente capítulo referimos alguns trabalhos e reflexões interessantes originados nesta linha de investigação), sem no entanto esquecermos que o núcleo duro de algumas destas novas teorias continua a ser o paradigma estruturalista e racionalista (cf. Walker & Pitts, 1998b).



moralidade que adoptam. Por exemplo, Nucci (1997), partindo do pressuposto estruturalista-desenvolvimentista, define a moralidade como “concepções, raciocínios e acções que se referem ao bem-estar, aos direitos e ao tratamento justo da pessoas. A moralidade (definida em termos de justiça, bem-estar e direitos) pode ser distinguida dos conceitos de convenção social, os quais são padrões de conduta determinados por consenso por um dado grupo” (¶ 3-4).

Faltaria, portanto, encontrar uma perspectiva que situe mais claramente a moralidade no quotidiano das pessoas, entrando em consideração com aquilo que Kohlberg deixou de lado, ou seja, não ignorando a importância de aspectos como o carácter ou os traços de personalidade moral, o afecto, os valores e os objectivos e experiências subjectivas no campo da moralidade. De igual modo, os valores devem ser integrados no estudo da moralidade e da identidade moral (Campbell & Christopher, 1999). Referimo-nos a uma perspectiva necessariamente integrada das estruturas, funções e processos que compõem a vida moral, mas que consiga, em simultâneo, dar conta do contexto sócio-histórico e dos referentes morais que circulam numa dada cultura moral.

Partindo do paradigma ecológico do desenvolvimento humano (uma visão do desenvolvimento como um processo evolutivo de interacção organismo-ambiente), Bronfenbrenner (1979, in Bronfenbrenner 1993) referiu-se ao desenvolvimento como um sistema de estruturas interdependentes e dinâmicas que se aplicam desde as situações imediatas face a face (microsistema) até aos contextos sociais mais vastos e distantes, como a classe social ou a cultura (macrosistema), passando pelos níveis intermédios (mesosistema e exosistema). Por isso, de acordo com este paradigma, o desenvolvimento humano, ou qualquer dos seus componentes, só pode ser devidamente teorizado se estudar os diferentes sistemas e as suas interacções:

Nesta perspectiva, a investigação que apenas lida com um destes processos, não apenas desvirtua o modelo, como se arrisca a fazer generalizações excessivas dos resultados e, o que ainda é mais fatal para a ciência do desenvolvimento, pois pode resultar numa simplificação e na distorção das realidades psicológicas.

(Bronfenbrenner, 1993, p. 4-5).

Assim, uma teoria deve respeitar duas condições para que seja uma boa teoria: traduzir-se em planos de investigação concretos e poder aplicar-se ao fenómeno que pretende explicar tal como ele se manifesta nos contextos reais em que usualmente ocorre (Bronfenbrenner, 1993). Um primeiro passo para conduzir o estudo da moralidade nesta direcção consiste em procurar uma definição compreensiva de moralidade. É o caso da definição de Walker, Pitts, Hennig e Matsura (1995):

a moralidade refere-se a acções voluntárias que (pelo menos potencialmente) têm implicações sociais e interpessoais e que são governadas por um mecanismo intrapsíquico (cognitivo e/ou emotivo). Assim, conceptualizamos a moralidade como um empreendimento social, tanto nas suas origens como nas suas funções: ele prescreve as actividades das pessoas, regula as suas interacções sociais e faz o arbítrio de conflitos. A nossa definição de moralidade não exclui necessariamente as convenções sociais porque, apesar da eventual natureza arbitrária da sua expressão particular, elas reflectem valores subjacentes e a sua violação tem o potencial de prejudicar terceiros, criar injustiças e afectar outras consequências morais. Além disso, a nossa definição não exclui a possibilidade de que alguns aspectos do domínio moral sejam primariamente intrapsíquicos; pelo contrário, é uma asserção de que estes aspectos intrapsíquicos (*e.g.*, reflectindo os valores básicos e o senso do *self*) têm pelo menos implicações indirectas para as interacções interpessoais. (p. 372).

A definição de Baumrind (1992) vai no mesmo sentido:

A moralidade (...) é um empreendimento pessoal e colectivo, destinando-se a servir a sociedade como um todo, ao regular as acções dos seus elementos individuais e sub-grupos, de modo a facilitar a sobrevivência e crescimento da pessoa imersa na colectividade. Enquanto empreendimento pessoal, as considerações morais regulam as actividades do indivíduo ao coordenar os interesses imediatos com os de longo-prazo. Enquanto empreendimento colectivo, regulam as acções dos elementos individuais e dos subgrupos para alcançarem um bem comum. (p. 257).

Por sua vez, Emler (1983a) enquadra a definição de moralidade nas noções de consenso e apresentação pessoal. As implicações da moralidade na conduta diária das pessoas e nos processo de comunicação social forçam a que haja um certo grau de consenso entre as pessoas sobre o bem e o mal, sem o qual se tornaria impossível a cada pessoa fazer-se compreender pelos outros. Por isso, na forma como cada um define a sua identidade há pouco espaço para a *anarquia moral*, onde os padrões de bem e de mal seriam meramente o fruto de visões privadas sobre a moralidade.

Ao interpretar o comportamento social e moral como auto-apresentação, uma estratégia por meio da qual as pessoas procuram dar a conhecer os seus sentimentos, intenções, aspirações e o tipo de pessoa que são ou querem parecer (procurando uma determinada imagem ou reputação), Emler (1983a, no seguimento de Goffman, 1959) integra as normas e convenções na concepção da moralidade e desvia-se da ideia de que a moralidade tem menos a ver com aquilo que as pessoas fazem nas suas relações interpessoais, na presença de uma audiência (testemunhas) do que com os seus pensamentos ou actos não testemunhados<sup>41</sup>. As diferenças entre as pessoas nas suas estratégias de apresentação pessoal, na conduta moral e no carácter moral seriam configuradas, de acordo com este autor, pela preferência por determinado tipo de respostas às relações sociais e interpessoais imediatas. Assim, embora muitas pessoas optem por auto-apresentar-se de acordo com as normas e convenções morais, nem todos se conformam do mesmo modo a esses padrões e algumas pessoas pura e simplesmente rejeitam-nos, ou porque são pouco atractivas, ou porque contestá-las pode garantir melhor a reputação pretendida.

Finalmente, Rovira (1996) considera a moralidade um instrumento regulador das interacções do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade e

---

<sup>41</sup> Emler (1983a) rejeita esta visão porque, estando sujeita ao enviesamento do individualismo, esquece que as pessoas pertencem a pequenas comunidades onde ocupam muito tempo com trocas de informação pessoal, facto que reduz o espectro dos fenómenos psicológicos exclusivamente privados.

considera que a sua complexidade evolui (desde o nível regulador biológico, ao nível regulador da consciência, passando pelo nível intermédio social) ao ritmo a que evolui a complexidade do meio:

A moral refere-se essencialmente à regulação dos conflitos interpessoais e sociais. Os juízos e comportamentos morais mais ou menos evoluídos supõem sempre a procura de modos de solucionar conflitos de convivência actuais ou futuros. Dizemos, pois, que a moralidade consiste numa forma de regular os comportamentos dos sujeitos para tornar possível uma convivência social óptima e uma vida pessoal desejável. Daí que falemos de reguladores morais enquanto instrumentos que facilitam a produção de juízos e a realização das condutas que permitem a convivência consigo mesmo e com os outros; quer dizer, que facilitam a adaptação a si próprio e à sociedade (p. 90).

Estas perspectivas e definições parecem-nos mais vantajosas do que outras exclusivamente centradas em princípios, pois permitem-nos compreender melhor as condições individuais, sociais e culturais que confluem para a formação da identidade, do carácter e do comportamento moral. São também vantajosas do ponto de vista pragmático, pois facilitam a interpretação das consistências e inconsistências do comportamento moral. A moralidade é tanto um instrumento social de regulação da convivência como uma forma de inteligência social e, por isso, inclui os valores e normas sociais e as competências para lidar com eles e para os integrar num estilo de vida minimamente satisfatório.

**PARTE II**

**MORALIDADE E CONDIÇÃO  
HUMANA**

Só somos humanos na relação com os outros humanos (Ubuntu, provérbio da África do Sul)



## CAPÍTULO 3

### CONDIÇÃO HUMANA:

#### ENTRE A ÉTICA EVOLUCIONÁRIA E A PRODUÇÃO CULTURAL DA MORALIDADE

“Os períodos sangrentos da história da humanidade sucedem-se ininterruptamente e podemos dizer que isto em nada se alterou até aos nossos dias. Só que hoje corremos o risco de nos autodestruirmos em caso de guerra, devido às armas atómicas. O homem domou as forças da natureza, venceu as epidemias e exterminou os animais selvagens, que então o ameaçavam. Agora, se não conseguirmos domar a nossa própria agressividade, tornar-nos-emos o maior inimigo de nós próprios.” Eibl-Eibesfeldt (1977)

No presente capítulo faremos algumas incursões pelo passado evolutivo da humanidade, seguindo de perto a perspectiva evolucionária na antropologia e na psicologia e articularemos os atavismos biológicos da moralidade, que estão na base dos comportamentos agressivos e altruístas dos seres humanos, com as fundações culturais que canalizam num sentido moral estas expressões do comportamento humano. Teremos oportunidade de debater a relação entre a expressão universal da agressividade e da empatia e a moralidade. Tendo por base os estudos sobre o comportamento pró-social na infância anteriormente referidos e a perspectiva de Hoffman sobre a empatia, iremos salientar a importância do afecto e as suas interacções com a cognição na emergência da moralidade. Por fim, registamos algumas das noções que estão na agenda da psicologia cultural contemporânea e procuraremos identificar os pontos de acordo entre as perspectivas cultural e evolucionária. Retomando muitas das questões já abordadas na primeira parte da dissertação, o presente capítulo está centrado no estudo das regulações biológicas e culturais da moralidade e tem por objectivo identificar as premissas da origem, desenvolvimento e variabilidade moral entre indivíduos e culturas.

### **3.1 Fundamentos biológicos da moralidade: agressividade e empatia**

A história da humanidade pode ser toda contada a partir do relato de guerras, genocídios, revoluções violentas, tiranias de classe e invasões territoriais sanguinárias. A busca, apropriação e defesa de território e recursos de sobrevivência é uma marca comum de todas as convulsões políticas, económicas e sociais. Esta propensão para a agressividade intra-específica parece justificar-se por um instinto

agressivo poderoso que permite a sobrevivência dos mais fortes e a preservação das suas características nas gerações posteriores.

Eibl-Eibesfeldt (1977) demonstrou o quanto a luta pelo território é importante para a sobrevivência de várias espécies. Em muitas espécies vertebradas, a conquista de território é um garante de procriação, tornando-se por isso um mecanismo de controlo da reprodução da espécie<sup>42</sup>. A luta territorial tem dois efeitos importantes: permite que os mais fortes prevaleçam quando há ameaças ambientais e, ao favorecer o repovoamento de zonas não preferidas, assegura a manutenção da espécie, caso determinadas catástrofes (como as epidemias e as alterações climáticas) afectem um grupo ou *habitat*. O afastamento e a pressão entre os grupos, sendo baseada na competição e na luta torna-se assim um factor de protecção da espécie inscrito no seu património genético.

Também encontramos esta motivação agressiva no ser humano e por razões muito semelhantes. Lembramos que a escravatura, um dos mais bárbaros actos que fomos capazes de produzir contra os nossos semelhantes, permitiu, nos tempos das grandes colonizações, que determinados territórios longínquos fossem povoados e tornados produtivos, criando novas fontes de sustento aos povos colonizadores. O desenvolvimento de aptidões guerreiras e de instrumentos para a guerra foi a estratégia seguida por muitos povos de regiões inóspitas que, por meio de invasões e guerras, procuraram os bens e alimentos que rareavam nos seus territórios. Não será por acaso que a base da motivação bélica de alguns dos povos mais aguerridos do passado tenha sido a conjugação da sua proveniência (meios inóspitos) com a posse de recursos propícios à dominação de outros povos (armas, barcos, inventos e técnicas). É este o caso das grandes invasões *imperialistas* (dos vikings, dos romanos,

---

<sup>42</sup> Acontece, por exemplo, com certas aves canoras, que delimitam o seu território e passam a defendê-lo agressivamente de outras aves da mesma espécie. Este comportamento afasta os rivais, cujas necessidades alimentares são idênticas, e assegura os alimentos para os seus filhos. Como estas aves têm um raio de acção curto, se vários casais se juntassem num mesmo território a escassez alimentar daí decorrente poderia pôr em causa a vida de todas as crias em caso de mau tempo ou adversidade. A agressividade contra os membros da mesma espécie desempenha, nestes casos, um papel de protecção contra o excesso populacional e o esgotamento de recursos.



dos tártaros, dos turcos otomanos, dos mongóis...) que contribuíram para tecer a parte sangrenta da história da Europa. A cobiça de bens possuídos por outros povos, associada à desvalorização do outro e dos seus interesses, esteve na origem de muitas lutas entre civilizações e gerou convulsões nas distribuições do poder e do acesso aos recursos. Aqui se encaixa muito bem a origem dos descobrimentos e a expansão colonialista dos portugueses, espanhóis, ingleses, holandeses, belgas e franceses nos séculos XV e XVI.

Dada a sua presença constante ao longo dos tempos e culturas, as condutas agressivas parecem sustentar a tese de que a agressividade tem um fundo biológico comum à espécie humana e a outras espécies de vertebrados e por isso pode-se concluir que

A agressividade, enquanto disposição para a agressão, parece de facto espalhada por todo o mundo. Os povos primitivos e os que são culturalmente mais avançados não parecem diferenciar-se fundamentalmente na sua disposição agressiva. Os índios das florestas sul-americanas, os Papuas ou as tribos negras africanas de um modo geral não são menos agressivos que os habitantes das nações civilizadas. A agressividade possui, em princípio, uma expressão universal idêntica (Eibl-Eibesfeldt, 1977, p. 97).

Com todas as suas cambiantes, a cultura também traduz, ao lado de outras manifestações, o modo especificamente humano de expressar o comportamento agressivo:

A glorificação da agressividade é outro fenómeno que se encontra espalhado por todo o mundo, nas lendas heróicas e sob a forma de animais simbólicos da agressividade (águia, leão, urso, galo, etc.) ou nos brasões. As cicatrizes resultantes de brigas são também motivo de orgulho (...). Também nos feriados nacionais se celebram acontecimentos históricos de carácter agressivo. A coragem é aceite em toda a parte como uma virtude, até por aqueles que lutam pela paz no mundo. (Eibl-Eibesfeldt, 1977, p. 98).

O direito a existir e procriar, a manutenção de um habitat compatível com as necessidades humanas e o acesso aos bens e recursos são alguns dos problemas que historicamente se têm revestido de conotações morais e que têm na sua base a

problemática da sobrevivência da espécie. Hoje falamos na moral dos direitos humanos e assumimos a dignidade da vida e o direito à vida como valores fundamentais. No entanto, o controle populacional e a restrição dos direitos à vida e à procriação sempre existiram:

a eugenia humana tem de facto vindo a ser praticada ao longo da história. É fácil reconhecê-la na sua forma mais negativa, quando uma tribo, ou uma nação, faz todos os possíveis por exterminar outra. O genocídio não é uma invenção moderna. Aos exemplos históricos podem ter faltado os disfarces ideológicos de nazismo ou do comunismo contemporâneos, mas baseavam-se em estereótipos não menos robustos (Csikszentmihalyi, 1993, p. 161).

São bem esclarecedoras as palavras de Csikszentmihalyi, para quem a liberdade de procriar não é um direito natural, mas, numa espécie gregária como a nossa, uma possibilidade determinada (e revestida de conotações culturais) pela capacidade do ecossistema e pelas necessidades do grupo.

Lorenz (1966, in Geen, 1998), e na sua linha Eibl-Eibesfeldt (1977) admitem que a agressão é uma resposta a estímulos externos que produzem a acumulação de energia agressiva e que o acto agressivo provoca a diminuição dessa energia e o regresso do organismo a um estado de equilíbrio. Eibl-Eibesfeldt também admite que a acumulação da tensão agressiva (quando não é possível descarregá-la sobre algo ou alguém) aumentará a reactividade e poderá conduzir a formas perigosas e violentas de libertação da tensão<sup>43</sup>. Sendo a agressividade uma

---

<sup>43</sup> O autor dá-nos o exemplo da “cólera polar”, um fenómeno que se evidencia nos membros das expedições polares em resultado do seu isolamento social e conta-nos uma experiência sobre o efeito da agressão nos processos vasculares, conduzida em 1961 por Hokanson e Shetler. Primeiro, os sujeitos da experiência foram colocados numa situação desagradável que tinha em vista provocar neles um estado de irritação e fazer com que a sua pressão sanguínea aumentasse. Depois foram divididos em dois grupos experimentais a quem foram dadas as seguintes instruções: deveriam observar um indivíduo enquanto este executava determinadas tarefas e assinalar, premindo um botão de um aparelho, cada um dos erros que ele cometesse. No entanto, a um dos grupos foi explicado que o botão emitiria um sinal luminoso azul, uma mera informação sobre o erro. Ao outro grupo foi dito que o botão provocaria um choque eléctrico punitivo no indivíduo que cometera o erro. Esta experiência, muito ao jeito das clássicas experiências de Milgram (1963/1974), mostrou que a pressão sanguínea baixava rapidamente nos sujeitos da condição “punição”, aliviando-os do seu estado de irritação, enquanto praticamente se mantinha inalterada nos sujeitos do grupo

disposição humana básica suficientemente importante para definir as relações humanas, é natural associá-la à moralidade.

Cientes de que o ser humano está biologicamente dotado da capacidade de agredir os membros da sua própria espécie e do papel desta disposição na sobrevivência da espécie, alguns autores assumem que o interesse pessoal e o egoísmo básico são as principais motivações humanas e desconfiam do altruísmo e da *bondade* dos actos (Forsyth, 1992). Embora sejamos forçados a admitir o papel determinante da agressividade e do belicismo nas relações humanas, isso não significa que a cultura e o progresso civilizacional resultem exclusivamente da violência e da hostilidade. Os antropólogos que estudam os primórdios da civilização humana têm vindo a reconhecer que a divisão do trabalho, a cooperação e o comércio estiveram na origem das primeiras *cidades* do passado, o que contraria a tese segundo a qual as suas origens, manutenção e desenvolvimento derivariam sobretudo dos conflitos tribais e da guerra.

Além disso, os seres humanos são dotados de inteligência e possuem uma espantosa capacidade de regular as suas tendências agressivas, restando-as e substituindo-as por formas mais pacíficas de relacionamento quando se tornam obsoletas ou se aproximam de extremos perigosamente destrutivos, como refere Eibl-Eibesfeldt (1977). O autor aplica de forma muito interessante estas descobertas à problemática da moral social:

Em todo o mundo as pessoas têm a tendência para reagir com hostilidade aos marginais e às minorias que se desviam da maioria. (...). Já as crianças evidenciam esta tendência ao fazerem troça dos companheiros de brincadeira que são coxos ou gogos. Este comportamento leva à assimilação daqueles que são capazes de se adaptarem, o que de início deveria ter sido uma vantagem selectiva, pois fortalecia a unidade do grupo. Hoje em dia isto já não é de modo algum vantajoso. Numa sociedade em que a divisão do trabalho é bastante diferenciada torna-se precioso o talento dos

---

“informação”. Este tipo de evidências sublinha o lugar e o papel determinante da agressividade nas relações humanas e sugere que a agressividade deva ser enquadrada na análise da moralidade.

indivíduos inconformes. Além disso, alcançámos um grau de consciência que nos permite reconhecer que também os nossos semelhantes que se desviam da norma são em princípio iguais a nós. Devemos iluminar ainda mais esta consciência pois ela é o único meio para ultrapassarmos a nossa intolerância arcaica, a qual não pode ser justificada com a verificação de que uma tendência nos é inata (p. 119)<sup>44</sup>.

Na passagem que acabamos de transcrever o autor começa a tecer a sua argumentação sobre a natureza sociobiológica da moral e dos conceitos de bem e de mal. Verificando que o mandamento “não matarás” existe, com maior ou menor grau de variação, em todos os povos (incluindo os canibais) e que é este tipo de regulamentação que garante a possibilidade de convivência humana, Eibl-Eibesfeldt pergunta-se se esta lei provém apenas da razão ou se, para além da razão, nos orientamos também por uma tendência inata de natureza não racional.

No livro *Amor e Ódio*, a que temos vindo a aludir, Eibl-Eibesfeldt defende que o homem está naturalmente predisposto à compaixão (o correlato subjectivo da inibição inata de matar) pelo seu semelhante. O autor procura comprovar esta tese a partir da análise dos rituais de vinculação, comparando o homem a outros primatas superiores, e tenta demonstrar que aquilo que nos une enquanto seres humanos passa pelo controlo da agressividade e pelas nossas disposições de orientação pró-social. Discorrendo sobre os primeiros vínculos mãe-bebé, sobre as relações amorosas, sobre a solidariedade no combate, sobre os rituais de vinculação e o estabelecimento da confiança básica no outro, Eibl-Eibesfeldt (1977) desenha um

---

<sup>44</sup> Vem a propósito referir um estudo sobre a agressão nas interações entre pares de crianças (Dodge *et al.* 1990, in Geen, 1998) que revelou que quando rapazes muito agressivos interagem com outros igualmente agressivos é mais provável a agressão reactiva do que quando interagem com crianças menos agressivas. No referido estudo verificou-se que os níveis de desagrado em relação ao parceiro eram claramente mais elevados no tipo de interacção em que ambas as crianças se mostravam igualmente agressivas. Por outro lado, quanto menos agressivas se mostravam ambas as crianças que interagiam, maior era a sua tendência para se envolverem em actividades e jogos cooperativos. Noutro estudo (DeRosier *et al.*, 1994, in Geen, 1998) demonstrou-se que, num grupo de crianças, é mais provável que ocorra um acto agressivo quando o contexto de interacção entre elas é marcado por um nível elevado de comportamento aversivo (conflitos verbais, críticas ou empurrões), quando a coesão de grupo é baixa, quando existe competitividade forte e quando os efeitos são negativos.

retrato positivo e esperançado da humanidade. Ao interrogar-se se será possível sobrevivermos com dignidade na era da sociedade de massas, o autor retira das suas aturadas investigações a seguinte conclusão:

O medo e a desconfiança dominavam anteriormente apenas as relações para com membros de comunidades estranhas. Com o aparecimento das sociedades anónimas começámos também a desconfiar do nosso próximo. O medo agudiza a luta pelas posições de poder e elimina a consideração pelos outros. (...) Deste modo, à primeira vista, parece que a longo prazo não nos encontramos à altura das exigências da sociedade de massas. (...) mas enquanto seres dotados de razão dispomos dos meios para controlar o desenvolvimento futuro. Tendo em linha de conta e aproveitando as tendências que nos são inatas, os prognósticos não são de modo algum desfavoráveis. A nossa análise biológica do comportamento humano mostrou, em primeiro lugar, que o instinto da agressividade que nos é inato, tem opositores naturais. Com a sua ajuda estamos em condições de estabelecer e manter vínculos com os nossos semelhantes. Na verdade há um forte impulso para a sociabilidade, o que nos é inato. Todos estes mecanismos de vinculação ao grupo são filogeneticamente muito antigos e tudo parece confirmar que se desenvolveram de mão em mão com os cuidados para com a prole. (...) Através da relação pessoal mãe-filho desenvolvem os seres humanos a confiança original sobre a qual se desdobra a nossa atitude sociável fundamental e assim, de um modo geral, a nossa capacidade para o *engagement* social. (...) Não é necessário derivar culturalmente todas as normas éticas já que algumas delas fazem parte integrante da nossa constituição (p. 268-269).

Esta perspectiva está em acordo com a dos teóricos da vinculação como Spitz, Bowlby ou Harlow, que durante os anos 50 e 60, se concentraram no estudo do conceito de vinculação (Anzieu et al., n. d.). Também é congruente com Erickson (1980), quando este defende que um dos primeiros estádios do desenvolvimento psicossocial e da construção da identidade decorre do conflito entre desconfiança e confiança básica, num período da vida em que a criança está totalmente dependente dos cuidados e do afecto que lhe são dispensados pela mãe. E é reforçada por inúmeros estudos da psicologia social que põem em causa a tese de que o comportamento de ajuda é sempre determinado pelo interesse pessoal

(e.g., Batson, 1998) e mostram ser tão necessário considerar as determinantes do egoísmo como as determinantes do altruísmo na acção humana (cf. Forsyth, 1992).

Baseado na teoria evolucionária, e invocando o suporte da investigação filogenética e comportamental contemporânea, Hoffman (1982, 1991, 2000) também afirma que existe no ser humano um motivo de orientação moral pró-social que é inato, universal e independente da cultura. Este motivo, a empatia, tem um substrato fisiológico sediado no sistema cerebral límbico, fonte da experiência emocional, e está relacionado com o neocortex prefrontal. Hoffman conclui que a empatia, enquanto predisposição para o altruísmo, é um motivo que passou no teste da selecção natural e faz parte integrante da natureza humana. Esta, como outras emoções de orientação social, é importante nos mamíferos, pois que a sua sobrevivência depende dos vínculos sociais e das redes colectivas de entreajuda.

No capítulo anterior apresentámos diversos estudos que reforçam a importância da afectividade na evolução da moralidade e que estão de acordo com a tese de Hoffman (1975, 1976, 1982, 1987, 1991, 2000) e de Kagan (1984), para quem os comportamentos pró-sociais, presentes no comportamento humano desde a infância, teriam na sua base a emoção moral básica que é a empatia<sup>45</sup>. Esta emoção tem sido relacionada com o desenvolvimento moral e o comportamento pró-social

---

<sup>45</sup> Se atendermos à distinção feita por Damásio (2000), cremos que poderia ser mais adequado conceber a empatia como um sentimento (na verdade, um sentimento sobre sentimentos, um sentimento de si vinculado ao outro) do que como uma emoção. Embora muitos autores falem indistintamente de emoção e sentimento, Damásio distingue os conceitos:

Propus que o termo *sentimento* deve ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto o termo *emoção* deve ser usado para designar o conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis”, o que significa, em termos práticos, que o leitor não pode observar um sentimento noutra pessoa, embora possa observar um sentimento em si próprio (2000, p. 62-63).

Como tal, quando observamos outras pessoas só as suas emoções nos são acessíveis. No entanto, são os sentimentos que delas derivam aquilo que se transforma, através da consciência, nas imagens mentais a que chamamos pensamento. Ou seja, as emoções só têm algum impacto no organismo que as experimenta se suscitarem sentimentos e se estes envolverem a consciência – “a consciência tem de estar presente para que os sentimentos possam influenciar o sujeito que os tem, para além do aqui e agora imediato.” (Damásio, 2000, p. 57).

(Damon, 1988; Hoffman, 1991), com o altruísmo (Eisenberg & Miller, 1987) e, de forma negativa, com o comportamento anti-social (Gibbs, 1987) e com outras emoções morais, como a vergonha (Tangney, 1991). A empatia desenvolve-se em articulação com as capacidades cognitivas da criança, entre as quais a tomada de perspectiva (Damon, 1988; Selman, 1971, 1980) e está associada aos sentimentos da criança em relação ao outro e à proximidade afectiva (Killen, 1991, Eisenberg, 2000).

A empatia é uma emoção positiva de orientação social (trata-se de uma resposta afectiva à dor ou aflição manifestada por outra pessoa) que, embora tenha raízes biológicas, pode ser enfraquecida ou reforçada no decorrer das interacções da pessoa com o seu meio social e cultural, tal como, aliás, todos os outros motivos, emoções e necessidades do ser humano (Koestner *et al.*, 1990; Spiecker, 1988; Staub, 1986). Além disso, a empatia vai sendo alimentada pelo desenvolvimento cognitivo da criança e, em particular, pela evolução da tomada de perspectiva social, mas a sua orientação, desenvolvimento pleno ou atrofiamiento estão relacionados com a indução parental (Hoffman, 2000), com as estratégias e estilos educativos familiares e escolares e, em geral, com todas as práticas sociais que contribuem, passe-se o trocadilho, para a socialização da moralidade e para a moralização da sociedade.

Em síntese, os fundamentos biológicos da moralidade são a agressividade e a empatia, duas disposições inatas interrelacionadas que se originam no plano da afectividade e das emoções e que são modelados pelas experiências de vida.

### **3.2 A ética evolucionária**

Inicialmente, o evolucionismo sustentou que o comportamento social apenas depende da evolução biológica e da pré-programação genética, pelo que a moralidade pouco teria a ver com a cultura ou a vontade consciente do indivíduo (cf. Rovira, 1996); actualmente, as teorias evolucionistas modernas são menos restritivas e procuram conciliar as diferentes influências, oferecendo também um

contributo importante para compreendermos de que forma operam os factores psicológicos como as emoções e pensamentos e como é que estes cumprem a sua função geral, que é garantir a adaptação do organismo ao meio físico e social. Na versão moderna do funcionalismo, a adaptação corresponde ao conjunto de “soluções desenvolvidas para problemas de sobrevivência e reprodução” (Bus & Kenrick, 1998, 989) e por isso não é possível falar dos mecanismos psicológicos implicados nas interações sociais sem se falar também sobre o seu funcionamento e interesse para o organismo que os possui (Bus & Kenrick, 1998). A principal questão a que esta perspectiva procura responder é, então, a de saber que razões funcionais presidem ao aparecimento de determinado comportamento. Trata-se, em suma, do problema da natureza e da condição humana, que nos remete sistematicamente para a problemática do universalismo *versus* relativismo moral.

Se existe uma natureza humana será possível falar, à luz da perspectiva evolucionária, que rejeita o primado da moralidade de justiça, de alguma outra espécie de moral universal? Ou seja, como é que se compreende a passagem do ser para o dever, a questão que Kohlberg formulou no título de uma das suas publicações (Kohlberg, 1971/ 1981)? A perspectiva evolucionária não assume uma resposta definitiva para esta questão, mas alguns autores admitem que é possível falar de uma ética evolucionária (e.g., Petrinovich, O’Neill & Jorgensen, 1993; Tooby & Cosmides, 1990) e assumir aspectos em que esta é universal, sem com isso pôr em causa a unicidade genética. A necessidade de sobreviver, de se reproduzir e de transmitir genes a gerações futuras são algumas condições básicas que podem ser vistas como aspectos universais na origem dos valores e imperativos dos sistemas morais (Petrinovich et al., 1993).

Alguns *traços*, comportamentos e valores humanos de natureza moral são comuns através de culturas e persistem independentemente das variações culturais. Por um lado, o canibalismo, o incesto ou o parricídio são práticas condenadas, salvo variações pontuais, por todas as culturas. Por outro lado, a reciprocidade das trocas cooperativas e dos processo de entreajuda na comunidade é um aspecto das



interacções sociais humanas comum a todas as culturas (Gouldner, 1960, in Bus & Kenrick, 1998).

Assume-se, portanto, que a moralidade parte do truísmo de que somos animais gregários, que vivemos em grupo e que, por isso, o nosso bem-estar está inevitavelmente associado ao bem estar dos outros (Brewer & Brown, 1998). Por este motivo, a moralidade humana inclui mecanismos inatos inibitórios da agressividade e um componente de controlo social (Boehm, 2000), por meio do qual se salvaguarda o bem comum e se estimulam e reforçam os comportamentos de cuidado e protecção ao outro (Krebs, 2000; Richards, 1987; Sober & Wilson, 2000). Richards (1987) escreveu a este propósito:

a evolução equipou os seres humanos com um número de instintos sociais, tal como a necessidade de proteger os descendentes, de contribuir para o bem-estar geral dos membros de uma comunidade (incluindo-se a si próprios), de defender os indefesos contra a agressão, e outras disposições que constituem uma criatura moral. (...) De facto, a evolução construiu os seres humanos para agirem pelo bem da comunidade; mas agir pelo bem da comunidade é aquilo que queremos dizer quando falamos de ser moral. Então, uma vez que os seres humanos são seres morais – uma condição inevitável produzida pela evolução – cada um de nós deve agir pelo bem da comunidade (cit. in Petrinovich et al., 1993, p. 476).

A perspectiva evolucionária ajuda a compreender a complexidade funcional das trocas sociais e as suas variações de conteúdo e sugere que os mecanismos psicológicos que lhe estão na base podem integrar processos cognitivos especialmente desenvolvidos para responder a problemas adaptativos, como, por exemplo, detectar violações às regras sociais sobre a troca cooperativa (Bus & Kenrick, 1998). Nesta perspectiva, a empatia recíproca e os fenómenos de cooperação, entajuda e altruísmo que lhe estão associados são analisados do ponto de vista da sua importância biológica para a preservação da espécie (cf. Katz, 2000; Skyrms, 2000). Este papel é ilustrado pelas trocas cooperativas de bens nas sociedades recolectoras: um caçador que divide a sua caça com outro que não caçou nada, dá a quem precisa o excedente de carne (que, sem refrigeração, acabaria por se estragar) e adquire em troca o direito de receber a mesma dádiva quando for ele

o menos favorecido. Como referem alguns autores (Krebs, 2000; Skyrms, 2000), as disposições morais são produzidas através de interações selectivas entre os membros do grupo social, sendo preferidos aqueles que mostram a capacidade de cooperar e discriminados os que não o fazem e tomando-se por base procedimentos utilitaristas que persistem na idade adulta e são um ingrediente fundamental na organização das sociedades (Krebs, 2000).

Na perspectiva evolucionária, também não podem ser ignoradas as manifestações da agressividade humana, já que, apesar da natural propensão para a cooperação, cada indivíduo pode entrar em conflito de interesses com qualquer outro, sendo este conflito tanto mais provável quanto maior for a sua relação ou proximidade. No entanto, sabe-se que a agressividade, e em particular a agressividade extrema (ilustrada pelo homicídio), é menos frequente entre pessoas aparentadas. A probabilidade de que uma criança seja alvo de abuso sexual em casa é muito maior para as crianças que vivem com padrasto ou madrasta do que para aquelas que vivem com ambos os pais; além disso, embora seja notada pelos criminologistas a alta prevalência de crimes entre membros de uma família, muitos destes crimes, aqueles que envolvem conjugues, vitimam, de facto, alguém que não partilha os genes do agressor, mas com quem existe uma convivência mais frequente e, portanto, a ocorrência de maior número de conflitos (cf. Bus & Kenrick, 1998).

Burnstein, Crandall & Kitayama (1994) efectuaram uma série de seis estudos, com uma amostra constituída por americanos e japoneses, sobre o comportamento de ajuda em emergência (os sujeitos eram colocados perante a situação hipotética de salvarem a vida a uma pessoa, tendo que escolher, de entre três pessoas, aquela a quem iriam socorrer). Os resultados revelaram que:

(a) as pessoas tendem a ajudar com mais facilidade a pessoa com quem têm uma relação de parentesco (sendo oferecida tanto menos ajuda quanto mais distante é o grau de parentesco);

(b) ajudam prioritariamente as pessoas mais novas e as mais promissoras, ou seja, as que oferecem mais garantias de virem a tornar-se úteis (por exemplo, é ajudado preferencialmente um indivíduo sã face a um deficiente);

(c) o padrão de ajuda nas situações extremas de vida ou morte, é oposto àquele que se verifica em situações comuns do quotidiano que não envolvam emergências. Normalmente é oferecida ajuda ao idoso em detrimento do jovem, ao deficiente em detrimento do saudável, àquele com quem não existem relações de parentesco em detrimento da família, parecendo que, neste caso, prevalecem as regras e normativos sociais. Pelo contrário, nos casos de emergência prevalecem as orientações que melhor asseguram a sobrevivência, ou seja, funciona a regra que os evolucionistas designam *inclusive fitness* (a tendência para assegurar não apenas a reprodução directa do indivíduo, mas também a daqueles com quem são partilhados genes).

O conceito de *inclusive fitness*<sup>46</sup> tem implicações, já exploradas empiricamente, na análise psicológica das normas sociais, da cooperação, da competição e da atracção interpessoal. Estas implicações foram bem documentadas em estudos diversos onde se evidenciou que os membros de um grupo são sensíveis às diferenças individuais na posse e gasto de recursos e se categorizam entre si de acordo com a capacidade de contribuir para a sobrevivência e bem-estar de todo o grupo, valorizando os mais activos, os mais inteligentes, os que produzem melhores ideias, os mais cooperativos, os mais amistosos (Burnstein *et al.*, 1994).

Tendo em linha de conta estes dados, podemos conceber o percurso do desenvolvimento sociomoral humano como a procura, individual e colectiva, de um equilíbrio entre a agressividade, uma disposição inata para a agressão (Eibl-

---

<sup>46</sup> Enquanto Darwin definiu o *fitness* como a medida do sucesso reprodutivo do indivíduo, o modelo da *inclusive fitness* de Hamilton (1964, ref. in Burnstein et al, 1994; Sober & Wilson, 2000), que tem um lugar central na psicologia social contemporânea, e, em particular, na perspectiva evolucionária neo-darwiniana, argumenta que o sucesso reprodutivo do indivíduo apenas se torna significativo para a selecção natural porque revela algo acerca da continuação genética, *i.e.*, a probabilidade de que os genes sejam replicados nas gerações seguintes. Além disso, considera também o sucesso reprodutivo dos descendentes.

Eibesfeldt, 1977) e a empatia, uma predisposição inata para o altruísmo (Hoffman, 2000). Este pressuposto lembra (embora reconfigurado e dotado de maior rigor científico) um dos grandes postulados conceituais de Freud, segundo o qual existiriam forças instintivas (auto-preservação e destruição) em permanente conflito que nos conduzem ora pelos caminhos da vida e auto-preservação, ora pelos caminhos da morte e destruição. Mas não tem a mesma leitura já que a grande base do nosso pressuposto é, ao contrário de Freud, a convicção de que nascemos dispostos e preparados para a vida em sociedade, não nascemos nem a-sociais nem anti-sociais. Tal significaria rejeitar a própria condição humana.

A perspectiva evolucionária partilha com a perspectiva cultural, que iremos tratar de seguida, o ponto de vista de que os fundamentos culturais e os fundamentos biológicos do comportamento sociomoral não são agentes causais separáveis. Eles agem em interligação e contribuem de modo igual para compreender qualquer fenómeno humano (Buss & Kenrick, 1998; Fiske *et al.*, 1998). Os problemas de adaptação que foram levando os homens, ao longo da sua evolução, a conceber noções de bem e padrões morais de conduta são, em larga medida, de natureza social, devendo ser analisados a partir dos conflitos, dos problemas e das soluções culturais que as civilizações, as sociedades e os grupos humanos foram encontrando ao longo do tempo. Não deve ser esquecido, portanto, que a cultura

não é apenas um pano de fundo sobre o qual se desenvolvem e manifestam os processos psicológicos, mas igualmente uma fonte de poderosas regularidades na cognição social, as quais devem ser tomadas em consideração, tanto para explicar o curso do desenvolvimento, como para avaliar a adequação de qualquer estado de desenvolvimento alcançado. (Miller & Bersoff, 1995, p. 278).

Falámos até aqui de duas disposições biológicas que fundamentam a construção da moralidade: agressividade e empatia. Tendo situado a moral no conjunto de costumes, normas, opiniões e valores (de um indivíduo ou de um grupo social) que se referem ao dever e ao bem, forçosamente entramos no

domínio da cultura e dos seus valores sociomorais. Na análise da moralidade não faz sentido ignorar a cultura. É nela e através dela que o sujeito moral aprende a organizar-se como entidade e agente moral. É também na cultura que decorrem os processos de socialização onde se garante a afinidade humana. Sem vida social e sem uma cultura que a ordenasse nenhum humano elaboraria códigos morais. A cultura assume-se, então, como uma condição necessária, lado a lado com as disposições biológicas, para o nascimento da moralidade.

### **3.3. A produção cultural da moralidade**

“Os camponeses das pequenas aldeias da planície húngara costumavam dizer aos seus visitantes: “Sabia que a nossa aldeia é o centro do mundo? Não? Pode muito facilmente verificá-lo por si mesmo. Tudo o que tem a fazer é ir até à praça que há no meio da aldeia. No meio da praça fica a igreja. Se subir à torre, verá que os campos e as florestas se espalham num círculo a toda a volta, com a nossa igreja no centro.

O facto de as aldeias vizinhas pensarem igualmente ser o centro do mundo não tinha a mínima importância – ao fim e ao cabo, o que é que uns estrangeiros que viviam na periferia do universo podiam saber? As suas ilusões não eram para ser levadas a sério”. (Csikszentmihalyi, 1993, 77).

Todas as sociedades desenvolveram concepções de bem e sistemas morais com base nos quais orientam, avaliam e sancionam o comportamento social dos indivíduos. Por sua vez, estes estão munidos de apetrechos psicológicos que lhe permitem interpretar e dar sentido a essas pressões e orientações colectivas. Aceitar estes pressupostos significa também rejeitar qualquer proposição acerca do primado da cultura sobre a mente ou da mente sobre a cultura.

Como Emler e Hogan (1992), também cremos que a chave para compreender a natureza humana está em reconhecer que somos uma espécie social de um tipo especial. Somos animais sociais e estabelecemos os nossos vínculos sociais através das nossas disposições e possibilidades. Entre estas, referimos anteriormente que a agressividade e a empatia são duas disposições inatas, sendo a forma como as vamos equilibrando aquilo que se traduz em padrões de comportamento moral. As relações humanas são construídas por meio de conflitos, um processo normal e desejável, mas que tanto pode conduzir à paz como à guerra, ao bem como ao mal. Tal como afirma o mandato da Unesco, tanto a paz como a

guerra nascem na mente. Os símbolos, crenças e valores de uma cultura de paz ou de uma cultura de guerra têm que ser aprendidos e é desta aprendizagem que resulta o maior ou menor grau de equilíbrio entre as tendências inatas do ser humano que tanto lhe permitem amar como odiar o seu próximo. Este trabalho faz-se no contexto cultural, e por isso não pode ser compreendido se o nosso filtro de análise for meramente o crivo da individualidade e dos processos internos de desenvolvimento.

Através da cultura, a comunidade humana regula as interações entre as pessoas e destas com o seu meio ambiente. A cultura dirige-se ao melhor desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades pelo que, em última instância, se constitui como um guardião da sobrevivência e do bem-estar colectivo. Os mecanismos de socialização, onde se incluem todos os processos de educação, procuram alcançar estes fins, através de uma dupla missão: por um lado, transmitir às novas gerações o conhecimento acumulado ao longo da história, de forma a preservar este património na memória colectiva e, por outro lado, aproximar-se do ideal de sociedade, por via do melhoramento das qualidades dos mais novos.

### **3.3.1 A cultura como espaço de intersubjectividade**

A cultura consiste num sistema complexo de normas, símbolos, crenças e padrões de comportamento que são partilhados por um grupo cultural. Este sistema inclui os conhecimentos, a arte, a moral, as leis, a religião, os costumes, as instituições e todas as outras disposições colectivas adquiridas e organizadas através dos mecanismos de socialização. Esta definição larga é mais ou menos partilhada por diferentes autores e perspectivas teóricas<sup>47</sup>. Muitos autores acreditam que existe um dinamismo de constituição mútua entre psiquismo e cultura e que os processos psicológicos individuais não são independentes dos significados e das práticas

---

<sup>47</sup> Por ora ficamos por esta definição de banda larga, mas adiante regressaremos ao conceito de cultura, procurando então especificar outros aspectos da definição importantes para uma análise sociopolítica da moralidade na sociedade contemporânea, uma sociedade que se caracteriza, mais do que nunca, pela diversidade cultural e pelo confronto de culturas.

culturais (Berger & Luckman, 1983; Bruner, 1991; Fiske, Kitayama, Markus & Nisbett, 1998; Gergen, 1988; Kitayama, Markus, Matsuamoto e Norasakkunkit, 1997; Moscovici, 1985).

Esta perspectiva, vulgarmente designada psicologia cultural, não pressupõe a imposição de alguma espécie de determinismo cultural (como defendiam as perspectivas clássicas de tradição behaviorista), porque, admite, o indivíduo não se limita a receber passivamente uma informação cultural fixa e imutável (Miller & Bersoff, 1994). É também muito diferente da perspectiva do sonambulismo social (cf. Vala, 1993), representada pelos trabalhos de Ach, Sherif ou Milgram acerca dos mecanismos de influência social geradores de conformismo e obediência<sup>48</sup>, onde a influência social era vista como um processo unidireccional. E é uma visão alternativa aos modelos estruturalistas de linha dura que enfatizavam o papel dos mecanismos internos sobre a acção e relegavam para segundo plano a influência das variáveis sociais nos processos de desenvolvimento (cf. Gonçalves, 1995).

A psicologia cultural reteve da fenomenologia e das teses do seu precursor (Schutz, 1967) a ideia de que o psiquismo individual só pode ser compreendido se interpretado à luz dos contextos sociais, culturais e históricos que lhe dão sentido e se for esquecido o eu puro, para se procurar antes o eu psicológico constantemente empenhado em situações, uma vez que eu e situação só podem ser definidos nessa e por essa relação (Lyotard, 1954). Um ponto comum à fenomenologia e à psicologia cultural é o reconhecimento de que, embora as pessoas possuam formas únicas de entender a realidade, elas partilham de igual modo crenças comuns. Estas crenças são o garante da comunicação e estão em estreita ligação com histórias de vida vinculadas pela proximidade no tempo e pela pertença à cultura.

Também Berger e Luckman (1966/ 1983) e Habermas (1989, ref. in Puig Rovira, 1996), no campo da sociologia do conhecimento e da filosofia do

---

<sup>48</sup> Para uma revisão e crítica sobre as investigações destes autores, ver Garcia-Marques (1988), Levine e Pavelchak (1984), Vala (1993), Paicheler e Moscovici (1988) e Cialdini e Trost (1998).

conhecimento, respectivamente, abordam esta relação entre realidade e conhecimento como fruto de uma construção intersubjectiva, possível graças à intencionalidade da consciência e à linguagem. Esta construção social pressupõe ainda a coordenada espaço-temporal e a percepção de que vivemos num mundo social e intersubjectivo.

O pressuposto de que a realidade é uma construção social (Berger & Luckman, 1966/1983; Schutz, 1967) é subscrito por algumas correntes da psicologia social. Tajfel (1972, 1983), Moscovici (1984, 1989), Bruner (1991) ou Doise (1984) vêem o conhecimento social como uma versão partilhada da realidade, comum a uma comunidade sociocultural num dado momento da sua história. O conhecimento social consiste, para estes autores e correntes, num conjunto de crenças ou fórmulas comuns que funcionam como guiões para interpretar as situações sociais, resolver problemas, tomar decisões e representar papéis sociais. Todos estes autores estão na origem da actual psicologia cultural, ao suscitarem uma linha de investigações sobre a categorização social (e.g., Deschamps, 1973/1974; Tajfel, 1972, 1983), as representações sociais, vistas como sistemas de crenças colectivas (e.g., Moscovici, 1984, 1989) e a sua relação com as atitudes (e.g., Doise, 1989), os estereótipos intergrupais (e.g., Hewstone, 1989) ou a dimensão sociocultural das atribuições (e.g., Deschamps, 1983; Hewstone, 1989; Hewstone & Jaspars, 1982).

A psicologia cultural admite que a experiência individual é filtrada pelas concepções culturais gerais sobre o *self*, os outros e a relação entre eles. A comparação de sujeitos de diferentes culturas mostra que existem diferenças imputáveis à cultura em aspectos fundamentais do funcionamento psicológico, como a auto-estima, as atribuições, os estilos de pensamento, a motivação e o *locus* de controlo, a consistência cognitiva ou o julgamento moral (cf. Fiske *et al*, 1997; Markus & Nisbett, 1998; Markus & Kitayama, 1991). Conclui-se, portanto, que tanto os processos cognitivos como os processos emocionais e motivacionais estão sujeitos à contaminação cultural.



### **3.3.2 A regulação cultural da sensibilidade moral**

A ideia de que o contexto social age sobre o desenvolvimento humano não é inovadora nem tem nada de revolucionário. Esta convicção tem uma longa história na Psicologia e em outras ciências humanas e sociais. No entanto, o estudo da relação entre estes contextos sociais e o pano de fundo cultural, historicamente mais valorizado pela antropologia, tem vindo a ser progressivamente enquadrado nos paradigmas teóricos da psicologia do desenvolvimento humano e expresso na proposição de que as crenças, emoções e práticas sociais de um indivíduo estão ancorados na orientação própria da sua cultura (Bronfenbrenner, 1993; Donald, 2000; Wainryd & Turiel, 1995).

Anteriormente tivemos oportunidade de falar acerca da regulação biológica da emoção – referimos os seus componentes neurológicos, fisiológicos e psicológicos – e a sua implicação no pensamento humano e na moralidade. Gostaríamos agora de desenvolver a ideia de que existe também uma regulação cultural destes fenómenos psicológicos. Focaremos, em especial, a articulação entre a dimensão social das emoções e a moralidade.

Em sintonia com vários outros autores do campo da antropologia e da psicologia, Solomon (1995), Nussbaum (2000) e Kitayama e Markus (1995b) crêem que as emoções são influenciadas e moldadas pelos processos socioculturais, pelo que é incorrecto considerá-las acontecimentos naturais ou biológicos puros. Para que possam cumprir a sua finalidade, que é a adaptação do indivíduo ao meio natural e social circundante, os componentes fisiológicos, neurológicos e psicológicos das emoções têm que ser articulados por meio de processos socioculturais. Esta perspectiva relaciona os processos biológicos, culturais e sociais de forma dinâmica e procura ultrapassar as dicotomias artificiais como mente/ corpo, indivíduo/ sociedade, afecto/ cognição, inato/ adquirido, universal/ relativo nas teorias da emoção e da cultura (White, 1998).

Para os autores da psicologia cultural, a magnitude da influência da cultura na organização dos processos emocionais e da experiência é muito maior do que

anteriormente se assumiu. É certo que vários estudos mostraram que existe um componente universal na expressão das emoções (sendo possível identificar as emoções básicas comuns a todos os seres humanos – alegria, tristeza, medo, cólera, aversão e surpresa) e alguns concluem que então também é universal a forma como essas expressões emocionais são decodificadas. Mas muitos dos estudos sobre a decodificação emocional partiam de condições experimentais controversas, o que limita as conclusões daí decorrentes (cf. White, 1998).

Izard (1991) e Smith e Bond (1998) descrevem vários estudos onde se evidencia um fundo cultural nos modos de experienciar e interpretar as emoções. Num desses estudos (Friesen, 1972, in Smith & Bond, 1998), eram mostrados filmes geradores de *staxs* (cenas de mutilação corporal) e filmes emocionalmente neutros a estudantes japoneses e a estudantes americanos. Os estudantes foram distribuídos por duas condições experimentais: visionamento do filme na presença de um investigador e visionamento do filme apenas na presença de outros estudantes. As reacções dos estudantes de ambos os grupos foram filmadas. Verificou-se que, quando sozinhos, os estudantes americanos e os japoneses mostravam o mesmo tipo de reacção emocional, mas quando acompanhados pelo “investigador”, os estudantes japoneses deixavam de expressar a emoção aversiva e sorriam mais. Tendo em conta estes resultados, pode dizer-se que não é a intensidade das emoções que varia de cultura para cultura, mas sim as regras sociais acerca da forma de expressar emoções, regras essas que podem restringir ou dominar o modo de expressar as emoções básicas. Ou seja, as variações entre as diferentes culturas reflectem-se no comportamento global do indivíduo, incluindo a expressão das emoções e a forma como são vividas, expressas e interpretadas (Kitayama & Markus, 1995b).

De acordo com a psicologia cultural, é possível analisar as emoções enquanto categoria ou fenómeno moral. Nesta perspectiva defende-se que o *sentir* e o *dever* se correspondem e reforçam mutuamente e que a emoção é uma fonte de autenticidade para a avaliação das crenças e valores culturais. É por isso que estes

raramente são questionados no interior de uma cultura (Kitayama & Markus, 1995b).

O significado social da emoção relaciona-se com a regulação dos actos sociomoraes dirigida pelos agentes de socialização (pares, adultos próximos, professores e outras figuras de autoridade) mais influentes no desenvolvimento da criança (Arsenio & Lover, 1995)<sup>49</sup>, mas também com os significados que as culturas atribuem às diferentes emoções (White, 1998).

A significação sociomoral expande a natureza das emoções de um campo estritamente psicológico e individual, ou seja, da realidade individual para o campo da realidade colectiva, o foco da psicologia cultural, como dizia Rosaldo, para quem as emoções são “respostas parcialmente físicas respeitantes ao *self*, mas que, ao mesmo tempo, são componentes de uma atitude moral ou ideológica; as emoções tanto são sentimentos como construções cognitivas que interrelacionam a pessoa, a acção e o meio sociológico” (1984, cit in Markus & Kitayama, 1995, p. 339). Retendo esta definição, Markus e Kitayama (1995) analisam da seguinte forma a complexidade psicossocial das emoções:

as tendências habituais ou modos de sentir (...) desenvolvem-se através da socialização e da aculturação, à medida que os indivíduos procuram activamente alcançar um certo grau de adaptação à sua própria *realidade individual* imediata. A realidade individual inclui um certo número de espaços sociais (e.g., escola, trabalho, casa, espaços comerciais, etc.), os quais pela sua vez são feitos de e moldados pela variedade dos *processos sociopsicológicos* tais como as convenções linguísticas, as práticas de socialização, os

---

<sup>49</sup> Interessante, a este propósito, um exemplo japonês de que tomámos conhecimento através de um documentário televisivo. Tradicionalmente, a cultura japonesa refreava a expressão do sorriso nos contactos interpessoais, pelo que, durante a infância, muitos japoneses não tiveram a oportunidade de aprender a sorrir pela modelação e pela experiência directa. Com a progressiva expansão dos negócios internacionais, muitos empresários japoneses descobriram que sorrir é uma estratégia ou competência importante para orientar as relações comerciais, tendo um efeito positivo nas negociações. Assim, hoje em dia são leccionados no Japão alguns *cursos de sorrir*, destinados a pessoas envolvidas em actividades empresariais com países ocidentais. Alguns dos exercícios incluídos nestes cursos começam pela aparentemente disparatada actividade de segurar um lápis nos dentes de forma a modelar artificialmente a expressão do sorriso.

scripts para os comportamentos do dia a dia, assim como pelas práticas educativas, religiosas e dos *media*. Estes processos são *sociopsicológicos* porque se tornam possíveis e *reais* através de cada um dos comportamentos sociais dos indivíduos participantes. Ao mesmo tempo são também sociais e colectivos e implicam aquilo que Durkheim (1898/1953) chamou de *factos sociais*, essas realidades objectivas e externas que podem existir de modo relativamente independente de vontades, desejos, esperanças ou planos de qualquer destes indivíduos participantes. Estes processos sociopsicológicos, é claro, são também objectos históricos; eles têm que ter sido criados num dado ponto da história e têm que ter sido preservados na cultura por alguma razão. Aqui sugerimos que todos os grupos culturais têm algumas ideias chave que foram tradicional e colectivamente mantidas e que são usadas para seleccionar e organizar os seus próprios processo sociopsicológicos. Estas *ideias culturais centrais* podem influenciar a natureza das tendências emocionais habituais [... e é nelas que...] os membros de um grupo cultural são socializados ou “treinados” para pensar, agir e sentir de um modo mais ou menos adaptativo (p. 342-343).

A inteligibilidade das emoções resulta, portanto, do facto de estas funcionarem como guiões cujos processos – subjectivos, psicológicos e comportamentais – possuem dimensões colectivas que se adquirem no contexto da cultura.

### **3.4 Mundovisões da moralidade? Crítica ao essencialismo cultural**

Alguns teóricos da psicologia cultural (e.g., Darwish & Huber, 2003, Fiske, Kitayama, Markus & Nisbett, 1998; Greenfield, 2000; Markus & Kitayama, 1991; Miller & Bersoff, 1995; Kitayama *et al* 1997; Shweder, 1981; Triandis, 1985; Triandis, Bontempo & Villareal, 1988), e outros de radicação psicanalítica (e.g., Roland, 1991) consideram que é possível distinguir dois grandes modelos de moralidade, o modelo da independência e o da interdependência, que estão associados a grupos civilizacionais e geograficamente circunscritos. Estas representações contrastantes de sociedade são construções históricas registadas nos textos históricos, nos discursos e nas práticas diárias das respectivas culturas que

têm o poder de afectar a organização psicológica e os processos de constituição da identidade (Kitayama et al, 1997)<sup>50</sup>.

Ambos os modelos assumem que a pessoa é uma categoria ética basilar, pois é com base na sua concepção que se definem as relações de intersubjectividade e se interpretam os motivos, as intenções e as decisões que estão na base dos actos sociais. Mas as diferenças na forma de conceber o conceito de si e a moralidade são fulcrais (ver *Anexo II.1*). O modelo cultural da independência (ou individualismo ou ideocentrismo) é representativo do mundo ocidental (América do Norte e maioria dos países europeus), onde se privilegia o indivíduo, a autonomia e a responsabilidade individual. Neste modelo as instituições e práticas sociais estão orientadas para a valorização do indivíduo, tornando-o “livre” de tomar decisões, fazer escolhas e procurar o sucesso e felicidade pessoal. Por sua vez, o modelo cultural da interdependência (ou colectivismo ou sociocentrismo) traduz o estilo representativo de sociedades colectivistas, nas quais se privilegia a pertença à comunidade, a reciprocidade, a hierarquia e a obrigação social. Enquadra-se aqui praticamente todo o resto do mundo, embora muitos estudos apenas se refiram aos países do sudeste e leste asiático (a China, o Japão, a Coreia do Sul e a Índia estão entre os mais estudados).

Na prática, tal como reconhecem Fiske et al. (1998), nenhuma destas orientações pode ser afirmada como superior à sua alternativa, uma vez que ambas suscitam problemas e, em última instância, nenhuma delas garante a felicidade ou o bem-estar dos povos que por ela se orientem. Além disso, estes princípios não são mais do que orientações genéricas que, embora possam ser vistas como um perfil comum a diferentes culturas (de um lado a cultura do leste asiático, do outro lado a

---

<sup>50</sup> Esta ênfase nos contrastes culturais encontra-se também na análise que alguns autores fazem dos valores espirituais e religiosos. Shweder et al. (1997, in Fiske et al., 1998), por exemplo, defendem que existe uma trilogia de sistemas morais no mundo actual, que funcionam como suporte às práticas morais: a autonomia (acentuada no mundo ocidental, inclui preocupações de justiça, liberdade e direitos), a ética da comunidade (acentuada no leste asiático, integra o dever face ao bem colectivo) e a divindade (acentuada na Índia, inclui preocupações com a pureza e a realização espiritual).

cultura ocidental, europeia e americana), essa parecença não dilui nem reduz as enormes diferenças culturais dos povos e dos bilhões de pessoas que os compõem. Como tal, a visão dicotomizada dos estilos culturais é criticável, sendo fortes os argumentos que justificam uma interpretação menos essencialista das culturas e também mais atenta às particularidades da relação das pessoas com as suas sub-culturas e com as culturas alheias. É sobre estas críticas que vamos falar de seguida.

### **3.4.1 Os interesses do grupo e os interesses do indivíduo**

O primeiro argumento contra a interpretação da moralidade a partir de mundovisões culturais estanques prende-se com os resultados de investigações da psicologia social sobre a influência grupal, a difusão da responsabilidade, o conformismo e a obediência, fenómenos que são evidentes nas sociedades ocidentais, o que parece contrariar o estilo independente que as caracterizaria, como referem os próprios Markus e Kitayama (1991). Num registo de funcionamento individualista, seria de esperar um impacto menor do grupo sobre o indivíduo. É de supor, assim, que também nas sociedades ocidentais existem pressões no sentido da interdependência entre os indivíduos, o que é absolutamente defensável se atendermos às noções que tivemos oportunidade de expor anteriormente, quando falámos sobre a natureza gregária da espécie humana e sobre os fenómenos da empatia e do altruísmo humanos: estes apelam inevitavelmente à universalidade do senso de pertença e de comunidade nos seres humanos. Esta base cooperativa revela-se no funcionamento das instituições sociais presentes na cultura ocidental: as igrejas, os sindicatos, os organismos políticos, os grupos económicos, a família. Nenhuma destas instituições seria eficaz numa cultura exclusivamente orientada para os interesses do indivíduo. E, no entanto, a sua eficácia é tão grande (ou tão pequena) como a das sociedades orientais aparentemente mais preocupadas com os interesses do grupo.

Diversos estudos (revistos por Spiro, 1993, cit. in Turiel, 1996) revelam que as pessoas de culturas não ocidentais também tomam em consideração os seus objectivos pessoais e interesses. Além disso, as sociedades orientais também são

susceptíveis de se organizar de forma estratificada (lembramos, por exemplo, o sistema de castas hindu que ainda hoje prevalece na Índia) e são evidentes as diferenças de julgamentos sociais entre os indivíduos que se agrupam em diferentes posições de poder, todos reivindicando as suas liberdades e direitos individuais<sup>51</sup>. Este fenómeno é independente da orientação cultural e do território, como também defende Turiel (2002):

As investigações conduzidas em diferentes locais do mundo revelaram que existe heterogeneidade nos julgamentos sociais e nas relações sociais e que aquilo que para uma pessoa são tradições e responsabilidades de papel, pode ser para outra pessoa a sua liberdade e autonomia. Nas culturas designadas colectivistas o individualismo está vivo e bem vivo. As tradições de hierarquia social, seja em culturas ocidentais ou não-ocidentais, pressupõem a liberdade, a autonomia e a habilitação daqueles que estão em posições sociais dominantes. A liberdade de acção e os direitos acordados para os que estão em posições subordinadas, como as mulheres relativamente aos homens, são restringidos. Assim, a dicotomia cultural desmorona-se. Além disso, as pessoas em posições inferiores nas hierarquias sociais nem sempre apreciam ou estão satisfeitas com o tratamento que lhes é dado, pelo que as ideias de harmonia e de perspectivas partilhadas no interior das culturas não conseguem capturar os aspectos essenciais dos relacionamentos sociais, mesmo no caso das relações mais próximas. (p. ix).

---

<sup>51</sup> A história mostra que nem sempre a interdependência se verifica nas sociedades orientais. Basta reflectirmos sobre um exemplo terrível da história recente do Japão: alguns anos após o lançamento das bombas atómicas em Hiroxima e Nagasaki, quando estas cidades começaram a ser reconstruídas e milhares de refugiados regressaram da China e da Manchúria, para onde haviam fugido durante a guerra, começaram a ser conhecidos os devastadores efeitos de longo prazo das radiações atómicas sobre os sobreviventes. Muitos deles adoeciam e morriam em pouco tempo e aqueles que entretanto tinham filhos, geravam crianças deformadas e deficientes. Seria de supor que a interdependência gerasse solidariedade dos seus conterrâneos em relação a estas vítimas da guerra. Pelo contrário. As pessoas que estiveram expostas à radiação tornaram-se vítimas de um ostracismo social implacável: o estigma da radioactividade tornou-as impuras aos olhos dos seus conterrâneos, fomentou a separação social, reduziu a zero os casamentos com pessoas não-contaminadas, provocou a marginalização extrema e uma taxa de suicídios elevadíssima entre estas pessoas (sobretudo jovens) devida à solidão e ao ostracismo. Ainda hoje, os pouco idosos sobreviventes deste grupo continuam a sentir estes efeitos e a ser considerados uma classe à parte (informação proveniente de um documentário televisivo).

No seu estudo sobre a influência das relações familiares em duas amostras diferentes (americana e indiana), Miller e Bersoff (1995) verificaram diferenças culturais significativas na forma como os sujeitos encaravam questões acerca do *self* e da moralidade, e concluíram que a visão dos americanos é mais individualista enquanto a dos indianos é mais relacional. Mas estas conclusões não nos permitem falar abertamente de dicotomias culturais simples na forma de ver o mundo e de imposições lineares das macro-orientações culturais sobre o indivíduo e os seus comportamentos. De facto, o estudo que acabamos de referir detectou variações culturais que afectavam as relações familiares típicas nas duas amostras, mas também detectou disposições comuns a ambas as culturas, como seja a valorização dos laços afectivos, do apoio psicológico aos familiares e da abnegação pessoal em favor de outras pessoas.

### **3.4.2 Choque de civilizações ou etnocentrismo?**

O segundo argumento lembra que as perspectivas dicotomizadas usualmente resultam de uma simplificação excessiva de realidades complexas, a qual se traduz facilmente em comparações e *rankings* (que se expressam em julgamentos do tipo *estes são melhores* e *aquelas são menos bons*). De facto, tal como reconhece Strauss (2000) existe uma desconfortável parecença entre a dicotomia das mundovisões culturais da moralidade e a antiga tese evolucionária segundo a qual o individualismo não apenas seria diferente mas também mais avançado do que o colectivismo.

Os fenómenos de comparação intergrupar estão sobejamente estudados pela psicologia social. Sumner (1906, in Brewer & Brown, 1998) associa o etnocentrismo à identificação a grupos de pertença; outros autores (Campbell, 1965, in Brewer & Brown, 1998) associaram esta atitude de favoritismo à competição na luta por recursos escassos e enquadraram-no na explicação da teoria do conflito realista entre grupos; as teorias da identidade social de Tajfel (1983) e Turner (1986) falam de enviesamentos colectivos de percepção na origem do favoritismo intergrupar e salientam as relações de poder que estão na base da discriminação dos



grupos com estatuto social mais baixo. Em todo este processo a percepção acerca do outro e da sua cultura sofre sempre o efeito de distorções perceptivas e interesses (Ross & Ward, 1996) que tornam pouco rigorosa (digamos, pouco científica!) a oposição dicotomizada das características que nos definem por oposição ao outro; à nossa cultura por oposição a outra cultura, à nossa civilização por oposição a outra civilização<sup>52</sup>.

A tese do choque de civilizações, defendida por Huntington (2001), exemplifica muito bem as subtilezas e distorções próprias de uma forma especial de etnocentrismo, o eurocentrismo/ocidentalismo<sup>53</sup>. Esta tese tem subjacente a convicção de que as civilizações são irremediavelmente diferentes, sendo umas mais poderosas e avançadas do que outras, o que dificulta ou torna mesmo impossível o diálogo. Por isso, a diversidade étnica é a causa, por excelência, das tensões e guerras contemporâneas. A tese ignora, portanto, que as culturas sempre dispuseram de uma imensa capacidade de coabitar pacificamente e o facto de que a desigual distribuição de recursos básicos e de acesso ao poder motiva mais conflitos do que qualquer diferença cultural (Bowen, 1996). Ignora também que existem

---

<sup>52</sup> Se estes são processos comuns na psicologia do homem da rua, também muitas vezes os intelectuais e os cientistas preocupados com os fenómenos psicológicos deixam que as suas observações e teorias se enredem em algumas distorções ideológicas e culturais. Lembremos o quanto a teoria de Kohlberg foi criticada por ser uma visão ocidentalista, etnocêntrica e enviesada cultural e ideologicamente (e.g., Shweder, 1981; Simpson, 1974; Sullivan, 1977). Por isso mesmo, também devem ser encaradas com cautela as dicotomias culturais que isolam e associam determinados valores sociomoraes a determinadas culturas sem reconhecer devidamente a importância de outras dimensões (sociológicas, psicológicas, políticas, económicas e históricas) que configuram as relações interculturais.

<sup>53</sup> Huntington (2001) organiza toda a sua exposição com base na sua estrutura de divisão política do mundo, e deixa bem claro que o Ocidente beneficia das melhores qualidades e dos maiores avanços enquanto civilização. Para fazer esta simplificação foi necessário que o autor desvalorizasse, numa perspectiva política muito pouco descentrada, a especificidade sociopolítica, económica e cultural dos diferentes países. Num mapa-mundo representado logo no início do livro, o autor apresenta o mundo da guerra fria nos anos 60, dividindo os países em três grandes agrupamentos: o *mundo livre*, o *bloco comunista* e os *países não alinhados*. São sobejamente conhecidos estes alinhamentos e a sua terminologia, mas pouco reflectidos os vieses ideológicos da expressão mundo livre, claramente representados neste mapa-mundo: Portugal e Espanha, que à época viviam num regime totalitarista e muito pouco democrático, são enquadrados na categoria do mundo livre. O mesmo acontece com a África do Sul, em pleno *apartheid*. Pela mesma época, os Estados Unidos viviam a braços com o mackartismo e a tensão racial que explodiu na luta pelos direitos civis da população negra.

mecanismo de produção política da identidade cultural<sup>54</sup>. A identidade cultural das culturas minoritárias tem importância como vínculo de solidariedade intragrupal, como meio colectivo de reivindicação do reconhecimento do património simbólico perante o meio político e como elemento constitutivo da essência da pessoa, que inclui um componente étnico, como demonstra Banks (1981), mas este não é um elemento estático. As identidades colectivas são progressivamente criadas e reconstruídas no decorrer dos acontecimentos históricos e das relações interculturais entre os povos. Também não deve ser esquecida a instrumentalização da relação entre conflito social e conflito de valores entre grupos culturalmente distintos feita pelo próprio Estado, o que lhe permite justificar e garantir, muitas vezes por meio de medidas discriminatórias, a manutenção do equilíbrio de poderes existente (Stavenhagen, 1996).

---

<sup>54</sup> Ao discutir a herança do colonialismo europeu, Bowen (1996) sustenta que o pensamento étnico na vida política (por exemplo, nos conflitos entre Tutsis e Hutus no Ruanda, ou entre hindus e muçulmanos na Índia) é muito mais o produto de conflitos modernos sobre o poder e a distribuição dos bens, do que o fruto de divisões étnicas antigas. A favor deste argumento dá-nos exemplos que mostram que a identidade tribal ou étnica raramente era usada antes do período colonial na África Central para delimitar as relações entre as pessoas. Na realidade, os conflitos existentes eram muito mais entre pessoas de uma mesma etnia (a propósito de questões sobre a água, a terra ou o gado) do que entre tribos diferentes. Bowen também refere vários autores que associam a emergência do nacionalismo hindu na Índia ao primeiro recenseamento da população, levado a cabo pelos ingleses, a partir do qual as pessoas começaram a pensar mais claramente em si próprias como sendo hindus, muçulmanas, sikhs ou tamil.

Assim, para Bowen, foram os poderes coloniais e os Estados independentes que se lhes sucederam que fizeram cada pessoa tomar consciência de que tinha uma dada identidade étnica e que esta determinaria o seu lugar na colónia ou no sistema pós-colonial. Associados a este evidenciar da identidade étnica estiveram benefícios ou discriminações de uns grupos em relação aos outros, o que convinha à manutenção do sistema colonial (baseado numa minoria de colonos que necessitavam de aliados entre os grupos autóctones). Isto explica o interesse particular dos ingleses pelos hindus na Índia, a quem deram supremacia sobre os outros grupos. Razões posteriores para a emergência de uma identidade nacionalista estão associadas, na era pós-colonial, à transmissão de poderes políticos absolutos a um determinado grupo da população (por exemplo, o monopólio político dado pelos belgas aos Tutsis, no Ruanda). Com a devida especificidade, encontramos razões históricas similares para a associação entre um reforço político da identidade étnica e a emergência do nacionalismo nestas populações. Vista nesta perspectiva, a origem étnica dos conflitos protagonizados pelos sérvios, croatas e bósnios nas Balcãs, pelos javaneses na Indonésia, pelos bascos em Espanha ou pelos judeus e palestinianos em Israel é suavizada e surge, para além da questão étnica, outras razões – políticas e económicas – para a explicação de tais conflitos e para a compreensão das variáveis ideológicas que estão na base das diferentes identidades colectivas.

Em suma, a vinculação directa da diversidade cultural ao conflito reflecte “um etnocentrismo – eurocentrismo – capaz de reduzir o resto dos sistemas culturais a deploráveis práticas ancestrais sobre as quais ainda não decorreu o glorioso processo da modernização” (*Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 2002, *Diversidad cultural y conflicto*, ¶ 8). Said (1974/ 2004) fala, a propósito, de uma herança especial do colonialismo francês, britânico e, mais recentemente, americano, traduzida nos discursos políticos, na literatura e na arte, a que chama orientalismo: esta herança consiste na representação colonial das culturas orientais que, ao mesmo tempo que serve o colonizador e as suas necessidades intelectuais, administrativas e de domínio imperial, justifica a crença (e nela se baseia) de que essas culturas não podem ou não sabem representar-se a si mesmas. Por sua vez, Gundara (1997, seguindo Amin, 1989), associa o nascimento do eurocentrismo ao renascimento que, por via da sua associação ao rompimento com a metafísica, ao nascimento do capitalismo e ao progresso científico, contribuiu para que os europeus desenvolvessem uma consciência de superioridade e a ideia de que a conquista do mundo pela sua civilização poderia e deveria ser um objectivo de futuro. Assim se observou, nos finais do século XV,

a elaboração de mapas do mundo e a construção de uma tipologia dos diferentes impérios. À medida que se vão medindo os povos e as sociedades mediante as suas forças relativas, cristaliza-se o eurocentrismo, o qual se converteu num projecto global. A europeização do globo alberga no seu seio uma desuniversalização inerente do conhecimento, a qual se irá desenvolver ao longo de trezentos anos, desde o Renascimento até ao Iluminismo, expressando-se como europeia, nacionalista e laica, com um alcance de escala mundial. (Gundara, 1997, p. 210).

Argumenta ainda este autor, de modo semelhante a Said (1974/ 2004), que a construção deste sistema de conhecimento e desta identidade europeia que se afirma superior a todas as outras resultou da distorção da sua própria história e do esquecimento de que existira um mundo medieval euro-islâmico, de que o cristianismo e o islamismo partilham origens comuns e de que a demarcação de uma fronteira Norte-Sul, separada pelo mediterrâneo, é apenas um construto

artificial que omite a colaboração e as influências recíprocas entre um e outro mundo (por exemplo, a influência da astronomia da Mesopotâmia, do calendário egípcio ou das matemáticas árabes na cultura helénica e o seu legado na cultura europeia e ocidental posteriormente elaborada). Esta distorção da história tem implicações sociológicas, tornando-se produtora de um racismo endémico, ao manter-se confortavelmente apoiada na crença de que a herança helénica predispôs a Europa (e o mundo ocidental) para avançar pela filosofia do racionalismo, enquanto o Oriente (e o mundo islâmico) se mantiveram arreigados à metafísica arcaica.

Ora, o pensamento racional e a capacidade de reflectir não são apanágio exclusivo do mundo ocidental nem nasceram com o iluminismo, como muito bem demonstra Sem (2000). Socorrendo-se abundantemente de exemplos da história do pensamento clássico do mundo oriental, esta autora mostra que algumas das ideias que nos habituámos a atribuir aos autores ocidentais faziam já parte do pensamento antigo em civilizações não-ocidentais. Por outro lado, visto que todas as moedas têm dois lados, não seria difícil encontrar exemplos que apontam para um mundo ocidental obscuro e ainda arreigado aos valores que pretensamente aboliu alguns séculos atrás.

O etnocentrismo é uma tendência partilhada por todas as culturas, não apenas pela ocidental. O sul-coreano Myong Won Suhr (1996), afirma que durante muito tempo o Oriente também desprezou a cultura ocidental:

No Oriente, até há muito pouco tempo, estava muito difundida a ideia de que a cultura ocidental era materialista, enquanto que a cultura oriental era ética ou espiritual e em geral superior, e que devíamos limitar-nos a adquirir os conhecimentos científicos e tecnológicos do Ocidente evitando os outros aspectos da sua cultura. Não se trata de maneira nenhuma de uma opinião exclusiva da Coreia do Sul: encontra-se facilmente, em publicações chinesas e japonesas. (p. 227).

Esta afirmação é reforçada por Fay Chung (1996):

desde o século XIX que os japoneses se consciencializaram da

necessidade de assimilar a matemática, a ciência e a tecnologia do Ocidente, se queriam sobreviver enquanto nação, rejeitando porém a cultura e valores sociais ocidentais. Não sem arrogância, afirmaram a superioridade da sua língua, literatura, cultura e religião, que preservaram ciosamente. (p. 197).

### **3.4.3 A globalização e o internacionalismo**

O terceiro argumento remete-nos para o facto de vivermos numa sociedade globalizada onde existem mecanismos de aproximação entre pessoas e culturas que não existiam no passado, o que permite uma maior convivência e, em certos casos, origina a hibridização de ideias, ideais, crenças e estilos de vida entre diferentes culturas. Este processo não é de hoje (as culturas sempre evoluíram e se transformaram a partir de contactos entre si)<sup>55</sup> mas é de hoje a rapidez desta mudança e a possibilidade de, num mesmo momento, encontrarmos num mesmo espaço geo-cultural pessoas, crenças, costumes e formas de relacionamento que não apenas não encaixam em todos os cânones da cultura maioritária como também os desafiam, pressionam e transformam. Assim, os estilos culturais perdem velozmente a pureza e especificidade que parece existir nos modelos da interdependência e da independência. Cada vez é mais discutível que haja homogeneidade cultural no interior das sociedades e, como tal, a tese da dicotomia

---

<sup>55</sup> Já no início dos anos trinta, Piaget falava de um fenómeno idêntico. No período após a primeira guerra mundial, Piaget integrou uma associação europeia de intelectuais interessados na reforma das políticas europeias. Este grupo admitiu que essa reforma era a base da melhoria da vida política e da formação de um novo tipo de cidadão, capaz de valorizar a cooperação e a diversidade cultural. As palavras de Piaget, proferidas num discurso do início dos anos trinta têm uma actualidade surpreendente:

“A sociedade contemporânea é um fenómeno extremamente recente quando comparado com a história da humanidade. Hoje, as ocorrências sociais tomam lugar numa nova escala, num novo plano. Todos os acontecimentos importantes no mundo moderno são internacionais. Aquilo que acontece num ponto do planeta tem repercussões imediatas em todo o mundo. Esta interdependência estabeleceu-se gradualmente em todas as esferas da vida. As economias do isolamento, as políticas puramente internas, as reacções intelectuais e morais limitadas a um grupo, já não existem mais”. (Piaget, 1932, cit. in. Youniss & Damon, 1992/1994).

cultural é também inevitavelmente discutível<sup>56</sup>. Por isso, Strauss (2000) opta por não partir de um *síndroma cultural* (individualismo vs. colectivismo) para observar/rotular os sujeitos numa cultura, mas por definir a cultura como um conjunto de práticas públicas e estruturas mentais partilhadas e perguntar então quem são os indivíduos e grupos que partilham essas práticas e estruturas. Esta metodologia permite respeitar o facto de que

mesmo as pessoas que vivem na mesma época e na mesma área serão expostas a uma variedade de ideologias e experiências (derivadas das particularidades da sua família, etnicidade, género, classe, educação, religião, exposição a ideologias e aos mass media, assim como escolhas de estilos de vida), cada uma das quais com efeitos psicológicos distintos. Não há necessidade de que estas experiências sejam consistentes entre si ou limitadas a uma população espacio-temporalmente contígua (Strauss, 2000, p. 91).

A observação de que a cultura não é acessível de igual modo aos diferentes grupos e indivíduos que compõem a sociedade, salientada por outros dos autores que temos vindo a referir (e.g., Simmel, 1969; Snarey, 1985, 1995; Snarey & Keljo, 1991) obriga a relativizar os pressupostos de homogeneidade moral, já que a diversidade, a flexibilidade e a capacidade de aprender são as características mais notáveis da condição humana.

### **3.4.4 A reforma de mentalidades e práticas sociais**

O quarto argumento prende-se também com a variedade e a mudança de mentalidades na época presente, mas se antes demos ênfase à parte mais inconsciente dessa transformação, sublinhamos agora a dimensão de transformação

---

<sup>56</sup> Por outro lado, o contraste entre as orientações culturais das sociedades é por vezes muito mais dependente do desenvolvimento tecnológico do que dos símbolos de cultura, como mostrou o estudo de Triandis, Bontempo e Villareal (1988) no qual se evidenciou que há mais semelhanças entre regiões rurais da Europa Ocidental (como a Grécia ou o sul de Itália) e a China rural do que com outras regiões ou países tecnologicamente mais desenvolvidos na Europa. Também já anteriormente referimos outro estudo (Haidt, Koller & Dias, 1993) que evidenciou a existência de maior similitude entre julgamentos de sujeitos de diferentes países mas de classes sociais idênticas do que entre sujeitos de diferentes classes sociais do mesmo país. Estes dois estudos reforçam a importância do desenvolvimento socioeconómico (quer do indivíduo quer da sociedade) para compreender as evoluções da cultura e dos seus valores.

intencional e consciente que se opera nas sociedades, nomeadamente através de inflexões de sentido e, por vezes, de autênticas revoluções nos discursos políticos, ideológicos e mediáticos, que ocorrem quando as sociedades se dão conta de sinais de insatisfação, crises e desajustamento internos.

Diversos estudos mostram que a modernização tem associadas mudanças de mentalidades que passam por uma nova carga normativa (fusão dos valores tradicionais, ética da racionalidade, tendência para o individualismo, ecumenismo dos direitos humanos) e pela ascensão de valores sociais como o activismo, o desinvestimento das relações de parentesco, o senso de confiança e autonomia pessoal, a preferência pela vida urbana e o modernismo familiar (cf. Berger, 1999; Smith & Bond, 1998; sobre a mudança de valores sociais em Portugal e na Europa consulte-se Vala, Cabral e Ramos, 2003). Estas mudanças são particularmente visíveis nas comunidades urbanas e nas grandes cidades, em alguns grupos sociais e profissionais e nas gerações mais novas. Entre estas mudanças, assistimos à substituição de antigos critérios de constituição da identidade, como a territorialidade ou a lealdade nacional ou linguística, nomeadamente entre os jovens, cada vez mais percebidos como participantes em comunidades de consumidores de cultura global (*e.g.*, canais de televisão internacionais, roupas de marca *franchisada*, publicitadas e vendidas a uma escala global, influência da Internet na mudança dos estilos de vida...) (Barbero, 1993).

Em simultâneo, a estabilidade e a homogeneidade interna dos Estados e culturas ocidentais, que se foi sustentando em denominadores comuns como o cristianismo, a democracia liberal, o nacionalismo e a procura da integração social através do conceito de Estado de bem-estar) foi abalada pela internacionalização e pelas fracturas horizontais e verticais no tecido social (*Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 2002) que daí decorreram. Estas fracturas da sociedade contestam o modelo de cidadão ideal proposto no neo-liberalismo: *pessoa de raça branca, jovem, cristã*

*da classe média, heterossexual, elegante, sã, robusta e homem* (Torres Santomé, 1996, 1999)<sup>57</sup> e procuram combater a discriminação dos grupos sociais desfavorecidos.

A análise do discurso sobre a educação e os seus objectivos revela-se também um exemplo interessante para compreender a dimensão transformadora das culturas. Os objectivos educativos e as estratégias preferidas para os alcançar vão mudando através dos momentos históricos, muitas vezes a custo de reformas dramáticas nos sistemas de normas assumidos por uma cultura. No *Capítulo 5* desta revisão teórica teremos oportunidade de caracterizar a relação entre as ideologias políticas, as reformas educativas e os conceitos de educação que se vão transformando em função destas ideologias e objectivos. Por agora, apenas queremos acentuar a ideia de que estas noções, como os discursos em volta delas, vão evoluindo sempre que as sociedades se mostram insatisfeitas com os padrões anteriores e deixam crescer a vontade colectiva de corrigir as suas insuficiências na preparação do tipo de cidadão que então se acredita ser o ideal.

### **3.4.5 O conceito de cultura**

Este conjunto de argumentações traduz-se também na necessidade de rever o conceito de cultura que está por detrás do debate independência/ interdependência. A Psicologia esteve sempre emaranhada com debates bipolarizados (os genes ou o meio? a continuidade ou a descontinuidade? o individualismo ou o colectivismo?) e só aos poucos se vai dando conta da esterilidade destas discussões metateóricas. O debate interdependência/ dependência é também, do ponto de vista da compreensão e explicação da moralidade humana,

---

<sup>57</sup> O neoliberalismo é acusado de outros efeitos sociais perversos associados ao sentimento mais ou menos generalizado de que estamos perante uma crise moral: desaparecimento do senso de comunidade, diluir da coesão social, recrudescimento do individualismo economicista, indiferença e alheamento das causas sociais, competição desregrada pelo poder e ascensão económica, consumismo e ostentação (Camps, 1998). Outros acusam-no de ser o motor do crescente desinteresse pela causa pública, cívica e política, no qual o cidadão assume um papel passivo e se auto-percepciona como um mero espectador (Walzer, 1997, in Worsfold, 2002). Taylor (1991, in Haste, 1998) refere-se a estes sintomas como fruto das três doenças da modernidade: individualismo, alienação e instrumentalismo.



um desses trocadilhos cuja importância se esvai quando deixamos de nos centrar na ideia de que há diferenças entre as culturas para repararmos que também há semelhanças entre elas, nomeadamente no plano dos valores fundamentais<sup>58</sup>.

A perspectiva dualista baseia-se numa concepção de cultura mais estática do que dinâmica. Se é certo que uma perspectiva deste tipo já serviu em tempos os estudos antropológicos com que o Ocidente procurou conhecer os outros mundos, é certo também que este modo de ver a cultura tem vindo a ser rejeitado cada vez mais pela antropologia contemporânea. Por isso, causa alguma surpresa que seja actualmente a psicologia a reinvocar este modo de ver a cultura (Strauss, 2000). Tomando por base a discussão sobre a questão da interculturalidade, Taboada critica a tradição antropológica anglosaxónica e propõe uma visão alternativa na qual se vê a cultura como:

um todo estruturado de maneiras de actuar, pensar e crer que proporciona aos grupos respostas aos problemas que o ambiente lhes coloca, assegurando a coesão (...). Assim, a cultura do país de origem é concebida como um todo funcional homogeneizado, transmitido de forma idêntica por uma geração à geração seguinte. Este conceito ideal-típico da cultura estrangeira chega-nos através dos trabalhos literários e artísticos, assim como pelo folclore estereotipado, o que serve como referente para o debate acerca da educação e das culturas dos imigrantes. É necessário problematizar este conceito, naquilo que se refere aos seus aspectos de continuidade, unidade e funcionalidade. (...) a cultura deveria ser qualquer coisa menos uma oferta definitiva que o indivíduo recebe de um grupo: uma oferta de alguma forma emblemática. Aparece, pelo contrário, como uma elaboração colectiva, em perpétua transformação (...) [No seu sentido antropológico] a cultura é algo em grande medida determinado pelo meio e pelas condições

---

<sup>58</sup> Há valores morais que são comuns tanto a sociedades individualistas como às colectivistas. Como bem observam Alberoni e Veca (2000), criticando os que dizem que os tempos modernos perderam os valores morais,

mesmo que não tenhamos perante os olhos as antigas tábuas da lei, sabemos muito bem quando fazemos o mal, conhecemos a diferença entre a intenção má e boa, distinguimos entre virtudes e vícios. Em nenhuma sociedade, até agora, foi elogiada a mentira, o abuso, a violência, a crueldade, a opressão dos débeis, a arrogância, a inveja, a avareza, a mesquinhez de alma, e condenada a amizade, a generosidade, o altruísmo (p. 13).

materiais (Taboada, 1992, p. 155-6, cit in Castaño, Moyano & Castillo, 2002, p. 237).

Do ponto de vista de definições deste tipo “a cultura deixa de ser entendida como aquilo que expressa a identidade de uma comunidade. Pelo contrário, refere-se aos processos, categorias e conhecimentos através dos quais as comunidades são definidas enquanto tal” (Donald y Rattansi, 1992, p. 4, citados por Aguilar, 1997). Em contrapartida, as concepções estáticas da cultura estreitam, desde logo, o espectro e a clareza da sua análise e dos fenómenos sociais que lhe estão associados. Por isso, não apenas enfermam da falácia de que é possível definir pessoas e grupos (forçosamente em construção) a partir de características mais ou menos imutáveis, esquecendo que as culturas interagem entre si e que essa interacção as modifica e conduz ao aparecimento de novas culturas (Daniel, 1998), como também geram, por via do ocidentalismo/ eurocentrismo que lhes está subjacente e que remonta, historicamente, ao Renascimento (Gundara, 1997), estereótipos e crenças negativas acerca dessas pessoas e grupos (cf.. Aguilar, 1997):

uma consequência do domínio do mundo pelo Ocidente é o facto de que as outras culturas e tradições são frequentemente identificadas e definidas pelos seus contrastes com a cultura ocidental contemporânea. Diferentes culturas são, então, interpretadas de formas que reforçam a convicção política segundo a qual a civilização ocidental é de alguma forma a principal, talvez a única, fonte de ideias racionalistas e liberais, tal como o escrutínio analítico, o debate aberto, a tolerância política e o acordo em poder discordar. O Ocidente é visto, com efeito, como tendo o acesso exclusivo aos valores que subjazem à fundação da racionalidade e do raciocínio, da ciência e da evidência, da liberdade e da tolerância e, claro, dos direitos e liberdades (Sem, 2000, 4, ¶ 11).

Também nos lembra Fleury quanto tem sido espinhoso o caminho percorrido desde a concepção dos ideias de direito e liberdade até à sua imperfeita aplicação na Europa de hoje:

a mesma Europa que viveu uma grande evolução ao nível dos direitos fundamentais desde a Revolução Francesa, também viveu grandes retrocessos nessa área durante o século XX. A instauração de regimes totalitários, fascistas, nazis ou comunistas, não

esquecendo os regimes autoritários que Espanha, Portugal e a Grécia viveram durante períodos mais ou menos longos, foram exemplos disto.

Convém ainda lembrar que Estados europeus, que tinham conseguido, internamente, instaurar a garantia pelo respeito dos direitos fundamentais do homem, foram incapazes de os operacionalizar nas suas colónias espalhadas pelo mundo. Este é o caso mais grave de demissão de responsabilidade relativamente a valores que a Europa proclamava querer encarnar. (2001, p. 1-2)

As teorias sociais que procuram relacionar a diversidade cultural e as relações entre grupos sociais (nomeadamente as relações de poder real e simbólico) e a associação destes novos conceitos de cultura com programas e políticas equitativas, vem reforçar a necessidade de se produzir um discurso científico, ideológico e educativo que procure não reforçar os conflitos já existentes<sup>59</sup> mas, pelo contrário, apaziguá-los e conduzir a processo colectivos de co-responsabilização na defesa dos bens essenciais a toda a humanidade.

O interesse do estudo da moralidade pela psicologia cultural mantém-se sem que tenhamos qualquer necessidade de recorrer a divisões grosseiras entre as culturas (o que em última instância acaba por subverter o pressuposto de que a mente e a cultura se constituem mutuamente, desembocando num determinismo cultural, no qual as estruturas mentais são substituídas por estruturas culturais) e procurando manter a agenda teórica dos seus primeiros defensores, que consistia em compreender a reciprocidade e os vínculos entre a cultura e a mente.

---

<sup>59</sup> Como o faria, inevitavelmente, a manutenção de um conceito de cultura estático e enviesado que, como nos primórdios da antropologia, continuasse a rotular o património cultural, as instituições, os símbolos e os costumes dos povos não ocidentais como selvagem, primitivo ou incivilizado. Este tipo de definições pôde servir o orgulho da comunidade científica da época, num tempo em que a divulgação de ideias se restringia àqueles que, à partida, já concordavam com elas e nelas se reviam. Aquilo que dizemos acerca de nós próprios e dos outros (antecipando as nossas intenções) tem cada vez maior importância e por isso é necessária cautela quando a generalização das nossas opiniões (a pretensão de universalismo!) não encontram eco nos interlocutores de outras culturas e perspectivas ideológicas.

## **Conclusão: uma visão relativista e moderada da moralidade**

Chegados a este ponto, é tempo de fazer uma síntese teórica daquilo que acaba de ser dito. A origem evolutiva da moralidade está na necessidade de equilibrar pessoas e recursos, sendo sua função a preservação da espécie, salvaguardando-a de potenciais fontes de destruição. A moralidade gere as tensões e os conflitos inerentes às relações humanas e define os modos de convivência (do indivíduo consigo mesmo e dos indivíduos e grupos humanos entre si). Com a regulamentação dos conflitos interpessoais e dos comportamentos com potencial destrutivo, as sociedades humanas estabelecem os seus processos de adaptação ao meio, os quais passam pela articulação e equilíbrio das disposições básicas para a cooperação e para a agressão intra-específica. No decorrer deste processo, a matriz biológica da humanidade é progressivamente refinada e camuflada pelo inculcar de códigos morais culturalmente circunscritos a uma época histórica.

Deste ponto de vista, ser moral não é um produto particular de certos grupos humanos, mas uma condição universal, já que todos os povos desenvolveram, de forma rudimentar ou elaborada, concepções do bem e do mal e códigos morais por meio dos quais orientam a acção interpessoal em situações de conflito. Além disso, os sistemas morais não são arbitrários ou acidentais, uma vez que todas as crenças, preceitos, valores e sanções morais estão associados, na sua origem ancestral, a estratégias de defesa da sobrevivência contra ameaças à sobrevivência e à celebração dos feitos que contribuem para eliminar tais perigos<sup>60</sup>.

Como tal, a moralidade, que anteriormente dissemos ser uma necessidade universal da espécie (faz parte da condição humana) é também, e em simultâneo,

---

<sup>60</sup> A restrição alimentar do consumo de carne de porco, comum ao islamismo e ao judaísmo, ilustra esta afirmação. A razão pela qual os judeus e os muçulmanos não comem carne de porco, que consideram impura, pode ter sido originada pelo facto de este animal ser portador de doenças transmissíveis ao homem. Ora, no tempo em que a medicina pouco sabia sobre o controlo e cura destas doenças, terá sido fácil que o receio da morte e de males incuráveis favorecesse a repulsa e a consequente interdição alimentar. O tempo e o desenvolvimento da ciência e da medicina obscureceu ou tornou irrelevantes muitas destas razões antigas, mas os rituais e os códigos morais que lhes estão associados mantêm-se devido à sua carga simbólica e ao poder de gerar identificações e o sentido de pertença ao grupo.

uma expressão particular dos processos de socialização por meio dos quais se legitimam, colectivizam e expandem pontos de vista, posições sociais, valores e ideologias relativas ao bem e ao mal. A educação das crianças e jovens prossegue a finalidade de preservar para o futuro este património cultural que as gerações anteriores foram capitalizando no decorrer da sua experiência colectiva e que lhes permitiu, melhor ou pior, sobreviver e aprender lições. À medida que as sociedades progredem na sua escalada evolutiva, ou seja, à medida que se complexificam, criam as condições para que os mais jovens acessem a oportunidades formativas mais complexas e se tornem eventualmente indivíduos mais complexos. Quanto maiores os desafios, os riscos e as incertezas presentes numa sociedade complexa, tanto maior será o apelo a comportamentos inovadores e criativos e também mais insuficientes se revelarão os comportamentos meramente reactivos e reprodutores.

Na sua dimensão ontogénica, a moralidade invoca os fundamentos biológicos e culturais subjacentes à preservação e à evolução da espécie, mas porque somos uma espécie dotada de instrumentos de inteligência de ordem superior que nos permitem antever e desejar determinados futuros, não nos limitamos a reproduzir pautas de condutas geneticamente programadas nem nos restringimos aos horizontes culturais formatados pela experiência passada. As condições biológicas e socioculturais contribuem para a vida psicológica e para a constituição da identidade moral mas não as determinam. Em primeiro lugar, porque, como vimos anteriormente, a cultura não é uniformemente acessível a todos os indivíduos. As experiências formativas integradas na biografia do sujeito que contribuem para a definição da sua identidade sociomoral traduzem diferentes padrões educativos, diferentes oportunidades de aprendizagem, diferentes tradições, sistemas de valores e mundivisões. Além disso, estes dados são triados, enviados e catalogados pelos processos psicológicos de apreensão, significação e compreensão do mundo.

Por isso, os fundamentos biológicos e culturais da moralidade, embora omnipresentes, não circunscrevem totalmente os limites do desenvolvimento moral. Pela via da consciência, a possibilidade de decisão individual e o livre

arbítrio permanecem em aberto, mesmo que circunscritos às concepções da realidade e aos ideários de um momento histórico. Neste sentido, discordamos daqueles teóricos que pressupõem que a evolução da consciência se faz pela transição da heteronomia para a autonomia (Piaget, 1932/ 1973, Kohlberg, 1973; Puig Rovira, 1996). A consciência é sempre em parte heterónoma e em parte autónoma, é sempre um misto de apropriação de património colectivo e de produção individual de novos significados sobre esse património. O que distingue intelectualmente ou moralmente as pessoas não é esta passagem da heteronomia para a autonomia, mas a passagem de estados de simplicidade ou indiferenciação para estados de maior complexidade psicológica (ver *Capítulo 4*).

Ninguém é totalmente autónomo e imune às pressões sociais. A frase popular “diz-me com quem andas, dir-te-ei quem és!”, embora generalizante, capta muito bem esta interdependência entre o sujeito e os grupos e contextos sociais que servem de andaime à progressão da sua individualidade. Muito daquilo que sabemos, sentimos, pensamos e fazemos traduz estas ligações sociais do indivíduo ao grupo, à comunidade e à cultura.

Sendo a cultura um espaço de significação colectiva, ela torna-se uma das fontes de regulação, controle e sanção do funcionamento psicológico dos seus membros. O pressuposto de que a realidade é socialmente construída (baseado na observação da natureza gregária da espécie humana) impede-nos de acreditar plenamente nas possibilidades de autonomia do sujeito. De facto, não está demonstrada a autonomia plena, no sentido que habitualmente lhe é dado pelas correntes individualistas (Csikszentmihalyi, 1993; Etzioni, 2001; Norton, 1991).

Contra o essencialismo das mundovisões culturais, Strauss (2000) prefere situar as diferenças entre culturas e práticas culturais no registo sócio-histórico e político e opta por referir-se a ideias e práticas que podem ser socialmente dominantes ou alternativas e por identificar a cultura com o conjunto de produções humanas (objectos, acontecimentos, práticas) e fenómenos psicossociais

(cognições, emoções, motivações) partilhados pelos indivíduos em função de experiências comuns.

Esta perspectiva, que subscrevemos, admite, por um lado, que possam existir diferenças nas percepções a partir das quais evoluem os valores e as normas sociais e morais, mas não as situa de forma estanque em espaços geográficos ou em civilizações distintas. Por outro lado, ao referir-se a visões dominantes e alternativas subentende que as convulsões sociais e as transformações económicas, políticas e culturais de uma dada época podem inverter ou modificar essas visões ou tendências. Por fim, articula os componentes individuais e os componentes sociais da moralidade numa visão que perspectiva o espaço de intersubjectividade em que a moralidade se produz e pratica.





## **CAPÍTULO 4**

### **IDENTIDADE E EXCELÊNCIA MORAL**

A tarefa para o novo milénio não é apenas aguçar as várias inteligências e usá-las adequadamente. Devemos descobrir como é que a inteligência e a moralidade podem trabalhar em conjunto para criar um mundo em que uma grande variedade de pessoas queiram viver. Afinal, uma sociedade conduzida por pessoas “espertas” continua a poder fazer-se explodir ou ao resto do mundo. A inteligência é valiosa mas, como disse Ralph Waldo Emerson na sua famosa frase, “O carácter é mais importante do que o intelecto”. Esse discernimento aplica-se tanto ao nível do indivíduo como ao da sociedade (Gardner, 1999).

**N**o capítulo anterior estudámos as fundações biológicas e culturais da moralidade e procurámos identificar os mecanismos reguladores do comportamento moral e as leis produtoras de homogeneidade na condição humana, cuja essência, defendemos, é ser moral. O presente capítulo está centrado nas variáveis que contribuem para o desenvolvimento da maturidade moral. Procuraremos integrar os diferentes fenómenos psicológicos que até aqui fomos destacando – as emoções e a afectividade, a cognição e o raciocínio, a vontade e os contextos de vida – com a questão da formação da identidade, do carácter ou personalidade moral. Vamos, portanto, estudar a variabilidade interpessoal e identificar aquilo que contribui para as diferenças na orientação moral das pessoas, na vida do dia a dia.

#### **4.1 Moralidade, identidade pessoal e identidade social: uma relação estreita**

Damon (1983, *ref. in* Youniss & Damon, 1992/1994) propôs que os psicólogos têm que se preocupar com duas grandes questões quando se interessam por explicar o desenvolvimento social e moral dos indivíduos: por um lado, devem questionar-se como é que uma criança se torna um indivíduo com uma personalidade única e um senso de identidade; por outro lado, têm que se interrogar sobre como é que as crianças se tornam membros da sociedade capazes de pensar, apreciar e partilhar conhecimento com os outros membros da sociedade. Esta não é uma tarefa fácil, e até à data não foi inteiramente cumprida, dada a imensa complexidade da matéria prima com que estamos a lidar. Os fenómenos psicológicos podem ser olhados de múltiplos pontos de vista mas dificilmente podemos abarcá-los de uma só vez, como, aliás, fica claro quando analisamos as prioridades de diferentes teorias sobre a moralidade e os argumentos que as opõem.

Enquanto Kohlberg assumiu que o desenvolvimento moral dependia da estrutura cognitivo-moral e do trabalho da razão, e negou qualquer interesse ao estudo da personalidade ou do carácter moral (Kohlberg, 1971/ 1981) para outros (Blasi, 1980, 1984; Campbell & Christopher, 1999; Colby & Damon, 1995; Damon & Gregory, 1997; Davidson & Youniss, 1995; Emler, 1983a) a razão e a acção moral são indissociáveis e por isso a moralidade é mais uma questão de identidade do que de raciocínio puro.

Porém, a identidade não é um conceito de fácil manejo (cf. Nucci, 2001; Westen, 1991). Em primeiro lugar, porque podemos falar de identidade do ponto de vista objectivo (referindo-nos ao conjunto de características físicas ou descritivas mais ou menos identificáveis do exterior) ou subjectivo (referindo-nos ao conjunto de percepções que um indivíduo tem sobre si mesmo, ou seja, o lado experiencial da identidade objectiva). Em segundo lugar, porque esta noção esteve no centro da controvérsia histórica sobre aquilo que é mais importante – a pessoa ou a situação – para a compreensão do comportamento e da sua consistência através do tempo e das situações. Assumida hoje como uma falsa questão, esta controvérsia foi ultrapassada pelos modelos interaccionistas, para os quais o que é relevante é conhecer a interacção dinâmica entre a pessoa e o meio através do tempo e das situações e encontrar o modelo que melhor explique como é que as pessoas conseguem manter um funcionamento coerente e adaptativo do longo do ciclo de vida, das circunstâncias históricas (Chandler & Lalonde, 1995; Elder, 1980; Pervin, 1993) e das situações em contínua transformação.

A investigação mostra que, ao longo do desenvolvimento e dos processo de construção do *self*, o conceito de si se torna cada vez mais estável, abstracto e complexo. Durante a infância as autodescrições são simplistas e baseiam-se em características concretas, mas ao longo da vida as pessoas tornam-se cada vez mais capazes de se descreverem de forma detalhada, referindo-se tanto a características pessoais concretas como abstractas e integrando nas suas descrições pessoais aspectos como tendência de acção, preferências e traços estáveis (cf. Garcia Torres,

1995; Hart et al., 1995; Wicklund & Oosterwegel, 1995). Como diz Emler (1983a),

a consistência individual na conduta moral é tal que se torna razoável falar em diferenças no carácter moral, mas este carácter moral não deve ser interpretado de forma individualista como uma propriedade psicológica pura ou como uma qualidade da pessoa. Pelo contrário, o carácter moral é criado e sustentado através dos processos sociais. Envolve não apenas um actor individual mas também uma audiência e as relações entre o autor e esta audiência (p. 187-188).

No início da década de oitenta, Berger e Luckman (1983) falaram da identidade como sendo fruto da dialéctica entre indivíduo e sociedade. Posição semelhante é defendida por Zavalloni (1972, in Amâncio, 2002) para quem a identidade faz a ligação entre o psicológico e o sociológico, quer porque retém a representação do indivíduo sobre os seus papéis sociais, quer porque retém as suas representações sobre o grupo de pertença e a sua posição na sociedade. Baugnet (1990) vê a identidade social como um objecto simbólico e social que permite a cada indivíduo definir-se por referência aos outros, aqueles com quem se relaciona ou compara.

As tradicionais dicotomias entre individual/ colectivo, objectivo/ subjectivo, social/ natural, privado/ público são ultrapassadas por estas perspectivas da identidade, segundo as quais as fontes da identidade (e da moralidade) nem são construções cognitivas internas do sujeito, nem são normas sociais externas que este deve interiorizar, antes se definem como práticas sociais intersubjectivas que rodeiam e precedem o indivíduo (cf. Emler & Hogan, 1992; Gergen, 1988, 1998; Kendler, 1992; Packer, 1992; Smith, 1999; Wosniak, 1992). Como apontam outros autores, o sujeito participa activamente nessas práticas, modificando-as, inovando, recriando formas de ser, de estar e de coexistir (cf. Bandura, 1976, 1986; Csikszentmihalyi, 1990, 1993; Moscovici, 1984); esta participação faz-se num contexto de comunicação interpessoal que subentende uma constante negociação de significados e representações (e.g., Berger & Luckman, 1983; Bruner, 1991; Doise, 1984, 1985, 1989; Moscovici, 1985; Sanders & Cushman,

1984; Simons, Mechling, Schreier, 1984), entre as quais, a representação do *self* e o modo como este se dá a conhecer aos outros. Como diz Reicher (1995),

Se o *self* é uma representação intrapsíquica da sociedade, estas representações tornam-se disponíveis e são comunicadas e disputadas no domínio intersubjectivo dos discursos. Para lá de olhar para a sociedade no indivíduo, devemos também ver como é que os indivíduos na sociedade discutem uns com os outros ou uns contra os outros a natureza do seu respectivo ser (p. 245).

Reicher (1995) procura clarificar o significado social do *self* ou identidade, identificando três dimensões que se completam e confluem: a sociedade no indivíduo, o indivíduo na sociedade e as convulsões no interior da sociedade. A primeira dimensão da identidade – *a sociedade ou o grupo no indivíduo* – refere-se ao *self* como entidade social e remete-nos para a identidade social, tal como foi conceptualizada por Tajfel (1972). Esta dimensão baseia-se no princípio de que existe um *continuum* psicológico entre o comportamento do indivíduo e o comportamento do(s) seu(s) grupo(s) de pertença. Assim, cada indivíduo percebe-se como membro de determinadas categorias sociais e atribui a essa pertença um sentido que se traduz na sua identidade social. Além disso, as categorias sociais – nacionalidade, etnia, filiação político-partidária ou religiosa, etc. – são modeladas por normas, valores e expectativas sociais ideologicamente definidas (neste sentido, são um produto histórico, cultural e político) que formam uma base comum na identidade social dos membros de um grupo.

No entanto, o indivíduo não é redutível às categorias onde se determina a sua posição social. A segunda dimensão da identidade (Reicher, 1995) – *o indivíduo na sociedade* – refere-se, então, ao poder do indivíduo para formular, debater e negociar a construção da sua autocategorização, de tal forma que esta revisão constante de significados conduz a uma permanente reconstrução das categorias sociais. Por outras palavras, a realidade social é criada pelas pessoas, o que produz transformações na identidade. Fenómenos como as contestações sociais, económicas e políticas que determinados grupos trazem para a cena pública ou as posições não hegemónicas desafiam as definições e as representações dominantes.

Os movimentos contra a discriminação ou contra o estatuto social negativo liderados por determinados grupos não se reflectem apenas em mudanças políticas, mas também na forma como os seus mentores passam a ser socialmente categorizados (e como passam a ver-se a si próprios): assim se passou, por exemplo, de um momento em que a homossexualidade era percebida como um tabu, uma perversão, uma tara ou uma doença (e por isso um traço gerador de emoções como a vergonha ou o medo) para um momento em que se reconhece a existência de uma comunidade homossexual assumida e capaz de reivindicar e trazer à praça pública a discussão sobre os direitos que quer ver reconhecidos (como a união de facto ou o direito dos casais homossexuais à adopção infantil).

Esta dimensão tem vindo a ser progressivamente mais estudada pela psicologia social dos grupos. Os trabalhos centrados nas relações de poder e de dominação entre os grupos, como os de Deschamps (1982, 1987, in Amâncio, 2002) e os trabalhos de Moscovici (e.g., Doms & Moscovici, 1984; Moscovici, 1985; Paicheler & Moscovici, 1984) sobre as relações entre minorias e maioria são uma referência importante. Contestando a perspectiva de que a acção social dos grupos se reduz ao conformismo, Moscovici assume que todos os participantes na sociedade são “fontes potenciais de influência, independentemente do seu estatuto e capacidades” (1976, in Moscovici, 1985, p. 350).

A terceira dimensão – *as convulsões no interior da sociedade* – na taxionomia do *self* proposta por Reicher (1995) conjuga as dimensões anteriores com a variável temporal: não apenas integra o evoluir histórico das relações interpessoais e intergrupais, como estabelece que as categorias de identidade e os contextos se constituem de modo interdependente.

## **4.2 Identidade e excelência moral**

A identidade é, portanto, sistematicamente coordenada com os contextos históricos e sociogrupais e organiza-se para que cada indivíduo possa identificar-se com esses grupos e saiba qual o seu lugar na rede grupal (Abrams, 1999; Hogg &

Mullin, 1999; Tajfel, 1972, 1983), mas é também uma instância geradora das diferenças individuais e da diversidade no seio de uma mesma cultura e época. O enquadramento social nos grupos é uma referência básica para a formação de uma ideia de si e ajuda a compreender a plasticidade da identidade, do *self* e da acção social. Mas a investigação mostra que não existe um encadeamento causal linear entre a identidade e a pertença ao grupo, já que as pessoas pertencem a vários grupos em simultâneo e tais pertenças se fazem com diferentes graus de compromisso (Deaux, 1991; Doise, 1989; Hormuth, 1991). Cada indivíduo pode ter tantas identidades parciais (ser jovem, ser estudante, ser tímido, ser mulher) quantos os contextos sociais em que se move. Estas identidades parciais determinam “múltiplas possibilidades de categorização” (Vescio, Hewstone, Crisp & Rubin, 1999, p. 111) e, consoante a sua saliência e valor informativo, assim têm diferentes implicações na relação do indivíduo com os seus grupos de pertença e de comparação.

Diversos autores têm teorizado sobre outros processos e funções psicológicas que contribuem para a formação e mudança da identidade, referindo-se aos princípios, as teorias do *self*, em que a pessoa se baseia para organizar coerentemente e tornar significativo o seu autoconceito (Cantor & Kihlstrom, 1987; Hart et al., 1995; Ross & MacFarland, 1988). A título do exemplo, refiram-se a teoria dos *selfs* possíveis (Markus & Nurius, 1986), a teoria da discrepância do *self* e o conceito de *self* ideal (Higgins, 1987), o modelo do  *coping* (Breackwell, 1988, ref. in Bosma, 1995) ou as teorias implícitas da personalidade (Epstein, 1973; Ross & McFarland, 1988). Estas concepções apontam para uma organização psicológica da identidade que se faz por meio de uma multiplicidade de concepções de si, de redes de conceitos de *self* interligados não redutíveis à estrutura mental estável e rígida (que é enfatizada pelas perspectivas cognitivas estruturalistas) nem ao papel social do indivíduo nos grupos (que é salientado pelas perspectivas sociológicas) (Cantor & Kihlstrom, 1987). Apontam ainda para a ideia de que a identidade não se reduz a atributos pré-determinados, dependentes da histórica pessoal e das influências socioculturais que operaram no passado, antes se constitui como um conjunto de

crenças que se modificam com as intenções, os projectos de vida (Porzgen, 1995), os contextos relacionais, os grupos de pertença (Tajfel, 1972, 1983), e os momentos históricos em que os indivíduos participam.

Com base neste conjunto de ideias, queremos agora analisar a seguinte questão: porque é que algumas pessoas se destacam do ponto de vista das suas crenças, valores, atitudes e acções morais? O que é que distingue das pessoas vulgares os heróis morais? O que é que marca a excelência moral destas pessoas: um nível de maturidade cognitivo-moral superior ou um conjunto de atributos distintivos que atravessam toda a sua identidade pessoal? Raciocínio ou carácter? Intelecto ou virtude?

Vimos anteriormente que a influência da perspectiva cognitivo-desenvolvimental na psicologia da moralidade e a sua ênfase na racionalização da moralidade e na justiça resultou numa descrição formalista da maturidade moral, tanto nas suas formas mais comuns como no patamar mais elevado e autónomo da “excelência moral”, o estágio 6 de Kohlberg. Mas podemos perguntar se o estágio 6 será efectivamente o estágio supremo acima de todos os outros. Estariam os heróis morais de Kohlberg nesse estágio? Será apenas a maturidade do raciocínio moral aquilo que explica a luta persistente de Gandhi pela independência da Índia, de Martin Luther King pelos direitos civis dos negros, de Madre Teresa de Calcutá pelos pobres, de Nelson Mandela contra o *apartheid*? Estas figuras grandes da história da humanidade teriam sido possíveis num contexto de vida diferente daquele em que viveram? E como explicar que pessoas comuns, cujos raciocínios raramente atingem os critérios do julgamento formal e pós-convencional, se tornem heróis morais capazes de actos como arriscar a própria vida para salvar desconhecidos ou para lutar por causas humanitárias em condições de perigo extremo?

O que está na origem da excelência moral que alguns revelam? Porque é que algumas pessoas se destacam da maioria pelos seus comportamentos profundamente altruístas, justos, abnegados? Porque é que, perante a adversidade e os obstáculos, muitas pessoas sucumbem à desilusão, à derrota e ao desânimo

enquanto outras se mantêm lutadoras e prosseguem com confiança empreendimentos pessoais e sociais difíceis, sem que se vislumbrem quaisquer reforços imediatos? O que torna uma pessoa um exemplo moral excepcional? Uma perspectiva integrada do funcionamento moral na vida do dia a dia pode ser enriquecida se explorarmos aquilo que constitui a excelência moral e se analisarmos alguns exemplos de pessoas consideradas moralmente excepcionais. É o que procuraremos fazer de seguida.

#### **4.2.1 Excelência e excelência moral: significado social e cultural**

A comparação intercultural das concepções de excelência permite-nos conhecer as representações sociais que este conceito suscita em diferentes culturas e antecipar uma possível resposta à questão de saber se existe alguma relação entre excelência e excelência moral, ou seja, se os atributos necessários para que um indivíduo seja considerado exemplar num determinado domínio de acção moral e numa dada cultura são comuns aos necessários para que se seja considerado exemplar noutros domínios e noutras culturas.

Com base no estudo dos aspectos mais focados na investigação ocidental sobre a excelência ou aptidão superior, Li (2001) concluiu que a visão ocidental da excelência inclui três aspectos interrelacionados: (a) *o funcionamento mental do sujeito* – a investigação concentra-se nas capacidades mentais e nas suas funções na vida humana<sup>61</sup>, o que mostra que o domínio cognitivo é mais valorizado do que o afectivo, o sociomoral ou a vontade pessoal; (b) *os traços de personalidade* – na visão ocidental assume-se que a capacidade mental superior, associada a um perfil único de personalidade, permite ao indivíduo desenvolver capacidades superiores num

---

<sup>61</sup> No Ocidente, diz a autora, o conceito de inteligência, entendida globalmente como capacidade mental da pessoa, é utilizado como ferramenta para comparar pessoas, pelo que a capacidade superior implica diferentes níveis numa hierarquia de inteligência, sendo os mais aptos os que estão no topo dessa hierarquia.



domínio particular<sup>62</sup>; (c) *o contexto sócio-histórico* – embora este seja o aspecto menos estudado, muitos autores preocupam-se em examinar o papel do ambiente social na promoção das capacidades superiores.

A existência de padrões de avaliação de competências independentes das culturas (ilustrados por acontecimentos como o prémio Nobel ou os jogos olímpicos) reforça a ideia de que estas três áreas sejam transculturais e universalmente necessárias para que se desenvolvam aptidões de excelência. No entanto, inteligência, traços e contexto não explicam totalmente, afirma Li, o exemplo de Zhuge Liang, a figura histórica da China que simboliza o arquétipo do ideal chinês de excelência<sup>63</sup>.

De acordo com este ideal, Zhuge Liang passa à frente de muitas figuras históricas reconhecidamente mais dotadas intelectualmente, mas nenhuma delas tão

---

<sup>62</sup> Ou seja, é aceite que as capacidades superiores e a inteligência não se limitam à escola. Quando os investigadores estão centrados em campos de especialidade como arte, música, ciência, tecnologia e economia, educação ou liderança institucional, frequentemente preocupam-se, nota Li (2001), em estudar factores como os traços de personalidade (e.g., assumir riscos, elevada motivação, perseverança, necessidade de estar só, etc).

<sup>63</sup> Zhuge Liang (A. C. 181-234), também chamado Chukeh Liang, um mestre de estudos militares e políticos, era tido em alta consideração na sua época e o seu prestígio manteve-se até aos dias de hoje, sendo considerado brilhante, corajoso, sensato e sábio, a ponto de ser tomado como modelo de virtudes em zonas geograficamente tão vastas como a China, Taiwan e Hong Kong. A descrição que Li faz deste personagem é a de um homem com uma sabedoria enciclopédica e uma capacidade inventiva que não hesitamos em colocar ao nível de Leonardo da Vinci. Apesar da sua imensa sabedoria, explica-nos Li que a influência duradoura de Zhuge Liang não pode ser compreendida sem considerarmos o lado não-cognitivo (ou seja, segundo a autora, as suas virtudes morais):

Diz a lenda que, sendo uma pessoa íntegra, dedicado durante toda a sua vida a uma causa, Zhuge Liang trabalhou até ao momento em que deixou de respirar, assumindo assuntos públicos com justiça e prudência, pacificando conflitos entre diferentes minorias étnicas, tratando as pessoas com respeito, sinceridade e humildade e servindo o seu país sem olhar a fama ou ganhos pessoais. O que Zhuge Liang fez foi tão inimaginável que ele se tornou uma fonte eterna de inspiração para os chineses em virtualmente todas as áreas da vida ao longo de dois milénios. Todos os chineses, adultos e crianças, sabem, em diversos graus, quem foi Zhuge Liang e aquilo porque lutou, pois as suas histórias estão nos clássicos, nos manuais escolares, nos media contemporâneos. A sua imagem pode ter sido idealizada ou idolatrada, mas quando se trata de saber aquilo que os chineses pensam ser a aptidão superior ou excelência, é previsível que Zhuge Liang será dado como definição. (2001, ¶ 3).

capaz de englobar as múltiplas vertentes da excelência. Li e Yue (no prelo, cit. in Li, 2001) verificaram que as crianças e adolescentes chineses (tomando por base uma amostra de crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos) consideram que para se ser excelente na aprendizagem é necessário elevado rendimento académico, mestria (incluindo boas capacidades de julgamento), aplicação do conhecimento (incluindo aplicação criativa) e um carácter moral e virtuoso elevado. E quanto às origens da excelência, os autores encontraram um padrão que lembra as virtudes de Zhuge Liang, tal como ele nos é descrito por Li (2001): diligência, resistência às dificuldades (as qualidades mais frequentemente descritas) autonomia, amor pela aprendizagem, exercício, perseverança, responsabilidade e humildade.

Ao comparar os resultados de Li e Yue com os de Sternberg (1985) numa amostra americana, Li identifica aspectos comuns valorizados nas concepções de inteligência dos americanos e dos chineses: a dimensão mental (e.g., pensamento, QI, compreensão), a resolução de problemas práticos e a inteligência contextual (“discernimento/ julgamento/ sabedoria” e “envolvimento social” são igualmente valorizados por chineses e por americanos). No entanto, as duas culturas valorizam de forma diferente outras dimensões. Enquanto a capacidade verbal, identificada pelos americanos, quase nunca é referida pelos chineses, a “essência da atitude de aprender” (uma dimensão afectiva, centrada no eu enquanto actor e causa tanto da inteligência quanto da excelência) valorizada pelos chineses não tem reflexo na concepção dos americanos. Mas a diferença mais relevante é a ênfase dos chineses no “carácter moral e virtuoso elevado”, como sendo um dos aspectos essenciais da definição de excelência. Esta diferença é suportada pelo estudo de Yang e Sternberg (1997, in Li, 2001) no qual se conclui que os chineses pensam que uma pessoa inteligente é aquela que procura aprender e busca o conhecimento para cultivar o seu carácter moral.

Resumidamente, para Li o conceito de excelência chinês inclui um componente moral que está excluído do conceito ocidental. Esta tese tem algumas fragilidades de ordem metodológica. Por um lado, os estudos ocidentais que esta

autora analisou não se prendiam directamente com a questão da moralidade. Por outro, não considerou as concepções naturalistas de excelência moral que existem no mundo ocidental. Ora, se fizermos esse estudo é provável que cheguemos à conclusão que estas concepções valorizam precisamente os mesmos aspectos que Li encontrou para a população chinesa: a invocação da cognição e do intelecto, do carácter e dos traços de personalidade e do contexto sócio-histórico, em associação com as virtudes morais e a compreensão de si na relação e no respeito pela comunidade e pelo outro. Existe alguma sustentação empírica para esta afirmação.

Walker e Pitts (1998a) propuseram-se investigar as concepções naturalistas de maturidade ou excelência moral e compará-la com as concepções de excelência religiosa e espiritual. O seu estudo procurou também examinar as mudanças das noções de excelência moral, religiosa e espiritual durante a vida adulta, tendo comparado sujeitos jovens, adultos e de meia idade, a fim de detectar a influência da geração e de possíveis padrões desenvolvimentais. O estudo foi conduzido no Canadá, com uma amostra predominantemente caucasiana e cristã.

Os resultados puseram em evidência noções de excelência moral que incluem, para os diferentes grupos geracionais, aspectos referentes a raciocínio por princípios (como aqueles que Kohlberg identificou no seu modelo) e a traços de carácter. Isto sugere que as pessoas valorizam igualmente ambos os aspectos e consideram que o *self* moral não se reduz ao lado cognitivo ou intelectual. Os autores verificaram que um componente central das noções de excelência moral é a convicção de que uma pessoa moralmente excelente tem valores e princípios sólidos e procuram pautar o seu comportamento por padrões de vida ideais, reflectindo tanto as orientações morais externas, provenientes da comunidade, como as orientações internas, provenientes da sua consciência. São também consideradas pessoas moralmente excepcionais as que equilibram a sua actuação pessoal com o respeito pela comunidade, demonstrando compaixão pelo outro e orientação para o cuidado pelo outro. Este estudo contraria claramente a tese de Li e parece indicar que existe uma razoável homogeneidade transcultural no ideal de

excelência, associando a dimensão cognitiva, a dimensão afectiva-relacional e a dimensão moral.

#### **4.2.2 Dimensões históricas e biográficas da excepcionalidade sociomoral**

Vários estudos (Berkowitz, Gibbs & Broughton, 1980; Colby & Damon, 1995; Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001; Haan, Smith & Block, 1968; Miller & Bersoff, 1999; Walker, 1986, ref. in Walker, 1995) mostram que as experiências sociais, como a educação, a ocupação profissional, a actividade política e social, as actividades com os pares e a família, os encontros sociais com pessoas moralmente exemplares e a própria mentalidade cultural através da qual são percebidas as experiências de vida são bons preditores do desenvolvimento moral e da excelência. Ora, estes factores não afectam apenas as capacidades de raciocínio, mas toda a personalidade. Assim, a análise dos processos de formação da identidade moral, incluindo os contextos em que esta se estrutura, torna-se uma via heurística menos artificial que a de Kohlberg para compreender a maturidade e a excelência moral.

Gandhi disse “a minha vida é a minha mensagem”. Ora, a história de vida de Gandhi<sup>64</sup> ilustra muito bem alguns factores importantes para compreender como é que o desenvolvimento moral de um indivíduo pode tornar-se excepcional e, por isso, faremos aqui uma pequena síntese de alguns dados biográficos que servirão como um organizador prévio para a exposição que se seguirá nas secções posteriores deste capítulo. Contingências relacionadas com a política imperialista dos ingleses no início do século fizeram com que Gandhi integrasse uma elite de indivíduos nativos das colónias britânicas, aos quais a *coroa* decidiu providenciar

---

<sup>64</sup> Para precisar alguns elementos sobre a vida e obra de Gandhi socorremo-nos da biografia disponível on-line em <http://www.mkgandhi.org> (consulta de Novembro/2001). Contribuíram para este texto outras fontes importantes (e.g., Garaudi, 1988; Gardner, 1995) e leituras e documentários históricos televisivos, a que acedemos ao longo de anos e que, devido a esta dispersão no tempo, já não conseguimos referenciar com exactidão.

uma educação e condições de vida em tudo idênticas às que eram oferecidas à nata da sociedade inglesa<sup>65</sup>.

O acesso à instrução superior, facilitado também pelas suas origens familiares abastadas e pelo tipo de educação e valores religiosos que recebeu na infância e juventude, contribuiu para o nascimento da sua ideologia política, lado a lado com as experiências de discriminações e ofensas motivadas por preconceitos raciais a que foi sujeito em Inglaterra e na África do Sul. Vítima do invisível *sistema de castas* britânico<sup>66</sup>, Gandhi transformou estas experiência numa ideologia política. O *satyagraha*, a sua visão pacifista da resistência contra o imperialismo britânico na Índia, resulta da simbiose entre os conhecimentos e valores (políticos, religiosos, éticos) que interiorizou, sendo estes fortemente moldados pelo hinduísmo, mas também por um conjunto de reflexões intelectuais, políticas e filosóficas originadas no Ocidente. Como refere Garaudy (1988), Gandhi não ignorava o pensamento ocidental: leu Tolstoi, Thoreau e Ruskin, dos quais recebeu, respectivamente, o sentido da universalidade espiritual, a prática da desobediência civil e uma concepção estética da vida. E, para além dos vedas, estudou também a Bíblia, o Corão e o Zendavestá, livros que o fizeram negar a divindade exclusiva dos vedas e alargar os horizontes espirituais da sua religiosidade. Garaudy (1988) comenta assim esta lição maior de Gandhi contra os fanatismos e dogmas inflexíveis de políticas e religiões:

---

<sup>65</sup> Num claro esforço para construir uma imagem positiva junto aos povos colonizados, esta medida tinha ainda o intuito de transmitir aos povos colonizados o conjunto de valores, costumes e crenças próprios da mentalidade inglesa. Assim, a estes eleitos foram dadas as mesmas oportunidades que aos filhos das elites britânicas: em Inglaterra, foram admitidos nos mesmos colégios e frequentaram os mesmos cursos superiores. Muitos deles regressaram aos seus países e aí contribuíram para a consolidação do império britânico ao demonstrarem, com as suas maneiras, prestígio e sucesso económico as virtudes da cultura ocidental e o benefício da sua adopção (e claro, da consequente rejeição dos padrões culturais tradicionais dos seus países). Alguns, pelo contrário, desenvolveram uma consciência crítica em relação ao imperialismo e à colonização que os fez lutar pela independência e pela queda do império. Gandhi foi um destes homens.

<sup>66</sup> A mentalidade inglesa da época considerava o homem branco superior a todos os outros. Rudyard Kipling, o poeta do regime, falava mesmo do *fardo do homem branco*, referindo-se à necessidade paternalista de *zelar* pelos povos inferiores das colónias britânicas.

É apenas a partir daí, desta maneira de relativizar a verdade sem tombar no relativismo intelectual, que é sofisticada, nem no relativismo moral que é anarquia, que se pode compreender os três componentes maiores da política de Gandhi e a sua eficácia prática na sua técnica de acção: a verdade, a não-violência, o sofrimento pessoal livremente aceite. (p. 153).

Gradualmente, a experiência política e a reflexão filosófica e teológica contribuíram para uma compreensão diferente dos pressupostos da sua própria religião. O sistema de castas indiano, fortemente assente na religião hindu, determina que parte do povo, os intocáveis, é indigna e impura (daí o termo intocável, significando que o contacto físico com os mesmo provoca o contágio e a impureza a quem lhes tocar). Por fim, Gandhi lutou também, a nível interno, contra o sistema de castas e contra a *intocabilidade* daqueles a quem chamava *‘filhos de Das’*. Esta luta, no entanto, precisou de uma vasta experiência em contacto com as injustiças do mundo. Gandhi tinha já cerca de 60 anos e uma longa história de liderança religiosa, política e ideológica, quando assumiu plenamente a condenação do sistema de castas.

Gandhi foi um homem do seu tempo, feito pelas circunstâncias históricas, culturais e biográficas. A sua filosofia de vida e ideias políticas têm um exotismo apaixonante que resulta da combinação de todos estes factores. Este herói era humano e por isso o seu heroísmo deve ser visto à escala do seu mundo, o mundo em que a sua experiência de vida foi, aos poucos, fazendo sentido e orientando as suas acções. A biografia de Gandhi não se pode compreender se reduzirmos o carácter deste homem a um raciocínio lógico, rigoroso, imparcial, baseado em princípios universais abstractos como os conceitos de justiça ou de dignidade humana<sup>67</sup>. E não deveríamos desprezar o aproveitamento político da sua filosofia e

---

<sup>67</sup> Se olharmos para as relações de Gandhi com a esposa a partir de uma lógica ocidental/feminista, somos forçados a concluir que ele não era muito *justo* para com a sua mulher, várias vezes descrita como a sua *sombra fiel*, a quem praticamente desprezava. A causa colectiva esteve sempre à frente das necessidades de quem o rodeava de perto. Esta negligência relativamente aos conjugues ou filhos é comum a outros indivíduos muito activos socialmente [alguns dos casos estudados por Colby e Damon (1992) ilustram bem esta afirmação, assim como as biografias de muitos activistas e revolucionários, como Gue Guevara,

uma canonização que o tornou o símbolo do Homem para lá do homem. Por exemplo, filmes como *Gandhi* (Attenborough, UK/ Índia, 1982) produzem heróis idealizados que se enquadram sempre nos padrões ideais de comportamento moral, quando na vida real estes heróis, porque humanos, terão também cometido erros e tomado decisões menos racionais ou justas. Também neste sentido vão as observações de Salman Rushdie (2001), para quem o filme de Attenborough exemplifica a tendência ocidental para endeusar certas pessoas, produzindo delas “uma imagem que pode ser emprestada, usada, distorcida, reinventada para se ajustar a diferentes propósitos” (p. 2)<sup>68</sup>.

Parece-nos ser uma boa medida para a psicologia da moralidade dessacralizar os heróis para que possamos vislumbrar o herói possível em cada um de nós. A história mostra que nem sempre os bons são tão bons (como mostra o utilitarismo de Oskar Schindler, o salvador de centenas de vidas) nem os maus são tão maus (os terroristas suicidas dos atentados de 11 de Setembro de 2001 que

---

cujos filhos se queixam de que ele foi um pai física e afectivamente ausente], o que pode significar que é impossível expressar igualmente bem a excelência nos diferentes áreas de relacionamento social.

<sup>68</sup> Rushdie afirma também que o verdadeiro homem que foi Gandhi terá sido muito mais interessante e atribui-lhe “uma das personalidades mais complexas e contraditórias do século XX”. A perspectiva deste autor é dura e crua. Ao longo do seu artigo Rushdie desfia o longo rosário das imperfeições de Gandhi: sem medo do império britânico, Gandhi tinha medo do escuro, e por isso dormia de luz acesa; defendia a unidade da Índia mas não conseguiu que Mohammed Ali Jinnah integrasse o Congresso Nacional, o que esteve na origem da divisão do país; embora modesto e sem vaidade, não terá mexido um dedo para evitar que o seu opositor fosse atacado numa sessão do Congresso apenas porque se lhe dirigiu como “Sr. Gandhi” em vez de “Mahatma”; embora vivesse como um asceta, mantê-lo a viver na pobreza tinha elevados custos financeiros para a nação; defendia um estilo de vida rural e repudiava o urbano, mas mantinha-se financeiramente dependente de bilionários industriais que subsidiavam a sua causa; as suas greves de fome podiam parar motins e massacres, mas também usou esse poder para cessar uma greve dos empregados de um dos seus patronos capitalistas contra as más condições de trabalho; quis melhorar as condições dos intocáveis, mas agora que estes estão politicamente organizados, é na memória de Ambedkar, um rival de Gandhi, que se inspiram...

É possível que a crueza destas críticas esteja relacionada com a filiação muçulmana de Rushdie ou com a sua oposição política às ideias de Gandhi. Mas ao longo do artigo não podemos deixar de notar a fragilidade (e a humanidade!) do ícone, uma vez que Rushdie mais não faz do que filtrar pelas suas palavras argumentos de oposição a Gandhi partilhados por muitos.

destruíram o World Trade Center estavam plenamente convencidos de que o seu acto contribuiria para a salvação do Islão).

#### **4.2.3 O estudo empírico das pessoas moralmente exemplares**

Vamos analisar de seguida os resultados de alguns estudos empíricos com sujeitos moralmente exemplares, tendo em vista explorar a hipótese de que existe um perfil de atributos comum a estes sujeitos e, posteriormente, articular os resultados destes estudos com a representação cultural de excelência de que falámos anteriormente.

Interessados em compreender o que faz com que algumas pessoas demonstrem um empenhamento fora do comum em causas morais, Colby e Damon (1987, 1992, in Colby & Damon, 1995) estudaram uma amostra de 23 sujeitos (12 mulheres e 11 homens, um grupo heterogéneo quanto a etnicidade, raça, religião e estatuto socioeconómico) cujo activismo social em áreas como a pobreza, direitos e liberdades civis, paz ou liberdade religiosa faziam deles exemplos morais excepcionais. A selecção destes sujeitos como exemplos morais teve em conta cinco critérios: (a) compromisso com ideais morais onde se inclui o respeito pela humanidade; (b) consistência entre ideais e acções; (c) capacidade de por em risco os próprios interesses pessoais; (d) capacidade de inspirar outros para acções morais; (e) sentido de humildade realista acerca da sua própria importância.

O estudo incluiu entrevistas aos sujeitos nas quais os autores procuraram conhecer a história de vida destes *heróis morais* e as suas próprias percepções normativas sobre os seus compromissos e actos de natureza moral, assim como pesquisa em documentos autobiográficos, histórias orais e entrevistas aos pares dos sujeitos estudados. Além disso, estes responderam a alguns dilemas de Kohlberg (dilemas III e III'), tendo em vista apurar o seu nível de maturidade do raciocínio moral. Com base neste estudo, os autores chegaram a dois grandes grupos de conclusões.



Em primeiro lugar, verificaram que os actos de compromisso moral extraordinários não exigem que o raciocínio do sujeito seja de nível pós-convencional. Na amostra estudada, constituída apenas por pessoas que “já tinham demonstrado um elevado nível de compromisso moral no seu comportamento diário” (Colby & Damon, 1995, p. 366) cerca de metade dos sujeitos obtiveram cotações ao nível pós-convencional (estádios 4/5 e 5), mas os restantes não ultrapassaram o nível convencional (estádios 3, 3/4 e 4). Os autores notaram que, embora o nível de raciocínio moral não estivesse correlacionado com a acção moral, estava, no entanto, correlacionado com o nível educativo do sujeito, reflectindo o seu grau de instrução: exceptuando um, todos os sujeitos do nível pós-convencional tinham graus académicos avançados e nenhum licenciado obteve cotações abaixo do estágio 4. Além disso, nenhum dos sujeitos sem estudos superiores atingiu o pós-convencional, tendo alguns dado respostas do estágio 3 ou 3/4. Os autores concluíram que para exibir um elevado grau de compromisso moral e um comportamento exemplar não é necessário obter as pontuações mais elevadas na prova estandardizada MJJ.

Em segundo lugar, reconheceram a importância de factores contextuais no desenvolvimento moral e concluíram que o comprometimento com causas e acções morais é um processo que evolui ao longo da vida (os autores afirmam que em matéria de desenvolvimento moral não é defensável a existência de um “período crítico”) e está dependente da relação do sujeito com o seu contexto de vida e as oportunidades que este lhes oferece.

A moralidade e as suas transformações ao longo dos diferentes períodos de vida devem ser compreendidas, depende-se a partir deste estudo, como parte do contexto social em que ocorrem. Neste processo, as experiências sociais interagem com os objectivos e crenças do indivíduo e põem em jogo a sua propensão para se envolver de modo cada vez mais aprofundado na causa do bem colectivo. Dizem os autores: “Ao interagir com contextos sociais *particulares* – relacionamentos, ambientes, instituições e organizações culturais – os indivíduos desenvolvem adaptações que constituem a sua configuração única de valores, crenças, ideologias,

características de personalidade e padrões de comportamento” (Colby & Damon, 1995, p. 343). Tais adaptações evoluem ao longo da vida e a sua vertente moral mais visível ou fora do comum poderá nunca se revelar ou revelar-se apenas numa idade madura, fruto de mudanças nas circunstâncias que desafiam os valores e crenças mais profundamente enraizados e promovem a sua reformulação.

Embora não seja empiricamente sustentável afirmar que a excelência moral ou o desenvolvimento moral em geral dependem de períodos críticos, é defensável a ideia de que o rumo do processo de desenvolvimento moral depende de experiências críticas. Vem a propósito uma pequena história que nos é contada por Etzioni (1996). Em Abril de 1968, a professora Jane Elliot decidiu falar aos seus alunos do 3º ano sobre a discriminação racial. Pensando que uma discussão convencional sobre a condição da comunidade negra americana não seria adequada, optou por tratar o assunto tomando por base o tema do assassinato recente de Martin Luther King. Desiludida, sentiu que os seus alunos não tinham ido além de uma *simpatia indiferente*, pelo que, concluiu a professora, não teriam verdadeiramente compreendido o significado da discriminação.

Então, optou por abordar a discriminação pela via da experiência directa. Dividiu a turma em dois grupos: alunos de olhos azuis e alunos de olhos castanhos. Disse-lhes que nesse dia o grupo de olhos azuis iria para o fundo da sala e o de olhos castanhos para a frente; que assim seria porque as pessoas de olhos castanhos são melhores, mais limpas, mais civilizadas e mais inteligentes do que as de olhos azuis. E durante o dia atribuiu ao primeiro grupo privilégios que estavam vedados ao segundo. Ainda a manhã não tinha chegado ao fim e já a professora se apercebia dos efeitos dramáticos da sua experiência: “Pela hora do almoço já não era preciso pensar para saber a que grupo pertencia cada criança. Bastava-me olhar para eles. As crianças de olhos castanhos estavam alegres, atentas, senhoras de si... as crianças de olhos azuis estavam infelizes” (Jane Elliot, citada por Etzioni, 1996, p. 183).

O aspecto mais interessante desta história é o relato dos efeitos de longo prazo. Dezasseis anos mais tarde, a turma de Jane Elliot reencontrou-se. Vários ex-

alunos afirmaram que o *dia da discriminação* tinha mudado as suas vidas. Muitos disseram que as suas escolhas de carreira profissional tinham sido influenciadas por esta experiência de discriminação, vários tinham decidido associar-se a organismos de defesa da paz (*Peace Corps*) e outros optaram por ir para o estrangeiro, aceitando o desafio de trabalhar em contextos culturais diferentes daqueles em que haviam sido educados.

Ainda que a história nos possa ter sido apresentada de forma um pouco simplista, a experiência da discriminação (bem conhecida na psicologia social, lembrando facilmente o estudo dos guardas e prisioneiros de Zimbardo<sup>69</sup>) mostra como as experiências de vida e as interações sociais podem reorientar os objectivos e contribuir para a formação do carácter. Em consonância com esta ideia, Gardner (2002) admite que possa haver um “ponto de viragem”<sup>70</sup> a partir do qual a pessoa irá encaminhando a sua vida numa dada direcção:

A maioria de nós é uma amálgama de capacidades, traços, experiências; pelo menos nos primeiros anos de vida, esta combinação poderia levar-nos numa variedade de direcções. No entanto, gradualmente, as experiências começam a somar-se de uma ou outra forma e chegam ao ponto de viragem. Como um balanço, no momento em que tenha começado a virar numa determinada direcção – seja ela saudável ou doentia, a honestidade ou o crime, o sucesso ou o fracasso – torna-se progressivamente

---

<sup>69</sup> Na experiência de Zimbardo (1971, *cit in* Myers, 1996) os guardas e os prisioneiros foram escolhidos aleatoriamente para o desempenho do seu papel, mas passados seis dias o seu comportamento era de tal modo conforme ao papel desempenhado (comportamentos cruéis e rotinas degradantes por parte dos guardas, revoltas e apatia por parte dos prisioneiros) que Zimbardo se viu forçado a interromper o estudo previsto para duas semanas. A encenação de comportamentos e situações com grande carga emocional parece ter sempre efeitos fortes sobre os sujeitos. Veja-se, por exemplo, o caso do concurso televisivo *Big Brother* ou um exemplo semelhante relatado por Peter Brook (1969, *cit in* Myers, 1996), o realizador do filme *O Deus das Moscas* (baseado no romance de William Golding), o qual comentou que durante a rodagem do filme os actores adolescentes manifestavam comportamentos cada vez mais semelhantes aos dos seus personagens (ou seja, cada vez mais selváticos, incivilizados e cruéis). Todos estes exemplos parecem indicar a existência de uma relação entre determinado tipo de situações, o papel social desempenhado pelas pessoas e a natureza dos comportamentos (entre os quais o comportamento moral) que nelas é produzido.

<sup>70</sup> No original em língua inglesa “tipping point”, cujo sentido poderia ser encarado como “marcador”.

mais provável que a pessoa irá acabar nesse lado particular da escala. (p. 5)

Este ponto de viragem parece ter acontecido na vida de certos indivíduos que até esse momento tanto podiam ter conduzido o seu destino num sentido como no sentido oposto:

Hitler, Estaline, Mao e Mussolini são conhecidos como grandes vilões do século XX, sendo cada um deles responsável por incontáveis mortes. Mas Hitler queria ser arquitecto, Estaline foi educado num seminário, Mao era um camponês que se tornou bibliotecário e intelectual, Mussolini começou por ser um promissor jornalista. Eles poderiam ter acabado como obscuros trabalhadores ou respeitáveis profissionais. Estando hoje no canto sagrado do panteão humano, Gandhi quando foi para Inglaterra era um jovem dândi e Santo Agostinho gastou anos em patuscadas e devassidão; contudo, por fim, ambos levaram vidas exemplares. A minha visão pessoal é a de que não houve uma experiência isolada que tenha tornado cada um destes indivíduos herói ou vilão, santo ou pecador. Em vez disso, uma constante acumulação de um ou outro tipo de experiência, gradualmente lhes apontou a direcção do bem ou do mal, do sucesso ou do fracasso. Do heroísmo ou da vilania. (idem, *ibidem*, p. 3-4).

O autor do livro *Schindler's list*, Thomas Keneally, disse, a propósito, que não era grande a diferença entre Oskar Schindler, o herói salvador de centenas de judeus e Amon Goeth, o cruel director do campo de concentração de Plaszow: “Se não tivesse sido a guerra eles poderiam ter sido colegas de trabalho ou companheiros de copos. É provável que de tempos a tempos fossem moralmente questionáveis, mas seriam relativamente inofensivos e ineficazes como personagens históricos. Que diferença faz a guerra” (cit. in Shermer, 1996, *Oskar Schindler or Amon Goeth?*, ¶ 1).

No estudo anteriormente referido, Colby e Damon (1995) concluíram que o desenvolvimento do sistema de crenças e padrões de conduta resulta de processos de influência social que são coordenados com os objectivos do indivíduo, gerando, muitas vezes de forma gradual e ténue, a transformação de tais objectivos e das estratégias para os alcançar. Esta transformação de objectivos não é exigida para a elaboração de bases morais durante a infância, como o desenvolvimento da empatia

e outras respostas emocionais (Damon, 1988). No entanto “para aqueles que continuamente submergem em preocupações morais e em redes sociais centradas em tais preocupações, a transformação de objectivos torna-se a arquitectura central da mudança progressiva ao longo da vida” (Colby & Damon, 1995, p. 344).

Entre os sujeitos entrevistados por Colby e Damon, incluía-se Virginia Foster Durr, uma destacada activista norte-americana dos direitos civis, que ao longo das décadas de 50 a 70 investiu o sentido da sua vida na luta pelos direitos civis dos negros, dos pobres e das mulheres. Numa dessas entrevistas, diz Virginia Durr:

No que respeita à minha parte na luta racial no Sul, não se tratou de uma decisão, foi uma coisa que foi crescendo ao longo de um período de anos e uma coisa leva à outra. Mas eu nunca pensei que vi uma luz reveladora (digamos, como São Paulo a caminho de Damasco) (...). Foi ao longo de um certo número de anos que eu comecei a mudar os meus sentimentos. E isto é verdade a respeito de muitas outras coisas. Eu mudei à medida que as coisas mudaram. Ou melhor, as coisas aconteceram e eu mudei porque elas aconteceram (*cit in* Colby & Damon, 1995, p. 350-351).

Situado no seu contexto, este testemunho diz-nos, por um lado, que o processo de mudança que levou uma mulher branca, educada no interior de uma mentalidade racista, a subverter os seus valores (baseados no pressuposto da supremacia branca e na legitimidade da exclusão social dos negros) e a combater a própria mentalidade em que fora educada não resultou de um *insight* súbito nem apenas do trabalho cognitivo de interpretação, mas também das experiências emocionais e relacionais por que foi passando, à medida que os acontecimentos históricos e políticos no seu país evoluíam. Por outro lado, o testemunho não oferece suporte às teses da influência unilateral do meio ambiente. Virginia Durr testemunha que, do mesmo modo que os acontecimentos a mudaram, ela contribuiu para mudar o rumo dos acontecimentos.

As pessoas que se destacam pelo seu heroísmo, empenhamento em causas morais, capacidade de abnegação e sacrifício pelo outro possuem algumas características comuns. No seu estudo, Colby e Damon (1995) verificaram que o

nível de raciocínio moral não é o factor responsável pelo compromisso moral, mas descobriram que os seus sujeitos, os “exemplos morais excepcionais” estudados partilhavam as seguintes qualidades:

A *certeza* – refere-se a uma clareza excepcional acerca daquilo que acreditam ser o bem e acerca da sua própria responsabilidade para agir em relação a essas crenças. Esta certeza quanto aos objectivos e valores morais é equilibrada por uma constante procura da verdade e por uma *mente aberta*, estando estas pessoas plenamente receptivas à mudança e a uma influência social positiva;

A *positividade* – refere-se a uma perspectiva positiva da vida, gosto pelo trabalho e optimismo, a que estão subjacentes traços como a humildade, o amor e a fé espiritual;

A *unidade entre o self e os objectivos morais* – refere-se ao lugar central de objectivos morais nas concepções acerca da sua própria identidade.

Esta relação entre a identidade e a moralidade é, segundo os autores, a chave para compreender o comportamento moral destas pessoas. As escolhas morais não são encaradas por estes sujeitos como exercícios de sacrifício, mas antes como dimensões intrínsecas da sua realização enquanto seres humanos. Os objectivos morais são formas de conseguir alcançar os objectivos pessoais e vice-versa.

Uma vez mais, a tese de Kohlberg é posta em causa. Ao defender que o interesse pessoal era a razão moral nos julgamentos pré-convencionais, não se teria Kohlberg deixado subjugar pela crença idealista de que alguns de nós poderão esquecer-se plenamente de si e que a moralidade seria esta total abnegação, este desinteresse absoluto por si próprio? O estudo que temos vindo a referir diz-nos exactamente o contrário: os grandes heróis morais não estão esquecidos de si próprios nem se desvalorizam a favor das causas alheias. Não é por falta de amor à vida que um activista dos direitos humanos se entrega a uma greve de fome ou se deixa torturar para não denunciar colegas de luta. O amor próprio, o interesse pessoal e o sentido de realização pessoal existem nestas pessoas e provavelmente estão na base das suas motivações morais. Estarão, no entanto, orientados de forma

tal que o seu cumprimento depende do alcance de objectivos morais que, tanto quanto beneficiam o próprio, beneficiam igualmente terceiros. Citamos, uma vez mais:

Os nossos exemplos foram vulneráveis aos efeitos psicológicos debilitantes da privação porque todos eles necessitaram de sucesso pessoal na busca produtiva da sua missão moral. As suas esperanças para si próprios e para os seus destinos são largamente definidas pelos seus objectivos morais. No final, é esta unidade entre *self* e moralidade que os torna excepcionais. (Colby & Damon, 1995, p. 362).

O estudo das pessoas moralmente excepcionais é ainda pouco extenso e encontram-se poucas publicações neste domínio. Walker e Pitts (1998a) referem algumas psicobiografias e, para além da obra de Colby e Damon, mencionam também os estudos empíricos de Oliner e Oliner (1988) e de Hart e Fegley (1995) (também referidos por Hart, Yates, Fegley e Wilson, 1995), que passamos a resumir.

Oliner e Oliner elaboraram um perfil psicológico de pessoas que haviam ajudado judeus durante o holocausto. Neste estudo, verificou-se que na maioria dos casos aquilo que movia as pessoas não eram os princípios morais abstractos mas um profundo senso de envolvimento na comunidade, as relações de ajuda e o sentido de forte vinculação a outras pessoas para além do círculo imediato de relacionamentos sociais. Por sua vez, o estudo de Hart e Fegley sobre o autoconceito de adolescentes com comportamento pró-social excepcional mostrou que, em comparação com adolescentes não excepcionais, estes revelavam: maior continuidade no seu autoconceito, integração de *self* real e *self* ideal e inclusão de objectivos e traços de personalidade moral nos seus objectivos. Trata-se, portanto, de resultados congruentes com os de Colby e Damon.

Hart, Yates, Fegley e Wilson (1995) analisam os resultados deste estudo e de um outro, conduzido em 1995 por Yates, também centrado em casos de adolescentes excepcionalmente envolvidos na sua comunidade, dedicando-se ao voluntariado social (e.g., aconselhamento a outros jovens, ajuda a idosos,

deficientes ou pessoas necessitadas, trabalho não remunerado). Desta análise, Hart et al. (1995) concluem que a excepcionalidade destes adolescentes (oriundos das classes socioeconómicas média e baixa) se relaciona com uma forte crença de que as suas acções contribuem para solucionar ou reduzir os problemas sociais da comunidade. Para eles, o serviço público tem importância pessoal e o envolvimento na causa colectiva é visto como uma fonte, não apenas de melhoramento da sociedade, mas também de si próprios, oferecendo-lhes oportunidades educativas e de realização pessoal. Quando comparados com adolescentes não excepcionais (em dimensões como idade, sexo, etnicidade e zona de residência), sobressaíram quatro qualidades distintivas do grupo excepcional:

*Auto-atribuições* – Quando se descrevem, estes adolescentes atribuem-se traços de personalidade morais (e.g., ser honesto, ser de confiança) e objectivos morais (e.g., querer ajudar os outros, querer ser uma pessoa justa) que não surgem tão frequentemente em grupos de comparação não excepcionais.

*Integração das representações parentais e ideais do self no autoconceito* – estes jovens receberam uma influência positiva mais forte dos seus pais, sendo a relação sólida com eles um factor determinante para que, ao contrário de outros jovens, combatam as situações de risco no seu meio (trata-se de um estudo feito numa comunidade altamente problemática) e se tenham tornado especialmente resilientes em contextos de vida difíceis<sup>71</sup>.

*Teorias do self* – as teorias que desenvolvem acerca de si mesmos baseiam-se mais numa filosofia pessoal e em planos de vida do que no caso do grupo de comparação. Este impulso para um nível mais filosófico da teoria de si é mais forte e consistente nos adolescentes socialmente pró-activos, porque, admitem Hart et al. (1995), as suas actividades de voluntariado os excluem, de alguma forma, das redes

---

<sup>71</sup> A importância da relação afectiva com os pais e a sua influência no desenvolvimento moral e na demonstração de envolvimento moral excepcional foi documentada noutros estudos, entre os quais o de Oliner e Oliner (1988, cit in Hart *et al.*, 1995), nos quais se verificou que as pessoas moralmente muito pro-activas se identificavam com pelo menos um dos progenitores e tendiam a considerá-lo como modelo de conduta moral.



de relacionamentos na sua comunidade, forçando-os a identificar-se com princípios morais que dão significado às suas actividades e justificam os custos que lhes estão associados. Outra razão teórica avançada pelos autores está relacionada com o facto de que os princípios e questões morais relativas à ajuda social são mais discutidos nos contextos de serviço à comunidade, o que favorece a emergência de teorias de si mais elaboradas e mais centradas em princípios, do que os contextos desportivos, recreativos ou académicos mais frequentados pelos outros jovens.

*Uma compreensão do self baseada na articulação do passado com o futuro* – por fim, o estudo também demonstrou que a relação entre o *self* real (o que eu sou actualmente), o *self* passado (o que eu era há  $x$  anos atrás) e o *self* futuro (o que eu espero vir a ser daqui a  $x$  anos) é mais próxima nos adolescentes exemplares parecendo que estes têm mais nítido o propósito da sua vida. O estudo sugere também que os *acontecimentos transformadores* (os momentos de transição ou de crise de vida, como, por exemplo, a morte de uma pessoa querida) desempenham um papel importante, pois a reflexão que suscitam é um mote para a revisão de objectivos de vida e para a clarificação da percepção de si.

Este estudo tem em consideração tanto os factores desenvolvimentais quanto os pré-requisitos contextuais necessários para que um adolescente se comprometa em responsabilidades comunitárias, cujos custos inerentes (poucas oportunidades de divertimento, exclusão dos contextos recreativos e desportivos mais valorizados pelos pares e redução das relações socioafectivas com os pares) são pouco motivadores para outros jovens. Hart et al. (1995) demonstram, em suma, que as fontes para este envolvimento excepcional na comunidade e para a formação de um carácter moral excepcional na adolescência são complexas, integrando aspectos desenvolvimentais, mas também aspectos sociais, entre os quais se estacam as redes de suporte social da comunidade e família.

### **4.3 Variáveis individuais na produção da excelência**

Regressando agora à questão de saber se existe alguma relação entre excelência e excelência moral, sublinhamos que a investigação sugere a existência de uma relação forte entre os atributos gerais que tornam um indivíduo exemplar, seja no domínio moral ou em domínios de outra natureza.

Em qualquer dos casos, é necessário um cenário psicológico ideal que se caracteriza por: autoconceito positivo, baseado em teorias de si evoluídas e complexas; auto-estima sólida, conjugada com uma concepção esquemática, clara e detalhada das capacidades próprias para ser bem sucedido num campo específico: resiliência, resistência à frustração e capacidade de adiamento do reforço; mente aberta e capacidade de transformação de obstáculos em desafios; sentido crítico e clareza na determinação de objectivos; expectativas positivas e confiança nas capacidades pessoais; motivação dirigida para um dado campo de actividade e prazer nas tarefas dentro desse campo; forte consciência da utilidade e mérito do trabalho pessoal. Ao integrar competências de nível superior como seja um discernimento excepcional sobre os contextos de decisão e resolução de problemas, a capacidade de compreender e lidar com problemas mal estruturados ou a reflexividade, a excelência relaciona-se com aquilo que muitos autores designam como sabedoria e resulta de um processo gradual de desenvolvimento ao longo do tempo (para uma sistematização dos principais conceitos, teorias e problemáticas abordadas pela psicologia da sabedoria, ver Marchand, 2003).

Quanto à excelência moral, há que acrescentar àquelas qualidades: senso de comunidade alargada, integração de objectivos morais no conjunto dos objectivos de vida, reflexão crítica sobre os momentos de crise de vida, transformando-os em lições e oportunidades para reorientar o futuro; acções congruentes com valores e princípios morais, sendo estes bem consolidados e sistematicamente invocados na consciência do sujeito; predominância de *traços* como humildade, altruísmo, tolerância, orientação social e compaixão.

Este perfil resulta de variáveis pessoais que interagem com variáveis socioculturais e de contexto: momento histórico, comunidade de pertença, geração, indução parental, exemplos modeladores, o efeito propulsor das crises de vida, oportunidades de discussão de conteúdos sociomoraes com os pares, os adultos e outras figuras de autoridade moral reconhecida como tal pelo sujeito e, por fim, a própria orientação cultural típica da comunidade de pertença, da família e das instituições a que o sujeito pertence, onde se delimita uma visão colectiva sobre os conceitos de bem, de *self* e de dever.

#### **4.3.1 Moralidade e inteligência**

Como vimos até aqui, a excelência no campo da moralidade faz uso de qualidades cognitivas e por isso é indissociável das capacidades de inteligência do indivíduo. Não se pode ser profundamente bom se se for profundamente desinteligente ou ignorante. Sendo a moralidade uma dimensão especial da inteligência (entendida em sentido lato, como capacidade de adaptação ao meio), inclui elementos tradicionalmente considerados não-moraes (optimismo, mente aberta, capacidade críticas, criatividade...). A moralidade é, nesta perspectiva, uma forma de inteligência social.

Gardner (1983, 1993 cit. in Gardner, 1999, 2003) propôs que a inteligência não é, como anteriormente se pensou, uma estrutura monolítica mensurável através do QI e demonstrou que as capacidades cognitivas que habitualmente são valorizadas apenas correspondem a uma das múltiplas formas de inteligência humana<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup> No âmbito da sua teoria das inteligências múltiplas, Gardner começou por definir a inteligência como “a capacidade para resolver problemas ou criar produtos que são valorizados num ou mais contextos culturais”, mas, quase duas décadas mais tarde redefiniu este conceito, tendo em conta a investigação decorrente da teoria, como “o potencial biopsicológico para processar informação e para resolver problemas que podem ser activados num contexto cultural e para criar produtos que têm valor numa cultura” (Gardner, 1999, p. 33-34).

Inicialmente Gardner defendeu que a inteligência integra sete componentes principais (verbal ou linguística, lógico-matemática, visual, cinestésica, musical e, por fim, as inteligências interpessoais: a capacidade interpessoal e a capacidade intrapsíquica), mas posteriormente alargou esta lista a outro tipo de componentes, reconhecendo que não há um número mágico em matéria de inteligência. A inteligência interpessoal, por exemplo, pode ser decomposta em capacidades distintas como a liderança, a capacidade de estabelecer relações e conservar os amigos, a capacidade de resolver conflitos e a perícia para analisar situações sociais. Também se associa a afectos como a empatia, porque no cerne da inteligência interpessoal está a “habilidade para discernir e responder adequadamente aos estados de espírito, temperamento, motivações e desejos das outras pessoas” e porque a chave para o autoconhecimento inclui “o acesso aos nossos próprios sentimentos e a capacidade de distinguir entre eles e de neles nos basearmos para guiar a nossa conduta” (Gardner & Hatch, 1989, cit. in Goleman, 1995, p. 60).

Gardner admite, como outros autores que tratámos anteriormente (e.g., Damásio, 1995, 2000; cf. *Capítulo 3*), que parte da inteligência corresponde à capacidade de estabelecer sintonias emocionais e afectivas com as pessoas e com o mundo social, ou seja, aquilo que Goleman (1995) designou por inteligência emocional. Pelo nosso lado, quando falamos em *inteligência* moral, queremos especificar a importância destas aptidões na regulação e na produção das decisões e das condutas sociais que têm implicações morais. Hoje a inteligência interpessoal e a inteligência emocional são bastante estudadas e valorizadas e não será disparatado, num mundo social cada vez mais complexo, invocar e estudar também o conceito de inteligência moral, onde se aliam razão, sentimento e conduta moral. As pessoas moralmente excepcionais são pessoas socialmente inteligentes, não porque possuam aptidões sociais mecânicas como a assertividade, a simpatia ou a diplomacia, mas porque conseguem regular as suas interações sociais com autenticidade e com uma consideração detalhada das circunstâncias de forma a que, em resultado dos seus actos e decisões, prevaleça o bem comum.

Enquanto alguns autores racionalizaram a moralidade, outros investiram-na de afecto. Alguns situaram-na no plano colectivo da cultura e da interdependência, outros no plano da consciência individual e da autonomia. Alguns teorizaram a moral como um assunto filosófico, outros como uma manifestação das restrições biológicas do ser humano. Nesta encruzilhada, o conceito de inteligência moral aceita contributos de todos e procura, não de modo eclético, mas de modo integrador, reter as principais lições que os grandes pensadores e investigadores nos ofereceram. Embora cientes da imprecisão do conceito de *inteligência* moral<sup>73</sup>, que tanto inclui habilidades como considerações de valor, servimo-nos dele para precisar a ideia de que, na complexa sociedade do conhecimento e na época de todos os pluralismos, a sabedoria e a moralidade estão cada vez mais entrelaçadas, sendo esta aliança cada vez mais necessária para que os indivíduos resolvam os problemas sociais e da relação interpessoal.

#### **4.3.2 Moralidade e valores**

Para além da inteligência, o estudo das relações entre a moralidade e a identidade exige também uma referência aos valores. O conceito de valor é habitualmente definido como o conjunto de crenças sobre os comportamentos, objectivos e estados desejáveis de um organismo (Feather, 1990, 1993; Rokeach, 1973; para outras definições veja-se Feldman, 2003; Kilby, 1993; Van Deth & Scarbrough, 1995). De acordo com esta definição vulgarizada, os valores são crenças centrais na identidade, na organização do autoconceito e nas disposições ou traços de personalidade (Rokeach, 1973).

---

<sup>73</sup> Gardner (1999) questiona se não será menos arriscado falar de uma “inteligência filosófica”, em vez de desagregar as componentes espirituais, transcendentais, emocionais, morais e religiosas que a compõem. Uma vez que esta inteligência de natureza existencial também carece de reflexão teórica e de estudo empírico antes de poder erigir-se como um conceito rigoroso, optamos pelo conceito de inteligência moral, que serve bem os nossos propósitos, mesmo que assumidamente contaminado por juízos de valor e considerações de ordem filosófica/ideológica sobre a ética no mundo contemporâneo. Concordamos com o autor, no entanto, quando diz que a moralidade é menos uma questão de inteligência do que uma afirmação acerca da personalidade, do carácter, da vontade ou da individualidade e “nos casos mais felizes, acerca das realizações mais elevadas da natureza humana” (Gardner, 1999, p. 77).

Os valores possuem componentes cognitivas e emocionais e influenciam as atitudes e as acções em relação a objectos, pessoas e situações, fornecendo os critérios para justificar opiniões, para orientar a conduta, para escolher entre possibilidades alternativas de decisões, para fazer comparações entre as pessoas e para definir as estratégias de apresentação pessoal e o envolvimento nas interações sociais (Feather, 1990, 1994; Kilby, 1993; Rokeach, 1973). Apesar de possuírem alguma estabilidade, os valores mudam com as experiências de vida e quando o sujeito assume novos papéis e responsabilidades sociais (Feather, 1990, 1994; Rokeach, 1973, 1979). Assim, o estudo dos valores é tão importante para compreendermos a cultura e a sua influência nos processo de socialização (ver *Capítulos 2 e 5*) como para compreendermos as orientações de vida do indivíduo (Rokeach, 1973) e, em concreto, as suas orientações sociomorais.

Como refere Kilby (1993, seguindo Kluckhohn, 1951), quando reduzidos ao essencial, os valores são, “concepções do desejável”, por oposição às “concepções do desejado”. Nesta oposição, encontrada também em Dewey (1902), o desejado caracteriza-se por ser livre de considerações acerca do bem e do mal, do certo e do errado, enquanto o desejável implica sempre um julgamento de avaliação. Quando este julgamento se refere à propriedade moral de uma conduta ou situação e, em consequência, ao dever do sujeito para agir ou não agir em determinado sentido, estamos em presença de um valor moral.

Do ponto de vista motivacional, tanto os valores como as atitudes (preferências generalizadas que predisõem para determinada acção) orientam o comportamento humano e determinam os objectivos que os sujeitos se propõem atingir. Ora, como mostram os estudos que anteriormente revimos, um sujeito que aprendeu a valorizar a excelência moral – concebendo-a como um imperativo pessoal – e que está motivado para agir moralmente de acordo com os seus princípios ou valores, faz deles o organizador máximo de todas as outras necessidades e preferências (estéticas, económicas, de bem-estar, etc.).

Na medida em que orientam as actividades e contribuem para determinar os estados do organismo em direcção ao desejável, os valores podem ser considerados como um tipo especial de objectivos, os meta-objectivos (Campbell & Christopher, 1999). Estes meta-objectivos constituem o topo da hierarquia dos níveis de conhecimento, de acordo com Campbell e Christopher (1999). Estes autores relacionam os conceitos de valor, objectivos e meta-objectivos com a moralidade e reconhecem a dupla dimensão emocional-racional dos objectivos e dos valores:

Quando a moralidade era concebida como um assunto da razão, e não do carácter, das emoções ou da acção, parecia existir apenas uma fraca conexão entre moralidade e *self*. Quando o interesse pessoal e a moralidade eram francamente definidos como opostos, havia pouca esperança nesta conexão. Mas se reconhecermos que o domínio moral inclui preocupações acerca da vida boa e o *self* já não for dividido em repositórios de valores morais e “não-morais”, a relação global entre moralidade e *self* tem que ser sujeita a uma reavaliação (Campbell & Christopher, 1999, ¶ 38-39).

Estes autores criticam algumas das posições de Colby e Damon acerca da excelência moral, uma vez que, mesmo que o seu percurso teórico os tenha afastado de Kant e de Kohlberg, eles mantiveram a ideia (também subjacente aos estudos de Hart) de que a relação entre a moralidade e o *self* não é uma relação típica, mas antes um produto da evolução para a maturidade moral, apenas reconhecível (pelo menos de forma evidente) nos exemplos morais excepcionais: “se a moralidade se dirigir primariamente ou exclusivamente para o interesse dos outros, então é alheia ao *self* e aos seus interesses e só pode ser integrada numa fase tardia do desenvolvimento, através de um longo e provavelmente doloroso processo” (Campbell & Christopher, 1999, ¶ 38-39).

Um outro aspecto sujeito a crítica é a ideia de que os objectivos e valores morais estão em conflito aberto com os objectivos e valores de outra natureza. Esta ideia transparece na convicção de que aquilo que é feito pelos outros colide com o interesse pessoal. Na realidade, o problema desta visão está em colocar os valores numa hierarquia, sendo os valores morais mais racionais e por isso conflitivos com

os valores mais afectivos (supostamente inferiores na escala de desenvolvimento moral). Ora,

É claro que no curso do desenvolvimento ganhamos a capacidade de apreciar melhor as consequências das nossas acções [... e reflectir sobre os nossos objectivos e valores...]. Ganhamos a capacidade de relacionar os preceitos e os slogans morais que aprendemos com a realidade dos nossos modos de estar-no-mundo. Durante o curso do desenvolvimento os valores de um nível de conhecimento mais elevado podem colidir com os valores de nível inferior; os valores de um nível inferior podem trabalhar contra os valores de um nível superior. Estas tensões revelam a “diversidade de bens” que nos anima (Taylor, 1985; Den Uyl, 1991).

Consoante identificamos estes choques como conflitos entre os valores “morais” e os valores “não-morais”, ou como conflitos entre valores morais, ou como conflitos entre valores plenos e simples, assim os efeitos na forma como nos avaliamos e nos posicionamos face a esses valores. Se aceitarmos a distinção moral/não-moral, podemos mesmo chegar a concluir que esses valores morais são essencialmente hostis aos nossos interesses pessoais (...). A ontologia dos objectivos, valores e meta-valores (...) permite-nos compreender o conflito moral e a mudança moral sem necessidade de uma divisão entre moral e não-moral (Campbell & Christopher, 1999, ¶ 41-42).

O modo como Csikszentmihalyi (1993) associa o nível mais complexo dos objectivos humanos à procura de transcendência (ver *Secção* seguinte) pode também relacionar-se com os conceitos de valor moral e de atitude perante questões morais. Este autor ajuda-nos também a compreender as condições motivacionais (objectivos e prazer nas tarefas) que impulsionam o indivíduo para esses níveis de complexidade psicológica.

#### **4.3.2 As chaves motivacionais da excelência no trabalho**

O estado de fluxo é um processo psicológico caracterizado pelo envolvimento total entre agente e acto e pela capacidade de proporcionar momentos de enorme satisfação e resultados eficazes e criativos. É condição, para que o estado de fluxo seja atingido, que o agente perceba a existência de uma



relação adequada entre as suas aptidões para cumprir uma tarefa e os desafios que lhe estão inerentes. Este estado pressupõe, por isso, que o sujeito tenha objectivos para o cumprimento da tarefa. De acordo com os estudos de Csikszentmihalyi (1990, 1993), qualquer pessoa pode atingir o fluxo, embora esse estado seja mais fácil ou frequente para alguns do que para outros. A facilidade e a frequência do fluxo são função da capacidade de o indivíduo reunir as suas experiências num padrão significativo que dê sentido ao seu envolvimento nas tarefas e que lhe permita sentir-se como o timoneiro da sua vida, alguém que detém, na medida do possível, o controlo sobre si e os acontecimentos. Desta forma, o fluxo é exactamente o oposto do desânimo aprendido. Se este conduz à inactividade, à desilusão e à depressão (Seligman & Altemor, 1980), aquele gera auto-estima, esforço e combatividade.

A chave do fluxo está no equilíbrio desafio-aptidão: “até uma tarefa normalmente aborrecida pode tornar-se excitante e envolvente desde que o desafio esteja equilibrado com as competências da pessoa que a desempenha e os objectivos claramente definidos.” (Csikszentmihalyi, 1993, p. 11). Por isso, o fluxo não é propriedade da tarefa ou actividade: uma mesma experiência pode levar um indivíduo aos píncaros do aborrecimento e conduzir outro a um verdadeiro êxtase criativo. Qualquer actividade que assegure o equilíbrio entre objectivos (os alicerces da tarefa), aptidões e desafios e forneça *feedback* é susceptível de ser agradável e proporcionar uma experiência de fluxo. Podemos sentir-nos em estado de fluxo em circunstâncias tão variadas como cozinhar, escrever, conduzir, resolver um quebra-cabeças, conversar, jogar uma partida de xadrez, fazer amor ou prestar auxílio a quem precise da nossa ajuda.

Quando estão em estado de fluxo as pessoas sentem-se completamente envolvidas e concentradas no que estão a fazer, não dão conta de que o tempo vai passando, esquecem as suas preocupações e sentem uma grande clareza interior, ou seja, sabem exactamente o que é preciso fazer para concluir a tarefa com sucesso e sabem que possuem as aptidões necessárias para superar o desafio. Em resumo, o fluxo é uma experiência psicológica otimizada que se caracteriza por: senso de

ludicidade, controlo, concentração e atenção altamente focada, prazer mental pela actividade em si, percepção distorcida do tempo e emparelhamento entre o desafio e as próprias aptidões para executar a tarefa (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989). Por causa destas propriedades, Coleman referiu-se ao fluxo como sendo a “neurobiologia da excelência” e disse que

ser capaz de entrar em fluxo é inteligência emocional no seu melhor; o fluxo representa possivelmente o topo em matéria de dominar as emoções e pô-las ao serviço do desempenho e da aprendizagem. No fluxo, as emoções não são apenas contidas e controladas: são positivadas, energizadas e alinhadas com a tarefa em mãos (1995, p. 112).

O fluxo e a complexidade integram aspectos cognitivos, emocionais e motivacionais, aptidões e comportamentos, propriedades da tarefa e contexto e, por isso, são dois conceitos que se harmonizam muito bem com as descobertas de Colby e Damon (1995) e que podem ser relacionados com o campo da moralidade. Compreender este estado de consciência e integrá-lo numa visão geral sobre o funcionamento da mente ajuda-nos a perceber porque é que certas pessoas se destacam e se tornam exemplos de excelência na sua área de especialidade.

Csikszentmihalyi (1990, 1993) relaciona o crescimento do *self* com a noção de complexidade e defende que a organização do *self* se torna mais complexa a seguir a uma experiência de fluxo. O autor não concebe a progressão ou desenvolvimento humano como uma progressão ao longo de estádios, mas como uma organização progressivamente mais complexa do sistema. A complexidade resulta de dois processo psicológicos de banda larga: a diferenciação e a integração. Enquanto a diferenciação implica um movimento para a separação de si em relação aos outros (a tomada de consciência da singularidade do eu) a integração implica a união com outras pessoas, por meio da adesão a ideias e entidades para além do *self*<sup>74</sup>. Um *self* complexo é aquele que alcança a coordenação entre estas tendências

---

<sup>74</sup> É interessante notar a semelhança nos mecanismos de complexidade (que resulta da combinação entre diferenciação e integração) e de equilíbrio (que resulta da regulação equilibrante entre assimilação e acomodação) proposto por Piaget (ver Gruber & Vonèche,

opostas. As pessoas moralmente excepcionais são dotadas desta capacidade genuína de se construírem e complexificaram a partir da relação com os outros. Alcançar objectivos pessoais passa, para estes indivíduos, pela ajuda aos outros e por uma *apenas aparente* abnegação pessoal.

No caso dos grandes heróis morais que dedicaram toda a sua vida a causas humanitárias foi notada a sua imensa persistência na luta por um objectivo. A autodeterminação de um povo, a abolição da escravatura, a libertação de presos políticos, o fim de um qualquer tipo de *apartheid*, a igualdade política entre homens e mulheres são tudo objectivos abstractos e complexos que estes heróis foram capazes de simplificar e tornar concretos, associando-os aos seus próprios objectivos de vida. Ao lutar por estes objectivos, ao assumirem os desafios que lhes eram inerentes e ao acreditarem nas suas capacidades para superarem os obstáculos eles estiveram, provavelmente, mais vezes próximos da experiência de fluxo do que o comum das pessoas que, perante problemas idênticos, se refugiam nas justificações morais (Bandura, 1986; cf. *Capítulo 1*) e aí encontram as cauções psicológicas que lhes permitem manter a dignidade e o sentido de valor pessoal. Madre Teresa de Calcutá, Virgina Durr, Gandhi, os adolescentes excepcionais do estudo de Hart et al. (1995) ou Janusz Korczak<sup>75</sup>, representante daquilo a que Kohlberg metaforicamente designou por estágio 7, o estágio de desenvolvimento da integração filosófica, ética e religiosa e do amor universal (Kohlberg, 1981), não

---

1977; Simões, 1992; Vuick, 1981). Em ambos os casos é como se existisse uma dialéctica constante do sujeito com o seu mundo interno (destacado por Piaget quando se referiu à equilibração) e externo (destacado por Csikszentmihalyi, quando relacionou o movimento do organismo em direcção à complexidade com as sucessivas separações e vinculações aos outros organismos).

<sup>75</sup> Apesar da sua debilitada condição física, no seu ultimo ano de vida Janusz Korczak, um pediatra judeu que viveu no gueto de Varsóvia, tomou a seu cuidado cerca de mil crianças judias, a quem dispensou cuidados de saúde e educação e quando estas foram enviadas para o campo de extermínio em Treblinka, acompanhou-as e com elas viria a morrer. Tendo tido a possibilidade, em 1938, de abandonar a Polónia ocupada e emigrar para Israel, Korczak optou por ficar, o que revelou ser o seu modo de vida feito daquela mistura de sentido de missão, dever e coragem que observámos em muitos dos exemplos moralmente excelentes que anteriormente referimos. Escreveu a propósito desta decisão que se tivesse optado por partir “ter-me-ia sentido um desertor. Temos que nos manter no nosso posto até ao último momento” (Korczak, citado por Kohlberg, 1981, p. 405).

poderiam socorrer-se de justificações (accionando os mecanismos de desinvestimento moral de que falou Bandura, 2002) para não se comprometerem, não agirem, não correrem riscos, a custo de perderem o sentido da sua vida. No entanto, eles terão tido tanto prazer e sentido gratificações tão fortes pela forma como agiram, como outros podem sentir por sucessos mais individuais e comezinhos (ser promovido, vencer um campeonato, conseguir um bom emprego).

Afirmámos anteriormente que, do ponto de vista psicológico, os exemplos morais excepcionais não se distinguem de outras pessoas que se evidenciam noutros campos de acção. Os rasgos de génio que caracterizam as grandes personalidades resultam muito mais, como nos disse Einstein, do esforço – por vezes exigindo o envolvimento numa causa durante toda a vida – do que de um talento vedado ao comum dos mortais. Este parece ser também um aspecto comum nas psicobiografias dos mestres da mudança estudados por Gardner (2002). Não afirmamos, é claro, que estas pessoas não se destaquem do ponto de vista das suas aptidões. Apenas reforçamos a ideia de que as aptidões sem exercício e sem aplicação não conduzem à excelência e podem mesmo atrofiar, uma ideia sobejamente investigada em campos tão diversos como a criatividade, a aprendizagem ou a comunicação.

Estes indivíduos não se distinguem também, como vimos, por qualidades de raciocínio pós-convencionais raras. A grande diferença não está nos dotes, talentos ou qualidades inatas, mas no facto de que estes sujeitos conseguiram atingir um nível de excelência no campo particular daquilo que assumimos como causas moralmente boas ou justas.

A socialização, a experiência de vida, as oportunidades de instrução, a multiplicidade de experiências favoráveis à complexidade contribuíram para a excepcionalidade moral destes indivíduos. Os seus valores, atitudes, crenças foram sendo moldados por estas experiências. As suas acções e estratégias foram sendo

orientadas pela antevisão de um futuro ideal e comandadas pela razão e pela emoção.

Nos seus livros, Csikszentmihalyi dá muitos exemplos que ilustram a relação entre a excelência e a capacidade de atingir o fluxo e crescer para a complexidade, partindo de episódios comuns na vida de toda a gente e da história de vida de diversas pessoas que conseguem alcançar este estado de consciência nos mais diversos campos de actividade. Impressiona-nos particularmente o exemplo de Faludy, um poeta húngaro, judeu, que foi durante anos preso político em campos de concentração. Durante a sua vida, este homem “conheceu mais tragédias do que se poderia supor qualquer homem capaz de aguentar e, no entanto, contribuiu mais do que a maior parte das pessoas para a complexidade do futuro” (Csikszentmihalyi, 1993, p. 201). Um feito memorável desta personalidade única é o facto de que, durante os anos de prisão, Faludy encontrou um sentido para a sua vida, muito simplesmente através da poesia, a única arma de que dispunha para manter a sua integridade mental e para alcançar os propósitos da sua vida<sup>76</sup>.

Mas deste exemplo não deve ficar a mensagem de que só aqueles que viveram crises de vida extremas e insuportáveis para o comum dos mortais pode atingir este estado de complexidade e harmonia, pois como refere Csikszentmihalyi

---

<sup>76</sup> Num dos muitos períodos em que estive preso (desta vez durante três anos, num campo de castigo do regime comunista húngaro, após a II GG), escrevi alguns dos meus mais belos poemas, centrados em temas da prisão: a fome, o frio, a brutalidade, a ignorância. E aprendeu a lidar com a constante ameaça à sua vida por meio de símbolos de esperança do seu passado, como o amor da sua mulher ou a esperança no património da sua civilização. Estes poemas ter-se-iam perdido na fragilidade da memória, já que na prisão não havia com que escrever, mas Faludy não quis que assim fosse: decorou os seus poemas um a um e deu-os a decorar aos seus companheiros de infortúnio. Por isso, hoje esta obra é conhecida e admirada.

Um dos meus poemas, uma longa elegia dedicada à sua esposa, foi decorada em trechos por diferentes prisioneiros. À medida que cada um deles ia sendo libertado, procurava a mulher do poeta para lhe recitar a parte que havia memorizado e anunciava que em breve um outro prisioneiro seria posto em liberdade e lhe viria dizer os versos seguintes. Uma história comovente que prova que o caos e o infortúnio podem ser transformados pelo ideal e pela esperança de um mundo mais harmonioso. Tal como outros indivíduos excepcionais, Faludy aprendeu a “desfrutar de uma experiência complexa (...) o eu que daí resulta tem por força de ser internamente harmonioso, e contribuir para a harmonia dos outros.” (Csikszentmihalyi, 1993, p. 205).

(1993) muitos outros contribuem de forma bem mais modesta, e apesar de tudo notável também, para a concretização dos seus próprios objectivos e para o bem-estar das pessoas em seu redor. O que há de comum entre as figuras notáveis e excepcionais e aqueles que de forma menos espectacular aprendem também a tirar partido das suas aptidões, desenvolvendo-as ao seu serviço e ao serviço da comunidade, é o facto de que são capazes de encontrar fontes de satisfação nas suas vidas, vivendo-as de forma mais intensa que outros, apostando sistematicamente em vencer desafios e superar-se a si mesmos e contribuindo ao mesmo tempo para que o ambiente em sua volta se torne também melhor para as outras pessoas.

Aquilo que distingue os que se destacam pela qualidade do seu trabalho – no sentido de desenvolverem a perícia e de, em simultâneo, contribuírem positivamente para a sociedade – é a capacidade de assumirem iniciativas, uma a uma, focando-se nos 3 M (*mission, models, mirror*) (Gardner, Damon & Csikszentmihalyi, 2001; Gardner, 2002): estes profissionais de excelência procuram definir claramente a sua missão questionando-se sobre aquilo que estão a tentar alcançar e sobre o modo como esses objectivos servem a sociedade; também identificam os seus modelos de papel, tendo claro quem são aqueles profissionais que admiram e também aqueles de cujos actos se querem distinguir; por fim, fazem *o teste do espelho*, questionando-se constantemente sobre se são a pessoa que querem ser, se estão orgulhosos por aquilo que fazem ou se se sentem embaraçados quando reflectem sobre si mesmos e os seus actos.

Como diz Csikszentmihalyi (1993), nós somos aquilo por que nos interessamos e também o modo como o fazemos, o que tem a ver com a forma como as diferentes fontes de experiência e os seus dados se organizam na nossa consciência. Ao reter selectivamente a informação e ao organizá-la em unidades com sentido, a consciência pressupõe a activação de um mecanismo que faça a triagem e estabeleça prioridades, ou seja, objectivos. Neste sentido, o eu organiza-se por meio de uma hierarquia de objectivos, já que estes definem aquilo a que prestamos atenção e como prestamos atenção. Uma relação semelhante é estipulada por Bandura (1976), ao referir que o nosso património de crenças e percepções

sobre os acontecimentos sociais depende das interacções entre os processos de atenção selectiva, memória, produção e *feedback*.

Os objectivos são de tal forma importantes que, uma vez que se organizam em prioridades, conduzem e permitem prever o comportamento das pessoas. Alguns são comuns a todos nós (sobreviver, ter conforto, ser aceite pelos outros...), mas a nossa energia pode ir além do cumprimento destes objectivos e conduzir-nos para aquilo a que Maslow chamou “auto-actualização” (ver, por exemplo, Maslow, 1943) e daí à procura do estado que Csikszentmihalyi designa por transcendência:

É nesta altura que algumas pessoas alteram uma vez mais as suas prioridades e apontam para um novo objectivo: a transcendência. Integrando os objectivos individuais noutros mais vastos, como o bem-estar da família, da comunidade, da humanidade, do planeta ou do cosmo, tentam passar para além das fronteiras das suas próprias limitações. (...) Para alguém como a Madre Teresa, o que acontece aos órfãos de Calcutá é mais importante do que o que lhe acontece a ela própria. São estes dois últimos estádios da formação do eu que conduzem à complexidade. A unicidade individual, ou auto-actualização, representa o componente de diferenciação; a transcendência envolve um nível mais elevado de integração. Ambas são necessárias para o tipo de eu que conduz a uma evolução complexa e harmoniosa, o tipo de eu exemplificado por Faludy (...).” (Csikszentmihalyi, 1993, p. 210).

Ao contrário de Kohlberg, Csikszentmihalyi assume, e a revisão de estudos que acabamos de fazer suporta esta ideia, que uma pessoa pode chegar à complexidade mantendo-se no cenário convencional, ou seja, continuando a focar o interesse da comunidade próxima ou o da família. A questão não está, portanto, no foco do objecto social a que o indivíduo é capaz de prestar atenção, mas sim nos objectivos de que é capaz face a esse foco de atenção. Deste ponto de vista, uma pessoa transcendente é aquela que consegue realizar objectivos *universalmente* elevados, *i.e.*, complexos (salvar uma vida a custo da sua própria vida, por exemplo) mesmo que não tenha a capacidade de julgar de forma abstracta o bem abstracto do maior número de pessoas. Por isto, podemos em certos momentos

atingir a transcendência e noutros regredir, podemos ter uma visão mais complexa em certo domínio da nossa vida e noutros sermos bastante menos integradores<sup>77</sup>. Em certos casos, a complexidade pode ser como um relâmpago modesto que se esquece facilmente, mas não deixa por isso de ser complexidade, visão e transcendência.

### **Conclusão: da moral do dever para a moral da sabedoria**

Disse o mestre:

- Su, tomas-me por alguém que estuda muito e recorda tudo?

- Sim. Não é verdade?

- Não. Ligo tudo num único fio.

(Confúcio, citado por Csikszentmihalyi, 1993)

Um indivíduo complexo é um indivíduo que se adapta melhor à ambiguidade nos meios complexos. Essa complexidade individual é tanto mais exigida quanto mais denso, diferenciado e complexo for o mundo social e as redes de interacção social que o definem e quanto menos acessíveis forem os recursos do meio ecológico. A história o prova: a escassez de recursos materiais e a perturbação das condições ecológicas foram historicamente mobilizadoras do desenvolvimento

---

<sup>77</sup> Como já vimos a propósito dos casos de pessoas excepcionais anteriormente referido é possível conseguir-se esta excepcionalidade num determinado domínio e ser-se absolutamente vulgar num outro domínio, mesmo que fosse de esperar afinidade. Talvez ninguém se surpreenda muito se souber que Einstein aliava ao seu formidável génio intelectual um igualmente formidável *mau génio* no trato interpessoal. Ele parecia ter as pessoas em tão pouca estima que chegou a afirmar “Apenas duas coisas, o universo e a estupidez humana, são infinitas, mas eu não estou seguro sobre o primeiro”. E também será sua a frase “Não é que eu seja assim tão esperto, apenas estou mais tempo com os problemas” (cf. <http://www.brainyquote.com>). Einstein atingia o fluxo com os problemas de física mas não tanto com as pessoas (o que não põe em causa a sua competência moral). Também é possível que um indivíduo moralmente excelente o seja apenas num determinado campo de experiências ou preocupações interpessoais associadas à moralidade, como ilustram os exemplos de Gandhi ou de Che Guevara, cujo envolvimento sociopolítico numa causa os levou a desinvestir da família e daqueles com quem mantinham relações afectivas mais próximas.



e da busca de soluções. Os homens dominaram o deserto e tornaram-no fértil. De dentro da terra e do mar, onde o ouro e o petróleo aguardavam inúteis, retiraram energia, criaram artefactos, produziram beleza e invenções geniais. Atormentados pela dor, pelos males do corpo e pelos medos do espírito, fizeram a ciência, descobriram curas, alongaram a vida e asseguraram-se do total controlo do seu habitat. E durante o seu labor civilizaram-se, criaram cultura, simbolizaram a realidade e sonharam sempre ir mais além.

A humanidade atingiu um potencial de desenvolvimento único na sua história. O ritmo de desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da produção cultural faz num dia o que no passado se fazia em anos e, no entanto, nos países economicamente mais desenvolvidos milhões de pessoas vivem na ignorância, na alienação e no limiar de pobreza económica e espiritual. O desenvolvimento civilizacional não produz por si só a complexidade individual e, pelo contrário, pode, sob certas condições, comprometê-la. A complexidade e a simplicidade, a pobreza e a riqueza de espírito, os horizontes intelectuais expandidos e a estreiteza de mente podem naturalmente coexistir, por isso coexistem.

O estudo teórico que desenvolvemos no presente capítulo ajuda-nos a compreender melhor as condições sociopsicológicas que contribuem para a complexidade e que favorecem o aparecimento de pessoas complexas num meio complexo. Concluimos que a evolução para a complexidade é psicologicamente possibilitada por diversas vias: pela utilização de instrumentos de inteligência de ordem superior, que nos permitem dotar de inteligibilidade as nossas experiências; pela expansão do capital de conhecimentos de ordem sociomoral que nos dão os referenciais de interpretação do mundo; pelo reconhecimento emocional do outro e pela atribuição de significado moral às situações sociais e interpessoais, que nos permite viver juntos; por fim, pelo trabalho da vontade, que nos permitem empenharmo-nos na nossa própria actualização e melhoramento.

A consciência moral faz parte do sistema de identidade mais vasto, por meio do qual o sujeito torna coerentes as suas experiências e define a sua posição no

mundo. Portanto, a consciência moral tem que ver com as percepções do sujeito sobre si mesmo (o seu autoconceito moral), sobre o mundo (a sua mundovisão) e sobre o seu papel no mundo, ou seja, integra os compromissos que o sujeito está interessado em acordar consigo mesmo e na base dos quais pretende agir. Existe neste plano da consciência uma dimensão formal e uma dimensão de conteúdo e nela tanto são invocados os princípios éticos (o dever, a justiça...) quanto as virtudes (coragem, perseverança, sabedoria...) que o tempo e os encontros sociais modelam e às quais o sujeito vai aderindo e de que se vai apropriando. Ortega y Gasset expressou muito bem esta relação na sua famosa frase “eu sou eu e as minhas circunstâncias, e se não as salvar, não me salvarei a mim mesmo”. A dimensão moral destes compromissos morais está implícita no facto de que, como afirma Geertz (1973, cit in Westen, 1991), eles têm uma natureza ideológica que associa a visão do mundo a um *ethos* (ou seja, os princípios de avaliação moral e estética que dinamizam e orientam a acção e o modo de estar no mundo).

O que caracteriza o indivíduo moralmente complexo é esta integração na identidade sociomoral de uma visão do *self*, do mundo e de um modo de vida plenamente articulados entre si, coerentes e dirigidos por ideais de auto-aperfeiçoamento e de aperfeiçoamento do mundo pela via da acção. O indivíduo complexo admite que vale a pena ser melhor, que existe uma margem de controlo pessoal para a concretização desta expectativa e que a condução da vida por um ideal é moralmente válida e desejável. O que distingue o indivíduo complexo (sábio) daquele que é apenas informado é esta integração intelectual e afectiva dos dados e visões de si, do mundo em redor e do poder transformador da sua acção.

Referimos atrás que a complexidade requer utilização de competências intelectuais de ordem superior (raciocínio analítico, reflexão crítica, discernimento, criatividade), um capital de conhecimentos (referentes históricos, culturais e éticos para a interpretação da acção e para a decisão fundamentada), o reconhecimento emocional do outro (empatia, solidariedade, agrado pela diferença), a atribuição de significado moral às situações sociais e interpessoais (estudo e consideração das consequências morais dos actos) e o trabalho da vontade, isto é, esforço e

valorização do trabalho necessário para apreender e evoluir. A este conjunto de competências chamamos inteligência moral.

Com base nos seus estudos, Rest (1994) estabelece um perfil dos indivíduos capazes de raciocínios morais mais elaborados que sintetiza muito bem esta confluência de capacidades para a excelência:

As pessoas que desenvolvem o seu julgamento moral são aquelas que gostam de aprender, que procuram novos desafios, a quem agradam os ambientes intelectualmente estimulantes, que são reflexivas, que fazem planos e definem objectivos, que assumem riscos, que se vêem a si próprios no contexto social alargado da história, das instituições e das tendências culturais mais amplas, que assumem responsabilidade por si mesmos e pelos seus ambientes. Do lado ambiental da equação, aqueles que desenvolvem o seu julgamento moral, têm a vantagem de receber encorajamento para que continuem a sua educação e o seu desenvolvimento. Eles beneficiam de ambientes estimulantes, que lhes colocam desafios e de meios sociais que apoiam o seu trabalho, se interessam por eles e recompensam os seus resultados. Enquanto jovens adultos, as pessoas que desenvolvem o seu julgamento moral concretizam melhor as suas aspirações de carreira, definiram uma direcção de vida de estimulação e desafio intelectual contínuo, estão mais envolvidas nas suas comunidades e interessam-se mais pelas questões sociais. Este é um padrão de desenvolvimento geral sociocognitivo (Rest, 1986, p. 57, cit. in Rest, 1994, p. 15).

Numa sociedade complexa, estas qualidades não são importantes apenas para o indivíduo. A sociedade complexa precisa de indivíduos inteligentes, emocionalmente inteligentes e moralmente inteligentes. Isto exige, não apenas que analisemos de uma forma construtiva e integrada o conceito de inteligência (Lubinski & Humphreys, 1997), mas que saibamos como se chega à posse destas qualidades. O estudo das pessoas excepcionais mostra bem a importância dos meios de aprendizagem e aponta para um ambiente ideal dotado dos seguintes atributos:

- (a) ambientes familiares estruturados em redor do suporte afectivo;
- (b) estilos educativos democráticos, baseados no respeito mútuo, na confiança, no desafio e no suporte emocional;

(c) educação conduzida por figuras conhecedoras da sua autoridade material e simbólica, e também da sua autoridade moral, exercendo e transmitindo valores morais (e não-morais) sólidos;

(d) oportunidades de acesso à informação e à sua crítica;

(e) confronto com realidades diversas e controversas;

(f) diversidade de experiências de impacte emocional forte;

(g) acesso a modelos sociais de combatividade;

(h) oportunidades de responsabilização pessoal que permitam testar soluções, obter sucesso e reflectir sobre os fracassos, quando estes acontecem.

As inflexões destes ambientes são uma das chaves para compreendermos porque é que, perante aqueles pontos de viragem de que falava Gardner, os indivíduos canalizam numa ou noutra direcção o sentido moral das suas vidas.

# PARTE III

## MORALIDADE, EXCELÊNCIA E ENSINO SUPERIOR

Uma sociedade em que as transformações se produzissem pacificamente, sem conflitos de qualquer espécie, mas que nada mais possuísse, apenas continuaria a fruir de uma moralidade assaz medíocre. Necessário se torna, além disso, que ela tenha diante de si um ideal para o qual se incline. É preciso que ela tenha algo a construir, algo de bem a realizar, um contributo original a oferecer ao património moral da humanidade” (Durkheim, 1984, p. 112).

Neste ponto da nossa história, deve ser possível a um indivíduo construir um eu que não seja meramente o resultado de impulsos biológicos e hábitos culturais, mas uma criação pessoal e consciente. Esse eu terá consciência da sua liberdade e não a receará. Apreciará a vida sob todas as suas formas, e tornar-se-á gradualmente consciente do seu parentesco com toda a restante humanidade, com a vida como um todo, e com as forças pulsantes que animam o mundo para lá da nossa compreensão. Quando o eu começa a transcender os estreitos interesses inscritos na sua estrutura pela evolução, torna-se então capaz de principiar a assumir por sua vez o controlo do sentido dessa mesma evolução. No entanto, definir o curso futuro da evolução não é coisa que possa ser feita por indivíduos solitários, trabalhando isoladamente. Torna-se pois necessário considerar que instituições sociais são mais susceptíveis de apoiar acções evolutivas positivas, e como poderemos criar mais dessas instituições.” (Csikszentmihalyi, 1993, p. 20)



## CAPÍTULO 5

### IMPACTO DO ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ESTUDANTE: REVISÃO DE ESTUDOS

Neste capítulo tomamos por referência o contexto do ensino superior<sup>78</sup> e os seus efeitos ao nível do desenvolvimento psicossocial do estudante. Procuraremos apresentar os principais conceitos e conhecimentos oriundos deste campo de estudo específico, relacionando-os sistematicamente com tudo o que fomos analisando anteriormente, de modo a concluir o cenário teórico onde se enquadra a investigação empírica de que daremos conta na última parte da presente dissertação.

As perspectivas, conceitos e questões teóricas oriundos da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, aliados ao corpo de conhecimentos, problemas estudados e reflexões oriundos de outras ciências sociais e humanas que tivemos oportunidade de rever, são um contributo inestimável para o estudo do desenvolvimento e da identidade sociomoral do estudante do ensino superior.

Diversas teorias procuraram, ao longo das últimas três décadas, explicar e compreender os processos de mudança psicológica que ocorrem durante a frequência deste nível de ensino. Entre outros factores, a investigação de suporte a estas teorias tem prestado especial atenção: aos factores que promovem a satisfação, o rendimento e a persistência do estudante; às diferenças individuais entre estudantes (e.g., sexo, classe socioeconómica, origem étnica) e a forma como estas se relacionam com as suas respostas ao ambiente educativo; aos factores do contexto educativo que inibem ou estimulam (e como é que o fazem) o desenvolvimento do estudante em diversas áreas do funcionamento psicológico (cognitivo, emocional, moral, vocacional, etc.).

O interesse específico das teorias desenvolvimentais sobre o desenvolvimento do estudante do ensino superior remonta aos anos 60 e à crítica

---

<sup>78</sup> Por conveniência de exposição formal, no presente capítulo não faremos distinção entre ensino superior universitário e ensino superior politécnico, pelo que todas as referências à universidade ou ao universitário deverão ser entendidas como aplicáveis ao ensino superior em geral.

aos modelos behavioristas que tendiam a ver o desenvolvimento como um acumular de associações aprendidas. Em oposição, as perspectivas desenvolvimentais, até então predominantemente interessadas no desenvolvimento infantil, começaram a prestar atenção também ao desenvolvimento dos jovens e adultos. Este foco esteve relacionado com um novo conceito de desenvolvimento, o qual passou a ser visto como processo de mudança constante ao longo de todo o ciclo de vida. Gradualmente, começou a prestar-se mais atenção às situações de vida reais e aos contextos específicos (nomeadamente os contextos sociais) de aprendizagem e desenvolvimento, o que permitiu que as primeiras teorias, essencialmente teorias de estádios com pretensões universalistas, ainda que baseadas em estudos com populações estudantis restritas, fossem sendo substituídas gradualmente por perspectivas contextualistas. As teorias contemporâneas preocupam-se com a influência recíproca entre o indivíduo e o seu ambiente e incorporam os efeitos da época histórica, da cultura e do ambiente imediato, lado a lado com as características individuais (cf. Arnold & King, 1997).

Apesar das suas diferenças, as teorias do desenvolvimento do estudante do ensino superior<sup>79</sup> têm em comum os seguintes corolários (cf. Arnold & King, 1997; Pascarella & Terensini, 1991): no final da adolescência e início da idade adulta ocorrem ciclos de mudança qualitativa, relativamente padronizados; estes padrões de mudança implicam uma adaptação cada vez maior ao meio, o qual passa a ser compreendido de modo cada vez mais diferenciado e integrador; o desenvolvimento do estudante evolui no sentido de uma progressivamente maior

---

<sup>79</sup> Retomando o modelo proposto em 1978 por Knepelcamp, Widick e Parker e posteriormente modificado por Rodgers, em 1989, Pascarella e Terensini (1991) e Evans, Forney e Guido-DiBrito (1998) classificaram estas teorias ou modelos em quatro grandes grupos: (a) *teorias psicossociais*, centradas em tarefas ou estádios de desenvolvimento e nas mudanças qualitativas ao nível do pensamento, dos sentimentos, das relações interpessoais e dos valores; (b) *teorias cognitivo-estruturais*, centradas no estudo das mudanças cognitivas que afectam as crenças e os sistemas de valores; (c) *modelos tipológicos*, centrados nas diferenças nos estilos de aprendizagem, nos tipos de personalidade, e no estrato socioeconómico, vistos como contextos de desenvolvimento; e (d) *teorias da interacção pessoa-ambiente*, centradas na influência do ambiente sobre o comportamento por meio das suas interacções com as características do indivíduo.



complexidade, da diferenciação dos quadros de referência para interpretação do mundo, do estabelecimento de relações interpessoais mais autênticas, de uma maior consciência ética e estética e de uma maior capacidade de lidar com as ideias, as tarefas de vida e as exigências externas; a identidade e o sentido do *self* atingem dimensões cada vez mais autónomas, evoluindo de um conformismo anterior para padrões individualizados de auto-avaliação . Quanto à influência do meio externo e, em particular, do contexto do ensino superior, este é visto ora como um desafio ora como um suporte ao desenvolvimento pessoal, desde que as suas condições não sejam nem ameaçadoras nem incompreensíveis para o estudante.

Dois dos estudos de maior escala sobre o impacte do ensino superior no desenvolvimento do estudante foram efectuados nos Estados Unidos da América na década passada por Pascarella e Terensini (1991) e por Astin (1997). Dada a sua importância passamos a apresentar brevemente os seus resultados no que se refere ao desenvolvimento de valores, atitudes, competências e comportamentos de natureza psicossocial dos estudantes.

### **5.1 O estudo de Pascarella e Terensini**

O trabalho de revisão baseado na análise de cerca de 2600 estudos sobre o impacte do ensino superior no desenvolvimento global do estudante (realidade dos EUA) efectuado por Pascarella e Terensini (1991) vai, segundo os autores, no mesmo sentido de outros estudos de grande escala, efectuados por Feldman e Newcomb nos finais dos anos 60 e por Bowen uma década depois. Pascarella e Terensini sintetizam assim o resultado comum a estes três trabalhos de revisão:

sugerem que um conjunto razoavelmente consistente de mudanças cognitivas, de atitudes, de valores e psicossociais ocorreram nos estudantes do ensino superior ao longo das últimas quatro ou cinco décadas. Os estudantes aprenderam a pensar de formas mais abstractas, críticas, complexas e reflexivas; passou a existir uma liberalização geral de valores e atitudes combinada com um aumento dos interesses e actividades culturais e artísticas; fez-se progresso em direcção ao desenvolvimento de identidades pessoais e autoconceitos mais positivos; e deu-se uma expansão e uma

extensão dos horizontes interpessoais, dos interesses intelectuais, da autonomia individual e da maturidade e bem-estar psicológico geral. Assim, pode dizer-se que a natureza e direcção das mudanças do estudante entre o primeiro e o último ano do curso parecem ser razoavelmente estáveis e de certa forma previsíveis” (1991, p. 563-564).

Do seu estudo, em particular, Pascarella e Terensini concluíram que a evidência é suficientemente forte para afirmar que o estudante se desenvolve durante o tempo em que frequenta o ensino superior, que a frequência do ensino superior contribui para essa mudança ou desenvolvimento (ou seja, há mudanças que não podem ser atribuídas a outros factores, como a maturação ou o *background* social) e que diferentes instituições (ou seja, as suas características específicas, como dimensão, tipo, recursos financeiros, cultura organizacional, etc.) e diferentes experiências dentro da mesma instituição (por exemplo, tipo de residência, tipo de cursos, grupo de pares, actividades extracurriculares, etc.) têm efeitos diferentes sobre os estudantes (em função, por exemplo, do seu género sexual ou da pertença a determinados grupos étnicos minoritários).

Pascarella e Terensini (1991) reservam quatro capítulos da sua extensa revisão de estudos para a análise das mudanças nas áreas psicossocial, atitudinal e moral, ou seja, aquelas dimensões que ultrapassam o domínio cognitivo e académico estrito e que se consideram objectivos educativos genéricos: a autocompreensão, a expansão dos horizontes e interesses intelectuais, sociais e culturais, a libertação de dogmas, preconceitos e estreiteza da mente, a preparação para o trabalho útil e produtivo e para a pertença e participação na sociedade democrática. A síntese de resultados que passamos a apresentar retém alguns dos dados mais relevantes deste estudo para a temática que temos vindo a abordar e que é o foco do nosso estudo empírico.

*Mudanças psicossociais ao nível do sistema do self* (identidade, autoconceito académico, autoconceito social, auto-estima). A investigação examinada pelos autores estuda as concepções conscientes e inconscientes e as avaliações de si próprio feitas pelo estudante. Entre outras áreas, são estudados aspectos como os

compromissos pessoais em áreas ocupacionais, religiosas, políticas e sexuais, o autoconceito social (nos estudos usualmente pede-se ao estudante que se compare com os outros em aspectos como popularidade, liderança, autoconfiança social, compreensão dos outros, etc.) ou a auto-estima (consideram-se aqui os julgamentos do estudante sobre o seu próprio mérito – sentir-se útil, satisfeito, capaz, etc. – sendo estes avaliados por referência a padrões internos ou pessoais e não por comparação com outras pessoas). Os resultados mostram que o autoconceito académico e o autoconceito social mudam, num sentido positivo, durante os anos do ensino superior, mas em ambos os casos o efeito do ensino superior é pequeno e indirecto.

*Mudanças psicossociais ao nível do relacionamento com os outros e com o mundo externo.* Estes estudos examinam os sistemas relacionais e analisam também as mudanças que se verificam na relação do estudante com outros estudantes, figuras de autoridade, pessoas íntimas, pares e colectividades. Dentro da categoria dos sistemas relacionais, são examinadas as mudanças em:

(a) *autoritarismo, dogmatismo e etnocentrismo* – estes estudos lidam com diversas formas de estreiteza de mente, nomeadamente: *autoritarismo* (descritores mais usuais: orientação não-democrática, obediência e submissão à autoridade, aderência rígida a regras, intolerância e anti-intelectualismo geral); *dogmatismo* (termo que reflecte o carácter fechado do sistema de crenças de um indivíduo, a não receptividade a informação relevante e a incapacidade de avaliar e agir de acordo com o mérito inerente à informação); *etnocentrismo* (tendência para ver as interacções sociais em termos de endo e exogrupo; aplica-se quando o endogrupo é visto como dominante e as características dos indivíduos percebidas com base em estereótipos positivos ou imagens negativas dos grupos a que eles pertencem. Nos estudos conclui-se que o indivíduo etnocêntrico tende a submeter-se ao endogrupo e a hostilizar o exogrupo).

(b) *orientação intelectual* (descritores gerais: curiosidade intelectual, inclinação para ser crítico, orientação analítica, flexibilidade intelectual e complexidade). Os estudos revistos examinam a disposição geral do estudante para ser inquiridor, reflexivo, racional, lógico, analítico, crítico e céptico.

(c) *relações interpessoais* – Aqui revêm-se os estudos sobre a mudança no ajustamento social e relações interpessoais do estudante. Parte-se dos pressupostos de que as mudanças nos sistemas do *self* e relacional são complexas e interrelacionadas, já que o *self* não se define isoladamente, mas (pelo menos parcialmente) nas suas interações com os outros e de que as percepções sobre o *self* e as crenças sobre as crenças dos outros acerca de si próprio não apenas modelam as estruturas psicológicas internas do indivíduo, mas também as suas respostas a e as suas interações com o mundo social externo. A extroversão social é uma das medidas de relações interpessoais, indicando as cotações altas em escalas de extroversão social a preferência por estar com pessoas, procurar actividades sociais e derivar delas satisfação pessoal.

Os resultados indicam que a frequência do ensino superior tende a fazer reduzir o etnocentrismo e o autoritarismo (valores menores nos finalistas do que nos recém-matriculados) e a promover a orientação intelectual, mas é pouco claro o efeito directo do ensino superior nestas mudanças, sendo explicada também pelas diferenças de género, capacidade e estatuto socioeconómico. No caso das relações interpessoais os resultados são mistos, sendo fraca a sua evidência e pouco claro o impacte directo do ensino superior.

*Mudanças psicossociais ao nível dos valores e atitudes.* Pascarella e Terensini reconhecem que os valores e atitudes fazem parte do sistema do *self* e do sistema relacional, mas tratam-nos à parte, devido à imensidão da literatura neste campo e também porque consideram que os valores e atitudes são menos centrais para o carácter do indivíduo, têm conteúdos mais específicos e mudam mais ao longo do

tempo. Os autores usam os conceitos de valor e atitude como sinónimos, referindo que, neste domínio, a investigação se tem debruçado sobre as mudanças em cinco categorias ou áreas maiores:

(a) *cultural, estético e intelectual* – existe uma evidência moderada de que estes valores progridem, num sentido positivo, durante o ensino superior;

(b) *educacional e ocupacional* – os resultados mostram que os graduados valorizam mais a educação liberal e a consideram menos como um meio para alcançar o sucesso financeiro do que os não graduados, mas o efeito do ensino superior covaria com outras variáveis, como o sexo, o estatuto socioeconómico familiar, a aptidão ou os valores anteriores à entrada no ensino superior.

(c) *social e política* – os resultados mostram que as atitudes e valores políticos e a orientação social e cívica (altruísmo, consciência social, humanitarismo, actividades cívicas, e outras orientações nas atitudes e valores pró- sociais similares) evoluem numa direcção positiva, verificando-se o aumento de tolerância política, social, racial, étnica e um maior suporte aos direitos dos indivíduos em grande variedade de áreas. No entanto, o efeito do ensino superior é pouco claro e sujeito a explicações alternativas (género, religião, estatuto socioeconómico, geração...). O liberalismo político e as preferências de afiliação formal em partidos políticos e actividades políticas aumentam, com forte evidência, mas uma vez mais pouco é claro o efeito do ensino superior, existindo explicações alternativas idênticas às encontradas para o liberalismo social.

(d) *valores religiosos* – os resultados mostram que a importância dos valores religiosos declina com a frequência do ensino superior. Os estudantes finalistas são menos fundamentalistas na orientação religiosa do que os estudantes recém-matriculados e também são mais cépticos acerca da existência de um ser supremo, concebendo Deus em termos mais impessoais e mostrando-se menos favoráveis à igreja como instituição.

(e) *papéis de género sexual* – as concepções dos estudantes acerca da igualdade de oportunidades educacionais e ocupacionais de género, da distribuição de responsabilidades no casamento e dos papéis maritais são cada vez mais liberais e igualitárias à medida que progridem nos estudos.

Exceptuando o valor atribuído à educação liberal, em todas as restantes categorias de valores permanece pouco claro o impacto directo do ensino superior e são sempre dadas explicações rivais para estas mudanças, o que demonstra que o ensino superior não tem o poder de afectar automaticamente o sistema de valores do estudante, à margem de outros contextos e condicionantes experienciais.

*Mudanças ao nível do desenvolvimento moral.* Estas mudanças, tal como as que se referem às atitudes e valores, também são tratadas à parte por Pascarella e Terenzini, não porque constituam um sistema diferente dos sistemas do *self* e do sistema relacional do estudante, mas devido à extensão da literatura neste domínio. Na sua maioria, os estudos analisados usam os testes MJI de Kohlberg e o DIT de Rest, e partem da convicção de que a experiência no ensino superior deve contribuir não apenas para o desenvolvimento cognitivo mas também para estimular a sua capacidade de aplicar a razão à análise de questões interpessoais, políticas, sociais, e éticas.

A frequência do ensino superior parece estar, de facto, positivamente correlacionada com o desenvolvimento da maturidade do julgamento moral. Os muitos estudos revistos por Pascarella e Terenzini que empregaram o MJI e o DIT sugerem que o raciocínio moral baseado em razões de princípio evolui ao longo dos anos no ensino superior (para estudos posteriores, com conclusões idênticas, ver McNeel, 1994). Tomando por base este corpo da investigação, os autores de linha cognitivo-desenvolvimental admitem que a frequência do ensino superior contribui para a passagem do raciocínio convencional para o pós-convencional<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> Embora se desviem da tendência geral, alguns estudos posteriores aos que foram revistos por Pascarella e Terenzini, não revelaram, porém, grandes ganhos no raciocínio moral dos estudantes ao fim do curso, como, por exemplo, no caso de estudantes de medicina

No entanto, como referem Pascarella e Terenzini é difícil apurar, a partir destes estudos, a magnitude média deste efeito positivo, já que muitos não fornecem a informação estatística necessária (como seja a percentagem de estudantes que progridem de um estágio para o superior ou os desvios-padrão) e noutros não é possível efectuar comparações entre as respectivas amostras<sup>81</sup>.

Dado que a formação intelectual é um dos grandes domínios de actuação do ensino superior, é de esperar uma forte influência nos processos cognitivos e, em particular, no desenvolvimento do raciocínio do estudante. Também não é ilógico supor que quanto mais o curso permita ao estudante conhecer, analisar, interpretar, discutir e tecer considerações sobre temas sociomoraes, maior será a complexidade dos seus raciocínios e argumentações morais. Outras investigações deixam claro que ao longo dos anos no ensino superior os estudantes tendem a ser cada vez mais capazes de reflectir criticamente sobre as suas experiências e dotá-las de significado (e.g., Kitchener & King, 1990; Perry, 1981; Rest, 1994).

Os estudos revistos por Pascarella e Terenzini (1991) põem em evidência o desenvolvimento de aptidões cognitivas (raciocínio formal, pensamento crítico, capacidade de resolver problemas pouco estruturados e para lidar com a complexidade conceptual) durante os anos de estudo no ensino superior e, tal como Rest defende, sugerem que estas competências estão relacionadas com o desenvolvimento do julgamento moral, pelo que o estudo do desenvolvimento moral não pode restringir-se ao julgamento moral, devendo incluir outras dimensões psicossociais e cognitivas e ser tratado de forma integrada e

---

veterinária (Self, Olivarez & Baldwin 1994), de medicina (Self & Baldwin, 1994) ou de contabilidade (Ponemon & Gabhart, 1994).

<sup>81</sup> Outras críticas referem-se ao facto de existirem variáveis parasitas a que alguns estudos não prestaram atenção e que podem contribuir para os resultados: a idade, a inteligência, o *status* social do sujeito e a selectividade no acesso ao ensino superior, a desistência dos alunos mais fracos e conseqüente selectividade das turmas nos últimos anos do curso. Todos estes factores estão relacionados com a progressão para o e no ensino superior e, por isso, podem relacionar-se com os resultados encontrados. Nos estudos longitudinais alguns destes factores podem ser controlados, mas em contrapartida as amostras podem tornar-se pouco representativas, dada a mortalidade de sujeitos ao longo do estudo (cf. Pascarella & Terenzini, 1991).

contextualizada. O estudo longitudinal de Deemer (1987, ref. in. Rest & Narvaez, 1991) ilustra esta posição.

Neste estudo foram comparados os resultados obtidos no DIT por estudantes em dois momentos: após o ensino secundário e passados 10 anos. Os sujeitos eram divididos de acordo com as categorias *Orientação Académica* Alta (gosto pelo estudo, envolvimento activo em leituras, preferência por amigos que também se esforçam nos estudos, etc.) e Baixa e *Estimulação Intelectual Contínua* Alta e Baixa. Esta segunda categoria refere-se à oferta de oportunidades proporcionadas pelo ambiente (desafios e experiências de vida estimulantes, não rotineiras e enriquecedoras). Os resultados indicaram que as cotações no DIT melhoravam em função da orientação académica (contribuindo para 12.6% das cotações pós-teste do DIT) e da estimulação intelectual contínua (contribuindo para 22% da variância). Estes resultados parecem evidenciar a natureza geral da influência da experiência no ensino superior sobre o desenvolvimento da maturidade do julgamento moral, o qual

proporciona uma estimulação intelectual geral que leva os estudantes a rever e repensar o modo como efectuam os seus julgamentos morais. Sublinhamos a natureza geral desta influência. No entanto, o desenvolvimento moral destes sujeitos parece progredir ao longo de um desenvolvimento social numa frente alargada, promovido por um vasto leque de experiências (...) [Estes resultados sugerem que] o impacte do ensino superior sobre o desenvolvimento do juízo moral não parece ser primariamente mediado através de leituras específicas ou através da aprendizagem de conteúdos académicos específicos. O meio extracurricular do ensino superior pode ser tão importante como a estimulação geral que é fornecida pelo trabalho no curso (Rest & Narvaez, 1991, p. 239).

## **5.2 O estudo de Astin**

Astin publicou em 1977 o livro de referência *Four Critical Years*, no qual foram catalogados os principais efeitos da experiência no ensino superior, tomando por base uma amostra de 200.000 estudantes norte-americanos de 300 instituições



de ensino superior. Sumariamente, este trabalho revelou que o ensino superior tem pouco efeito sobre o desenvolvimento do estudante, considerando que contribui pouco para a variância das cotações dos estudantes pós-graduados, quando consideradas as suas características anteriormente ao ingresso no ensino superior (cf. Rest & Narvaez, 1991). Anos mais tarde, Astin decide publicar um novo livro no qual revê, à luz de novos dados da investigação, o seu anterior trabalho e respectivas conclusões (Astin, 1997). Desta vez, Astin sublinha os seguintes efeitos principais da frequência do ensino superior sobre o desenvolvimento psicológico do estudante:

(a) o estudante tende a mudar os seus valores, comportamentos e planos académicos no sentido da orientação dominante do seu grupo de pares;

(b) os valores, atitudes, autoconceito e estatuto socioeconómico do grupo de pares são mais importantes do que as suas capacidades, orientações religiosas ou composição racial para a forma como cada estudante irá desenvolver-se;

(c) são particularmente importantes os efeitos da orientação da instituição para a investigação ou para o estudante: quanto maior for a orientação da instituição para a investigação mais aumenta a insatisfação do estudante e mais negativo o seu impacte nas medidas de desenvolvimento cognitivo e afectivo (embora os resultados dos estudantes em testes estandardizados sejam positivamente afectados por esta orientação); o padrão oposto de efeitos verifica-se quando existe maior orientação para o estudante;

(d) quando retirado o efeito do grupo de pares e as características próprias da faculdade, o tipo de instituição e o controlo têm pouco efeito directo;

(e) o currículo tem pouco impacte (o que, no caso americano, pode estar relacionado com o facto de que na maioria das instituições os estudantes não frequentam todas as mesmas disciplinas, devido ao sistema distribucional usado).

Os resultados empíricos fortalecem a convicção de que os projectos educativos, a cultura institucional, os procedimentos e os recursos afectados ao ensino são dados determinantes para a formação e o desenvolvimento sociomoral

dos estudantes no ensino superior. No entanto, nem todos os estudantes progridem da mesma forma nas mesmas instituições. Como é que esta variabilidade individual entre os estudantes pode ser estudada, compreendida e prevista? Astin sugere que o conceito de envolvimento psicológico é fundamental para percebermos os efeitos da experiência educativa, ajudando-nos a antecipar a importância da interação entre factores ambientais e factores pessoais na análise.

Baseado numa perspectiva sistémica e ecológica do desenvolvimento, o conceito de envolvimento (Astin, 1984, 1993) permite considerar, ao mesmo tempo, o contexto, o sujeito e a relação entre ambos. Na teoria do envolvimento, o desenvolvimento do estudante é função das interações que este estabelece com o ambiente universitário, ou seja, do envolvimento<sup>82</sup>. O conceito de envolvimento refere-se ao conjunto de energia física e psicológica que o estudante despende com as suas experiências académicas (Astin, 1984). Os estudantes podem envolver-se mais numas actividades do que noutras e diferenciar-se entre si pelo grau de envolvimento face a cada uma das actividades.

O conceito de envolvimento é um instrumento útil para apurar a importância relativa do ambiente académico, do ambiente extra-académico e das disposições pessoais na mudança do indivíduo nos planos social, moral e cívico. A sua instrumentalidade resulta do facto de que nos permite olhar de uma vez só um conjunto de estímulos e um conjunto de respostas que os mesmos suscitam em diferentes sujeitos e em diferentes momentos da vida desses sujeitos.

Com este conceito, Astin (1997) procurou compreender os resultados obtidos no seu estudo, discriminando, em concreto, dois tipos conceptualmente

---

<sup>82</sup> De acordo com Pascarella & Terensini (1991) esta teoria situa-se num terreno intermédio entre a psicologia e a sociologia. Apesar de uma primeira abordagem em que o estudante era visto como tendo um papel quase passivo, nas fases posteriores da obra deste autor (nomeada nas publicações a partir de meados dos anos 80) passa a ser considerado o papel activo do estudante na exploração das oportunidades do meio. Nesta fase, o desenvolvimento não é visto como resultado do impacte unidireccional do meio universitário (a versão passiva e behaviorista da fase inicial da obra de Astin) passando a ser encarado claramente como uma mudança que decorre também da acção do estudante.

distintos de medidas do envolvimento do estudante: o primeiro tem a ver com o envolvimento inicial do estudante quando entra no ensino superior (escolha do curso, programa de alojamento, ajudas financeiras, etc., são indicadores desta medida, considerada em simultâneo como característica do estudante e como atributo da sua experiência ambiental) e o segundo tem a ver com os resultados intermédios que apenas podem ser conhecidos após um período de tempo no ensino superior (esta medida inclui cinco categorias: envolvimento académico, envolvimento na faculdade, envolvimento com o grupo de pares estudantes, envolvimento no trabalho e outras formas de envolvimento). Resumidamente, passamos a apresentar os resultados mais relevantes.

### **5.2.1 Efeitos do envolvimento inicial**

*Tipo de Alojamento* – os resultados mostram que sair de casa para ir estudar tem efeito directo na satisfação com a vida estudantil e no desenvolvimento (autopercepção) em áreas como consciência cultural, aptidões de liderança, aptidões interpessoais e aptidões laborais (resultados idênticos foram encontrados por Biddle, Bank & Slavings (1990). Este factor está positivamente relacionado com a participação em organismos sociais, recitais ou concertos, com o ser eleito para organismos estudantis e agir como estudante-tutor.

*Área de estudo* – os efeitos directos (não atribuíveis a outras variáveis ambientais) são diferentes consoante os cursos frequentados. Por exemplo, os cursos de engenharia e economia parecem aumentar o raciocínio analítico do estudante mas promovem, em contrapartida, o materialismo e o conservadorismo e dificultam o desenvolvimento de aptidões de comunicação, a consciência cultural, o activismo social e a preocupação por questões sociais; os cursos na área das ciências físicas parecem desenvolver as aptidões analíticas de resolução de problemas, a capacidade de ajuda aos colegas (tutorar outros estudantes) e a participação em programas ecológicos, mas em contrapartida têm efeitos negativos sobre a consciência cultural e as aptidões de escuta. Por sua vez, os cursos de educação parecem ter efeitos negativos sobre as aptidões analíticas e de resolução de

problemas, as capacidades de pensamento crítico e o conhecimento geral (cultura geral), mas têm efeitos positivos na orientação para o outro, como por exemplo, tutorar outros estudantes. As Profissões na área da Saúde promovem o interesse do estudante em contribuir teoricamente para a ciência, mas reduzem a compreensão racial. Os cursos de humanidades e artes têm efeitos positivos sobre a orientação política (liberalismo *versus* conservadorismo) e o gosto por manifestações culturais (recitais, concertos), mas não estimulam as aptidões analíticas e de resolução de problemas.

### **5.2.2 Efeitos dos resultados intermédios**

*Envolvimento Académico* – esta variável foi analisada a partir de quatro medidas: tempo dedicado aos estudos, disciplinas frequentadas, experiências de aprendizagem específicas e experiências pedagógicas específicas:

(a) o *tempo dedicado aos estudos e trabalhos de casa* está positivamente relacionado com os resultados académicos, com as medidas de satisfação académica, com o activismo social e com compromissos sociais (*e.g.*, promover a compreensão racial, ambientalismo ou interesse em contribuir para o progresso científico); está negativamente relacionado com a autocentração e com a crença de que o principal benefício do curso é promover o bem-estar económico.

(b) as *disciplinas frequentadas* revelaram efeitos significativos sobre o desenvolvimento do estudante, sendo diferentes os efeitos consoante os aspectos que enfatizam. Por exemplo, as disciplinas que reforçam as aptidões para a escrita têm efeitos positivos sobre o conhecimento geral ou o pensamento crítico; as que se centram na ciência ou no conhecimento científico estimulam o empenho do estudante em contribuir para a ciência, as suas capacidades analíticas e a capacidade de tutorar outros colegas; as disciplinas centradas na história ou na análise histórica têm efeitos positivos sobre o activismo social, a inclinação artística e a liderança e estimulam o

interesse em promover a compreensão racial e o ambientalismo; por fim, as disciplinas relacionadas com as línguas estrangeiras têm efeitos positivos modestos na consciência cultural e reduzem a crença de que a discriminação racial não é problemática no seu país (EUA) ou a ideia de que as pessoas pouco podem fazer para mudar a sociedade.

(c) as *experiências de aprendizagem específicas* (e.g., estudos étnicos, estudos sobre a mulher, estágios, etc.) contribuem para que o estudante desenvolva atitudes políticas liberais, crenças ou participação em temáticas sobre a “diversidade”, crescimento da consciência cultural e o activismo social e político. A participação em programas de estudos no estrangeiro contribui para o aumento da consciência cultural. A participação em *workshops* sobre temas culturais ou raciais correlaciona-se com o activismo social, com o aumento da orientação política, da liderança e da defesa do ambiente e reduz as crenças de que a discriminação racial não é um problema nacional (EUA), de que o principal benefício do ensino superior é aumentar o poder económico.

(d) as *experiências pedagógicas específicas* (trabalhar em projectos de investigação independentes, receber tutoria, apresentar aulas, fazer exames de escolha múltipla e fazer exames baseados na apresentação de ensaios), revelam também efeitos no desenvolvimento do estudante: trabalhar em projectos de investigação independentes promove o compromisso em contribuir para o progresso científico, a percepção de se estar melhor preparado para a vida profissional e a satisfação com vários serviços de apoio ao estudante; receber tutoria está positivamente relacionado com oferecer tutoria a outros estudantes; fazer apresentações ou aulas para os colegas é avaliado como aumentando as capacidade de falar em público e com todas as medidas de auto-avaliação do crescimento individual; por sua vez, os exames baseados na apresentação de ensaios ou trabalhos individuais fortalece as competências de escrita e relaciona-se positivamente com a auto-avaliação de crescimento em praticamente todas as áreas. Pelo

contrário, os exames de escolha múltipla têm efeitos negativos sobre aptidões de escrita e sobre o pensamento crítico. Correlacionam-se positivamente com o objectivo de assegurar uma boa situação financeira e com a crença de que o principal benefício do ensino superior é o aumento do poder económico.

*Envolvimento na Faculdade* – os resultados das medidas da interacção estudante/ faculdade (proximidade com os professores, colaborar com a faculdade em algumas aulas, horas semanalmente gastas em contactos com a faculdade) mostram claramente que a interacção frequente entre a faculdade e o estudante é um elemento promotor do seu desenvolvimento global e da sua satisfação.

*Envolvimento com o Grupo de Pares* – embora as diferentes medidas para a interacção do estudantes com os pares<sup>83</sup> tenham efeitos diferentes, os resultados mostram que, globalmente, a interacção estudante-estudante afecta positivamente aspectos como: liderança, pensamento crítico, consciência cultural, conhecimento geral, auto-estima, activismo social, compromisso em promover a compreensão racial, ambientalismo, orientação política, liberalismo e participação em concertos e recitais. Estes resultados estão de acordo com outros estudos nos quais se demonstrou a importância fundamental da interacção entre pares para o bem estar dos estudantes e para o desenvolvimento de estratégias de *coping* e redução do stress na população estudantil (e.g. Pereira, 1997).

*Envolvimento no Trabalho* – trabalhar a tempo inteiro tem resultado negativos, reduzindo, por exemplo, a consciência cultural, as aptidões interpessoais ou a satisfação com a vida estudantil. Trabalhar em part-time fora do *campus* tem um padrão de resultados idêntico, mas, pelo contrário, trabalhar em part-time no *campus*

---

<sup>83</sup> Estas medidas incluem: incluem trabalhos de grupo e trabalho por projectos, discutir assuntos académicos com os colegas, ser estudante-tutor, participar em desportos organizados na universidade, ser membro de clubes ou associações estudantis, discutir aspectos raciais ou étnicos, conviver com colegas de grupos raciais ou étnicos diferentes do seu, participar em manifestações estudantis de protesto, ser eleito para cargos estudantis e horas semanais gastas no convívio com colegas em clubes ou organismos estudantis.

está positivamente relacionado com uma auto-avaliação positiva do crescimento cognitivo e afectivo e com a satisfação com a vida estudantil bem como com uma grande variedade de outros aspectos (e.g., compromissos com a compreensão racial ou o ambientalismo, tutorar outros estudantes, ser eleito para cargos estudantis, ou assistir a recitais e concertos). A diferença poderá estar no envolvimento já que, comparados com os outros estudantes trabalhadores, estes têm contactos mais frequentes com outros estudantes e com a faculdade, pelo que esta imersão no ambiente e cultura universitária parece compensar o tempo dedicado ao trabalho.

*Outras Formas de Envolvimento* – entre estas outras formas de envolvimento, Astin analisou as horas gastas semanalmente em actividades heterogéneas como ver televisão, assistir a serviços religiosos, trabalho voluntário, casamento, práticas desportivas, consumo de álcool. Não iremos resumir os efeitos de cada uma destes formas de envolvimento<sup>84</sup>, limitando-nos a salientar a conclusão de Astin, segundo a qual um vasto espectro de resultados cognitivos e afectivos é afectado negativamente por aquelas actividades que contribuam para isolar o estudante dos seus pares ou que promovam a passividade e o materialismo.

Este estudo, ao lado dos que anteriormente referimos, parece sustentar duas ideias básicas: por um lado, a inexistência de uma fórmula mágica para promover o desenvolvimento das competências necessárias a uma identidade sociomoral orientada para a excelência e para a complexidade. A formação da identidade, neste

---

<sup>84</sup> De entre aqueles indicadores, salientamos apenas os seguintes resultados:

*Assistir a serviços religiosos* tem efeitos negativos sobre a autocentração, a orientação política, o consumo de álcool e o libertarianismo e tem efeitos positivos sobre o feminismo, casar, ser eleito para cargos estudantis, activismo social e tutorar outros estudantes. Também positivos são os efeitos sobre a auto-avaliação relativa a consciência cultural, liderança e capacidade de falar em público.

O *trabalho voluntário* tem efeitos positivos sobre: activismo social, liderança, participação em manifestações estudantis, tutorar outros estudantes e auto avaliação do crescimento em liderança. Também está positivamente relacionado com resultados de atitudes: compromisso com desenvolver uma filosofia de vida significativa, promover a compreensão racial e participar em programas ecológicos. Relaciona-se negativamente com o objectivo de promover o bem-estar financeiro pessoal ou ver o aumento de poder económico como sendo o principal benefício da universidade.

sentido ou no inverso, é formatada por meio de várias actividades, conteúdos, contextos experienciais e opções que se conjugam e interagem entre si. Por outro lado, parece ficar claro que o ensino superior pode ser, efectivamente, uma oportunidade e um contexto determinante para o desenvolvimento do estudante, variando os seus efeitos em função das oportunidades que oferece ao estudante e do modo como se compatibiliza com outras experiências de vida alheias à experiência académica.

### **5.3 Características institucionais no ensino superior favoráveis ao desenvolvimento do estudante**

Quando nos preocupa a questão da formação sociomoral dos jovens temos então que olhar tanto para as suas possibilidades desenvolvimentais e modos específicos de auto-regulação das suas experiências e aprendizagens, quanto para os mecanismos institucionais e contextuais promotores de mudança. Aspectos como o tamanho das escolas, os seus objectivos, os currículos explícitos e ocultos ou as formas de relacionamento entre professores e estudantes, não são aspectos desprezíveis para esta análise, já que interferem com o desenvolvimento sociomoral do estudante, como alguns autores da linha desenvolvimental têm evidenciado (cf. Chickering & Reisser, 1993).

Ehrlich (2002) diferenciou aquelas instituições cujos esforços na promoção do desenvolvimento moral e cívico dos estudantes se restringe a actividades pontuais ou a iniciativas que não abrangem todos os estudantes (por exemplo, organizando seminários ou cursos para populações restritas) das instituições que, em contraste, estabeleceram compromissos claros nesta matéria, definindo abordagens compreensivas e intencionais no âmbito da aprendizagem moral e cívica. O autor salienta os aspectos comuns às doze instituições que incluíram esta categoria, pondo a hipótese de que os mesmos contribuem positivamente para promover o desenvolvimento sociomoral e cívico dos estudantes.



De acordo com os resultados deste estudo, estas instituições valorizam e integram objectivos explícitos no domínio da integridade pessoal, da responsabilidade social e do envolvimento cívico e político dos estudantes, nomeadamente:

(a) tomam em consideração a dimensão cognitiva e intelectual do desenvolvimento moral e cívico do estudante;

(b) procuram desenvolver capacidades de raciocínio e promover o pensamento crítico e a comunicação efectiva, a partir de questões morais, cívicas e políticas de significado social e moral real;

(c) produzem uma cultura partilhada de preocupação por questões morais;

(d) oferecem oportunidades para o envolvimento e acção concreta dos estudantes;

(e) modelam, por variados meios, o desenvolvimento positivo da identidade moral e cívica dos alunos.

Além disso, todas estas instituições:

(f) procuram dotar-se de recursos não só para o desenvolvimento dos aspectos académicos mas também dos aspectos morais e cívicos da formação;

(g) dispõem de mecanismos e usam abordagens que facilitam a comunicação entre diferentes programas, a fim de reforçar a coerência nas experiências dos estudantes;

(h) incorporam os aspectos morais e cívicos no ensino, na aprendizagem académica e nos conteúdos curriculares;

(i) dão uma ênfase especial ao processo de ensino e aprendizagem (por exemplo, criando centros de apoio ao desenvolvimento curricular e avaliação dos cursos ou administrando programas interdisciplinares entre faculdades ou seminários sobre tecnologias educativas);

(j) valorizam a aprendizagem em contexto real (*community-based learning*), procurando garantir que as práticas na comunidade favoreçam a aprendizagem significativa, estimulem o pensamento crítico e melhorem a forma como o estudante se vê a si próprio e aos outros;

(l) apoiam e promovem relações de tutoria entre estudantes, permitindo-lhes desempenhar papéis positivos face aos pares e à própria vida institucional<sup>85</sup>;

(m) assumem o ideal da diversidade e reconhecem a força dos ideais cívicos e democráticos, tomando como seu objectivo aumentar a compreensão de outras tradições culturais e promover um envolvimento activo na comunidade que seja respeitador das diferenças.

Pace (1990, cit. in Kuh, 2002) encontrou resultados idênticos. Estas evidências oferecem *insights* preliminares para o estudo das características dos projectos educativos das instituições (incluindo estratégias de gestão, currículos, recursos, formas de gestão e metodologias) que mais contribuem para o desenvolvimento moral, social e cívico dos estudantes do ensino superior<sup>86</sup>. É interessante cruzar estas características com aquelas que Astin e Chang (1995, in

---

<sup>85</sup> De acordo com estudos existentes, nas instituições em que é dado aos estudantes a possibilidade de participar em organismos que contribuem para a gestão e definição de políticas institucionais, os estudantes que participaram nestes programas referem que a oportunidade de liderança está entre as suas mais poderosas experiências no ensino superior. Esta experiência aumenta a crença nas capacidades pessoais para provocar mudanças e estimula aptidões cívicas várias (negociação, construção de consenso, falar em público, gestão fiscal, etc). Outra experiência significativa resulta do desempenho do papel de estudante-tutor, uma experiência importante para os estudantes em ambos os lados da relação de orientação. (Ehrlich, 2002).

<sup>86</sup> É de salientar, como faz o autor, que o ponto menos desenvolvido nestas instituições se refere precisamente à avaliação dos resultados dos estudantes. Não existem instrumentos adequados de avaliação para a maioria dos resultados desejados e seriam requeridos planos experimentais e longitudinais dispendiosos para controlar possíveis enviesamentos na selecção dos programas. Embora a investigação existente, baseada em questionários de auto-avaliação, entrevistas e grupos-foco, possa documentar o efeito positivo da aprendizagem em serviço sobre as atitudes, comportamentos cívicos e desempenho académico, existe pouca investigação sobre a eficácia de outro tipo de programas e estratégias adoptados por estas instituições. Faz-se sentir, refere o autor, a necessidade de recorrer a procedimentos de observação que documentem os processos de influência e a instrumentos que captem melhor construtos psicológicos como a identidade moral e o envolvimento e variáveis de desempenho como o pensamento crítico, a negociação e a comunicação efectiva.

Astin, 1997) verificaram serem comuns às instituições universitárias que conseguiram ultrapassar o velho dilema de se orientarem predominantemente para o ensino ou para a investigação. Ultrapassar este dilema, que é comum a muitas universidades de todo o mundo e foco de grandes perturbações profissionais na gestão de carreira dos professores, permite uma focagem enriquecedora e vantajosa tanto para a qualidade do ensino como para a qualidade da investigação. No estudo referido foram salientadas as seguintes características exemplares destas instituições que se tornaram capazes de gerir positivamente este duplo objectivo: interacção frequente com os estudantes, forte apoio aos serviços destinados aos estudantes, forte orientação humanista, ênfase nas questões da “diversidade”, envolvimento dos estudantes em investigação independente e na investigação conduzida nas faculdades, avaliações escritas, existência de muitos cursos interdisciplinares, ênfase em cursos de história e de línguas estrangeiras e em cursos que valorizam e promovem actividades de escrita, uso raro de exames de escolha múltipla.

Higgins, Power e Kohlberg (1984) concluíram, num estudo sobre o clima moral da instituição de ensino superior, que um ambiente democrático estimula o desenvolvimento do raciocínio moral. O estudo adoptou como metodologia a discussão de dilemas morais hipotéticos e práticos e tomou em consideração o ambiente democrático de gestão adoptado na instituição, descrito em termos da existência e desenvolvimento de normas sociomorais colectivas e da sua valorização pela comunidade escolar. Os autores concluiriam que o ambiente democrático favorece a responsabilidade pró-social dos estudantes (no que respeita ao conteúdo das suas escolhas perante os dilemas), ajudando-os a desenvolver juízos de responsabilidade (no que respeita ao seu modo de ajuizar moralmente as situações) e promove a transição para estádios de maturidade moral mais elevados. Por seu turno, McNeel (1994) mostrou que as instituições educativas onde prevalece a endoutrinação e o dogmatismo e onde é favorecida uma orientação simplista para a carreira profissional inibem o desenvolvimento das capacidades de raciocínio do estudante.

### **Conclusão: o Ensino Superior como contexto de mudança**

O ensino superior pode ser uma das instituições mais poderosas na formação de indivíduos e comunidades complexas. Em geral, o ensino superior promove os conhecimentos centrais à aprendizagem moral e cívica. O estudante torna-se mais capaz de compreender a diversidade social e as instituições e processos de natureza cívica, política e económica; ganha um conhecimento mais substantivo dos cenários de vida em que está envolvido, aumenta a capacidade de escuta e as capacidades para comunicar com clareza, para recolher, organizar e analisar informação, para pensar criticamente e justificar as suas posições; para assumir a responsabilidade pelas suas acções.

Os estudos revistos mostram que os conhecimentos e as aptidões cognitivas e intelectuais mudam efectivamente com a entrada no ensino superior e permanecem após esta experiência (cf. Arnold & King, 1997; Astin, 1997; Pascarella & Terensini, 1991). Quanto às aptidões de natureza mais afectiva e relacional e quanto às atitudes sociomorais (dimensões não menos importantes do carácter sociomoral), parece existir, em geral, um efeito mais fraco do ensino superior e parece também que este efeito é mais dependente de experiências específicas (tipo de cursos e disciplinas frequentadas, áreas de conhecimento envolvidas, experiências extracurriculares, grupo de pares, cultura organizacional...). O desenvolvimento do estudante na esfera moral e do civismo envolve conhecimentos, virtudes e aptidões interdependentes que não podem ser adquiridos pela mera leitura de alguns livros nem traduzir-se num saber livresco, sendo melhor alcançados através do efeito cumulativo de programas educativos organizados num ambiente institucional de compromisso para com o desenvolvimento de tais competências (Ehrlich, 2002).

É importante salientar que a maioria destes jovens estão a braços, ainda durante os anos do curso, com as tarefas psicológicas inerentes ao desenvolvimento, à formação dos seus padrões de comportamento e sistema de valores e ao desbravamento das suas possibilidades intelectuais e emocionais. Do

ponto de vista psicológico, estas são tarefas abertas (Abreu, 1978) ao longo de todo o ciclo de vida, mas que, durante estes anos, se desenvolvem de um modo crítico. Por isso, nem é legítimo olhar para estes jovens como seres acabados, que ao saírem da adolescência completaram a formação do seu carácter (nada mais havendo a acrescentar ou a modificar), nem como clientes de uma formação exclusivamente profissional, científica e tecnológica.

No capítulo anterior defendemos que a identidade moral e as crenças acerca da excelência moral são uma versão individualizada daquilo que a cultura de referência assume como valores ideais de um eu possível e desejável. Tendo considerado a inteligência moral como foco psicológico da produção da excelência, clarificámos a ideia de que ela é fruto de uma simbiose de processos e mecanismos psicológicos de auto-regulação simultaneamente cognitivos, emocionais, afectivos e motivacionais e reconhecemos os limites deste processo de auto-regulação decorrentes das condicionantes biológicas e culturais que antecedem a consciência e a liberdade individual. Também defendemos que a inteligência moral não se produz num vazio social, mas num contexto de relações físicas e simbólicas entre o sujeito e o seu meio social. Ora, o ensino superior é, para os estudantes, um contexto importante de formação e transformação da identidade e das competências pessoais e relacionais. O estudante não está apenas a ser preparado para a vida profissional, adquirindo competências, técnicas e saberes de ordem profissional, mas um conjunto muito mais vasto de aprendizagens que contribuem para modelar e transformar toda a sua identidade, sistemas de valores, atitudes e tendências de acção.

Ao longo do presente capítulo analisámos alguns estudos clássicos sobre a mudança psicossocial nos estudantes do ensino superior e tivemos oportunidade de identificar as principais áreas (e o sentido) destas mudanças. Embora os estudos sejam suficientemente abrangentes e relevantes, devemos salientar que, tendo sido conduzidos maioritariamente nos Estados Unidos da América e alguns deles há vários anos, os resultados destes estudos não podem determinar a análise do ensino superior em realidades nacionais, geográficas ou de época diferentes. O nosso

interesse em caracterizar os estudantes do ensino superior português, no contexto da sociedade portuguesa e europeia contemporânea, do ponto de vista dos seus sistemas de valores, autopercepções, atitudes perante o mundo que os rodeia e tendências comportamentais, não obtém resposta definitiva com a análise destes estudos. Assim, parece-nos necessário enveredar por um estudo que parta da análise das condições da sociedade moderna e do ensino superior em Portugal e que nos permita caracterizar, do ponto de vista sociomoral e das suas atitudes face à excelência, os estudantes do ensino superior português e saber de que modo são influenciados pelos cursos/ instituições que frequentam.

Não será por isso escusado identificar, antes de apresentarmos os resultados do nosso inquérito a estudantes do ensino superior em Portugal, as principais tendências da sociedade moderna e as pressões e desafios que hoje se colocam ao ensino superior - à educação superior, para sermos mais precisos - e aquilo que a sociedade espera dos seus estudantes. Esse será o foco do capítulo seguinte.

## CAPÍTULO 6

### DESAFIOS DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA À EDUCAÇÃO SUPERIOR

“Combinemos o melhor das ciências físicas, naturais e sociais com os valores humanos mais preciosos. Façamo-lo a uma escala global. Só então teremos um sistema educativo que reflecta as melhores facetas da condição humana.” (Gardner, 2001, ¶ 47)

**K**ofi Annan (1997) afirmou que a globalização é a principal fonte de transformação internacional desde a revolução industrial e fala das contradições da época actual:

“As zonas de paz expandem-se, enquanto as explosões de violência horrível se intensificam; está a criar-se uma riqueza sem precedentes, e não obstante é enorme a pobreza e esta mantém-se endémica em amplos segmentos; a vontade das pessoas e os seus direitos integrais celebram-se e violam-se ao mesmo tempo; a ciência e a tecnologia melhoram a vida humana, ainda que ao mesmo tempo os seus produtos residuais ameacem os sistemas que mantêm a vida no planeta. Já não está para lá dos poderes da vontade política inclinar a balança nesta transição para uma paz mais segura e previsível, um maior bem estar económico, justiça social e sustentabilidade ambiental.” (Annan, 1997, ¶ 1).

Para além destes sinais objectivos dos tempos, também há transformação no plano das normas e valores sociais. O conjunto de fenómenos económicos, políticos e sociais a que se convencionou designar por globalização e, em particular, o internacionalismo que a caracteriza, implicaram mudanças dramáticas nos valores e normas sociais (ver *Capítulo 3, Secção 3.4*). A intensificação da mobilidade de pessoas e os fluxos migratórios de grande escala em direcção aos países mais desenvolvidos ou económica e politicamente mais estáveis tornaram mais provável o cruzamento e a convivência entre povos e culturas, contribuindo para uma mesclagem etnocultural do tecido social. No entanto, o internacionalismo, uma “crescente consciência da interdependência da humanidade” (Smith & Bond, 1998, p. 312) decorrente desta proximidade de culturas, crenças e hábitos de vida, pode contribuir para o entendimento mútuo mas não se opõe, pelo contrário, coexiste com outras tendências e atitudes de intolerância cultural, como o nacionalismo, a

xenofobia ou o chauvinismo (e.g., Berger, 1999; Kosterman & Fechbach, 1989, in Smith & Bond, 1998) <sup>87</sup>.

Ora, a unidade das nações, a coesão social e a paz internacional não se mantêm se os cidadãos não forem capazes de respeitar as identidades, as crenças, as tradições e perspectivas uns dos outros. Estes são os grandes desafios do pluralismo. As comunidades pluralistas de hoje estão a braços com a “demarcação das fronteiras morais” da sociedade (a expressão é de Berger, 1999) e sentem a necessidade social, política e ética de definir mecanismos de mediação das tensões internas entre as normas sociais tradicionais e as emergentes e entre os valores sociais dominantes e os alternativos. O que está em jogo passa, como refere Berger (1999), pelo foro da identidade colectiva (quem somos?) e da convivência com o pluralismo e a diversidade social (como devemos conviver entre nós?) e também pela questão mais radical que é a viabilidade da paz (podemos viver juntos?), esta última colocada por Touraine (1998).

Ao analisar a relação entre a ordem social e os conflitos normativos, Berger (1999) lembra o velho debate sociológico sobre o grau de consenso normativo necessário para que a ordem social se mantenha. De um lado, a escola de Durkheim defende que a ordem social só é possível se existirem normas partilhadas pela maioria dos membros da sociedade, já que sem esta “consciência colectiva” a sociedade se desintegra. A tese oposta defende, por outro lado, que a sociedade moderna não pode aspirar a um tal estado de unidade normativa e que é possível

---

<sup>87</sup> Acresce que a realidade do pluralismo não é uma questão contida dentro de fronteiras. Pelo contrário, trata-se de uma realidade internacional que põe em jogo a possibilidade de coexistência em paz de cada um dos povos com todos os outros e, em particular, com os seus vizinhos. A este propósito, lembra-nos Béteille (1999) como é fácil ultrapassar os limites dentro dos quais o conflito é normal e até conducente ao bem-estar. Basta-nos reparar no facto de que em todo o século XX não houve um só dia sem guerra no nosso planeta... Que desde 1990 o mundo assistiu a conflitos armados no território geográfico de 70 países diferentes e envolvendo muito mais... Que, só no ano 2001, foram registados conflitos armados em 21 países (12% da totalidade) distribuídos por todas as regiões do mundo: 7 em África, 2 nas Américas, 9 na Ásia, 2 na Europa e 3 no Médio Oriente (dados do Instituto Português de Relações Internacionais e Segurança, de acordo com mapa publicado em 11 de Setembro de 2002 no jornal Diário de Notícias).



manter a ordem social apenas com base em acordos sobre procedimentos de arbítrio de interesses em confronto.

De acordo com a segunda tese, a democracia funciona como *uma espécie de sistema de tráfico* que todos estão interessados em respeitar, porque institucionaliza estes critérios e procedimentos, representados pelos códigos legais e políticos do país. Mas, como comenta Berger (1999), este modelo do sistema de tráfico só funciona bem em condições de normalidade. Perante a eminência de ameaças (uma recessão económica, o desencadear de uma guerra), os membros da sociedade são chamados a sacrificar-se pelo bem comum e, então, a consciência colectiva de Durkheim volta a ser requerida. Esta consciência colectiva, inspiradora do conceito de representação social (Moscovici, 1981, in Hewstone, 1989), consiste num conjunto de tradições normativas que são difundidas pelo povo, assumidas como um dado adquirido e mantidas através daquilo a que Luckmann designou por “comunicação moral na vida quotidiana” (Then, 1999). Portanto, enquanto uma tese nos apresenta a moral e a ética como pilar para o pluralismo pacífico, a outra fala-nos da lei e da democracia.

É possível desenvolver uma consciência colectiva nas sociedades multiculturais, mas esta deve fundamentar-se, em simultâneo, no sistema político (e na democracia), no sistema legal (e na lei democrática) e na produção, através da educação, de uma consciência colectiva baseada na aceitação da diversidade. Esta consciência colectiva integra uma ética dos mínimos (um conjunto de princípios que possam ser reconhecidos e valorizados por todos independentemente das suas diferenças culturais) que não depende apenas do indivíduo nem apenas da comunidade, mas da progressiva aceitação da ideia, iniciada pela educação e continuada pela reflexão pessoal de que todos pertencemos a uma comunidade global, uma comunidade feita de comunidades.

A educação sempre teve a seu cargo a produção de cultura e a transformação da sociedade em função de novas necessidades criadas pelo progresso. Por isso, a educação formal é tida como um pilar da coesão social, ao facilitar (com o Estado e

a família) o acesso aos bens e valores da cultura, ao preservar os conhecimentos acumulados de geração em geração, ao transmitir aquela experiência assumida como sendo útil para a vida social, ao fortalecer os laços que sustentam a sociedade.

### **6.1 Educação, sistema educativo e filosofia educativa contemporânea**

Remontam à Revolução Francesa muitas das questões educativas que ainda hoje estão presentes na organização e orientação dos sistemas educativos nacionais. Senão, vejamos as dúvidas que então se colocavam aos ideólogos da educação, como assinala Moody (1978), referido por Benítez (1993):

formar a elite de uma nação ou elevar o nível cultural do povo?  
Controlo por parte do Estado ou controlo das autoridades locais?  
Limitação da instrução pública ao ensino primário – deixando os restantes níveis à iniciativa privada – ou construção de um sistema educativo nacional, público e gratuito? Liberdade de ensino ou monopólio estatal? A educação como instrumento adequado de transmissão de valores ou, pelo contrário, a educação como instrumento de emancipação do homem? (¶ 28).

No século XIX e na primeira metade do século XX, a educação era tida como um meio para promover a lealdade popular à nação e ao regime político. A Educação servia, por um lado, como instrumento de socialização política, inculcando os valores liberais e democráticos (do mesmo modo que antes servira para inculcar, pela mão da Igreja, os valores cristãos) e garantindo a instrução de nível superior às classes sociais média e alta para a formação de elites. Por outro lado, a educação serviria como agente de pacificação, fomentando a identidade nacional, dissolvendo as tensões internas e promovendo a coesão social.

A tese dominante, segundo a qual a função da educação é o controlo social em vez da emancipação do indivíduo, é visível nas políticas educativas de vários países que usaram o ensino da língua, da cultura, dos símbolos e das crenças nacionais do grupo cultural ou étnico dominante como estratégias de harmonização nacional e social, numa clara tentativa de assimilação das identidades minoritárias,

ameaçadoras do projecto liberal e da filosofia política emergente. O sistema educativo integrado, instituído e assumido como competência do poder público (isto é, do Estado, por oposição à sociedade) surge, portanto, da emergência do Estado-Nação no século XIX:

Sendo o século XIX o século das nacionalidades, assinalou-se para a educação um papel integrado de primeira magnitude (...). Como afirmou Hobsbawn, o Estado, utilizando por vezes instrumentos coercitivos – como o exército nacional, no caso da Alemanha ou da Itália – e outras instrumentos pacíficos – como a educação –, nacionalizou as sociedades da Europa. E neste processo, em que o Estado irradiou nacionalismo sobre a nação, a educação converteu-se, tanto nas velhas nações como nas novas, na instituição nacionalizadora mais adequada (Benítez, 1993, ¶ 36).

Porém, desde a segunda metade do século XX, muitas constituições europeias foram reconhecendo as liberdades de ensino (liberdade de cátedra) e de criação de escolas não controladas pelo Estado. Esta evolução ideológica que tornou a educação um direito social fundamental relaciona-se com a substituição do Estado liberal clássico pelo Estado de bem-estar, ou Estado social de direito, para o qual a garantia dos direitos sociais (os direitos de segunda geração) não se encontra nem na sociedade e na competência privada, nem no mercado, mas no Estado, cujo fim último é a promoção desses direitos.

No Estado de bem-estar legitimam-se politicamente as aspirações a uma educação para todos, vista quer como direito social quer como responsabilidade do Estado e, por isso, universal, merecedora do financiamento público e do alargamento de prazos do seu regime de obrigatoriedade. É por isso que surge, com este regime, a massificação do ensino, já não apenas nos seus níveis mais elementares, mas também nos níveis secundário e superior, agora aparentemente acessíveis a todas as classes sociais e económicas.

O assumir destas novas liberdades trouxe ao Estado e à sociedade problemas até aí desconhecidos e hoje infindavelmente discutidos nos meios académicos e na praça pública: a indisciplina escolar, a contestação estudantil, a desmotivação de alunos e professores, a multiplicação assombrosa de conteúdos escolares, o

aumento de gastos públicos... Muitos críticos apontam, por isso, a perversão dos sistemas educativos, que em vez de contribuir para equilibrar a sociedade e as classes, contribui antes para a exclusão de certos grupos. Reparemos nas palavras críticas do iraniano Rahnema (1984, cit. in Feyerabend, 1991):

[as culturas e as civilizações] foram formadas, enriquecidas e transmitidas por milhões de pessoas que estão a *aprender vivendo e fazendo*, para quem viver e aprender eram sinónimos, tal como tinham de aprender para viver e aprendiam o que quer que pudesse interessar-lhes, bem como à comunidade a que pertenciam. Antes de ser instituído o actual sistema educativo, durante milhares de anos, a educação não foi uma mercadoria escassa. Não foi o produto de algumas fábricas institucionais, cuja posse poderia conferir a uma pessoa o direito de lhe chamarem educada... O [novo] sistema educativo... serviu como eficientíssimo canal de filtragem, para o Poder Instituído, dos mais ambiciosos – e por vezes os mais inteligentes – que buscavam a fama pessoal e profissional. Paradoxalmente, serviu também como “meio de cultura” para alguns indivíduos mais proeminentes, entre os quais os pensadores radicais e os revolucionários que utilizam alguns dos seus recursos de aprendizagem únicos para efeitos das suas ideologias liberais. No entanto, globalmente, em breve se transformou numa “máquina infernal” que se distinguiu na organização sistemática dos processos de exclusão em relação aos mais pobres e desprotegidos... Os velhos tempos... em que “cada adulto, um mestre” acabaram. Agora, só aqueles que possuírem um diploma do sistema educativo, segundo os critérios por ele próprio estabelecidos, poderão ter o direito de ensinar. Deste modo, a educação foi transformada num bem escasso (p. 347).

Feito este reparo sobre as contradições e perversões dos sistemas formais de ensino, deve ser dito que a sociedade continua, apesar de tudo, a ter esperança de que a educação formal contribui para que se formem cidadãos capazes de partilhar ideias, de colaborar na produção da riqueza colectiva e de participar na resolução das necessidades materiais e espirituais que vão surgindo na sociedade. Espera-se ainda que a educação assuma uma tarefa mais complexa do que a que assumiu anteriormente, pois, mantendo as funções anteriores e revendo-as à luz da sociedade pluralista, deve agora preencher os vazios deixados pelo Estado, pela família ou pela Igreja e contrabalançar os efeitos nocivos de certas mensagens da

comunicação social, da publicidade, da mentalidade consumista, do individualismo e da desvinculação que originou desiludidos rótulos para definir os jovens de hoje (“geração rasca”, “geração em crise”, “geração perdida”...)

Hoje, coloca-se aos sistemas educativos o desafio de ajudar os cidadãos a desenvolver vínculos e referências comuns numa sociedade cada vez mais plural (cf. Stavenhagen, 1996), o que os sujeita à tensão constante de respeitar a diversidade dos indivíduos e grupos sociais (evitando produzir desigualdade entre eles) e manter, ao mesmo tempo, a homogeneidade baseada na observação de regras e normas comuns:

Neste aspecto a educação enfrenta enormes desafios, e depara com uma contradição quase impossível de resolver: por um lado, é acusada de estar na origem de muitas exclusões sociais e de agravar o desmantelamento do tecido social, mas por outro, é a ela que se faz apelo, quando se pretende restabelecer alguma das “semelhanças essenciais à vida colectiva”, de que falava o sociólogo Emile Durkheim, no início deste século.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade, um factor positivo de compreensão mútua, entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e activa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (Delors, 1996, p. 45).

O papel da educação e dos sistemas educativos formais é, por isso, um foco importante das teorias sociais contemporâneas, como veremos no ponto seguinte.

## **6.2 Comunitarismo ou escola do sujeito?**

Os modelos de pensamento social contemporâneos procuram responder aos problemas da relação entre sociedade, cultura, democracia e educação. Um desses modelos, o comunitarismo, coloca a ênfase na comunidade e nas virtudes do carácter. Nascido da crítica aos problemas não resolvidos da modernidade, o comunitarismo defende que é na comunidade e não na razão individual que devem

procurar-se os valores morais, as regras de convivência e as fontes da organização da vida moral nas sociedades contemporâneas.

O paradigma sociopolítico decorrente desta doutrina, a terceira via (Etzioni, 2001), propõe que a construção da boa sociedade – onde as pessoas são fins em si mesmas – deve resultar do equilíbrio entre os seus três grandes suportes: o Estado, o mercado e a comunidade. Etzioni, um dos ideólogos deste modelo de organização social, considera que a regra de ouro (*faça aos outros como gostaria que te fizessem a ti*), baseada no indivíduo e na relação interpessoal, se tornou insuficiente e invoca a necessidade de uma regra moral, uma nova regra de ouro, que se situe no nível societal e comunitário: “respeita e protege a ordem moral da sociedade, tal como gostarias que a sociedade respeitasse e protegesse a tua autonomia” (Etzioni, 1996, XVIII). Este imperativo procura sintetizar os benefícios da ordem social com os benefícios da autonomia e da liberdade individual.

A nova regra de ouro é, segundo Etzioni, a fórmula que melhor responde aos problemas actuais: como expandir e preservar a autonomia dos indivíduos e subgrupos (mulheres, minorias, grupos étnicos) sem destruir a ordem social? Como manter uma sociedade comunitária, ao mesmo tempo que aspiramos ao progresso, à livre concorrência e ao reforço dos direitos e liberdades individuais? (Etzioni, 2001). É possível, de acordo com Etzioni, tornar a nova regra de ouro um aspecto estruturante do carácter, o que apela à educação.

Etzioni considera que a educação pública continuará a ser um agente importante da formação do carácter moral e o seu papel será reforçado com as circunstâncias sócio-históricas que ditam a redução do papel educativo da família:

De um ponto de vista comunitário, para que as escolas públicas sejam promotores do carácter (para um *self* mais elevado e forte) é importante que se concentrem no desenvolvimento das capacidades da personalidade que permitem às pessoas agir de forma cívica e moral. A capacidade de controlo dos impulsos pessoais é a primeira destas capacidades. O pressuposto subjacente é que os impulsos agressivos e outros impulsos anti-sociais não podem ser extintos; uma pessoa matura precisa de aprender a reconhecer os seus impulsos – a ira, por exemplo – e adquirir formas de os dominar ou

canalizá-los para saídas socialmente construtivas. Em segundo lugar, uma pessoa bem formada deve possuir (...) a capacidade de se pôr a si própria no lugar do outro, ou seja, aquilo a que nos referiríamos como empatia. Sem esta qualidade, é pouco provável que a criança venha a desenvolver a compaixão, a honestidade, o respeito pelas outras pessoas, ou outras virtudes. Quando uma pessoa possui estas capacidades gêmeas, estão no devido lugar as fundações psicológicas para que subsistam os valores internalizados. (Etzioni, 1996, p. 184).

Na mesma linha, Camps (1998) adianta que, sendo o civismo a estrutura moral da democracia, a educação para a cidadania não pode restringir-se aos direitos, deve também incluir os deveres. O cidadão não é, defende a autora, um mero credor de direitos cuja garantia compete ao Estado, como se acredita na democracia liberal em uso. Ele também tem obrigações e é do seu cumprimento que depende a garantia daqueles direitos e a possibilidade de uma convivência pacífica em sociedade.

Uma atitude individual de respeito pelos direitos de todos é condição imprescindível para que a sociedade prospere e para que possam ser contrariadas as tendências que marcam a sociedade actual: a *opulência, o usar e deixar fora, o individualismo*. Isso significa, segundo Camps (1998; cf. Vásquez, 1995), ter capacidade para fazer uma crítica razoável aos problemas não resolvidos pelas actuais democracias (desigualdade no trabalho, discriminação das mulheres, consumismo...) e descurados pelo individualismo.

Ao reforçar os direitos (autodeterminação, autonomia, etc.) e ao fazer incidir o seu olhar crítico sobre as violações a estes direitos, o individualismo faz perder de vista uma função fundamental da moralidade: preservar a comunidade, ou seja, a estrutura dentro da qual o indivíduo se torna humano (cf. *Capítulo 3*; ver Emler & Hogan, 1992). A educação tem aqui um papel fundamental, em parte devido à sua responsabilidade na produção de uma cultura moral global. Neste sentido, a educação associa as dimensões moral e política da vida pública e, ao desenvolver a consciência de cidadania e civismo, estará a trabalhar para evitar a

falência moral que se verifica nas sociedades corrompidas pelos abusos de poder, pela ignorância e pelo medo.

Por sua vez, Adela Cortina (2000) propõe um modelo de educação para os valores de cidadania, através do qual procura conciliar o que de melhor havia sido oferecido pelo *cosmopolitismo abstracto* e pelo *particularismo arraigado*, duas visões opostas de educação para a cidadania, a primeira centrada na identidade global, a segunda na identidade local. Na sua proposta, Cortina (2000) assume, e com ela concordamos, que

Não existem barreiras intransponíveis entre as pessoas, sejam nacionais, religiosas ou linguísticas. É a partir de determinadas culturas e línguas que falamos, mas com a convicção de que poderíamos entender-nos com qualquer ser dotado de competência comunicativa, quer dizer, com qualquer pessoa (...).

Sem dúvida, não é menos certo que as pessoas nascem em comunidades concretas (em famílias, comunidades vizinhas, comunidades políticas) e se inscrevem ao longo da sua vida em comunidades concretas (comunidades religiosas, novas famílias, novas vizinhanças). Esquecer o carácter comunitário das pessoas é crer que são átomos separados por um abismo.

[...temos que ter raízes...] porque quem não aprende as lealdades concretas dificilmente aprende as cosmopolitas. Lealdade fundamental não é o mesmo que lealdade exclusiva e o cosmopolitismo não se constrói prescindindo-se das poleis concretas, das comunidades de pertença. Mas sim a partir delas; não se constrói iludindo as diferenças, mas assumindo-as (p. 77-78).

Esta proposta implica, em primeiro lugar, que a escola comece por agir sobre a construção da identidade pessoal a partir da pertença da criança a comunidades e grupos distintos, esforçando-se por tratar de forma harmoniosa estas diferentes identidades e contribuindo para que a lealdade básica que a criança desenvolve por cada uma delas se concilie com a desejável lealdade à comunidade humana. As clivagens sociais entre grupos religiosos, étnicos, culturais distintos poderiam ser reorientadas pela própria escola, ensinando as crianças que a solução pacífica para os conflitos daí resultantes não pode surgir senão pela associação entre



estas pertenças e a comunhão ao nível humano. O etnocentrismo, a exclusão, a humilhação resultam sempre da incapacidade em conciliar estas lealdades.

Em segundo lugar, a proposta de Cortina implica que se recriem as comunidades de sentido, mas quais o indivíduo não seja visto como mero consumidor, eleitor ou cliente. A criança deveria ser ensinada a retirar destas comunidades de sentido mais do que uma mera gratificação de necessidades ou preferências, antes indo lá buscar os valores básicos que permitem viver uma *vida que valha a pena ser vivida*. Por fim, essas comunidades devem ser necessariamente abertas, dinâmicas e acolhedoras daqueles que querem pertencer-lhe, porque só esta abertura e dinamismo tornam possível interiorizar um cosmopolitismo autêntico<sup>88</sup>.

---

<sup>88</sup> Estas perspectivas e a crença de que a sociedade multicultural requer pessoas e povos capazes de conviverem em paz, implica que o papel da educação tenha que ser revisto em aspectos que tradicionalmente não estamos habituados a contemplar. Tomemos como exemplo o ensino da história nacional e dos hábitos culturais.

Quando se ensina a história e a tradição cultural de uma nação, está a usar-se um discurso científico que tem como propósito modelar o pensamento dos alunos, tornando-os capazes de se identificarem com um conjunto de ideias e ideais (por exemplo, o ideal de nação, de grupo cultural ou mesma a convicção da supremacia cultural daqueles que partilham um dado conjunto de tradições e valores). O pluralismo implica uma inflexão nestes propósitos e a necessidade de reconsiderar não apenas os ensinamentos científicos, como todo o conjunto de valores que estão por detrás da sua escolha. Implica também que a educação formal, no caso particular do ensino público e obrigatório, deva dedicar-se não apenas à construção da identidade nacional, mas igualmente à identidade global e a todos os simbolismos da união entre pessoas e povos independentemente das suas diferenças nacionais, raciais, religiosas, linguísticas. Desta forma, a educação está a contribuir para o desenvolvimento de valores que possam ser verdadeiramente valores colectivamente partilhados e aceites apesar de outras diferenças (cf. Gardner, 2001).

Não implica isto a defesa dos extremismos e o esquecimento da história partilhada que contribui para a formação da identidade colectiva de um povo. Não defendemos posições extremas, como foram as do patriotismo endoutrinante, que verificámos por longo tempo na história da educação portuguesa, nem, pelo contrario, o cosmopolitismo abstracto, que não tem qualquer valor prático na produção da identidade, pelo menos durante os anos da escolaridade básica, quando a realidade próxima é o referente de significados mais importante para a criança. O que defendemos é uma posição moderada de articulação destes dois planos extremos da identidade, por meio da qual se ajude a criança a entender a sua posição no mundo, quer como membro de uma família e de uma comunidade local, quer como membro da humanidade e cidadão do mundo, passando pelas suas filiações socioculturais específicas.

Touraine (1998) coloca a questão (e responde-lhe) de uma outra forma. Partindo da sua caracterização do período sócio-histórico em que vivemos, a baixa modernidade, Touraine questiona:

como podemos nós, que vivemos na terceira etapa da modernidade, constituir-nos em sociedades? Qual é o princípio de combinação da racionalização do mundo e da liberdade pessoal, da ciência e da consciência, que substituirá a ordem social e o desenvolvimento económico, que perderam, um e outro, a sua força de integração? (p. 176-177).

Touraine defende claramente que a sociedade (poder político, poder legislativo, movimentos sociais, instituições...) não pode regulamentar ou ser a fonte da moral e da ética. Com efeito, para este autor, há que reconhecer “o esgotamento e o desaparecimento já quase total do homem social” (p. 205) e da ideia de socialização que só fazia sentido no pensamento social da modernidade.

A fonte da ética e da moral deve ser, para Touraine, o sujeito e isso implica reconstruir e devolver-lhe a liberdade e libertá-lo de todos os poderes sociais que o ameaçam “após este século de crises, de totalitarismos, de guerras mundiais e de reino de mercadoria” (p. 206). Vemos, portanto, que a resposta de Touraine à crise da modernidade passa pela recusa da ordem social (pressuposto aceite pelos ideólogos do comunitarismo) e pela apologia do sujeito e das liberdades individuais. Como tal, a sua concepção de democracia é próxima da concepção de democracia protectora (McPearson, 1974, in Soltis, 1999) e das teses de Stuart Mill (1959, cit. in Walk, 1985 e Norton, 1991) para quem o objectivo principal da democracia era criar oportunidades para que cada pessoa atinja plenamente o seu potencial de capacidades, admitindo uma espécie de mercado livre de ideias onde o indivíduo estava acima da comunidade.

Touraine acredita que o sujeito só pode definir-se pelo que nele é único e que a comunicação intercultural só é possível quando esquecermos as nossas filiações culturais. Por isso, evita procurar o critério de definição do bem e do mal na sociedade e, mesmo afirmando que não subscreve a perspectiva do individualismo, recusa-se a definir o sujeito a partir das suas pertenças culturais, das

suas relações com as instituições ou da sua identidade étnica. Para Touraine o comunitarismo é um inimigo a abater, porque é mais perigoso que “o sonho de uma sociedade racional que provocou tão dramáticos desastres mas que se dissolveu na diversidade cambiante da sociedade de consumo” (p. 225). Também Nietzsche (1978) acreditou que a solução estaria no indivíduo apenas, mas o tempo se encarregou de demonstrar que o super-homem não é solução (porque utópico e perigoso) para as crises e os males da sociedade.

O receio de Touraine, para quem as sociedades geridas por modelos comunitários têm que estar centradas no conformismo ou na submissão dos indivíduos às normas que lhes são externas, é relativizado pelos estudos de Moscovici (1985), que mostram que uma sociedade comunitária não tem que ser uma sociedade de sonâmbulos governados por ideologias que lhes são estranhas. Mesmo quando se verifica um certo grau de conformismo ou submissão isso não implica que as pessoas não tenham capacidade de oposição e sentido crítico (Kelman, 1961, citado por Paichler & Moscovici, 1984, p. 141). Os movimentos de contestação, os movimentos sociais, os grupos de oposição não são totalmente aniquilados pelos poderes absolutos ou autoritários, como, aliás, é demonstrado pela história das convulsões sociais. Por isto, também nos parece que, pelo menos em algumas passagens, o discurso de Touraine está mais inflamado pela imoderação e pelo fundamentalismo do que pelos dados históricos, sociológicos e psicológicos que nos ajudam a compreender melhor as relações interpessoais e intergrupais<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> Vejamos, a título de exemplo, a afirmação:

Só vivemos juntos perdendo a nossa identidade; inversamente, o regresso das comunidades trás consigo o apelo à homogeneidade, à pureza, à unidade, e a comunicação é substituída pela guerra entre aqueles que oferecem sacrifícios a deuses diferentes, que apelam a tradições estranhas ou opostas umas às outras...” (Touraine, 1998, p. 15).

Ou ainda a seguinte passagem, na mesma obra:

Porém, é interessante notar que nas suas afirmações sobre aquilo que deve ser a “escola do sujeito”, Touraine (1998) coloca em cena propostas educativas muito semelhantes às de Etzioni (1996, 2001) sobre como gerir as diferenças nas sociedades multiculturais e nas sociedades fragmentadas por divisões ideológicas e normativas, invocando novos papéis para a educação. Aquilo que há de comum é a defesa de uma educação que reforça um círculo da identidade mais vasto do que o componente racial ou nacional, que é a pertença de todos à comunidade humana.

Neste plano, é possível conciliar as duas visões, pois ambas defendem que a escola, o Estado e a comunidade devem preocupar-se com o rumo que toma o desenvolvimento pessoal de cada um dos seus membros. Enquanto uns falam da educação do carácter, da educação para as virtudes, da educação para a cidadania, outros referem-se à educação do sujeito, à educação para a liberdade, à educação para a autenticidade.

Mas, na prática, não existe incompatibilidade entre as duas finalidades: a educação do sujeito para a liberdade e o desenvolvimento pleno e a educação do cidadão para uma sociedade são podem ser trabalhadas em conjunto. De facto, poderia alguma vez existir uma boa sociedade se os seus membros individuais fossem incapazes de coexistir pacificamente, de cooperar, de ser empáticos, de respeitar os direitos dos outros, de reflectir criticamente sobre a realidade social, de participar activamente na produção do bem colectivo? E poderiam desenvolver-se como sujeitos autênticos e livres os membros de uma sociedade corrupta, emaranhada na discórdia destrutiva, na incapacidade de comunicação, na anarquia

---

se tudo está em mudança, poderá ainda haver normas, leis, uma definição social do Bem e do Mal? Teremos de aceitar a concepção liberal extrema, que procura reduzir o mais possível as intervenções da sociedade sobre si mesma, encerrando assim o Estado no papel de agente de polícia? Resposta bem despropositada, porque só capta uma face do mundo, a mais iluminada, sem ver que na outra face se acumulam os integristas políticos e culturais, as seitas e todas as formas de clausura ou de decomposição de personalidades dilaceradas entre a instrumentalidade e a comunidade ou a individualidade. Face obscura que contrasta tão violentamente com a face iluminada que já não deixa entre elas nenhuma zona franca que torne possível a acção do Sujeito, esmagado, por um lado, pelos mercados, por outro, pelos poderes comunitários (p. 192).

que negasse o contrato social, a negociação de poderes ou a partilha de princípios de convivência básicos? O estado dos compromissos éticos de uma sociedade reflecte o estado de saúde moral dos indivíduos que a compõem, da mesma forma que o grau de complexidade sociomoral a que estes podem aspirar é delimitado pela organização da vida sociomoral das comunidades em que coabitam.

No extremo, o que a corrente comunitarista critica e receia no individualismo é a possibilidade de dissolução da comunidade e das tradições que a suportam e que configuram o capital moral da sociedade; por sua vez, a corrente individualista move-se pelo receio de conformismo e alienação do sujeito, tomando por base os exemplos históricos extremos que foram dados pelos regimes totalitaristas e, na actualidade, também pela despersonalização das relações sociais e pelo desgaste das pertenças culturais que se desenvolveu com a globalização e os excessos da economia de mercado.

Ambas as perspectivas nos apontam os riscos óbvios das posições extremadas, logo ambas as críticas merecem consideração. Precisamente por isso é nossa convicção que nem o comunitarismo extremo (quer nas suas versões mais conservadoras e tradicionalistas, quer nas versões mais utópicas), nem o individualismo extremo (baseado nos ideais da democracia liberal e refinado pela democracia de equilíbrio ou, na versão actual, pelo neoliberalismo) servem bem os propósitos da sociedade ou os do indivíduo. Com efeito, cremos que o bem individual e o bem colectivo não podem ser compreendidos em termos mutuamente exclusivos (cf. Norton, 1991) e é então importante compreendê-los e tratá-los em simultâneo. São, por isso, lúcidas as palavras de Cortina (2000), quando, retomando Hegel, afirma que a história se encarrega de produzir novas ideias a partir de ideias anteriores aparentemente inconciliáveis, tratando de reter o melhor de ambas e de harmonizá-las (sintetizá-las) num todo compreensivo.

### **6.3 Educação e ética dos mínimos**

Hoje, nada pode ser dito sobre a educação sem que atendamos aos sinais reveladores da actual condição da humanidade e do seu porvir. De um ponto de vista político, é relevante, na análise da relação sociedade-educação, a transição para o neoliberalismo, onde o Estado e a sociedade perdem poder a favor do mercado; do ponto de vista económico, é relevante o fenómeno da globalização e a sua imposição tentacular sobre hábitos, crenças, padrões comportamentais e valores que sedimentavam as anteriores redes culturais da sociedade; do ponto de vista social, é relevante o fenómeno das migrações globais e o progressivo desaparecimento das sociedades monoculturais; do ponto de vista do desenvolvimento, é relevante a estrondosa fertilidade da tecnologia, aliada a uma ciência cada vez mais mercantilizada e ao poder das grandes empresas, nada inocentes na degradação ambiental de todo o planeta; por fim, do ponto de vista planetário, é relevante a aproximação cada vez maior entre pessoas, povos e nações, com consequências enormes na manutenção da paz e na produção das faíscas de interesses que geram a guerra.

Numa sociedade complexa como a de hoje, não é possível pensar a educação sem uma ética que lhe esteja subjacente, uma ética ao mesmo tempo baseada nos mínimos universalizáveis e na sua possibilidade de aplicação, uma ética que tanto permita uma reflexão fundamentada sobre o ideal de sociedade quanto sobre o ideal de indivíduo, uma ética também *globalocal*, capaz de servir os interesses das comunidades, sem esquecer que estes não se podem opor ao interesse supremo da humanidade e à construção de uma cultura de paz (cf. Gonçalves, 2002). De acordo com um relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Unesco, 1997, citado por Fisas, 2002) a formulação desta ética global,

deve inspirar-se nos recursos naturais e na inteligência dos povos, nas suas experiências emocionais, nas suas memórias históricas e nas suas orientações espirituais, e deve pôr a tónica no respeito por todas as culturas cujos valores sejam tolerantes para com os outros (indo o respeito mais além da tolerância e supondo uma atitude positiva face às outras pessoas e à sua cultura), no impulso ético de

aliviar o sofrimento onde tal seja possível, de procurar segurança para cada indivíduo, satisfazer as necessidades básicas, a tolerância, a igualdade perante a lei, a responsabilidade democrática e a transparência informativa, entre outras coisas, tudo depois de assinalar como males absolutos a pobreza, o desemprego, a fome, a ignorância, a doença, a miséria e a marginalização, agravados por hábitos culturais que conduzem ao egoísmo, aos preconceitos e ao ódio irracional. (Fisas, 2002, *La ética de mínimos*, ¶ 37).

Galtung (1996, in Fisas, 2002) admite que os valores essenciais da cultura de paz (e, por isso, da ética global) seriam a empatia, a criatividade, a imaginação, a não-violência, a solidariedade, o diálogo, a compaixão, a integração, a participação, a perseverança, o conhecimento e a melhoria das condições humanas. No relatório da UNESCO sobre “Cultura de paz”, submetido em 1998 à ONU (UNESCO, 1998), afirma-se que a cultura de paz se baseia no respeito pela vida, pelos direitos humanos, pela rejeição da violência, pela responsabilidade e pela participação social, sendo os seus princípios: liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e compreensão entre nações, grupos e indivíduos.

Também Rovira (1996) esboça uma proposta dos valores mínimos essenciais para a expansão da consciência moral. O autor propõe os seguintes valores públicos: justiça, liberdade e igualdade (no domínio do juízo moral); solidariedade, benevolência, tolerância e respeito (no domínio da compreensão); participação, compromisso e cooperação (no domínio da auto-regulação). Quanto aos valores privados, propõe: renúncia, reconhecimento e verdade (no domínio do juízo moral); abertura ao outro, empatia, consideração e amor (no domínio da compreensão); coerência, responsabilidade e vontade de valor (no domínio da auto-regulação).

Rovira (1996) admite que a ética dos mínimos é um importante campo de acção educativa e política e que pode ser o guião educativo para definir aquelas atitudes, hábitos, virtudes, normas e consensos que podem ser bases da construção

de uma boa sociedade. Cortina (2002) adianta, a propósito, que a ética não pode ser um assunto de bastidores, mas um compromisso público – cívico – aplicado:

A ética cívica de uma sociedade pluralista constitui a substância ética partilhada a partir da qual se torna possível justificar a validade moral das diversas leis positivas na sua pretensão de justiça, e que inspira as actuações das diferentes instâncias éticas dessa sociedade. (...) Constitui a base comum dos códigos éticos das empresas, das comissões que as avaliam, dos códigos das diferentes profissões (jornalistas, engenheiros, arquitectos, docentes, etc.). (...) A partir deste tipo de ética elaboram-se os programas das instituições educativas públicas e os mínimos éticos de que as instituições educativas privadas não podem prescindir (Cortina, 2002, p. 57).

A partir daqui, a autora prossegue também com a defesa de uma ética dos mínimos e adianta, ao jeito de Etzioni, que esta não deve ser procurada no seio do poder político, mas na opinião pública e no diálogo transnacional. A democracia, a ética global e os valores éticos essenciais que hoje se assumem como património moral mais elevado da civilização humana (cf. D'Orey da Cunha, 1996; Fisas, 2002; Martín, 1995; Stavenhagen, 1996) são o alicerce de muitos dos documentos que fundamentam a democracia e os direitos humanos (é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos e de outros documentos daí derivados, assim como das constituições dos estados democráticos) e que a comunidade intelectual de todo o mundo aceita como representativos das necessidades e desejos de toda a humanidade, ao reforçar a importância de valores partilhados que não podem ser sujeitos a negociação: a dignidade da vida humana, a liberdade, a igualdade, a justiça, a paz. Mas os valores deste tipo não são apenas partilhados por uma elite de intelectuais e muitos deles são já representações simbólicas colectivas, transversais a diversas culturas, ainda que a forma como as pessoas se posicionam perante alguns desses princípios e direitos possa variar de acordo com as suas pertenças etnoculturais, experiências sociais e interesses (Doise, 1998; Nanzhao, 1996).



## **6.4 Formar para a excelência moral**

Durkheim afirmava que toda a moral tem um enquadramento social e que, por isso, “se a vida social desaparecesse, a vida moral desapareceria com ela, pois deixaria de ter qualquer propósito” (1893, cit. in Rich & DeVitis, 1994, p. 11-12). A vida moral faz parte de uma realidade colectiva amplamente partilhada e difundida através da linguagem e das práticas sociais que nos pré-existem e sem as quais dificilmente estruturaríamos o nosso próprio ser e a nossa identidade.

A educação é uma das práticas sociais com maior impacte na formação da identidade e a educação formal é o instrumento da sociedade mais claramente direccionado para a produção dos seus ideais. As transformações do mundo actual têm vindo a suscitar reflexões sobre a cultura e o clima intelectual das escolas contemporâneas e propostas de transformação na forma como os sistemas de formação e os currículos são pensados e geridos pelas instituições e encarados por estudantes e professores. Espera-se hoje que as instituições educativas funcionem de forma democrática, inovadora e progressista e que, além disso, sejam capazes de perspectivar-se num mundo globalizado e sejam capazes de fazer a análise crítica dos seus actos e compromissos éticos (Celorio, 1996; Grasa, 1999; Hearn, 2000). Estas expectativas situam-se numa encruzilhada de modelos em crise e de modelos emergentes e decorrem tanto das insuficiências como das virtudes do projecto da modernidade (e do pós-modernismo, seguindo a designação de autores como Gibbins e Reimer, 1995).

### **6.4.1 A crise do positivismo e o ensino superior**

A infusão da ideologia liberal, do racionalismo e do individualismo no ensino superior contemporâneo tem implicações importantes, como refere Emler (1983b). O liberalismo nega a existência de uma *natureza humana* e de diferenças inatas entre as pessoas. Os resultados alcançados por cada indivíduo devem-se, por isso, à influência externa e à educação, o que justifica, política e moralmente, a ênfase no contrato social. A inclinação liberal para a defesa do individualismo ético

resulta da valorização dos direitos individuais inalienáveis e conduz à tolerância pela diferença e à sua aceitação, vista como necessária ao progresso social e económico.

Os efeitos desta tendência manifestam-se nos currículos eficientistas, recheados de disciplinas e conteúdos muito mais dirigidos para o saber fazer do que para o saber ser. A seriação dos alunos é feita com base no ajustamento dos seus resultados individuais a padrões de desempenho previamente determinados. Estes métodos são capazes como nenhum outro de produzir vencedores, mas são também produtores de um significativo grupo de vencidos, engrossado pelos que estão afastados das redes do poder político, cultural, religioso e económico. Numa sociedade multicultural e numa escola de massas, este modelo, particularmente na sua versão mais autocrática, tem dificuldade em ajustar-se igualmente bem aos interesses, necessidades e particularidades dos diferentes destinatários da educação. Como denunciava Bourdieu nos anos setenta (1982/ 1974), a escola torna-se a reprodutora e a produtora da desigualdade social, favorecendo os privilegiados e penalizando aqueles que já nela entravam com um estatuto socialmente despromovido.

O racionalismo, por sua vez, sendo uma espécie de *individualismo intelectual*, assenta na convicção de que a actividade cognitiva é a fonte de organização da experiência e do desenvolvimento. Os avanços na ciência e a sua crescente credibilidade tiveram reflexos nos objectivos das universidades, que passaram a assumir os propósitos intelectuais e a verdade científica como cerne da sua actividade. Assim, o paradigma positivista/ racionalista tornou-se rapidamente um pilar do ensino superior. Esta relação entre o positivismo e o racionalismo fez da escola um verdadeiro templo de adoração do intelecto racional, reduzindo a expressões menores tudo que tenha a ver com afecto, emoção ou estética (Hartley, 1997, in Yates, 2000). Além disso, ao hipervalorizar-se o domínio intelectual e ao adoptar uma visão da ciência como algo independente das suas origens sócio-históricas e dos mecanismos colectivos de produção de saber, o racionalismo camufla as conotações ideológicas e culturais do saber científico (Feyerabend, 1991).

Os conteúdos curriculares são seleccionados e tratados com base na suposição do seu rigor e neutralidade e no pressuposto de que o conhecimento veiculado é o conhecimento legítimo. Esta visão acaba por marginalizar visões alternativas de uma mesma realidade e, dessa forma, por condicionar a um modelo dominante todo o teor da formação. Ora, como afirma Melero (2002), o discurso científico não é assim tão objectivo, isento e universal:

A ideologia reinante na sociedade pós-moderna (neoliberal) considerada como um sistema de ideias próprio da classe dominante (cientifismo) só pode desaparecer se o cientista souber superar essa relação de dependência entre a ciência e a tecnologia evitando, com este comportamento, ser um escravo do poder. O exemplo mais claro deste cientifismo temo-lo na Universidade (exemplo por excelência da comunidade científica) onde o conhecimento intelectual adquire o traço de virtude (objectivo, independente, desinteressado, apolítico...) e os professores (docentes e investigadores) são vistos como homens ou mulheres de ciência (assexuados, dóceis, sem mácula, impolutos), exemplos “*in vitro*” da ciência pós-moderna. (Melero, 2002, ¶ 7-9).

Mas para além das razões de ordem teórica e ideológica, existem razões sociais e históricas para esta *objectivação* do ensino superior. No passado recente gerou-se uma relutância militante (ainda que apenas aparente) em intervir no domínio da formação do carácter e da formação moral. Esta relutância esteve ligada a muitos factores: currículos sobrecarregados, exigências publicas (por parte dos pais, das empresas, dos sindicatos) para que a escola favoreça o desempenho intelectual e promova a aprendizagem cognitiva; ausência de conhecimentos pedagógicos ou rejeição explícita da educação do carácter e da educação moral, considerando-se que estas deviam ser uma obrigação e um direito exclusivo das famílias (ou das igrejas). No caso português, este desinvestimento esteve também associada ao repúdio pela educação moralista e endoutrinante do Estado Novo, passando este aspecto da educação a ser considerado politicamente incorrecto.

O legado deste passado recente e as circunstâncias sócio-históricas actuais traduzem-se num conjunto de contradições e inseguranças e num conflito latente entre os valores e princípios enunciados e os modos de os defender na prática. É

frequente que, mesmo quando existe um espaço no projecto educativo das instituições e nos currículos para as questões éticas, morais e cívicas, estas sejam convertidas em meros temas de análise e observação (um olhar de fora). Assim, a formação centra-se mais no desenvolvimento das capacidades de crítica e menos no desenvolvimento global do sistema de valores, atitudes e comportamentos éticos do estudantes (Ehrlich, 2000). Noutros casos, existe a intenção de agir sobre este sistema global, mas a intenção permanece contraditória, na medida em que não favorece o desenvolvimento livre das competências ao nível da inteligência moral dos alunos, mas, pelo contrário, o conformismo e o endoutrinamento (e.g., Camps, 1998; Wyman, 1993; Yates, 2000).

A nova ordem social e as circunstâncias da pós-modernidade, incluindo a massificação do ensino superior e o seu novo lugar num mundo fragilizado, impõem reformas da cultura académica das instituições de ensino superior, um arriscado e temido passo de gigante que começa com a revisão da crença de que o ensino superior serve apenas de instrumento para providenciar formação científica e tecnológica especializada aos futuros quadros do país.

#### **6.4.2 Uma visão ética do ensino superior**

Como já observámos em outro lugar (Gonçalves, 2001b),

Assistimos a demasiados exemplos históricos de profissionais brilhantes que cometeram horrores contra a humanidade por mau uso dos seus saberes. Por isso, a inteligência e a bondade têm que ser em simultâneo: isoladas, de pouco valem ao progresso e ao bem-estar de todos nós. (p. 5).

Esta simultaneidade entre inteligência e bondade, na qual se conjugam autonomia, responsabilidade e compromisso com a comunidade não deve ser descuidada pelo ensino superior, em particular no contexto actual. O esvaziamento ético do ensino superior e uma forma de ensinar-educar desmoralizada não se conjugam com as necessidades de uma sociedade complexa como aquela em que vivemos. Com efeito, a procura de equilíbrio moral nas relações entre educação e

sociedade contemporâneas é visível em muitas teses sobre o papel do ensino superior que têm vindo a ser debatidas ao nível europeu e internacional. Na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Acção (UNESCO, 1998b) afirma-se que o ensino superior tem em vista promover o desenvolvimento sustentável e o melhoramento do conjunto da sociedade, constituindo-se, como tal

um espaço aberto para a formação superior (...) de cidadãos que participem activamente na sociedade e que estejam abertos ao mundo [devendo] contribuir para proteger e consolidar os valores da sociedade, velando por inculcar nos jovens os valores em que se baseia a cidadania democrática e proporcionando perspectivas críticas e objectivas a fim de propiciar o debate sobre as opções estratégicas e o fortalecimento de enfoques humanistas (1998b, artº 1, alínea e).

Afirma-se ainda nesta Declaração que o ensino superior tem uma função ética, e que a sua tarefa nuclear passa por promover o desenvolvimento integrado do estudante, ao nível cognitivo, afectivo, moral, espiritual, social e cultural. O modo de alcançar estas finalidades encontrava-se já delineado no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, apresentado à UNESCO nos anos noventa (Delors, 1996). O conceito de educação expresso neste documento orientador toma como núcleo a realização integral da pessoa e baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Salientamos algumas ideias que se tornam relevantes para o debate acerca da moralidade e da educação moral na formação de nível superior (para um aprofundamento, ver Gonçalves, 2001a).

*Aprender a conhecer.* Refere-se ao domínio cognitivo-cultural mais centrado nos instrumentos de conhecimento, daí que importe mais promover as capacidades do pensar do que a aquisição de saberes codificados, o que contribuirá para o desenvolvimento de competências de comunicação e cooperação e para a abertura a diferentes campos de saber;

*Aprender a fazer.* Esta noção de competência prática relaciona-se com a anterior, exigindo-a e alargando o campo do saber profissional ao domínio relacional e comunicativo, ou seja, integrando a inteligência interpessoal de que falou Gardner e a inteligência emocional teorizada por Goleman (ver *Capítulo 4*, ponto 4.2);

*Aprender a viver juntos/ a viver com os outros.* Visto como “um dos maiores desafios da educação” e como um imperativo no mundo actual pleno de incertezas e riscos, este alicerce da educação tem uma dimensão sociomoral intrínseca, que se produz à medida que acumulamos experiências de relação e comunicação com os outros. O facto de sermos seres de cultura e espelhos dos nossos valores vem desta experiência e a sua percepção como algo de positivo e necessário é facilitada, segundo Delors (1996), por duas vias complementares: a descoberta progressiva de si e do outro (facilitada pelas instituições educativas quando estimulam os alunos a fazer a exploração da diversidade geográfica, linguística, cultural e religiosa dos povos) e a participação em projectos comuns (admite-se que o estabelecimento de objectivos comuns, alcançados pela via da cooperação e do diálogo, é a melhor forma para aproximar as pessoas e ajudá-las a resolver conflitos);

*Aprender a ser.* Trata-se de uma dimensão integradora das anteriores, na medida em que envolve toda a personalidade humana, na sua unidade espiritual e física, cognitiva e emocional, ética e estética, sendo, por isso, o eixo director, no plano espiritual, de todo o processo educativo.

Ao agir sobre todas estas dimensões, a educação concretiza a sua finalidade moral e ajuda o ser humano a saber pensar, saber relacionar-se e saber agir com autonomia e responsabilidade. A UNESCO também salienta que a acção educativa deve basear-se na análise dos principais problemas da humanidade e no contributo para a sua resolução, o que significa a defesa de objectivos de âmbito internacional e a integração de temáticas como a educação para a paz, para os direitos humanos e liberdades fundamentais e para a necessidade da democracia (ver *Anexo III.1*). Neste documento apresentam-se como objectivos finais da educação internacional: que os

estudantes desenvolvam conhecimentos adequados acerca dos problemas do mundo contemporâneo (igualdade entre os povos, paz, desenvolvimento, meio ambiente, etc.), que os estudantes desenvolvam um conjunto de valores e atitudes humanistas (dignidade, preocupação ecológica, adesão à paz e à justiça, empatia, solidariedade, etc.) e ainda que estes conhecimentos e valores estejam relacionados com o desenvolvimento de aptidões básicas para a inteligência moral (reflexividade, pensamento crítico, cooperação, imaginação, tolerância, competência comunicativa, etc.).

Atendendo a estas considerações, o papel do ensino superior actual não pode orbitar apenas em torno do mundo do trabalho e restringir-se à finalidade estrita de formar tecnicamente profissionais competentes e especializados; deve incluir também, e de um modo cada vez mais óbvio, a formação de cidadãos eticamente bem formados. O bom trabalho (o trabalho eficaz e socialmente responsável) depende da informação e dos conhecimentos técnicos no domínio específico de actividades, mas exigem, hoje mais do que nunca, um conjunto de capacidades intelectuais de ordem superior, cujo uso deve ser orientado por considerações de ordem ética (capacidade de estar com os outros de forma responsável, solidária e cooperante e para reconhecer e hierarquizar necessidades materiais, sociais, políticas ou espirituais). Estas capacidades estão presentes nos indivíduos cujas acções favorecem a criação de um mundo mais justo, pacífico, solidário e livre, nos mestres da mudança, naqueles cuja liderança se torna inspiradora e capaz de produzir inflexões na sociedade.

Defendemos, de um modo próximo de Martín, Estrada e Bara (2002) que o ensino superior deve encarregar-se de proporcionar experiências de aprendizagem ética aos seus estudantes, ajudando-os a desenvolver-se de um modo integrado no âmbito da construção do eu, da reflexão sociomoral e da convivencialidade. E continuamos a concordar plenamente com estes autores quando defendem

Um incremento na densidade cultural dos nossos estudantes, consideração extensível àqueles conhecimentos que possuem carácter ético ou que colocam questões social e moralmente

controversas. Entendemos que o interesse pelo saber e por estar bem informado (...) não são apenas valores intelectuais, mas possuem também uma clara dimensão ética ao tratar-se de qualidades que permitem tomar decisões com maior critério em sociedades complexas como a nossa, que têm repercussões e geram responsabilidades de impacte evidente na qualidade e dignidade das nossas vidas e dos outros (*idem, ibidem*, p. 31-32).

O ideal de pessoa e cidadão para a sociedade do século XXI não corresponde apenas ao perfil de um sujeito cognitivamente expedito, capaz de raciocínios lúcidos e de acções eficientes, mas antes ao perfil de uma personalidade moral plena e excelente, capaz de se redefinir constantemente em direcção à complexidade do ser de que falava Csikszentmihalyi (1990).

### **Conclusão: excelência, ética e o valor da educação**

Nas sociedades pluralistas contemporâneas a lei e as normas jurídicas não podem ser o único suporte da coesão social se a sua definição estiver a cargo do grupo dominante (que toma por base os seus próprios valores), tornando-as, por isso, desajustadas para arbitrar os conflitos sociais que ocorrem em sociedades multiculturais. Porque os sistemas democráticos de gestão social da convivência são vulneráveis à diversidade e pouco capazes de a espelhar, a fragilidade da democracia e os conflitos que nela emergem não podem ser torneados exclusivamente pela via da justiça, da lei e das normas legais. Para além da lei democrática, a educação é o outro pilar da democracia, da coesão social e da paz.

As orientações internacionais sobre a educação valorizam a interdependência entre pessoas, povos e culturas, mas tomam por base o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade de cada indivíduo. Trata-se de uma ética global ajustada aos tempos modernos, facto que, paradoxalmente, parece comprovar a ideia algo relativista de que a moral vive no seu tempo. Mesmo que o imperativo categórico pudesse ser tomado por um princípio moral *universal*, quando estamos num registo macro-social e nos referimos aos sistemas de suporte



da cultura, é legítimo afirmar que os sistemas morais mudam tão facilmente quanto os restantes sistemas (políticos, legais, educativos) reguladores da vida social.

A educação superior, pensada para uma época complexa como aquela em que vivemos, deve ter em conta as particularidades do mundo contemporâneo: potencial para a destruição global, comunicação instantânea (e simplista, muitas vezes) e global, emergência de entidades que transcendem as fronteiras nacionais, reacções nacionalistas e fundamentalismo, o constante acumular de conhecimento técnico e tecnológico (Gardner, 1995). Estas ameaças configuram novos problemas éticos para a educação dos cidadãos e dos profissionais, mas são especialmente importantes na formação dos líderes e profissionais de topo. Coloca-se neles, cada vez mais intensamente, a esperança de que as suas acções e o seu trabalho resultem do encontro entre a excelência e a ética (Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001) e ajudem a modelar uma sociedade mundial justa, pacífica e igualitária.

Torna-se relevante, por isso, saber em que condições está o ensino superior a ser pensado, praticado e idealizado actualmente. Foi esta a ideia mobilizadora do estudo empírico que apresentamos na última parte desta dissertação.



# PARTE IV

## **VALORES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS SOCIOMORAIS DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR: ESTUDO EMPÍRICO**

A inteligência é aquilo que permite ao homem lidar com a Educação. A Educação é o que lhe permite expandir a sua inteligência (Albert Edward Wiggam).



## CAPÍTULO 7

### ESTUDO EMPÍRICO: METODOLOGIA GERAL

#### 7.1 Objectivos e fundamentação da opção metodológica

A nossa investigação está centrado em diversos aspectos psicossociais, atitudinais, cognitivos e comportamentais que participam na caracterização da identidade sociomoral dos estudantes do ensino superior e procura relacionar estes aspectos da identidade e dos processos de relacionamento social do estudante com as suas vivências no contexto do ensino superior. De acordo com a revisão teórica apresentada nos capítulos anteriores, defendemos o pressuposto de que o estudo da moralidade do indivíduo deve captar um conjunto diversificado de domínios interrelacionados (identidade, disposições relacionais e formas de orientação para o outro, estilos de vida, orientação intelectual, sistema de valores e atitudes sociomorais...). Assim, para podermos estudar a identidade sociomoral e os padrões de interacção com o mundo social devemos começar por definir e esquematizar as relações entre os diferentes construtos que pretendemos abordar.

Atendendo às preocupações do nosso estudo, é relevante procurar os pontos de contacto entre estas variáveis e aqueles atributos que, tal como referimos na segunda parte desta dissertação (ver *Capítulo 4*) parecem caracterizar as pessoas moralmente excelentes. O perfil ideal deste tipo de pessoa parece incluir as seguintes características: *motivação* forte em áreas específicas de actividades; clareza na determinação de objectivos pessoais; crença na utilidade e mérito do trabalho pessoal (positividade); *confiança* nas capacidades pessoais para atingir objectivos definidos; auto-estima sólida; *procura activa de informação* e persistência na resolução de problemas (reflexão crítica, mente aberta); *orientação intelectual para a complexidade* (espírito de iniciativa, dinamismo, criatividade, aceitação de riscos, tolerância à ambiguidade); *resistência à frustração* e capacidade de adiamento do reforço; capacidade de transformação de obstáculos em desafios; combatividade; detenção de *qualidades relacionais* como carisma, popularidade, capacidade de persuasão e mediação de conflitos; *orientação pró-social* sólida e respeito pelo outro (cooperação, generosidade, altruísmo, compaixão, empatia, sentido de justiça,

tolerância) e senso de comunidade alargada; forte *consciência moral* (acções congruentes com valores e princípios morais).

Tendo este perfil em consideração foi nosso objectivo identificar aquelas variáveis que melhor permitem estudar a identidade sociomoral do estudante do ensino superior, ou seja, os seus sistemas psicossociais de entendimento do eu, do mundo e da relação eu-mundo. Também pretendemos averiguar a relação entre estes sistemas e as práticas e contextos educativos formais e informais que constituem a realidade experiencial do estudante.

Em concreto, tomámos por base o seguinte conjunto de questões: qual a importância do contexto educativo informal, nomeadamente no plano da família e da relação com os pais, na configuração da identidade sociomoral do estudante? Qual a importância do género e das posições de ordem religiosa, política e socioeconómica nas variações que distinguem os estudantes? Como é que o contexto educativo formal do ensino superior contribui para a delimitação da percepção do *self*, das mundovisões e dos sistemas relacionais eu-mundo? Como é que a delimitação e redefinição do *self*, da mundovisão e do sistema relacional eu-mundo é afectada pelas experiências no ensino superior? Que relações de forças exercem entre si os contextos formais e informais de educação na produção das crenças, valores, atitudes e comportamentos sociomorais do estudante?

Estas preocupações genéricas presidiram à construção do nosso instrumento de medida. Sendo baseado num inquérito por questionário, a nossa investigação padece de limitações próprias desta metodologia, em particular a incerteza quanto ao sentido das interpretações feitas pelos sujeitos acerca dos itens e das instruções que lhes são apresentados; porém esta desvantagem pode ser minimizada, tal como é referido por Alferes (1997a, 1997b), se o processo de construção do questionário incluir estudos baseados em versões preliminares destinados a identificar e reduzir as ambiguidades do texto (preceito que cumprimos), permitindo a substituição de vocábulos menos claros e a eliminação de expressões ambíguas. Além disso, o uso intensivo desta metodologia durante as últimas décadas já permitiu identificar

algumas regras de ouro na construção de questionários<sup>90</sup> que permitem reduzir as desvantagens do inquérito por questionário e as ameaças à sua validade interna.

Além disso, o uso da investigação por questionário, em particular quando este é auto-administrado e de preenchimento escrito, comporta enormes vantagens para as ciências sociais, caso tenhamos em mente a observação de fenómenos psicossociais (como crenças, atitudes, valores ou aspectos personológicos), que são facilmente distorcidos, e também menos acessíveis (ou de acesso mais dispendioso) quando utilizadas outras metodologias. A obtenção de uma panorâmica geral do domínio de estudo, a redução da reactividade do inquirido (quando garantido o anonimato), a redução (possível) da interferência do investigador, a redução de erros de medida devido à maximização da privacidade do respondente, são algumas das vantagens desta metodologia, tal como nos indica Alferes (1997a). No caso concreto do nosso domínio de estudo, a moralidade e o comportamento sociomoral, acresce ainda o peso incontornável do factor desejabilidade social: uma constante dificilmente eliminada nas situações de entrevista, dificilmente detectável em situações de observação naturalista e dificilmente estudada de forma abrangente nos estudos de natureza experimental. Qualquer uma destas metodologia alternativas poderá oferecer bons contributos para o estudo científico da moralidade, mas nenhuma delas poderia oferecer-nos o mesmo conjunto de vantagens que o inquérito psicossocial. A nossa opção pela metodologia do inquérito teve em conta a diversidade das variáveis que nos propusemos estudar, a economia de tempo/recursos viabilizada por esta escolha e ainda o facto de pretendermos garantir a acessibilidade e a predisposição para colaborar no estudo do maior número de respondentes.

Resta dizer que assumimos plenamente a natureza exploratória do nosso estudo. Propomo-nos articular estes dados num quadro teórico inteligível e

---

<sup>90</sup> Destacam-se, por exemplo, as características desejáveis dos itens atitudinais identificadas por Edwards (1957, ref. in Alferes, 1997b) ou os aspectos chave relativos à compreensão, à ambiguidade e à abstracção (cf. Angleitner, John e Lohr, 1986, cit. in Alferes, 1997b) a que estes devem corresponder.

submeter à prova empírica as considerações que, ao longo dos capítulos teóricos anteriores, já fomos sujeitando à reflexão teórica. No entanto, reconhecemos que há muitas variáveis em jogo que não são equacionadas na nossa investigação, que a limitam e que, por essa razão, não dispensam que a este contributo se associem os dados de outras investigações e estudos ulteriores.

## **7.2 Caracterização da amostra**

O presente estudo baseia-se numa amostra de 860 estudantes do ensino superior (anos lectivos de 2001/2002 e de 2002/2003) que preencheram o “*Questionário de Valores, Atitudes e Comportamentos do Estudante do Ensino Superior*”, adiante descrito (ver *Pontos* 7.4 até 7.9). A amostra é maioritariamente constituída por indivíduos do sexo feminino ( $N = 671$ , o que corresponde a 78.0% da amostra total), solteiros ( $N = 815$ , correspondente a 94.4% do total), portugueses ( $N = 827$ , correspondente a 96.3%) e católicos ( $N = 705$ , correspondente a 82.0%). As idades variam entre 17 e 50 anos, com uma média de 20.9, desvio-padrão de 3.61 e mediana de 20.0, sendo o grupo etário dos 17 aos 19 anos o mais numeroso ( $N = 388$ , 45.3% do total), seguido do grupo etário dos 20 aos 22 anos ( $N = 266$ , 31.0% do total). As classes socioeconómicas média ( $N = 421$ , 49.0%) e baixa ( $N = 398$ , 46.3%) estão representadas de forma relativamente próxima (ver classificação de Simões, 1994), embora a maioria dos sujeitos se perceba subjectivamente como pertencente à classe média ( $N = 608$ , 70.7%). No *Anexo IV.5* são sumariados os dados relevantes para a caracterização do perfil socio-demográfico dos sujeitos (ver *Quadro IV.5.1.* até *Quadro IV.5.8.*).

Para a constituição da amostra, foram seleccionados cursos de três instituições de ensino superior da cidade de Coimbra: Universidade de Coimbra ( $N = 455$ , correspondente a 36.3% da amostra total), Instituto Politécnico de Coimbra ( $N = 312$ , correspondente a 52.9% da amostra total) e Escola Superior de Enfermagem de Bissaia Barreto ( $N = 93$ , correspondente a 10.8% da amostra total). Como se pode ver nos *Quadros* 7.1 e 7.2 foram seleccionados 16 cursos, 9 dos quais



são cursos de formação de professores ou cursos que permitem a formação pedagógica para a docência.

De acordo com o plano de amostragem e tendo em mente um dos objectivos do estudo (comparação de estudantes do primeiro ano, com data de primeira matrícula no ensino superior inferior a três meses com estudantes finalistas ou, pelo menos, com sete semestres concluídos) procedemos à recolha dos dados em turmas do primeiro ano e do último ano de cada curso<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Os cursos estão organizados em planos curriculares de 4 anos, excepção feita no caso dos cursos de Direito e de Psicologia, estruturados em 5 anos lectivos. Os cursos da Faculdade de Economia seleccionados para o estudo (Economia e Sociologia) estão organizados por créditos, mas uma vez que a maioria dos estudantes segue os planos indicativos propostos pela faculdade (quatro ou cinco anos) e considerando que determinadas disciplinas são maioritariamente frequentadas por estudantes de um destes anos, escolhemos como contexto para aplicação do questionário aos estudantes finalistas destes cursos, uma disciplina comum aos dois cursos que, de acordo com informações da respectiva docente, seria maioritariamente frequentada por estudantes finalistas. Esse dado é reflectido, como se pode ver no *Quadro 7.1* na distribuição dos estudantes de Economia (todos do 5º ano), mas não no caso dos estudantes de Sociologia (este sub-grupo inclui estudantes do 3º, do 4º e do 5º ano).

*Quadro 7.1*

*Distribuição dos inquiridos por Curso e Ano do Curso*

Instituição	Escola	Curso	Ano do Curso					Total	
			1º	2º	3º	4º	5º	<i>n</i>	%
Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)	Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC)	Educação de Infância	33	-	-	31	-	64	7.4
		Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico	35	-	-	37	-	72	8.4
		Professor do Ensino Básico (Variante: Educação Visual e Tecnológica)	21	-	-	24	-	45	5.2
		Professor do Ensino Básico (Variante: Português-Francês)	12	-	-	18	-	30	3.5
		Professor do Ensino Básico (Variante: Educação Física)	19	-	-	11	-	30	3.5
		Professor de Educação Musical do Ensino Básico	12	-	-	15	-	27	3.1
		Comunicação Social	25	-	-	19	-	44	5.1
Universidade de Coimbra (UC)	Faculdade de Letras (FL)	Filosofia	23	-	-	21	-	44	5.1
		Línguas e Literaturas Modernas (Variante: Inglês)	13	4	-	16	-	33	3.8
	Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT)	Matemática	19	-	-	22	-	41	4.8
		Economia	51	1	-	-	9	61	7.1
	Faculdade de Economia (FE)	Sociologia	33	1	8	1	1	44	5.1
		Psicologia	107	-	-	-	27	134	15.6
	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE)	Direito	38	1	-	-	35	74	8.6
Administração Pública		24	-	-	-	-	24	2.8	
Escola Superior de Enfermagem Bissaya Barreto (ESEBB)	Escola Superior de Enfermagem Bissaya Barreto (ESEBB)	Enfermagem	45	-	-	48	-	93	10.8
Total		<i>n</i>	510	7	8	263	72	860	
		%	59.3	0.8	0.9	30.6	8.4		100

Quadro 7.2

*Distribuição dos cursos seleccionados no plano de amostragem, em função do tipo de formação prestada*

Formação	Instituições	Unidades orgânicas	Cursos	Áreas profissionais
Professores	IPC	ESEC	6	Educação de Infância (1 curso) Professor do 1º Ciclo (1 curso) Professor do 2º Ciclo (4 cursos)
	UC	FLUC; FCTUC	3	Professor do 3º Ciclo/Ensino Secundário
Outros profissionais	IPC	ESEC	1	Comunicação Social
	UC	FEUC; FPCEUC; FDUC	5	Psicologia Economia Sociologia Administração Pública Direito
	ESEBB	ESEBB	1	Enfermagem
Total			16	

### **7.3 Procedimentos na recolha dos dados**

Os dados tratados no presente estudo foram obtidos por meio de aplicações colectivas do questionário nos anos lectivos de 2001/ 2002 (três turmas do 4º ano de cursos de formação de professores da Escola Superior de Educação de Coimbra) e 2002/ 2003. Os questionários foram preenchidos na nossa presença, excluindo-se alguns casos numericamente pouco expressivos (17 do 5º ano de Psicologia e 7 do 1º ano de Matemática). Nestes casos, as instruções e o acompanhamento dos inquiridos foram assegurados por pessoas (docentes do ensino superior) devidamente creditadas e conhecedoras quer dos procedimentos de investigação quer da natureza específica da presente investigação. Também aqui foram assegurados todos os requisitos para garantir a fiabilidade das respostas.

O recrutamento dos estudantes inquiridos contou com a colaboração de docentes dos diversos cursos e turmas envolvidas e a aplicação do questionário ocorreu em parte do tempo das suas aulas. Participaram no estudo os estudantes que, no momento da aplicação do questionário, estavam na aula em questão. Uma vez informados acerca da natureza do estudo, do carácter voluntário da participação, da garantia de confidencialidade das respostas e do tempo médio requerido para o preenchimento do questionário, apenas um número muito reduzido de estudantes (7, num total de 2 turmas) decidiu não responder, abandonando a sala antes do início da aplicação do questionário.

Os estudantes do 1º ano preencheram o questionário no primeiro trimestre e os estudantes finalistas no segundo semestre ou término do primeiro semestre. Como já referimos, a natureza do estudo implicava que pudéssemos discriminar e comparar, face a alguns dos problemas em análise, os estudantes do primeiro ano com matrícula inferior a três meses e os estudantes com, pelo menos, sete semestres completos. Os estudantes que não pertencem a um destes dois grupos<sup>92</sup> não foram

---

<sup>92</sup> i. e., estudantes do primeiro ano repetentes ou com data de primeira matrícula anterior ao ano lectivo em causa ou que haviam estudado anteriormente noutras instituições

consideramos em certas análises estatísticas, embora as suas respostas tenham contribuído para a análise psicométrica do instrumento de medida adoptado. Resta dizer que foram anulados todos os questionários ( $N = 22$ ) com itens fundamentais não respondidos ou respondidos de forma equívoca.

O tempo médio requerido para o preenchimento do questionário total (versão “finalistas”, incluindo a *Parte III: Experiência no ensino superior*) é de 35 minutos (oscilando entre o mínimo de 25 minutos e o máximo de 55 minutos), sendo ligeiramente inferior para a versão do questionário apresentada aos estudantes do primeiro ano (30 minutos, oscilando entre o mínimo de 20 minutos e o máximo de 50 minutos).

#### **7.4 Questionário: estrutura formal e variáveis**

O presente conjunto de estudos tomou por base o “*Questionário de valores, atitudes e comportamentos do estudante do ensino superior*” (ver Anexo IV.1). A opção por um título vago foi propositada, tendo em vista de evitar qualquer indução sobre a natureza específica do estudo. Este questionário, um instrumento original da nossa autoria, criado para o presente estudo, é constituído por quatro partes distintas, precedidas, na folha de rosto, de um texto introdutório, no qual são identificados os objectivos do estudo e onde se apela à resposta espontânea, rápida e sincera, assegurando a confidencialidade e anonimato das respostas. Também são dadas neste texto algumas instruções genéricas sobre o preenchimento do questionário.

*Parte I: Escalas VAC.* Esta parte do questionário integra quatro escalas de valores, atitudes e conhecimentos, por meio das quais se procura medir as seguintes variáveis: identidade sociomoral, Índice de Capital Informativo, sensibilidade moral e democraticidade (orientação para valores democráticos e tolerância sociopolítica).

---

ou noutros cursos de ensino superior; e ainda os estudantes do 2º e do 3º ano, ou seja, aqueles que não tinham completado com sucesso sete semestres no ensino superior.

*Parte II: Valores e contextos de socialização.* Esta parte do questionário destina-se a obter informação sobre: valores educativos, religiosos, ideológicos, políticos e sociomorais; estratégias de procura de informação e posições face ao mundo contemporâneo em áreas relevantes para a expansão dos horizontes intelectuais e para a formação de compromissos sociopolíticos, morais e intelectuais com o mundo social (e.g., política, cultura, ecologia, ciência, espiritualidade...); envolvimento intelectual, iniciativa e activismo nessas áreas.

*Parte III: Experiência no ensino superior.* As questões que integram esta parte do questionário, respondidas apenas pelos estudantes finalistas, têm em vista identificar o modo como a experiência no ensino superior é percebida, avaliada e valorizada pelo estudante, nomeadamente naquilo que se refere à relação entre esta experiência, a formação sociomoral, as estratégias de compreensão do mundo e os padrões de envolvimento social e cívico habituais.

*Parte IV: Dados de caracterização.* As questões que integram esta parte do questionário procuram apurar o perfil sociodemográfico e económico dos sujeitos inquiridos, nomeadamente: idade, sexo, estado civil, etnia, nacionalidade, nível socioeconómico, autonomia económica e na gestão de vida diária, curso e ano frequentado e envolvimento nos estudos/ aulas.

A versão final do questionário resultou de diversos estudos exploratórios que iremos descrevendo nos pontos seguintes, à medida que apresentarmos cada um dos seus componentes. No seu conjunto, a informação obtida é relativa a variáveis sociodemográficas, variáveis mediadoras e variáveis psicossociais finais, tal como se esquematiza no *Quadro 7.3*.

Quadro 7.3

*Agrupamentos de variáveis consideradas no inquérito*

Caracterização e critérios de comparação		Indicadores e medidas
Sexo	<b>Estilo de vida: autonomia</b>	<b>Atitudes, valores e conhecimentos</b>
Idade	Tipo de residência	Escala de Identidade sociomoral
Estado civil	Autonomia económica	Escala de Sensibilidade Moral
<b>Pertença cultural</b>	Autonomia na gestão de vida diária	Escala de Democraticidade
Nacionalidade	<b>Crenças e ideologia</b>	Índice de Capital Informativo
Identidade étnica	Posição religiosa	Valores sociomorais
<b>Grupo socioeconómico</b>	Religiosidade	<b>Processos de auto-regulação</b>
Grupo ocupacional dos pais	Ideologia política	Campos de interesse
Grau de instrução dos pais	<b>Educação parental e exemplos morais</b>	Grau de informação percebida
Classe social	Exemplos morais (modelo de excelência sociomoral)	Auto-avaliação de conhecimentos
<b>Grupo académico</b>	Estilo educativo parental	Estratégias de procura de informação
Curso	<b>Variáveis relativas ao ensino superior (amostra: estudantes finalistas)</b>	<b>Processos Comportamentais</b>
Ano	<b>Ethos institucional</b>	Activismo
Faculdade	Sensibilidade institucional aos problemas do mundo contemporâneo	Associativismo
Universidade	Clima Institucional	Envolvimento sociocultural na comunidade
	Oportunidades de aprendizagem guiada	
	Oportunidades de reflexão guiada	
	<b>Valorização do ensino superior</b>	
	Impacte percebido do ensino superior nos interesses intelectuais e socioculturais actuais	
	Valorização da experiência no ensino superior para a formação cívica e sociomoral	
	<b>Envolvimento do estudante no curso e nos estudos</b>	
	Assiduidade	
	Dedicação aos estudos	

## 7.5 Estrutura psicométrica das escalas e indicadores de valores, atitudes e conhecimentos

### 7.5.1 Escala de Identidade Sociomoral (EISM)

#### 7.5.1.1 Processo de construção da escala

A Escala de Identidade Sociomoral (EISM) é um instrumento de auto-resposta destinado a medir as dimensões socioafectiva (orientação prosocial) e sociocognitiva (abertura à complexidade e curiosidade intelectual) da identidade sociomoral do estudante do ensino superior. Na construção da Escala de Identidade Sociomoral procurámos cobrir toda a panóplia de características que a investigação mostra serem comuns às pessoas moralmente exemplares e àqueles que atingem a excelência em determinados campos de acção. Perante este perfil ideal procurámos

listar o maior número possível de itens que pudessem servir de indicadores da presença e intensidade destes atributos<sup>93</sup>. Para formular os itens tomámos em consideração outros questionários sobre o tema (e.g., Robinson, Shaver & Wrightsman, 1991, 1999), questionámos diversas pessoas sobre aquilo que indica estes componentes (fizemos perguntas do tipo: “*dê exemplos de situações, actos ou características de pessoas que revelam combatividade*”; “*dê exemplos de comportamentos ou situações que mostrem que uma pessoa é moralmente bem formada*”) e, obviamente, considerámos os estudos e teorias revistos nos capítulos teóricos da presente dissertação.

Ao longo de vários meses fomos registando estas expressões, frases, situações, tendo organizado uma lista de 260 frases. Depois de eliminados os itens redundantes e os itens ambíguos, apresentámos os 65 itens que compõem a escala final a uma amostra de 24 estudantes do ensino superior a quem pedimos que dissessem se compreendiam os itens, se os consideravam ambíguos, se lhes colocavam dúvidas de resposta, qual o significado dos mesmos. Uma vez que as respostas obtidas foram no sentido de afirmar a clareza dos itens optámos por mantê-los na versão final da escala, a qual foi preenchida pela totalidade dos sujeitos.

Os 65 itens da EISM são respondidos e cotados numa escala de tipo Likert, de discordo totalmente = [1] até concordo totalmente = [5]. A ordem de apresentação dos itens foi aleatorizada, sendo 16 itens redigidos de forma negativa e posteriormente invertidos (ver *Quadro 7.5*).

---

<sup>93</sup> Vejamos, a título de exemplo, os indicadores do altruísmo. Registámos um conjunto diversificado de situações que pudessem indiciar o comportamento altruísta e a predisposição para o mesmo. Identificámos situações exemplares de comportamento de ajuda, tendo em consideração, em particular, as situações em que o comportamento de ajuda implica prejuízo próprio (por exemplo: sou capaz de defender uma pessoa vítima de alguma injustiça, mesmo que isso me prejudique) e não envolve ganhos pessoais (por exemplo: envolvo-me frequentemente em actividades de voluntariado social, sem ter ganhos materiais por isso). Pensámos também em itens referentes a situações genéricas (por exemplo: considero-me uma pessoa altruísta). Procedemos de forma idêntica para as diferentes componentes da identidade sociomoral, atendendo ao perfil acima descrito (cf. *Secção 7.1*).



### 7.5.1.2 Análise psicométrica

Procedemos à análise psicométrica da EISM, tendo em vista apurar a sua consistência interna e estrutura factorial. O primeiro componente explica 14.1% da variabilidade. Dezassete componentes principais atingem valores próprios superiores a 1, explicando 54.3% da variabilidade total. A matriz de intercorrelações é significativamente diferente de uma matriz de identidade (de acordo com o teste de Bartlett,  $\chi^2 = 13963.22$ ,  $p < .01$ ) e a amostragem é suficientemente adequada (a medida de Kaiser-Meyer-Olkin é de .87 para o conjunto das 65 variáveis).

Considerando que o *scree test* de Cattell apontava para uma solução de 3 factores, efectuámos a extracção, rotação e interpretação deste número de factores. A análise da consistência interna dentro de cada factor revelou que a eliminação dos itens 11, 33 e 56 fazia subir o *alfa* de Cronbach da subescala 1 (de 0.84 para 0.85); a eliminação do item 27 fazia subir o *alfa* da subescala 2 (de 0.83 para 0.84) e a eliminação do item 26 fazia subir o *alfa* da subescala 3 (de 0.67 para 0.68). Como tal, e dada a existência de correlações fracas item-total no caso destes cinco itens (entre 0.11 e .0.27) optámos por eliminá-los, o que se traduziu na melhoria da consistência interna nas respectivas subescalas e da escala total (com a retirada destes itens o *alfa* de Cronbach, para a escala total sobe de .88 para .89), a qual passou a contar com 60 itens.

Efectuada nova análise factorial, para os 60 itens restantes, verifica-se que os três factores (F1, F2 e F3) explicam 25.5% da variabilidade total (respectivamente 14.9%, 6.8% e 3.8%), sendo as suas contribuições proporcionais, após rotação VARIMAX, de 41.6%, 36.6% e 21.8%.

O *Quadro 7.4* apresenta os valores da consistência das subescalas e da escala total, após eliminação dos cinco itens. A escala total tem uma boa consistência interna, o mesmo acontecendo com os dois primeiros factores. O terceiro apresenta fraca consistência interna. As pontuações médias dos itens que retivemos variam entre 2.62 (item 43) e 4.69 (itens 16 e 61), como se pode ver no *Quadro 7.5* onde são apresentadas as respectivas saturações factoriais e comunalidades.

Os factores integram 26, 21 e 13 itens, respectivamente. Os itens 62 (F1), 49 (F2), 13 e 23 (F3) saturam abaixo de .30, enquanto 16 outros itens têm saturações iguais ou superiores a .50. Quatro itens apresentam saturações acima de .30 em dois factores. É o caso dos itens 47 (F1 e F3), 36 (F1 e F3), 44 (F1 e F2), 50 (F2 e F3), 48 (F2 e F3) e 9 (F2 e F3)<sup>94</sup>. Estas duplas polarizações, não reduzem a interpretabilidade dos factores, sendo notória a congruência conceptual entre os restantes itens integrados em cada factor. O factor 1, que intitulámos Orientação Social, incide claramente no domínio socioafectivo, integrando aspectos como empatia, altruísmo e sentido de justiça. O factor 2, que intitulámos Orientação Cognitiva, incide sobre o domínio cognitivo/ intelectual e expressa a orientação para a complexidade (mente aberta), o pensamento divergente e a inteligência prática.

O factor 3 é mais problemático, na medida em que, exceptuando o item com a saturação mais baixa, todos os restantes são itens que foram invertidos, sendo negativo o sentido da afirmação (e.g., item 18\_ *Às vezes penso que sou um pouco fútil e superficial*; item 53\_ *Para mim estudar é um sacrifício*, item 63\_ *Só lio livros sérios se for obrigado*). O conteúdo destes itens, agrupados como estão num só factor, e anteriormente à sua inversão, parecem incidir sobre a alienação intelectual, a passividade face à aprendizagem e à expansão do saber e a incapacidade de descentração. Se considerarmos também o item 23, parece ainda relacionar-se com as expectativas de controlo dos resultados próprios, ou seja, com o *locus* de controlo (Rotter, 1966; Cantor & Kilstrom, 1987, Sahakian, 1977). Porém, devemos ser cautelosos na interpretação deste factor. Uma vez que a escala se dirige a estudantes do ensino superior, um contexto onde é altamente valorizado o esforço cognitivo e a aprendizagem e onde é punida a superficialidade, a ignorância e o seguidismo intelectual, consideramos que este factor está fortemente contaminado pela desejabilidade social e que, por isso, deve ser tratado com alguma reserva nos

---

<sup>94</sup> O factor indicado em primeiro lugar corresponde ao componente principal, exceptuando o item 9. Neste caso, dada a saturação idêntica do item em ambos os factores, optámos por incluí-lo no factor 3, o que se traduz numa ligeira subida do alfa.

estudos empíricos baseados na EISM. Porque os itens foram invertidos intitulámos o factor 3 Expansão dos horizontes intelectuais. Este factor não foi considerado na análise de dados em que utilizámos a EISM (ver *Capítulo 8, Seções 8.2 e 8.3*).

*Quadro 7.4*

*Análise da Consistência Interna da Escala de Identidade Sociomoral (EISM)*

	Número de itens	Alfa de Cronbach	Correlações interitem		
			<i>Média</i>	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>
Subescala					
F1: Orientação Social	26	.85	.19	.00	.49
F2: Orientação Cognitiva	21	.84	.20	.03	.64
F3: Expansão dos Horizontes Intelectuais	13	.68	.13	.02	.40
Escala completa	60	.89	.12	-.18	.64

Quadro 7.5

Escala de Identidade Sociomoral (EISM): Médias, Desvios-Padrão e Saturações Factoriais para a Solução Rodada e Comunalidades dos Itens (N = 860)

Item	Factor 1: Orientação social	Saturações					
		M	DP	F1	F2	F3	h <sup>2</sup>
60	Sou uma pessoa sensível aos problemas dos outros.	4.25	0.78	<b>.67</b>	.10	.16	.49
55	Gosto de ser útil aos outros.	4.39	0.70	<b>.65</b>	.11	.12	.45
12	Está na minha natureza preocupar-me com o bem estar dos outros.	4.17	0.79	<b>.65</b>	.08	.05	.43
65	Preocupa-me a possibilidade de ser injusto para com alguém.	4.34	0.80	<b>.56</b>	.04	.05	.32
10	A generosidade é uma das minhas características mais importantes.	3.85	0.85	<b>.55</b>	.07	-.01	.31
54	Sinto que é meu dever ajudar quem necessite da minha ajuda, mesmo que isso possa prejudicar-me.	3.63	0.96	<b>.54</b>	.19	-.10	.34
61	Tenho grande admiração por pessoas corajosas e justas.	4.69	0.57	<b>.54</b>	.17	.16	.34
64	Quando vejo alguém em sofrimento fico facilmente comovido.	4.17	0.94	<b>.51</b>	-.04	.07	.27
58	Seria capaz de abdicar de um prémio ou privilégio, se outra pessoa o merecesse mais do que eu.	3.78	0.99	<b>.50</b>	.17	-.04	.28
40	Sou capaz de defender uma pessoa vítima de alguma injustiça, mesmo que isso me prejudique.	3.88	0.92	<b>.48</b>	.26	-.03	.30
3	Acima de tudo, sou uma pessoa honesta.	4.52	0.70	<b>.46</b>	.01	.24	.27
36	Não sou criado de ninguém: só trabalho para os outros se isso me trazer alguma vantagem*.	4.25	0.92	<b>.44</b>	-.12	.30	.30
39	Já tenho ajudado colegas meus a "acalmar os ânimos", quando surgem conflitos entre eles.	3.97	0.89	<b>.43</b>	.16	.11	.22
47	Sou egoísta*.	4.28	0.93	<b>.42</b>	-.14	.37	.33
25	Nos conflitos com outras pessoas prefiro sempre encontrar soluções que contentem todas as parte.	4.06	0.90	<b>.40</b>	.02	-.03	.16
57	Tenho medo de que os meus actos possam prejudicar alguém.	3.79	1.11	<b>.40</b>	-.04	-.25	.22
44	Já dei algo que me fazia falta por sentir que fazia mais falta a outra pessoa.	3.47	1.05	<b>.40</b>	.32	-.16	.28
30	Compreendo com facilidade o ponto de vista dos outros.	3.76	0.77	<b>.39</b>	.17	.10	.19
37	Dou-me bem com quase toda a gente.	4.25	0.84	<b>.36</b>	.12	.10	.15
17	Comovo-me facilmente a ver um filme ou a ler um romance.	3.62	1.24	<b>.36</b>	-.05	-.02	.13
7	Aceito facilmente as diferenças entre as pessoas.	4.23	0.86	<b>.35</b>	.08	.19	.16
28	É frequente ajudar os colegas no estudo e depois faltar-me o tempo para eu próprio estudar as matérias que ainda não domino bem.	2.99	1.06	<b>.35</b>	.23	-.19	.21
59	Sei dar o braço a torcer quando reconheço que estou errado.	4.03	0.99	<b>.35</b>	.03	.14	.14
34	De um modo geral sou muito crítico em relação à injustiça.	4.35	0.82	<b>.34</b>	.28	.17	.22
1	A diplomacia e o diálogo são a base da minha relação com as outras pessoas.	4.29	0.79	<b>.31</b>	.09	.25	.16
62	Se não gostar de uma pessoa mas concordar com as suas ideias sou capaz de me por do seu lado numa discussão em público.	3.99	0.97	<b>.28</b>	.25	.09	.15

Nota 1. Indica-se em realce a saturação mais elevada de cada item.

Nota 2. Os itens seguidos do sinal \* foram invertidos.

h<sup>2</sup> – comunalidade

(o Quadro continua)

Quadro 7.5 (continuação)

Item	Factor 2: Orientação Cognitiva	Saturações					
		M	DP	F1	F2	F3	$h^2$
41	Sou bastante criativo.	3.43	0.92	.02	<b>.57</b>	.04	.33
20	Tento sempre descobrir a utilidade das coisas, das ideias, dos assuntos.	3.98	0.77	.19	<b>.55</b>	.06	.34
51	Sou capaz de dizer a um professor que discordo da sua opinião.	3.36	1.25	.02	<b>.54</b>	.06	.29
42	Na minha vida diária, aplico muito do que aprendo nas aulas e nos livros.	3.38	0.92	.13	<b>.52</b>	.06	.29
15	Gosto de desafios.	4.18	0.85	.13	<b>.51</b>	.28	.36
24	Em trabalho de grupo participo activamente na apresentação de ideias.	4.07	0.85	.22	<b>.50</b>	.25	.37
46	Gosto de discutir ideias controversas.	3.92	0.94	.15	<b>.49</b>	.20	.30
29	Tenho sido capaz de resolver muitos problemas.	3.78	0.80	.18	<b>.49</b>	.06	.27
43	Já me tem acontecido descobrir falhas nas teorias que os livros ou os professores me apresentam.	2.62	1.07	-.01	<b>.47</b>	-.14	.24
19	Esforço-me por aprender muito e estar informado.	3.88	0.78	.12	<b>.47</b>	.18	.27
21	Acho que não tenho muito sentido crítico*.	3.71	1.06	-.16	<b>.46</b>	.28	.32
2	Penso que os meus colegas admiram a minha capacidade de reflexão.	3.13	0.79	-.02	<b>.46</b>	.06	.21
6	Encaro os problemas da vida de estudante como desafios.	3.85	0.91	.13	<b>.45</b>	.13	.23
50	Tenho consciência dos meus direitos e luto por eles.	3.95	0.85	.22	<b>.44</b>	.32	.34
22	Gosto de discutir assuntos sérios com pessoas experientes.	4.28	0.79	.26	<b>.44</b>	.18	.29
8	Por vezes, dinamizo os meus colegas para iniciativas importantes.	3.23	0.94	.14	<b>.43</b>	-.07	.21
5	Em comparação com os meus colegas, sinto que sou bastante informado.	2.90	0.85	-.13	<b>.42</b>	-.07	.20
14	Em trabalho de grupo participo activamente na execução das decisões tomadas pelo grupo.	4.13	0.81	.28	<b>.40</b>	.24	.30
45	Sinto-me bem quando tenho muitas tarefas para resolver.	2.97	1.13	.16	<b>.37</b>	.07	.17
31	O que se diz e aprende nas aulas não me deixa indiferente.	4.08	0.83	.22	<b>.31</b>	.18	.18
49	Sou um bom mediador de conflitos.	3.18	0.93	.23	<b>.26</b>	.02	.12

Nota 1. Indica-se em realce a saturação mais elevada de cada item.

Nota 2. Os itens seguidos do sinal \* foram invertidos.

$h^2$  – comunalidade.

(o Quadro continua)

Quadro 7.5 (continuação)

Item	Factor 3: Expansão dos horizontes intelectuais	Saturações					$h^2$
		<i>M</i>	<i>DP</i>	F1	F2	F3	
18	Às vezes penso que sou um pouco fútil e superficial*.	3.80	1.05	-.03	.16	<b>.50</b>	.27
63	Para mim estudar é um sacrifício*.	3.93	1.13	-.01	.18	<b>.44</b>	.23
53	Só leio livros sérios se for obrigado*.	3.97	1.03	.07	.16	<b>.49</b>	.27
35	Nem sempre compreendo os sentimentos dos outros*.	3.30	1.07	.19	-.07	<b>.43</b>	.22
48	Posso dizer que sou passivo e conformado*.	3.76	1.14	-.11	.38	<b>.41</b>	.32
52	Não gosto de ler*.	4.36	1.05	.10	.04	<b>.41</b>	.18
32	Nem sempre reparo que alguém ao meu lado precisa de ajuda*.	3.45	1.02	.18	-.04	<b>.41</b>	.20
16	Se ninguém desconfiasse, seria capaz de roubar*.	4.69	0.77	.19	-.08	<b>.40</b>	.20
4	Considero-me um pouco apagado(a)*.	3.58	1.13	-.12	.29	<b>.38</b>	.24
38	Não me preocupo muito com inovações. Acho que já está tudo inventado*.	4.23	0.95	.07	.19	<b>.37</b>	.18
9	É mais frequente ser eu a seguir as ideias dos outros do que o contrário*.	3.41	1.00	-.18	.36	<b>.36</b>	.29
13	A maioria das vezes não compreendo a utilidade dos temas dados nas aulas*.	3.13	1.14	-.14	.21	<b>.28</b>	.14
23	O meu destino depende, em grande parte, daquilo que eu fizer por mim.	4.60	0.69	.12	.16	<b>.23</b>	.09

Nota 1. Indica-se em realce a saturação mais elevada de cada item.

Nota 2. Os itens seguidos do sinal \* foram invertidos.

$h^2$  – comunalidade.

## **7.5.2 Escala de Sensibilidade Sociomoral (ESSM)**

### *7.5.2.1 Processo de construção da escala*

A construção da Escala de Sensibilidade Sociomoral (ESSM) teve por objectivo identificar o grau de sensibilidade moral do estudante face aos problemas do mundo contemporâneo. Como tal, tomámos por indicador para a construção dos itens as problemáticas (frequentemente referidos na comunicação social portuguesa) susceptíveis de serem reveladoras de desequilíbrios, carências ou perturbações nos seguintes domínios: ambiente e património (aquecimento global, poluição, esgotamento de recursos, desastres nucleares, destruição de património cultural), instabilidade política (guerra, terrorismo), comportamento cívico (abstenção eleitoral), saúde pública (droga, sida), desigualdade social (pobreza, insucesso escolar das crianças de grupos minoritários), violação de direitos humanos (pena de morte, escravatura, exploração sexual) e falta de ética política, comercial e profissional (comercialização de produtos nocivos para a saúde pública, *doping*, incúria médica).

De uma lista alargada de situações concretas retivemos 19 itens que abordam situações representativas de todas estas áreas e cobrem todas estas problemáticas. A ESSM é uma escala de auto-resposta, sendo cada item respondido por meio de uma escala de tipo Likert: sensibiliza-me pouco = [1], sensibiliza-me levemente = [2], sensibiliza-me moderadamente = [3], sensibiliza-me intensamente = [4]. A sequência dos itens na apresentação final resulta de uma ordenação aleatória.

### *7.5.2.2 Análise psicométrica da ESSM*

Procedemos à análise psicométrica da ESSM, tendo em vista apurar a sua consistência interna e estrutura factorial. A análise em componentes principais indica que quatro componentes atingem valores próprios superiores a 1, explicando 48.6% da variabilidade total. O primeiro componente explica 25.8% da variabilidade. Verifica-se que a matriz de intercorrelações é significativamente

diferente de uma matriz de identidade (de acordo com o teste de Bartlett,  $\chi^2 = 3435.99$ ,  $p < .01$ ) e a amostragem é suficientemente adequada (a medida de Kaiser-Meyer-Olkin é de .87 para o conjunto das 19 variáveis).

Considerando que o *scree test* de Cattell apontava para uma solução de 2 factores, efectuámos a sua extracção, rotação e interpretação. Após análise da consistência interna dentro dos factores verificámos que a eliminação do item 4 provocava a subida do valor do *alfa* de Cronbach da subescala 2 (de 0.62 para 0.67); como tal, e dada a existência de uma fraca correlação item-total ( $r = 0.21$ ) optámos por eliminá-lo. Retirado o item, a consistência interna da escala total mantém o valor inicial de 0.81. Efectuada nova análise factorial, uma vez retirado o item 4, verifica-se que os dois factores (F1 e F2) explicam 34.3% da variabilidade total (respectivamente 25.8% e 8.5%), sendo as suas contribuições proporcionais, após rotação VARIMAX, de 61.4% e 38.6 %.

No *Quadro 7.6* apresentam-se os valores da consistência interna das subescalas e da escala total, após eliminação do item. As pontuações médias dos 18 itens que retivemos variam entre 2.25 (item 19) e 3.80 (item 17). O *Quadro 7.7* apresenta este dado, bem como as saturações factoriais e comunalidades dos itens. Pode verificar-se que o factor 1 é composto por 14 itens e o factor 2 pelos restantes 4. Exceptuando o item 15, incluído no factor 2 mas com saturação factorial no factor 1 acima de 0.30, todos os restantes itens saturam exclusivamente num dos dois factores, 14 deles apresentam saturações superiores a 0.50 e nenhum satura abaixo de 0.30 no factor respectivo.

A interpretação dos factores é inequívoca: o factor 1 está claramente referido à sensibilidade sociomoral face a problemáticas que envolvam pessoas ou grupos sociais, enquanto o factor 2 se refere à sensibilidade perante problemáticas ambientais. Assim, designámos o factor 1 Sensibilidade aos Problemas Humanos e Sociais e o factor 2 Sensibilidade aos Problemas Ambientais.



*Quadro 7.6*

*Análise da Consistência Interna da Escala de Sensibilidade Sociomoral*

	Número de itens	Alfa de Cronbach	Correlações interitem		
			<i>Média</i>	<i>Mínima</i>	<i>Máxima</i>
Subescala					
Sensibilidade aos Problemas Humanos e Sociais	14	.79	.24	.02	.46
Sensibilidade aos Problemas Ambientais	4	.67	.35	.24	.48
Escala completa	18	.81	.22	.02	.48

Quadro 7.7

Escala de Sensibilidade Sociomoral (ESSM): Médias, Desvios-Padrão e Saturações Factoriais para a Solução Rodada e Comunalidades dos Itens (N = 860)

Item	M	DP	Saturações		h <sup>2</sup>
			F1	F2	
<b>Factor 1: Sensibilidade aos Problemas Humanos e Sociais</b>					
16	2.63	0.82	.63	.04	.40
10	3.74	0.57	.62	.10	.40
19	2.25	0.98	.61	.11	.38
14	3.57	0.66	.59	.28	.43
9	3.79	0.49	.57	.15	.35
13	3.03	1.00	.56	.12	.33
6	3.60	0.72	.55	.12	.32
11	3.60	0.65	.54	.24	.35
5	2.84	0.98	.54	.09	.30
17	3.80	0.52	.51	-.06	.27
8	2.86	1.06	.50	.31	.34
12	3.26	0.73	.40	.13	.17
7	3.56	0.66	.33	.10	.12
18	3.72	0.54	.32	.17	.13
<b>Factor 2: Sensibilidade aos Problemas Ambientais</b>					
2	3.20	0.75	-.01	.83	.69
1	3.21	0.79	.12	.75	.57
3	3.73	0.52	.19	.72	.55
15	3.10	0.76	.37	.43	.33

Nota. Indica-se em realce a saturação mais elevada de cada item. Factor 1 = Sensibilidade aos Problemas Humanos e Sociais ; Factor 2 = Sensibilidade aos Problemas Ambientais.  
h<sup>2</sup> – comunalidade.

### **7.5.3 Escala de Democraticidade (ED)**

#### *7.5.3.1 Processo de construção da escala*

Para a construção da Escala de Democraticidade (ED) centrámo-nos no estudo das opções sociopolíticas, dos princípios democráticos e da adesão aos direitos humanos. A nossa estratégia para elaborar a escala tomou por base uma análise prévia dos princípios subjacentes à Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>95</sup>, dos quais seleccionámos 15 princípios<sup>96</sup>, subjacentes a 14 dos artigos da declaração. (ver *Anexo IV.2\_Quadro IV.2.1*).

O nosso objectivo foi identificar os diferentes níveis de adesão a estes princípios e a relação entre essa adesão e diferentes predisposições ou atitudes políticas e consequentes opções comportamentais. Para tal, procurámos concretizar os princípios, que são de natureza abstracta, em situações sociopolíticas concretas, sobre as quais o estudante pudesse tomar uma posição clara, como se de um referendo se tratasse. Com esta estratégia procurámos identificar a orientação geral em matéria de democraticidade (tolerância sociopolítica) e o grau de adesão aos princípios de direitos humanos, individuais e culturais.

Elaborámos uma lista de situações concretas que envolvem temas relevantes para a cidadania democrática, relativas a tópicos tão diversos como colonialismo, tradições culturais, homossexualidade, imigração, diferenças raciais, pena de morte, práticas policiais coercivas, sistema de justiça, privacidade, minorias étnicas, religião, educação, comunicação social, governo, papel social da mulher, emprego

---

<sup>95</sup> Declaração adoptada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua Resolução 217 A (III) de 10 de Dezembro de 1948.

<sup>96</sup> São estes os princípios seleccionados: liberdade e igualdade de todos os seres humanos; não discriminação; direito à vida; proibição da tortura; direito a ser julgado num tribunal independente; presunção de inocência até prova em contrário; direito à vida privada, familiar e protecção da correspondência; liberdade de circulação; liberdade de pensamento, consciência e religião; liberdade de expressão e opinião; direito de participação nos assuntos públicos do seu país; igualdade de acesso a funções de natureza pública no seu país; direito ao trabalho; educação deve favorecer tolerância, compreensão mútua e amizade entre os povos; direito a que existam condições que permitam a plena aplicação dos direitos humanos.

e guerra. Todos estes temas são sujeitos a juízos de valor moral e sociopolítico e todos dão aso a dilemas morais e a questões social e moralmente controversas. Muitas das decisões e julgamentos nestes domínios dependem de orientações como a posição ideológica, as atitudes face à democracia ou o grau de aceitação do direitos individuais e colectivos de determinados grupos presentes na sociedade. A maturidade sociomoral e as competências de julgamento moral são também um factor decisivo nas escolhas do sujeito.

Algumas das 27 questões que constam da versão final (ver *Anexo IV.1\_Quadro IV.1.4*), foram inspiradas em itens da Escala de Valores Democráticos (OVS Sample) de McClosky e Zaller (1984) e da Escala de Atitudes Face à Guerra de Stagner (1942), ambas reproduzidas em Robinson, Shaver e Wrightsman (1993).

No seu conjunto, os 27 itens são indicadores gerais da orientação sociopolítica e ideológica do estudante e, em geral, do seu nível de tolerância sociopolítica. A redacção de 16 destes itens apresenta afirmações contrárias aos princípios dos direitos humanos ou à democracia (e.g., E\_REF\_04 A pena de morte deveria ser aplicada a crimes graves). As restantes 11 questões estão formuladas de forma positiva, consistindo em afirmações favoráveis a opções sociopolítica democráticas e respeitadoras dos direitos humanos (e.g., E\_REF\_25 Homens e mulheres devem ter exactamente as mesmas oportunidades no emprego, no que respeita a salários e ascensão na carreira).

#### *7.5.3.2 Análise psicométrica da ED*

Tal como nas escalas anteriores, efectuámos a análise psicométrica e apurámos a consistência interna e a estrutura factorial da escala. Começámos por observar a fraca correlação item-total no caso dos itens 7, 17, 19, 20, 23, 25 e 26 (valores inferiores a 0.18), existindo dois itens com correlações negativas (itens 17 e 23) pelo que optámos por eliminá-los. O alfa de Cronbach para a escala, considerados os 20 itens restantes é de 0.75 (para a escala de 27 itens o valor do alfa era de 0.70). Também neste caso se verifica que a matriz de intercorrelações é significativamente diferente de uma matriz de identidade (de acordo com o teste de

Bartlett,  $\chi^2 = 2102.42$ ,  $p < .01$ ) e a amostragem é suficientemente adequada (a medida de Kaiser-Meyer-Olkin é de .83 para o conjunto das 20 variáveis).

Uma vez efectuada a análise em componentes principais, cinco componentes principais atingem valores próprios superiores a 1, explicando 43.9% da variabilidade total. O primeiro componente explica 19.0% da variabilidade.

Considerando que o scree test de Cattell apontava para uma solução de 3 factores, efectuámos a sua extracção, rotação e interpretação. Verifica-se que os 3 factores (F1, F2 e F3) explicam 32.8% da variabilidade total (respectivamente 19.0%, 7.9% e 5.9%), sendo as suas contribuições proporcionais, após rotação VARIMAX, de 36.9%, 32.5% e 30.6%.

Após análise da consistência interna dentro dos factores, verificámos ainda que a eliminação do item 3 provocava a subida do valor do alfa de Cronbach da subescala 1 (de 0.63 para 0.65) e que dada a sua fraca correlação item-total (0.24) seria desejável a sua eliminação, opção que tomámos. A escala total, com os restantes 19 itens tem um alfa de Cronbach de 0.74.

No *Quadro* 7.8 apresentam-se os valores da consistência interna das subescalas e da escala total, após eliminação dos itens. As pontuações médias dos 19 itens que retivemos variam entre 1.81 (item 5) e 2.94 (itens 13 e 14). O *Quadro* 7.9 apresenta estes dados, as saturações factoriais e as comunalidades dos itens. O factor 1 é composto por 5 itens, o factor 2 por 7 itens e o factor 3 por 7 itens.

Apenas um item satura abaixo de 0.30 no respectivo factor (item 22, do factor 3) e 11 itens saturam acima de 0.50. O item 8 do factor 2 satura também o factor 3 (0.32). Os factores são de fácil interpretação. O factor 1 refere-se à valorização da igualdade e não discriminação, o factor 2 integra situações referidas ao princípio da liberdade e aceitação do pluralismo democrático e o factor 3 refere-se à aceitação do direito (de indivíduos e grupos sociais) a tratamento digno, à justiça e à paz. Assim, designámos estes factores como, F1: Igualdade, F2: Liberdade e pluralismo e F3: Direito a Tratamento Digno, Justiça e Paz.

*Quadro 7.8*

*Análise da Consistência Interna da Escala de Democraticidade*

	Número de itens	Alfa de Cronbach	Correlações interitem		
			<i>Média</i>	<i>Minima</i>	<i>Máxima</i>
Subescala					
Igualdade	5	.65	.29	.20	.43
Liberdade e Pluralismo	7	.59	.18	.03	.29
Direito a Tratamento Digno, Justiça e Paz	7	.56	.15	.05	.32
Escala completa	19	.74	.15	-.02	.43

Quadro 7.9

*Escala de Democraticidade (ED): Médias, Desvios-Padrão, Saturações Factoriais para a Solução Rodada e Comunalidades dos Itens (N = 860)*

Item	M	DP	Saturações			h <sup>2</sup>
			F1	F2	F3	
<b>Factor 1: Igualdade</b>						
13	2.94	0.32	.72	.11	.00	.33
18	2.91	0.35	.69	.13	.19	.29
12	2.86	0.46	.62	.28	.11	.47
14	2.94	0.29	.56	-.04	.11	.39
2	2.83	0.48	.48	.24	.05	.24
<b>Factor 2: Liberdade e Pluralismo</b>						
9	2.64	0.60	.13	.70	.08	.26
10	2.59	0.69	.04	.57	.08	.51
24	2.62	0.62	.26	.52	.17	.33
11	2.65	0.65	.10	.50	.07	.26
15	2.74	0.58	.27	.42	.06	.47
8	2.42	0.77	.11	.38	.32	.54
21	2.52	0.75	-.05	.30	.23	.33
<b>Factor 3: Direito a Tratamento Digno, Justiça e Paz</b>						
4	2.12	0.88	-.01	.22	.65	.26
16	2.69	0.58	.23	-.04	.54	.35
1	2.33	0.77	.03	.24	.52	.53
5	1.81	0.89	-.18	.31	.51	.14
27	2.58	0.67	.29	-.14	.49	.10
6	2.54	0.68	.09	.13	.47	.36
22	2.62	0.65	.17	.06	.26	.34

Nota. Para cada item, indica-se em realce a saturação mais elevada. Factor 1 = Igualdade ; Factor 2 = Liberdade e Pluralismo ; Factor 3 = Direito a Tratamento Digno, Justiça e Paz; h<sup>2</sup> – comunalidade.

#### **7.5.4 Índice de Capital Informativo**

A elaboração do Índice de Capital Informativo (ICI) teve por base a intenção de apurar o nível de conhecimentos relativos a referenciais, factos e conceitos básicos para a cidadania democrática em temas de âmbito sociomoral, político e cívico. Partimos do pressuposto de que o posicionamento do estudante face aos problemas do mundo contemporâneo, os seus horizontes intelectuais e as suas tomadas de posição não podem ser suficientemente elaborados, coerentes e reflectidos sem que o mesmo possua conhecimentos básicos em matérias intelectual, política, cívica e moralmente relevantes para a compreensão do mundo contemporâneo. Essa compreensão pressupõe a existência de uma rede cognitiva de conceitos mínimos claramente associados ao significado histórico, factual ou conceptual que lhes é objectivamente atribuído do ponto de vista científico, político, social, económico... O nosso ponto de partida não foi a perspectiva de que o saber académico é por si só determinante das qualidades cívicas, intelectuais e morais do sujeito. Porém, também não defendemos a posição contrária. Estamos convictos de que o indivíduo que não possui os conhecimentos e referenciais culturais e históricos básicos, é mais propício a fazer abordagens alienadas, conformistas e acríicas dos problemas do mundo, é menos susceptível de propor autonomamente soluções de qualidade e, porque menos informado, será também dotado de menor complexidade intelectual da sua forma de compreender o mundo.

Desta forma, elaborámos uma lista de referências que poderiam ser consideradas básicos para a cultura moral de um jovem português com formação mínima ao nível do ensino secundário. Seleccionámos referências com base nos seguintes critérios:

(a) a inclusão nos currículos do ensino secundário ou superior (por exemplo, a expressão “Revolução dos Cravos”, o conceito “referendo” ou o nome da polícia política durante o Estado Novo);



(b) a divulgação por meio da comunicação social, tendo em conta a frequência da sua utilização (por exemplo, o conceito de “seropositivo” ou “xenofobia”);

(c) fazer parte do património sociocultural e político colectivo na população portuguesa (por exemplo, o nome do actual presidente da república de Portugal ou aquilo que simboliza a canção “Grândola vila morena”);

(d) referir-se a conhecimentos de história contemporânea gerais ou pelo menos associações superficiais (por exemplo, a associação entre Gandhi e a independência da Índia, a associação entre a Ku Klux Klan e o racismo, a associação entre o conceito de nacional socialismo e o conceito de nazismo, a associação entre Hirochima e a bomba atómica);

(e) por fim, tratando-se de referencias menos comuns, serem a mesmas susceptíveis de ser conhecidas por um estudante do ensino superior (por exemplo, a definição de excisão, a associação entre clorofluorcarboneto e a sigla CFC, os sinónimos de pena capital ou a associação entre o termo napalm e bombas usadas em diversas guerras do século XX, entre as quais a guerra colonial portuguesa).

Com base nestes critérios elaborámos uma lista de questões de conhecimento, das quais retivemos 24, que se integram nos seguintes domínios gerais: democracia e valores democráticos, sistemas políticos e totalitarismo, ambiente e ecologia, desigualdade social (pobreza, discriminação racial, exclusão social, escravatura) e direitos de grupos específicos, guerra e política internacional, história e cultura (ver *Anexo IV.3*). Como se verá adiante (ver *Secção 7.9*), as questões escolhidas têm ainda uma relação directa com os temas identificados no componente do questionário *ES4 Reflexão Guiada*, através da qual procuramos identificar as oportunidades que o estudante finalista teve, ao longo do seu curso, para estudar ou desenvolver trabalhos que lhe permitissem aprofundar o seu conhecimento nestes domínios temáticos.

O Índice de Capital Informativo é obtido depois de avaliado o grau de acerto das respostas aos 24 itens. Sendo de resposta aberta, os primeiros 19 itens

foram avaliadas em função de critérios de definição previamente estabelecidos. Os restantes 6 itens são de escolha múltipla e por isso não se colocam questões de interpretação, aplicando-se, na cotação das respostas, os valores identificados no *Anexo IV.1\_Quadro IV.1.2*. Para pontuar as respostas como correctas foi utilizada a grelha de avaliação apresentada no *Anexo IV.3*. O somatório dos valores obtidos, por meio do qual obtemos o Índice de Capital Informativo, pode oscilar entre o mínimo de 0 (todas as respostas erradas) e o máximo de 24 (todas as respostas certas), sendo 12 o valor médio. Para a análise de resultados optámos por trabalhar com as proporções de respostas correctas (0.0% a 100%).

### **7.5.5 Modelos sociais da moralidade e valores sociomoraís**

A questão S.5 (ver *Anexo IV.1\_Quadros IV.1.6 e IV.1.7*) refere-se aos modelos sociomoraís considerados exemplares pelo estudante e inquire sobre a sua categoria (figura histórica, personagem da actualidade, parente, conhecido, personagem fictício ou outra categoria), identidade (de que pessoa se trata?) e características apreciadas e exemplares dessa pessoa. Apesar da simplicidade das perguntas formuladas, esta questão procura estudar representações simbólicas complexas: por um lado, procura identificar a categoria a que pertence a pessoa considerada pelo sujeito como modelo sociomoral; por outro lado, tem em vista averiguar a existência ou não de uma relação de proximidade afectiva com esse modelo; por fim, procura inferir, a partir da caracterização desse modelo social tomado como exemplar, aqueles valores sociomoraís integrados no sistema de valores do sujeito. Esta questão permite obter dois indicadores: modelos sociais da moralidade e valores sociomoraís.

#### *7.5.5.1 Modelos sociais da moralidade*

Este indicador foi obtido através da análise combinada das questões S.5.a e S.5.b., tendo permitido a sua agregação e recodificação numa nova variável. Assim, passámos a contar com 13 categorias distintas: Mãe/ Pai = [1], Outros Familiares = [2], Amigos/ Namorados = [3], Professores/ Profissionais (pessoa das minhas relações pessoais) = [4], Humanitários = [5], Revolucionários = [6], Políticos da

Actualidade = [7], Fundadores/ Líderes Religiosos = [8], Activistas = [9], Escritores/ Filósofos/ Personagens Históricos = [10], Figuras do Desporto/ Espectáculo = [11], Eu próprio = [12], e, finalmente, Outros (inclui Deus, Ideal de pessoa, personagens fictícios...) = [13]. A elaboração destas categorias foi possível porque, apesar de ser inicialmente apresentado um sistema de categorias mais simplificado era pedido aos sujeitos que identificassem a pessoa escolhida (ver questões S.5.a e S.5.b no *Anexo IV.1\_Quadro IV.1.6*).

As 13 categorias encontradas têm forte semelhança com as categorias identificadas no estudo de Walker et al. (1995). Os dois sistemas de categorias distinguem-se essencialmente em dois aspectos. Em primeiro lugar, a categoria “Pessoas da família” de Walker et al. corresponde às nossas duas categorias Mãe/ Pai e Outros familiares. Uma vez que maioria dos sujeitos da nossa amostra estão na faixa etária da adolescência e juventude (contrariamente ao estudo de Walker et al., que, excluindo a infância, se baseou numa amostra de pessoas de todas as faixas etárias) entendemos que deveríamos criar uma categoria para os pais, discriminando-os dos restantes familiares, quer pelo facto de ser numericamente muito elevada a escolha do pai ou da mãe como exemplos de moralidade, quer pelas razões teóricas que explicam essa observação (reconhecendo a importância das figuras parentais durante esta faixa etária).

Em segundo lugar, o sistema de categorias de Walker e colegas inclui ainda a categoria dos Jornalistas, inexistente no nosso sistema e embora seja comum a categoria Activistas, na nossa classificação acabámos por não classificar nessa categoria nenhuma das respostas obtidas, pois todos os exemplos escolhidos que aí poderiam ser integrados foram catalogados na categoria Revolucionários, dada a sua clara actividade política (eis alguns exemplos de pessoas escolhidas pelos sujeitos da nossa amostra: Nelson Mandela, Che Guevara, Gandhi, Martin Luther King, Salgueiro Maia, Bin Laden).

### 7.5.5.2 *Valores sociomoraís*

A seguir à escolha do exemplo moral, era pedido ao sujeito que identificasse as características que determinaram essa escolha (questão S.5.c: *Diga quais as principais características que mais aprecia nessa pessoa e fazem com que a tenha escolhido*). Supusemos que o padrão de preferências nos poderia servir de indicador dos valores sociomoraís do sujeito e das suas posições hierarquias. Sendo uma questão de resposta aberta, procedemos a uma análise de conteúdo que se traduziu numa taxionomia de 25 valores, agrupados em nove grandes domínios, tal como se pode ver no *Quadro 7.10*.

A codificação das respostas tomou por base a grelha de codificação apresentada no *Anexo IV.4\_Quadro IV.4.1*. A elaboração desta grelha resultou da análise e comparação de diversas taxionomias de valores e traços. Estudámos a proposta de categorização de valores (An Omnibus Values Questionnaire) de Kilby (1993) e consultámos diversos sítios na internet dedicados ao estudo dos valores, dos tipos e traços de personalidade, educação do carácter e componentes da inteligência moral<sup>97</sup>. Este estudo, associado a uma análise individual das respostas dadas pelos sujeitos permitiu-nos esboçar uma primeira taxionomia, que fomos refinando sucessivamente até chegar à versão final. Não tivemos por preocupação estruturar as respostas de acordo com um quadro teórico pré-definido, mas antes garantir que todas as respostas pudessem ser catalogadas. Reservámos para a categoria “Atributos inespecíficos” aquelas respostas que, pela sua singularidade ou raridade não justificavam a criação de uma categoria mais autónoma.

---

<sup>97</sup> Refira-se, por exemplo, os seguintes sites consultados por nós: sobre tipos de personalidade (<http://www.personalitypage.com/high-level.html>); sobre traços de carácter e educação do carácter ([http://www.8j.net/caf/character\\_education/K-3/character\\_traits.html](http://www.8j.net/caf/character_education/K-3/character_traits.html)); (<http://www.sde.state.id.us/charactereducation/docs/CoreCharacterTraitsandLifeSkillsRefinedJan2001.doc>); sobre inteligência moral (<http://www.moralintelligence.com/Pages/Quiz01.htm>).

Quadro 7.10

Valores sociomoraís (codificação da variável EX\_M\_CAR)

Domínio	Sub-domínio	Sigla	Variável
1. DOMÍNIO SOCIAL/RELACIONAL	11. Impacte sobre os outros	EX_M_111	Notoriedade, carisma e persuasividade
		EX_M_112	Simpatia e diplomacia
	12. Relacionamento interpessoal	EX_M_121	Altruísmo
		EX_M_122	Afectividade e empatia
		EX_M_123	Integridade moral
		EX_M_124	Respeito e tolerância
2. DOMÍNIO EMOCIONAL		EX_M_21	Tranquilidade
		EX_M_22	Optimismo e bom humor
		EX_M_23	Emotividade
3. APTIDÕES DE VIDA DIÁRIA	31. Resolução de problemas/modo de lidar com a adversidade	EX_M_311	Resistência à adversidade
		EX_M_321	Dinamismo/Proactividade
	32. Realização de objectivos	EX_M_322	Capacidade de realização e sucesso
		EX_M_323	Eficiência e método
4. Percepção do <i>SELF</i> (Atitudes face a si mesmo e apresentação pessoal)		EX_M_41	Autoconfiança e autodeterminação
		EX_M_42	Sobriedade
5. INDIVIDUALISMO (autocentração e valores e auto-referenciais)		EX_M_51	Autocentração
6. COMPLEXIDADE MENTAL/ABERTURA DE MENTE	61. Conhecimento/desenvolvimento cognitivo-intelectual	EX_M_611	Sabedoria
		EX_M_612	Uso da mente
	62. Criatividade/mente aberta	EX_M_621	Mente aberta e inconformismo
		EX_M_622	Criatividade
7. COMUNITARISMO/ACTIVISMO		EX_M_71	Sentido de missão/comunitarismo
8. DEVOÇÃO/IDEALISMO		EX_M_81	Idealismo revolucionário
		EX_M_82	Religiosidade
		EX_M_83	Heroísmo
9. ATRIBUTOS INESPECÍFICOS		EX_M_9	Inespecíficos

Importa dizer que, embora a Escala de Valores de Rockech (1973) seja um dos instrumentos mais utilizados para avaliar, em função da cultura, nível etário ou formação, as preferências por valores e esperando-se em tais estudos que “essa preferência indique o carácter avaliativo dos valores assim como a sua dimensão motivacional e de auto-regulação da conduta [...uma vez que vários trabalhos demonstram...] a sua validade e poder discriminativo, para aplicação a diferentes populações” (Vilar & García, 1995, p. 129), a apesar também de esta escala

discriminar os valores instrumentais (referidos a modos de comportamento) e os valores finais (referidos a estados finais da existência), considerámos que, no caso dos nossos objectivos, seria mais interessante obter, de um modo espontâneo, uma informação vinda do próprio estudante sobre os seus valores, tomando por base aquilo que diz sobre as qualidades de topo nas pessoas que mais admira.

## **7.6 Indicadores dos processos de auto-regulação**

### **7.6.1 Interesses, grau de informação percebida e auto-avaliação de conhecimentos**

As questões S.6, S.7 e S.8 procuram conhecer as autopercepções do estudante sobre, respectivamente, o seu grau de interesse, o seu grau de informação e a sua auto-avaliação de conhecimentos nos seguintes domínios temáticos: Actualidade política e civismo; Problemas sociais e humanitários; Ecologia e ambientalismo; Cultura e arte; Ciência e tecnologia; Desenvolvimento económico e sociedade; Debate de ideias sobre religião, ética e espiritualidade.

### **7.6.2 Estratégias de procura de informação**

Em conjunto com as questões S6, S7 e S8, a questão S10, reflecte os horizontes intelectuais de posicionamento face ao mundo social e dá-nos os indicadores dos processos mediadores da acção social pro-activa.

Respeitando igualmente a processos auto-regulatórios da aprendizagem, a questão S10 inquire o sujeito sobre as suas práticas de procura activa de informação, utilizando diversos meios, estratégias e fontes (Ver noticiários na televisão ou ouvi-los na rádio; Ver documentários sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas; Ler as notícias em jornais; Ler em jornais e revistas artigos de fundo sobre actualidade política, económica, social ou ética; Ler livros sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas; Ver filmes sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas; Falar com especialistas sobre questões

políticas, económicas, sociais ou éticas; Participar em fóruns de discussão ou assistir a conferências ou seminários sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas). A frequência destas actividades foi apurada por meio de uma escala de tipo Likert, com as seguintes possibilidades de resposta: nunca = [1]; apenas ocasionalmente = [2]; algumas vezes por mês = [3]; algumas vezes por semana = [4]; diariamente = [5]. Assim, foi possível obter um indicador das estratégias de procura de informação resultante do valor médio das oito respostas. O alfa da escala é de .80, com uma média de intercorrelações de .32, variando entre o valor mínimo de .06 e o valor máximo de .59.

## **7.7 Indicadores de processos comportamentais**

### **7.7.1 Frequência de actividades socioculturais**

A questão S.9 é um indicador da frequência de actividades em que o estudante se envolve espontaneamente em domínios isomorfos daqueles que haviam sido abordados nas questões S.6, S.7 e S.8 (ou seja: Actualidade política e civismo; Problemas sociais e humanitários; Ecologia e ambientalismo; Cultura e arte; Ciência e tecnologia; Desenvolvimento económico e sociedade; Debate de ideias sobre religião, ética e espiritualidade). Enquanto nessas questões se procurava conhecer o grau de interesse, o grau de informação e a auto-avaliação de conhecimentos nestes domínios temáticos, a questão S.9 refere-se à frequência de actividades espontâneas em domínios isomorfos dos anteriores: Actividades políticas; Voluntariado/ caridade/ humanitárias; Ambientalistas/ ecológicas; Culturais (ler, ver cinema, teatro, exposições, museus,...); Artísticas (tocar um instrumento musical, pintar, fazer teatro, fotografar,...); Religiosas e espirituais; Intelectuais (ler, escrever, assistir a conferências e debates...). Foi usada uma escala de tipo Likert, com as seguintes possibilidades de resposta: nunca = [1]; apenas ocasionalmente = [2]; algumas vezes por mês = [3]; algumas vezes por semana = [4]; diariamente = [5].

### **7.7.2 Associativismo**

A questão S.11 refere-se ao associativismo e procura conhecer se o estudante pertenceu, desde que iniciou o curso, a algum grupo ou organização focado em cada um dos domínios explorados nas questões anteriores. Pedia-se ao estudante que dissesse se nunca pertenceu = [1], se já pertenceu mas não pertence actualmente = [2] ou se pertence actualmente = [3] a cada um dos grupos das seguintes categorias: político/ cívico; social/ humanitário; ambientalista/ ecológico; cultural/ artístico; científico/ tecnológico/ intelectual; desportivo ou recreativo; religioso ou espiritual.

### **7.7.3 Envolvimento/ activismo social**

O envolvimento/ activismo é obtido por meio das questões S.12 e S.13. Estas questões abordam o grau de envolvimento/ participação do estudante em: Actividades políticas/ sensibilização cívica; Campanhas de ajuda humanitária; Actividades de protecção ambiental/ ecologia; Eventos culturais ou artísticos; Actividades de natureza científica, tecnológica ou intelectual; Actividades/ eventos desportivos ou recreativos; Missões religiosas/ caridade. Enquanto a questão S.12 se refere à participação antes da entrada no curso, a questão S.13 refere-se à participação depois da entrada no curso. O grau de envolvimento é medido pelo sistema de resposta múltipla, com três possibilidades de resposta: nenhum = [1], pouco activo = [2], activo = [3].

## **7.8 Educação, estilos de vida, crenças e ideologia**

### **7.8.1 Estilo educativo parental**

Integramos no questionário uma questão (S.4) sobre o estilo educativo parental. Para a concepção deste item e do seu modelo de resposta inspirámo-nos no método do diferencial semântico (Osgood, 1952, in Osgood, 1953), no qual um determinado conceito (e.g., tipo de educação) é associado a um par de termos



polares descritivos (e.g., boa vs. má). Ao responder a uma série padronizada de pares de termos, o sujeito indica o sentido e a intensidade da associação entre o conceito e cada um dos atributos dados e enuncia a significação do conceito em causa. A questão S4 refere-se ao tipo de educação recebida na infância e adolescência e procura identificar o estilo educativo parental: democrático vs. autoritário/ permissivo. Visto que não pretendíamos descrever um conceito simples, mas identificar a percepção de um determinado tipo de relação (estilo educativo parental) seleccionámos aqueles descritores que mais frequentemente são enunciados pelas pessoas leigas e descritos na literatura como definindo o estilo democrático, o estilo permissivo e o estilo autoritário. Assim, colocámos no pólo positivo (estilo democrático) os seguintes atributos: inovador, não punitivo, atento, flexível, afectivo democrático, justo, confiança e exigente. No pólo oposto (estilo autoritário ou permissivo) colocámos os atributos: conservador, punitivo, indiferente, rígido, não-afectivo, autoritário, injusto, controlador e negligente. Estes atributos foram alinhados em nove pares de termos opostos que permitem polarizar o estilo educativo como positivo ou negativo. A ordem dos termos positivo-negativo foi aleatorizada, apresentando-se da seguinte forma: Conservador/ Inovador, Punitivo/ Não Punitivo, Indiferente/ Atento, Rígido/ Flexível, Não afectivo/ Afectivo, Autoritário/ Democrático, Injusto/ Justo, Controlador/ Confiança, Negligente/ Exigente.

O indicador do estilo educativo parental corresponde à média dos valores obtidos em 8 destes itens. A análise da consistência interna da escala revelou que a eliminação do item ED\_NG\_EX (negligente – exigente) fazia subir o alfa de Cronbach (de .85 para .86), pelo que procedemos à sua eliminação. Para a escala, com os restantes 8 itens, a média das intercorrelações é de .43, oscilando entre o mínimo de .21 e o máximo de .60.

### **7.8.2 Estilo de vida**

O grau de autonomia do estudante foi medido a partir de duas questões: autonomia económica (questão D.13) e autonomia na gestão da vida diária

(questão D.14). Questionámos também sobre o tipo de residência em tempo de aulas (questão D.12), indicador que não tomámos em consideração no presente estudo.

#### *7.8.2.1 Tipo de residência*

Questionado sobre o tipo de residência em tempo de aulas (questão D12: onde reside em tempo de aulas?), o estudante poderia optar por uma das seguintes respostas: Na residência do agregado familiar = [1], em apartamento próprio = [2], em apartamento ou quarto alugado = [3], em residência de estudantes ou em República = [4], em casa de familiares ou amigos = [5], outra situação (qual) = [6].

#### *7.8.2.2 Autonomia económica*

O indicador é obtido por meio da resposta à questão D.13 (“Qual das seguintes situações relativas ao trabalho remunerado corresponde melhor ao seu caso?”), cujas alternativas de resposta foram apresentadas num contínuo que evoluía de uma situação de total dependência económica (“nunca tive trabalho remunerado”) até à situação de maior responsabilidade em matéria de responsabilidade financeira (“Trabalho, ou já trabalhei, contribuindo para sustentar a minha família”).

#### *7.8.2.3 Autonomia na gestão da vida diária*

Este indicador é obtido por meio de uma escala (questão D.14) constituída por 8 itens, nos quais se procura identificar o grau de autonomia do estudante relativamente a um conjunto significativo de encargos e responsabilidades de vida diária. Para a construção da escala foram escolhidos aspectos da gestão de vida diária relevantes na vida de um estudante jovem adulto (tratar de assuntos burocráticos; gerir o dinheiro do mês; ter um salário ou independência económica; decidir onde e com quem passar férias; viajar para o estrangeiro; procurar emprego; tomar decisões sobre a vida do dia-a-dia de forma independente; tomar decisões sobre a educação, sustento o guarda de outra pessoa).

A frequência destas actividades foi apurada por meio de uma escala de tipo Likert, de nada autónomo = [1], até totalmente autónomo = [5], tendo sido obtido um indicador de autonomia na gestão de vida diária resultante do valor médio das oito respostas. Procedemos à análise da consistência interna da escala, tendo obtido um alfa de .74, com uma média de intercorrelações de .27, variando entre o valor mínimo de .11 e o valor máximo de .59.

### **7.8.3 Crenças e ideologia**

Tal como referimos na nossa reflexão teórica, não nos parece legítimo excluir do estudo da moralidade a sua inextrincável dimensão política. Tendo em consideração essa reflexão, o nosso estudo procura conhecer as crenças religiosas e a ideologia política do estudante e relacioná-las com os padrões de comportamentos cívico e com os valores e atitudes sociomorais. Como se viu, os grupos de questões S.6 a S.10 (ver *Pontos* 7.6.1 e 7.6.2) incluem itens que procuram identificar claramente as posições dos estudantes em relação a estes diferentes domínios, bem como outros aspectos capitais no desenvolvimento da sociedade.

#### *7.8.3.1 Posição religiosa*

Este indicador é obtido por meio da questão S.1 (“qual é a sua religião?”). É fornecida uma grelha de resposta de escolha múltipla, com três possibilidades de resposta: religião católica = [1], membro de outra igreja/ religião = [2] e não membro de nenhuma igreja/ religião = [3]. Caso seja mencionada “outra igreja/ religião” é pedida informação sobre qual é esta igreja/ religião, muito embora esta informação suplementar não seja alvo de análise nos estudos adiante reportados.

#### *7.8.3.2 Religiosidade*

Indicador obtido através da resposta à questão S.2 (“qual é o seu grau de religiosidade?”) sendo oferecida uma grelha de respostas de escolha múltipla, com cinco possibilidade que vão de profundamente religioso = [1] a não crente = [5] (valores posteriormente invertidos).

### *7.8.3.3 Ideologia política*

Este indicador é obtido por meio da resposta à questão S.3 (“indique qual é a sua ideologia política”). Uma vez mais, o respondente pode optar por uma de cinco respostas, dizendo se, politicamente, se identifica com a direita = [1], com o centro direita = [2], com o centro esquerda = [3], com a esquerda = [4], ou se está indeciso = [1].

## **7.9 Percepções do ensino superior pelo estudante finalista**

### **7.9.1 Ethos institucional**

Devemos começar por referir que este conjunto de indicadores, bem como aqueles que iremos referir no ponto seguinte (ver *Ponto 7.9.2*) foi obtido apenas em parte da amostra, ou seja, os estudantes finalistas. Dada a sua natureza não era relevante inquirir os restantes sujeitos nestas matérias<sup>98</sup>.

#### *7.9.1.1 Sensibilidade institucional aos problemas do mundo contemporâneo*

Anteriormente (ver *Pontos 7.6.1, 7.6.1 e 7.7.2*) referimos as questões relativas ao grau de interesse, ao grau de informação, à auto-avaliação de conhecimentos do estudante, ao activismo social e ao associativismo nos seguintes domínios temáticos: Actualidade política e civismo; Problemas sociais e humanitários; Ecologia e ambientalismo; Cultura e arte; Ciência e tecnologia;

---

<sup>98</sup> Estas questões foram integradas na parte III do questionário. Esta parte do questionário tem por objectivo caracterizar a experiência formativa do estudante no ensino superior. Por um lado, são apresentados itens que procuram averiguar como é que o estudante percebe o seu curso e contexto de formação, quanto ao clima organizacional (estilo educativo no curso e na faculdade/escola), sensibilidade aos problemas do mundo contemporâneo, oportunidades de aprendizagem guiada e oportunidades de reflexão guiada. Por outro lado, procura saber-se como é que o estudante avalia o grau de influência do curso/formação do ensino superior sobre os seus interesses intelectuais/culturais e que importância relativa atribui às diferentes experiências no ensino superior para a sua formação cívica e sociomoral.

Desenvolvimento económico e sociedade; Debate de ideias sobre religião, ética e espiritualidade.

A questão ES.1 (“em que medida a instituição que frequenta se tem mostrado sensível a ...”) refere-se à sensibilidade institucional, percebida pelo estudante, relativamente às mesmas temáticas (itens F\_SEN\_PO, F\_SEN\_HU, F\_SEN\_EC, F\_SEN\_CU, F\_SEN\_CI, F\_SEN\_SO e F\_SEN\_ID, respectivamente), sendo respondida numa escala de nada sensível = [1] até muito sensível = [5].

#### *7.9.1.2 Clima organizacional (Estilo educativo)*

A questão ES. 6 segue a mesma metodologia da questão S.4 (ver descrição acima, *Ponto* 7.8.1), e procura apurar o *estilo educativo* típico da escola/ faculdade frequentada pelo estudante, questionando-o sobre o clima ou ambiente organizacional e pedindo-lhe que o descreva por meio dos mesmos nove pares de atributos usados para a questão S.4 (Conservador/ Inovador, Punitivo/ Não Punitivo, Indiferente/ Atento, Rígido/ Flexível, Não afectivo/ Afectivo, Autoritário/ Democrático, Injusto/ Justo, Controlador/ Confiança, Negligente/ Exigente). Tratando-se de uma escala, analisámos a sua consistência interna, para o conjunto dos 9 itens. A exclusão do item CL\_NG\_EX (negligente/ exigente) fazia subir o *alfa* de .87 para .89, pelo optámos por retirá-lo, obtendo uma média de intercorrelações de .51, as quais variam entre o mínimo de .33 e o máximo de .66

#### *7.9.1.3 Oportunidades de aprendizagem guiada*

A questão ES.3 procura identificar as oportunidades, percebidas pelo estudante, para ao longo do seu curso ou aulas, se envolver nas seguintes situações de aprendizagem guiada: Discutir dilemas morais (por exemplo, eutanásia, aborto, clonagem...) [OP\_AG\_DI]; Assumir iniciativas humanitárias, sociais, ecológicas... [OP\_AG\_IN]; Fazer trabalhos de grupo sobre direitos humanos, direitos de grupos específicos (p. ex., minorias, crianças, refugiados) ou temas afins [OP\_AG\_TR]; Ver filmes sobre temas relacionados com direitos humanos [OP\_AG\_FI]; Ler livros sobre temas relacionados com direitos humanos [OP\_AG\_LI]; Discutir casos de

violações de direitos humanos [OP\_AG\_CA]; Participar em eventos com representantes de organizações não governamentais (ex: Amnistia Internacional, AMI, etc.) [OP\_AG\_EV]; Discutir problemas de política internacional (p. ex., guerras, desenvolvimento sustentado, autodeterminação dos povos, etc.) [OP\_AG\_PO]; Organizar actividades com Impacte na vida da sua escola [OP\_AG\_AC]; Conduzir estudos/ pesquisas sobre temas escolhidos por si [OP\_AG\_ES]; Moderar discussões na turma sobre temas sociais [OP\_AG\_MO]; Expor (por exemplo, à sua turma) os seus trabalhos [OP\_AG\_EX].

O sistema de resposta (escolha múltipla), permite uma das seguintes opções: nunca = [1], raramente = [2], algumas vezes = [3] e com frequência = [4], tendo sido criada uma variável nova baseada na média das respostas a estes 12 itens. A escala, revela possuir uma boa consistência interna: o alfa é de .91, a média das intercorrelações é de .45, sendo a mínima de .18 e a máxima de .71. As médias e desvio-padrão para cada um dos itens podem ser consultadas no *Anexo IV\_6 (Quadro IV.6.1)*.

#### *7.9.1.4 Oportunidades de reflexão guiada*

A questão ES\_4 (“No seu curso, com que frequência teve oportunidade para estudar, ou desenvolver trabalhos sobre...”), à imagem da anterior, procura igualmente identificar as oportunidades que o estudante reconhece ter tido, devido à frequência do seu curso/ aulas, mas desta vez refere-se às oportunidades para o estudo e reflexão guiada sobre as seguintes temáticas: Ambiente e ecologia/ Desenvolvimento sustentado [OP\_ES\_AM]; Exclusão social/ Pobreza [OP\_ES\_EX]; Imigração/ Emigração/ Minorias [OP\_ES\_IM]; Discriminação racial/ Racismo/ Etnocentrismo [OP\_ES\_RA]; Religião/ Liberdade religiosa [OP\_ES\_RE]; Liberdade de expressão/ Censura [OP\_ES\_LI]; Justiça/ Pena de morte/ Tortura/ Escravatura [OP\_ES\_JU]; Guerra e Paz/ Política internacional/ Globalização [OP\_ES\_GU]; Colonialismo [OP\_ES\_CO]; Educação em Direitos Humanos/ História e Direitos Humanos [OP\_ES\_DH]; Democracia/ Totalitarismo/ Sistemas políticos [OP\_ES\_SP]; Direitos de grupos específicos (crianças, mulheres, minorias, deficientes, etc.) [OP\_ES\_GE].

O sistema de resposta (escolha múltipla), permite as mesmas opções de resposta que a questão anterior: nunca = [1], raramente = [2], algumas vezes = [3] e com frequência = [4]. Também neste caso foi criada uma variável nova, tomando por base a média das respostas a estes 12 itens. Esta escala também possui uma boa consistência interna: o alfa é de .85, a média das intercorrelações é de .32, sendo a mínima de .01 e a máxima de .60. As médias e desvio-padrão para cada um dos itens podem ser consultadas no *Anexo IV\_6 (Quadro IV.6.2)*.

### **7.9.2 Valorização do ensino superior**

#### *7.9.2.1 Impacte percebido do ensino superior nos interesses intelectuais e socioculturais*

A questão ES. 2 questiona o estudante sobre o papel do ensino superior no fortalecimento dos seus interesses nos mesmos temas focados em questões anteriores (ver *Pontos* 7.6.1, 7.7.1 e 7.7.2 e 7.9.1.1): Actualidade política e civismo [PA\_ES\_P], Problemas sociais e humanitários [PA\_ES\_HU], Ecologia e ambientalismo [PA\_ES\_EC], Cultura e arte [PA\_ES\_CU], Ciência e tecnologia [PA\_ES\_CI], Desenvolvimento económico e sociedade [PA\_ES\_SO], Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade [PA\_ES\_ID]. São dadas três opções de resposta: enfraqueceu o meu interesse nessa área = [1], neutro = [2] ou fortaleceu o meu interesse nessa área = [3].

#### *7.9.2.2 Valorização da experiência no ensino superior para a formação cívica e sociomoral*

A questão ES.5 refere-se à importância que o estudante atribui a diversos aspectos da sua experiência no ensino superior, quando toma em consideração a sua própria formação cívica e sociomoral. Esta escala inclui 9 itens, relativos a: Métodos de ensino [FC\_IM\_ME], Relação pedagógica estabelecida com os professores [FC\_IM\_RP], Temas e conteúdos abordados no curso [FC\_IM\_TC], Trabalhos académicos [FC\_IM\_TA], Actividades extracurriculares [FC\_IM\_AE], Actividades académicas com os colegas [FC\_IM\_AA], Actividades lúdicas e convívio com os colegas [FC\_IM\_AL], Uso da biblioteca e centros de recursos [FC\_IM\_BI],

Organismos/ actividades de estudantes [FC\_IM\_OR]. O grau de importância atribuído a cada um destes aspectos da experiência no ensino superior é registado por meio de um sistema de respostas que varia entre nenhuma importância = [1] até muita importância = [5]. A escala possui boa consistência interna, sendo o alfa de .87, a média das intercorrelações de .42, com uma intercorrelação mínima de .24 e máxima de .70.

### **7.9.3 Envolvimento do estudante no curso e nos estudos**

#### *7.9.3.1 Assiduidade*

A taxa de assiduidade do estudante, objecto da questão D.12, é obtida por meio da percentagem de presenças semanais nas aulas no ano lectivo anterior, sendo permitida a escolha de uma das seguintes respostas: 0 a 20% = [1], 20 a 40% = [2], 40 a 60% = [3], 60 a 80% = [4], e 80 a 100% = [5].

#### *7.9.3.2 Dedicção aos estudos*

Na questão D.20 é inquirido: “tomando em consideração a forma como se dedica ao seu curso e aos estudos, que tipo de estudante considera ser?” As respostas são obtidas por meio de um sistema de classificação de 5 níveis: nada aplicado = [1], pouco aplicado = [2], mediano = [3], bastante aplicado = [4] e muito aplicado = [5] e dão-nos o indicador de uma das vertentes do autoconceito académico, a dedicação aos estudos.

## **7.10 Variáveis sociodemográficas**

O inquérito em análise inclui questões sobre os atributos classificatórios do estudante, nomeadamente: sexo, idade, estado civil, nacionalidade, grupo étnico, classe socioprofissional do pai e da mãe, grau de instrução do pai e da mãe, classe social de pertença, curso frequentado, ano, faculdade, universidade, estudos superiores prévios e ano da primeira matrícula no ensino superior. Este conjunto de questões, bem como alguns dos itens incluídos na parte II do questionário foram inspirados, adaptados ou retirados de Alferes (1997a). A partir de algumas desta



variáveis, criámos novas variáveis necessárias para algumas das análises: grupo etário [GRU\_ETA], nacionalidade [NACION\_R], Grupo ocupacional do pai [GO\_PAI] e Grupo ocupacional da mãe [GO\_MAE]. Apresentam-se no Anexo IV.1\_Quadro IV.1.13 as recodificações que deram origem a estas novas variáveis.

### **7.11 Plano de investigação, tratamento estatístico e apresentação de dados**

A investigação teve como suporte teórico a reflexão e a revisão da literatura que se apresentou nas partes teóricas desta dissertação e, embora todos os componentes do questionário sejam originais, apoiaram-se na análise de investigações com objectivos similares. O plano de investigação, amostragem e tratamento estatístico de dados teve em consideração as seguintes obras de metodologia de investigação em ciências sociais: Alferes (1997), Andrews, Klem, Davidson, O'Malley e Rodgers (1981); Crano e Brewer (2002), Cook e Campbell (1979), Denzin e Lincoln (2000), Díaz (1992), Howell (1982), Kiess e Bloomquist (1985), Nesselroade e Cattell (1988), Niele e Liebert (1986), Nunnaly (1978), Patton (1990) e Reis e Judd (2000).

A organização dos dados em base de dados e o tratamento estatístico dos resultados foram feitos no programa SPSS, versão 11.5 para *Windows*. Consultámos, para além do manual do programa, Pestana e Gageiro (2000). Para a apresentação de dados, referências e considerações gerais sobre publicação de textos científicos, foram consultados Cone e Foster (1993) e adoptadas as normas de publicações da APA (2001). Na apresentação de dados estatísticos em quadros seguimos Nicol e Pexman (1999).



## CAPÍTULO 8

### O ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR PERANTE O MUNDO CONTEMPORÂNEO: RESULTADOS

No presente capítulo apresentam-se os resultados do inquérito psicossocial, cuja metodologia, objectivos gerais e amostra descrevemos no capítulo anterior. A apresentação dos resultados estrutura-se em sete *Secções* (ver *Secções* 8.1 até 8.7), das quais as três primeiras estão centradas na análise dos sistemas de valores, crenças e atitudes sociomorais dos estudantes e as restantes no estudo dos conhecimentos, comportamentos e processos de auto-regulação da compreensão e abertura ao mundo. Sumariamente, o estudo tem por objectivos:

(a) analisar os processos de socialização dos valores sociomorais e das representações da excelência sociomoral – para esse efeito inquirimos os estudantes sobre o seu modelo de excelência sociomoral (*aquela pessoa que, pelas suas palavras e acções, considera ser um exemplo de vida a seguir*) e inferimos, a partir dos atributos invocados como critérios para tomar essa pessoa como modelo, os valores sociomorais dos estudantes (ver *Secção* 8.1);

(b) comparar os estudantes recém chegados ao ensino superior com os finalistas, no que se refere às atitudes que reflectem as percepções de si (*self*) e do mundo social (mundovisão), tendo em consideração a influência de aspectos sociodemográficos e as variáveis mediadoras comuns à experiência de vida de ambos os grupos – para este efeito construímos três escalas de atitudes [Escala de Identidade Sociomoral (EISM), Escala de Sensibilidade Sociomoral (ESSM) e Escala de Democraticidade (ED)], tendo tomado como variáveis dependentes os resultados dos estudantes nos factores destas escalas (ver *Secção* 8.2);

(c) comparar os estudantes finalistas, no que se refere às atitudes que reflectem as percepções de si (*self*) e do mundo social (mundovisão), tendo em consideração a diversidade e a especificidade das suas experiências no ensino superior – para este efeito considerámos as relações entre um conjunto de variáveis de ordem contextual, motivacional e atitudinal. As variáveis contextuais referem-se ao *ethos institucional* (indicador baseado em três escalas: clima organizacional, oportunidades de aprendizagem guiada e oportunidades de reflexão guiada) e as

variáveis motivacionais tomam por base o indicador *envolvimento nos estudos* (resultante da agregação das variáveis estandardizadas dedicação aos estudos e assiduidade), a *valorização do ensino superior* e as variáveis atitudinais tomam por base as pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED (ver *Secção 8.3*);

(d) diferenciar os estudantes, no que respeita ao Índice de Capital Informativo (indicador dos conhecimentos de factos e conceitos básicos para o desenvolvimento da compreensão e abertura ao mundo) e às estratégias de procura activa de informação, tendo em consideração os factores de ordem sociodemográfica (género, idade, estilo educativo parental, nível sociocultural dos pais, curso frequentado) e a experiência no ensino superior (comparação de recém-chegados vs. finalistas) (ver *Secção 8.4*);

(e) diferenciar os estudantes, no que respeita aos interesses, nível de conhecimentos e auto-avaliação desses conhecimentos nos domínios que escolhemos como referência para o nosso estudo<sup>99</sup>, tendo em consideração os factores de ordem sociodemográfica (género, estilo educativo parental e grau de instrução dos pais) e a experiência no ensino superior (comparação de recém-chegados vs. finalistas) (ver *Secção 8.5*);

(f) diferenciar os estudantes, no que respeita ao envolvimento/activismo em campos de actividade sócia, intelectual, cultural relevantes no mundo contemporâneo, tendo em consideração os factores de ordem sociodemográfica (género, estilo educativo parental, ideologia política e religião) e a experiência no ensino superior (comparação de recém-chegados vs. finalistas) (ver *Secção 8.6*);

(g) perceber como é que as variações no *ethos* institucional (diferentes sensibilidades institucionais aos problemas do mundo contemporâneo, diferentes modalidades de formação, diferentes opções curriculares e orientações

---

<sup>99</sup> Para procedermos a estas análises, tomámos como referência alguns dos mais representativos domínios de organização dos fenómenos sociais e ambientais no mundo contemporâneo: actualidade política/civismo, problemas sociais/humanitários, ecologia/ambientalismo, cultura/arte, ciência/tecnologia, desenvolvimento económico/sociedade; religião, ética e espiritualidade.

pedagógicas) afectam as motivações, auto-avaliações, a forma e a intensidade do envolvimento comportamental dos estudantes finalistas nos domínios que escolhemos como referência para o nosso estudo. Os dados obtidos prendem-se com as relações entre as mesmas variáveis contextuais, motivacionais e atitudinais tratadas na *Secção* 8.3 (ver também *Secção* 8.7).

Os resultados que apresentamos nas *Secções* 8.1 até 8.3 estão centrados na esfera não comportamental da moralidade, nas representações de bem e de excelência e nas crenças sobre o *self* e sobre o mundo (*i.e.*, as predisposições do estudante para interpretar-se a si mesmo, aos outros e ao mundo no plano das relações interpessoais e da moralidade). Os pressupostos que passamos a sumariar estão subjacentes à metodologia seguida neste estudo, decorrem das reflexões e posições que explicitámos nos capítulos teóricos.

Admitimos, em primeiro lugar, que o julgamento moral e os sistemas de valores que lhe dão cobertura devem ser compreendidos nas suas relações com os contextos psicológicos, sociais e culturais em que a moralidade do estudante se define e se expressa. Por esta razão, optámos por não usar nenhuma medida de avaliação do julgamento moral abstracto baseada em dilemas, como é comum nas investigações da linha cognitivo-desenvolvimental. Como tivemos oportunidade de referir (ver *Capítulo* 2), esta metodologia é muito mais adequada para o estudo das posições filosóficas do sujeito do que para o estudo da sua identidade e das posições morais situadas no contexto de vida real. Também defendemos, e justificámos anteriormente essa posição, que o estudo isolado do raciocínio moral não contempla as variáveis de identidade que interferem com os raciocínios e decisões morais do sujeito.

Em alternativa, considerámos mais interessante estudar a influência dos modelos de excelência (aquelas pessoas a quem o sujeito deseja identificar-se e a quem reconhece autoridade moral) na adopção de valores sociomorais, analisar estes valores e as atitudes e posições do estudante face a si mesmo e ao mundo social (*self* e mundovisão) e relacioná-los com as variações nos contextos e

experiências de vida específicos em que a moralidade se inscreve, representa e produz<sup>100</sup>. O modo como procurámos identificar os valores sociomoraes dos estudantes (ver *Capítulo 7, Seção 7.5, Ponto 7.5.5*) relaciona-se intimamente com a nossa perspectiva de que os valores (e outros construtos psicológicos) não podem ser auscultados nem medidos directamente, como se se tratasse de dados objectivos, de variáveis descontextualizáveis ou de objectos com uma consistência material mensurável (cf. Van Deth & Scarbrough, 1995).

Embora o sistema de valores de um indivíduo tenha uma raiz desenvolvimental, o seu processo de construção ao longo da vida inscreve-se sempre nas interações com o mundo social. Em sintonia com vários investigadores, incluindo alguns da linha desenvolvimental, como Damon ou Youniss, também rejeitamos “a visão kantiana de Kohlberg de um sujeito privado que chega a uma decisão autónoma em esplendor solitário, em favor de um sujeito social que constitui e valida os seus princípios morais nas relações interpessoais” (Baumrind, 1992, p. 272) e consideramos mais fértil inscrever a moralidade privada tanto nas validações consensuais da cultura como nos processo de socialização da moralidade e nos vínculos afectivos de onde emergem as crenças morais (cf. Hogan, 1973; Mussen & Eisenberg-Berg, 1977; Youniss & Damon, 1992/1994).

O desenvolvimento moral reflecte a interacção educativa, os estilos de disciplina e as próprias escolhas e potencialidades do indivíduo (Coles, 1997). A educação parental no período da infância é um factor determinante na produção e

---

<sup>100</sup> Lembremos, a propósito desta opção, o paradigma ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1979, 1993), no qual se supõe que não é possível compreendermos os processos psicológicos que contribuem para o desenvolvimento humano sem os situarmos na rede complexa de ambientes em que são activados. Estes ambientes partem das situações relacionais face a face e expandem-se até aos contextos sociais mais vastos, coordenados pela cultura. Lembremos também que o estudo de um dado período de vida (de um indivíduo, grupo ou geração) deve tomar em consideração algumas premissas relativas ao período sociohistórico, nomeadamente que as histórias de vida são influenciadas pelas mudanças sociais e pela localização na classe, etnia, localização da residência, etc, e que o significado social dos acontecimentos históricos é, em parte, retirado das histórias de vida que os indivíduos e grupos trazem para a situação (Elder, 1980; Smith & Bond, 1998).

aprendizagem do comportamento moral, já que é durante a infância que nos tornamos conscientes das regras da sociedade e daquilo que é valorizado como bem. Mussen e Eisenberg-Berg (1977) e Smetana (1995) evidenciaram a influência do estilo educativo parental no comportamento pró-social<sup>101</sup>. Damon (1988) mostrou que os padrões morais e emocionais maladaptativos podem ser evitados por um tipo de educação parental democrático que se baseie na autoridade (em oposição aos estilos permissivo e punitivo), porque este estilo relacional e disciplinar promove a sensibilidade social, a autoconsciência e o respeito pelas regras e pela autoridade. Por sua vez, Hoffman (2000) mostrou que a indução parental tem efeitos significativos no desenvolvimento das emoções morais, da empatia e da literacia emocional<sup>102</sup>.

Assim, consideramos importante relacionar os padrões de moralidade adoptados pelos estudantes e os estilos educativos de que beneficiaram na infância e adolescência. O final da adolescência e a juventude são um dos períodos do ciclo de vida onde a identidade sociomoral está mais sujeita a mudanças, em particular quando os cenários sociais e os contextos de vida são, também eles, marcados pela diferença em relação a períodos de vida anteriores<sup>103</sup>. É precisamente durante este

---

<sup>101</sup> De acordo com estes autores, as crianças que revelam competências de ajuda ao outro geralmente têm pais que, sendo exigentes, e colocando expectativas altas sobre o desempenho dos seus filhos, estão presentes e os apoiam; além disso, promovem o comportamento de ajuda, solicitando frequentemente a ajuda dos seus filhos, pedindo-lhes que tomem conta de outras pessoas, responsabilizando-os pelos seus actos e exercendo a sua autoridade sem recurso a ameaças verbais ou físicas. Pelo contrário, procuram explicar as razões de natureza moral para que um dado comportamento seja desejável. Por fim, estes pais são eles próprios bons modelos de integridade moral, vivendo de acordo com os seus princípios de honestidade, preocupação pelos outros e justiça.

<sup>102</sup> De acordo com McCarthy (2000) a expressão literacia emocional, atribuída a Peter Salovey inclui cinco condições: que a pessoa esteja consciente/conheça as suas próprias emoções; que seja capaz de lidar de forma adequada com emoções e sentimentos; que seja capaz de regular as suas motivações (adiar a gratificação, controlar a impulsividade, ser capaz de se envolver psicologicamente em tarefas desafiadoras); que seja capaz de reconhecer as emoções dos outros; por fim, que seja capaz de gerir de forma positiva e empática os relacionamentos interpessoais.

<sup>103</sup> Conceitos fronteiriços como adolescência ou juventude correspondem a convenções adoptadas pela comunidade científica que estão fortemente conotadas com a história das mentalidades, como lembra Santrock (1987), ao notar que a infância não tinha existência cultural nem estatuto científico antes do século XVII e que a adolescência não existiu, nesses registos, até ao século XIX; porém, tanto as correntes biológicas como as correntes sociológicas admitem que

período do ciclo de vida que decorre, para a maioria dos estudantes, a entrada e a frequência do ensino superior. Nesta altura, os pais e a família continuam a ter um peso significativo na gestão de vida do estudante, quer pelos vínculos afectivos, quer pelas dependências económicas, mas a frequência do ensino superior vem dar espaço psicológico a novas formas de autonomia e responsabilidade pessoal, ao mesmo tempo que promove experiências culturais, intelectuais e de relacionamento interpessoal até aí inéditas. Importa saber, por isso, como é que estas novas experiências afectam as concepções de excelência, os valores e as atitudes do estudante.

Os estudos revisto por Pascarella e Terensini (1991) revelam que os estudantes finalistas obtêm resultados mais elevados no que respeita à orientação intelectual, cívica e socio-política. A democraticidade e a tolerância política, racial e social evoluem numa direcção positiva. As preferências em matéria de valores e atitudes culturais, estéticas e educacionais tornam-se mais elaborados e intelectualmente mais sofisticados; a orientação intelectual e a valorização do saber tornam-se mais nítidas. As concepções acerca da igualdade de oportunidades amplificam-se e o estudante torna-se mais capaz de aceitar e defender os direitos humanos e sociais de outras pessoas e grupos e as suas próprias responsabilidades cívicas. Porém, o efeito do ensino superior sobre muitas destas evoluções é pouco claro e, na maioria dos estudos e para a maioria destas áreas são dadas explicações alternativas, o que deixa transparecer que o poder do ensino superior para afectar estas variações não pode ser estudado à margem de outros contextos e condicionantes experienciais.

Para além dos aspectos educativos e familiares, do estatuto socioeconómico e da geração de pertença, que aparecem sistematicamente como explicações rivais, o género é uma das variáveis mais importante no estudo destas mudanças em geral e no estudo da moralidade e da excelência em particular. As crenças religiosas e a

---

este é um período marcado por mudanças psicológicas substanciais (cf. Claes, 1985; Cloutier, 1982; Elder, 1980; Fisher & Lazerson, 1984; Lerner & Hultsch, 1983) que merecem, na época actual, ser conhecidas e estudadas na sua especificidade (cf. Taborda Simões, 2002).



ideologia política do estudante também são dados a ter em conta para compreendermos como se configuram os sistemas de valores e atitudes do estudante.

Não cremos que a posição religiosa seja um determinante por si só de uma mundovisão e dos valores de um indivíduo. Os estudos na área das atitudes religiosas dos estudantes do ensino superior (que usualmente discriminam duas grandes áreas, a religiosidade geral e a actividade religiosa) revistos por Pascarella e Terenzini (1991) parecem revelar o declínio dos valores, atitudes e comportamentos religiosos desta população nas últimas décadas. Porém, a área da espiritualidade ou da religiosidade envolve mais do que a prática religiosa (ir à igreja, assistir a missas, cumprir rituais religiosos, etc.), podendo relacionar-se com outro tipo de práticas, no campo do altruísmo, do associativismo e do activismo social e com a evolução da consciência social e política. Sendo Portugal um país onde a tradição religiosa, nomeadamente o catolicismo, define fortemente as práticas culturais e onde as noções de bem e de mal estão solidamente radicadas na tradição judaicocristã, consideramos importante apurar que implicação têm as opções religiosas nas escolhas dos modelos de excelência, nos valores e nas atitudes dos estudantes face a si mesmos e aos outros.

Por fim, sendo a maioria destes jovens nascida, formada e educada num contexto sociopolítico de registo democrático, consideramos de igual importância conhecer e interpretar as relações entre a esfera da moralidade e a esfera da ideologia política. Além disso, como referimos na nossa reflexão teórica, não nos parece legítimo excluir do estudo da moralidade a sua inextricável dimensão política, pelo que é relevante identificar as posições dos estudantes em relação a este e outros domínios capitais no desenvolvimento da sociedade. Assim, não apenas iremos relacionar as posições políticas do estudante (definidas no eixo ideológico direita/centro/esquerda), como procuraremos conhecer as suas atitudes de democraticidade, tolerância social e aceitação dos princípios subjacentes aos direitos humanos dos indivíduos e grupos.

Em Portugal, a concepção educativa subjacente à Lei de Bases do Sistema Educativo (lei nº 46/86, de 14 de Outubro) dirige-se para a construção de uma sociedade democrática de pendor humanista, e parte do pressuposto de que a consolidação dos seus alicerces depende da interiorização colectiva de valores como a justiça, a liberdade, a igualdade ou a solidariedade. Pressupõe-se que a escola deve promover a autonomia do aluno (estimulando o desenvolvimento global da personalidade, nos planos cognitivo, estético, ético, afectivo e moral), mas ao mesmo tempo deve contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade, formando para uma cidadania democrática que tanto defenda a soberania do país quanto as suas relações de interdependência com os outros povos e nações.

Convém lembrarmos os resultados do Estudo Internacional sobre Educação Cívica conduzido na década de 90 com jovens de 14 e 15 anos e cujo objectivo era compreender como é que a educação escolar está a contribuir para que os jovens desenvolvam conhecimentos, competências e atitudes de cidadania (nos seguintes domínios: a democracia, a identidade nacional e a coesão e a diversidade social). A segunda fase do estudo, conduzido em Portugal em 1998, durante a qual se avaliou o currículo implementado (Meneses, 2001) apresenta resultados interessantes, de que se destacam os seguintes:

- O nível cultural da família [revela-se como] como grande configurador de vantagens acrescidas no domínio dos conhecimentos relativos à educação cívica;
- A nível das concepções de democracia emerge a defesa clara de um modelo de democracia social expansiva patente no reconhecimento do alargamento dos direitos dos grupos tradicionalmente excluídos desses direitos;
- Uma atitude muito positiva por parte dos jovens face aos grupos minoritários (mulheres, grupos étnicos e imigrantes);
- Uma ênfase muito substancial nas dimensões sociais, tanto no exercício da cidadania como nas responsabilidades do governo,
- Sobrevem alguma disponibilidade para a intervenção política, não obstante a baixa participação actual em organizações e apesar de os

estudantes revelarem alguma desconfiança face às instituições políticas, designadamente os partidos políticos;

- Como resultados mais positivos, do ponto de vista da escola, importa realçar as percepções positivas do clima da sala de aula, nomeadamente a liberdade de expressão e discordância face às opiniões dos professores e dos colegas, apesar do reverso da medalha apontar para um menor enfoque na discussão de questões políticas e poucos efeitos ao nível da aprendizagem da importância de votar. (p. 20).

Estudos anteriores sobre a formação cívica, a adesão aos valores democráticos e o conformismo, feitos em Portugal no início da década passada (Campos, 1991, dá-nos conta de alguns desses estudos) tendiam a mostrar que os jovens portugueses universitários e pré-universitários, manifestavam um forte alheamento em relação às questões sociais e pareciam dar prioridade aos valores pessoais e ao individualismo (Vala, 1986). Outros estudos conduzidos em Portugal indicam que a frequência do ensino superior contribui para que os jovens alcancem um nível de desenvolvimento psicológico superior ao inicial em aspectos como a cooperação, a responsabilidade pessoal ou a participação social, mas estes resultados não são muito elevados (e. g., Costa & Campos, 1986; 1989; 1990, cit in Campos, 1991). Resultados igualmente pouco positivos têm sido apontados por muitos outros autores face à experiência de outros países (e.g., Bloom, 1987 e Levine, 1980, in Rest, 1991, relativamente aos EUA).

Além disso, há indicadores de que certas condições institucionais são mais favoráveis do que outras ao desenvolvimento sociomoral do estudante. Ao analisar o trabalho de síntese de Pascarella e Terenzini (1991), Kuh (1992) verificou que entre as condições institucionais que favorecem o impacto do ambiente universitário no estudante contam-se o apoio de professores, a interação com colegas orientados por valores e aspirações próximos aos da instituição educadora, as práticas de ensino eficazes e a percepção, pelo estudante, de que é respeitado enquanto pessoa. Outros estudos mostram que a relação com os pares é importante nos estudantes mais jovens, ao passo que nos adultos se tornam mais relevantes as aulas e o relacionamento com a instituição e os professores (Kasworm & Pike,

1994). E também se verificou que o clima institucional promove mais facilmente o desenvolvimento do estudante e a aprendizagem se favorecer a cooperação e a comunicação entre professores e estudantes e dos estudantes entre si e se respeitar a sua diversidade (Chickering & Gamson, 1987, ref. in Hunt, 2003).

Algumas das preocupações que motivaram estas investigações são retomadas no nosso estudo, onde procurámos ver, de forma genérica, o estado de arte actual. Tendo em consideração os estudos que revimos no *Capítulo 5* (Astin, 1997; Ehrlich, 2002; Rest & Narvaez, 1991) sobre o impacte do ensino superior no desenvolvimento do estudante, esperamos que os seus efeitos variem não apenas em função das diferenças entre os estudantes, mas também em função das diferenças no projectos educativos (no *ethos* institucional) e nas oportunidades de aprendizagem e reflexão que as instituições e cursos proporcionam aos estudantes.

Os resultados que apresentamos nas *Secções 8.4 até 8.7* estão centrados nos conhecimentos e na esfera comportamental da moralidade e nos processos de auto-regulação do conhecimento, da aprendizagem e da acção em diversos domínios de organização da vida em sociedade.

Os interesses, os conhecimentos e as estratégias de procura de nova informação são as bases de uma intervenção responsável e de uma participação activa no plano da cidadania. Por isso, quando sabemos aquilo a que um indivíduo presta atenção, quando conhecemos os seus interesses e a forma como os auto-regula, como os transforma em objectivos e como os concretiza em actividades significativas, estamos, indirectamente, a conhecer algo mais acerca da sua identidade, do seu *self*<sup>104</sup>. Além disso, no caso dos estudantes do ensino superior, este tipo de informação é relevante se quisermos fazer um prognóstico das qualidades dos futuros profissionais que estão a ser formados. A ignorância e a

---

<sup>104</sup> Lembremos uma vez mais Csikszentmihalyi (1993), para quem nós somos aquilo por que nos interessamos e o modo como concretizamos os nossos interesses. Para este autor, os resultados que alcançamos e os objectivos que nos propomos estão relacionados com o modo como os dados provenientes de diferentes fontes de experiência se organizam na nossa consciência.

alienação costumam andar associadas e, na sociedade da informação, essas deficiências são graves para qualquer pessoa, porque determinam a perda de oportunidades e a fragilidade face à manipulação, mas são ainda mais ameaçadoras no caso dos futuros profissionais de topo porque facilitam o autoritarismo, a incompetência e, quando associadas a uma formação ética deficiente, também a andam associadas à tirania e à crueldade.

De acordo com Ehrlich (2002) a compreensão de conceitos como justiça e equidade, diversidade social, culturas globais e pluralismo e o conhecimento das instituições e dos processos políticos e económicos são centrais para a aprendizagem moral e cívica. Os conhecimentos deste tipo contribuem para o desenvolvimento das aptidões que fazem evoluir a maturidade moral (autocrítica, mente aberta, capacidade de escuta empática, honestidade e responsabilidade pelas acções próprias) e as que são alicerces para uma cidadania responsável (capacidades bem desenvolvidas para a comunicação e a cooperação, para recolher, organizar e analisar informação, para pensar criticamente e justificar posições). O ensino superior, revelam os estudos que abordámos no *Capítulo 5*, interfere com todos estes conhecimentos, virtudes e aptidões, mas a magnitude do seu efeito nem sempre é grande, sendo essa influência claramente mais evidente na área cognitiva, do que nas áreas afectiva e comportamental.

## **8. 1 Modelos de excelência e socialização dos valores**

### **8.1.1. Medidas e indicadores**

Os resultados adiante apresentados consideram as seguintes variáveis:

(a) a categoria do exemplo moral (R\_EX\_M\_C) escolhido, tomado como indicador do modelo de excelência do estudante. Agrupámos estas diferentes categorias numa nova variável [Exemplo moral/ Esferas (EX\_M\_ESF)] com três níveis: esfera privada = [1]; esfera pública = [2]; outras = [3] (ver *Anexo IV.1, Quadro IV.1. 6*);

(b) as características do exemplo moral escolhido (indicador obtido a partir da análise de conteúdo das respostas ao item EX\_M\_CAR, a qual se traduziu na criação de 25 novas variáveis, de EX\_M\_111 até EX\_M\_9), tomadas como indicador dos valores do estudante;

(c) as seguintes variáveis sociodemográficas: sexo, idade, grupo etário (GRU\_ETA) e estilo educativo parental (MED\_ED, variável correspondente ao valor médio dos itens ED\_CO\_IN até ED\_CT\_CF).

Os resultados da comparação entre estudantes do 1º ano e estudantes finalistas tomam em consideração o ano de matrícula. O indicador MATRÍCULA foi criado com base na análise conjunta dos itens ANO\_CURS, ANO\_MATR e D\_EST\_R, sendo constituído pelas seguintes quatro opções: estudante do 1º ano = [1]; estudante do 1º ano com transferência ou repetência = [2]; estudante finalista = [3], aluno do 2º ano ou 3º ano = [4]. Para a obtenção destes dados comparativos apenas foram considerados os grupos 1 ( $N = 433$ , 50.3% da amostra total) e 3 ( $N = 343$ , 39.9% da amostra total).

### **8.1.2. Resultados: modelos de excelência**

#### *8.1.2.1 Modelos de excelência: escolhas na esfera pública e na esfera privada*

Ao comparar as frequências obtidas, na amostra total, para cada umas das categorias com as do estudo de Walker et al. (1995) verificam-se grandes discrepância nas taxas de resposta, com frequências observadas nas categorias da esfera do relacionamento privado muito superiores às esperadas a partir dos dados desses autores (ver *Quadro 8.1*).

Esta discrepância pode ser explicada pelas diferenças nas amostras dos dois estudos: por um lado, o estudo de Walker et al. (1995) abrangia jovens e adultos canadianos de vários grupos etários (dos 16 aos 84 anos), no nosso estudo as idades dos sujeitos variem entre os 17 e os 50 anos, a média de idade é de 20.9 ( $DP = 3.61$ ;  $Me = 20.0$ ), sendo os grupos etários dos 17 aos 19 anos e dos 20 aos 22

anos os mais numerosos (respectivamente, 45.3% e 31.0% do total). Por outro lado, no estudo de Walker também existe grande variação nos níveis de habilitação, sendo a amostra maioritariamente da classe média, com um grau de instrução “razoável” e heterogéneo quanto à filiação etno-cultural. O nosso estudo restringiu-se a uma população universitária maioritariamente feminina, portuguesa e homogénea quanto à origem étnica. Também o número de sujeitos é distinto (80 no estudo de Walker, 860 no nosso estudo). Todas estas diferenças restringem a interpretação das diferenças encontradas e sugerem a necessidade de efectuar estudos transculturais com amostras comparáveis.

A análise das frequências e percentagens das respostas dos estudantes, quando inquiridos sobre aquelas pessoas que consideram um modelo a seguir, mostra que 79.9% dos sujeitos da amostra total (*ver Quadro 8.2*), escolheram as quatro categorias que se situam na esfera do relacionamento privado [(Mãe/ Pai = 1, outros familiares = 2, amigos/namorados = 3 e professores e outros profissionais = 4), com enorme destaque para a categoria mãe/pai (49.2% da amostra)]. Por sua vez, 15.6% escolheram as categorias da esfera pública (categorias 5 até 12) e os restantes 4.5% escolheram as duas categorias restantes, na qual se incluem o próprio sujeito (Eu próprio = 13) ou outras categorias (outras categorias = 14)<sup>105</sup>.

Tendo verificado que a escolha do exemplo moral tem uma correlação com a idade muito fraca [ $r = .02$  ( $N = 829$ ;  $p = .52$ )], vamos analisar de seguida as diferenças nas escolhas dos modelos de excelência em função do género, do estilo educativo e da experiência no ensino superior. No entanto, é relevante questionarmo-nos se a ênfase da nossa amostra nas categorias do foro do relacionamento privado e, por isso, de maior proximidade afectiva, terá alguma relação com a faixa etária.

---

<sup>105</sup> Entre estas, destacam-se escolhas do domínio ideal/religioso ou personagens fictícios (e.g., Deus, anjo da guarda, Peter Pan, etc).

*Quadro 8.1*

*Comparação das frequências das categorias de exemplo moral na amostra com as esperadas a partir dos dados de Walker, Pitts, Hennig & Matsuba (1995)*

Categorias de exemplo moral no nosso estudo	Categorias de exemplo moral no estudo de Walker et.al. (1995)	Frequências Observadas	Frequências Esperadas
Mãe/Pai	Família	517	207.7
Outros familiares			
Amigos/namorados	Amigos	107	79.1
Fundador ou líder religioso	Líderes/fundadores religiosos	15	178.1
Humanitários	Humanitários	11	108.8
Revolucionários	Revolucionários	33	98.9
Políticos da actualidade	Políticos	17	59.4
Eu próprio	Self	4	29.7
Professores e outros profissionais (relacionamento pessoal)	Profissionais	40	29.7
Escritores/Filósofos/Personagens históricos	Escritores/Filósofos	33	9.9
Artistas/Desportistas/Dirigentes	Entertainers	21	9.9
Outras categorias	Outros	33	19.8

Nota.  $\chi^2(10) = 882.65, p \leq .001$

*8.1.2.2 Modelos de excelência: efeitos do género*

Comparadas as escolhas de homens e mulheres (ver *Quadro 8.2*), encontram-se diferenças estatisticamente significativas na escolha das categorias Mãe/ Pai, mais valorizada pelas mulheres e nas categorias Escritores/ Filósofos/ Personagens históricos, Artistas/ Desportistas/ Dirigentes, Outras Categorias, e Eu Próprio, mais valorizadas pelos homens.

Procedemos ao teste das diferenças das escolhas dos exemplos morais na esfera privada/ pública (EX\_M\_ESF) entre homens e mulheres, tendo encontrado uma diferença significativa [ $\chi^2(2) = 57.50, p < .01$ ] que revela existir maior propensão nos homens para fazerem escolhas na esfera pública ou em categorias atípicas de natureza mais abstracta do que nas mulheres e que estas, pelo contrário, tendem a valorizar mais os exemplos morais do foro do relacionamento privado/ familiar.



*Quadro 8.2*

*Comparação das frequências/ percentagens das categorias dos exemplos morais na amostra total e por sexo*

	Amostra total		Homens		Mulheres		X <sup>2</sup> (1)
	n	%	n	%	n	%	
Mãe/Pai	409	49.2	50	27.9	359	55.1	42.18**
Outros familiares	108	13.0	20	11.2	88	13.5	0.65
Amigos/namorados	107	12.9	24	13.4	83	12.7	0.00
Professores e outros profissionais	40	4.8	13	7.3	27	4.1	2.10
Revolucionários	33	4.0	11	6.1	22	3.4	1.94
Escritores/Filósofos/Personagens históricos	33	4.0	19	10.6	14	2.1	23.25**
Outras categorias	33	4.0	13	7.3	20	3.1	5.06*
Artistas/Desportistas/Dirigentes	21	2.5	12	6.7	9	1.4	13.49**
Políticos da actualidade	17	2.0	7	3.9	10	1.5	2.67
Fundador ou líder religioso	15	1.8	4	2.2	11	1.7	0.02
Humanitários	11	1.3	3	1.7	8	1.2	0.00
Eu próprio	4	0.5	3	1.7	1	0.2	3.85*

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

*8.1.2.3 Modelos de excelência: efeitos do estilo educativo parental*

A escolha das categorias Mãe/ Pai, Outros Familiares e Amigos/ Namorados está associada com o estilo educativo parental, verificando-se que aqueles que consideram ter recebido uma educação do estilo democrático tendem a escolher mais os pais como exemplos de moralidade do que os que consideram ter recebido uma educação de tipo Autoritário ou Permissivo; pelo contrário estes tendem a escolher mais as outras duas categorias (ver *Quadro 8.3*). Não deixa de ser interessante notar que é nestas três categorias que se situam a maioria das escolhas dos sujeitos em ambos os grupo e que as percentagens são aproximadas (73.1% dos sujeitos do grupo *Autoritário/ Permissivo* e 77.0% dos sujeitos do grupo *Democrático* optam por uma desta três categorias) mas as escolhas da categoria Mãe/ Pai reduzem substancialmente, no caso dos estilos educativos de tipo autoritário ou permissivo, em favor das outras duas categorias.

Quadro 8.3

*Modelos de excelência em função do estilo educativo parental: comparação das frequências/ percentagens das categorias escolhidas*

	Estilo Educativo Autoritário/Permissivo		Estilo Educativo Democrático		$\chi^2 (1)$
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Mãe/Pai	168	41.1	241	57.1	22.90**
Outros familiares	64	15.6	44	10.4	4.03*
Amigos/hamorados	67	16.4	40	9.5	7.50**
Professores e outros profissionais	18	4.4	22	5.2	0.21
Revolucionários	17	4.2	16	3.8	0.00
Escritores/Filósofos/Personagens históricos	19	4.6	14	3.3	0.54
Outras categorias	16	3.9	17	4.0	0.00
Artistas/Desportistas/Dirigentes	10	2.4	11	2.6	0.00
Políticos da actualidade	10	2.4	7	1.7	0.26
Fundador ou líder religioso	10	2.4	5	1.2	1.12
Humanitários	7	1.7	4	0.9	0.39
Eu próprio	3	0.7	1	0.2	0.26

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

8.1.2.4 Modelos de excelência: efeitos da experiência no ensino superior

Quando comparadas as escolhas de estudantes do 1º ano e as dos estudantes finalistas (ver Quadro 8.4), evidenciam-se associações com a escolha das categorias Mãe/ Pai e Professores/ Outros profissionais, sendo a primeira mais escolhida pelos estudantes do 1º ano e a segunda pelos finalistas. Porém, uma vez que também existem correlações entre estas escolhas e a idade, optámos por efectuar uma análise multivariada da covariância (MANCOVA), tomando a experiência no ensino superior como factor e a idade como covariável. Embora o efeito multivariado para o conjunto das categorias dos exemplos morais não seja estatisticamente significativo [ $\Lambda = 0.98$ ,  $F(12, 759) = 1.53$ ,  $p = .11$ ], os testes univariados revelaram uma diferença estatisticamente significativa entre estudantes do 1º ano e finalistas na categoria professores e outros profissionais, mais escolhida pelos finalistas [ $F(1, 770) = 5.54$ ,  $p < .05$ ].

Efectuámos uma análise multivariada da covariância, para o mesmo factor, experiência no ensino superior, tomando as habilitações e grupo ocupacional dos pais estandardizadas (HAB\_GO) como covariável. O efeito geral da experiência no ensino superior para o conjunto das categorias dos exemplos morais é estatisticamente significativo [ $\lambda = 0.97$ ,  $F(12, 751) = 1.85$ ,  $p < .05$ ], assim como o efeito geral da covariável [ $\lambda = 0.97$ ,  $F(12, 751) = 2.13$ ,  $p < .01$ ]. Os testes univariados revelaram diferenças estatisticamente significativas para as categorias Mãe/Pai [ $F(1, 762) = 5.07$ ,  $p < .05$ ], no sentido de esta categoria ser mais escolhida pelos estudantes do 1º ano e para a categoria *Professores/ Outros profissionais* [ $F(1, 762) = 12.37$ ,  $p < .01$ ], no sentido de ser mais escolhida por estudantes finalistas.

Em conjunto, estes resultados mostram que a experiência no ensino superior não afecta, por si só, a escolha dos modelos, exceptuando-se a categoria *Professores/ Outros profissionais*. As restantes escolhas parecem estar mais relacionadas com variáveis demográficas, como evidencia a análise dos resultados descritos.

#### Quadro 8.4

*Modelos de excelência: comparação das frequências/ percentagens das categorias escolhidas em função da experiência no ensino superior*

	Estudantes do 1º ano		Estudantes finalistas		$\chi^2 (1)$
	n	%	n	%	
Mãe/Pai	218	51.8	141	43.0	6.20**
Outros familiares	50	11.9	52	15.9	1.88
Amigos/namorados	57	13.5	46	14.0	0.00
Professores e outros profissionais	11	2.6	28	8.5	11.53**
Revolucionários	20	4.8	9	2.7	1.60
Escritores/Filósofos/Personagens históricos	20	4.8	9	2.7	1.60
Outras categorias	14	3.3	15	4.6	0.41
Artistas/Desportistas/Dirigentes	8	1.9	10	3.0	0.55
Políticos da actualidade	8	1.9	5	1.5	0.02
Fundador ou líder religioso	7	1.7	6	1.8	0.00
Humanitários	6	1.4	5	1.5	0.00
Eu próprio	2	0.5	2	0.6	0.00

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

### **8.1.3. Resultados: valores sociomoraís**

#### *8.1.3.1 Valores sociomoraís: quadro geral*

Como se pode ver no *Quadro 8.5*, os atributos de excelência moral mais usados para caracterizar os exemplos sociomoraís são a empatia (mencionada por 44.2% dos sujeitos), a integridade sociomoral (43.0%), a resistência à adversidade (42.5%), o altruísmo (26.1%) e o uso da mente (22.0%). Cada um dos restantes atributos é referido por menos de 20% dos sujeitos. Estes dados revelam que são os atributos de natureza sociomoral aqueles que mais contribuem para a avaliação da excelência dos indivíduos e para a consideração de alguém como sendo exemplar a ponto de se poder considerar um modelo sociomoral. Porém, não devemos deixar de salientar a presença de muitos atributos aparentemente estranhos ao domínio sociomoral que foram considerado pelos sujeitos relevantes para a sua escolha.



O *Quadro 8.6* mostra as diferenças entre as escolhas dos valores em função da esfera de pertença (privada, pública ou outra) do exemplo moral. Há diferenças significativas nos valores empatia, integridade, resistência, dinamismo e autocentração (mais escolhidos na esfera do privado), notoriedade, inconformismo, criatividade, comunitarismo, idealismo e heroísmo (mais escolhidos na esfera pública) e optimismo (mais escolhidos quando o exemplo moral não pertence a nenhuma dessas esferas).

*Quadro 8.6*

*Valores: comparação das frequências/ percentagens por agrupamento dos modelos de excelência*

	Modelo de excelência: esfera do privado		Modelo de excelência: esfera pública		Modelo de excelência: outras categorias		$\chi^2 (2)$
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Empatia	334	50.5	17	13.1	11	40.7	64.29**
Integridade	306	46.2	34	26.2	12	44.4	19.26**
Resistência	295	44.6	44	33.8	9	33.3	9.90**
Altruísmo	179	27.0	29	22.3	6	22.2	3.07
Uso da mente	153	23.1	21	16.2	6	22.2	3.72
Autocentração	141	21.3	2	1.5	2	7.4	33.18**
Simpatia	110	16.6	12	9.2	5	18.5	4.61
Dinamismo	105	15.9	5	3.8	2	7.4	15.52**
Optimismo	78	11.8	5	3.8	4	14.8	7.25*
Sabedoria	63	9.5	12	9.2	5	18.5	0.68
Notoriedade	46	6.9	26	20.0	1	3.7	24.97**
Respeito	60	9.1	5	3.8	1	3.7	5.46
Inconformismo	42	6.3	18	13.8	2	7.4	9.14*
Autoconfiança	47	7.1	7	5.4	4	14.8	1.36
Sobriedade	38	5.7	9	6.9	1	3.7	0.96
Tranquilidade	36	5.4	2	1.5			5.61
Criatividade	21	3.2	15	11.5	1	3.7	18.21**
Idealismo	10	1.5	26	20.0	1	3.7	87.68**
Inespecíficos	25	3.8	7	5.4	3	11.1	2.16
Eficiência	24	3.6	6	4.6	1	3.7	0.42
Comunitarismo	5	0.8	26	20.0			113.64**
Sucesso	16	2.4	8	6.2	1	3.7	5.24
Emotividade	9	1.4			1	3.7	2.41
Religiosidade	5	0.8	3	2.3			3.13
Heroísmo	1	0.2	4	3.1			15.80**

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

### 8.1.3.2 Valores sociomoraís: efeitos do género

Embora não haja diferenças significativas para a maioria dos atributos em função do género (ver *Quadro 8.7*), existem diferenças significativas para empatia e resistência à adversidade (mais valorizados pelas mulheres) e para notoriedade, criatividade, idealismo e sucesso (mais valorizados pelos homens).

*Quadro 8.7*

*Valores na amostra total e por género: comparação das frequências/ percentagens de escolhas*

	Amostra total		Homens		Mulheres		$\chi^2 (1)$
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Empatia	363	14.0	60	33.9	303	46.8	0.00**
Integridade	355	13.7	70	39.5	285	44.0	0.18
Resistência	350	13.5	51	28.8	299	46.2	0.00**
Altruísmo	215	8.3	41	23.2	174	26.9	0.24
Uso da mente	181	7.0	39	22.0	142	21.9	0.87
Autocentração	145	5.6	24	13.6	121	18.7	0.08
Simpatia	128	5.0	28	15.8	100	15.5	0.98
Dinamismo	112	4.3	19	1.7	93	14.4	0.17
Optimismo	88	3.4	15	8.5	73	11.3	0.24
Sabedoria	80	3.1	18	1.2	62	9.6	0.91
Notoriedade	73	2.8	23	13.0	50	7.7	0.04*
Respeito	66	2.6	9	5.1	57	8.8	0.09
Inconformismo	63	2.4	16	9.0	47	7.3	0.50
Autoconfiança	59	2.3	10	5.6	49	7.6	0.33
Sobriedade	48	1.9	13	7.3	35	5.4	0.38
Tranquilidade	38	1.5	7	4.0	31	4.8	0.59
Criatividade	38	1.5	14	7.9	24	3.7	0.02*
Idealismo	37	1.4	17	9.6	20	3.1	0.00**
Inespecíficos	35	1.4	11	6.2	24	3.7	0.16
Eficiência	31	1.2	8	4.5	23	3.6	0.60
Comunitarismo	31	1.2	11	6.2	20	3.1	0.06
Sucesso	25	1.0	10	5.6	15	2.3	0.03*
Emotividade	10	0.4	-	-	10	1.5	0.09
Religiosidade	8	0.3	0	-	8	1.2	0.13
Heroísmo	5	0.2	1	0.6	4	0.6	0.91

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

### 8.1.3.3 Valores sociomoraais: efeitos do estilo educativo parental

O estilo educativo parental afecta a escolha de alguns destes atributos: por um lado, a resistência à adversidade e a autoconfiança são mais valorizadas no grupo de estilo democrático; por outro lado, os sujeitos com estilo educativo autoritário/ permissivo escolhem mais atributos inespecíficos (ver *Quadro 8.8*).

*Quadro 8.8*

*Valores em função do estilo educativo parental: Comparação das frequências/ percentagens*

	Estilo Educativo Autoritário/permissivo		Estilo Educativo Democrático		$\chi^2 (1)$
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Empatia	171	41.8	192	46.3	1.59
Integridade	169	41.3	186	44.8	0.98
Resistência	158	38.6	192	46.3	4.74*
Altruísmo	115	28.1	100	24.1	1.39
Uso da mente	90	22.0	91	21.9	0.00
Autocentração	75	18.3	70	16.9	0.18
Simpatia	63	15.4	65	15.7	0.00
Dinamismo	53	13.0	59	14.2	0.20
Optimismo	40	9.8	48	11.6	0.55
Sabedoria	44	10.8	36	8.7	0.74
Notoriedade	38	9.3	35	8.4	0.08
Respeito	29	7.1	37	8.9	0.73
Inconformismo	30	7.3	33	8.0	0.05
Autoconfiança	21	5.1	38	9.2	4.50*
Sobriedade	22	5.4	26	6.3	0.17
Tranquilidade	21	5.1	17	4.1	0.27
Criatividade	19	4.6	19	4.6	0.00
Idealismo	16	3.9	21	5.1	0.41
Inespecíficos	23	5.6	12	2.9	3.07*
Eficiência	13	3.2	18	4.3	0.49
Comunitarismo	16	3.9	15	3.6	0.00
Sucesso	14	3.4	11	2.7	0.18
Emotividade	6	1.5	4	1.0	0.11
Religiosidade	3	0.7	5	1.2	0.11
Heroísmo	3	0.7	2	0.5	0.00

\*  $p \leq .05$



#### 8.1.3.4 Valores sociomoraís: efeitos da experiência no ensino superior

A comparação dos estudantes do 1º ano com os finalistas revela apenas uma diferença significativa na escolha da autocentração (ver *Quadro 8.9*). A análise univariada da covariância (ANCOVA) tomando a autocentração como factor, a idade como covariável e a experiência no ensino superior como factor, revela que esta tem efeito significativo [ $F(1, 770) = 5.93, p < .05$ ], o que não acontece no caso da idade [ $F(1, 770) = 0.56, p = .45$ ]. Embora os estudantes se tornem progressivamente menos sensíveis à proteção do outro como elemento relevante para a sua avaliação, os julgamentos não diferem significativamente nos restantes valores. Os resultados parecem indicar que o sistema de valores e preferências sociomoraís na avaliação dos outros e das suas qualidades é quase imune à influência do ensino superior. Pelo contrário, os padrões de excelência e os modelos sociais que contribuem para a sua estruturação parecem ser essencialmente organizados no decorrer dos processos informais de educação e socialização.

## 8.2 Self e mundovisão

### 8.2.1. Medidas e indicadores

Esta secção está dedicada ao estudo das diferenças na percepção do *self* e mundovisão dos estudantes, procurando conhecer o impacto de variáveis sociodemográficas, como o sexo, a idade, a classe social percebida, o estilo educativo parental, a religião, o grau de religiosidade, a ideologia política, a experiência no ensino superior e o curso. Para tal, analisámos a relação entre cada uma destas variáveis e as pontuações factoriais das escalas EISS (F1: *Orientação Social*, F2: *Orientação Cognitiva*), ESSM (F1: *Sensibilidade aos problemas sociais e humanos*, F2: *Sensibilidade aos problemas ambientais*) e ED (F1: *Igualdade*, F2: *Liberdade e Pluralismo*, F3: *Direito a tratamento digno, justiça e paz*).

Os resultados adiante apresentados baseiam-se nos mesmos indicadores considerados na *Secção* anterior (exceptua-se os indicadores relativos aos modelos de

excelência e valores) e ainda nos seguintes: classe social percebida, religião, ideologia política, curso e factores das escalas EISM, ESSM, ED. Como anteriormente, os resultados da comparação entre estudantes do primeiro ano e estudantes finalistas tomam em consideração apenas os grupos 1 e 3 do indicador MATRÍCULA, tal como explicado acima (ver *Ponto* 8.1.1).

*Quadro 8.9*

*Valores em função da experiência no ensino superior: comparação das frequências/ percentagens*

	Estudantes do 1º ano		Estudantes finalistas		$\chi^2 (1)$
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Empatia	179	42.6	153	44.7	0.36
Integridade	181	43.1	140	43.3	0.78
Resistência	184	43.8	126	41.8	0.10
Altruísmo	103	24.5	96	26.8	0.18
Uso da mente	84	20.0	76	21.6	0.35
Autocentração	84	20.0	43	17.1	0.01**
Simpatia	61	14.5	53	15.4	0.60
Dinamismo	48	11.4	50	13.2	0.15
Optimismo	43	10.2	36	10.6	0.80
Sabedoria	34	8.1	36	9.4	0.20
Notoriedade	35	8.3	26	8.2	0.80
Respeito	30	7.1	28	7.8	0.51
Inconformismo	31	7.4	23	7.3	0.80
Autoconfiança	29	6.9	19	6.5	0.50
Sobriedade	26	6.2	19	6.1	0.78
Tranquilidade	20	4.8	15	4.7	0.87
Criatividade	21	5.0	12	4.4	0.35
Idealismo	19	4.5	16	4.7	0.85
Inespecíficos	21	5.0	10	4.2	0.17
Eficiência	12	2.9	17	3.9	0.11
Comunitarismo	17	4.0	11	3.8	0.59
Sucesso	15	3.6	9	3.2	0.50
Emotividade	7	1.7	1	1.1	0.07
Religiosidade	4	1.0	4	1.1	0.74
Heroísmo	3	0.7	2	0.7	0.85

\*\*  $p \leq .01$

## 8.2.2. Resultados

### 8.2.2.1 Self e mundovisão: efeitos do género

A comparação dos estudantes em função do género (ver *Quadro 8.10*), efectuada através do teste *t*-student, evidencia diferenças significativas em todos os factores analisados, excepção feita para ED\_ Direito a tratamento digno, justiça e paz [ $\tau$  de Hotelling = .24,  $F(7, 852) = 28.83$ ,  $p < .01$ ].

As mulheres apresentam valores mais altos em Orientação Social e os homens em Orientação Cognitiva (Escala de Identidade Sociomoral); as mulheres apresentam valores mais altos em Sensibilidade aos problemas humanos e sociais e os homens em Sensibilidade aos problemas ambientais (Escala de Sensibilidade Sociomoral); as mulheres apresentam valores mais altos em Igualdade e os homens em Liberdade e pluralismo (Escala de Democraticidade).

### *Quadro 8.10*

*Self e mundovisão em função do género: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED e comparação dos grupos através do teste t-student*

	Homens N = 189		Mulheres N = 671		t (858)
	M	DP	M	DP	
EISM_Orientação social	-0.53	1.05	0.15	0.94	-8.54**
EISM_Orientação cognitiva	0.36	0.95	-0.10	0.99	5.64**
ESSM_Sensibilidade aos problemas humanos e sociais	-0.37	1.21	0.10	0.91	-4.94**
ESSM_Sensibilidade aos problemas ambientais	0.23	1.03	-0.07	0.98	3.63**
ED_Igualdade	-0.58	1.54	0.16	0.70	-6.39**
ED_Liberdade e pluralismo	0.15	1.11	-0.04	0.96	2.29*
ED_Direito a tratamento digno, justiça e paz	0.13	1.11	-0.04	0.97	1.82

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

### 8.2.2.2 Self e mundovisão: efeitos do estilo educativo parental

A análise das pontuações factoriais em função do estilo educativo revela diferenças significativas para o conjunto dos factores [ $\tau$  de Hotelling = .04,  $F(7, 852) = 5.27$ ,  $p < .01$ ]. A comparação por meio do teste *t*-student (ver *Quadro 8.11*)

revela a existência de pontuações mais elevadas no estilo educativo democrático do que nos alternativos em ambos os factores da escala EISM, na ESSM e na ED.

### 8.2.2.3 Self e mundovisão: efeitos da religião

Efectuámos uma análise multivariada da covariância (MANCOVA), tomando a religião como factor e a idade como covariável [ $\Lambda = 0.88$ ,  $F(14, 1688) = 7,72$ ,  $p < .01$ ]. Exceptuando o caso da ESSM\_ Sensibilidade aos problemas ambientais, os resultados (ver *Quadro 8.12*) apontam para diferenças significativas dos valores obtidos nas pontuações factoriais de todos os outros factores em estudo.

*Quadro 8.11*

*Self e mundovisão em função do estilo educativo parental: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED e comparação através do teste t-student*

	Estilo Educativo Autoritário/Permissivo <i>n</i> = 428		Estilo Educativo Democrático <i>n</i> = 432		<i>t</i> (858)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
EISM_Orientação social	-0.12	1.02	0.12	0.97	-3.62**
EISM_Orientação cognitiva	-0.11	0.99	0.11	1.00	-3.19**
ESSM_Sensibilidade aos problemas humanos e sociais	-0.14	1.02	0.13	0.96	-4.00**
ESSM_Sensibilidade aos problemas ambientais	0.02	1.08	-0.02	0.91	0.64
ED_Igualdade	-0.08	1.09	0.07	0.90	-2.20*
ED_Liberdade e pluralismo	0.00	0.99	0.00	1.02	-0.05
ED_Direito a tratamento digno, justiça e paz	0.06	1.02	-0.06	0.97	1.70

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

Quadro 8.12

*Self e mundovisão em função da religião: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED, testes univariados e testes de Tukey<sup>a</sup>*

	Católico n = 703		Membro de outra igreja n = 19		Não membro de igreja/religião n = 132		F(2, 850)
	M	DP	M	DP	M	DP	
EISM_Orientação social	3.51 b	0.97	4.03	0.93	3.47 b	1.12	5.57**
EISM_Orientação cognitiva	0.05 b	0.98	0.09	0.87	-0.27 b	1.03	10.63**
ESSM_Sensibilidade aos problemas humanos e sociais	-0.07 a, b	0.93	0.34 a	1.48	0.35 b	1.21	9.64**
ESSM_Sensibilidade aos problemas ambientais	0.07 b	0.96	-0.37	1.39	-0.30 b	1.12	2.86
ED_Igualdade	-0.03 a	0.98	-0.10 a	2.35	0.20 a	0.73	3.10*
ED_Liberdade e pluralismo	0.02 b	1.02	-0.60 a	1.00	-0.01 b, a	0.77	17.88**
ED_Direito a tratamento digno, justiça e paz	-0.09 a, b	0.99	-0.07 a	0.77	0.47 b	1.01	7.30**

<sup>a</sup> – Análise da covariância para a comparação dos grupos religiosos nas pontuações factoriais tendo a idade como covariável. Para cada item as médias que são assinaladas com a mesma letra diferem significativamente entre si ao nível de  $\alpha < .05$ , de acordo com o teste de Tukey.

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

As comparação das pontuações factoriais a posteriori (testes de Tukey, cf. Quadro 8.12) mostra que, do ponto de vista estatístico, existem diferenças significativas entre católicos e não-membros de nenhuma igreja/ religião em todos os factores, à excepção de ED\_Igualdade. Os católicos obtêm valores mais elevados em EISM\_Orientação social e ESSM\_Sensibilidade aos problemas humanos e sociais e mais baixos nos restantes factores. Os católicos obtêm também pontuações mais elevadas em ESSM\_Sensibilidade aos problemas humanos e sociais e em ED\_Igualdade do que os membros de outras igrejas, mas mais baixas em ED\_Direito a tratamento digno, justiça e paz. Por sua vez, os membros de outras igrejas/ religiões distinguem-se dos não crentes em ED\_Liberdade e pluralismo e

ED\_ Direito a tratamento digno, justiça e paz, obtendo pontuações mais baixas do que estes.

#### *8.2.2.4 Self e mundovisão: efeitos da ideologia política*

Analisámos a relação entre a ideologia política e as pontuações factoriais das escalas EISS, ESSM e ED. A ideologia política dos sujeitos tomou por base a recodificação da variável IDE\_POL, numa nova variável (ID\_POL\_R), com três níveis: 1 = Direita e centro direita (N = 163); 2 = Esquerda e centro esquerda (N = 241); 3 = Indecisos (N = 364).

Efectuámos uma análise multivariada da covariância (MANCOVA), definindo a ideologia política (*direita/ centro direita, esquerda/ centro esquerda, indecisos*) e a experiência no ensino superior (*estudante do 1º ano, estudante finalista*) como factores e a idade como covariável. Os testes multivariados para a covariável [ $\Lambda = 0.98$ ,  $F(7, 752) = 2.3$ ,  $p < .05$ ] e para os efeitos principais [ $\Lambda = 0.97$ ,  $F(7, 752) = 3.33$ ,  $p < .05$  para a experiência no ensino superior e  $\Lambda = 0.91$ ,  $F(14, 1504) = 5.4$ ,  $p < .01$  para a ideologia política] são estatisticamente significativos. O teste multivariado para a interacção experiência no ensino superior/ideologia política não é significativo [ $\Lambda = 0.97$ ,  $F(14, 1504) = 1.44$ ,  $p = .13$ ].

Procedemos, então, à análise multivariada da covariância (MANCOVA), definindo a ideologia política como factor e a idade como covariável (ver *Quadro 8.13*). Os resultados mostram a existência de diferenças significativas entre os grupos nas pontuações factoriais de todos os factores da Escala de Democraticidade e em EISM\_Orientação cognitiva.

Quadro 8.13

*Self e mundovisão em função da Ideologia política: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED, testes univariados e testes de Tukey<sup>a</sup>*

	Direita e centro direita n = 163		Esquerda e centro esquerda n = 241		Indecisos n = 364		F(2, 845)
	M	DP	M	DP	M	DP	
EISM_Orientação social	-0.07	1.05	-0.02	0.92	0.04	1.03	0.65
EISM_Orientação cognitiva	0.02 a	0.89	0.25 a	0.95	-0.17 a	1.05	11.78**
ESSM_Sensibilidade aos problemas humanos e sociais	-0.05	1.07	0.01	0.95	0.02	1.00	0.45
ESSM_Sensibilidade aos problemas ambientais	0.03	1.10	0.11 a	0.96	-0.09 a	0.97	2.55
ED_Igualdade	-0.19 a,b	1.30	-0.01 a	0.89	0.10 b	0.88	4.87**
ED_Liberdade e pluralismo	-0.22 a	1.17	0.32 a, b	0.82	-0.11 b	0.98	20.64**
ED_Direito a tratamento digno, justiça e paz	-0.14 a	1.09	0.28 a, b	0.93	-0.11 b	0.95	13.16**

<sup>a</sup> – Análise da covariância para a comparação dos grupos religiosos nas pontuações factoriais tendo a idade como covariável. Para cada item as médias que são assinaladas com a mesma letra diferem significativamente entre si ao nível de  $\alpha < .05$ , de acordo com o teste de Tukey.

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

A comparação das pontuações factoriais a posteriori (testes de Tukey, cf. *Quadro 8.13*) mostra que, do ponto de vista estatístico, existem diferenças significativas entre todos os grupos em EISM\_Orientação cognitiva, sendo os indivíduos de esquerda/ centro esquerda aqueles que obtêm as pontuações mais elevadas, seguidos dos indivíduos de direita/ centro-direita. Existe uma diferença significativa entre os indivíduos de esquerda/ centro esquerda e os indecisos na ESSM\_Sensibilidade aos problemas ambientais, sendo os de esquerda/ centro esquerda os que obtêm a pontuação mais elevada. No factor ED\_Igualdade, tanto os indivíduos de esquerda/ centro esquerda como os indecisos obtêm pontuações mais elevadas do que os de direita/ centro direita. Nos outros dois factores da Escala de Democraticidade (ED\_Liberdade e pluralismo e ED\_ Direito a tratamento digno,

justiça e paz) os indivíduos de esquerda/ centro-esquerda obtêm as pontuações mais elevadas, sendo estas significativamente diferentes tanto do grupo de direita/ centro direita como do grupo dos indecisos. Os restantes contrastes não revelaram diferenças significativas entre os grupos.

Para analisar a ideologia política recodificámos a variável IDE\_POL, tendo criado uma nova variável (ID\_PO\_R2), com dois níveis: 1 = Ideologia política não definida (correspondente a indeciso); 2 = Ideologia política definida (restantes modalidades de resposta). Procurámos saber se, ao longo dos anos no ensino superior, se verificam modificações nas tendências dos estudantes a respeito da tomada de posição ideológica. Os resultados mostram que enquanto 53.8% dos estudantes no 1º ano não têm ideologia política definida, essa indecisão acontece apenas no caso de 39.2% dos estudantes finalistas (ver *Quadro 8.14*). Porém, a clarificação das posições ideológicas do estudante parece ser pouco afectada pela experiência no ensino superior. Embora o coeficiente de correlação de Phi entre a posição face à ideologia política e a experiência no ensino superior seja significativa ( $\Phi = .14, p < .01$ ), quando ambas as variáveis são parcializadas da variável idade, a correlação deixa de o ser ( $r = .06, p = .09$ ).

*Quadro 8.14*

*Posição face à ideologia política em função da experiência no ensino superior: comparação das frequências/ percentagens da*

	Estudantes do 1º ano		Estudantes finalistas		$\chi^2(2)$
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	
Ideologia política não definida	232	53.8	132	39.2	15.72**
Ideologia política definida	199	46.2	205	60.8	

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

#### 8.2.2.5 Self e mundovisão: efeitos da experiência no ensino superior

Por fim, procedemos à comparação dos estudantes do 1º ano com os estudantes finalistas, através da análise multivariada da covariância (MANCOVA),



tomando a idade como covariável. Os resultados (ver *Quadro 8.15* e *Figura 8.1*) mostram que apenas existem diferenças significativas entre os grupos em dois factores da Escala de Democraticidade: ED\_ Liberdade e pluralismo e ED\_ Direito a tratamento digno, justiça e paz [ $\lambda = 0.97$ ,  $F(7, 764) = 3.94$ ,  $p < .01$ ].

#### 8.2.2.6 *Self e mundovisão: efeitos do curso frequentado*

Efectuámos uma análise multivariada da covariância (MANCOVA), definindo a experiência no ensino superior (*estudante do 1º ano, estudante finalista*) e o curso como factores e a idade como covariável. Os testes multivariados para os efeitos principais [ $\lambda = 0.96$ ,  $F(7, 735) = 3.96$ ,  $p < .01$  para a experiência no ensino superior e  $\lambda = 0.78$ ,  $F(105, 4713.9) = 1.81$ ,  $p < .01$  para o curso] são estatisticamente significativos, mas tal não acontece no caso da covariável [ $\lambda = 0.98$ ,  $F(7, 735) = 1.76$ ,  $p = .09$ ]. De igual modo, não é significativa a interacção experiência no ensino superior/ curso [ $\lambda = 0.86$ ,  $F(98, 4657.47) = 1.17$ ,  $p = .12$ ].

*Quadro 8.15*

*Self e mundovisão em função da experiência no ensino superior: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED e testes univariados<sup>a</sup>*

	Estudantes do 1º ano <i>n</i> = 433		Estudantes finalistas <i>n</i> = 340		<i>F</i> (1, 772)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
EISM_Orientação social	0.03	1.02	-0.04	0.94	0.75
EISM_Orientação cognitiva	-0.12	0.97	0.14	1.01	2.77
ESSM_Sensibilidade aos problemas humanos e sociais	-0.06	1.02	0.06	0.99	0.31
ESSM_Sensibilidade aos problemas ambientais	-0.05	1.01	0.05	0.99	0.25
ED_Igualdade	0.03	0.96	-0.01	1.03	1.08
ED_Liberdade e pluralismo	-0.10	1.00	0.17	0.95	18.25**
ED_Direito a tratamento digno, justiça e paz	-0.12	1.01	0.16	0.97	5.85*

<sup>a</sup> – Análise da covariância para a comparação de estudantes do 1º ano e estudantes finalistas nas pontuações factoriais tendo a idade como covariável.

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

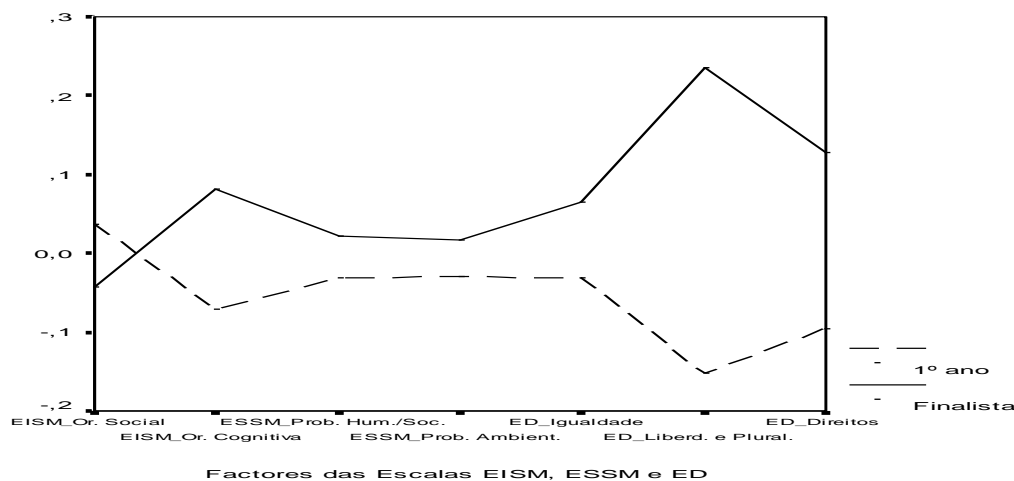


Figura 8.1 – Pontuações factoriais obtidas pelos estudantes do 1º ano e pelos estudantes finalistas nos factores das escalas EISM, ESSM e ED

### 8.3 Self e mundovisão: diferenças entre estudantes finalistas

Os resultados apresentados na *Secção* anterior mostram que, no caso dos estudantes do ensino superior, o *self* e a mundovisão, ou seja, as atitudes face a si mesmo e ao mundo social, são muito mais afectados por factores de ordem sociodemográfica, como o sexo, o estilo educativo parental, a religião ou a ideologia política, do que pela progressão da experiência no ensino superior e pela natureza específica do curso frequentado. Com efeito, apenas encontramos uma diferença significativa entre estudantes do primeiro ano e estudantes finalistas em dois factores da Escala de Democraticidade (ED\_Liberdade e Pluralismo; ED\_Direito a tratamento digno, justiça e paz).

Centrados ainda na análise do *Self* e mundovisão, os resultados adiante apresentados referem-se apenas à amostra de estudantes finalistas, tendo agora por preocupação conhecer o impacte de factores contextuais específicos da experiência no ensino superior.

### **8.3.1. Medidas e indicadores**

Tal como na *Secção* anterior, são agora tomadas como variáveis dependentes as pontuações factoriais das escalas EISM (F1: *Orientação Social*, F2: *Orientação Cognitiva*), ESSM (F1: *Sensibilidade aos problemas sociais e humanos*, F2: *Sensibilidade aos problemas ambientais*) e ED (F1: *Igualdade*, F2: *Liberdade e Pluralismo*, F3: *Direito a tratamento digno, justiça e paz*). No presente estudo considerámos ainda os seguintes indicadores:

(a) as três escalas relativas ao *ethos* institucional: clima organizacional (MED\_CL, correspondente à média dos itens CL\_CO\_IN até CL\_CO\_CF, questão ES.6), oportunidades de aprendizagem guiada (MED\_OPAG, correspondente à média dos itens OP\_AG\_DI até OP\_AG\_EX, questão ES.3) e oportunidades de reflexão guiada (MED\_OPES, correspondente à média dos itens OP\_ES\_AM até OP\_ES\_GE, questão ES.4);

(b) a escala de valorização da experiência no ensino superior como promotora do desenvolvimento sociomoral (MED\_FCIM, correspondente à média dos itens FC\_IM\_ME até FC\_IM\_OR, questão ES.5);

(c) a medida do envolvimento nos estudos, indicador resultante da agregação das variáveis dedicação aos estudos (questão D.20) e assiduidade (questão D.12), após respectiva standardização.

A valorização da experiência no ensino superior e o envolvimento nos estudos são tomadas, no seu conjunto, como variáveis motivacionais, próprias do estudante. Como tal, estes dados prendem-se com as relações entre variáveis contextuais (*ethos* institucional), motivacionais (envolvimento e valorização) e atitudinais (pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED).

### 8.3.2. Resultados

#### 8.3.2.1 Relações entre o envolvimento nos estudos, a valorização da experiência no ensino superior e o ethos institucional

De acordo com os resultados, os três indicadores do *ethos* institucional [clima organizacional, oportunidades de aprendizagem guiada e oportunidades de reflexão guiada] estão positivamente correlacionados entre si e com a valorização da experiência no ensino superior. Existe também uma correlação positiva entre o clima organizacional e o envolvimento nos estudos (ver *Quadro 8.16*).

*Quadro 8. 16*

*Coefficientes de correlação entre os indicadores do Ethos Institucional e os indicadores de envolvimento do estudante e valorização da experiência no ensino superior (N = 343)*

	Ethos institucional		
	Clima organizacional	Oportunidades de aprendizagem guiada	Oportunidades de reflexão guiada
Clima organizacional	-	.40**	.18**
Oportunidades de aprendizagem guiada	-	-	.62**
Envolvimento nos estudos	.16**	.08	-.02
Valorização da experiência no ensino superior	.15**	.28**	.20**

\*\*  $p \leq .01$

Apurámos também os coeficientes de correlação parcial entre cada um dos indicadores do *Ethos Institucional* (parcializados dos outros dois indicadores) e as variáveis motivacionais, verificando que então apenas se mantém a correlação positiva entre o clima institucional e o envolvimento nos estudos e entre as oportunidades de aprendizagem guiada e a valorização da experiência no ensino superior (*Quadro 8.17*). Este resultado implica que a análise do efeito do clima organizacional e da aprendizagem guiada nas pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED (ver *Secção* seguinte) deve ter em consideração o envolvimento nos estudos (quando tomamos o clima como factor) e a valorização da experiência no ensino superior (quando tomamos as oportunidades de aprendizagem guiada como factor).

*Quadro 8. 17*

*Coefficientes de correlação parcial<sup>a</sup> entre os indicadores do Ethos Institucional e os indicadores de envolvimento do estudante e valorização da experiência no ensino superior (N = 343)*

	Clima organizacional	Oportunidades de aprendizagem guiada	Oportunidades de reflexão guiada
Envolvimento nos estudos	.13*	.06	-.08
Valorização da experiência no ensino superior	.05	.17**	.04

<sup>a</sup> Coeficientes de correlação parcial entre os indicadores do *Ethos Institucional* e do envolvimento do estudante e valorização da experiência no ensino superior, quando as variáveis foram parcializadas dos outros dois indicadores do *Ethos Institucional*.

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

*8.3.2.2 Relações entre as pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED, o envolvimento nos estudos, a valorização da experiência no ensino superior e o ethos institucional*

As medidas anteriormente mencionadas foram correlacionadas com as pontuações factoriais obtidas pelos estudantes finalistas nas escalas EISM, ESSM e ED. Da análise dos resultados (ver *Quadro 8.18*) sobressai a valorização da experiência no ensino superior como sendo a medida mais fortemente relacionada com as escalas EISM, ESSM e ED, obtendo correlações positivas em ambos os factores da EISM, em ESSM\_Sensibilidade aos problemas humanos e sociais e em ED\_Igualdade. Por sua vez, o envolvimento nos estudos correlaciona-se positivamente com a ED\_Liberdade e pluralismo. As oportunidades de aprendizagem guiada e as oportunidades de reflexão guiada correlacionam-se positivamente com a EISS\_Orientação cognitiva.

Quadro 8. 18

*Coefficientes de correlação entre os indicadores do Ethos Institucional, os indicadores de envolvimento do estudante e valorização da formação no curso/ instituição (N = 343)*

	Envolvimento nos estudos	Valorização da experiência no ensino superior	Clima organizacional	Oportunidades de aprendizagem guiada	Oportunidades de reflexão guiada
EISM_Orientação social	.08	.26**	.04	.06	.05
EISM_Orientação cognitiva	.06	.25**	.06	.21**	.18**
ESSM_Sensibilidade aos problemas humanos e sociais	.01	.25**	-.02	.10	.04
ESSM_Sensibilidade aos problemas ambientais	-.05	-.04	.02	-.02	.07
ED_Igualdade	.04	.26**	-.03	.10	.01
ED_Liberdade e pluralismo	-.21**	-.10	-.08	-.04	-.02
ED_Direito a tratamento digno, justiça e paz	-.07	.06	-.08	-.07	.00

\*\*  $p \leq .01$

*8.3.2.3 Self e mundovisão: efeitos do clima organizacional*

A análise multivariada da covariância para os sete factores em função do clima organizacional tendo o envolvimento nos estudos como covariável revelou um  $\lambda = 0.99$ ,  $F(7, 331) = 0.74$ ,  $p = .64$ .

*8.3.2.4 Self e mundovisão: efeitos das oportunidades de aprendizagem guiada.*

Efectuámos uma análise multivariada da covariância (MANCOVA), tomando como factor as oportunidades de aprendizagem guiada (uma vez constituídas dois grupos, tendo a variável sido categorizada tomando a média como critério) e a valorização da experiência no ensino superior como covariável. Os testes multivariados para a covariável [ $\lambda = 0.83$ ,  $F(7, 335) = 9.93$ ,  $p < .01$ ] são significativos. Em contrapartida não é significativo o efeito das oportunidades de aprendizagem guiada [ $\lambda = 0.96$ ,  $F(7, 335) = 1.95$ ,  $p = .06$ ], ainda que se aproxime

do limiar de significação estatística. Como se pode ver no *Quadro 8.19*, uma vez comparados os resultados dos dois grupos em cada um dos factores, verifica-se uma diferença significativa nas pontuações factoriais de EISM\_Orientação Cognitiva, sendo os valores mais altos obtidos pelo grupo com mais oportunidades de aprendizagem guiada.

*Quadro 8.19*

*Oportunidades de aprendizagem guiada: Médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED e comparação dos grupos através da MANCOVA<sup>a</sup>*

	Oportunidades de aprendizagem guiada abaixo da média <i>n</i> = 172		Oportunidades de aprendizagem guiada acima da média <i>n</i> = 172		<i>F</i> (1, 341)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
EISM_Orientação social	-0.07	1.00	0.00	0.88	0.02
EISM_Orientação cognitiva	-0.03	1.00	0.33	0.99	6.82**
ESSM_Sensibilidade aos problemas humanos e sociais	-0.04	0.99	0.18	0.97	1.65
ESSM_Sensibilidade aos problemas ambientais	0.01	1.11	0.09	0.85	0.70
ED_Igualdade	-0.13	1.26	0.10	0.71	1.57
ED_Liberdade e pluralismo	0.21	0.98	0.14	0.92	0.14
ED_Direito a tratamento digno, justiça e paz	0.22	0.95	0.10	0.97	1.80

<sup>a</sup> – Análise multivariada da covariância para a comparação dos grupos e acima da média nas pontuações factoriais tendo a valorização da experiência no ensino superior como covariável.

\*\*  $p \leq .01$

### *8.3.2.5 Self e mundovisão: efeitos das oportunidades de reflexão guiada*

Efectuámos uma análise multivariada da variância (MANOVA), tomando como factor a reflexão guiada (uma vez constituídas dois grupos, tomando a média como critério para categorizar a variável em dois grupos). Os testes multivariados para o efeito da reflexão guiada [ $\lambda = 0.98$ ,  $F(7, 336) = 0.98$ ,  $p = .44$ ] não são significativos. Porém, como se pode ver no *Quadro 8.20*, uma vez comparados os resultados dos dois grupos em cada um dos factores, verifica-se que existem diferenças significativas nas pontuações factoriais de EISM\_Orientação Cognitiva,

sendo os valores mais altos obtidos pelo grupo com mais oportunidades de reflexão guiada.

*Quadro 8.20*

*Oportunidades de reflexão guiada: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED e comparação dos grupos através da MANOVA*

	Oportunidades de reflexão guiada abaixo da média <i>n</i> = 170		Oportunidades de reflexão guiada acima da média <i>n</i> = 174		<i>F</i> (1, 342)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
EISM_Orientação social	-0.04	0.93	-0.04	0.95	0.00
EISM_Orientação cognitiva	0.03	1.04	0.27	0.97	4.80*
ESSM_Sensibilidade aos problemas humanos e sociais	0.03	0.97	0.10	1.00	0.50
ESSM_Sensibilidade aos problemas ambientais	0.00	1.02	0.10	0.95	0.77
ED_Igualdade	-0.05	1.02	0.02	1.04	0.50
ED_Liberdade e pluralismo	0.20	0.94	0.15	0.96	0.23
ED_Direito a tratamento digno, justiça e paz	0.18	0.93	0.14	0.99	0.13

\* *p* ≤ .05

## 8.4 Orientação face ao mundo contemporâneo: conhecimentos e estratégias de aprendizagem

### 8.4.1. Medidas e indicadores

Os resultados adiante apresentados tomaram como variáveis sociodemográficas o sexo, a idade, o grupo etário (GRU\_ETA), o nível de habilitação dos pais (HAB\_STD) e o grupo ocupacional dos pais (GO\_STD). Os resultados da comparação entre estudantes do 1º ano e estudantes finalistas tomam em consideração o indicador MATRÍCULA, comparando, como nos estudos 1 e 2, o grupo 1 (N = 433, 50.3% da amostra total) com o grupo 3 (N = 340, 39.9% da amostra total). São ainda consideradas as seguintes medidas:

- (a) o curso frequentado (variável CURSO);
- (b) o Índice de Capital Informativo (ICI) (variável SUM\_INF);



(c) a Escala de Estratégias de Procura Activa de Informação (variável MED\_T\_F, correspondente ao valor médio dos itens TELEJORN até FÒRUNS);

(d) relativamente a cada um de sete domínios relevantes para a compreensão do mundo físico e social (actualidade política e civismo; problemas sociais e humanitários; ecologia e ambientalismo; cultura e arte; ciência e tecnologia; desenvolvimento económico e sociedade; e finalmente, religião, ética e espiritualidade), os indicadores dos processos motivacionais e de auto-regulação (grau de interesse, grau de informação e auto-avaliação de conhecimentos) e do envolvimento no domínio (frequência de actividades);

(e) a medida do envolvimento nos estudos (ENV\_ESTU), indicador resultante da agregação das variáveis assiduidade (questão D.19, ASSIDUID) e dedicação aos estudos (questão D.20, DED\_ESTU), após respectiva standardização.

#### **8.4.2. Resultados: Índice de Capital Informativo**

##### *8.4.2.1 Índice de Capital Informativo: diferenças gerais entre estudantes*

Na amostra total (N = 860), a dispersão do Índice de Capital Informativo (ICI) varia entre o mínimo de 0 (0.0% de acertos) e o máximo de .98 (98.0% de acertos) (M = .52, DP = .17). No *Quadro 8.21* apresentam-se as médias e desvios padrão do Índice de Capital Informativo dos 773 estudantes que integram os dois grupos extremos, considerado a experiência no ensino superior (estudantes do 1º ano; estudantes finalistas) e o género.

Os estudantes finalistas acertam em mais questões (M = .55, DP = .18) do que os do 1º ano (M = .50, DP = .17). Se considerarmos o sexo, verificamos que as estudantes do sexo feminino obtêm resultados inferiores (M = .50, DP = .16) aos do sexo masculino (M = .60, DP = .19). O Índice de Capital Informativo mais baixo é obtido pelas mulheres no 1º ano (48.0% de acertos) e o mais elevado pelos homens finalistas (66.0% de acertos). Face a estes dados, procedemos a várias análises estatísticas tendo por finalidade apurar os efeitos da experiência no ensino

superior, do curso, do sexo, do estilo educativo parental e do grau de instrução e sócio-ocupacional dos pais sobre o Índice de Capital Informativo dos estudantes.

Quadro 8.21

*Índice de Capital Informativo em função do sexo e da experiência no ensino superior: médias e desvios padrão*

	Homens n = 169		Mulheres n = 604		Total	
	M	DP	M	DP	M	DP
Estudantes do 1º ano (N = 433)	.55	.19	.48	.16	.50	.17
Estudantes finalistas (N = 340)	.66	.18	.52	.17	.55	.18
Total	.60	.19	.50	.16		

#### 8.4.2.2 Índice de Capital Informativo: efeitos do género.

A ANCOVA, tomando o ICI como variável dependente em função do sexo e da experiência no ensino superior, tendo a idade como covariável, revelou um  $F(1, 768) = 28.20, p < .01$  para o efeito principal da experiência no ensino superior, um  $F(1, 768) = 55.40, p < .01$  para o sexo e um  $F(1, 768) = 6.53, p < .01$  para a interação entre os dois factores. Tendo em consideração que as questões integradas no questionário que originou este índice são de natureza básica, os resultados indicam que os estudantes não dominam muitos dos dados, factos e conceitos relevantes para uma boa orientação, interpretação e compreensão do mundo social. Este dado parece ser mais preocupante no caso das mulheres, uma vez que o valor médio das finalistas é inferior ao dos estudantes do 1º ano do sexo masculino.

#### 8.4.2.3 Índice de Capital Informativo: efeitos do grau de instrução e grupo ocupacional dos pais.

Uma vez correlacionadas as pontuações médias do ICI com o grau de instrução dos pais (HAB\_STD) e com o grupo ocupacional dos pais (GO\_STD) verificamos que existem correlações positivas altamente significativas daquele índice com estes dois indicadores da classe socioprofissional: entre o ICI e a habilitação obtivemos um  $r = .21, p < .01$ ; entre o ICI e o grupo ocupacional obtivemos  $r = .16, p < .01$ .

Tomando o ICI como variável critério, o grupo sócio-ocupacional (variável HAB\_GO, correspondente à soma da standardização das habilitações e grupo ocupacional dos pais) e a idade como variáveis preditoras, obtivemos através, através da análise da regressão um  $F(2, 845) = 21.26, p < .01$  para a regressão e coeficientes de regressão standardizados de .08 ( $p < .05$ ) para a idade e de .22 ( $p < .01$ ) para o grupo ocupacional dos pais.

#### *8.4.2.4 Índice de Capital Informativo: efeitos do estilo educativo parental.*

O estilo educativo parental não tem efeitos significativos sobre o ICI. O ICI para o grupo de estilo educativo parental autoritário/ permissivo ( $n = 428$ ) é 0.52 (DP = 0.17) e para o grupo democrático ( $n = 432$ ) é 0.51 (DP = 0.18). A ANOVA tomando o ICI como variável dependente em função do estilo educativo parental revelou um  $F(1, 859) = .77, p = .38$ .

#### *8.4.2.5 Índice de capital informativo: efeitos do curso e da experiência no ensino superior*

Tomando como variável dependente o ICI e como factores a experiência no ensino superior e o curso, a análise univariada da variância (ANOVA) mostra que têm efeitos significativos tanto a experiência no ensino superior, com um  $F(1, 745) = 21.86, p < .01$ , como o curso, com um  $F(15, 745) = 11.45, p < .01$ , mas que não existe interacção significativa entre eles  $F(14, 745) = 0.86, p = .60$ . Os resultados mostram que existem diferenças significativas quanto ao capital informativo entre os estudantes do 1º ano em função do curso [ $F(15, 417) = 5.70, p < .01$ ].

Quando comparados os estudantes do 1º ano com os finalistas do mesmo curso há uma subida do capital informativo em todos os cursos, à excepção de Professor de Educação Musical do Ensino Básico. Porém, o *teste t* revelou que as diferenças só são significativas em 4 cursos [Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico; Professor do Ensino Básico (Variante: Educação Física); Psicologia; Direito] (ver *Quadro 8.22 e Figura 8.2*).

Quadro 8.22

*Índice de Capital Informativo em função do curso: Estatísticas descritivas e teste t para a diferença entre estudantes do 1º ano e finalistas*

	Estudantes do 1º ano		Estudantes finalistas		t
	M	DP	M	DP	
Educação de Infância	.44	0.13	.48	0.16	-0.82
Professor do 1º Ciclo do Ensino Básico	.46	0.14	.55	0.14	-2.55**
Professor do Ensino Básico (Variante: E.V.T.)	.39	0.16	.48	0.20	-1.71
Professor do Ensino Básico (Variante: Português-Francês)	.38	0.11	.45	0.14	-1.55
Professor do Ensino Básico (Variante: Educação Física)	.35	0.15	.47	0.16	-2.01*
Professor de Educação Musical do Ensino Básico	.55	0.11	.46	0.26	1.21
Comunicação Social	.58	0.16	.59	0.18	-0.24
Filosofia	.53	0.14	.60	0.18	-1.20
Línguas e Literaturas Modernas (Variante: Inglês)	.58	0.13	.63	0.17	-0.82
Matemática	.38	0.14	.43	0.21	-1.04
Economia	.52	0.16	.63	0.16	-1.79
Sociologia	.51	0.21	.53	0.12	-0.26
Psicologia	.53	0.16	.64	0.11	-4.15**
Direito	.61	0.16	.69	0.15	-2.08*
Administração Pública	.51	0.15	-	-	-
Enfermagem	.46	0.14	.53	0.17	-1.86

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

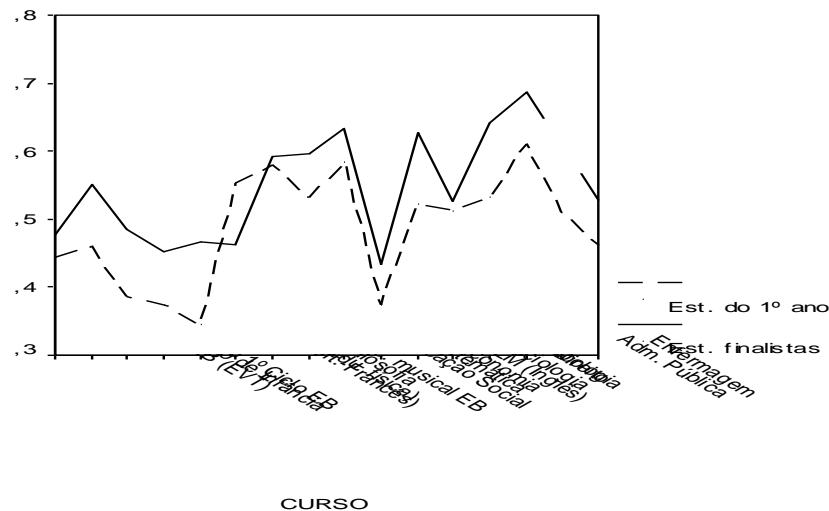


Figura 8.2 – Médias do índice de Capital Informativo para estudantes do 1º ano e finalistas em função do curso

### 8.4.3. Resultados: Estratégias de procura activa de informação

#### 8.4.3.1 Estratégias de procura activa de informação: efeitos da experiência no ensino superior

Passamos agora a considerar as estratégias de procura activa de informação (MED\_T\_F), tendo em vista inferir os efeitos das mesmas variáveis estudadas para o caso do Índice de Capital Informativo. Saliente-se que, tal como seria de esperar, o Índice de Capital Informativo está positivamente correlacionado com as estratégias de procura activa de informação [ $r = .27$  ( $N = 860$ ;  $p < .01$ )].

No *Quadro* 8.23 estão identificadas as médias e desvios padrão obtidos pelos dois grupos (estudantes do 1º ano/ estudantes finalistas) em cada um dos itens que integram a Escala de Estratégias de Procura Activa de Informação. O quadro permite-nos ver que, embora apenas haja diferenças significativas em “*ver notícias na televisão ou ouvi-los na rádio*” e “*ver filmes sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas*”, os estudantes finalistas apresentam sempre as médias mais altas.

Considerado o conjunto dos itens (8 estratégias de procura activa de informação) como variáveis dependentes, procedemos a uma MANCOVA, tomando a experiência no ensino superior como factor e a idade como covariável, não se revelam diferenças significativas entre os grupos [ $\lambda = 0.98$ ,  $F(8, 763) = 1.54$ ,  $p = .14$ ] (ver *Quadro 8.23*).

A ANCOVA, tomando a média das estratégias de procura activa de informação (MED\_T\_F) como variável dependente em função da experiência no ensino superior, tendo a idade como covariável, revelou um  $F(1, 770) = 4.68$ ,  $p < .05$  para o efeito da experiência no ensino superior. A covariável idade não tem efeito significativo [ $F(1, 770) = 1.1$ ,  $p = .29$ ].

*Quadro 8.23*

*Estratégias de procura activa de informação em função da experiência no ensino superior: médias e desvios padrão e comparação dos grupos (estudantes do 1º ano e finalistas) através da MANCOVA*

	Estudantes do 1º ano <i>n</i> = 433		Estudantes finalistas <i>n</i> = 340		<i>F</i> (1, 770)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Ver noticiários na televisão ou ouvi-los na rádio	4.69	0.65	4.79	0.54	1.60*
Ver documentários sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	3.29	1.00	3.61	0.93	5.48
Ler as notícias em jornais	3.57	1.06	3.83	0.99	3.02
Ler em jornais e revistas artigos de fundo sobre actualidade política, económica, social ou ética	3.21	1.00	3.35	0.98	0.72
Ler livros sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	2.32	0.97	2.46	1.00	0.81
Ver filmes sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	2.77	0.92	2.82	0.94	2.14*
Falar com especialistas sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	1.79	0.80	1.85	0.74	0.08

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

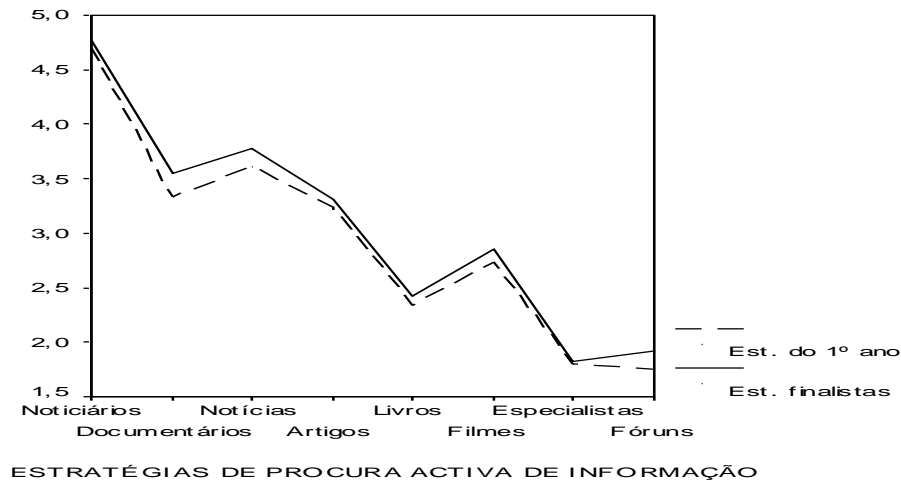


Figura 8.3 – Médias das estratégias de procura activa de informação em função da experiência no ensino superior

#### 8.4.3.2 Estratégias de procura activa de informação: efeitos do género

No *Quadro* 8.24 identificam-se as médias e desvios padrão obtidos pelos estudantes em função do sexo, para cada um dos itens da Escala de Estratégias de Procura Activa de Informação. Considerado o conjunto dos itens (8 estratégias de procura activa de informação) como variáveis dependentes e procedendo a uma MANOVA, tomando o género como factor, não se revelam diferenças significativas entre os grupos [ $\Lambda = 0.07$ ,  $F(8, 851) = 7.74$ ,  $p < .01$ ] (ver *Quadro* 8.24). O quadro permite-nos ver que são sempre os homens aqueles que obtêm a média mais elevada para cada um dos itens e que as diferenças de médias são estatisticamente significativas, excepção feita para o item “ver noticiários na televisão ou ouvi-los na rádio”. A ANCOVA, tomando a média das estratégias de procura activa de informação como variável dependente em função do sexo revelou também, como seria de esperar, diferenças significativas [ $F(1, 859) = 29.28$ ,  $p < .01$ ].

Quadro 8.24

*Estratégias de procura activa da informação em função do sexo: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA*

	Homens <i>n</i> = 189		Mulheres <i>n</i> = 671		<i>F</i> (1, 858)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Ver noticiários na televisão ou ouvi-los na rádio	4.76	0.64	4.73	0.60	0.44
Ver documentários sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	3.75	0.93	3.36	0.96	23.51**
Ler as notícias em jornais	4.07	0.99	3.59	1.03	32.85**
Ler em jornais e revistas artigos de fundo sobre actualidade política, económica, social ou ética	3.52	1.01	3.22	1.00	13.22**
Ler livros sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	2.54	1.01	2.35	0.97	5.33*
Ver filmes sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	2.99	0.91	2.75	0.93	10.28**
Falar com especialistas sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	2.06	0.88	1.75	0.74	22.82**
Participar em fóruns de discussão ou assistir a conferências ou seminários sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	1.89	0.78	1.82	0.71	1.66**

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

#### 8.4.3.3 Estratégias de procura activa de informação: efeitos do grau de instrução e do grupo ocupacional dos pais

Uma vez correlacionada a pontuação média da Escala de Estratégias de Procura Activa de Informação (MED\_T\_F) com o grau de instrução dos pais (HAB\_STD) e o grupo ocupacional dos pais (GO\_STD) verificamos que existem correlações positivas daquele indicador com estes dois indicadores da classe socioprofissional:  $r = .16$ ,  $p < .01$  com a habilitação e  $r = .17$ ,  $p < .01$  com o grupo ocupacional. Tomando a pontuação média da Escala de Estratégias de Procura Activa de Informação (MED\_T\_F) como variável critério e como variáveis predictoras a idade e o grupo sócio-ocupacional (variável HAB\_GO, correspondente à soma da standardização das habilitações e grupo ocupacional dos pais), obtivemos, através da análise da regressão, um  $F(2, 845) = 23.73$ ,  $p < .01$  para a regressão e coeficientes de regressão standardizados de  $.14$  ( $p < .01$ ) para a idade e  $.21$  ( $p < .01$ ) para o grupo ocupacional.



#### 8.4.3.4 Estratégias de procura activa de informação: efeitos do estilo educativo parental.

Por seu turno, o estilo educativo parental não afecta as estratégias de procura activa de informação. No *Quadro 8.25* identificam-se as médias e desvios padrão obtidos pelos estudantes em função do estilo educativo (autoritário/ permissivo vs. democrático), para cada um dos itens da Escala de Estratégias de Procura Activa de Informação. O grupo democrático obtém as médias mais elevadas para quase todas as estratégias consideradas, mas estas diferenças só são significativas num item (Ler as notícias em jornais). A MANOVA para o conjunto dos 8 itens considerados, como variável independente, tomando o estilo educativo como factor, não revela diferenças significativas entre os grupos [ $\lambda = 0.99$ ,  $F(8, 851) = 1.24$ ,  $p = .27$ ] (ver *Quadro 8.25*). A ANOVA, tomando a média das estratégias de procura activa de informação como variável dependente em função da estilo educativo parental revelou um  $F(1, 859) = 1.65$ ,  $p = .20$ .

*Quadro 8.25*

*Estratégias de procura activa de informação em função do estilo educativo parental: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA*

	Estilo Educativo Autoritário/Permissivo <i>n</i> = 428		Estilo Educativo Democrático <i>n</i> = 432		<i>F</i> (1, 858)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Ver noticiários na televisão ou ouvi-los na rádio	4.71	0.66	4.76	0.55	1.27
Ver documentários sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	3.41	0.98	3.49	0.96	1.36
Ler as notícias em jornais	3.62	1.07	3.77	1.01	4.43*
Ler em jornais e revistas artigos de fundo sobre actualidade política, económica, social ou ética	3.22	1.00	3.34	1.01	3.09
Ler livros sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	2.37	0.95	2.42	1.02	0.55
Ver filmes sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	2.82	0.92	2.79	0.95	0.20
Falar com especialistas sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	1.80	0.77	1.84	0.79	0.53
Participar em fóruns de discussão ou assistir a conferências ou seminários sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	1.86	0.73	1.81	0.73	1.09

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

## **8.5 Orientação face ao mundo contemporâneo: indicadores motivacionais e auto-avaliação**

### **8.5.1. Medidas e indicadores**

Os resultados adiante apresentados tomaram como variáveis sociodemográficas o sexo, a idade, o nível de habilitação dos pais (HAB\_STD) e o grupo ocupacional dos pais (GO\_STD). Os resultados da comparação entre estudantes do 1º ano e estudantes finalistas tomam em consideração o indicador MATRÍCULA, comparando, como nos estudos 1 e 2, o grupo 1 (N = 433, 50.3% da amostra total) com o grupo 3 (N = 340, 39.9% da amostra total).

Para o estudo da orientação do estudante face ao mundo que o rodeia considerámos sete domínios gerais (*Actualidade política e civismo, Problemas sociais e humanitários, Ecologia e ambientalismo, Cultura e arte, Ciência e tecnologia, Desenvolvimento económico e sociedade, Debate de ideias sobre religião, ética e espiritualidade*) e tomámos como indicadores motivacionais o interesse (nenhum = 1 até muitíssimo = 5] por cada um desses domínios (itens INT\_POLI até INT\_ETIC), o grau de informação possuído (nada = 1 até muito = 5) em cada um dos domínios (itens INF\_POLI até INF\_ETIC), a auto-avaliação de conhecimentos (*i.e* em que grau o estudante considera suficientes, face às suas necessidades, os conhecimentos que possui) (insuficientes = 1 até mais do que suficientes = 5) em cada um dos domínios (itens AV\_POLIT até AV\_ETIC) e como indicador do envolvimento a frequência de actividades no domínio).

### **8.5.2. Resultados**

#### *8.5.2.1 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos da experiência no ensino superior.*

Posteriormente, fomos analisar as diferenças entre os estudantes do 1º ano e os estudantes finalistas em cada um dos indicadores motivacionais e de auto-regulação nos sete domínios de organização do conhecimento. A análise multivariada da covariância (MANCOVA), tomando a idade como covariável, revela diferenças significativas entre os estudantes no grau de interesse global no conjunto

das sete categorias [ $\lambda = 0.98$ ,  $F(7,764) = 2.38$ ,  $p < .05$ ]. Como pode verificar-se através da análise do *Quadro 8.26*, esta diferença resulta, essencialmente, das variações no interesse sobre *Actualidade política e civismo* e *Desenvolvimento económico e sociedade*. Num destes domínios (*Desenvolvimento económico e sociedade*) os estudantes do 1º ano obtêm uma média de interesse maior do que a dos finalistas, verificando-se o oposto no outro domínio.

A *Figura 8.4* torna evidente que, no geral, os domínios de conhecimento mais interessantes para os estudantes são os referidos aos *problemas sociais/ humanitários*, *ecologia/ ambientalismo*, *cultura/ arte* e *desenvolvimento económico/ sociedade*. A *actualidade política/ civismo* é o tema menos interessante, embora a média mais baixa ( $M = 2.98$ ,  $DP = 1.05$ ) obtida pelos estudantes do 1º ano, seja superior ao ponto médio na escala de resposta.

*Quadro 8.26*

*Grau de interesse em sete domínios: médias e desvios padrão dos grupos (estudantes do 1º ano e estudantes finalista) e comparação dos grupos através da MANCOVA<sup>a</sup>*

	Estudantes do 1º ano <i>n</i> = 433		Estudantes finalistas <i>n</i> = 340		<i>F</i> (1, 770)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Actualidade política e civismo	2.98	1.05	3.28	0.99	3.91*
Problemas sociais e humanitários	4.15	0.78	4.18	0.68	0.12
Ecologia e ambientalismo	3.81	0.93	3.81	0.88	0.16
Cultura e arte	3.37	1.09	3.62	1.04	1.22
Ciência e tecnologia	3.44	0.99	3.53	0.93	0.71
Desenvolvimento económico e sociedade	3.54	0.92	3.46	0.89	3.89*
Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade	3.18	1.20	3.11	1.08	0.02

<sup>a</sup> – Análise multivariada da covariância para a comparação de estudantes do 1º ano e finalistas no grau de interesse nos 7 domínios tendo a idade como covariável.

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

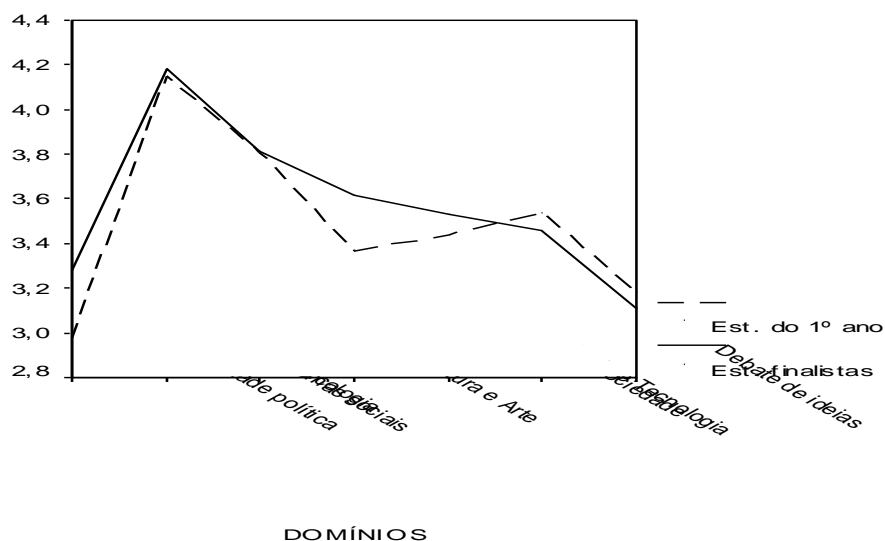


Figura 8.4 – Médias do grau de interesse para estudantes do 1º ano e finalistas nos 7 domínios

Quando considerado o grau de informação, para o conjunto dos 7 domínios, tomando a idade como covariável, a análise multivariada da covariância (MANCOVA) não revela diferenças significativas entre os estudantes ( $\lambda = 0.99$ ,  $F(7,764) = 1.22$ ,  $p = .29$ ). Embora as diferenças não sejam significativas, a análise do *Quadro 8.27*, mostra que as médias dos estudantes do 1º ano tendem a ser mais elevadas do que as dos finalistas no que respeita ao grau de informação em matéria de *Problemas sociais/ humanitários*, *Ecologia/ Ambientalismo*, *Ciência/ tecnologia*, *Desenvolvimento económico/ sociedade* e *Debate sobre religião/ ética/ espiritualidade*. Esta constatação não deverá ser interpretada como indicador do grau efectivo de informação, mas apenas da percepção do estudante. É de admitir que os finalistas possam estar mais informados do que os estudantes do primeiro ano, sendo os seus resultados função do aumento do nível de exigência e de maior consciência sobre o seu grau de ignorância nestas matérias. A *Figura 8.5* torna evidente que, no geral, os domínios de conhecimento em que os estudantes se sentem mais informados são os referidos aos *problemas sociais/ humanitários*, sendo a *atualidade política/ civismo* o domínio em que se sentem menos informados. A média mais baixa ( $M = 2.80$ ,  $DP = 0.98$ ) obtida pelos estudantes do 1º ano é superior ao ponto médio na escala de resposta.

Quadro 8.27

*Grau de informação em sete domínios: médias e desvios padrão dos grupos (estudantes do 1º ano e estudantes finalista) e comparação dos grupos através da MANCOVA<sup>a</sup>*

	Estudantes do 1º ano n = 433		Estudantes finalistas n = 340		F(1, 770)
	M	DP	M	DP	
Actualidade política e civismo	2.80	0.98	3.03	0.91	2.64
Problemas sociais e humanitários	3.65	0.77	3.62	0.72	0.05
Ecologia e ambientalismo	3.42	0.90	3.34	0.88	1.12
Cultura e arte	2.93	1.06	3.03	1.02	0.01
Ciência e tecnologia	3.07	0.97	3.01	0.94	0.24
Desenvolvimento económico e sociedade	3.06	0.94	3.02	0.89	1.29
Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade	3.01	1.08	2.87	1.02	1.13

<sup>a</sup> – Análise multivariada da covariância para a comparação de estudantes do 1º ano e finalistas no grau de informação nos 7 domínios tendo a idade como covariável.

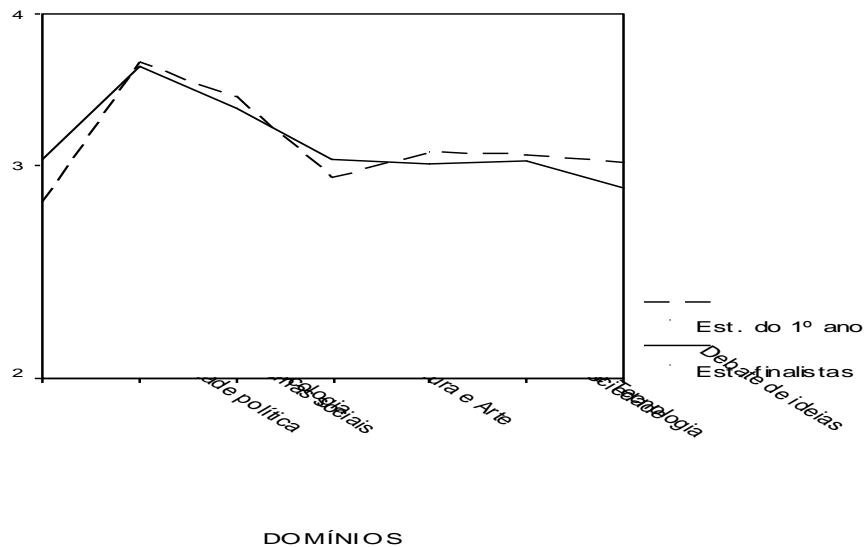


Figura 8.5 – Médias do grau de informação para estudantes do 1º ano e estudantes finalistas nos 7 domínios

Finalmente, considerado a auto-avaliação de conhecimentos, no conjunto dos 7 domínios, como variável dependente e tomando a idade como covariável, a análise multivariada da covariância (MANCOVA) não revela, uma vez mais, diferenças significativas entre os estudantes ( $\lambda = 0.99$ ,  $F(7,764) = 1.41$ ,  $p = .20$ ).

As médias para cada um dos domínios são, em ambos os grupos, mais baixas do que quando se inquiria sobre o grau de interesse ou conhecimento nos domínios (ver *Quadro 8.28*).

A *Figura 8.6* mostra um padrão idêntico ao que havíamos encontrado para os indicadores anteriores, sendo o grau de auto-avaliação de conhecimentos mais elevado no domínio de *Problemas sociais* e mais baixo para *actualidade política*.

*Quadro 8.28*

*Auto-avaliação de conhecimentos em sete domínios: médias e desvios padrão dos grupos (estudantes do 1º ano e estudantes finalista) e comparação dos grupos através da MANCOVA<sup>a</sup>*

	Estudantes do 1º ano n = 433		Estudantes finalistas n = 340		F(1, 770)
	M	DP	M	DP	
Actualidade política e civismo	2.63	1.02	2.88	0.96	1.76
Problemas sociais e humanitários	3.25	0.86	3.28	0.81	0.05
Ecologia e ambientalismo	3.15	0.96	3.11	0.92	0.57
Cultura e arte	2.79	1.12	2.88	1.06	0.04
Ciência e tecnologia	2.90	0.99	2.81	0.98	2.00
Desenvolvimento económico e sociedade	2.89	0.95	2.81	0.92	2.03
Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade	2.97	1.08	2.87	0.98	0.54

<sup>a</sup> – Análise multivariada da covariância para a comparação de estudantes do 1º ano e finalistas na avaliação de conhecimentos nos 7 domínios tendo a idade como covariável.

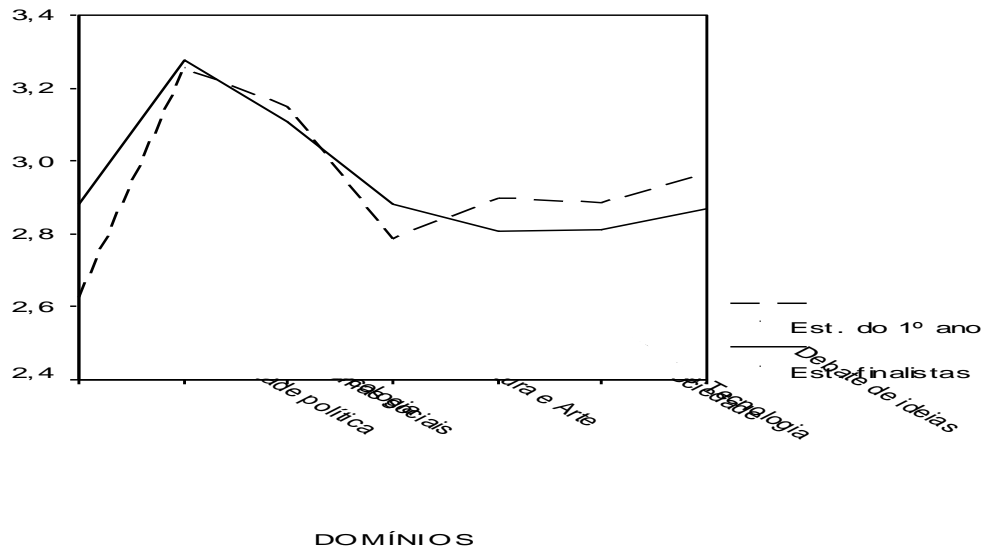


Figura 8.6 – Médias da auto-avaliação de conhecimentos para estudantes do 1º ano e finalistas nos 7 domínios

#### 8.5.2.2 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos do género

As comparações dos estudantes, tomando o sexo como factor e o grau de interesse, o grau de informação e o auto-avaliação de conhecimentos nos 7 domínios como variáveis dependentes mostra que existem diferenças significativas entre os estudantes, nestes indicadores.

A análise multivariada da variância para o grau de interesse nos sete domínios, revela um  $\lambda = 0.86$ ,  $F(7, 852) = 19.46$ ,  $p < .01$ ; para o grau de informação obtemos um  $\lambda = 0.88$ ,  $F(7, 852) = 16.93$ ,  $p < .01$ ; para a auto-avaliação de conhecimentos obtemos um  $\lambda = 0.89$ ,  $F(7, 852) = 15.50$ ,  $p < .01$ .

Os quadros abaixo (*Quadros* 8.29, 8.30 e 8.31) ajudam-nos a interpretar o sentido destas diferenças. Os homens dizem estar mais interessados no domínio da *Actualidade política*, *Ciência/Tecnologia* e *Desenvolvimento económico/sociedade*, as mulheres dizem ter mais interesse em *Problemas sociais/humanitários* e no *Debate sobre religião/ética/espiritualidade* do que os homens (ver *Quadro* 8.29). Os homens consideram-se mais informados em *Actualidade política/civismo*, *Cultura/arte*,

*Ciência/Tecnologia, Desenvolvimento económico/sociedade*, as mulheres sobre *Problemas sociais/humanitários* e *Debate sobre religião/ética/espiritualidade* (ver *Quadro 8.30*). Os homens obtêm médias mais elevadas em auto-avaliação dos conhecimentos em todos os domínios (excepção para *Problemas sociais/humanitários*) (ver *Quadro 8.31*).

*Quadro 8.29*

*Grau de interesse nos 7 domínios em função do género: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA*

	Homens n = 189		Mulheres n = 671		F (1, 858)
	M	DP	M	DP	
Actualidade política e civismo	3.48	1.08	3.03	0.99	29.97**
Problemas sociais e humanitários	3.92	0.74	4.24	0.72	29.52**
Ecologia e ambientalismo	3.81	0.85	3.82	0.92	0.00
Cultura e arte	3.59	1.09	3.45	1.06	2.70
Ciência e tecnologia	3.79	0.97	3.36	0.95	30.87**
Desenvolvimento económico e sociedade	3.67	0.84	3.48	0.91	6.37**
Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade	3.01	1.18	3.20	1.13	4.41*

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

*Quadro 8.30*

*Grau de informação nos 7 domínios em função do género: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA*

	Homens n = 189		Mulheres n = 671		F(1, 858)
	M	DP	M	DP	
Actualidade política e civismo	3.31	0.97	2.81	0.92	43.44**
Problemas sociais e humanitários	3.53	0.75	3.68	0.75	5.59*
Ecologia e ambientalismo	3.40	0.85	3.39	0.89	0.02
Cultura e arte	3.13	1.04	2.95	1.04	4.55*
Ciência e tecnologia	3.41	1.01	2.93	0.91	39.25**
Desenvolvimento económico e sociedade	3.23	0.86	3.01	0.93	8.81**
Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade	2.86	1.08	2.99	1.05	2.19

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$



Quadro 8.31

*Auto-avaliação de conhecimentos nos 7 domínios em função do género: Médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA*

	Homens n = 189		Mulheres n = 671		F(1, 858)
	M	DP	M	DP	
Actualidade política e civismo	3.22	0.98	2.61	0.97	59.15**
Problemas sociais e humanitários	3.30	0.78	3.26	0.86	0.33
Ecologia e ambientalismo	3.24	0.91	3.08	0.95	4.59*
Cultura e arte	3.06	1.11	2.76	1.09	11.42**
Ciência e tecnologia	3.22	0.99	2.73	0.96	37.43**
Desenvolvimento económico e sociedade	3.11	0.92	2.80	0.93	16.27**
Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade	2.94	1.11	2.92	1.01	0.06**

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

*8.5.2.3 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos do estilo educativo parental*

Tomando como factor o estilo educativo parental e procedendo de forma idêntica ao ponto anterior no estudo do grau de interesse, grau de informação e auto-avaliação de conhecimentos nos 7 domínios (variáveis dependentes), observamos, através da análise multivariada da variância, diferenças estatisticamente significativas entre os grupos (estilo educativo autoritário/ permissivo = 1; estilo educativo democrático = 2) no grau de interesse [ $\lambda = 0.98$ ,  $F(7, 852) = 2.04$ ,  $p < .05$ ], mas não no grau de informação [ $\lambda = 0.99$ ,  $F(8, 852) = 1.41$ ,  $p = .20$ ] nem na auto-avaliação de conhecimentos [ $\lambda = 0.99$ ,  $F(7, 852) = 1.57$ ,  $p = .14$ ].

A análise das médias dos grupos revela diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no grau de interesse em *Problemas sociais/ humanitários* e em *Ecologia/ ambientalismo*, sendo o grupo estilo educativo democrático o que obtém os valores mais elevados (ver Quadro 8.32). Também existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no grau de informação sobre *Problemas sociais/ humanitários* (média mais elevada para o grupo Democrático) e *Ecologia/ ambientalismo* (média mais elevada para o grupo autoritário/ permissivo) (ver

Quadro 8.33). As médias dos grupos diferem significativamente na auto-avaliação de conhecimentos em *Problemas sociais/ humanitários*, *Ecologia/ ambientalismo* e *Ciência/ tecnologia*, sendo o grupo autoritário/ permissivo aquele que apresenta as médias mais elevadas nos três domínios (ver Quadro 8.34).

Quadro 8.32

*Grau de interesse nos 7 domínios em função do estilo educativo parental: Médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA*

	Estilo Educativo Autoritário/Permissivo <i>n</i> = 428		Estilo Educativo Democrático <i>n</i> = 432		<i>F</i> (1, 858)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Actualidade política e civismo	3.48	1.08	3.03	0.99	1.03
Problemas sociais e humanitários	3.92	0.74	4.24	0.72	9.34**
Ecologia e ambientalismo	3.81	0.85	3.82	0.92	5.83*
Cultura e arte	3.59	1.09	3.45	1.06	0.00
Ciência e tecnologia	3.79	0.97	3.36	0.95	1.45
Desenvolvimento económico e sociedade	3.67	0.84	3.48	0.91	2.28
Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade	3.01	1.18	3.20	1.13	0.17

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

Quadro 8.33

*Grau de informação nos 7 domínios em função do estilo educativo parental: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA*

	Estilo Educativo Autoritário/Permissivo <i>n</i> = 428		Estilo Educativo Democrático <i>n</i> = 432		<i>F</i> (1, 858)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Actualidade política e civismo	3.31	0.97	2.81	0.92	0.11
Problemas sociais e humanitários	3.53	0.75	3.68	0.75	7.15**
Ecologia e ambientalismo	3.40	0.85	3.39	0.89	3.84*
Cultura e arte	3.13	1.04	2.95	1.04	0.78
Ciência e tecnologia	3.41	1.01	2.93	0.91	2.24
Desenvolvimento económico e sociedade	3.23	0.86	3.01	0.93	1.39
Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade	2.86	1.08	2.99	1.05	0.04

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

Quadro 8.34

*Auto-avaliação de conhecimentos nos 7 domínios em função do estilo educativo parental: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA*

	Estilo Educativo Autoritário/Permissivo <i>n</i> = 428		Estilo Educativo Democrático <i>n</i> = 432		<i>F</i> (1, 858)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Actualidade política e civismo	3.22	0.98	2.61	0.97	0.14
Problemas sociais e humanitários	3.30	0.78	3.26	0.86	4.25**
Ecologia e ambientalismo	3.24	0.91	3.08	0.95	6.37*
Cultura e arte	3.06	1.11	2.76	1.09	1.02
Ciência e tecnologia	3.22	0.99	2.73	0.96	7.30**
Desenvolvimento económico e sociedade	3.11	0.92	2.80	0.93	1.24
Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade	2.94	1.11	2.92	1.01	0.29

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

*8.5.2.4 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos do grau de instrução dos pais*

Procurámos, por fim, conhecer a relação entre cada um dos indicadores motivacionais e de auto-regulação da aprendizagem nos sete domínios de organização do conhecimento e o grau de instrução dos pais. Tomando por base a variável HAB\_STD, calculámos os coeficientes de correlação entre as variáveis, como se vê no *Quadro 8.35*. A análise do quadro mostra que existem correlações positivas estatisticamente significativas entre o grau de instrução dos pais entre todos os indicadores relativos aos domínios *Actualidade política/ Civismo*, *Cultura/ arte* e *Debate sobre religião/ ética/ espiritualidade*.

Existe também uma correlação positiva estatisticamente significativa entre o nível de habilitações dos pais e o grau de informação no domínio *Problemas sociais/ humanitários*.

Quadro 8.35

*Orientação face ao mundo contemporâneo: coeficientes de correlação entre o grau de instrução dos pais e indicadores de auto-regulação da aprendizagem e motivação em 7 domínios de organização do conhecimento (N = 859)*

Domínios de organização do conhecimento	Auto-regulação da aprendizagem	Grau de instrução dos pais
Actualidade política e civismo	Grau de interesse	.14**
	Grau de informação	.13**
	Auto-avaliação de conhecimentos	.07*
Problemas sociais e humanitários	Grau de interesse	.01
	Grau de informação	.10**
	Auto-avaliação de conhecimentos	.05
Ecologia e ambientalismo	Grau de interesse	-.05
	Grau de informação	-.03
	Auto-avaliação de conhecimentos	-.04
Cultura e arte	Grau de interesse	.13**
	Grau de informação	.15**
	Auto-avaliação de conhecimentos	.09*
Ciência e tecnologia	Grau de interesse	-.01
	Grau de informação	.06
	Auto-avaliação de conhecimentos	-.01
Desenvolvimento económico e sociedade	Grau de interesse	.02
	Grau de informação	.06
	Auto-avaliação de conhecimentos	.03
Debate de ideias sobre religião, ética e espiritualidade	Grau de interesse	.12**
	Grau de informação	.12**
	Auto-avaliação de conhecimentos	.07*

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

## 8.6 Orientação face ao mundo contemporâneo: envolvimento/activismo social, cultural e intelectual

### 8.6.1 Medidas e indicadores

Os resultados apresentados nesta secção tomaram como variáveis sociodemográficas a idade, o sexo, o estilo educativo parental, a ideologia política e a religião. Para a comparação entre estudantes do 1º ano e estudantes finalistas tomámos em consideração o indicador MATRÍCULA, comparando, como nos

estudos 1 e 2, o grupo 1 (N = 433, 50.3% da amostra total) com o grupo 3 (N = 340, 39.9% da amostra total). Para o estudo do envolvimento/activismo social, cultural e intelectual considerámos seis questões relativas ao grau de envolvimento no tipo de actividades mencionadas nos itens (itens EN\_POL\_D até EN\_REL\_D, excluindo EN\_DES\_D) com três níveis de resposta: nenhum = [1], pouco activo = [2], activo = [3] (ver *Quadro IV.1. 11*).

## **8.6.2 Resultados**

### *8.6.2.1 Envolvimento/activismo: efeitos do género*

No *Quadro 8.36* identificam-se as médias e desvios padrão obtidos pelos estudantes em função do sexo, para cada um dos indicadores do envolvimento/activismo. Considerado o conjunto dos itens como variáveis dependentes procedemos a uma MANOVA, tomando o género como factor. Os resultados revelam a existência de diferenças significativas entre homens e mulheres [ $\Lambda = 0.094$ ,  $F(6, 853) = 8.86$ ,  $p < .01$ ]. A ANOVA (ver *Quadro 8.36*) indica que os homens se envolvem mais em *actividades políticas/ sensibilização cívica* e em actividades *de natureza científica, tecnológica ou intelectual*, enquanto as mulheres se envolvem mais em *campanhas de ajuda humanitária e missões religiosas/ caridade*.

### *8.6.2.2 Envolvimento/activismo social: efeitos do estilo educativo*

A MANOVA, tomando o conjunto dos itens indicadores do envolvimento/activismo como variáveis dependentes e o estilo educativo parental como factor indica que este não tem efeitos significativos [ $\Lambda = 0.99$ ,  $F(6, 853) = .91$ ,  $p = .49$ ].

Quadro 8.36

*Envolvimento/ Activismo social, cívico e intelectual em função do género: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA*

	Homens n = 189		Mulheres n = 671		F(1, 858)
	M	DP	M	DP	
Actividades políticas/sensibilização cívica	1.65	0.75	1.47	0.63	10.18**
Campanhas de ajuda humanitária	1.56	0.69	1.71	0.73	6.24*
Actividades de protecção ambiental/ecologia	1.56	0.69	1.60	0.73	0.46
Eventos culturais ou artísticos	2.12	0.81	2.03	0.81	1.86
Actividades de natureza científica, tecnológica ou intelectual	1.85	0.79	1.63	0.70	13.29**
Missões religiosas/caridade	1.39	0.65	1.57	0.73	10.07**

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

### 8.6.2.3 Envolvimento/activismo: efeitos da ideologia política

Analisámos a relação entre a ideologia política e as pontuações factoriais obtidas nos itens a respeito do *envolvimento/activismo social, cultural e intelectual*. A ideologia política dos sujeitos tomou por base a recodificação da variável IDE\_POL, na variável (ID\_POL\_R), com três níveis: Direita e centro direita = [1] (N = 163); Esquerda e centro esquerda = [2] (N = 241); Indecisos = [3] (N = 364).

Efectuámos uma análise multivariada da covariância (MANCOVA), definindo a ideologia política (*direita/ centro direita, esquerda/ centro esquerda, indecisos*) como factor e a idade como covariável. Os testes multivariados para a covariável idade [ $\Lambda = 0.99$ ,  $F(6, 840) = 1.39$ ,  $p = .22$ ] revelam que esta não tem efeito significativo. O efeito da ideologia política [ $\Lambda = 0.95$ ,  $F(12, 1680) = 3.91$ ,  $p < .01$ ] é estatisticamente significativo. Procedemos, então, à análise multivariada da covariância (MANCOVA), definindo a ideologia política como factor e a idade como covariável (ver *Quadro 8.37*). Os resultados mostram a existência de diferenças significativas entre os grupos nas pontuações factoriais de *actividades políticas/ sensibilização cívica e participação em eventos culturais/ artísticos*, sendo os indivíduos de esquerda os que obtêm pontuações mais elevadas.

A comparação das pontuações factoriais a posteriori (testes de Tukey, cf. Quadro 8.37) mostra que são estatisticamente significativas as diferenças entre os que são de esquerda/ centro esquerda e os indecisos, no que respeita a actividades *políticas/ cívicas* e *culturais/ artísticas*, sendo os de esquerda os mais activos.

Quadro 8.37

*Envolvimento/ activismo social, cultural e cívico em função da Ideologia política: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED, testes univariados e testes de Tukey<sup>a</sup>*

	Direita e centro direita <i>n</i> = 180		Esquerda e centro esquerda <i>n</i> = 263		Indecisos <i>n</i> = 406		<i>F</i> (2, 845)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Actividades políticas/sensibilização cívica	1.54	0.68	1.64 a	0.75	1.41 a	0.57	9.45**
Campanhas de ajuda humanitária	1.60	0.74	1.71	0.76	1.67	0.70	1.18
Actividades de protecção ambiental/ecologia	1.50	0.71	1.59	0.75	1.63	0.72	2.05
Eventos culturais ou artísticos	2.09	0.79	2.14 a	0.82	1.97 a	0.81	3.40*
Actividades de natureza científica, tecnológica ou intelectual	1.64	0.72	1.72	0.76	1.66	0.72	0.78
Missões religiosas/caridade	1.57	0.73	1.48	0.72	1.54	0.70	0.84

<sup>a</sup> – Análise da covariância para a comparação dos grupos religiosos nas pontuações factoriais tendo a idade como covariável. Para cada item as médias que são assinaladas com a mesma letra diferem significativamente entre si ao nível de  $\alpha < .05$ , de acordo com o teste de Tukey.

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

#### 8.6.2.4 *Envolvimento/activismo: efeitos da religião*

Analisámos a relação entre a religião e as pontuações factoriais obtidas nos seis itens a respeito do envolvimento/ activismo social, cultural e intelectual. Efectuámos uma análise multivariada da covariância (MANCOVA), definindo a religião (católicos, membro de outra igreja, não membro de igreja/ religião) como factor e a idade como covariável. Os testes multivariados para a covariável idade [ $\Lambda = 0.99$ ,  $F(6, 845) = 1.35$ ,  $p = .23$ ] revelam que esta não tem efeito significativo. O efeito da religião [ $\Lambda = 0.87$ ,  $F(12, 1680) = 10.57$ ,  $p < .01$ ] é estatisticamente

significativo. Procedemos à análise multivariada da covariância (MANCOVA), definindo a religião como factor e a idade como covariável (ver Quadro 8.38). À excepção da participação em *campanhas de ajuda humanitária* e *actividades ambientais*, os resultados mostram a existência de diferenças significativas entre os grupos nas pontuações factoriais das restantes áreas de envolvimento/ activismo. A comparação das pontuações factoriais a posteriori (testes de Tukey, cf. *Quadro 8.38*) mostra que, do ponto de vista estatístico, os não religiosos são politicamente mais activos e mais participativos em *eventos de natureza cultural ou artística* do que os católicos. Os não religiosos são os menos participativos em *missões religiosas/caridade*, seguidos dos católicos. Os não religiosos são mais activos no *domínio científico, tecnológico/ intelectual* do que os membros de outras igrejas/ religiões que não a católica.

Quadro 8.38

*Envolvimento/ activismo social, cultural e cívico em função da religião: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED, testes univariados e testes de Tukey<sup>a</sup>*

	Católico n = 703		Membro de outra igreja n = 19		Não membro de igreja/religião n = 132		F(2, 850)
	M	DP	M	DP	M	DP	
Actividades políticas/sensibilização cívica	1.48 a	0.64	1.58	0.77	1.67 a	0.75	4.23*
Campanhas de ajuda humanitária	1.67	0.73	1.89	0.88	1.63	0.71	0.97
Actividades de protecção ambiental/ecologia	1.57	0.71	1.63	0.76	1.66	0.79	0.73
Eventos culturais ou artísticos	2.01 a	0.80	1.95	0.85	2.30 a	0.78	7.52**
Actividades de natureza científica, tecnológica ou intelectual	1.66	0.72	1.37 a	0.50	1.81 a	0.79	4.11*
Missões religiosas/caridade	1.59 a	0.73	2.26 a	0.93	1.12 a	0.37	37.01**

<sup>a</sup> – Análise da covariância para a comparação dos grupos religiosos nas pontuações factoriais tendo a idade como covariável. Para cada item as médias que são assinaladas com a mesma letra diferem significativamente entre si ao nível de  $\alpha < .05$ , de acordo com o teste de Tukey.

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$



### 8.6.2.5 *Envolvimento/activismo: efeitos da experiência no ensino superior*

Se tomarmos o conjunto de seis itens indicadores do envolvimento/activismo social como variável dependente e a idade como covariável, a análise multivariada da covariância (MANCOVA) revela diferenças significativas entre os estudantes ( $\Lambda = 0.95$ ,  $F(6,765) = 6.16$ ,  $p \leq .01$ ). O efeito da covariável idade não é significativo ( $\Lambda = 0.99$ ,  $F(6,765) = 1.82$ ,  $p = .09$ ). Como mostra o *Quadro 8.39*, estas diferenças só não são significativas quanto às actividades políticas e religiosas, verificando-se que nas restantes áreas são sempre os estudantes finalistas os que se consideram mais activos.

*Quadro 8.39*

*Envolvimento/ Activismo social, cívico e intelectual: médias e desvios padrão dos grupos (estudantes do 1º ano e estudantes finalista) e comparação dos grupos através da MANCOVA<sup>a</sup>*

	Estudantes do 1º ano <i>n</i> = 433		Estudantes finalistas <i>n</i> = 340		<i>F</i> (1, 770)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Actividades políticas/sensibilização cívica	1.46	0.64	1.56	0.69	2.58
Campanhas de ajuda humanitária	1.58	0.70	1.80	0.75	14.10**
Actividades de protecção ambiental/ecologia	1.53	0.68	1.65	0.75	4.26*
Eventos culturais ou artísticos	1.91	0.82	2.19	0.76	22.46**
Actividades de natureza científica, tecnológica ou intelectual	1.58	0.69	1.80	0.77	25.29**
Missões religiosas/caridade	1.52	0.72	1.55	0.72	1.55

a – Análise multivariada da covariância para a comparação de estudantes do 1º ano e finalistas na avaliação da frequência de actividades nos 7 domínios tendo a idade como covariável.

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

## 8.7 Orientação face ao mundo contemporâneo: diferenças entre estudantes finalistas

### 8.7.1. Medidas e indicadores

Os resultados adiante apresentados baseiam-se apenas na amostra de estudantes finalistas ( $N = 343$ ; 39.9% da amostra total) e prende-se, uma vez mais,

com o índice de conhecimentos, com as estratégias de procura de informação, com o envolvimento/activismo e com os domínios de compreensão do mundo abordados na ~~seção~~ anterior, excepção feita para “desenvolvimento económico e sociedade”, que não foi analisado no presente estudo.

Tomámos como indicador dos conhecimentos a percentagem de respostas correctas no Índice de Capital Informativo (SUM\_INF) (ver *Anexo IV.1, Quadros IV.1.2a e IV.1.2b*); como indicador das estratégias de procura activa de informação usámos a variável MED-T\_F, resultante do valor médio dos itens integrados respeitantes a este factor (ver *Anexo IV.1, Quadro IV.1.10*). Tomámos como indicadores dos processos motivacionais e de auto-regulação os mesmos itens, já analisados no estudo anterior, relativos ao grau de interesse, ao grau de informação e à auto-avaliação de conhecimentos para cada um destes domínios. Assim, considerámos:

(a) os itens relativos à frequência de actividades (nunca = 1; apenas ocasionalmente = 2; algumas vezes por mês = 3; algumas vezes por semana = 4; diariamente = 5) em cada domínio (itens ACT\_POLI até ACT\_RELI, questão S.9), exceptuando-se o domínio Ciência e Tecnologia, pela razão de não serem esperadas actividades neste domínio, para além das de natureza curricular, que não se pretende avaliar (ver *Anexo IV.1, Quadro IV.1.9*);

(b) os itens relativos ao associativismo (não, nunca pertenci = 1; pertenci mas já não pertenço = 2; pertenço actualmente = 3) em cada domínio (itens P\_ORG\_PO até P\_ORG\_RE, questão S.11) (ver *Anexo IV.1, Quadro IV.1.11*);

(c) os itens relativos ao Envolvimento/ Activismo em cada domínio durante o curso (nenhum = 1; pouco activo = 2; activo = 3), uma vez retirado do envolvimento antes da entrada no curso (itens EN\_POL\_D-EN\_POL\_A; EN\_HUM\_D-EN\_HUM\_A; EN\_ECO\_D-EN\_ECO\_A; EN\_CUL\_D-EN\_CUL\_A; EN\_CIE\_D-EN\_CIE\_A; EN\_REL\_D-EN\_REL\_A (ver *Anexo IV.1, Quadro IV.1.11*);

(d) considerámos também o indicador de percepção/ atribuição do impacte do ensino superior (enfraqueceu o meu interesse nessa área = 1; neutro = 2;

fortaleceu o meu interesse nessa área = 3) sobre o interesse no domínio (itens PA\_ES\_PO até PA\_ES\_ID, questão ES.2) (ver *Anexo IV.1*, Quadro IV.1.11);.

Além disso, usámos três indicadores relativos ao *ethos* institucional: a sensibilidade institucional a cada um dos domínios (itens F\_SEM\_POL até F\_SEM\_ID, questão ES.1); e as três escalas do *ethos* institucional: *Clima Organizacional* (MED\_CL, correspondente à média dos itens CL\_CO\_IN até CL\_CT\_CF, questão ES.6), *Oportunidades de Aprendizagem Guiada* (MED\_OPAG, correspondente à média dos itens OP\_AG\_DI até OP\_AG\_EX, questão ES.3) e *Oportunidades de Reflexão Guiada* (MED\_OPEs, correspondente à média dos itens OP\_ES\_AM até OP\_ES\_GE, questão ES.4) (ver *Anexo IV.1*, Quadro IV.1.12).

## **8.7.2. Resultados**

### *8.7.2.1 Relações entre o ethos institucional e o Índice de Capital Informativo*

Uma vez correlacionado o Índice de Capital Informativo com os três indicadores dos *ethos* institucional (N = 343), verificamos que existem correlações negativas com o clima educacional ( $r = -.11, p < .05$ ) e com as oportunidades de aprendizagem guiada ( $r = -.10, p = .07$ ) e positivas com as oportunidades de reflexão guiada ( $r = .02, p = .67$ ). As correlações são, em geral, fracas.

### *8.7.2.2 Relações entre o ethos institucional e as Estratégias de Procura Activa de Informação*

Uma vez correlacionada a pontuação média das estratégias de procura activa de informação (MED\_T\_F) com os três indicadores dos *ethos* institucional (N = 343), verificamos que existe uma correlação negativa com o clima educacional ( $r = -.07, p = .19$ ) e correlações positivas com as oportunidades de aprendizagem guiada ( $r = .12, p < .05$ ). e as oportunidades de reflexão guiada ( $r = .24, p < .01$ ).

### *8.7.2.4 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos das oportunidades de aprendizagem guiada.*

Analisámos as diferenças entre os estudantes finalistas, agrupados em função das oportunidades de aprendizagem guiada (acima ou abaixo da média) em cada

um dos indicadores motivacionais e de auto-regulação nos sete domínios de organização do conhecimento. Nas análises que passamos a relatar a valorização da experiência no ensino superior foi sempre tomada como covariável (cf. *Ponto 8.3.2.1*).

A análise multivariada da covariância (MANCOVA), tomando o grau de interesse nos 7 domínios de conhecimento como variável dependente revela que embora a covariável tenha efeitos significativos [ $\Lambda = 0.95$ ,  $F(7, 334) = 2.78$ ,  $p < .05$ ] sobre o grau de interesse global no conjunto das sete categorias, tal não acontece no caso do factor [ $\Lambda = 0.98$ ,  $F(7, 334) = .95$ ,  $p = .47$ ].

A mesma análise, tomando agora o grau de informação como variável dependente, revela, uma vez mais, efeitos significativos da covariável [ $\Lambda = 0.94$ ,  $F(7, 334) = 3.09$ ,  $p < .05$ ] e efeitos sem significado estatístico para o factor [ $\Lambda = 0.97$ ,  $F(7, 334) = 1.44$ ,  $p = .19$ ].

O mesmo acontece no caso da auto-avaliação de conhecimentos, onde obtemos novamente um efeito significativo para a covariável [ $\Lambda = 0.96$ ,  $F(7, 334) = 2.27$ ,  $p < .05$ ] e não significativo para o factor [ $\Lambda = 0.98$ ,  $F(7, 334) = 1.06$ ,  $p = .39$ ].

#### *8.7.2.5 Indicadores motivacionais e auto-avaliação: efeitos das oportunidades de reflexão guiada.*

De seguida analisámos as diferenças entre os estudantes finalistas, agrupados em função das oportunidades de reflexão guiada (acima ou abaixo da média) nos mesmos indicadores motivacionais e de auto-regulação.

A análise multivariada da variância (MANOVA), tomando o grau de interesse nos 7 domínios de conhecimento como variável dependente revela que o factor (oportunidades de reflexão guiada) não tem efeitos significativos [ $\Lambda = 0.99$ ,  $F(7, 335) = 0.69$ ,  $p = .68$ ] sobre o grau de interesse global no conjunto das sete categorias. Quando tomado o grau de informação como variável dependente os efeitos das oportunidades de reflexão guiada também não revelam ser estatisticamente significativos [ $\Lambda = 0.98$ ,  $F(7, 335) = 1.03$ ,  $p = .41$ ], acontecendo

o mesmo quando se toma a auto-avaliação de conhecimentos nos vários domínios como variáveis dependentes [ $\lambda = 0.97$ ,  $F(7, 335) = 0.18$ ,  $p = .99$ ].

#### *8.7.2.6 Indicadores comportamentais: efeitos das oportunidades de aprendizagem guiada.*

Também considerámos as diferenças entre os estudantes finalistas, agrupados em função das oportunidades de aprendizagem guiada (acima ou abaixo da média) em cada um dos indicadores comportamentais nos sete domínios de organização do conhecimento: frequência de actividades, associativismo e envolvimento/activismo. As análises referidas neste ponto tomaram a valorização da experiência no ensino superior como covariável (cf. *Ponto 8.3.2.1*).

A análise multivariada da covariância (MANCOVA), tomando a frequência de actividades nos 7 domínios de conhecimento como variáveis dependentes revela que a covariável tem efeitos significativos [ $\lambda = 0.92$ ,  $F(7, 334) = 4.23$ ,  $p < .01$ ] na frequência de actividades nos sete domínios, tomados em conjunto, mas tal não acontece no caso do factor [ $\lambda = 0.91$ ,  $F(7, 334) = .90$ ,  $p = .50$ ].

Quando tomado o associativismo nos vários domínios como variáveis dependentes, verifica-se que a covariável tem efeitos significativos [ $\lambda = 0.96$ ,  $F(7, 334) = 2.19$ ,  $p = .04$ ], mas tal não acontece com o factor [ $\lambda = 0.98$ ,  $F(7, 334) = 0.92$ ,  $p = .49$ ].

Quando tomado o conjunto de indicadores do envolvimento/activismo como variáveis dependentes (considerámos as variáveis EN\_POL\_D até EN\_REL\_D), verificamos que este factor não tem efeito significativo [ $\lambda = 0.96$ ,  $F(7, 334) = 1.78$ ,  $p = .09$ ], embora seja significativo o efeito da covariável [ $\lambda = 0.94$ ,  $F(7, 334) = 3.32$ ,  $p < .01$ ].

#### *8.7.2.7 Indicadores comportamentais: efeitos das oportunidades de reflexão guiada.*

Finalmente, considerámos as diferenças entre os estudantes finalistas, agrupados em função das oportunidades de reflexão guiada (acima ou abaixo da média) em cada um dos indicadores comportamentais nos sete domínios de

organização do conhecimento: frequência de actividades, associativismo e envolvimento/ activismo.

A análise multivariada da variância (MANOVA), tomando a frequência de actividades nos domínios como variável dependente, revela que o factor (oportunidades de reflexão guiada) não têm efeito significativo [ $\Lambda = 0.98$ ,  $F(7, 335) = 1.06$ ,  $p = .39$ ]. O mesmo acontece no caso do envolvimento/ activismo [ $\Lambda = 0.97$ ,  $F(7, 335) = 1.74$ ,  $p = .10$ ]. Quando tomado o associativismo como variável dependente os efeitos das oportunidades de reflexão guiada revelam ser estatisticamente significativos [ $\Lambda = 0.96$ ,  $F(7, 335) = 2.26$ ,  $p < .05$ ]. O *Quadro 8.40* mostra que esta diferença se deve ao associativismo no domínio *Cultural/ artístico*, sendo os estudantes que beneficiaram de maiores oportunidades de reflexão guiada os que apresentam os valores mais elevados.

*Quadro 8.40*

*Oportunidades de reflexão guiada: Médias e desvios padrão do associativismo e comparação dos grupos através da MANCOVA<sup>a</sup>*

	Oportunidades de aprendizagem guiada abaixo da média <i>n</i> = 170		Oportunidades de aprendizagem guiada acima da média <i>n</i> = 173		<i>F</i> (1, 341)
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Político/cívico	1.22	0.52	1.20	0.53	0.14
Social/humanitário	1.45	0.67	1.42	0.68	0.18
Ambientalista/ecológico	1.09	0.35	1.14	0.43	1.43
Cultural/artístico	1.46	0.69	1.72	0.83	9.86**
Científico, tecnológico ou intelectual	1.15	0.46	1.23	0.55	2.35
Desportivo ou recreativo	1.71	0.73	1.72	0.77	0.00
Religioso ou espiritual	1.44	0.70	1.54	0.76	1.67

\*\*  $p \leq .01$

#### *8.7.2.8 Sensibilidade institucional e indicadores dos processos motivacionais e comportamentais em vários domínios.*

No *Quadro 8.41* mostram-se os coeficientes de correlação entre a sensibilidade institucional (percebida pelo estudante) a vários domínios de organização do conhecimento sobre o mundo social e os processos motivacionais e comportamentais do estudante relativamente a cada um desses domínios

*Percepção do impacto do ensino superior sobre os interesses do estudante.* Seja qual for o domínio considerado, existem correlações positivas bastante elevadas entre esta percepção e a sensibilidade institucional a esse domínio.

*Indicadores motivacionais e sensibilidade institucional em cada domínio.* O grau de interesse, o grau de informação e a auto-avaliação de conhecimentos apresentam correlações positivas estatisticamente significativas com a sensibilidade institucional em três domínios (*Actualidade política/ civismo, Ciência/ tecnologia e Religião/ ética/ espiritualidade*). O grau de interesse e o grau de informação no domínio *Ecologia/ ambientalismo* também se correlacionam de forma positiva e estatisticamente significativa com a sensibilidade institucional. Nos restantes domínios, as correlações entre estas variáveis não são estatisticamente significativas.

*Indicadores comportamentais e sensibilidade institucional em cada domínio.* A sensibilidade institucional aos domínios da *Actualidade política/ civismo* e da *Ecologia/ ambientalismo* correlaciona-se positivamente de forma estatisticamente significativa com a frequência de actividades em cada um desses domínios; correlaciona-se positivamente com o associativismo e o activismo no domínio *Ciência/ tecnologia*; correlaciona-se positivamente com o associativismo e negativamente com o activismo no domínio da *Cultura/ arte*. As restantes correlações não são estatisticamente significativas.

Quadros 8.41

*Indicadores motivacionais e comportamentais, percepção do impacto do ensino superior e sensibilidade institucional a cada domínio: coeficientes de correlação (N = 343)*

		Sensibilidade institucional ao domínio Actualidade política e civismo	Sensibilidade institucional ao domínio Problemas sociais e humanitários	Sensibilidade institucional ao domínio Ecologia e ambientalismo	Sensibilidade institucional ao domínio Cultura e arte	Sensibilidade institucional ao domínio Ciência e tecnologia	Sensibilidade institucional ao domínio Religião, ética e espiritualidade
	Impacte do ensino superior sobre o interesse no domínio	.39**	.37**	.37**	.44**	.52**	.40**
Indicadores motivacionais	Grau de interesse	.21**	.10	.15**	.09	.19**	.22**
	Grau de informação	.15**	.07	.11*	.10	.18**	.21**
	Auto-avaliação de conhecimentos	.12*	.06	.09	.02	.13*	.11*
Indicadores comportamentais	Frequência de actividades	.16**	.01	.17**	.09	-	.09
	Associativismo	.06	.03	.01	.17**	.19**	.04
	Envolvimento/Activismo	.03	.09	.03	-.11*	.11*	.00

\*  $p \leq .05$  \*\*  $p \leq .01$

## Discussão e conclusões

Baseado num inquérito psicossocial, o estudo que descrevemos parte de uma abordagem multidimensional da moralidade e explora aspectos como a socialização dos valores e os modelos sociais de excelência, as concepções a respeito do *self* e do mundo social, o capital informativo de base e os modos como o estudante regula a aprendizagem e a obtenção de informação e, finalmente, o envolvimento cívico e os compromissos na esfera do comportamento prosocial (activismo, associativismo, frequência de actividades em domínios capitais de organização da vida social no mundo contemporâneo). Trata-se, portanto, de um estudo centrado na identidade sociomoral do estudante e não na maturidade do raciocínio moral, como é comum nas investigações baseadas no modelo cognitivo-



desenvolvimental de Kohlberg que por várias décadas foi dominante na psicologia da moralidade.

A investigação que conduzimos tem algumas limitações que é importante ter em mente para que possamos fazer uma interpretação cabal dos resultados. Por um lado, a amostra pertence a uma população estudantil (cuja ordem de grandeza é de aproximadamente 30000 estudantes) de três instituições de Coimbra, o que limita as generalizações tanto a nível nacional como internacional. Assim, os objectivos do estudo seriam melhor concretizados se dispuséssemos de replicações que integrassem outras instituições, geograficamente mais dispersas. Por outro lado, também não estudámos os efeitos específicos dos cursos ou das grandes áreas em que estes se integram, nem integrámos na amostra estudantes de muitos dos cursos existentes nas instituições escolhidas, o que tornaria as conclusões mais abrangentes. No entanto, foi nossa decisão optar por cursos mais directamente centrados no domínio das ciências sociais e humanas, que preparem para profissões de ajuda ou formem professores (ou que permitam essa possibilidade).

Do ponto de vista do plano de investigação, tratando-se de um estudo transversal, ele incorre em todas as limitações próprias desta metodologia, não permitindo apurar os efeitos dos factores considerados ao nível intrapessoal e ao longo do tempo. Apenas um estudo longitudinal permitiria conhecer melhor os efeitos do curso, dos conhecimentos prévios e de diversos factores sociodemográficos.

A nossa opção de não avaliar a maturidade do raciocínio moral dos estudantes, usando, por exemplo, o DIT de Rest, o instrumento mais usado nos estudos recentes, validado para vários países europeus, incluindo Portugal (cf. Lourenço & César, 1991), impede as comparações com algumas investigações a este nível, o que, em termos práticos, pode também ser considerado uma limitação, já que não nos permite aferir algumas das nossas premissas teóricas. Entre elas, a ideia de que o estudo da identidade moral, incluindo valores, atitudes e tendências

comportamentais, permite obter dados mais expressivos do que o mero estudo do raciocínio perante a dilemas abstractos.

Os procedimentos adoptados na construção do inquérito tornam-o um instrumento válido, tal como demonstrámos no capítulo dedicado à metodologia seguida (ver *Capítulo 7*). Apesar disso, resta sempre, neste como noutros estudos, a possibilidade de que não tenhamos tido o devido discernimento na definição das medidas e indicadores, o que poderia comprometer a avaliação das variáveis cruciais nesta investigação.

Se é possível identificar limitações no nosso estudo, é possível, igualmente, identificar as suas vantagens e linhas de força e o contributo para posteriores investigações neste domínio. Por um lado, trata-se de um estudo abrangente, que permite obter um quadro de informação bastante amplo acerca das crenças, valores, atitudes, conhecimentos e disposições de natureza sociomoral do estudante. Além disso, esta condição aumenta a possibilidade de estudar as interacções entre diversos factores e suscita, por isso, novas questões empíricas. O questionário integra várias escalas, de que salientamos a Escala de Identidade Sociomoral (EISM), a Escala de Sensibilidade Sociomoral (ESSM) e a Escala de Democraticidade (ED) que, demonstrando possuir bons níveis de consistência interna e correlações interitens adequadas, se tornam instrumentos úteis para investigações posteriores com amostra idênticas e também para a população geral<sup>106</sup>. Todas as escalas e respectivos itens estão devidamente fundamentados num quadro teórico que lhes dá compreensibilidade e coerência.

---

<sup>106</sup> Se adoptarmos como critérios de avaliação os que foram usados por Robinson, Shaver & Wrightsman (1993) para escalas de valores e atitudes políticos, podemos dizer que os coeficientes  $\alpha$  para a escala total são muito elevados na EISM, na ESSM e elevados na ED. As médias das correlações interitem são moderadas na EISM e na ED e elevadas na ESSM. Nas três escalas a matriz de correlações é significativamente diferente de uma matriz de identidade e a amostragem é suficientemente adequada. Como tal, há razões para considerar de interesse o desenvolvimento de estudos posteriores a respeito da validade convergente e discriminante das escalas, comparando-as com outras escalas, em função das medidas a que se referem.

Tanto as limitações como as vantagens do instrumento de medida adoptado devem ser mantidas em mente na interpretação dos resultados. É nesta perspectiva que passamos a discutir as principais conclusões do estudo.

*Modelos sociais de excelência.* Os modelos sociais de excelência sociomoral são, para a grande maioria dos sujeitos (79.9% da amostra), oriundos da esfera privada, sendo os pais a categoria mais destacada. Quase metade dos sujeitos da amostra escolheram a mãe ou o pai como sendo a pessoa que, por razão da sua vida, palavras ou acções, é aquela que mais admiram e consideram um modelo a seguir. Esta orientação para a esfera da família e das relações afectivas é maior nas mulheres, nos mais jovens e naqueles que beneficiaram, durante a infância e adolescência, de uma educação de tipo democrático (cujos atributos, segundo a nossa escala, incluem o ser inovadora, não punitiva, atenta, flexível, afectiva, democrática, justa e confiante).

Estes resultados corroboram outros estudos que evidenciavam a existência de uma relação estreita entre as preferências sociomorais (e a regulação da moralidade) e os processos de socialização durante a infância e adolescência. Estes estudos salientaram, entre outros factores, a importância dos aspectos emocionais e afectivos subjacentes aos modelos disciplinares e à indução parental (e.g., Arsenio & Lover, 1995; Baumrind, 1971, *ref. in* Baumrind 1992; Damon, 1988; Hoffman, 2000) e permitem concluir, o que é suportado pelos nossos resultados, que a escolha dos exemplos morais não é exclusivamente cognitiva, nem é uma decisão baseada no raciocínio puro. Trata-se, antes, de uma preferência fortemente influenciada pelos modelos sociais com maior carga afectiva (Bandura, 1986) que se organiza no decorrer dos processos de interacção do sujeito no seu ambiente socio-familiar e afectivo.

Quando comparados os estudantes recém-chegados ao ensino superior com os finalistas, verificamos que a experiência no ensino superior afecta apenas a escolha de uma categoria, também da esfera do relacionamento privado, que é significativamente mais escolhida pelos estudantes finalistas: a dos

Professores/ Outros profissionais. Esta categoria é substancialmente constituída por escolhas de professores ou mestres (maestro, treinador, orientador de estágio...) de uma actividade praticada pelo próprio estudante. Este dado corrobora a ideia de que os professores, entre outros profissionais, podem assumir um papel modelador importante na organização dos valores, atitudes e orientações sociomoraes dos estudantes, sobretudo se tivermos em conta que, ao longo do curso, os estudantes se orientam cada vez mais activamente para o mundo profissional e tendem, por isso, a valorizar mais as competências no domínio do trabalho. Em consequência, podemos conjecturar que, mesmo neste nível de ensino, os professores continuam a ser modelos sociais relevantes para a formação cívica, profissional e deontológica dos estudantes.

*Valores sociomoraes.* Os atributos de natureza sociomoral são os que têm maior peso na classificação de um indivíduo como modelo de excelência. Na nossa taxionomia, que integra 25 valores, surgem como virtudes de topo a *empatia*, a *integridade sociomoral*, a *resistência à adversidade*, o *altruísmo* e o *uso da mente*. Estes resultados são congruentes com os resultados da literatura sobre as concepções culturais de excelência que revimos anteriormente (ver *Capítulo 4, Seção 4.2, Ponto 4.2.1*), da qual se depreende que estas crenças são comuns em várias culturas e que a avaliação da excelência decorre de uma visão integrada do carácter que pressupõe a simultaneidade de qualidades de ordem intelectual, moral, relacional e espiritual. Lembremos os estudos de Li (2001), de Sternberg (1985) e de Walker e Pitts (1998a) que salientaram que qualidades tais como a diligência, a resistência às dificuldades, a capacidade de resolução de problemas práticos e a inteligência contextual, o gosto pela aprendizagem, a perseverança, a responsabilidade e a humildade, são comuns nas avaliações de excelência feitas por pessoas de várias culturas. Um destes estudos (Walker & Pitts, 1998a) também salientou que para ser considerada moralmente excelente, a pessoa tem que pautar o seu comportamento por valores e princípios sólidos e equilibrar o comportamento com a empatia, a compaixão pelas outras pessoas e o respeito pela comunidade, reflectindo tanto as orientações morais da comunidade com as que lhe são ditadas pela consciência. O

estudo empírico sobre pessoas moralmente exemplares em vários campos de actividade (ver *Capítulo 4, Secção 4.2.2*) também mostra que estas são qualidades de topo nos líderes, nos bons profissionais e nas pessoas que se destacam pelo activismo social.

Podemos concluir, a partir dos resultados do nosso estudo que os estudantes integraram uma visão cultural da excelência e da moralidade e que é a partir dela que procuram aferir os seus critérios de avaliação da excelência. Adoptando as ideias de Doise (1998) sobre crenças culturais (como aquelas que se referem às representações dos direitos humanos), diríamos que as crenças e definições da excelência são uma representação colectiva (“significações institucionalizadas”) idealizada da moralidade, do bem e da virtude.

No entanto, os resultados não suportam a ideia, assumida por muitos autores, de que a cultura ou o processo de desenvolvimento individual conduz ao estabelecimento de uma hierarquia de valores abstractos (ver *Capítulos 2 e 5*). Não encontramos um perfil único, puro e abstracto do que é ser bom e excelente. Pelo contrário, verificámos que os valores sociomorais e o perfil da excelência se reorganizam em função dos papéis sociais e do domínio de actividade a que os modelos sociais estão associados (família, grupo de amigos, mundo do trabalho, activismo social...) e também da existência ou não de uma relação de proximidade pessoal/ afectiva entre o sujeito e o seu modelo de excelência. Assim, parece que as virtudes do carácter não são percebidas como propriedades abstractas dos modelos nem são alheias às situações em que se revelam ou aos contextos em que são avaliadas.

Também verificámos que as virtudes de topo e as suas combinações num perfil de excelência variam consoante o modelo escolhido se integra nas diferentes categorias da esfera privada ou da esfera pública. Na esfera privada sobressaem os aspectos mais emotivos, afectivos e relacionais e o autocontrolo: a *empatia*, a *integridade sociomoral*, a *resistência à adversidade*, a *autocentração* e o *dinamismo*. Estes valores integram a empatia e a integridade sociomoral (que inclui a justiça), ou seja, as

duas moralidades de que falava Gilligan (1977, 1982/1993; Gilligan & Attanucci, 1988). Por seu turno, na esfera pública sobressaem a *notoriedade*, o *inconformismo*, a *criatividade*, o *idealismo*, o *comunitarismo* e o *heróismo*. Parece, portanto, que quando o modelo de referência é alguém que se destaca pelo papel desempenhado na comunidade, são valorizados outros atributos da excelência, incluindo o ser mais racional e orientado para o futuro e para a reforma social.

Além disso, lado a lado com os valores mais facilmente conotados com a moralidade (e.g., *empatia*, *integridade*, *altruísmo*, *respeito*...) os sujeitos salientaram *virtudes* não morais (e.g., *otimismo*, *notoriedade*, *tranquilidade*, *sucesso*...). Concluimos, como Campbell e Christopher (1999), que não é razoável supor a existência de uma hierarquia de valores, na qual os valores morais seriam mais racionais e estariam em conflito com valores de outra natureza, mais afectivos e, supostamente, inferiores na escala de desenvolvimento moral.

Os resultados obtidos permitem-nos sublinhar a importância da afectividade na avaliação dos outros e mostram a existência de uma diferença devida ao sexo, como tantos autores, sob a égide de Freud (1974d, 1974e) ou de Gilligan (1977, 1982/1993 Gilligan & Attanucci, 1988) defenderam: as mulheres estão mais orientadas para a esfera da família e das relações interpessoais imediatas, os homens estão mais orientados para a cena pública; as mulheres são mais sensíveis à empatia, os homens à notoriedade e ao sucesso; as mulheres são mais sensíveis à resistência à adversidade (a combatividade no quotidiano), os homens ao idealismo e à criatividade.

Estas diferenças fazem parecer que elas pensam mais o presente, o vivido e o relacional e eles o futuro e o projecto. De acordo com alguns modelos teóricos, estes dados podem ser interpretados como fruto de uma desigualdade primordial entre os géneros. Porém, não devemos esquecer que crenças sociais como aquelas que se relacionam com o desempenho de papéis sociais não são imunes à influência educativa, aos padrões de moralidade dos agentes educativos e às convenções culturais. Também não devemos ignorar que os conteúdos de uma cultura não são

acessíveis da mesma forma a todos os seus membros, devido a restrições de ordem exclusivamente social e que a cultura, a masculinidade e a feminilidade tecem entre si relações subliminares (Simmel, 1969) que ultrapassam os meros dispositivos biológicos de diferenciação entre os sexos.

Além do género, o estilo educativo parental também afecta as escolhas de alguns valores (o estilo democrático promove mais a valorização da *resistência à adversidade* e a *autoconfiança* do que os estilos alternativos). Em contrapartida, a experiência no ensino superior afecta apenas um dos 25 valores: a *autocentração*, que reduz substancialmente nos estudantes finalistas, o que reflecte o progresso do estudante em direcção à autonomia psicológica. Relembramos que, no âmbito da nossa taxionomia de valores, o termo *autocentração* se aplica quando o estudante valorizou comportamentos do seu modelo sociomoral que enunciam a sua própria necessidade de ser protegido ou apoiado no seu desenvolvimento pessoal; muitas destas respostas também se relacionam com o contributo do modelo para o bem estar da família, sendo dadas quando o modelo é escolhido entre as pessoas da sua própria família, nomeadamente o pai ou a mãe.

Em suma, os padrões de excelência sociomoral são muito pouco influenciados pela experiência no ensino superior, ou são-no de forma difusa, sendo outros processos de socialização, particularmente os que decorrem no espaço da família, aqueles que mais afectam as crenças e valores sociomorais do estudante. Esta conclusão requer, no entanto, um teste empírico por meio de outros estudos. Seriam particularmente relevantes estudos comparativos nos quais os estudantes do ensino superior fossem comparados com jovens que não prosseguiram para o ensino superior e a comparação entre estudantes e diplomados do ensino superior (agrupados em função do tempo de conclusão dos estudos).

*Self e mudança: diferenças entre estudantes recém-matriculados e finalistas.* Esta análise tomou por base as pontuações factoriais dos estudantes em três escalas de atitudes: Escala de Identidade Sociomoral (EISM), Escala de Sensibilidade Sociomoral (ESSM) e Escala de Democraticidade (ED).

Os resultados no *factor 1, Orientação Social*, da Escala de Identidade Sociomoral (EISM) tendem a ser mais elevados nas mulheres, nos católicos e naqueles que beneficiaram de uma educação de tipo democrático; em contrapartida, os resultados no *factor 2, Orientação Cognitiva*, tendem a aumentar com a idade e a ser mais elevados nos homens, nos não-crentes, nos indivíduos de esquerda e nos que foram educados com base no estilo educativo democrático.

No caso das pontuações factoriais da Escala de Sensibilidade Sociomoral (ESSM), verificamos que a *sensibilidade aos problemas humanos e sociais* aumenta com a idade e tende a ser maior nas mulheres e nos católicos; por sua vez, a *sensibilidade aos problemas ambientais* é maior nos homens, nos não crentes e nos indivíduos de esquerda. Quanto às pontuações factoriais na Escala de Democraticidade (ED), verificamos que as mulheres, os católicos, os que optam por ideologias de direita e aqueles que beneficiaram de uma educação democrática defendem mais a igualdade social e a não discriminação; os homens, os não crentes e os indivíduos de esquerda são os que aderem mais aos princípios de liberdade e pluralismo; por fim, a adesão aos princípios da dignidade humana, a crença na justiça e a defesa da paz é mais elevada nos indivíduos de esquerda, naqueles que tiveram uma educação democrática e nos que não são católicos.

Analisadas as relações entre o *self* e as mundovisões dos estudantes e os factores sociodemográficos, concluímos, uma vez mais, que variáveis como o género e o estilo educativo parental, além da religião, da ideologia política e da idade, têm uma importância determinante na formação das crenças e atitudes face a si mesmo e ao mundo social, afectando, por isso, a esfera da moralidade. Se reorganizarmos, em função destas variáveis, a apresentação dos resultados que acabamos de sumariar, verificamos que:

- *quanto à influência do género*: a orientação social, a sensibilidade aos problemas sociais e a adesão ao princípio da igualdade social tendem a ser mais elevadas nas mulheres, enquanto a orientação cognitiva, a sensibilidade aos problemas



ambientais e a adesão ao princípio da liberdade tendem a ser superiores nos homens;

- *quanto à influência do estilo educativo*: o estilo democrático favorece a orientação social, a orientação cognitiva, a sensibilidade aos problemas sociais e ambientais e a democraticidade (adesão aos princípios da igualdade e de direito a tratamento digno, justiça e paz);

- *quanto à religião*: os católicos têm resultados mais elevados na orientação social, enquanto os não crentes obtêm melhores resultados na orientação cognitiva; os católicos têm cotações mais elevadas na sensibilidade aos problemas humanos e sociais e os não crentes na sensibilidade aos problemas ambientais; os católicos têm melhores resultados na Escala de Democraticidade em igualdade social e os não-católicos em liberdade e pluralismo e direito a tratamento digno, justiça e paz;

- *quanto à ideologia política*: a ideologia de esquerda promove a orientação cognitiva, a sensibilidade aos problemas ambientais e a democraticidade (princípios de liberdade e pluralismo e princípios de direito a tratamento digno, justiça e paz), enquanto a ideologia de direita promove a adesão ao princípio de igualdade;

- por fim, é de salientar, também, que a *orientação cognitiva* e a *sensibilidade aos problemas humanos e sociais* tendem a aumentar com a idade.

Estes resultados vão no sentido das conclusões de inúmeros estudos (Berkowitz, Gibbs & Broughton, 1980; Colby & Damon, 1995; Gardner, Csikszentmihalyi & Damon, 2001; Haan, Smith & Block, 1968; Miller & Bersoff, 1999; Walker, 1986, ref. in Walker, 1995) que mostram que as experiências sociais, como a educação, as actividades na família e nos grupos de pares, a actividade política e social, os encontros sociais com pessoas moralmente exemplares e a própria mentalidade cultural através da qual são percebidas as experiências de vida, interferem na formação da personalidade e são bons preditores do desenvolvimento sociomoral e das crenças sobre a excelência.

No caso do estilo educativo parental, vários estudos concluem que o estilo democrático, ao contrário dos estilos alternativos, promove o raciocínio moral nos adolescentes e jovens (e.g., Boyes & Allen, 1993, cit. in Vilar & Garcia, 1995). Como se depreende dos nossos resultados, este factor, e os restantes factores estudados, afecta toda a personalidade. As influências da educação informal não se restringem à transmissão de valores aceites e à produção de uma moral convencional, mas, consoante as suas orientações, preferências e posições assim facilitam ou dificultam a caminhada do estudante no sentido da maturidade sociomoral e da orientação para a complexidade.

Quando comparámos os estudantes da amostra, em função da sua experiência no ensino superior (estudantes do 1º ano recém-matriculados vs. estudantes finalistas), verificámos que não existem diferenças significativas entre os eles nos factores das escalas EISM e ESSM. Em contrapartida, existem diferenças significativas em dois dos factores da Escala de Democraticidade (ED\_Liberdade e pluralismo e ED\_Direito a tratamento digno, justiça e paz) sendo os estudantes finalistas os que obtêm os valores mais elevados em ambas. Assim, embora o ensino superior não tenha efeito directo no facto de existirem significativamente menos estudantes ideológica e politicamente indecisos entre os finalistas do que entre os recém matriculados (respectivamente 39.2% e 53.8%), é possível afirmar, de acordo com os nossos resultados, que ele afecta as atitudes mais evidentemente conotadas com a esfera política e a orientação democrática.

*Self e mudvisão: diferenças entre finalistas.* As circunstâncias pedagógicas, curriculares e institucionais inerentes à formação de cada estudante e ao modo como ela é percebida têm implicações importantes. Alguns dos nosso dados ajudam-nos a conhecer como se diferenciam os estudantes finalistas em função das oportunidades de que beneficiaram durante o curso e qual o impacte de certas condições específicas do ensino superior e dos cursos. Os resultados permitem-nos afirmar que as oportunidades de aprendizagem guiada e as oportunidades de reflexão guiada estão positivamente correlacionados entre si e também com a orientação cognitiva do estudante.

Mesmo que não tenhamos apurado correlações com significado estatístico no caso dos restantes indicadores do *ethos* institucional e outros factores das escalas de atitudes, este dado não deve ser desvalorizado. Não esqueçamos que a orientação cognitiva é a orientação para a complexidade, para a análise crítica, para o pensamento divergente, para o inconformismo, para a reflexão e para a autonomia do pensamento, ou seja, um conjunto de competências cada vez mais nucleares no mundo complexo em que vivemos e cada vez mais valorizadas como objectivos essenciais da formação/ educação de nível superior.

Recorde-se que os resultados anteriores mostravam que estas competências estão associadas a um grupo minoritário de estudantes do ensino superior: de acordo com os resultados da nossa amostra, a orientação cognitiva é maior nos homens, quando a maioria dos estudantes são mulheres; nos não crentes, quando a maioria são católicos; nos de esquerda, quando a maioria estão ideologicamente indecisos ou se orientam para a direita ou centro direita; nos mais velhos, quando a maioria são muito jovens. Sem querermos assumir posições de valor quanto às implicações ideológicas destes resultados, não podemos deixar de sublinhar a sua enorme importância, pois indicam que a democratização do ensino superior e o reforço do seu papel formativo passa pela criação ou pelo aumento das oportunidades para que os estudantes – todos os estudantes! – se interessem por tornar-se pessoas mais complexas, inquiridoras e participativas e aprendam a analisar a realidade em seu redor, a questioná-la e a intervir.

As oportunidades de aprendizagem guiada e de reflexão guiada são importantes na organização dos currículos e na abordagem dos conteúdos programáticos, uma vez que as experiências de aprendizagem significativa deste tipo contribuem melhor do que qualquer lição magistral para a interiorização das aprendizagens e para a definição de um estilo de vida compatível com os valores que elas fazem sobressair. Ao falar das instituições de ensino superior como espaços de formação do carácter e da cidadania, as palavras de Etzioni (2001) vão neste sentido:

As experiências directas e as mensagens recebidas na escola são mais importantes para a formação do carácter do que as lições magistrais sobre ética e civismo. Serviços comunitários, tarefas de tutoria e outros modos de ir assumindo responsabilidades, de desempenhar papéis e de participar em instituições semelhantes ao governo são uma via de educação cívica muito melhor do que as dissertações formais e abstractas acerca da governação democrática (p. 72).

Relembremos Csikszentmihalyi (1993; cf. *Capítulo 4*), para quem o trabalho de reflexão e aprendizagem se torna mais fácil de prosseguir se for feito a partir de experiências de fluxo (aquelas que implicam o total envolvimento psicológico do sujeito em tarefas desafiantes). Para a maioria das pessoas estas experiências ocorrem mais dificilmente perante desafios abstractos (típicos nos currículos e estilos pedagógicos tradicionais do ensino superior) do que perante situações concretas de desafio (por exemplo, desenvolvendo projectos, trabalhando em equipe, resolvendo problemas concretos, bem definidos e significativos).

Os nossos resultados reforçam estas ideias, e mostram, em concreto, que as experiências de aprendizagem centradas no “desempenho de papel”, em desafios concretos, em projectos, em actividades lideradas pelos próprios estudantes estão positivamente correlacionados com a valorização da experiência no ensino superior e com a crença de que esta contribui de forma importante para a formação pessoal e cívica.

*O estudante perante o mundo contemporâneo: conhecimentos, motivações e envolvimento/activismo.* No nosso estudo também tivemos por objectivo identificar o nível de informação dos estudantes sobre factos, conceitos e conhecimentos básicos para a compreensão e abertura ao mundo (Índice de Capital Informativo); além disso, quisemos compreender como se distinguem os estudantes, quanto às estratégias que adoptam para adquirir nova informação e manter-se actualizados e quanto ao envolvimento/activismo social.

Verificámos que o Índice de Capital Informativo dos estudantes é, em geral, fraco, como se depreende do valor médio de acertos obtida pelos 860 sujeitos da

amostra (apenas 52.0%). A experiência no ensino superior revelou ser um factor importante para o aumento deste tipo de conhecimentos, sendo mais elevada a média dos finalistas do que a dos estudantes recém-matriculados no ensino superior. Porém, quando considerados os cursos frequentados pelos estudantes, verificámos que nem todos surtem efeito sobre estes resultados. De facto os estudantes finalistas apenas revelam saberes significativamente mais elevados do que os recém-chegados ao mesmo curso em 4 dos 15 cursos analisados.

A interpretação deste resultado deve ser feita com cautela e ter presentes as limitações dos dados de que dispomos: não podemos pretender que o Índice de Capital Informativo (ICI) se refere a todo o tipo de conhecimentos relevantes que um estudante do ensino superior deve dominar; além disso, não sendo um estudo longitudinal, permanece a incerteza acerca do capital informativo com que os estudantes finalistas entraram no curso, um dado que poderia dotar de maior rigor as nossas interpretações; por fim, os estudantes ingressam com diferentes níveis de conhecimentos, sendo possível que a escolha do curso esteja relacionada com as motivações do estudante para o estudo e com os seus conhecimentos prévios. Com efeito, quando comparamos os resultados dos estudantes do 1º ano em função do curso, verificamos que existem diferenças significativas entre eles quanto ao capital informativo. Este dado obriga-nos a relativizar o efeito do curso no capital informativo dos finalistas, uma vez que desconhecemos se as variáveis pessoais que à partida contribuiram para estas diferenças continuam a exercer o seu efeito durante a formação.

Pesem embora estas cautelas, é importante termos em conta o facto de que, se é certo que na maioria dos casos os estudantes revelam mais conhecimentos quando concluem o curso, a média mais elevada que encontramos (66.0% de acertos) é manifestamente um resultado baixo, dado o tipo de questões que foram formuladas e a baixa exigência na sua cotação. O que encontraríamos, se acaso tivéssemos pedido justificações ou aprofundamentos para as respostas? A elevação da taxa de conhecimentos ou da taxa de ignorância? Receamos ser mais provável esta última hipótese.

Este cenário é ainda mais preocupante no caso das mulheres (que, lembramos, constituem actualmente a grande maioria da população do ensino superior), já que as finalistas não chegam a atingir o valor médio obtido pelos estudantes do sexo masculino acabados de ingressar no ensino superior. Uma vez que as diferenças encontradas entre homens e mulheres são estatisticamente significativas, há razões para tentarmos compreender melhor estas diferenças e concebermos estratégias de ensino que contribuam para as reduzir.

Os resultados indicam que o grau de instrução e o grupo ocupacional dos pais têm peso nestes resultados. O Índice de Capital Informativo está positivamente correlacionado com as estratégias de procura activa de informação e também aqui encontramos diferenças significativas entre as mulheres e os homens. Comparativamente, os homens dizem ler mais as notícias e artigos de fundo em jornais, ver mais documentários, ler mais livros e ver mais filmes sobre política, economia ou assuntos sociais e éticos; também dizem falar mais com especialistas e participar em mais fóruns ou conferências com o fim de se manterem informados. Visto que o seu capital informativo é maior que o das mulheres, há razão para crer que não se trata aqui de autopercepções hipervalorizadas ou de uma mera estratégia para a produção de uma imagem pessoal positiva, mas de diferenças efectivas na frequência deste tipo de actividades.

Os resultados mostram, ainda, que as estratégias de procura activa de informação, tal como o Índice de Capital Informativo, são afectadas pelo grau de instrução e pelo grupo ocupacional dos pais. Os estudantes que procuram manter-se mais informados são os filhos dos profissionais de categorias mais elevadas e com maior grau de instrução. A experiência no ensino superior também tem um efeito significativo sobre as estratégias de procura de informação, tomadas na sua globalidade, o que parece ser um indicador positivo do efeito do ensino superior sobre a apetência por se manter informado e o gosto pelo saber. Os efeitos, embora frágeis, tendem a colmatar aquelas inércias, próprias dos estudantes ou dos seus ambientes de vida, que favorecem a ignorância e dificultam a sua caminhada para a complexidade intelectual. Estes resultados são reforçados pela medida do

envolvimento/ activismo, que nos indica que os estudantes finalistas são social, cultural e intelectualmente mais activos do que os recém matriculados (exceptuam-se as actividades de ordem política e religiosa, onde o ensino superior não tem efeitos significativos).

*O estudante perante o mundo contemporâneo: regulação de aprendizagem em sete domínios de organização do conhecimento.* Tomando alguns domínios gerais de organização do conhecimento (Actualidade política/ civismo, Problemas sociais/ humanitários, Ecologia/ ambientalismo, Cultura/ arte, Ciência/ tecnologia, Desenvolvimento económico/ sociedade e Debate sobre religião/ ética/ espiritualidade) como mote para o estudo da orientação do estudante face ao mundo que o rodeia, analisámos o seu grau de interesse e de informação e a auto-avaliação de conhecimentos em cada um desses domínios.

Na amostra total, o domínio de conhecimento em que os estudantes se sentem mais interessados e informados e onde avaliam os seus conhecimentos como mais compatíveis (suficientes) com a necessidade que deles possuem é o que se refere aos problemas sociais e humanitários. No pólo oposto, a actualidade política e civismo é o domínio que lhes desperta menos interesse, no qual se sentem menos informados e onde avaliam como mais insuficientes os seus conhecimentos. Estes resultados lembram os do estudo de Meneses (2001), que chegou a resultados idênticos para os adolescentes portugueses de 14-15 anos e, possivelmente, estão relacionados com os elevados níveis de indecisão política que verificámos existirem entre os estudantes da nossa amostra.

Os resultados mostram que existem, nestes indicadores, diferenças significativas entre os estudantes que se devem ao sexo, ao grau de instrução dos pais e às diferenças no estilo educativo parental. Quando comparámos os estudantes do 1º ano e os finalistas, também detectámos a existência de diferenças significativas no grau de interesse global no conjunto das sete categorias, uma diferença que resulta, essencialmente, das variações no interesse sobre dois domínios: Problemas sociais/ humanitários e Desenvolvimento

económico/ sociedade. Estranhamente, se os finalistas revelam maior interesse no primeiro domínio, os estudantes recém-matriculados revelam mais interesse no segundo. Não há diferenças significativas entre os grupos no grau de informação percebido, embora as médias dos recém-matriculados tendam a ser mais elevadas em 5 dos 7 domínios. Também não existem diferenças significativas na auto-avaliação de conhecimentos.

*Impacte do ethos institucional e das oportunidades de aprendizagem e reflexão guiada sobre o envolvimento cívico e intelectual do estudante finalista.* O conjunto de resultados que apresentamos na última secção do estudo (obtidos junto à sub-amostra dos estudantes finalistas) mostram-nos que quanto maior for a sensibilidade demonstrada pelas instituições de ensino superior aos problemas do mundo contemporâneo maior é o seu impacto (percebido pelo estudante) sobre os interesses do estudante no domínio em causa. Verificámos, por exemplo, que o grau de interesse, de informação e a auto-avaliação de conhecimentos em matéria de actualidade política/ civismo, ciência/ tecnologia e debate sobre religião/ ética/ espiritualidade aumentam com a percepção da sensibilidade institucional a esses domínios; o grau de interesse e o grau de informação sobre ecologia/ ambientalismo aumentam com a sensibilidade institucional aos problemas neste domínio.

Além disso, a sensibilidade institucional em domínios específicos afecta positivamente alguns dos indicadores do envolvimento do estudante nesses domínios: a frequência de actividades ambientais e de tipo natureza político; o associativismo e o activismo em organizações vocacionadas para a ciência/ tecnologia; o associativismo em organismos identificados com o domínio cultural/ artístico.

Os resultados não revelam diferenças significativas, nos indicadores motivacionais e comportamentais em cada um dos domínios estudados, quando considerados os efeitos das oportunidades de aprendizagem guiada e de reflexão guiada. Exceptua-se o associativismo no domínio da cultura/ arte, que é superior no



caso dos estudantes que beneficiaram de maiores oportunidades de reflexão guiada. Estes dados não podem levar-nos a inferir que as motivações e tendências comportamentais de âmbito cívico e intelectual e que a abertura ao mundo social são imunes à actividades, conteúdos e metodologias adoptadas no ensino superior.

Por um lado, verificámos que, quando usado como instrumento de medida a EISM, elas interferem com a orientação cognitiva e intelectual do estudante; por outro lado, o aumento de oportunidades de aprendizagem e reflexão guiada estão correlacionados positivamente com a valorização da experiência no ensino superior como sendo uma fonte de desenvolvimento pessoal e, por isso, com o agrado do estudante em relação às oportunidades que o seu curso e instituição lhe oferecem. Finalmente, também verificámos que não existem, entre os estudantes que participaram no estudo, experiências extremas em matéria de oportunidades de aprendizagem guiada e reflexão guiada, como se pode ver pelos valores médios das oportunidades de aprendizagem e de reflexão guiada apresentados no *Anexo IV\_6*, *Quadro IV.6.1* e *Quadro IV.6.2*. De facto, estes quadros mostram claramente que os estudantes não beneficiam, nos cursos analisados, de oportunidades frequentes a este nível.



## CONCLUSÕES GERAIS

Há um velho ditado que diz que não basta que um homem seja bom; ele deve ser bom por alguma coisa. Essa coisa pela qual o homem deve ser bom é a capacidade de viver como membro da sociedade, de tal modo que aquilo que recebe pelo facto de viver com os outros esteja equilibrado com aquilo para que contribui. O que dá e recebe enquanto ser humano, um ser com desejos, emoções e ideias não são bens externos, mas o alargamento e aprofundamento da vida consciente – a consciência de significados cada vez mais intensa, disciplinada e vasta (...). E a educação não é apenas um meio para alcançar essa vida. A educação é essa vida. Manter a capacidade para essa educação é a essência da moralidade (Dewey, 1916, Capítulo 26, 4: *The social and the moral*, ¶ 5).

O contributo do sistema educativo para o progresso da sociedade contemporânea e para a satisfação das necessidades sociais actuais depende do seu grau de ajustamento à sociedade da informação, à evolução tecnológica, à especialização científica e aos novos problemas sociais e ambientais que são trazidos pelo desenvolvimento, pela modernização e pelo fenómeno que se convencionou designar por globalização. Estes fenómenos têm grandes implicações na missão, nos currículos e na filosofia educativa subjacente às opções pedagógicas das instituições de ensino superior. Além disso, estas opções não devem atender apenas às transformações externas da sociedade, mas também à heterogeneidade das proveniências sócio-económicas e culturais da população estudantil que está associada à recente massificação do acesso ao ensino superior. Hoje os estudantes-tipo do ensino superior já não são os filhos (homens) das classes profissionais, económicas e sociais mais elevadas, o que é um facto bem visível no caso da amostra do nosso estudo.

Identificadas as novas contingências do ensino superior e as funções sociais que se espera que cumpra num mundo complexo e plural, preocupou-nos saber que tipo de classes dirigentes, profissionais altamente qualificados e *novas élites* estão a ser formadas pelas instituições de ensino superior contemporâneas. É de esperar que aqueles que seguem e completam estudos superiores continuarão, no futuro próximo, a predominar entre os que têm maior poder de influência no rumo da sociedade. Devido ao poder social e económico que a instrução lhes dá, são eles quem tem mais probabilidades de vir a modelar os avanços (e os retrocessos) que possam dar-se na fibra moral da sociedade. Por isso, é desejável promover as condições necessárias à formação dos profissionais de excelência e dos líderes inspiradores de que as organizações interdependentes e culturalmente plurais hoje precisam (cf. Bass & Steidlmeier, 1998). Enquanto profissionais, os diplomados do

ensino superior irão desenvolver actividades (ensinar, administrar, comunicar, aconselhar, gerir, dirigir) e influenciar pessoas em contextos diversos que requerem competências, conhecimentos e atitudes orientados para o trabalho de qualidade em contextos multiculturais, plurais e complexos (Jones & McEwen, 2000; Pope & Reynolds, 1997). Esta expectativa tem implicações no papel da educação superior.

Repetindo a ideia de Dewey (ver acima, em epígrafe) e parafraseando-a, essa coisa pela qual os estudantes devem ser bons é a capacidade de viverem como membros da sociedade, de tal modo que aquilo que recebem esteja equilibrado com aquilo para que contribuem. Isto implica que a formação intelectual e profissional deve ser associada a preocupações éticas e a considerações sobre a formação moral do estudante. É importante reforçar a lição principal que os estudantes precisam de aprender: que a inteligência sem empatia é perigosa; que a empatia sem inteligência de nada vale; que a ignorância nos torna estúpidos e manipuláveis e que a ética e o sentimento pelos outros não são mais do que retórica se não tivermos os instrumentos de inteligência necessários para os aplicarmos nas nossas decisões do quotidiano. Foram estes os instrumentos que levaram a humanidade das cavernas à lua, da discórdia à cooperação, da barbárie à civilização.

A convicção de que o ensino superior possui uma função ética e o modo como procurámos abordar o estudo empírico desta questão submete-se às considerações teóricas que desenvolvemos ao longo dos primeiros seis capítulos desta dissertação a respeito da moralidade, da identidade sociomoral e da orientação psicológica dos indivíduos para a complexidade intelectual e ética.

Porque a moralidade faz parte integrante da condição humana e é, porventura, o principal critério desta condição, todas as grandes correntes da psicologia expressam uma posição sobre a natureza, as origens, os processos de desenvolvimento e os limites da moralidade, tal como vimos no *Capítulo 1*. Mas foi a teoria cognitivo-desenvolvimentista de Kohlberg a que veio a ter maior influência neste domínio específico, o que, se por um lado contribuiu para que se tornasse um campo de estudo de direito próprio na psicologia, por outro, foi responsável

### Conclusões gerais

pelo fenómeno de racionalização da moralidade. Ora, embora o ser humano não seja irracional, também não é um ser racional perfeito, pelo que nem a moralidade, nem qualquer outra manifestação psicológica, podem ser bem compreendidas se o seu estudo não procurar integrar os processos cognitivos, emocionais e motivacionais e se, além disso, não situar os comportamentos humanos nos contextos que os suscitam, alimentam e tornam socialmente significativos.

No seguimento das críticas à teoria cognitivo-desenvolvimental e à sua perspectiva racionalista e “absolutista”, a que dedicámos o *Capítulo 2*, avançámos, em alternativa, com uma perspectiva relativista moderada da moralidade. Se admitimos, por um lado, em acordo com a perspectiva evolucionária, que a origem da moralidade se situa no cruzamento de duas disposições biológicas, a empatia e a agressividade perante membros da própria espécie, sendo, na sua essência, “um instrumento para proteger os interesses dos outros e para promover o altruísmo” (Nagel, 1970, cit. in Vine, 1983, p. 30), por outro, admitimos também, de acordo com a psicologia cultural, que existe uma regulação cultural da moralidade, que esta inclui normas e convenções sociais e que não se reduz à relação privada entre o instinto e a razão nem ao amadurecimento de estruturas psicológicas associadas ao pensamento formal e ao entendimento de princípios.

Como defendemos no *Capítulo 3*, a moralidade é um empreendimento pessoal e social, simultaneamente individual e colectivo, que tem por funções regular as interacções entre os indivíduos e grupos, facilitar a convivência e a sobrevivência dos indivíduos na sociedade, fazer a arbitragem de conflitos, promover o consenso sobre padrões de conduta desejáveis e legítimos e regular os processos de comunicação através dos quais as pessoas se dão a conhecer (Baumrind, 1992; Emler, 1983a; Rovira, 1996; Vine, 1983; Walker, Pitts, Hennig e Matsuba, 1995).

Desta forma, seguindo de Emler (1983a), no modo como cada um define a sua identidade há pouco espaço para a *anarquia moral* e para as visões exclusivamente privadas dos padrões de bem e de mal. O estudo dos aspectos sociomoraes da

identidade, que conduzimos no *Capítulo 4* e a revisão de alguns estudos empíricos sobre pessoas moral e socialmente exemplares revelou que a orientação para a complexidade psicológica e a inteligência moral de nível superior são qualidades comuns a estas pessoas e que estas qualidades são promovidas por ambientes familiares, sociais e educativos democráticos, intelectualmente estimulantes, promotores da curiosidade, capazes de promover a comunicação efectiva e o envolvimento activo na comunidade e na resolução dos seus problemas.

O ensino superior pode ser, sob certas condições, uma experiência deste tipo e facilitar a responsabilidade e o compromisso com a comunidade, o gosto pela sabedoria, as inteligências múltiplas e a capacidade de as usar ao serviço da humanidade. Assim, nos *Capítulos 5 e 6*, enunciámos e analisámos a questão fundamental a que as doutrinas sociais e a pedagogia pretendem responder: como é que educação pode contribuir para articular a moralidade, a cidadania e o enriquecimento intelectual das gerações mais novas? Como pode contribuir para a coesão social nas sociedades pós-industriais e multiculturais? Como é que os diplomados do ensino superior podem participar na concretização destes objectivos da sociedade?

O inquérito que apresentámos nos *Capítulos 7 e 8* desta dissertação tomou por base este problema geral e teve por objectivo analisar o impacte do ensino superior e de outras experiências significativas (de âmbito religioso, político, familiar e sociodemográfico) na identidade sociomoral do estudante. Em concreto, interessou-nos conhecer os valores, atitudes e posições gerais dos estudantes face a si mesmos, aos outros e ao mundo social. Tomámos como indicadores a orientação cognitiva, a orientação social, a sensibilidade sociomoral aos problemas do mundo contemporâneo, a adesão a valores e atitudes democráticas, o património de conhecimentos relevantes em que os estudantes sustentam as suas posições éticas e os níveis de participação cívica e comportamento prosocial.

Uma vez identificadas as limitações da metodologia seguida e do instrumento de medida criado para este efeito (ver *Capítulo 8, Discussão e Conclusões*) e

### Conclusões gerais

tendo em mente que o presente estudo é um estudo exploratório, pudemos, apesar disso, obter alguns resultados interessantes e retirar deles conclusões de relevo.

Em primeiro lugar, concluímos que o sistema de valores pelo qual o estudante orienta a avaliação de si, dos outros e do mundo social tende a ser modelado no decorrer dos processos informais de educação e socialização, recebendo poucos contributos directos da experiência no ensino superior. Os valores que integram as concepções de excelência e determinam os perfis de avaliação sociomoral de outras pessoas incluem preocupações de ordem moral, mas também preocupações de ordem relacional e afectiva (quando estão a ser avaliadas pessoas da esfera privada) e considerações acerca do contributo do indivíduo para o progresso da sociedade e para o bem colectivo (quando estão a ser avaliadas pessoas da esfera pública).

Nestas variações, a única diferença significativa entre estudantes recém-matriculados e estudantes finalistas refere-se à autocentração, visivelmente menos valorizada pelos finalistas. Isto significa que os estudantes aumentam a sua capacidade de descentração dos seus interesses e necessidades pessoais (em especial, as necessidades de protecção e apoio ao seu desenvolvimento e autonomia pessoal) e que passam a adoptá-los menos como critério de avaliação das qualidades morais e relacionais de terceiros. É de reter, também, o facto de que entre o grupo de estudantes que escolheram os pais como modelos de exemplaridade moral há significativamente menos estudantes finalistas do que recém-matriculados, o que é indicador de uma progressiva atenção a outros modelos de conduta e carácter e da amplificação das referências pelas quais o indivíduo afere e aplica os seus critérios e padrões de avaliação moral.

No plano das atitudes sobre si mesmo, quando comparámos os dois grupos de estudantes em aspectos como a orientação cognitiva, a orientação social e a sensibilidade aos problemas sociais e ambientais, a experiência no ensino superior também não revelou efeitos significativos. Em contrapartida, verificámos que afecta significativamente as atitudes mais evidentemente conotadas com a esfera política,

promovendo a tolerância política e a aceitação de valores básicos para a convivência democrática, como a aceitação das liberdades civis e dos direitos básicos de dignidade humana, justiça e paz.

O nosso estudo reforça a ideia de que a democratização do acesso aos estudos superiores não significa verdadeira igualdade de oportunidades nas aprendizagens: são os estudantes em minoria (os homens, os mais abastados, os melhor posicionados nas hierarquias socioprofissionais) aqueles que parecem estar melhor preparados para enfrentar a sociedade complexa, pelo menos no que respeita à orientação cognitiva e ao gosto por estar informado. Apesar desta ressalva, devemos salientar que o Índice de Capital Informativo dos estudantes, embora globalmente fraco, tende a ser mais elevado nos finalistas do que nos estudantes recém-matriculados. Este resultado mostra que o ensino superior pode contribuir positivamente para o alargamento dos horizontes intelectuais e para o combate à alienação e inactividade mental, mas para que tal aconteça são necessárias certas condições: do lado dos estudantes, condições de ordem motivacional (envolvimento nos estudos e valorização da experiência no ensino superior); do lado das instituições e cursos, condições de ordem pedagógica, entre as quais a adopção de metodologias de ensino-aprendizagem significativas e centradas no trabalho activo do estudante. Daqui podemos derivar algumas implicações relativas às abordagens do conhecimento que melhor servem as necessidades dos estudantes e melhor se ajustam às características da sociedade da informação.

Devido à internet e a outras vias de difusão massiva de informação cultural, científica e técnica, o papel do ensino superior já não pode reduzir-se à transmissão de informação técnica e científica nem à abordagem linear e monodisciplinar de conhecimentos. Porque os estudantes têm múltiplas formas de aceder à informação, o que agora importa verdadeiramente é dotá-los da vontade de pesquisarem a informação, de competências para seleccionarem informação relevante e da ambição de expandirem os seus horizontes intelectuais pela via da aprendizagem, da leitura, da pesquisa e da reflexão.



### Conclusões gerais

Ora, a avaliar pelos indicadores que nos são dados pelo nosso estudo a procura de informação nos meios que hoje estão ao nosso dispor (internet, jornais, televisão, seminários...) e a sua valorização como fontes de conhecimento tem índices baixos nos estudantes da nossa amostra. A sociedade portuguesa, as famílias, os níveis escolares anteriores ao ensino superior, as características e motivações próprias dos estudantes têm uma quota-parte de responsabilidade nestes resultados. Mas o ensino superior não pode esquivar-se à avaliação nem deve desdenhar a leitura que os nossos resultados sugerem.

A evolução para a complexidade e a excelência depende dos instrumentos de inteligência superior que se desenvolvem e das oportunidades para testar o bom trabalho e avaliar os seus resultados. Importa, portanto, ensinar os estudantes a aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a viver juntos, de modo que em conjunto estas competências também facilitem o aprender a ser (Delors, 1996). Por isto, os currículos e outras actividades promovidas pelo ensino superior não deveriam esgotar-se na apresentação da versão científica da realidade, nem nas suas aplicações tecnológicas, mesmo que o objectivo mais óbvio seja a formação de engenheiros, psicólogos, professores, matemáticos ou físicos. É preciso também ajudar os futuros diplomados a socorrer-se de outras fontes de saber e a valorizá-las como verdadeiros alimentos da inteligência e do carácter.

A abordagem das formas de saber que a escola sempre legitimou e privilegiou (filosofia, línguas, história, matemática, ciências físicas e naturais) e a aprendizagem de factos e conceitos nestas áreas de conhecimento aumentam a compreensão do mundo e o desenvolvimento intelectual. De facto, a educação sem conhecimento é impossível, como dizem, a propósito do movimento da educação sexual nas escolas, Gagnon e Simon (1973, cit. in Alferes, 1996). Na realidade, educação sem conhecimento é muitas vezes pura endoutrinação.

Mas os conhecimentos facultados e as aprendizagens efectuadas não podem restringir-se à memorização e a interesses tecnicistas. Se, como sugere Gardner (2003), os currículos e as abordagens à ciência e às suas aplicações profissionais

forem devidamente aprofundados, se forem usadas analogias, comparações e formas simbólicas variadas para ensinar os conceitos e conhecimentos disciplinares, mesmo que os conteúdos incidam sobre um número mínimo de áreas, estas abordagens irão propulsionar as diferentes formas de inteligência dos estudantes e não apenas a capacidade de memória e o armazenamento de informação.

Além disso, o ensino superior deve associar às actividades curriculares de ensino-aprendizagem, outras actividades de ordem sociocultural e revalorizar, tornando-as menos circunstanciais, as iniciativas que ultrapassem a formação estrita numa profissão (e.g., actividades culturais, conferências e encontros vocacionados para o debate de ideias, momentos de discussão sobre os acontecimentos marcantes do mundo contemporâneo, oportunidades de serviço na comunidade, projectos de campo, experiências de mobilidade e encontro com comunidades diversas, promoção e valorização da leitura, etc) e abrir-se a todos os circuitos não académicos onde circula a informação, o conhecimento e as diversas formas pelas quais se podem expressar ideias, emoções e valores<sup>107</sup>.

Acrescente-se que nada nestas iniciativas deve ser dado como um brinde ao estudante: pelo contrario, ele deve ser envolvido como motor de tais iniciativas e participar delas desde a concepção até à avaliação dos resultados, porque o estudante não está lá como um cliente a quem se deve agradar, mas como protagonista da sua formação. Ora, para que o próprio estudante se sinta esse protagonista, é necessário, como defendia Csikszentmihalyi (1993), que as actividades que lhe são propostas favoreçam o estado de experiência óptima (o estado de fluxo psicológico), cuja chave é o equilíbrio entre o desafio inerente às tarefas a cumprir e as aptidões necessárias para o superar.

Lidos isoladamente, os nossos resultados poderiam insinuar a ideia de que os estudantes já vêm moralmente formados quando chegam ao ensino superior, em

---

<sup>107</sup> A propósito da importância da leitura e da literatura no desenvolvimento da personalidade veja-se o excelente ensaio de Llosa (2000); sobre a importância de outras formas de expressão artística veja-se López (2002).

### Conclusões gerais

consequência quer das suas experiências educativas em família, quer dos modelos sociomoraes que se impuseram como modelos de excelência (a maioria dos quais alheios aos circuitos escolares e académicos), quer pelas contingências sociodemográficas, pelos rótulos e vínculos sociais e pelas suas marcações culturais (género, idade, classe social, religião e ideologia política). Assim, há quem defenda que o seu papel deve reduzir-se à formação científica e técnico-profissional aprofundada. Alguns dos nossos resultados podem sugerir essa leitura. No entanto, parece-nos ser uma leitura redutora.

Poderemos levar mais longe as nossas conclusões se pensarmos nos percursos de vida como ciclos que não começam nem acabam com o nascimento e com a morte de cada indivíduo, porque ao nascermos encontramos já um mundo que nos acolhe e nos molda e porque ao morrer deixamos marcas naqueles com quem convivemos. Os nossos resultados oferecem-nos, então, pistas interessantes. Mostram-nos que quanto mais elevado é o grau de instrução dos pais e quanto mais democrático (*i.e.*, respeitador, flexível, atento) o seu estilo educativo, mais os jovens tendem a abrir-se ao mundo, a querer conhecê-lo e intervir nele. Portanto, se o grau de instrução subir e for acompanhado de modelos e modos democráticos de pensar e agir a educação dos filhos, estes tornar-se-ão jovens mais propensos a desenvolver aquilo que designamos por inteligência moral – em si mesmo e nas gerações futuras, cuja educação estará a seu cargo.

Os resultados também apontam para mudanças de curto prazo nos próprios estudantes. Eles tornam-se mais activos, menos autocentrados, mais tolerantes do ponto de vista sociopolítico e mais defensores de princípios básicos como a liberdade, o pluralismo e os direitos de todos à justiça, à paz e à dignidade pessoal. Também verificámos que quanto mais os estudantes forem envolvidos, ao longo do curso, em actividades de aprendizagem e reflexão guiadas que lhe permitam estudar, discutir, conhecer e debater problemas de ordem social relevantes no mundo contemporâneo, mais eles tendem a aumentar a orientação cognitiva, que é a orientação para a complexidade intelectual e para as competências mentais de ordem superior. Este tipo de actividades está positivamente correlacionado com a

percepção de que o clima relacional na sua faculdade ou escola é positivo e orientado para o estudante. Estes resultados suportam as pretensões de vários autores, segundo os quais as universidades devem estimular a reflexividade e o pensamento crítico dos estudantes, não descurando o ambiente educativo, ou seja, o lado ambiental da equação do desenvolvimento do estudante (cf. Marchand, 2004). Verificámos que se a formação no ensino superior for estruturada de acordo com um *ethos* institucional de pendor democrático, orientado para o estudante e promotor de oportunidades de aprendizagem activa e de estudo de temas sociais relevantes, então o estudante aumenta também a sua orientação cognitiva, o gosto pela expansão dos horizontes intelectuais e a compreensão do mundo contemporâneo.

Resta esperar que estes resultados possam ser um contributo para formar melhores profissionais, dirigentes, líderes e elites e que o poder e a influência social que os seus diplomas lhes vão colocar nas mãos seja bem conduzido. Mas a esperança não deve tornar-se cega aos ensinamentos da história. Lembremos a inspiradora carta que um director escolar dirigiu aos professores da sua escola e que sempre recordamos quando pensamos nos efeitos da educação. Dizia assim:

Caro professor, eu sou um sobrevivente de campos de concentração. Os meus olhos viram coisas que nenhum ser humano devia testemunhar: câmaras de gás construídas por engenheiros qualificados, crianças envenenadas por médicos, bebés assassinados por enfermeiras diplomadas, crianças e mulheres queimadas e mortas por indivíduos que haviam seguido estudos secundários ou universitários. Eis a razão porque eu desconfio da educação. Aquilo que espero de vós: que ajudeis os vossos alunos a tornar-se verdadeiros seres humanos. Os vossos esforços não devem jamais produzir monstros diplomados, psicopatas instruídos, Eichmans educados. A leitura, a escrita, a aritmética não têm nenhuma importância se não servirem para tornar as nossas crianças mais humanas. (Supple, 1993, cit. in Conselho da Europa, 1994, n. p.).

A sabedoria destas palavras está no simples reconhecimento de que a nossa pertença à comunidade é que faz de nós humanos e de que aquilo que aprendemos deve ser posto ao serviço de todos e do bem-estar colectivo. Para que o ensino

#### Conclusões gerais

superior seja também educação superior, é importante que reconheça a sua missão ética e saiba cumprir o seu principal papel: celebrar e enriquecer o património intelectual, cultural e moral da humanidade.



## **ANEXOS**

## ANEXOS

### *Anexo da Parte I, capítulo 1*

*Anexo I.1\_* Excertos da entrevista de Julgamento moral (Colby et al., 1983)

### *Anexo da Parte II, capítulo 3*

*Anexo II.1\_* O conceito de pessoa nos modelos culturais da independência e da interdependência (adaptado de Markus & Kitayama, 1991, e de Fiske, Kitayama, Markus & Nisbett, 1998)

### *Anexo da Parte III, capítulo 5*

*Anexo III.3\_* Objectivos da educação internacional, no que respeita à formação de conhecimentos, atitudes e valores, aptidões do educando (Savolein, n.d.)

### *Anexos da Parte IV, capítulos 7 e 8*

*Anexo IV.1\_* *Questionário de Valores, Atitudes e Comportamentos do Estudante do Ensino Superior*: codificações e recodificações

*Anexo IV.2\_* Relação entre os itens da Escala de Democraticidade (ED) e os princípios e artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

*Anexo IV.3\_* Índice de Capital Informativo (ICI): Critérios para avaliação da resposta como acerto, definições/ descrições em que se baseou a cotação da resposta e justificações da inclusão do item no ICI

*Anexo IV.4\_* Grelha de codificação dos valores sociomorais

*Anexo IV.5\_* Caracterização sociodemográfica e psicossocial da amostra

*Anexo IV.6\_* Oportunidades de aprendizagem e reflexão guiada: médias e desvios-padrão dos itens das escalas



***Anexo I.1 Excertos da Entrevista de Julgamento Moral (Cady et al., 1983)<sup>108</sup>***

**Form A**

**Dilemma III:** In Europe, a woman was near death from a special kind of cancer. There was one drug that the doctors thought might save her. It was a form of radium that a druggist in the same town had recently discovered. The drug was expensive to make, but the druggist was charging 10 times what the drug cost him to make. He paid \$200 for the radium and charged \$2,000 for a small dose of the drug. The sick woman's husband, Heinz, went to everyone he knew to borrow the money, but he could only get together about \$1,000, which is half of what it cost. He told the druggist that his wife was dying and asked him to sell it cheaper or let him pay later. But the druggist said, "No, I discovered the drug and I'm going to make money from it." So Heinz gets desperate and considers breaking into the man's store to steal the drug for his wife.

1. Should Heinz steal the drug?
  - 1a. Why or why not?
2. If Heinz doesn't love his wife, should he steal the drug for her?
  - 2a. Why or why not?
3. Suppose the person dying is not his wife but a stranger. Should Heinz steal the drug for the stranger?
  - 3a. Why or why not?
4. (if you favour stealing the drug for a stranger) Suppose it's a pet animal he loves. Should Heinz steal to save the pet animal?
  - 4a. Why or why not?
5. Is it important for people to do everything they can to save another's life?
  - 5a. Why or why not?
6. It is against the law for Heinz to steal. Does that make it morally wrong?
  - 6a. Why or why not?
7. Should people try to do everything they can to obey the law?
  - 7a. Why or why not?
  - 7b. How does this apply to what Heinz should do?

**Dilemma I:** Joe is a 14-year-old boy who wanted to go to camp very much. His father promised him he could go if he saved up the money for it himself. So Joe worked hard at his paper route and saved up the \$40.00 it cost to go to camp and a little more besides. But just before camp was going to start, his father changed his mind. Some of his friends decided to go on a special fishing trip, and Joe's father was short of the money it

---

<sup>108</sup> Uma vez que estão publicadas várias traduções portuguesas destes dilemas e que entre as mesmas há variações (quer de vocábulos, quer de construções gramaticais), optámos por apresentar os dilemas e as questões no original em língua inglesa.

Moralidade e excelência moral numa época de pluralismo

would cost. So he told Joe to give him the money he had saved from the paper route. Joe didn't want to give up going to camp, so he thinks of refusing to give his father the money.

*(Seguem-se as questões)*

**Form B**

**Dilemma IV:** There was a woman who had very bad cancer, and there was no treatment known to medicine that would save her. Her doctor, Dr. Jefferson, knew that she had only about 6 months to live. She was in terrible pain, but she was so weak that a good dose of a pain-killer like ether or morphine would make her die sooner. She was delirious and almost crazy with pain, and in her calm periods she would ask Dr. Jefferson to give her enough ether to kill her. She said she couldn't stand the pain and she was going to die in a few months anyway. Although he knows that mercy killing is against the law, the doctor thinks about granting her request.

*(seguem-se as questões)*

**Form C**

**Dilemma VIII:** In a country in Europe, a poor man named Valjean could find no work, nor could his sister and brother. Without money, he stole food and medicine that they needed. He was captured and sentenced to prison for 6 years. After a couple of years, he escaped from the prison and went to live in another part of the country under a new name. He saved money and slowly built up a big factory. He gave his workers the highest wages and used most of his profits to build a hospital for people who couldn't afford good medical care. Twenty years had passed when a tailor recognized the factory owner as being Valjean, the escaped convict whom the police had been looking for back in his home town.

1. Should the tailor report Valjean to the police? Would it be right or wrong to keep it quiet? Why?
2. What would be the best or most important reason for reporting this?
3. What would be the best or most important reason for keeping quiet?
4. If Valjean were reported and brought before the judge, should the judge send him back to jail? Why?
5. Would it be unfair or unjust to send him back to jail or would it still be just? Why?
6. Suppose that Valjean escaped from jail and lived an ordinary life instead of building a hospital to help other sick people. Should the tailor report him in that case? Should he be sent to jail? Why?
7. Does a citizen have a duty or obligation to report an escaped convict?
8. According to the law, a citizen is required to report an escaped convict. Is it morally right to fail to report him in that case? Why?
9. Suppose Valjean was a close friend of the tailor. Does that make a difference in what he should do? Why?

## Anexo II.1\_O Conceito de Pessoa nos modelos culturais da independência e da interdependência

	Modelo cultural da Independência	Modelo cultural da Interdependência
Definição do conceito de pessoa	Separada do contexto social	Relacionada com o contexto social
Estrutura	confinado, unitário, estável	Flexível, variável
Aspectos importantes	Interno, privado (capacidades, pensamentos, sentimentos)	Externo (público, estatutos, papéis, relações)
Tarefas	Ser único Realizar atributos internos Promover os seus próprios objectivos Ser directo, dizer o que está na sua mente	Pertencer, encaixar-se em Envolver-se em acção apropriada Promover os objectivos dos outros Ser indirecto, ler a mente dos outros
Papel dos outros	Auto-avaliação: os outros são importantes para a comparação social	Autodefinição: o <i>self</i> define-se através das relações com os outros
Bases da auto-estima	Capacidade de expressar o <i>self</i> , validar atributos internos	Capacidade de se ajustar, manter-se em harmonia com o contexto social
Características gerais	<p>Enfatiza como naturais e bons alguns aspecto da pessoa. A pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ é uma entidade restrita, coerente, estável, autónoma e “livre”.</li> <li>▪ Possui um conjunto de características que identificam atributos – preferencias, motivos, objectivos, atitudes, crenças e capacidades – e são as forças primárias que orientam ou restringem as acções.</li> </ul> <p>O modelo de pessoa ideal inclui (a partir dos anos 70, especialmente do EUA) as assunções adicionais de que a pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ se orienta primariamente para o “sucesso” independente e para a “realização”.</li> <li>▪ Formula objectivos pessoais derivados principalmente destes atributos e orientações.</li> <li>▪ Faz (ou deveria fazer) escolhas independentes, mais ou menos racionais, na perseguição dos seus objectivos.</li> <li>▪ Tem controlo do comportamento pessoal dos seus resultados e é individualmente responsável pelos mesmos.</li> <li>▪ Encara frequentemente as relações como competindo com as necessidades pessoais e vê as pressões de grupo como interferindo com os objectivos pessoais.</li> </ul> <p>Mais recentemente acrescenta-se no modelo cultural dos EUA a assunção de que a pessoa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ luta em primeiro lugar e acima de tudo para se sentir bem consigo própria.</li> </ul>	<p>Enfatiza como naturais e bons alguns aspecto da pessoa. A pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É uma entidade fluida e flexível que está associada aos outros.</li> <li>▪ Participa num conjunto de relações, papéis, grupos e instituições que são forças primárias e as quais permitem, orientam ou restringem as acções.</li> <li>▪ Orienta-se primariamente em direcção ao funcionamento harmonioso destas entidades sociais (que estão centradas nas necessidades e propósitos colectivos).</li> <li>▪ Tenta cumprir obrigações e conformar-se às normas.</li> <li>▪ Encontra consenso e foca-se nos requerimentos colectivos destas relações e instituições.</li> <li>▪ Avalia a vida com referência a necessidades colectivas e à sua própria contribuição.</li> <li>▪ Conformar-se às normas e responde aos objectivos do grupo.</li> <li>▪ É parceiro de uma interacção com os outros que são mutuamente responsáveis uns pelos outros e pelas consequências do seu comportamento conjunto.</li> </ul>

Adaptado de Markus e Kitayama (1991) e de Fiske, Kitayama, Markus e Nisbett (1998)



## **Anexo III.1\_ Objectivos da educação internacional no que respeita à formação de conhecimentos, atitudes e valores e aptidões do educando**

### **Conhecimentos**

- a) **Igualdade entre os povos** – os alunos deverão conhecer os princípios de igualdade e democracia que fundamentam a crença na igualdade de todos os povos, e o direito de todos os povos à existência, à liberdade e à livre determinação.
- b) **Manutenção da paz** – os alunos deverão compreender a noção de paz negativa e positiva, os diferentes tipos de guerra e suas causas e efeitos, incluindo informação que lhes permita combater o mito de que a guerra e a violência são inevitáveis devido a supostas causas biológicas ou sociais inultrapassáveis, e perceber a transcendência das relações económicas, culturais e políticas entre os países e a importância do direito internacional e da segurança colectiva na manutenção da paz.
- c) **Direitos humanos** – os alunos deverão conhecer melhor os seus direitos e responsabilidades como cidadãos das comunidades locais, nacionais e mundial, e tomar consciência da necessidade de erradicar a discriminação e outras ameaças aos direitos humanos, qualquer que seja a sua origem.
- d) **Desenvolvimento** – os estudantes deverão adquirir uma maior consciência da necessidade de um equilíbrio entre o crescimento económico e ao desenvolvimento social em áreas do desenvolvimento sustentável e a erradicação da pobreza e da injustiça social.
- e) **Meio ambiente** – os alunos deverão ser mais conscientes da importância do equilíbrio ecológico, os efeitos da destruição do meio ambiente e a necessidade de equilibrar o crescimento económico e a conservação através de um processo de desenvolvimento sustentável.
- f) **Compreensão internacional e património cultural da humanidade** – os alunos deverão conhecer melhor as diversidades culturais, a universalidade da cultura humana e o património e as tradições que aumentam a qualidade de vida e contribuem para a cooperação e a paz mundiais.
- g) **Sistema das nações unidas** – os alunos deverão entender melhor o papel, métodos, função e actividades da s Nações Unidas, os seus esforços por resolver os problemas mundiais e os diferentes meios para reforçar e fomentar a sua actividade.

### **Atitudes e valores**

- h) **Dignidade (auto-respeito)** – os alunos deverão respeitar-se a si próprios para respeitar os outros.
- i) **Respeito pelos outros** – os alunos deverão respeitar os outros, particularmente aqueles que provêm de outras culturas ou têm outras nacionalidades ou origens familiares.
- j) **Preocupação ecológica** – os alunos deverão respeitar o ambiente natural e o meio geral em que vivem. Além disso, deverão adquirir um sentido de responsabilidade no que respeita ao ambiente local e mundial.
- k) **Adesão à paz e à justiça** – os alunos deverão valorizar sinceramente os princípios e processos democráticos e de paz e estar dispostos a agir em favor de um mundo mais justo e pacífico nos planos interpessoal, local, nacional, regional e internacional.

### Moralidade e excelência moral numa época de pluralismo

- l) **Abertura de espírito** – os alunos deverão estar dispostos a procurar diferentes fontes de informação, pessoas e acontecimentos, com um espírito crítico mas aberto.
- m) **Empatia** – os alunos deverão desenvolver uma sensibilidade que lhes permita imaginar os pontos de vista e os sentimentos de outras pessoas, particularmente daquelas que pertencem a grupos, culturas e nações distintos dos seus.
- n) **Solidariedade** – os alunos deverão desenvolver um interesse autêntico pelos problemas comuns e pela procura de soluções para esses problemas, começando pela participação activa ao nível local.

### **Aptidões**

- o) **Pensamento crítico** – os alunos deverão ser capazes de abordar questões com espírito aberto e crítico e estar dispostos a mudar de opinião quando se lhes apresentam novos dados e argumentos racionais. Deverão ser capazes de reconhecer e combater as posturas tendenciosas, o endoutrinamento e a propaganda.
- p) **Resolução de problemas** – os alunos deverão poder resolver problemas a partir de uma perspectiva multidisciplinar.
- q) **Cooperação** – os alunos deverão ser capazes de apreciar o interesse da cooperação na realização de tarefas partilhadas e trabalhar em cooperação com outros indivíduos e grupos para alcançar um objectivo comum.
- r) **Imaginação** – os alunos deverão ser capazes de imaginar um mundo melhor, não apenas nas suas comunidades mas também noutras comunidades e no mundo como um todo.
- s) **Assertividade** – os alunos deverão ser capazes de comunicar clara e assertivamente com os outros, evitando a agressão, que nega os direitos dos outros, e a passividade que nega os seus próprios direitos.
- t) **Resolução de conflitos** – os alunos deverão ser capazes de analisar diferentes conflitos de uma forma objectiva e sistemática e ser capazes de sugerir um leque de soluções para esses problemas. Quando apropriado, deverão ser capazes de, por si só, implementar as soluções.
- u) **Tolerância** – os alunos deverão adquirir a capacidade de entender que nem todos os problemas podem ser imediatamente resolvidos e, em simultâneo, sem deixar de ser optimistas quanto à sua possível solução.
- v) **Participação** – os alunos deverão desenvolver a capacidade de influir e participar na tomada de decisão na sua comunidade, assim como aos níveis regional, nacional, e internacional.
- w) **Competência comunicativa** – Os alunos deverão poder comunicar pelo menos numa outra língua para além da sua língua materna de modo a facilitar o contacto com pessoas de outros países e o entendimento de outras culturas.

Traduzido de Savolainen (n.d.)

**Anexo IV.1\_ Questionário de Valores, Atitudes e  
Comportamentos do Estudante do Ensino Superior: codificações  
e recodificações**

*Quadro IV.1. 1*

*E1 Escala de Identidade Sociomoral (EISM)*

Sigla	Variáveis
	[Instrução: <i>Apresentam-se de seguida afirmações que traduzem pensamentos, atitudes e formas de estar comuns entre as pessoas. Diga em que grau julga que cada uma destas frases se aplica a si próprio(a). Para responder coloque um círculo em volta do número que melhor traduza a sua opinião.]</i>
E_IDE_01	A diplomacia e o diálogo são a base da minha relação com as outras pessoas.
E_IDE_02	Penso que os meus colegas admiram a minha capacidade de reflexão.
E_IDE_03	Acima de tudo, sou uma pessoa honesta.
E_IDE_04	Considero-me um pouco apagado(a). <b>[*]</b>
E_IDE_05	Em comparação com os meus colegas, sinto que sou bastante informado.
E_IDE_06	Encaro os problemas da vida de estudante como desafios.
E_IDE_07	Aceito facilmente as diferenças entre as pessoas.
E_IDE_08	Por vezes, dinamizo os meus colegas para iniciativas importantes.
E_IDE_09	É mais frequente ser eu a seguir as ideias dos outros do que o contrário. <b>[*]</b>
E_IDE_10	A generosidade é uma das minhas características mais importantes.
E_IDE_11	É muito grave quando um estudante copia nos exames.
E_IDE_12	Está na minha natureza preocupar-me com o bem estar dos outros.
E_IDE_13	A maioria das vezes não compreendo a utilidade dos temas dados nas aulas. <b>[*]</b>
E_IDE_14	Em trabalho de grupo participo activamente na execução das decisões do grupo.
E_IDE_15	Gosto de desafios.
E_IDE_16	Se ninguém desconfiasse, seria capaz de roubar. <b>[*]</b>
E_IDE_17	Comovo-me facilmente a ver um filme ou a ler um romance.
E_IDE_18	Às vezes penso que sou um pouco fútil e superficial. <b>[*]</b>
E_IDE_19	Esforço-me por aprender muito e estar informado.
E_IDE_20	Tento sempre descobrir a utilidade das coisas, das ideias, dos assuntos.
E_IDE_21	Acho que não tenho muito sentido crítico. <b>[*]</b>
E_IDE_22	Gosto de discutir assuntos sérios com pessoas experientes.
E_IDE_23	O meu destino depende, em grande parte, daquilo que eu fizer por mim.
E_IDE_24	Em trabalho de grupo participo activamente na apresentação de ideias.

(o Quadro continua)

*Quadro IV.1. 1 (continuação)*

Sigla	Variáveis
E_IDE_25	Nos conflitos com outras pessoas prefiro sempre encontrar soluções que contemplem todas as partes.
E_IDE_26	Detestaria sentir-me ignorante.
E_IDE_27	Envolvo-me frequentemente em actividades de voluntariado, sem ter ganhos materiais por isso.
E_IDE_28	É frequente dar comigo a ajudar os colegas no estudo e depois faltar-me o tempo para eu próprio estudar as matérias que ainda não domino bem.
E_IDE_29	Tenho sido capaz de resolver muitos problemas.
E_IDE_30	Compreendo com facilidade o ponto de vista dos outros.
E_IDE_31	O que se diz e aprende nas aulas não me deixa indiferente.
E_IDE_32	Nem sempre reparo que alguém ao meu lado precisa de ajuda. [*]
E_IDE_33	Copiar num teste deixar-me-ia muito envergonhado, mesmo que ninguém descobrisse.
E_IDE_34	De um modo geral sou muito crítico em relação à injustiça.
E_IDE_35	Nem sempre compreendo os sentimentos dos outros. [*]
E_IDE_36	Não sou criado de ninguém: só trabalho para os outros se isso me trazer alguma vantagem. [*]
E_IDE_37	Dou-me bem com quase toda a gente.
E_IDE_38	Não me preocupo muito com inovações. Acho que já está tudo inventado. [*]
E_IDE_39	Já tenho ajudado colegas meus a “acalmar os ânimos”, quando surgem conflitos entre eles.
E_IDE_40	Sou capaz de defender uma pessoa vítima de alguma injustiça, mesmo que isso me prejudique.
E_IDE_41	Sou bastante criativo.
E_IDE_42	Na minha vida diária, aplico muito do que aprendo nas aulas e nos livros.
E_IDE_43	Já me tem acontecido descobrir falhas nas teorias que os livros ou os professores me apresentam.
E_IDE_44	Já dei algo que me fazia falta por sentir que faria mais falta a outra pessoa.
E_IDE_45	Sinto-me bem quando tenho muitas tarefas para resolver.
E_IDE_46	Gosto de discutir ideias controversas.
E_IDE_47	Sou egoísta. [*]
E_IDE_48	Posso dizer que sou passivo e conformado. [*]
E_IDE_49	Sou um bom mediador de conflitos.
E_IDE_50	Tenho consciência dos meus direitos e luto por eles.
E_IDE_51	Sou capaz de dizer a um professor que discordo da sua opinião.
E_IDE_52	Não gosto de ler. [*]
E_IDE_53	Para mim estudar é um sacrifício. [*]

(o Quadro continua)



*Quadro IV.1. 1 (continuação)*

Sigla	Variáveis
E_IDE_54	Sinto que é meu dever ajudar quem necessite da minha ajuda, mesmo que isso possa prejudicar-me.
E_IDE_55	Gosto de ser útil aos outros.
E_IDE_56	Só empresto apontamentos das aulas aos colegas da minha confiança. [*]
E_IDE_57	Tenho medo de que os meus actos possam prejudicar alguém.
E_IDE_58	Seria capaz de abdicar de um prémio ou privilégio, se outra pessoa o merecesse mais do que eu.
E_IDE_59	Sei dar o braço a torcer quando reconheço que estou errado.
E_IDE_60	Sou uma pessoa sensível aos problemas dos outros.
E_IDE_61	Tenho grande admiração por pessoas corajosas e justas.
E_IDE_62	Se não gostar de uma pessoa mas concordar com as suas ideias sou capaz de me por do seu lado numa discussão em público.
E_IDE_63	Só leio livros sérios se for obrigado. [*]
E_IDE_64	Quando vejo alguém em sofrimento fico facilmente comovido.
E_IDE_65	Preocupa-me a possibilidade de ser injusto para com alguém.

Nota. Escala de tipo Likert, com a seguinte codificação das respostas: Discordo totalmente = [1] a concordo totalmente = [5]. Os itens assinalados com [\*] foram invertidos.

*Quadro IV.1. 2a*

*E2 Índice de Capital Informativo: itens de resposta aberta<sup>109</sup>*

Sigla	Variáveis	Categorização	
		Rótulo	Valor
	<i>[Instrução: Pedimos-lhe agora que responda às seguintes perguntas gerais:]</i>		
C_INF_01	A policia política do Estado Novo chamava-se		
C_INF_02	O maior desastre nuclear de todos os tempos ocorreu em		
C_INF_03	Nacional Socialismo é o mesmo que		
C_INF_04	O que foi a Noite de Cristal/Noite dos Vidros Partidos ( <i>Kristallnacht</i> )?		
C_INF_05	A sigla de Clorofluorcarboneto é		
C_INF_06	Excisão significa		
C_INF_07	O mais famoso defensor dos direitos civis dos negros americanos chamava-se		
C_INF_08	O livro sagrado do Islão chama-se		
C_INF_09	Pena capital também se designa por		
C_INF_10	ONU é a sigla de		
C_INF_11	Grândola Vila Morena é o nome de uma canção que simboliza		
C_INF_12	Um referendo é		
C_INF_13	O Presidente da República de Portugal chama-se		
C_INF_14	Hirochima e Nagasaki são		
C_INF_15	A xenofobia é		
C_INF_16	Objecção de consciência significa		
C_INF_17	Etnocentrismo significa		
C_INF_18	Gandhi lutou pela independência de que país?		
C_INF_19	Em que data aconteceu a Revolução dos Cravos?		
		Não sabe/Não responde/Resposta errada	[0]
		Resposta imprecisa	[0.5]
		Acerto	[1]

Nota. Foi criada uma nova variável (SUM\_INF), correspondente à média dos resultados dos itens que integram o Índice de Capital Informativo.

<sup>109</sup> Confrontar o *Quadro* com *Anexo IV.3.*

Anexos

Quadro IV.1. 2b<sup>110</sup>

E2 Índice de Capital Informativo: itens de escolha múltipla

Sigla	Variáveis	Categorização		Recodificações
		Rótulo	Valor	
C_INF_20	Que sistema é atacado pelo vírus da SIDA?	Linfático	[1]	Recodificação de respostas: [0] Não responde/Resposta errada (1 ou 2); [1] Resposta certa (3)
		Sexual	[2]	
		Imunológico	[3]	
C_INF_21	O que foi a Ku Klux Klan?	Primeira empresa de informática	[1]	Recodificação de respostas: [0] Não responde/Resposta errada (1 ou 2); [1] Resposta certa (3)
		Partido de Martin Luther King	[2]	
		Organização racista	[3]	
C_INF_22	Em qual ou quais dos seguintes países é legal a pena capital?	EUA	[1]	Recodificação de respostas: [0] Não responde/Resposta errada (2); [0.5] Resposta Incompleta (1 ou 3); [1] Resposta certa (1 e 3)
		Holanda	[2]	
		China	[3]	
C_INF_23	O que significa Napalm?	É um componente de uma bomba	[1]	Recodificação de respostas: [0] Não responde/Resposta errada (2 ou 3); [1] Resposta certa (2)
		É a capital do Vietname	[2]	
	É o nome do general indonésio que ordenou a invasão de Timor-Leste		[3]	
C_INF_24	Segundo a Constituição da República, Portugal é	um estado laico	[1]	Recodificação de respostas: [0] Não responde/Resposta errada (2); [1] Resposta certa (2)
		um estado católico	[2]	

Nota. Foi criada uma nova variável (SUM\_INF), correspondente à média dos resultados dos itens que integram o Índice de Capital Informativo.

<sup>110</sup> Confrontar o *Quadro* com *Anexo* II.3.

*Quadro IV.1. 3*

*E.3 Escala de Sensibilidade Sociomoral*

Sigla	Variáveis
	<i>[Instrução:</i> <i>Esta lista apresenta factos negativos frequentemente abordados pelos mass media. Diga em que grau se sente perturbado quando, no dia-a-dia, ouve falar deles. Para responder pense no grau de intensidade das emoções (por exemplo: raiva, aversão, medo, indignação, etc.) que estes factos suscitam em si. Note que não lhe pedimos que diga o que sente, mas em que grau sente uma dada emoção.]</i>
E_SEM_01	Sabe-se que o aquecimento global do planeta vai aumentar no século XXI.
E_SEM_02	A maioria das pessoas não reciclam os desperdícios domésticos (papel, vidro, pilhas,...).
E_SEM_03	No nosso país, algumas fábricas despejam resíduos tóxicos nos rios.
E_SEM_04	A maioria da população adulta portuguesa abstém-se de votar.
E_SEM_05	No século XX não houve um só dia sem guerra.
E_SEM_06	Existe terrorismo na Europa.
E_SEM_07	A pena de morte é legal em certos estados dos EUA.
E_SEM_08	Os desastres em centrais nucleares e a radioactividade provocam cancro e nascimentos de crianças com malformações genéticas.
E_SEM_09	Portugal é o país da Europa onde a taxa de jovens com sida cresce mais.
E_SEM_10	O tráfico de droga é frequente junto às escolas.
E_SEM_11	As crianças pobres e de minorias étnicas são as que têm mais insucesso escolar.
E_SEM_12	Um cientista está a tentar fazer a clonagem de seres humanos.
E_SEM_13	As empresa farmacêutica comercializam medicamentos que são nocivos para a saúde de determinadas pessoas e por vezes omitem essa informação.
E_SEM_14	Existem bairros de lata em Portugal.
E_SEM_15	A construção de barragens provoca alterações sinérgicas e por vezes desaparecimento de património arqueológico.
E_SEM_16	Faz-se comércio sexual de crianças e mulheres através da Internet.
E_SEM_17	Por vezes há doentes que morrem por incompetência dos médicos.
E_SEM_18	Alguns desportistas recorrem ao <i>doping</i> para melhorar os seus resultados.
E_SEM_19	A escravatura ainda existe em alguns países.

Nota. Escala de tipo Likert, com a seguinte codificação das respostas: Sensibiliza-me pouco = [1], sensibiliza-me levemente = [2], sensibiliza-me moderadamente = [3], sensibiliza-me intensamente = [4].

Anexos

Quadro IV.1. 4

E4 Escala de Democracia

Sigla	Variável
	<i>[Instrução: De seguida apresentam-se opções sociopolíticas com as quais pode estar em acordo, em desacordo, ou não ter opinião formada. Responda às questões imaginando que se trata de um referendo e que o seu voto pode ser expresso da seguinte forma: [1] a favor, [2] contra, [3] indeciso (voto em branco).]</i>
E_REF_01	O colonialismo é aceitável, porque certos povos nativos não são capazes de governar bem o seu país.
E_REF_02	Os homens homossexuais devem ser considerados inaptos para o serviço militar.
E_REF_03	Os imigrantes não devem ter direito ao voto, mesmo que residam legalmente no nosso país há muitos anos.
E_REF_04	A pena de morte deveria ser aplicada a crimes graves.
E_REF_05	Em geral a polícia não deve usar a tortura, excepto se for pelo bem comum, nomeadamente no caso de terroristas, violadores ou grandes criminosos.
E_REF_06	Se o tribunal não tiver provas da culpa de um indivíduo que todos sabemos ser culpado, devemos fazer justiça por nossas mãos.
E_REF_07	Se uma pessoa for suspeita de planejar um crime é aceitável que o seu telefone seja posto sob escuta e neste caso isso não deve ser visto como invasão da privacidade.
E_REF_08	O direito de uma família cigana ir morar para um determinado bairro ou prédio devia estar dependente da vontade dos que já lá vivem, a fim de evitar problemas e conflitos.
E_REF_09	No nosso país não deveríamos permitir a divulgação das crenças muçulmanas, pois são fundamentalistas e podem tornar-se perigosas.
E_REF_10	O ensino oficial deve ser católico, porque essa é a religião da maioria dos portugueses.
E_REF_11	A censura de jornais e livros deveria existir para proteger os padrões de moralidade e decência.
E_REF_12	O Presidente da República de Portugal não deveria ser um indivíduo de cor, pois a maioria dos portugueses são brancos.
E_REF_13	Os homens são mais dotados para a política, por isso não deve ser permitido um governo em que a maioria sejam mulheres.
E_REF_14	Se uma empresa tiver que despedir alguns trabalhadores, aceita-se que sejam despedidas as mulheres casadas em primeiro lugar.
E_REF_15	Ensinar que determinadas pessoas e culturas são melhores que outras é legítimo, porque apenas reconhece um facto.
E_REF_16	Por patriotismo poderá justificar-se a participação em qualquer guerra.
E_REF_17	Mesmo que algumas culturas tenham usos e costumes primitivos ou bárbaros, não temos o direito de acabar com elas.

(o Quadro continua)

*Quadro IV.1. 4 (continuação)*

Sigla	Variável
E_REF_18	Os brancos têm mais capacidades naturais para certas actividades do que algumas minorias, por isso deveriam ter mais poderes.
E_REF_19	Mesmo que seja por uma boa causa, a polícia não deve quebrar as regras legais, pois isso põe em causa o sistema de justiça.
E_REF_20	As crianças têm tanto direito à sua privacidade como os adultos.
E_REF_21	Os ateus têm o direito a criticar a religião e a igreja, sem serem penalizados por isso.
E_REF_22	A proibição das seitas religiosas não se justifica, porque as pessoas têm direito às suas convicções religiosas.
E_REF_23	Os jornais e televisões privados têm o direito de favorecer ou opor-se a qualquer grupo à sua escolha, mesmo que sejam tendenciosos e as suas opiniões se baseiem em falsidades.
E_REF_24	O governo português pode incluir indivíduos ciganos de nacionalidade portuguesa.
E_REF_25	Homens e mulheres devem ter exactamente as mesmas oportunidades no emprego, no que respeita a salários e ascensão na carreira.
E_REF_26	Na escola, as crianças de grupos minoritários têm o direito a agir de acordo com os valores e tradições da sua comunidade cultural, por muito diferentes que sejam estes valores.
E_REF_27	Não é legítimo recorrer a uma guerra, ainda que seja para preservar a honra da nação.

Nota. Respostas de escolha múltipla com a seguinte codificação: A favor [1], Contra [2], Indeciso [3]  
Recodificação das respostas: Itens E\_REF\_01 até E\_REF\_18: [1] → [1], [2] → [3], [3] → [2]; Itens E\_REF\_19 até E\_REF\_27: [1] → [3], [2] → [1], [3] → [2].

Anexos

Quadro IV.1. 5

*Religião, ideologia política e estilo educativo parental*

Sigla	Variáveis	CODIFICAÇÃO		Observações
		Rótulo	Valor	
RELIGIAO	S.1 Você é [religião]:	católico(a)	[1]	
		membro de outra igreja/religião	[2]	
		não é membro de nenhuma igreja/religião	[3]	
RELIG_OU	S.1' Outra religião – Qual?			
GRAU_REL	S.2 Você é [religiosidade]:			
	profundamente religioso(a)		[1]	Recodificação: os valores foram invertidos (1→5; 2→4; 3→3; 4→2; 5→1).
	religioso(a)		[2]	
	não decidido(a), mas vinculado às tradições religiosas		[3]	
	indiferente a questões religiosas		[4]	
	não crente		[5]	
IDEO_POL	S.3 [Indique qual é a sua ideologia política]			
	politicamente identifico-me com a direita		[1]	Recodificação: [1] e [2] convertido em [1] = direita; [3] e [4] convertido em [2] = esquerda [5] convertido em [3] = indeciso
	politicamente identifico-me com o cento direita		[2]	
	politicamente identifico-me com o cento esquerda		[3]	
	politicamente identifico-me com a esquerda		[4]	
	indeciso		[5]	
	S.4 [Caracterize o tipo de educação que recebeu durante a infância e adolescência]			
ED_CO_IN	[Estilo educativo] Conservador – Inovador		[1-6]	Criação de nova variável, MED_ED (Estilo educativo parental) correspondente ao valor médio dos itens ED_CO_IN até ED_CT_CF
ED_PU_NP	[Estilo educativo] Punitivo – Não Punitivo		[1-6]	
ED_IN_AT	[Estilo educativo] Indiferente – Atento		[1-6]	
ED_RI_FL	[Estilo educativo] Rígido – Flexível		[1-6]	
ED_NA_AF	[Estilo educativo] Não afectivo – Afectivo		[1-6]	
ED_AU_DE	[Estilo educativo] Autoritário – Democrático		[1-6]	
ED_IN_JU	[Estilo educativo] Injusto – Justo		[1-6]	
ED_CT_CF	[Estilo educativo] Controlador – Confiança		[1-6]	
ED_NG_EX	[Estilo educativo] Negligente – Exigente		[1-6]	

*Quadro IV.1. 6*

*Exemplos morais*

Sigla	Variáveis	CODIFICAÇÃO	
		Rótulo	Valor
EX_M_CAT	S.5.a [Em que categoria, das abaixo indicadas, se integra a pessoa que mais admira (cuja vida, palavras ou acções são para si um modelo a seguir)?]	é uma figura histórica	[1]
		é uma personalidade da actualidade	[2]
		é uma pessoa da minha família	[3]
		é uma pessoa das minhas relações pessoais	[4]
		é um personagem fictício	[5]
		outra categoria	[6]
EX_M_OUT		Outra categoria (Qual?)	
EX_M_NOM		S.5.b De que pessoa se trata?	

*Nota.* As variáveis EX\_M\_CAT e EX\_M\_OUT e EX\_M\_NOM foram agregadas na variável R\_EX\_M\_C (categoria do exemplo moral), codificadas da seguinte forma: Mãe/Pai = [1]; Outro familiar = [2]; Amigo = [3]; Pessoa conhecida/profissional (professor,...) = [4]; Humanitário = [5]; Revolucionário = [6]; Políticos da actualidade = [7]; Fundador ou líder religioso = [8]; Activista = [9]; Escritores/filósofos/personagens históricas = [10]; Figuras do mundo do desporto/espectáculo = [11]; Eu próprio = [12]; Outros (Deus, Ideal de pessoa, personagens fictícios...) = [13]. A partir desta variável foi ainda criada uma outra, exemplo moral - Esferas (EX\_M\_ESF), de três níveis: esfera do privado = [1], aglutinando os grupos 1 até 4; esfera pública = [2], aglutinando os grupos 5 até 11; e outros = [3], aglutinando os grupos 12 e 13.

*Quadro IV.1. 7*

*Valores sociomorais*

Sigla	Variável	CODIFICAÇÃO
EX_M_CA R	S.5.c [Diga quais as principais características que mais aprecia nessa pessoa e fazem com que a tenha escolhido.]	A variável, sendo de resposta aberta, foi sujeita a uma análise de conteúdo que se traduziu na criação de 25 novas variáveis, de EX_M_111 até EX_M_9, tal como se indica no <i>quadro</i> seguinte.



Anexos

Quadro IV.1. 8

Grilha para análise de conteúdo das respostas a EX\_M\_CAR

Domínio	Sub-domínio	Sigla	Nova variável
1. DOMÍNIO SOCIAL/RELACIONAL	11. Impacte sobre os outros	EX_M_111	Notoriedade, carisma, persuasividade
		EX_M_112	Simpatia e diplomacia
	12. Relacionamento interpessoal	EX_M_121	Altruísmo
		EX_M_122	Afectividade e empatia
		EX_M_123	Integridade moral
		EX_M_124	Respeito e tolerância
2. DOMÍNIO EMOCIONAL		EX_M_21	Tranquilidade
		EX_M_22	Optimismo e bom humor
		EX_M_23	Emotividade
3. APTIDÕES DE VIDA DIÁRIA	31. Resolução de problemas/modo de lidar com a adversidade	EX_M_311	Resistência à adversidade
		EX_M_321	Dinamismo/Proactividade
	32. Realização de objectivos	EX_M_322	Capacidade de realização e sucesso
		EX_M_323	Eficiência e método
		EX_M_41	Autoconfiança e autodeterminação
4. SENSO DO <i>SELF</i> (Atitudes face a si mesmo e apresentação pessoal)		EX_M_42	Sobriedade
5. INDIVIDUALISMO (autocentração e valores e auto-referenciais)		EX_M_51	Autocentração
6. COMPLEXIDADE MENTAL/ABERTURA DE MENTE	61. Conhecimento/desenvolvimento cognitivo-intelectual	EX_M_611	Sabedoria
		EX_M_612	Uso da mente
	62. Criatividade/mente aberta	EX_M_621	Mente aberta e inconformismo
		EX_M_622	Criatividade
7.COMUNITARISMO/ACTIVISMO		EX_M_71	Sentido de missão/comunitarismo
8. DEVOÇÃO/IDEALISMO		EX_M_81	Idealismo revolucionário
		EX_M_82	Religiosidade
		EX_M_83	Heroísmo
9. INESPECÍFICOS		EX_M_9	Atributos Inespecíficos

Moralidade e excelência moral numa época de pluralismo

*Quadro IV.1. 9*

*Interesses e informação sobre o mundo contemporâneo*

Sigla	Variáveis	CODIFICAÇÃO	
		Rótulo	Valor
	<b>Interesses S.6</b> [Indique o grau de interesse que, no dia a dia, lhe despertam os seguintes temas]		
INT_POLI	Actualidade política e civismo		
INT_SOC	Problemas sociais e humanitários		
INT_ECOL	Ecologia e ambientalismo		
INT_CULT	Cultura e arte		
INT_CIEN	Ciência e tecnologia		
INT_ECON	Desenvolvimento económico e sociedade		
INT_ETIC	Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade	Nenhum a muitíssimo	[1-5]
	<b>Grau de informação S.7</b> [Indique em que medida se considera informado(a) relativamente a...]		
INF_POLI	Actualidade política e civismo		
INF_SOC	Problemas sociais e humanitários		
INF_ECOL	Ecologia e ambientalismo		
INF_CULT	Cultura e arte		
INF_CIEN	Ciência e tecnologia		
INF_ECON	Desenvolvimento económico e sociedade		
INF_ETIC	Debate de ideias sobre religião, ética e espiritualidade	Nada a muito	[1-5]
	<b>Auto-avaliação de conhecimentos S.8</b> [Tendo em conta a sua importância (...) como avalia os seus conhecimentos sobre]		
AV_POLIT	Actualidade política e civismo		
AV_SOC	Problemas sociais e humanitários		
AV_ECOL	Ecologia e ambientalismo		
AV_CULT	Cultura e arte		
AV_CIEN	Ciência e tecnologia		
AV_ECON	Desenvolvimento económico e sociedade		
AV_ETIC	Debate de ideias sobre religião, ética e espiritualidade	Insuficientes a mais do que suficientes	[1-5]
	<b>Frequência de actividades S.9</b> [Qual a frequência com que espontaneamente, se envolve em actividades]		
ACT_POLI	Políticas		
ACT_HUMA	Voluntariado/caridade/humanitárias		
ACT_ECOL	Ambientalistas/ecológicas		
ACT_CULT	Culturais (ler, ver cinema, teatro, exposições, museus,...)		
ACT_ARTE	Artísticas (tocar um instrumento musical, pintar, fazer teatro, fotografar, ...)		
ACT_RELI	Religiosas e espirituais		
ACT_INTE	Intelectuais (ler, escrever, assistir a conferências e debates, ...)		
		diariamente	[5]
		algumas vezes por semana	[4]
		algumas vezes por mês	[3]
		apenas ocasionalmente	[2]
		nunca	[1]

Nota. escalas de tipo Likert. Os itens de S.9 ECT\_CULT e ACT\_ARTE foram analisados em conjunto, tendo sido agregados numa nova variável, ACT\_CART.

Anexos

Quadro IV.1. 10

*Estratégias de procura de informação*

Sigla	Variável	Observações
	S.10 [Indique qual a frequência com que se envolve nas seguintes actividades, tendo em vista manter-se informado(a) sobre as questões políticas, cívicas, económicas, sociais e éticas do mundo contemporâneo.]	
TELEJORN	Ver noticiários na televisão ou ouvi-los na rádio	Criação de nova variável, Med_T_F (estratégias de procura de informação) resultante do valor médio dos itens TELEJORN até FÓRUNS
DOCUMENT	Ver documentários sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	
JORNAIS	Ler as notícias em jornais	
ARTIGOS	Ler em jornais e revistas artigos de fundo sobre actualidade política, económica, social ou ética	
LIVROS	Ler livros sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	
FILMES	Ver filmes sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	
ESPECIAL	Falar com especialistas sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	
FÓRUNS	Participar em fóruns de discussão ou assistir a conferências ou seminários sobre questões políticas, económicas, sociais ou éticas	

Nota. Escala de tipo Likert, com a seguinte codificação das respostas: diariamente = [5]; Algumas vezes por semana = [4], algumas vezes por mês = [3], apenas ocasionalmente = [2], Nunca = [1].

Quadro IV.1. 11

*Experiência no ensino superior: percepções e avaliações do estudante finalista*

Sigla	Variável	CODIFICAÇÃO	
		Rótulo	Valor
	<b>Associativismo</b> S.11 [Desde que iniciou o seu curso pertenceu a algum grupo/organização do tipo:]		
P_ORG_PO	Político/cívico		
P_ORG_SO	Social/humanitário		
P_ORG_AM	Ambientalista/ecológico		
P_ORG_CU	Cultural/artístico		
P_ORG_CI	Científico, tecnológico ou intelectual		
P_ORG_DE	Desportivo ou recreativo		
P_ORG_RE	Religioso ou espiritual		
		não, nunca pertenci	[1]
		pertenci, mas já não pertenço	[2]
		pertenço actualmente	[3]
	<b>Envolvimento/activismo social pré-curso</b> S.12 [Antes da entrada no ensino superior qual era o seu grau de envolvimento/participação em]		
EN_POL_A	Actividades políticas/sensibilização cívica	(*)	
EN_HUM_A	Campanhas de ajuda humanitária		
EN_ECO_A	Actividades de protecção ambiental/ecologia		
EN_CUL_A	Eventos culturais ou artísticos		
EN_CIE_A	Actividades de natureza científica, tecnológica ou intelectual		
EN_DES_A	Actividades/eventos desportivos ou recreativos		
EN_REL_A	Missões religiosas/caridade		
		nenhum	[1]
		pouco activo	[2]
		activo	[3]

Quadro IV.1. 11 (continuação)

Sigla	Variável	CODIFICAÇÃO	
		Rótulo	Valor
	<b>Envolvimento/activismo social durante o curso</b> S.13 [desde que entrou no ensino superior, qual tem sido o seu grau de envolvimento em]		
EN_POL_D	Actividades políticas/sensibilização cívica		
EN_HUM_D	Campanhas de ajuda humanitária		
EN_ECO_D	Actividades de protecção ambiental/ecologia		
EN_CUL_D	Eventos culturais ou artísticos		
EN_CIE_D	Actividades de natureza científica, tecnológica ou intelectual		
EN_DES_D	Actividades/eventos desportivos ou recreativos		
EN_REL_D	Missões religiosas/caridade		
		nenhum	[1]
		pouco activo	[2]
		activo	[3]
	<b>Valorização do ensino superior</b> ES.5 [Do ponto de vista da sua formação cívica e sociomoral, qual a importância que atribui às seguintes experiências no ensino superior:]	(**)	
FC_IM_ME	Métodos de ensino		
FC_IM_RP	Relação pedagógica estabelecida com os professores		
FC_IM_TC	Temas e conteúdos abordados no curso		
FC_IM_TA	Trabalhos académicos		
FC_IM_AE	Actividades extracurriculares		
FC_IM_AA	[Actividades académicas com os colegas		
FC_IM_AL	Actividades lúdicas e convívio com os colegas		
FC_IM_BI	Uso da biblioteca e centros de recursos		
FC_IM_OR	Organismos/actividades de estudantes		
		nenhuma importância a muita importância	[1-5]
	<b>Impacte do ensino superior</b> ES.2 [Qual o papel do ensino superior no fortalecimento dos seus interesses sobre]		
PA_ES_PO	Actualidade política e civismo		
PA_ES_HU	Problemas sociais e humanitários		
PA_ES_EC	Ecologia e ambientalismo		
PA_ES_CU	Cultura e arte		
PA_ES_CI	Ciência e tecnologia		
PA_ES_SO	Desenvolvimento económico e sociedade		
PA_ES_ID	Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade		
		enfraqueceu o meu interesse nessa área	[1]
		neutro	[2]
		fortaleceu o meu interesse nessa área	[3]

(\*) Criação de 7 novas variáveis (EN\_POL, EN\_HUM, EN\_ECO, EN\_CUL, EN\_CIE, EN\_DES, EN\_REL), correspondentes à diferença no envolvimento/activismo pré-durante o curso, para cada um dos 7 domínios.

(\*\*) Criação de nova variável, MED\_FCIM (Valorização do ensino superior) correspondente ao valor médio dos itens FC\_IM\_ME até FC\_IM\_OR.

Anexos

Quadro IV.1. 12

*Ethos institucional: percepções do estudante findista*

Sigla	Variável	CODIFICAÇÃO		Observações
		Rótulo	Valor	
	<b>Aprendizagem guiada</b> ES.3 [Com que frequência teve as seguintes oportunidades, no curso ou aulas]			
OP_AG_DI	Discutir dilemas morais (p.ex., eutanásia, aborto, clonagem...)			Criação de nova variável,
OP_AG_IN	Assumir iniciativas humanitárias, sociais, ecológicas...			MED_OPAG
OP_AG_TR	Fazer trabalhos de grupo sobre direitos humanos ou de grupos específicos (p. ex., minorias, crianças, refugiados) ou temas afins			(Aprendizagem guiada) igual ao valor médio dos itens
OP_AG_FI	Ver filmes sobre temas relacionados com direitos humanos			OP_AG_AM até
OP_AG_LI	Ler livros sobre temas relacionados com direitos humanos			OP_EAG_GE
OP_AG_CA	Discutir casos de violações de direitos humanos			
OP_AG_EV	Participar em eventos com representantes de organizações não governamentais (ex: Amnistia Internacional, AMI, etc.)			
OP_AG_PO	Discutir problemas de política internacional (p. ex., guerras, desenvolvimento sustentado, autodeterminação dos povos, etc.)			
OP_AG_AC	Organizar actividades com impacte na vida da sua escola			
OP_AG_ES	Conduzir estudos/pesquisas sobre temas escolhidos por si			
OP_AG_MO	Moderar discussões na turma sobre temas sociais			
OP_AG_EX	Expor (por exemplo, à sua turma) os seus trabalhos			
		nunca	[1]	
		raramente	[2]	
		algumas vezes	[3]	
		com frequência	[4]	
	<b>Reflexão guiada</b> ES.4 [No seu curso, com que frequência teve oportunidade de estudar ou desenvolver trabalhos (por exemplo, fazer pesquisas, monografias, exposições) sobre:]			
OP_ES_AM	Ambiente e ecologia/Desenvolvimento sustentado			Criação de nova variável,
OP_ES_EX	Exclusão social/Pobreza			MED_OPES
OP_ES_IM	Imigração/Emigração/Minorias			(Reflexão guiada) igual ao valor médio dos itens
OP_ES_RA	Discriminação racial/Racismo/Etnocentrismo			OP_ES_AM até
OP_ES_RE	Religião/Liberdade religiosa			OP_ES_GE
OP_ES_LI	Liberdade de expressão/Censura			
OP_ES_JU	Justiça/Pena de morte/Tortura/Escravatura			
OP_ES_GU	Guerra e Paz/Política internacional/Globalização			
OP_ES_CO	Colonialismo			
OP_ES_DH	Educação em Direitos Humanos/História e Direitos Humanos			
OP_ES_SP	Democracia/Totalitarismo/Sistemas políticos			
OP_ES_GE	Direitos de grupos específicos (crianças, minorias, deficientes...)			
		nunca	[1]	
		raramente	[2]	
		algumas vezes	[3]	
		com frequência	[4]	

(O Quadro continua)

Quadro IV.1. 12 (continuação)

Sigla	Variável	CODIFICAÇÃO		Observações
		Rótulo	Valor	
	<b>Sensibilidade institucional</b> ES.1 [Em que medida a instituição que frequenta se tem mostrado sensível a]			
F_SEN_PO	Actualidade política e civismo			
F_SEN_HU	Problemas sociais e humanitários			
F_SEN_EC	Ecologia e ambientalismo			
F_SEN_CU	Cultura e arte			
F_SEN_CI	Ciência e tecnologia			
F_SEN_SO	Desenvolvimento económico e sociedade			
F_SEN_ID	[Debate de ideias sobre religião, ética ou espiritualidade			
	Nada sensível a muito sensível		[1-5]	
	<b>Clima organizacional</b> ES.6 [Caracterize o ambiente organizacional da sua escola, tomando por base o seu curso e as práticas dominantes da maioria dos seus professores.]			
CL_CO_IN	Conservador/Inovador		[1-6]	
CL_PU_NP	Punitivo/Não Punitivo		[1-6]	Criação de nova variável,
CL_IN_AT	Indiferente/Atento		[1-6]	MED_CL (clima institucional)
CL_RI_FL	Rígido/Flexível		[1-6]	igual ao valor
CL_NA_AF	Não afectivo/Afectivo		[1-6]	médio dos itens
CL_AU_DE	Autoritário/Democrático		[1-6]	CL_CO_IN até
CL_IN_JU	Injusto/Justo		[1-6]	CL_CT_CF
CL_CT_CF	Controlador/Confiante		[1-6]	
CL_NG_EX	Negligente/Exigente		[1-6]	

Anexos

Quadro IV.1. 13

Caracterização e perfil demográfico

Sigla	Variável	CODIFICAÇÃO		Observações
		Rótulo	Valor	
SEXO	D.1 Sexo	masculino	[1]	
		feminino	[2]	
IDADE	D.2 Idade		[17-n]	(a)
EST_CIV	D.3 Qual é o seu estado civil?	solteiro(a)	[1]	
		casado(a)	[2]	
		união de facto	[3]	
		divorciado(a) ou separado(a)	[4]	
		viúvo(a)	[5]	
NACIONAL	D.4 Qual é a sua nacionalidade?			(b)
P_GR_ETN	D.5 Pertence a um grupo étnico ou cultural minoritário em Portugal?	não	[1]	
		sim	[2]	
N_GR_ETN	D.6 Qual? [grupo étnico ou cultural]			
PROF_PAI	D.7 Qual é a profissão do seu pai?			(c)
PROF_MÃE	D.8 Qual é a profissão da sua mãe?			(d)
HAB_PAI	D.9 Qual o grau de instrução mais elevado que o seu pai concluiu?			
HAB_MÃE	D.10 Qual o grau de instrução mais elevado que a sua mãe concluiu?	nunca frequentou a escola	[1]	
		Instrução primária incompleta	[2]	
		Instrução primária completa	[3]	
		2º ano liceal (6º actual)	[4]	
		5º ano liceal (9º actual)	[5]	
		7º ano liceal (11º/12º actual)	[6]	
		curso médio/bacharelato	[7]	
		curso superior/licenciatura	[8]	
		Mestrado/doutoramento	[9]	

(a) Criação de nova variável, GRU\_ETA (grupo etário) resultante da agregação: (17 a 19 anos = [1]; (20 a 22 anos) = [2], (23 a 25 anos) = [3]; (26 a 29 anos) = [4]; (igual ou superior a 30 anos) = [5]

(b) Criação de nova variável, nacionalidade (NACION\_R): Portuguesa = [1]; Dupla nacionalidade = [2,]; Estrangeiro europeu = [3]; estrangeiro não Europeu = [4]

(c) Criação de nova variável, grupo ocupacional do pai (GO\_PAI)

(d) Criação de nova variável, grupo ocupacional da mãe (GO\_MAE)

Categorias de G\_PAI e GO\_MAE: Domésticas = [1]; Estudantes = [2]; Não activos = [3]; Trabalhadores não qualificados/não especializados = [4]; Trabalhadores qualificados/especializados = [5]; Empregados dos serviços/Comércio/Administrativos = [6]; Pequenos proprietários = [7]; Técnicos especializados = [8]; Quadros médios = [9]; [Quadros superiores = 10]

(O Quadro continua)

Quadro IV.1. 14

Caracterização e perfil demográfico (continuação)

Sigla	Variável	CODIFICAÇÃO		Observações
		Rótulo	Valor	
CLAS_SOC	D. 11 De acordo com as classes sociais desta lista indique qual aquela a que acha que pertence, tendo em consideração o poder de compra do seu agregado familiar	Classe alta ou média alta	[1]	
		Classe média	[2]	
		Classe média baixa ou baixa	[3]	
RESID_AU	D. 12 Onde reside em tempo de aulas?	Na residência do agregado familiar	[1]	
		Em apartamento próprio	[2]	
		Em apartamento ou quarto alugado	[3]	
		Em residência de estudantes ou em República	[4]	
		Em casa de familiares ou amigos	[5]	
	Outra situação	[6]		
RESID_OU	Qual? [residência em tempo de aulas - outra situação]			
SIT_TRAB	D. 13 Qual das seguintes situações relativas ao trabalho remunerado corresponde melhor ao seu caso?	nunca tive trabalho remunerado	[1]	
		trabalho, ou já trabalhei, para ter o meu dinheiro de bolso	[2]	
		trabalho, ou já trabalhei, para ajudar a pagar os meus estudos	[3]	
		trabalho, ou já trabalhei, para me sustentar	[4]	
		trabalho, ou já trabalhei, contribuindo para sustentar a minha família	[5]	
		outra situação	[6]	
SIT_TR_O	Qual? [situação relativa ao trabalho - outra situação]			
	D. 14 Indique qual o seu grau de autonomia face às seguintes situações de gestão da vida diária:			
AUT_BURO	Tratar de assuntos burocráticos (matriculas, documentos, marcação de consultas, etc.)			Criação de nova variável,
AUT_DINH	Gerir o dinheiro do mês			MED_AUT
AUT_SALA	Ter um salário ou independência económica			(Autonomia na
AUT_FERI	Decidir onde e com quem passar férias			gestão de vida
AUT_VIAJ	Viajar para o estrangeiro			diária) = valor
AUT_EMPR	Procurar emprego			médio dos
AUT_VIDA	Tomar decisões sobre a sua vida do dia a dia de forma independente			itens
AUT_EDUC	Tomar decisões sobre a educação, sustento ou guarda de filhos ou outra pessoa			AUT_BURO
	nada autónomo a muito autónomo		[1-5]	até
				AUT_EDUC



Anexos

*Quadro IV.1. 15*

*Perfil de estudante*

Sigla	Variável	CODIFICAÇÃO	
		Rótulo	Valor
CURSO	D. 15 Qual o curso que está a frequentar?	Educação de Infância	[1]
		Professores 1º Ciclo do Ensino Básico	[2]
		Professores do Ensino Básico: variante de Educação Visual e Tecnológica	[3]
		Professores do Ensino Básico: variante de Português/Francês	[4]
		Professores do Ensino Básico: variante de Educação Física	[5]
		Professores de Educação Musical do Ensino Básico	[6]
		Comunicação Social	[7]
		Filosofia	[8]
		Línguas e Literaturas Modernas: variante- Inglês	[9]
		Matemática	[10]
		Economia	[11]
		Sociologia	[12]
		Psicologia	[13]
		Direito	[14]
		Administração Pública	[15]
		Enfermagem	[16]
ANO_CURS	D. 16 Em que ano do curso está actualmente matriculado(a)?	1º ano	[1]
		2º ano	[2]
		3º ano	[3]
		4º ano	[4]
		5º ano	[5]
FACULDAD	D. 17 Qual a Faculdade/Escola em que está matriculado(a)?	Escola Superior de Educação (ESEC)	[1]
		Faculdade de Letras (FLUC)	[2]
		Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCTUC)	[3]
		Faculdade de Economia (FEUC)	[4]
		Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUC)	[5]
		Faculdade de Direito (FDUC)	[6]
		Escola Superior de Enfermagem Bissaia Barreto (ESEBB)	[7]
UNIVERSI	D. 18 De que Universidade/Instituto?	Instituto Politécnico de Coimbra (IPC)	[1]
		Universidade de Coimbra (UC)	[2]
		Escola Superior Enfermagem Bissaia Barreto (ESEBB)	[3]

(O Quadro continua)

*Quadro IV.1. 15 (continuação)*

*Perfil de estudante*

Sigla	Variável	CODIFICAÇÃO	
		Rótulo	Valor
ASSIDUID	D. 19 Qual foi, no ano lectivo anterior, a sua taxa de assiduidade (percentagem de presenças semanais às aulas)?	0 a 20%	[1]
		20 a 40%	[2]
		40 a 60%	[3]
		60 a 80%	[4]
		80 a 100%	[5]
DED_ESTU	D. 20 Tomando em consideração a forma como se dedica ao seu curso e aos estudos, que tipo de estudante considera ser?	nada aplicado	[1]
		pouco aplicado	[2]
		mediano	[3]
		bastante aplicado	[4]
		muito aplicado	[5]

Nota. Foi criada uma nova variável, ENVOLVIMENTO NOS ESTUDOS (ENV\_ESTU), resultante da agregação das variáveis dedicação aos estudos (DED\_ESTU) e assiduidade (ASSIDUID), após respectiva standardização.

*Quadro IV.1. 16*

*Classificação do estudante em função da duração da experiência no ensino superior*

Sigla	Variável	CODIFICAÇÃO		Observações
		Rótulo	Valor	
EST_PREV	D. 21 Anteriormente estudou noutra instituição de ensino superior ou noutro curso?	não	[1]	
		sim	[2]	
D_EST_PR	D. 22 Se respondeu sim, durante quanto tempo?  ____(anos) ____ (meses)			Recodificação em D_EST_R: [1]= menos de 5 meses [2]= 5 meses ou mais
ANO_MATR	D. 23 Em que ano lectivo iniciou o curso que está a frequentar?	2002-2003	[1]	
		2001-2002	[2]	
		2000-2001	[3]	
		1999-2000	[4]	
		1998-1999	[5]	
		1997-1998	[6]	
		Antes de 1997	[7]	

Nota. Foi criada uma nova variável, MATRICULA, tomando por base ANO\_CURS, ANO\_MATR e D\_EST\_R: estudante do 1º ano = [1]; estudante do 1º ano com transferência ou repetência = [2]; estudante finalista = [3], aluno do 2º ano ou 3º ano = [4]. Os estudos comparativos entre estudantes do 1º ano e estudantes finalistas apenas consideram os grupos 1 e 3.

## Anexo IV.2\_Relação entre os itens da Escala de Democraticidade (ED) e os princípios e artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

### *Quadro IV.2.1 Relação entre os itens da ED e os princípios e artigos da (DUDH)*

Item	Princípios e Artigos
E_REF_01 O colonialismo é aceitável, porque certos povos nativos não são capazes de governar bem o seu país.	<i>Liberdade e igualdade de todos os seres humanos</i>
E_REF_17 Mesmo que algumas culturas tenham usos e costumes primitivos ou bárbaros, não temos o direito de acabar com elas.	Artº 1 Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.
E_REF_02 Os homens homossexuais devem ser considerados inaptos para o serviço militar.	<i>Não discriminação</i>
E_REF_03 Os imigrantes não devem ter direito ao voto, mesmo que residam legalmente no nosso país há muitos anos.	Artº 2 Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação.
E_REF_18 Os brancos têm mais capacidades naturais para certas actividades do que algumas minorias, por isso deveriam ter mais poderes.	
E_REF_04 A pena de morte deveria ser aplicada a crimes graves.	<i>Direito à vida</i>
	Artº 3 Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.
E_REF_05 Em geral a polícia não deve usar a tortura, excepto se for pelo bem comum, nomeadamente no caso de terroristas, violadores ou grandes criminosos.	<i>Proibição da tortura</i>
E_REF_19 Mesmo que seja por uma boa causa, a polícia não deve quebrar as regras legais, pois isso põe em causa o sistema de justiça.	Artº 5 Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.
E_REF_06 Se o tribunal não tiver provas da culpa de um indivíduo que todos sabemos ser culpado, devemos fazer justiça por nossas mãos.	<i>Direito a ser julgado num tribunal independente</i>
	Artº10 Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial que decida dos seus direitos e obrigações ou das razões de qualquer acusação em matéria penal que contra ela seja deduzida.
	<i>Presunção de inocência até prova em contrário</i>
	Artº 11, nº 1 Toda a pessoa acusada de um acto delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.
E_REF_07 Se uma pessoa for suspeita de planejar um crime é aceitável que o seu telefone seja posto sob escuta e neste caso isso não deve ser visto como invasão da privacidade.	<i>Direito à vida privada, familiar e protecção da correspondência</i>
E_REF_20 As crianças têm tanto direito à sua privacidade como os adultos.	Artº 12 Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a protecção da lei.

(O Quadro continua)

*Quadro IV.2.1 (continuação)*

Item	Princípios e Artigos
E_REF_08 O direito de uma família cigana ir morar para um determinado bairro ou prédio devia estar dependente da vontade dos que já lá vivem, a fim de evitar problemas e conflitos.	<p><i>Liberdade de circulação</i></p> <p>Artº 13, nº 1 Toda a pessoa tem direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado.</p>
<p>E_REF_09 No nosso país não deveríamos permitir a divulgação das crenças muçulmanas, pois são fundamentalistas e podem tornar-se perigosas.</p> <p>E_REF_21 Os ateus têm o direito de criticar a religião e a igreja, sem serem penalizados por isso.</p> <p>E_REF_10 O ensino oficial deve ser católico, porque essa é a religião da maioria dos portugueses.</p> <p>E_REF_22 A proibição das seitas religiosas não se justifica, porque as pessoas têm direito às suas convicções religiosas.</p>	<p><i>liberdade de pensamento, consciência e religião</i></p> <p>Artº 18 Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.</p>
<p>E_REF_11 A censura de jornais e livros deveria existir para proteger os padrões de moralidade e decência.</p> <p>E_REF_23 Os jornais e televisões privados têm o direito de favorecer ou opor-se a qualquer grupo à sua escolha, mesmo que sejam tendenciosos e as suas opiniões se baseiem em falsidades.</p>	<p><i>liberdade de expressão e opinião</i></p> <p>Artº 19 Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.</p>
<p>E_REF_12 O Presidente da República de Portugal não deveria ser um indivíduo de cor, pois a maioria dos portugueses são brancos.</p> <p>E_REF_24 O governo português pode incluir indivíduos ciganos de nacionalidade portuguesa.</p>	<p><i>direito de participação nos assuntos públicos do seu país</i></p> <p>Artº 21, nº 1 Toda a pessoa tem o direito de tomar parte na direcção dos negócios públicos do seu país, quer directamente, quer por intermédio de representantes livremente escolhidos</p>
E_REF_13 Os homens são mais dotados para a política, por isso não deve ser permitido um governo em que a maioria sejam mulheres.	<p><i>igualdade de acesso a funções de natureza pública no seu país</i></p> <p>Artº 21, nº 2 Toda a pessoa tem direito de acesso, em condições de igualdade, às funções públicas do seu país.</p>
<p>E_REF_14 Se uma empresa tiver que despedir alguns trabalhadores, aceita-se que sejam despedidas as mulheres casadas em primeiro lugar.</p> <p>E_REF_25 Homens e mulheres devem ter exactamente as mesmas oportunidades no emprego, no que respeita a salários e ascensão na carreira.</p>	<p><i>direito ao trabalho</i></p> <p>Artº 23, nº 1 Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego.</p>
<p>E_REF_15 Ensinar que determinadas pessoas e culturas são melhores que outras é legítimo, porque apenas reconhece um facto.</p> <p>E_REF_26 Na escola, as crianças de grupos minoritários têm o direito a agir de acordo com os valores e tradições da sua comunidade cultural, por muito diferentes que sejam estes valores.</p>	<p><i>educação deve favorecer tolerância, compreensão mútua e amizade entre os povos</i></p> <p>Artº 26, nº 2 A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.</p>
<p>E_REF_16 Por patriotismo poderá justificar-se a participação em qualquer guerra.</p> <p>E_REF_27 Não é legítimo recorrer a uma guerra, ainda que seja para preservar a honra da nação.</p>	<p><i>direito a que existam condições permitindo a plena aplicação dos direitos enunciados na DUDH</i></p> <p>Artº 28 Toda a pessoa tem direito a que reine, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar efectivos os direitos e as liberdades enunciados na presente Declaração.</p>

### ***Anexo IV.3 Índice de Capital Informativo (ICI): Critérios para avaliação da resposta como acerto, definições/descrições em que se baseou a cotação da resposta e justificações da inclusão do item no ICI<sup>111</sup>***

#### **[C\_INF\_01] A polícia política do Estado Novo chamava-se**

Acerto:

PIDE: PIDE/DGS; Polícia Internacional de Defesa do Estado/Direcção Geral de Segurança; PVDE - Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (depois: PIDE).

Definição/descrição:

No início dos anos trinta, o governo português constituído após o golpe militar de 28 de Maio de 1926 emitiu diplomas sucessivos a respeito da organização da polícia política, os quais culminariam na criação, em Agosto de 1933, da Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (P.V.D.E.), primeira grande organização policial de natureza política do Estado Novo. Em 1934, foi criada, no interior da PVDE a Secção de Presos Políticos e Sociais - à qual competia "*prover ao sustento, manutenção, guarda e transporte dos presos por delitos políticos e sociais, quer preventivos, quer já condenados*" (Decreto-Lei nº 24 112, de 29 de Julho). A conjuntura histórica da época (guerra civil espanhola, ascensão do nazismo e do fascismo, II guerra mundial) contribuiu para sucessivas reestruturações desta polícia.

Em 1945, foi criada a Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) pelo Decreto-Lei nº 35 046, de 22 de Outubro. Colocada na dependência do Ministério do Interior, a PIDE dispunha de competência para proceder à instrução preparatória dos processos respeitantes a crimes contra a segurança do Estado (entre outros), para sugerir a aplicação das medidas de segurança e, enfim, para a definição do regime de prisão preventiva e liberdade provisória dos arguidos. A actividade de recolha de informações foi reforçada com a guerra de África e contou com diversos instrumentos, entre os quais o colaboracionismo da rede policial nacional, de autoridades administrativas, magistrados e cidadãos anónimos, as prisões e campos penais privativos e o uso da tortura e da pressão psicológica, que foram constantes ao longo do Estado Novo.

Em 1969, o governo de Marcello Caetano extinguiu a PIDE e criou, em sua substituição, a Direcção-Geral de Segurança (DGS) (Decreto-Lei nº 49 401, de 24 de Novembro). Em 1972 foi aprovado o Decreto-Lei nº 450/72, de 14 de Novembro, que aboliu a medida de segurança de internamento para delinquentes políticos e, em articulação com a revisão do Código Penal, aligeirou as penas aplicáveis à criminalidade política. A DGS foi extinta pelo Decreto-Lei nº 171/74, de 25 de Abril (dados obtidos em <http://www.sis.pt/historia/estnovo.htm>).

Justificação:

A polícia política teve um papel decisivo em Portugal durante o regime do estado Novo. Conhecer o modo como esta esteve organizada, quais os seus objectivos e formas de actuação é um dado fundamental para compreender o regime de ditadura e algumas das razões que contribuíram para a revolução democrática em Portugal.

#### **[C\_INF\_02] O maior desastre nuclear de todos os tempos ocorreu em**

Acerto:

Chernobyl.

Definição/descrição:

O desastre nuclear de Chernobyl ocorreu no dia 26 de Abril de 1986. Nesse dia, duas explosões num dos reactores da central nuclear de Chernobyl (Ucrânia, antiga União Soviética) fizeram com que,

---

<sup>111</sup> Nota. Erros ortográficos não são considerados relevantes para avaliação do grau de acerto da resposta. Naqueles itens em que não basta apresentar um nome ou um conceito, a resposta é considerada acerto (e cotada com 1) desde que inclua os principais elementos da descrição/definição apresentada. Respostas correctas que omitam elementos essenciais são consideradas imprecisas e cotadas com 0,5.

### Moralidade e excelência moral numa época de pluralismo

durante dez dias, fossem libertadas nuvens de material radioactivo mortífero na atmosfera. O povo de Chernobyl ficou exposto a uma radioactividade 100 vezes superior à da bomba de Hiroshima. As nuvens de material radioactivo espalharam-se para além das fronteiras da Ucrânia, afectando, em particular, o norte da Europa. Estima-se que 70% da radiação tenha caído sobre a Bielorrússia, onde, 10 anos depois, ainda nasciam bebés com malformações genéticas. Estima-se que mais de 15 milhões de pessoas foram afectadas pelo desastre. Mais de 600 000 pessoas foram envolvidas nas operações de limpeza da área afectada, muitas das quais já morreram ou ficaram doentes. (cf. <http://www.chernobyl.com>)

#### Justificação:

A dimensão deste desastre torna-o uma referência incontornável para a análise de questões como desenvolvimento sustentado, energia atómica, ecologia e ambientalismo, saúde pública...

#### **[C\_INF\_03] Nacional Socialismo é o mesmo que**

##### Acerto:

Nazismo.

##### Definição/descrição:

O nacional Socialismo ou nazismo é a doutrina política do Partido Nacional Socialista dos trabalhadores da Alemanha [Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei (NSDAP)], o qual governou a Alemanha de 1933 até 1945, sob a liderança de Adolf Hitler, tendo dominado a Europa durante a maior parte da segunda guerra mundial.. Os membros do partido eram designados nazis (derivação abreviada do nome do partido). A ideologia nazi pressupunha a desigualdade racial (baseada no dogma de que as raças podiam ser cientificamente classificadas como superiores ou inferiores), a obediência incondicional ao líder (Führer) e o nacionalismo extremo, que justificava a expansão territorial. (cf. <http://www.bartleby.com/65/na/NatSoci.html>; <http://motlc.wiesenthal.com/pages/t053/t05325.html>).Justificação:

A cidadania democrática não dispensa alguns conhecimentos elementares da história política contemporânea, sendo a ideologia nazi e as práticas nela baseadas uma referência histórica central, sem a qual é difícil compreender os movimentos e as ideologias neo-nazis que têm surgido na Europa nas décadas recentes. a relação entre esta ideologia e o deflagrar de uma guerra mundial justificam por si só a importância dos conhecimentos sobre este assunto.

#### **[C\_INF\_04] O que foi a Noite de Cristal/Noite dos Vidros Partidos (Kristallnacht)?**

##### Acerto:

Considera-se acertada uma resposta que, mesmo que sumária, inclua os principais elementos da descrição seguinte (por exemplo: Ataque das forças nazis à comunidade judaica na Alemanha e Áustria, em 1938, que se traduziu na destruição de lojas, sinagogas e casas particulares, na prisão e morte de um número incalculável de judeus, tendo marcado o início da deportação massiva dos judeus para campos de concentração).

##### Definição/descrição:

Termo por que ficou conhecida a noite de 9-10 de Novembro de 1938, durante a qual o partido nazi conduziu uma série de actos violentos contra os cidadãos judeus, na Alemanha e Áustria. O assassinato de um funcionário da embaixada alemã em Paris por um jovem judeu alemão deu a Goebbels, o chefe de propaganda de Hitler, a justificação para atacar a comunidade judaica, a pretexto de que aquele acto representava uma conspiração internacional dos judeus contra o Reich e contra o Führer. Em resultado, centenas de sinagogas, cemitérios, estabelecimentos comerciais e casas de judeus foram destruídos no espaço de poucas horas. Um número incerto de judeus foram mortos e mais de 30.000 judeus foram presos e deportados para campos de concentração. Ironicamente, a designação vem do facto de que muitas janelas das lojas foram partidas durante a noite. (cf. <http://www.historyplace.com/worldwar2/timeline/krnacht.htm>; <http://motlc.wiesenthal.com/text/x13/xm1371.html>).

##### Justificação:

Esta noite marcou o início de uma nova fase nas actividades anti-semitas dos nazis, conduzindo à deportação e, por fim, ao extermínio da maioria dos judeus que viviam na Alemanha. Pela sua importância histórica e pelo facto de que estes acontecimentos têm sido divulgados intensivamente, nomeadamente através de documentários e do cinema, espera-se que esta referência não seja estranha, senão à maioria, pelo menos a um número razoável de estudantes do ensino superior e que sejam capazes de associar a designação aos acontecimentos ou à época em que estes ocorreram.

## Anexos

### **[C\_INF\_05] A sigla de Clorofluorcarboneto é**

Acerto:

CFC.

Definição/descrição:

O clorofluorcarboneto (CFC) é um composto químico industrial, usado em grande escala como agente refrigerador (em frigoríficos, aparelhos de ar condicionado...), como solvente para limpeza, na manufactura de espumas de plástico e como propulsor de aerossóis. Este gás é uma das grandes causas da diminuição da camada de ozono. A sua inércia química torna-o capaz de atingir grandes altitudes sem se modificar, até alcançar a estratosfera, onde as radiações ultravioleta provocam a sua quebra. Ao ser libertado, o cloro reage com o ozono, desmembrando-o. (cf. <http://www.ciesin.org/TG/OZ/cfcozn.html>; [http://www.doc.mmu.ac.uk/aric/ea/Global\\_Warming/Older/CFCs.html](http://www.doc.mmu.ac.uk/aric/ea/Global_Warming/Older/CFCs.html)).

Justificação:

O facto de os CFCs serem um dos maiores poluentes ambientais tem vindo a ser divulgado intensivamente, sendo objecto de estudo no ensino básico e secundário, no âmbito da educação ambiental. A sigla CFC uma designação corrente, frequentemente mencionada na televisão e nos jornais; o rótulo "isento de CFCs" é um indicador presente nos produtos ecológicos (por exemplo, frigoríficos, sprays...) que ajuda o consumidor informado a decidir sobre a compra de determinados produtos.

### **[C\_INF\_06] Excisão significa**

Acerto:

Corte; mutilação; ablação; excisão genital feminina; ablação do clitóris; excisão do clóris.

Definição/descrição:

"Acto ou efeito de excisar; corte para separar; ablação; amputação" (Dicionário da língua portuguesa, 7ª ed., Porto Editora).

Justificação:

Embora o vocábulo "excisão" seja pouco usado na linguagem corrente, está associada às práticas de mutilação genital feminina, frequentemente lembradas e denunciadas pela comunicação social. Esta prática é uma das violações dos direitos humanos mais fortemente condenadas a alguns países africanos. A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que mais de 130 milhões de mulheres em todo o Mundo foram submetidas à excisão do clitóris e que anualmente cerca de 2.5 milhões de raparigas continuam a ser submetidas a esta prática. A compreensão destas informações e da acção que está em causa não dispensa o conhecimento do significado do vocábulo.

### **[C\_INF\_07] O mais famoso defensor dos direitos civis dos negros americanos chamava-se**

Acerto:

Martin Luther King.

Definição/descrição:

Martin Luther King Jr. (1929-1968) liderou o movimento dos direitos civis nos EUA durante os anos cinquenta e sessenta. Dotado de grande poder persuasivo, os seus discursos em prol de uma nação multiracial unida pela justiça, pela paz e pela reconciliação eram aclamados por milhares de pessoas. Mas era igualmente um homem de acção que, devido às suas actividades pelos direitos civis, foi preso 30 vezes e acabou por ser assassinado. É descrito como um homem de coragem e coerente na sua luta pela justiça, pela igualdade e pela não-violência (cf. <http://thekingcenter.com/mlk/bio.html>).

Justificação:

Prémio Nobel da paz (1964); a data do seu aniversário foi declarada feriado nacional nos EUA; é considerado por muitos uma das maiores figuras da história do século XX; é um símbolo da luta pela igualdade racial; a história da sua vida e da sua luta pelos direitos civis dos negros tem sido alvo de inúmeros documentários, filmes, livros e sites na *internet*.

### **[C\_INF\_08] O livro sagrado do Islão chama-se**

Acerto:

## Moralidade e excelência moral numa época de pluralismo

Corão; Alcorão.

Definição/descrição:

"O Alcorão (em árabe *al Quran*, de *qaraa*, "ler") é o livro por excelência de todos os muçulmanos e a obra-prima nunca igualada da língua árabe. Fonte primordial da lei religiosa, a *charia*, celebra a "submissão a Deus" (é justamente este o sentido da palavra "islão") e a sua unicidade, bem como a missão profética de Maomé. (...) O Alcorão é composto por 114 suratas (capítulos), reunindo 6219 versículos de tamanho muito desigual". (Thoraval, 2003, p. 29).

Justificação:

O islamismo é uma das três grandes religiões monoteístas, sendo cada vez mais numerosos os muçulmanos a residir na Europa e em Portugal. O respeito, a tolerância e o diálogo entre religiões pressupõe que os respectivos livros e símbolos sagrados sejam conhecidos e reconhecidos como tal.

### **[C\_INF\_09] Pena capital também se designa por**

Acerto:

Pena de morte.

Definição/descrição:

Durante o ano de 2002, pelo menos 1526 prisioneiros foram executados em 31 países e pelo menos 3248 pessoas foram condenadas à morte em 67 países. Nesse ano, 81% das execuções conhecidas ocorreram na China, no Irão e nos Estados Unidos da América (a pena de morte é legal em 38 dos 50 estados dos EUA). Actualmente 112 países aboliram a pena de morte, na lei ou na prática, enquanto 83 países ainda mantêm ou usam a pena de morte.

(dados da Amnistia Internacional – cf. <http://web.amnesty.org/pages/deathpenalty-facts-eng>)

Justificação:

A legalidade da pena de morte em diversos países do mundo, alguns dos quais considerados democráticos e desenvolvidos tem sido objecto de grandes discussões públicas. Nos anos recentes têm sido assinados acordos internacionais a respeito da abolição da pena de morte. Esta prática é considerada ilegal pelos organismos europeus supraestatais de que Portugal é membro. A Sérvia e o Montenegro aboliram a pena de morte recentemente para poderem entrar no Conselho da Europa; a Turquia procedeu de igual modo, sendo este um dos requisitos para obter as qualificações para entrada na união europeia. Conhecer os termos sinónimos pena de morte e pena capital é uma informação elementar para se entender esta problemática e a sua relação com os direitos humanos.

### **[C\_INF\_10] ONU é a sigla de**

Acerto:

Organização das Nações Unidas.

Definição/descrição:

A Organização das Nações Unidas (ONU), também designada Nações Unidas é uma organização internacional criada em 24 de Outubro de 1945 e integrada actualmente por 191 Estados-Membros. É seu objectivo a união de todas as nações do mundo para trabalhar em prol da paz e do desenvolvimento, com base nos princípios de justiça, dignidade humana e bem-estar de todos os povos, oferecendo aos países a oportunidade de equilibrar a interdependência mundial e os interesses nacionais quando se ocupam de problemas internacionais. Actua basicamente nos seguintes domínios: paz e segurança, desenvolvimento económico e social, direitos humanos, assuntos humanitários e lei internacional (cf. <http://www.un.org>).

Justificação:

Tratando-se de um fórum público de assuntos mundiais ; o trabalho da ONU afecta a vida quotidiana de todas as pessoas; Portugal é um dos países-membros da ONU; a comunicação social refere diariamente o trabalho do seus organismos (e.g., UNICEF, UNESCO, Organização Mundial de Saúde...)

### **[C\_INF\_11] Grândola Vila Morena é o nome de uma canção que simboliza**

Acerto:

O 25 de Abril de 1974; a liberdade; a instauração da democracia em Portugal; o fim da ditadura; a democracia; o poder do povo.

Definição/descrição:



## Anexos

Na madrugada de 25 de Abril de 1974 a emissora Rádio Clube Português difundiu a canção *E depois do Adeus*, de Paulo de Carvalho e de seguida a canção *Grândola Vila Morena* de José Afonso. Era o sinal (senha e contra-senha) esperado pelos "Capitães de Abril" para darem início à revolução que iniciou a era da democracia em Portugal. Por esta razão, a canção passou a ser assumida pelos portugueses como símbolo de: liberdade/revolução/democracia/fim da ditadura/revolução dos cravos/25 de Abril... (cf. <http://www.instituto-camoes.pt/bases/25Abril/resumo.htm>).

### Justificação:

A letra da canção e aquilo que simboliza é matéria abordada em diversos manuais escolares, desde o ensino básico, estando a letra e música disponível em inúmeros sites na internet.

### [C\_INF\_12] Um referendo é

#### Acerto:

Um plebiscito; uma consulta popular em matéria política, com efeitos decisórios.

#### Definição:

"Direito que em certos países assiste aos seus cidadãos de se poderem pronunciar sobre certos assuntos de interesse nacional ou local; consulta ao povo e sua resposta por meio de votação sobre matéria constitucional ou legislativa de interesse nacional; plebiscito" (Dicionário da Língua portuguesa, 7ª ed., Porto Editora).

#### Justificação:

O referendo é um direito e uma prática comum em democracia. Exercer esse direito em consciência pressupõe o conhecimento do conceito e do seu significado político.

### [C\_INF\_13] O Presidente da República de Portugal chama-se

#### Acerto:

Jorge Sampaio/Jorge Fernando Branco Sampaio

#### Definição/descrição:

Jorge Fernando Branco de Sampaio, nasceu em Lisboa a 18 de Setembro de 1939, tendo sido eleito para o exercício do cargo de Presidente da República Portuguesa a 14 de Janeiro de 2001. Presta juramento e toma posse como Presidente da República a 9 de Março de 2001 para um mandato de 5 anos (cf. <http://www.presidenciairepublica.pt/pt/main.html>).

#### Justificação:

Porque o Presidente da República é um dos símbolos da nação e o mais alto dignatário da vida política do país, saber o seu nome é um conhecimento elementar, como se infere da inclusão desta informação nos currículos do primeiro ciclo.

### [C\_INF\_14] Hirochima e Nagasaki são

#### Acerto:

Considera-se acertada uma resposta que, mesmo que sumária, inclua os principais elementos da descrição seguinte (por exemplo: Cidades japonesas onde os EUA fizeram deflagrar a bomba atómica durante a II guerra mundial.).

#### Descrição:

A bomba atómica foi desenvolvida pelos Estados Unidos da América durante a 2ª guerra mundial. Testaram a primeira bomba detonando-a numa zona desértica dos EUA, no Novo México. Três semanas depois, no dia 6 de Agosto de 1945, lançaram a bomba nuclear sobre Hiroshima, no Japão. A cidade ficou totalmente devastada e 90.000 pessoas morreram. Três dias mais tarde, efectuaram novo ataque atómico contra o Japão, desta vez em Nagasaki. Cerca de 40% da cidade ficou destruída; 40.000 pessoas tiveram morte imediata. Até final desse ano morreram, em resultado destas explosões nucleares, cerca de 145 000 pessoas em Hiroshima e cerca de 75,000 pessoas em Nagasaki. Os efeitos nocivos das radiações continuaram a fazer vítimas ao longo de anos (cf. <http://www.pcf.city.hiroshima.jp/peacesite/indexE.html>).

#### Justificação:

Porque representa um dos maiores horrores da história do século XX, o lançamento da bomba atómica em Hirochima e Nagasaki não pode ser ignorado.

**[C\_INF\_15] A xenofobia é**

Acerto:

Medo/horror/aversão/repugnância/fobia a pessoas ou coisas estrangeiras (*aceitam-se respostas que mencionem medo de pessoas de outras raças ou etnias*).

Definição:

“medo (fobia) ou um forte desagrado por estranhos ou por alguém estrangeiro ou diferente(1)”. Este conceito está, muitas vezes, intimamente ligado ao de racismo” in Enciclopédia Universal, Texto Editora.

Justificação:

A xenofobia e o etnocentrismo estão na ordem do dia devido ao fenómeno migratório de grande escala que ocorreu nas últimas décadas na Europa. O multiculturalismo é uma realidade na sociedade portuguesa, o que tem suscitado fenómenos xenófobos em determinados grupos da população, sendo estes fenómenos objecto de discussão pública constante.

**[C\_INF\_16] Objecção de consciência significa**

Acerto:

Considera-se acertada uma resposta que, mesmo que sumária, inclua os principais elementos da descrição seguinte (por exemplo: Recusa em participar em actos de violência/em fazer o serviço militar/em pegar em armas por serem actos incompatíveis com os princípios morais/de consciência).

Definição:

“Consideram-se objectores de consciência os cidadão convictos de que, por motivos de ordem religiosa, moral, humanística ou filosófica, lhes não é permitido usar de meios violentos de qualquer natureza contra o seu semelhante, ainda que para fins de defesa nacional, colectiva ou pessoal.” (Art. 2 – Lei 7/92, de 12 de Setembro).

Justificação:

A objecção de consciência não é apenas um acto individual, mas um direito consignado na lei. O pleno exercício da cidadania não dispensa o conhecimento de direitos, liberdades, garantias e deveres que assistem a qualquer cidadão.

**[C\_INF\_17] Etnocentrismo significa**

Acerto:

Considera-se acertada uma resposta que, mesmo que sumária, inclua os principais elementos da descrição seguinte (por exemplo: Tendência para ver a nossa cultura/raça/sociedade como superior/melhor do que as outras.).

Definição:

Visão do mundo que toma como referência universal, natural e verdadeira os parâmetros da nossa própria cultura, implicando que os outros sejam pensados e sentidos através dos valores, modelos e definições dessa cultura (sentido antropológico); fenómeno de natureza projectiva e discriminatória que, tal como no preconceito, faz que alguém perceba o outro através de uma grelha de leitura baseada naquilo que lhe é familiar e nos seus valores. O etnocentrismo concretiza-se, no plano intelectual, como dificuldade de pensarmos a diferença e, no plano afectivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, fobia (sentido psicológico); relaciona-se com a xenofobia e o racismo, na medida em que faz com que nos sintamos superiores ao outro, sentindo esta superioridade na esfera afectiva, relacional, ambiental, linguística, etc. (sentido ético) (parcialmente adaptado de: <http://www.pavonerisorse.to.it/intercultura/etnocentrismo.htm>)

Justificação:

A mesma que em [C\_INF\_15].

**[C\_INF\_18] Gandhi lutou pela independência de que país?**

Acerto:

Índia.

Definição/descrição:

Mahatma Gandhi (1869-1948), líder do movimento nacionalista indiano, defendeu a não-violência e a desobediência civil como métodos para alcançar objectivos políticos y sociais. Por várias vezes foi

## Anexos

preso pelos ingleses, devido à sua luta contra o poder colonial britânico na Índia. Em 1948, um ano após a independência da Índia, Gandhi, então com aos 78 anos, iniciou uma greve de fome para deter a violência e o derramamento de sangue entre hindus e muçulmanos que entretanto se gerara por todo o território. Cinco dias depois conseguiu as tréguas entre os líderes dos dois movimentos. Foi assassinado doze dias depois, por um fanático hindu que se opunha à tolerância religiosa defendida por Gandhi. Gandhi tornou-se um dos mais respeitados líderes espirituais e políticos do século XX, tendo sido várias vezes nomeado para receber o prémio Nobel da Paz (cf. <http://www.mk Gandhi.org>).

### Justificação:

Gandhi é uma referência fundamental da história mundial do século XX, sendo um dos maiores símbolos da luta pacifista pelos direitos dos povos. A sua vida e obra têm sido insistentemente divulgadas, sendo de salientar a enorme audiência conseguida pelo filme de Richard Attenborough sobre a vida de Gandhi.

### **[C\_INF\_19] Em que data aconteceu a Revolução dos Cravos?**

#### Acerto:

25 de Abril de 1974.

#### Definição/descrição:

*Revolução dos Cravos* é uma das designações por que ficou conhecida a revolução ocorrida em Portugal em 25 de Abril de 1974. A designação deve-se ao facto de algumas vendedoras de flores na baixa lisboeta terem dado cravos aos militares que participavam na revolta. A fotografia de uma criança a colocar um cravo vermelho no cano da espingarda de um militar correu mundo e contribuiu para que o cravo vermelho se tornasse um símbolo da revolução pacífica e da democracia.

#### Justificação:

“A revolução de 25 de Abril de 1974 representa um marco fundamental não apenas na história do Portugal contemporâneo mas em toda a história da nacionalidade. Com ela, não só se fecha o ciclo imperial iniciado com a expansão marítima no século XV, como se abre a via de integração numa nova entidade política em gestação – a União Europeia” (Instituto Camões, citação de <http://www.instituto-camoes.pt/bases/25abril/resumo.htm>, 25 de Abril, para.1).

### **[C\_INF\_20] Que sistema é atacado pelo vírus da SIDA?**

#### Acerto:

Imunológico.

#### Definição/descrição:

O sistema imunológico é uma rede de células e órgãos presente em todo o organismo humano, cuja função consiste na defesa contra organismos estranhos e infecciosos, como, por exemplo, bactérias, fungos, parasitas ou vírus. Quando o sistema imunológico carece de um ou mais dos seus componentes, o resultado é uma doença por imunodeficiência. Estas deficiências podem ser herdadas, adquiridas através de uma infecção ou produzidas pela via de um efeito secundário inadvertido de fármacos como os que são usados para tratar doentes de cancro ou pacientes que recebem transplantes.

A SIDA é uma doença por imunodeficiência causada por um vírus que destrói as células T auxiliares e que se refugia nos macrófagos assim como também nas células T auxiliares (T4). O vírus da SIDA decalca o seu ADN no ADN da célula que infecta e daí em diante, a célula fica orientada para produzir novos vírus (cf. <http://press2.nci.nih.gov/sciencebehind/immunesp/immunesp02.htm>; <http://press2.nci.nih.gov/sciencebehind/immunesp/immunesp28.htm>).

#### Justificação:

Embora se trate de um conhecimento do foro da medicina, a sua divulgação intensiva pela comunicação social tornou-o um dado corrente para os leigos nesta matéria.

### **[C\_INF\_21] O que foi a Ku Klux Klan?**

#### Acerto:

Organização racista.

#### Definição/descrição:

### Moralidade e excelência moral numa época de pluralismo

Fundada nos finais do século XIX nos EUA (em Nashville, no Estado do Tennessee), a Ku-Klux-Klan (KKK) era uma sociedade secreta, racista e terrorista. Em 1925 a KKK chegou a ter 4 milhões de filiados. Após um período de decadência, fortaleceu-se nos anos 60, em oposição à política democrata de integração racial e ao movimentos dos direitos civis. Os seus membros actuavam vestidos com mantos brancos, a cabeça coberta por capuzes cónicos e o rosto escondido para não serem reconhecidos. Baseados no princípio da supremacia branca, as suas exhibições (paradas e manifestações racistas) e os seus actos de violência (tortura, linchamentos, espancamentos, enforcamentos, incêndios de imóveis e destruição de colheitas) dirigiam-se contra os negros e, em menor escala, contra outros grupos minoritários (judeus, católicos, socialistas, comunistas, simpatizantes dos direitos civis e hispânicos)

(cf. <http://www.historianet.com.br/main/mostraconteudos.asp?conteudo=308>;  
<http://www.planetaeducacao.com.br/historia/kkk.asp>)

#### Justificação:

A divulgação da KKK tem sido feita junto aos jovens portugueses através de iniciativas no âmbito da educação anti-racista, da história contemporânea e, sobretudo, através da televisão e do cinema.

#### **[C\_INF\_22] Em qual ou quais dos seguintes países é legal a pena capital?**

##### Acerto:

EUA; China (considerada resposta imprecisa se apenas for mencionado um destes dois países).

##### Definição/descrição:

Durante o ano de 2002, pelo menos 1526 prisioneiros foram executados em 31 países e pelo menos 3248 pessoas foram condenadas à morte em 67 países. Nesse ano, 81% das execuções conhecidas ocorreram na China, no Irão e nos Estados Unidos da América (a pena de morte é legal em 38 dos 50 estados dos EUA). Actualmente 112 países aboliram a pena de morte, na lei ou na prática, enquanto 83 países ainda mantêm ou usam a pena de morte (dados da Amnistia Internacional. Cf. <http://web.amnesty.org/pages/deathpenalty-facts-eng>).

##### Justificação:

Nos anos recentes têm sido assinados acordos internacionais a respeito da abolição da pena de morte. Esta prática é considerada ilegal pelos organismos europeus supraestatais de que Portugal é membro. A Sérvia e o Montenegro aboliram a pena de morte recentemente para poderem entrar no Conselho da Europa; a Turquia procedeu de igual modo, sendo este um dos requisitos para obter as qualificações para entrada na União Europeia. Conhecer os termos sinónimos pena de morte e pena capital é fundamental para o entendimento desta problemática e da sua relação com os direitos humanos.

#### **[C\_INF\_23] O que significa Napalm?**

##### Acerto:

É um componente de uma bomba.

##### Definição/descrição:

Napalm é um óleo altamente inflamável e de combustão lenta, desenvolvido a partir da combinação de gasolina e naftalina com ácido palmítico (a designação vem da associação das primeiras sílabas das palavras **naftalina** e **palmitato**). Foi desenvolvido durante a II GG e usado como combustível em lança-chamas e sob a forma de bombas incendiárias, tendo-se relevado muito mais eficaz do que a gasolina (usada na I GG) que ardia demasiado rapidamente. As bombas de Napalm foram usadas pelos EUA na II GG contra o Japão, no início dos anos cinquenta na guerra da Coreia e mais tarde na guerra do Vietname (neste caso, foi usado um composto ainda mais elaborado, o NAPALM-B, também designado Super Napalm, NP2 ou NAPALM Seguro, por ser menos propenso a acidentes de transporte e manipulação que o anterior composto; neste composto o Polistireno e a benzina substituem a naftalina e o palmitato). Este composto foi frequentemente usado na guerra colonial portuguesa. Considerado por muitos como uma arma química, a qual já vitimou milhares de civis nestas e outras guerras, o seu uso veio a ser proibido e condenado pela ONU, embora seja sabido que recentemente os EUA têm usado esta arma (e.g, na guerra do Iraque, segundo declarações do Pentágono) (cf. <http://www.emedicine.com/emerg/topic919.htm>).

##### Justificação:

Embora o seu uso pelas forças militares portuguesas na guerra colonial portuguesa não esteja tão divulgado, foram feitos e passados em Portugal inúmeros filmes sobre a guerra do Vietname nas

## Anexos

quais se mostram os efeitos do Napalm (como, por exemplo, o incêndio sistemático das florestas vietnamitas e a morte de civis), facto que justifica que os jovens portugueses saibam do que se trata.

### **[C\_INF\_24] Segundo a Constituição da República, Portugal é**

Acerto:

um Estado laico.

Definição/descrição:

Artigo 41.º (Liberdade de consciência, de religião e de culto) da Constituição da República Portuguesa de 2 de Abril de 1976 (Revista pelas Leis Constitucionais n.º 1/82, de 30 de Setembro, 1/89, de 8 de Julho, 1/92, de 25 de Novembro):

1. A liberdade de consciência, de religião e de culto é inviolável.
2. Ninguém pode ser perseguido, privado de direitos ou isento de obrigações ou deveres cívicos por causa das suas convicções ou prática religiosa.
3. Ninguém pode ser perguntado por qualquer autoridade acerca das suas convicções ou prática religiosa, salvo para recolha de dados estatísticos não individualmente identificáveis, nem ser prejudicado por se recusar a responder.
4. As igrejas e outras comunidades religiosas estão separadas do Estado e são livres na sua organização e no exercício das suas funções e do culto.
5. É garantida a liberdade de ensino de qualquer religião praticada no âmbito da respectiva confissão, bem como a utilização de meios de comunicação social próprios para o prosseguimento das suas actividades.
6. É garantido o direito à objecção de consciência, nos termos da lei.

Justificação:

Embora o estado português seja laico desde o início do século, a inclusão na nova Constituição de Portugal de um artigo sobre a liberdade de consciência, de religião e de culto é um dos aspectos mais marcantes da democracia portuguesa, ao ter rompido com a associação entre o Estado e a Igreja Católica que marcou a vida política e civil de Portugal até à revolução de 1974.

## Anexo IV.4\_Grelha de codificação dos valores sociomoraais

### Quadro IV.4.1

#### Grelha de codificação dos valores sociomoraais

1. DOMÍNIO SOCIAL/RELACIONAL	
11. Impacte sobre os outros	Sigla
<u>Notoriedade</u> : ter proeminência, sucesso, deixar uma marca, ter nome, alcançar reconhecimento ou fama por meio da sua obra ou acções	[Ex_m_111] Notoriedade, carisma e persuasividade
<u>Carisma</u> : ter personalidade forte/marcante; revelar capacidade de gerar respeito, ser admirado, ser estimado; ser um exemplo de vida, ter carácter	
<u>Liderança</u> : influenciar os outros para seguirem as suas ideias, ser seguido pelos outros, chefiar, ter capacidade de ser obedecido; ser bom orador, ser persuasivo	
<u>Influência positiva sobre terceiros</u> : ser assertivo, bom conselheiro, conciliador, apaziguador, diplomático	[Ex_m_112] Simpatia e diplomacia
<u>Personalidade agradável</u> : ser atraente para os outros, ser apreciado e aceite, ser interessante, espectacular	
<u>Sociabilidade</u> : ter amigos, ter capacidade de fazer amigos, ser comunicativo, gostar de estar com os outros; extroversão, popularidade, simpatia	
12. Relacionamento interpessoal	
<u>Auto-sacrifício</u> : sacrificar-se pelos outros	[Ex_m_121] Altruísmo
<u>Altruísmo/Bondade</u> : generosidade, devoção aos outros; estar preocupado com o bem estar dos outros	
<u>Solidariedade/Cuidado pelo outro</u> : misericórdia, compaixão, humanismo, espírito de entreatajuda; ser útil aos outros, protector, prestável, caridoso, humano	
<u>Capacidade de amar/expressar afecto</u> : ser meigo, ser carinhoso	[Ex_m_122] Afectividade e empatia
<u>Amizade</u> : lealdade, fidelidade, cooperação, companheirismo; ser disponível, ser bom confidente	
<u>Empatia/Ser compreensivo</u> : sensibilidade; ser sensível aos sentimentos dos outros, tolerante, consciente; atento, saber escutar, estar presente, disponível, acessível	
<u>Justiça</u> : agir de acordo com aquilo que acredita ser justo, ser justo no tratamento dos outros, ser capaz de reconhecer o mérito e os direitos dos outros	[Ex_m_123] Integridade moral
<u>Autenticidade</u> : integridade, frontalidade, dignidade, coerência com princípios e valores éticos e acção guiada por eles; ser verdadeiro, ter convicções fortes, lutar pelos seus ideais	
<u>Honestidade</u> : sinceridade, rectidão, fiabilidade, honra, manter a palavra; ser de confiança, ser sério	
<u>Responsabilidade pessoal</u> : ser responsável pelas suas próprias acções e resultados, aprender com erros, ser exigente, consciente/consciencioso	
<u>Respeito</u> : gentileza, amabilidade, cortesia, amistosidade, tolerância; ser bem educado, capaz de gratidão	[Ex_m_124] Respeito e tolerância
2. DOMÍNIO EMOCIONAL	
<u>Felicidade</u> : estar de bem consigo e com os outros, ter prazer na vida, ter paz de espírito, gostar de viver	[Ex_m_21] Tranquilidade
<u>Tranquilidade</u> : calma, paciência; ser pacífico	
<u>Optimismo</u> : ser capaz de encontrar humor na vida, na adversidade, ter sentido de humor	[Ex_m_22] Optimismo e bom humor
<u>Alegria</u> : boa disposição, capacidade de evitar o aborrecimento, capacidade de se divertir	
<u>Emotividade</u> : espontaneidade; ser impulsivo, sentimental, romântico	[Ex_m_23] Emotividade

(O Quadro continua)

### Quadro IV.4.1 (continuação)

3. APTIDÕES DE VIDA DIÁRIA	
31. Resolução de problemas/modo de lidar com a adversidade	
<u>Capacidade de adaptação</u> : capacidade de decisão, capacidade de resolver problemas, astúcia, espírito de sacrifício; ser forte, vencedor, dar a volta por cima, revelar inteligência prática, ser desembaraçado, capaz de sofrimento (exclui o heroísmo), ser pragmático, sofredor	[Ex_m_311] Resistência à adversidade
<u>Combatividade</u> : obter o que deseja, definir os seus direitos, resistir à interferência, ultrapassar a oposição, ser lutador	
<u>Perseverança</u> : determinação; manter-se numa tarefa, não desistir, lutar contra a oposição, ser decidido, exigente, persistente, ter força interior	
<u>Coragem</u> : ultrapassa obstáculos para lutar por aquilo em que acredita; agir de acordo com os compromissos pessoais	
<u>Autocontrolo</u> : ter força de vontade, autodisciplina, ser capaz de controlar ou melhorar os seus padrões de comportamento	
32. Realização de objectivos	
<u>Energia vital/motivação forte</u> : entusiasmo apaixonado, empreendedorismo, vivacidade, dinamismo; ser ambicioso, ter vontade de viver	[Ex_m_321] Dinamismo/Proactividade
<u>Acção vigorosa</u> : fazer com que as coisas se façam, encarar obstáculos e superá-los, agir, ser trabalhador	
<u>Actividade física</u> : diligência; ser activo, energético, infatigável	
<u>Capacidade de realização</u> : cumprir tarefas, ser bem sucedido, ter sucesso, ser eclético na actividade profissional	[Ex_m_322] Capacidade de realização e sucesso
<u>Sucesso profissional</u> : reconhecimento profissional, avanço na carreira	
<u>Prosperidade</u> : capacidade de trabalhar para seu conforto e da família	
<u>Competência/Profissionalismo</u> : polivalência profissional	[Ex_m_323] Eficiência e método
<u>Eficiência e organização</u> : ordem; ser metódico, organizado, cuidadoso, planeador, perfeccionista	
4. SENSO DO SELF (Atitudes face a si mesmo e apresentação pessoal)	
<u>Auto-estima</u> : gostar de si, sentir-se merecedor, respeitar-se a si mesmo	[Ex_m_41] Autoconfiança e autodeterminação
<u>Autoconfiança</u> : ser capaz de assumir a responsabilidade pelo seu destino, sentir-se independente enquanto pessoa, ser capaz de cuidar de si, ser deliberado decidido, independente, afirmativo	
<u>Autodesenvolvimento</u> : desenvolvimento constante dos seus interesses, conhecimentos, talentos; alargamento dos seus horizontes, instrução	
<u>Sobriedade</u> : comedimento, ausência de vaidade, modéstia, humildade, ser simples	[Ex_m_42] Sobriedade
5. INDIVIDUALISMO (autocentração e valores e auto-referenciais)	
<u>Ser protegido</u> : ajudado, guiado, amado, perdoado, suportado [considerar auto-referências do tipo ama-me, ajuda-me, compreende-me, apoia-me...]	[Ex_m_51] Autocentração
<u>Contributo para o bem-estar da família</u> : promove a união da família, afectividade na família; ser bom pai, boa mãe, desempenhar bem o seu papel na família suportado [considerar auto-referências onde se valorize a família do próprio respondente]	
<u>Ser apoiado no desenvolvimento da sua independência pessoal</u> suportado [considerar auto-referências onde se valorize o ser-lhe reconhecido o direito de dirigir a sua vida e uma educação liberal]	

(O Quadro continua)

### Quadro IV.4.1 (continuação)

6. COMPLEXIDADE MENTAL/ABERTURA DE MENTE	
61. Conhecimento/desenvolvimento cognitivo-intelectual	
<u>Vasta cultura</u> : maturidade, experiência de vida, conhecimentos aprofundados, ser culto/Informado, experiente	[Ex_m_611] Sabedoria
<u>Sabedoria /Complexidade intelectual</u> : visão, profundidade; capacidade de compreender o que é verdadeiro; ter bom julgamento	
<u>Actividade intelectual/Uso da mente</u> : racionalidade, curiosidade, ser observador; pensa e raciocina para descobrir, contribuir para o avanço do conhecimento, aprender coisas novas, aumentar o seu conhecimento	[Ex_m_612] Uso da mente
<u>Inteligência Excelência</u> : eclectismo; diligencia intelectual, discernimento; ser brilhante, multifacetado, perspicaz	
<u>Justeza</u> : bom senso, razoabilidade, equilíbrio, moderação, ponderação, sensatez	
62. Criatividade/mente aberta	
<u>Abertura à mudança</u> : estar aberto à inovação, a novas experiências, olhar para o futuro em vez de olhar para o passado, ter mente aberta	[Ex_m_621] Mente aberta e inconformismo
<u>Inconformismo</u> : rebeldia; flexibilidade; ser diferente, desafiar as coisas tal como são, não ser dogmático, ter sentido crítico	
<u>Criatividade</u> : originalidade; inovador, talentoso	[Ex_m_622] Criatividade
<u>Génio e excepcionalidade</u>	
7. COMUNITARISMO/ACTIVISMO	
<u>Cidadania activa/Democraticidade</u> : senso de responsabilidade publica, participação nos assuntos comunitários	[Ex_m_71] Sentido de missão/comunitarismo
<u>Resolver problemas da sociedade</u> : activismo social, responsabilidade social	
<u>Sentido de missão</u> : envolvimento activo em causas humanitárias/sociais/políticas, activismo, voluntariado, serviço à comunidade; ser socialmente activo, lutador por causas; devotar a vida a algo alheio a si, estar envolvido, encontrar significado num ideal ou actividade	
8. DEVOÇÃO/IDEALISMO	
<u>Pacifismo</u> : opor-se à violência, ser pacífico, lutar pela paz	[Ex_m_81] Idealismo revolucionário
<u>Patriotismo</u> : respeito ou amor pelo país	
<u>Igualdade e tolerância</u> : defesa dos direitos humanos, defesa da liberdade; ser democrático	
<u>Revolucionário</u> : idealista, aventureiro, sonhador, libertador	
<u>Religiosidade</u> : ter fé, devoção religiosa, ser espiritual, crente	[Ex_m_82] Religiosidade
<u>Heroísmo</u> : sofrimento heróico	[Ex_m_83] Heroísmo
9. ATRIBUTOS INESPECÍFICOS	
<u>Vida saudável</u>	[Ex_m_9] Inespecíficos
<u>Conformismo</u> : aceitação das coisas como são/resignação	
<u>Beleza/atracção física</u> : cuidado na aparência pessoal, cultivar a imagem pessoal	
<u>Outros</u> : poder, idade, estilo de vida, ...	



## Anexo IV.5\_Caracterização sociodemográfica e psicossocial da amostra

### Quadro IV.5.1

#### *Características sociodemográficas gerais dos participantes (N = 860)*

Característica	Categoria	n	%
Sexo	Masculino	189	22.0
	Feminino	671	78.0
Grupo etário	17 a 19	388	45.3
	20 a 22	266	31.0
	23 a 25	145	16.9
	26 a 29	37	4.3
	30 ou mais	21	2.5
Estado civil	Solteiro(a)	815	94.9
	Casado(a)	29	3.4
	União de facto	13	1.5
	Divorciado(a) ou separado(a)	2	0.2
Nacionalidade	Portuguesa	827	96.3
	Dupla nacionalidade	8	0.9
	Estrangeiros europeus	4	0.5
	Estrangeiros não europeus	20	2.3

### Quadro IV.5.2

#### *Habilitações e grupos ocupacionais dos pais (N = 860)*

Característica	Categoria	Pai		Mãe	
		n	%	n	%
Habilitação	Nunca frequentou a escola	7	0.8	11	1.3
	Instrução primária incompleta	27	3.2	34	4.0
	Instrução primária completa	331	38.8	322	37.6
	2º ano liceal (actual 6º ano)	99	11.6	111	13.0
	5º ano liceal (actual 9º ano)	109	12.8	104	12.1
	7º ano liceal (actual 11º/12º ano)	117	13.7	98	11.4
	Curso médio/bacharelato	62	7.3	54	6.3
	Curso superior/licenciatura	85	10.0	99	11.6
	Pós-graduação/mestrado/doutoramento	16	1.9	23	2.7
Grupo ocupacional	Emp. de Serviços/Comércio/Administrativos	94	11.2	96	11.5
	Trabalhadores Qualificados/Especializados	264	31.5	39	4.7
	Trabalhadores não Qualificados/não Especializados	62	7.4	187	22.3
	Não Activos	94	11.2	51	6.1
	Domésticas	-	-	246	29.4
	Quadros Superiores	83	9.9	23	2.7
	Quadros Médios	36	4.3	58	6.9
	Técnicos Especializados	68	8.1	78	9.3
	Pequenos Proprietários	136	16.2	60	7.2

*Quadro IV.5.3*

*Caracterização sociodemográfica da amostra: Tipo de residência durante as aulas e autonomia económica (N = 860)*

Característica	Categoria	n	%
Tipo de residência durante as aulas	Na residência do agregado familiar	246	28.7
	Em apartamento próprio	45	5.3
	Em apartamento ou quarto alugado	467	54.5
	Em residência de estudantes ou em República	65	7.6
	Em casa de familiares ou amigos	25	2.9
	Outra situação	9	1.1
Autonomia económica	Nunca tive trabalho remunerado	385	45.3
	Trabalho ou já trabalhei para ter o meu dinheiro de bolso	298	35.1
	Trabalho ou já trabalhei para ajudar a pagar os meus estudos	77	9.1
	Trabalho ou já trabalhei para me sustentar	31	3.6
	Trabalho ou já trabalhei para sustentar a minha família	23	2.7
	Outra situação	36	4.2

*Quadro IV.5.4*

*Caracterização sociodemográfica da amostra: Crenças e ideologia (N = 860)*

Característica	Categoria	n	%
Posição religiosa	Católico(a)	705	82.3
	Membro de outra igreja	19	2.2
	Não membro de igreja/religião	133	15.5
Religiosidade	Profundamente religioso(a)	31	3.6
	Religioso(a)	441	51.3
	Não decidido(a), mas vinculado(a) às crenças religiosas	232	27.0
	Indiferente a questões religiosas	77	9.0
Ideologia política	Não crente	79	9.2
	Direita e centro-direita	180	21.1
	Esquerda e centro-esquerda	265	31.1
	Indecisos	407	47.8

*Quadro IV.5.5*

*Caracterização sociodemográfica da amostra: Classe social percebida (N = 860)*

Característica	Categoria	n	%
Classe social	Classe alta ou média alta	50	5.8
	Classe média	608	70.7
	Classe média baixa ou baixa	202	23.5

Anexos

Quadro IV.5.6

*Características psicossociais da amostra: Envolvimento no curso e nos estudos (N = 860)*

Característica	Categoria	n	%
Assiduidade	0 a 20%	23	2.7
	20 a 40%	28	3.3
	40 a 60 %	62	7.3
	60 a 80%	160	18.9
	80 a 100%	573	67.7
Autoconceito académico	Nada aplicado	3	0.4
	Pouco aplicado	23	2.7
	Mediano	366	42.9
	Bastante aplicado	374	43.8
	Muito aplicado	88	10.3

Quadro IV.5.7

*Características psicossociais da amostra: Processos de auto-regulação (N = 860)*

Domínio	Processo de auto-regulação	Estudantes do 1º ano		Estudantes Finalistas	
		M	DP	M	DP
Actualidade política e civismo	Grau de interesse	2.98	1.05	3.28	0.99
	Grau de informação	2.80	0.98	3.03	0.91
	Auto-avaliação de conhecimentos	2.63	1.02	2.88	0.96
	Frequência de actividades	1.80	0.86	1.76	0.82
Problemas sociais e humanitários	Grau de interesse	4.15	0.78	4.18	0.68
	Grau de informação	3.65	0.77	3.62	0.72
	Auto-avaliação de conhecimentos	3.25	0.86	3.28	0.81
	Frequência de actividades	2.45	0.94	2.31	0.88
Ecologia e ambientalismo	Grau de interesse	3.81	0.93	3.81	0.88
	Grau de informação	3.42	0.90	3.34	0.88
	Auto-avaliação de conhecimentos	3.15	0.96	3.11	0.92
	Frequência de actividades	2.53	1.24	2.45	1.16
Cultura e Arte	Grau de interesse	3.37	1.09	3.62	1.04
	Grau de informação	2.93	1.06	3.03	1.02
	Auto-avaliação de conhecimentos	2.79	1.12	2.88	1.06
	Frequência de actividades	3.46	1.07	3.41	1.04
Ciência e Tecnologia	Grau de interesse	3.44	0.99	3.53	0.93
	Grau de informação	3.07	0.97	3.01	0.94
	Auto-avaliação de conhecimentos	2.90	0.99	2.81	0.98
	Frequência de actividades	-	-	-	-
Desenvolvimento económico e sociedade	Grau de interesse	3.54	0.92	3.46	0.89
	Grau de informação	3.06	0.94	3.02	0.89
	Auto-avaliação de conhecimentos	2.89	0.95	2.81	0.92
	Frequência de actividades	-	-	-	-
Religião, ética e espiritualidade	Grau de interesse	3.18	1.20	3.11	1.08
	Grau de informação	3.01	1.08	2.87	1.02
	Auto-avaliação de conhecimentos	2.97	1.08	2.87	0.98
	Frequência de actividades	2.62	1.16	2.55	1.14

*Quadro IV.5.8*

*Características psicossociais da amostra: Processos comportamentais (N = 860)*

Domínio	Processos comportamentais	Finalistas	
		M	DP
Actualidade política e civismo	Frequência de actividades	1.76	0.82
	Associativismo	1.17	0.50
	Envolvimento pré-curso	1.55	0.65
	Envolvimento durante o curso	1.51	0.66
	Sensibilidade institucional	2.54	1.09
	Impacte do ensino superior sobre interesse	2.29	0.58
Problemas sociais e humanitários	Frequência de actividades	2.31	0.88
	Associativismo	1.37	0.64
	Envolvimento pré-curso	1.90	0.74
	Envolvimento durante o curso	1.67	0.73
	Sensibilidade institucional	2.84	1.12
	Impacte do ensino superior sobre interesse	2.49	0.55
Ecologia e ambientalismo	Frequência de actividades	2.45	1.16
	Associativismo	1.13	0.39
	Envolvimento pré-curso	1.76	0.74
	Envolvimento durante o curso	1.59	0.72
	Sensibilidade institucional	2.52	1.06
	Impacte do ensino superior sobre interesse	2.27	0.52
Cultura e Arte	Frequência de actividades	3.41	1.04
	Associativismo	1.53	0.74
	Envolvimento pré-curso	2.19	0.75
	Envolvimento durante o curso	2.05	0.81
	Sensibilidade institucional	3.10	1.15
	Impacte do ensino superior sobre interesse	2.47	0.57
Ciência e Tecnologia	Frequência de actividades	-	-
	Associativismo	1.15	0.44
	Envolvimento pré-curso	1.71	0.70
	Envolvimento durante o curso	1.68	0.73
	Sensibilidade institucional	2.97	1.16
	Impacte do ensino superior sobre interesse	2.46	0.55
Religião, ética e espiritualidade	Frequência de actividades	2.55	1.14
	Associativismo	1.51	0.76
	Envolvimento pré-curso	1.73	0.78
	Envolvimento durante o curso	1.53	0.72
	Sensibilidade institucional	1.97	1.04
	Impacte do ensino superior sobre interesse	2.08	0.55

## Anexo IV.6\_Oportunidades de aprendizagem e reflexão guiada: médias e desvios-padrão dos itens das escalas

### Quadro IV.6.1

*Escala de Oportunidades de Aprendizagem Guiada: Médias e Desvios-Padrão dos Itens (Amostra: estudantes finalistas. N = 343)*

Item	M	DP
<i>Com que frequência teve as seguintes oportunidades, no seu curso ou nas aulas:</i>		
Discutir dilemas morais (p.ex., eutanásia, aborto, clonagem...)	2.66	0.83
Assumir iniciativas humanitárias, sociais, ecológicas...	1.85	0.80
Fazer trabalhos de grupo sobre direitos humanos ou de grupos específicos (p. ex., minorias, crianças, refugiados) ou temas afins	2.59	0.96
Ver filmes sobre temas relacionados com direitos humanos	2.15	0.89
Ler livros sobre temas relacionados com direitos humanos	2.24	0.89
Discutir casos de violações de direitos humanos	2.58	0.85
Participar em eventos com representantes de organizações não governamentais (ex: Amnistia Internacional, AMI, etc.)	1.42	0.69
Discutir problemas de política internacional (p. ex., guerras, desenvolvimento sustentado, autodeterminação dos povos, etc.)	2.20	0.92
Organizar actividades com impacto na vida da sua escola	2.15	0.91
Conduzir estudos/pesquisas sobre temas escolhidos por si	2.46	1.03
Moderar discussões na turma sobre temas sociais	2.20	0.90
Expor (por exemplo, à sua turma) os seus trabalhos	3.13	1.00

*Nota.* Para a amostra de estudantes finalistas (N = 343), a escala obteve uma média de 2.30 (2 = raramente; 3 = algumas vezes) e um desvio padrão de 0.55, com uma dispersão de respostas entre 1.00 e 3.92.

### Quadro IV.6.2

*Escala de Oportunidades de Reflexão Guiada: Médias e Desvios-Padrão dos Itens (Amostra: estudantes finalistas. N = 343)*

Item	M	DP
<i>No seu curso, com que frequência teve oportunidade de estudar ou desenvolver trabalhos (por exemplo, fazer pesquisas, monografias, exposições) sobre:</i>		
Ambiente e ecologia/Desenvolvimento sustentado	1.83	0.85
Exclusão social/Pobreza	2.05	0.91
Imigração/Emigração/Minorias	1.96	0.91
Discriminação racial/Racismo/Etnocentrismo	2.23	0.93
Religião/Liberdade religiosa	1.63	0.79
Liberdade de expressão/Censura	2.02	0.94
Justiça/Pena de morte/Tortura/Escravatura	1.88	0.91
Guerra e Paz/Política internacional/Globalização	2.02	0.98
Colonialismo	1.52	0.78
Educação em Direitos Humanos/História e Direitos Humanos	2.35	0.92
Democracia/Totalitarismo/Sistemas políticos	2.01	0.97
Direitos de grupos específicos (crianças, mulheres, minorias, deficientes, etc.)	2.56	0.98

*Nota.* Para a amostra de estudantes finalistas (N = 343), a escala obteve uma média de 2.01 (2 = raramente; 3 = algumas vezes) e um desvio padrão de 0.64, com uma dispersão de respostas entre 1.00 e 4.00.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams, D. (1999). Social identity, social cognition, and the *self*: The flexibility and stability of *self*-categorization. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 197-229). Oxford: Blackwell.
- Abrams, D., & Hogg, M. A. (1999). *Social identity and social cognition*. Oxford: Blackwell.
- Abreu, M. V. (1978). *Tarefa fechada e tarefa aberta: Motivação, aprendizagem e execução selectivas*. Coimbra: Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Aguilar, J.B. (1997). *Controversias en torno a la educación multicultural*. Recolhido em 5 de Outubro de 2002, em [http:// sauce.pntic.mec.es/~smarti4/jjbueno.htm](http://sauce.pntic.mec.es/~smarti4/jjbueno.htm).
- Alberoni, F., & Veca, S. (2000). *O altruísmo e a moral*. Braga: Bertrand. [*Orig italiano: L'Altruismo e la Morale, 1988*].
- Alferes, V. R. (1996). A pedagogização do sexo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXX(1), 91-96.
- Alferes, V. R. (1997a). *Encenações e comportamentos sexuais: Para uma psicologia social da sexualidade*. Porto: Afrontamento.
- Alferes, V. R. (1997b). *Investigação científica em psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Alferes, V. R. (2000). Sexologia e desenvolvimento: A persistência do postulado biológico. *Psychologica*, 30, 95-109.
- Alferes, V. R. (2004). Sexualidade e psicologia social. *Psychologica, extra série*, 585-599.
- Amâncio, L. (2002). Identidade social e relações intergrupais. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (5ª ed., pp. 387-410). Lisboa: Gulbenkian.
- American Psychological Association. (2001). *Publication manual of the American Psychological Association* (5<sup>th</sup> ed.). Washington, DC: Author.
- Andrews, F. M., Klem, L., Davidson, T. N., O'Malley, P. M., & Rodgers, W. L. (1981). *A guide for selecting statistical techniques for analyzing social science data* (2<sup>nd</sup> ed.). Ann Arbor, MI: Institute for Social Sciences.
- Annan, K. (1997). *Transición y renovación: Memoria anual sobre la labor de la Organización*, 3/ Setembro/ 1997. ONU. Recolhido em 7 de Outubro de 2002, em <http://www.upaz.edu.uy/informes/temas/global200202.htm>
- Anzieu, D., Bowlby, J., Chauvin, R., Duyckaerts, F., Harlow, H., Koupernik, C., Lebovici, S., Lorenz, K., Malrieu, P., Spitz, R., Widlocher, D., & Zazzo, R. (n. d.). *A vinculação*. Lisboa: Socicultur. ([*Orig francês: L'attachment, 1974*]).

- Arnold, K., & King, I. C. (1997). *College student development and academic life*. New York: Garland Publishing.
- Arsenio, W., & Lover, A. (1995). Children conceptions of sociomoral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen & D. Hart (Eds.), *Morality in everyday life: Developmental perspectives* (pp. 87-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.
- Astin, A. W. (1997). *What matters in College?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Baldrich, R. D. (1985). Desarrollo moral. In J. Mayor (Dir.). *Psicología Evolutiva* (pp. 530-566). Madrid: Anaya.
- Bandura, A. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67 (3), 274-281.
- Bandura, A. (1963-1982a). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelas: Pierre Mardaga.
- Bandura, A. (1982b). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 45-104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *The Journal of Moral Education*, 31(, 2), 101-119.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggressions through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575-582. Recolhido em 12 de Março de 2003, em [http:// psychclassics.yorku.ca/ Bandura/ bobo.htm](http://psychclassics.yorku.ca/Bandura/bobo.htm)
- Banks, J. (1981). *Multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barbero, J. M. (1993). Jóvenes: Comunicación e identidad. *Pensar Iberoamérica: Revista de cultura*, nº 0, Fev. 2002. OIE



#### Referências bibliográficas

- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1998). *Ethics, character, and authentic transformational leadership*. Recolhido em 13 de Julho de 2003, no website de Binghamton University, School of Management: <http://cls.binghamton.edu>.
- Batson, C. D. (1998). Altruism and prosocial behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindsey (Eds.) *The handbook of social psychology* (4<sup>th</sup> ed., Vol. II, pp. 282-316). Boston: McGraw-Hill.
- Baumrind, D. (1992). Leading an examined life: The moral dimension of daily conduct. In W. M. Kurtines, M. Azmitia & J. L. Gewirtz (Eds.), *The role of values in psychology and human development* (pp. 256-280). New York: John Wiley & Sons.
- Bebeau, M. J., & Brabeck, M. (1989). Ethical sensitivity and moral reasoning among men and women in the professions. In Mary Brabeck (Ed.), *Who cares?* (pp. 144-163). New York: Praeger Press.
- Benítez, M. (1993). Estado y educación en las sociedades europeas. *Revista iberoamericana de Educación, nº 1: Estado y Educación*. Recolhido em 2 de Janeiro de 2003, em [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm)
- Berger, P. L. (1999). *Los límites de la cohesión social: Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/ Círculo de Lectores. [Orig. alemão: *Die Grenzen der Gemeinschaft: Konflikt und vermittlung in pluralistischen gesellschaften*, 1997].
- Berger, P., & Luckman, T. (1983). *A construção social da realidade*. (3<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes. [1<sup>a</sup> ed. 1966].
- Berkowitz, M. W. (1998). Educar la persona moral en su totalidad. *Educación, valores y democracia*, 139-177. Madrid: O.E.I.
- Berkowitz, M., Gibbs, J. & Broughton, J. (1980). The relation of moral judgment stage disparity to developmental effects of peer dialogues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 341-357.
- Bersoff, D. M., & Miller, J. G. (1993). Culture, context, and the development of moral accountability judgments. *Developmental Psychology*, 29 (4), 664-676.
- Béteille, A. (1999). El conflicto entre normas y valores en la sociedad india contemporánea. In P. L. Berger (Ed.), *Los límites de la cohesión social: – Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas* (pp. 393-430). Barcelona: Galaxia Gutenberg/ Círculo de Lectores. [Orig. alemão: *Die Grenzen der Gemeinschaft: Konflikt und vermittlung in pluralistischen gesellschaften*, 1997].

- Biddle, B, Bank, B & Slavings, R (1990). Modality of thought, campus experiences, and the development of values. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 671-682.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: It's role in moral functioning. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Morality, Moral behavior, and Moral development* (pp.128-139). New York: John Wiley & Sons.
- Blatt, M. M., & Kohlberg, L. (1975). The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4 (2), 129-161.
- Boehm, C. (2000). Conflict and the evolution of social control. In L. D. Katz (Ed.), *Evolutionary origins of morality: Cross-disciplinary perspectives* (pp. 79-101). Thorverton, Bowling Green: Imprint Academic.
- Bosma, H. A. (1995). Identity and identity processes: What are we talking about? In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 5-17). Dordrecht: Kluwer Academic, NATO Scientific Affairs Division.
- Bourdieu, P. (1982). The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In E. Bredo & W. Feinberg (Eds.), *Knowledge and values in social and educational research* (pp. 391-407). Philadelphia: Temple University Press. [reimpresso de: J. Eggleston (Ed.), *Contemporary research in the sociology of education*, Londres: Methuen, 1974].
- Bowen, J. R. (1996). The myth of global ethnic conflict. *Journal of Democracy*, 7(, 4), 3-14. Recolhido em 12 de Novembro de 2002, em <http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/bowen.htm>
- Brewer, M. B., & Brown, R. J. (1998). Intergroup relations. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindsey (Eds.) *The handbook of social psychology* (4<sup>th</sup> ed., Vol. II, pp. 554-594). Boston: McGraw-Hill.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. W. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context* (pp. 3-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Broughton, J. M. (1983). Women's rationality and men's virtues: A critique of gender dualism in Gilligan's theory. *Social Research*, 50, 112-139.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit: De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: Eshel.

#### Referências bibliográficas

- Burnstein, E., Crandall, C., & Kitayama, S. (1994). Some neo-darwinian decision rules for altruism: Weighting cues for inclusive fitness as a function of the biological importance of the decision. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(5), 773-789.
- Buss, D. M., & Kenrick, D. T. (1998). Evolutionary social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology* (4<sup>th</sup> ed., Vol. II, pp. 982-1026). Boston: McGraw-Hill.
- Campbell, R. L., & Christopher, J. C. (1999). *Self and values: An interactivist foundation for moral development*. Recolhido em 21 de Outubro de 2003, no website de Clemson University, Department of Psychology: <http://hubcap.clemson.edu/~campber/index.html>
- Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- Camps, V. (1998). El valor del civismo. *Cuadernos Monográficos del ICE*, 9, 13-21. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cantor, N., & Kihlstrom, J. (1987). *Personality and social intelligence*. NJ: Prentice-Hall.
- Carrillo, M. (1994). *A filosofia das ciencias de Bacon a Feynabend*. Lisboa: Presença.
- Castaño, J. G., Moyano, R. A. P., & Castillo, A. M. (2002). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 13, *Educación Bilingüe Intercultural*, p. 223-256. Recolhido em 5 de Outubro de 2002, no website da Organização dos Estados Iberoamericanos: [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm).
- Celorio, G. (1996). Desde una transversalidad de trámite a una transversalidad renovadora. *Aula de Innovación Educativa*, 51, 31-36.
- Chandler, M. J., & Lalonde, C. E. (1995). The problem of *self* continuity in the context of rapid personal and cultural change. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 45-63). Dordrecht: Kluwer Academic, , NATO Scientific Affairs Division.
- Chapman, L., & Chapman, J. (1982). Test results are what you think they are. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 239-248). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

- Chung, F. (1996). Educação na África actual. In Delors, J. (Coord.). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 197-200). Lisboa: ASA.
- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social Influence: Social norms, conformity, and compliance. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology* (4<sup>th</sup> ed., Vol. II, pp. 151-192). Boston: McGraw-Hill.
- Claes, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.
- Cloutier, R. (1982). *Psychologie de l'adolescence*. Québec: Gaëtan Morin.
- Cohen, D. (1981). *Os psicólogos e a psicologia*. Lisboa: Edições 70 [Oed orig: *Psychologists on Psychology*, 1977].
- Colby, A., & Damon, W. (1983). "Listening to a different voice: A review of Gilligan's *In a different voice*". *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 473-481.
- Colby, A., & Damon, W. (1995). The development of extraordinary moral commitment. In M. Killen & D. Hart (Eds). *Morality in everyday life* (pp. 342-370). Cambridge: Cambridge University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Society for Research in Child Development, Monographs of the 48*, 1-124.
- Coles, R. (1997). *The moral intelligence of children: How to raise a moral child*. New York: Random House.
- Cone, J. D., & Foster, S. L. (1993). *Dissertations and theses from start to finish: Psychology and related fields*. Washington DC: American Psychological Association.
- Conselho da Europa (1994). *Education et tolérance dans les groupes multiculturels: Actes do 63e Séminaire du Conseil de l'Europe pour enseignants*, Donaueschingen, Alemanha, Maio de 1994.
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Cortina, A. (2000). Educación para el patriotismo o para el cosmopolitismo? In A. Cortina (Coord.), *La educación y los valores* (pp. 61-80). Madrid: Biblioteca Nueva, Fundación Argentaria.
- Cortina, A. (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 29, 45-64.

#### Referências bibliográficas

- Cosmides, L., & Tooby, J. (2000). Evolutionary psychology and the emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 91-115). New York: Guilford.
- Crano, W. D., & Brewer, M. B. (2002). *Principles and methods of social research* (2<sup>nd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). Memes versus genes: Notes from the culture wars. In D. H. Feldman, M. Csikszentmihalyi & H. Gardner (Eds.). *Changing the world: A framework for the study of creativity* (pp. 159-172). Westport, CT: Praeger.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *Noxas atitudes mentais: Uma psicologia para o terceiro milénio*. Circulo de Leitores.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.
- Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho (2002). *Cultura del conflicto y diversidad cultural*. Recolhido em 10 de Outubro de 2002, no website do Centro Internacional de Investigación e Información para la Paz: <http://www.upaz.edu.uy/foro/f024.htm>
- D'Orey da Cunha, P. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica.
- Damásio, A. R. (1995). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano* (15<sup>a</sup> ed.). Mem Martins: Europa-América. (1<sup>a</sup> ed.: 1994).
- Damásio, A. R. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência* (8<sup>a</sup> ed.). Mem Martins: Europa-América. (1<sup>a</sup> ed.: 1999).
- Damon, W. (1988). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: Free Press.
- Damon, W., & Gregory, A. (1997). *The youth charter: Towards the formation of adolescent moral identity*. *Journal of Moral Education*, 26 (2), 117-130.
- Daniel, E. V. (1998). The limits of culture. In N. B. Dirks (Ed.), *In near ruins: Cultural theory at the end of the century* (pp. 67-93). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Darley, J. M., & Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.

- Darwish, A. E., & Huber, G. L. (2003). Individualism vs. Collectivism in different cultures: A cross-cultural study. *Intercultural Education*, 14(1). Carfax Publishing.
- Davidson, P., & Youniss, J. (1995). Moral development and social construction. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development, an introduction* (pp. 289-310). Boston: Allyn and Bacon.
- Deaux, K. (1991). Social identities: Thoughts on structure and change. In R. C. Curtis (Ed.), *The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology* (pp. 77-93). New York: The Guilford Press.
- Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Lisboa: ASA.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000) (Ed.). *Handbook of qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Deschamps, J. C. (1973-1974). L'Attribution, la catégorisation sociale et différenciations individuelles. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, N° 7-8, 49-62.
- Deschamps, J. C. (1983). Social attribution. In J. M. Jaspars, F. D. Fincham, M. Hewstone (Eds.), *Attribution theory and research: Conceptual, developmental and social dimensions* (pp. 223-240). London: Academic Press.
- Devries, R. (1991), The cognitive-developmental paradigm. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 7-12). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dewey, J. (1902). The evolutionary method as applied to morality: Its significance for conduct", *Philosophical Review*, 11, 353-371. Recolhido em 10 de Abril de 2002, em [http://spartan.ac.brocku.ca/%7EEdward/dewey/Dewey\\_1902b.html](http://spartan.ac.brocku.ca/%7EEdward/dewey/Dewey_1902b.html).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: McMillan. Recolhido em 10 de Abril de 2002, em <http://www.it.columbia.edu/publications/dewey.html>.
- Díaz, M. C. (1992) (Coord.). *Psicología social: Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- Doise, W. (1984). Les relations entre groupes. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 253-274). Paris: PUF.
- Doise, W. (1985). Psychologie sociale et constructivisme cognitive. *Archives de Psychologie*, 53, 127-140.

#### Referências bibliográficas

- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (Coord.). *Les représentations sociales* (pp. 220-238). Paris: PUF.
- Doise, W. (1998). Les droits de l'homme comme représentations sociales. In A. D. Gomes & J. P. Valentim (Orgs.), *Psicologia e sociedade: Ciclo de conferências* (pp. 67-92). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Doms, M., & Moscovici, S. (1984). Innovation et influence des minorités. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 51-90). Paris: PUF.
- Donald, M. (2000). The central role of culture in cognitive evolution: A reflection on the myth of the "isolated mind". In L. P. Nucci, G. B. Saxe & E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development* (pp. 19-38). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Durkheim, E. (1984). *Sociologia, educação e moral*. Porto: Rés-Editores. [Orig francês: *Éducation et sociologie: L'éducation morale*].
- Duska, R., & Whelan, M. (1977). *Moral development: A guide to Piaget and Kohlberg*. Dublin: Gill and Macmillan.
- Edwards, C. P. (1985). Cross-cultural research on Kohlberg's stages: The basis for consensus. In S. Mogdil & C. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy* (pp. 419-430). Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Ehrlich, T. (2002). The impact of higher education on moral and civic responsibility. *Journal of College and Character*, 2. Recolhido em 3 de Março de 2002, em <http://www.collegevalues.org/articles.cfm?a=1&id=37>
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1977) *Amor e ódio*. Amadora: Bertrand [Orig alemão: *Liebe und Hass*, 1970].
- Eisenberg, N. (1982). Introduction. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 1-24). New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1982). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 219-250). New York: Academic Press.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 677-691). New York: Guilford.
- Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.

- Eisenberg, N., & Miller, P.A. (1992). The development of prosocial moral reasoning in childhood and mid-adolescence. In J. M. Janssens & J. M. Gerris (Eds.), *Child rearing: Influence on prosocial and moral development* (pp. 31-56). Den Haag: Swets & Zeitlinger.
- Ekman, P., & Davidson, R. J. (1994) (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Elder, G. H. (1980). Adolescence in historical perspective. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescence psychology* (pp. 3-46). New York: John, Wiley & Sons.
- Emler, N. (1983a). Moral character. In H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.), *Morality in the making: Thought, action, and social context* (pp. 187-211). Chichester: John Wiley & Sons.
- Emler, N. (1983b). Morality and politics: The ideological dimension in the theory of moral development. In H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.), *Morality in the making: Thought, action, and social context* (pp. 47-71). Chichester: John Wiley & Sons.
- Emler, N., & Hogan, R. (1992). Individualizing conscience: New thoughts on old issues. In W. M. Kurtines, M. Azmitia & J. L. Gewirtz (Eds.), *The role of values in psychology and human development* (pp. 200-221). New York: John Wiley & Sons.
- Epstein, S. (1973). The *self*-concept revisited, or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Erickson, E. H. (1980). Identity and the life cycle. New York: Norton [*ad orig*: 1959].
- Etzioni, A. (1996). The new golden rule: Community and morality in a democratic society. New York: Basic Books.
- Etzioni, A. (2001). *La tercera vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo*. Madrid: Minima Trotta. [*Orig americano: The third way to a good society*, 2000].
- Evans, N. J., Forney, D. S., & Guido-DiBrito, F. (1998). *Student development in college: Theory, research and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feather, N. T. (1990). Bridging the gap between values and actions: Recent applications of the expectancy-value model. In E. T. Higgins & R. M. Sorrention (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 151-192). New York: Guilford Press.



#### Referências bibliográficas

- Feather, N. T. (1994). Values, national identification and favouritism towards the in-group. *British Journal of Social Psychology*, 33, 467-476.
- Feldman, S. (2003). Values, ideology, and structure of political attitudes. In D. O. Sears, I. Huddy & R. Jervis (Eds.), *Oxford handbook of political psychology* (pp.477-508). Oxford: Oxford University Press.
- Feyerabend, P. (1991). *Adês à razão*. Lisboa: Edições 70 [Orig. inglês: *Farewell to reason*, 1987].
- Finkelkraut, A. (1997). *A Humanidade Perdida*. Lisboa: Asa.
- Fisas, V. (2002). *Una comunidad con una ética global*. Recolhido em 5 de Fevereiro de 2002, em <http://www.upaz.edu.uy/foro/f030.htm>
- Fischer, K. W. (1983). Illuminating the processes of moral development. In Colby, A.; Kohlberg, L.; Gibbs, J.; Lieberman, M. (Eds.) A longitudinal study of moral judgment. *Society for Research in Child Development Monographs of the 48*, 1-124.
- Fisher, K., & Lazerson, A. (1984). *Human development*. New York: Freeman.
- Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R., & Nisbett, R. E. (1998). The cultural matrix of social psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology* (4<sup>th</sup> ed., Vol. II, pp. 915-981). Boston: McGraw-Hill.
- Fleury, A. (2001). Os direitos do homem na Europa: Abordagem histórica. *Actas do encontro internacional "Educação para os Direitos Humanos"*. Instituto de Inovação Educacional. Recolhido em 26 de Dezembro de 2002, no website do Instituto de Inovação Educacional: <http://www.iie.min-edu.pt/rec/dudh/encontro/conferencias/conf-02.pdf>
- Forsyth, D. (1992). Values, conceptions of science, and the social psychological study of morality. In W. M. Kurtines, M. Azmitia & J. L. Gewirtz (Eds.), *The role of values in psychology and human development* (pp. 239-255). New York: John Wiley & Sons.
- Freud, S. (1974a). O interesse científico da psicanálise. In J. Strachey (Ed.), *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XIII, pp. 199-226). Rio de Janeiro: Imago [Orig. alemão: *Das interesse an der Psychoanalyse*, 1913].
- Freud, S. (1974b). Totem e Tabu. In J. Strachey (Ed.), *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XIII, pp. 13-191). Rio de Janeiro: Imago [Orig. alemão: *Toten und Tabu*, 1912-1913].

- Freud, S. (1974c). O futuro de uma ilusão. In J. Strachey (Ed.), *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XXI, pp. 15-71). Rio de Janeiro: Imago [Orig alemão: *Die Zukunft einer Illusion*, 1928].
- Freud, S. (1974d). O mal estar na civilização. In J. Strachey (Ed.), *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XIII, pp. 81-171). Rio de Janeiro: Imago [Orig alemão: *Das Unbehagen in der Kultur*, 1930].
- Freud, S. (1974e). A sexualidade feminina. In J. Strachey (Ed.), *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. XIII, pp. 259-279). Rio de Janeiro: Imago [Orig alemão: *Über die weibliche Sexualität*, 1931].
- Friedman, W. J., Robinson, A. B., & Friedman, B. L. (1987). Sex differences in moral judgment: A test of Gilligan's theory. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 37-46.
- Frijda, N. H. (1994). Emotions are functional, most of the time. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 112-122). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Frijda, N. H. (2000). The psychologists' point of view. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 59-74). New York: Guilford.
- Frijda, N. H., & Mesquita, B. (1995). The social roles and functions of emotions. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 51-88). Washington, DC: American Psychology Association. (1<sup>st</sup> ed: 1994).
- Gaarder, J. (1995). *O mundo de Sofia*. Lisboa: Presença.
- Garaudy, R. (1988). *Para um diálogo das Civilizações. ?*: Círculo de leitores. [Orig francês: *Pour un dialogue des civilisations*].
- García Torres, B. (1995). Private goals and social influence: The complexity of studying self-system development. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 103-126). Dordrecht: Kluwer Academic, NATO Scientific Affairs Division.
- García, E. G. (1985). La teoria piagetiana. In J. Mayor (Dir.). *Psicología Evolutiva* (pp. 110-133). Madrid: Anaya.
- Garcia-Marques, L. (1988). Influência social. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.) *Psicologia social* (pp. 201-258). Lisboa: Gulbenkian.

#### Referências bibliográficas

- Gardner, H (Fevereiro, 2002). Good work, well done: A psychological study. *The Chronicle of Higher Education*, 48(iss.24); pg. B.7. Recolhido em 22 de Janeiro de 2004 na base de dados Proquest.
- Gardner, H. (1995). *Leading minds: An anatomy of leadership*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21<sup>st</sup> century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *An education for the future: The foundation of science and values*. Comunicação apresentada em: The Royal Symposium, Convened by Her Majesty, Queen Beatrix, Amsterdam, March 13, 2001. Recolhido em 26 de Dezembro de 2002, em <http://www.pz.harvard.edu/WhatsNew/Amsterdam.htm>.
- Gardner, H. (2002). *The tipping point between success and failure: A psychologist's view*. (Artigo submetido à revista Nexus). Recolhido em 26 de Dezembro de 2002 em [http://www.pz.harvard.edu/Pis/HG\\_nexos.pdf](http://www.pz.harvard.edu/Pis/HG_nexos.pdf).
- Gardner, H. (Abril, 2003). "Multiple Intelligences after Twenty Years" Invited Address. Comunicação apresentada à American Educational Research Association, Chicago, Illinois. Recolhido em 26 de Dezembro de 2002 em [http://pzweb.harvard.edu/Pis/HG\\_MI\\_after\\_20\\_years.pdf](http://pzweb.harvard.edu/Pis/HG_MI_after_20_years.pdf).
- Gardner, H.; Csikszentmihalyi, M.; Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Geen, R. G. (1998). Agression and anti-social behavior. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindsey (Eds.) *The handbook of social psychology* (4<sup>th</sup> ed., Vol. II, pp. 317-356). Boston: McGraw-Hill.
- Gergen, K. (1988). Knowledge and social process. IN D. Bar-Tal & A. Kruglanski (Eds.) *The social psychology of knowledge* (pp. 30-48). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gergen, K. J. (1998). Toward a post-modern and post-western psychology. In A. Duarte Gomes & J. Pires Valentim (Orgs.), *Psicologia e sociedade: ciclo de conferências* (pp. 237-254). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gibbins, J., & Reimer, B. (1995). Posmodernism. In J. W. van Deth & E. Scarbrought (Eds.), *The impact of values* (pp. 301-331). Oxford: Oxford University Press.

- Gibbs, J. C. (1991). Toward an integration of Kohlberg's and Hoffman's theories of morality. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. I, pp. 183-222). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gibbs, J. C. (1995). The cognitive developmental perspective. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development, an introduction* (pp. 27-48). Boston: Allyn and Bacon.
- Gibbs, J.C. (1987). Social processes in delinquency: The need to facilitate empathy as well as sociomoral reasoning. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction*. New York: John Wiley.
- Gibbs, J.C., & Schnell, S.V. (1985). Moral development versus socialization: A critique. *American Psychologist*, 40, 1071-1080.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of *self* and of morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- Gilligan, C. (1982-1993). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 223-237.
- Goleman, D. (1996). *Inteligência emocional*. Lisboa: Circulo de Leitores.
- Gonçalves, S. (1993). *Aprendizagem e desenvolvimento: Comparação entre as perspectivas de Piaget e Bandura*. (manuscrito não publicado).
- Gonçalves, S. (1995). *Formação profissional na adolescência: Contributo para o estudo do papel das representações dos formadores sobre o sucesso dos formandos*. Coimbra: Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (tese de mestrado não publicada).
- Gonçalves, S. (2001a). A componente ética da formação de professores: Interdisciplinaridade e transversalidade. *Coleção de Comunicações 1999*, 145-154. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Gonçalves, S. (2001b). Reflexões sobre a educação moral no ensino superior. *Actas do encontro internacional "Educação para os Direitos Humanos"*. Instituto de Inovação Educacional. Recolhido em 24 de Setembro de 2001, no website do Instituto de Inovação Educacional: <http://www.iie.min-edu.pt/rec/dudh/encontro/comunicacoes/com-16.doc>

#### Referências bibliográficas

- Grasa, R. (1999). *Educar para el desarrollo en época de crisis y relativismos: Retos, perspectivas y propuestas*. Recolhido em 16 de Maio de 1999, em <http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA>
- Greenfield, P. M. (2000). Culture and universals: Integrating social and cognitive development. In L. P. Nucci, G. B. Saxe & E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development* (pp. 230-277). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Greeno, C. G., & Maccoby, E. E. (1986). How different is the “different voice”? *Signs*, 11, 310-316.
- Gruber, H., & Vonèche, J. (1977). *The essential Piaget*. London: Routledge & Keagan.
- Grusec (1982). The socialization of altruism. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. (pp. 139-166). New York: Academic Press.
- Gundara, J. S. (1997). Diversidad social, educación e integración europea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 192-221.
- Haan, N. (1991). Moral development and action from a social constructivist perspective. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds). *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 251-274). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Haan, N.; Smith, M. B., & Block, J. (1968). Moral reasoning of young adults: Political-social behavior, family background, and personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 10, 183-201.
- Habermas, J. (1985). Philosophical notes on moral judgment theory. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Eds.), *Moral development and the social environment: Studies in the psychology and philosophy of moral judgment and education* (pp. 3-20). Chicago, Illinois: Precedent Publishing.
- Haidt, J., Koller, S. H., & Dias, M. G. (1993). Affect, culture, and morality, or is it wrong to eat your dog?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(4), 613-628.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 573-685. Recolhido em 12 de Março de 2003, em <http://psychclassics.yorku.ca/Harlow/love.htm>
- Hart, D. (1998). Can prototypes inform moral development theory? *Developmental Psychology*, 34(3), 420-423.
- Hart, D., Yates, M., Fegley, S., & Wilson, G. (1995). Moral commitment in inner-city adolescents. In M. Killen & D. Hart (Eds). *Morality in everyday life*. (pp. 317-341). Cambridge: Cambridge University Press.

- Hartmann, H. A. (1985). What is social about morality? Morals, morality, and ethics in social sciences perspective. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Eds.), *Moral development and the social environment: Studies in the psychology and philosophy of moral judgment and education* (pp. 275-295). Chicago, Illinois: Precedent Publishing.
- Haste, H. (1998). *Communitarianism and the social construction of morality*. Recolhido em 1 de Janeiro de 2003, em <http://tiger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/haste.html>
- Haste, H., & Baddeley, J. (1991). Moral theory and culture: The case of gender. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 223 -250). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Haviv, S.; Leman, P. J. (2002). Moral decision-making in real life: Factors affecting moral orientation and behaviour justification. *The Journal of Moral Education*, 31, (2), 121-140.
- Hearn, T. K. (2000). Character and culture. Artigo apresentado em *The 10th Annual Institute on College Student Values, February 3-5, 2000*, Tallahassee, Florida. Recolhido em 2 de Março de 2002, em <http://www.collegevalues.org/articles.cfm?a=1&id=44>
- Hewstone, M. (1989). Représentations sociales et causalité. In D. Jodelet (Coord.). *Les représentations sociales* (pp. 252-274). Paris : PUF.
- Hewstone, M., & Jaspars, J. M. (1982). Intergroup relations and attribution process. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Higgins, A., Power, C., & Kohlberg, L. (1984). The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In William M. Kurtines & Jacob L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 74-106). New York: John Wiley & Sons.
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11, 607-622.
- Hoffman, M. L. (1982). Development of prosocial motivation: Empathy and guilt. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 281-314). New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-80). New York: Cambridge University Press.

Referências bibliográficas

- Hoffman, M.L. (1976). Empathy, role taking, guilt and development of altruistic motives. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 124-143). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hoffman, M.L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 275-302). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1973). Moral conduct and moral character: A psychological perspective. *Psychological Bulletin*, 79(4), 217-232.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (1999). Social identity and social cognition: Historical background and current trends. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 1-25). Oxford: Blackwell.
- Hogg, M. A., & Mullin, B. (1999). Joining groups to reduce uncertainty: Subjective uncertainty reduction and group identification. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 249-279). Oxford: Blackwell.
- Holden, G. W., & Coleman, S. D. (1992). The measurement of child rearing. In J. A. M. Janssens & J. R. M. Gerris (Eds.), *Child rearing: Influence on prosocial and moral development*. (pp. 7-30). Den Haag: Swets & Zeitlinger.
- Hormuth, S. E. (1991). An ecological perspective on the *self*-concept. In R. C. Curtis (Ed.), *The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology* (pp. 94-108). New York: The Guilford Press.
- Horwitz, A. (1990). *The logic of social control*. New York: Plenum Press.
- Howell, D. C. (1987). *Statistical methods for Psychology* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston, MA: PWS.
- Hunt, S. K. (2003). Encouraging student involvement: An approach to teaching communication. *Communication Studies*, 54(Iss. 2). Recolhido na base de dados Proquest.
- Huntington, S. P. (2001). *O choque de civilizações e a mudança na ordem mundial*. Lisboa: Gradiva. [Orig. americano: *The clash of civilizations – Remaking the world order*, 1996].
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Jaspars, J.M., Fincham, F. D., & Hewstone, M. (1983). *Attribution theory and research: Conceptual, developmental and social dimensions*. London: Academic Press.

- Jesuino, J. C (1993). A psicologia social europeia. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.) *Psicologia social* (pp. 49-60). Lisboa: Gulbenkian.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- Jones, E (1985). Major developments in social psychology during the past five decades. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*. (3<sup>rd</sup> ed., Vol. I, pp. 47-108). New York: Random House.
- Jones, S. R., & McEwen, M. K. (2000). A conceptual model of multiple dimensions of identity. *Journal of College Student Development*, 41, 405-413.
- Kagan, J. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.
- Kahneman, D., Slovic, P., & Tversky, A. (1982). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasworm, C., & Pike, G. (1994). Adult undergraduate students: Evaluating the appropriateness of a traditional model of academic performance. *Research in Higher Education*, 35, 689-710.
- Katz, L. D. (2000). Towards good and evil: Evolutionary approaches to aspects of human morality. In L. D. Katz (Ed.), *Evolutionary origins of morality: Cross-disciplinary perspectives* (pp. ix-xvi). Thorverton, Bowling Green: Imprint Academic.
- Kaufmann, W. (1980). *Discovering the mind* (vol 3: *Fraud versus Adler and Jung*). New York: McGraw-Hill.
- Kelley, H. (1973). The process of causal attribution. *American Psychologist*. 107-128.
- Kelley, H., & Michella, J. (1980). Attribution theory and research. *Annual Review of Psychology*, 31, 457-501.
- Keltner, D., & Ekman, P. (2000). Facial expression of emotion. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 236-249). New York: Guilford.
- Kendler, H. H. (1992). Ethics and science: A psychological perspective. In W. M. Kurtines, M. Azmitia & J. L. Gewirtz (Eds.), *The role of values in psychology and human development* (pp. 131-160). New York: John Wiley & Sons.
- Kiess, H. O., Bloomquist, D. W. (1985). *Psychological research methods: A conceptual approach*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Kilby, R. W. (1993). *The study of human values*. Lanham: University Press of America.



Referências bibliográficas

- Killen, M. (1991). Social and moral development in early childhood. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 2, pp. 115-138). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Killen, M., & Hart, D. (1995). *Morality in everyday life: Developmental perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitayama, S., & Markus, H. R. (1995) (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (2<sup>nd</sup> ed.). Washington, DC: American Psychology Association. (1<sup>st</sup> ed: 1994).
- Kitayama, S., & Markus, H. R. (1995b). Introduction to Cultural Psychology and emotion research. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 1-22). Washington, DC: American Psychology Association.
- Kitayama, S., Markus, H. R., Matsumoto, H., & Norasakkunkit, V. (1997). Individual and collective processes in the construction of the self: Self-enhancement in the United States and Self-Criticism in Japan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(6), 1245-1267.
- Kitayama, S.; Markus, H. R. (1995a). *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (2<sup>nd</sup> ed.). Washington, DC: American Psychology Association.
- Kitchener, K. S., & King, P. M. (1990). The reflective judgment model: Transforming assumptions about knowing. In J. Mezirow and associates (Eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 159-176). San Francisco: Jossey-Bass.
- Koestner, R., Franz, C., & Weinberger, J. (1990). The family origins of emphatic concern: A 26-year longitudinal study. *Journal of personality and Social Psychology*, 58, 709-717.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago, IL: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1973). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *Journal of Philosophy*, 70, 630-646.
- Kohlberg, L. (1978). Revisions in the theory and practice of moral development. *New Directions for Child Development*, 2, 83-87.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development* (Vol I: *The philosophy of moral development: M- moral stages and the idea of justice*). New York: Harper & Row. [Ed. Orig.: 1971].

- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: Essays on moral development (Vol. 2)*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1985). The just community approach to moral education in theory and practice. In M. W. Berkowitz & F. Oser (Eds). *Moral education: Theory and application* (pp. 27-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kohlberg, L., Scharf, P., & Hickey, J. (1971). The justice structure of the prison: A theory and an intervention. *Prison Journal*, 51, 3-14.
- Krebs, D. (2000). Evolutionary games and morality. In L. D. Katz (Ed.), *Evolutionary origins of morality: Cross-disciplinary perspectives* (pp. 313-321). Thorverton, Bowling Green: Imprint Academic.
- Krebs, D. L., Vermeulen, S. A., Carpendale, J. I., & Denton, K. (1991). Structural and situational influences on moral judgment: the interaction between stage and dilemma. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 2, pp. 139-170). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Krebs, D., & Rosenwald, A. (1977). Moral reasoning and moral behavior in conventional adults. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23(2), 77-87.
- Kuh, G. (2002). Do environment matter? A comparative analysis of the impress of different types of colleges and universities on character. *Journal of College and Character*, 2. Recolhido em 11 de Março de 2002, em <http://www.collegevalues.org/articles>.
- Kuh, G. (1992). What do we do now? Implications for educators of "How college affects students." *Review of Higher Education*, 15, 349-363.
- Kurtines, W. M., & Gewirtz, J. L. (1991). (Eds). *Handbook of moral behavior and development (Vol. 1)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kurtines, W. M., & Gewirtz, J. L. (1995) (Eds). *Moral development, an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kurtines, W. M., Azmitia, M., & Gewirtz, J. L. (1992). *The role of values in psychology and human development*. New York: John Wiley & Sons.
- Lamb, S. (1991). First moral sense: Aspects of and contributors to a beginning morality in the second year of life. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 2, pp. 171-190). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Referências bibliográficas

- Lamb, S., & Feeny, N. (1995). Early Moral Sense and Socialization. In Kurtines, W. M. & Gewirtz, J. L. (Eds.). *Moral development, an introduction* (pp. 497-510). Boston: Allyn and Bacon.
- Laupa, M., & Turiel, E. (1995). Social domain theory. In Kurtines, W. M. & Gewirtz, J. L. (Eds.). *Moral development, an introduction* (pp. 455-473). Boston: Allyn and Bacon.
- Le Ny, J. (1989). *Science cognitive et compréhension du langage*. Paris: P.U.F.
- Lerner, R., & Hultsch, D. (1983). *Human development: A life span perspective*. New York: McGraw-Hill.
- Levenson, R. W. (1994). Human emotion: a functional view. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 123-126). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Levine, J., & Pavelchak, M. (1984). Conformité et obéissance. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 25-50). Paris: PUF.
- Lewis, M. (2000). Self-conscious emotions: Embarrassment, pride, shame, and guilt. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 623-636). New York: Guilford.
- Lewis, M., & Haviland-Jones, J. M. (1995) (Eds.), *Handbook of emotions* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Guilford.
- L'Express (1975). *Mais déjà com...* Lisboa: Europa-América [(Orig. francês:ed. francesa: *L'Express va plus loin avec...* Editions Robert Laffont, 1973)].
- Li, J. (2001). High abilities and excellence: A cultural perspective. *Good Work Project Report Series, nº 12*. Recolhido em 11 de Março de 2002, em <http://www.goodworkproject.org/GoodWork12.pdf>
- Lickona, T. (1976). Research on Piaget's theory of moral development. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 219-240). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lind, G. (1985). The theory of moral-cognitive development: A socio-psychological assessment. In G. Lind, H. A. Hartmann & R. Wakenhut (Eds.), *Moral development and the social environment: Studies in the psychology and philosophy of moral judgment and education* (pp. 21-54). Chicago, Illinois: Precedent Publishing.

- Linn, R. (1987). Moral disobedience during the Lebanon war: What can the cognitive-developmental approach learn from the experience of the Israeli soldiers? *Social Cognition*, 5, 383-402.
- Llosa, M. V. (2000). Literatura, vida y sociedad. In A. Cortina (Coord.), *La educación y los valores* (pp. 119-136). Madrid: Biblioteca Nueva/ Fundación Argentaria.
- Locke, D. (1979). Cognitive stages or developmental phases? A critique of Kohlberg's stage-structural theory of moral reasoning. *Journal of Moral Education*, 8, 168-181.
- Locke, D. (1980). The illusion of stage six. *Journal of Moral Education*, 9, 103-109.
- Locke, D. (1983). Moral reasons and moral action. In H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.), *Morality in the making: Thought, action, and social context* (pp. 111-123). Chichester: John Wiley & Sons.
- López, S. O. (2002). La educación en valores a través del cine y las artes. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 29, 157-175.
- Lourenço, O. (1998). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados, implicações* (2ª ed.). Coimbra: Almedina
- Lourenço, O., & César, M. (1991). Teste de Definir Valores Morais de James Rest: pode ser usado na investigação moral portuguesa? *Análise Psicológica*, 9, 185-192.
- Lubinsky, D., & Humphreys, L. (1997). Incorporating general intelligence into epidemiology and the social sciences. *Intelligence*, 24(1), 159-201.
- Lyotard, J. F. (1954). *A fenomenologia*. Lisboa: Edições 70. [(Orig francês: *La Phénoménologie*, PUF, 1954)].
- Mackie, D. M., & Hunter, S. B. (1999). Majority and minority influence: The interactions of social identity and social cognition mediators. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 332-353). Oxford: Blackwell.
- Maicas, G. S. (1985). El problema de los estadios en Psicología Evolutiva. In J. Mayor (Dir.). *Psicología Evolutiva* (pp. 169-189). Madrid: Anaya.
- Marchand, H. (2003). *An overview of the psychology of wisdom*. Recolhido em 12 de Abril Setembro de 2004 no website de Prometheus Research Group: [www.prometheus.org.uk](http://www.prometheus.org.uk).

#### Referências bibliográficas

- Marchand, H. (2004). O desenvolvimento da reflexividade na vida adulta: Teorias, dados e implicações na formação. *Revista de Educação*, XII(1), 91-102.
- Marías, J. (2000). Lo bueno y lo mejor. In A. Cortina (Coord.), *La educación y los valores* (pp. 37-50). Madrid: Biblioteca Nueva, / Fundación Argentaria.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the *self*: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98(2), 224-253.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1995). The cultural shaping of emotion: A conceptual framework. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 339-352). Washington, DC: American Psychology Association.
- Martín, M. M. (1995). La educación moral: Una necesidad en las sociedades plurales y democráticas. In *Educación, Valores y Democracia*. Madrid: O.E.I.
- Martín, M.M., Estrada, M. B., & Bara, F. E. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-43.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. Recolhido em 12 de Março de 2003, em [http:// psychclassics.yorku.ca/ Maslow/ motivation.htm](http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm).
- McCarthy, K. (2000). Learning by heart: The role of emotional education in raising school achievement and promoting the caring community. In R. Best (Ed.), *Education for spiritual, moral, social and cultural development* (pp. 80-90). London: Continuum.
- McGuire, W. (1986). Attitudes and attitude change. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3<sup>rd</sup> ed., Vol. II, pp. 233-346). New York: Random House.
- McNeel, S. P. (1994). College teaching and student moral development. In J. R. Rest & D. Narváez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 27-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Melero, M. L. (2002). *La educación intercultural: la diferencia como valor*. Recolhido em 6 de Dezembro de 2002, em [http:// www.ecof.org.br/ projetos/ roma/ texto4.html](http://www.ecof.org.br/projetos/roma/texto4.html)
- Meneses, I. (2001). Estudo internacional sobre educação cívica (Civic education study – IEA) resultados dos alunos portugueses. *Actas do encontro internacional ‘Educação para os Direitos Humanos’*. Instituto de Inovação Educacional. Recolhido em 25 de Setembro de 2001, no website do Instituto de Inovação Educacional: [http:// www.iie.min-edu.pt/ rec/ dudh/ encontro/ painéis/ painel-41.pdf](http://www.iie.min-edu.pt/rec/dudh/encontro/painéis/painel-41.pdf)

- Milgram, S. (1974). *Obedience to authority*. London: Tavistock (1ª ed.: datada de 1963).
- Miller, J. G., & Bersoff, D. M. (1999). Development in the context of everyday family relationships: Culture, interpersonal morality, and adaptation. In M. Killen & D. Hart (Eds). *Morality in everyday life* (pp. 259-282). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, J. G., Bersoff, D. M., & Harwood, R. L. (1990). Perceptions of social responsibilities in India and in the United States: Moral imperatives or personal decisions? *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 33-47.
- Mischel, W., & Mischel, H. (1976). A cognitive social-learning approach to morality and self-regulation. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behaviour: Theory, research, and social issues* (pp. 84-107). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1985). Social influence and conformity. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.) *The handbook of social psychology* (3<sup>rd</sup> ed., Vol. 2, pp. 347-412). New York: Random House.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (Coord.). *Les représentations sociales* (pp. 62-86). Paris: PUF.
- Mussen, P., & Eisenberg-Berg, N. (1977). *Roots of caring, sharing and helping*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Myers, D. G. (1996). *Social psychology* (5<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nanzhao, Z. (1996). Interacções entre educação e cultura, na óptica do desenvolvimento económico e humano: Uma perspectiva asiática. In Delors, J. (Coord.), *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 229-238). Lisboa: ASA.
- Neale, J. M., & Liebert, R. M. (1986). *Science and behavior: An introduction to methods of research* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nesselroade, J. R., & Cattell, R. B. (1988) (Eds.). *Handbook of multivariate experimental psychology* (2<sup>nd</sup> ed.) New York: Plenum Press.
- Nicol, A. A., & Pexman, P.M. (1999). *Presenting your findings: A practical guide for creating tables*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Nietzsche, F. (1913). *A genealogia da moral*. Lisboa: Guimarães.

Referências bibliográficas

- Nietzsche, F. (1978). *Assim falou Zaratustra*. Mem Martins: Europa-América. [(Orig alemão: *Also sprach Zarathustra, ein buch für alle und keinen*)].
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53, 865-876.
- Norton, D. L. (1991). *Democracy and moral development, a politics of virtue*. Berkeley: University of California Press.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. (1997). Moral development and character formation. In Walberg, H. J. & Haertel, G. D. (Eds.), *Psychology and educational practice* (p.127-157). Berkeley: MacCarchan. Recolhido em 10 de Outubro de 2002, em <http://tiger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/articles/nuccimoraldev.html>
- Nucci, L. (2000). *The promise and limitations of the moral self construct*. Presidential address presented at the 30<sup>th</sup> annual meeting of the Jean Piaget Society: Society for the study of Knowledge and development, Montreal, Canada, June, 3. Recolhido em 30 de Julho de 2001, em <http://tiger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/aotm/JPSPlenary.html>
- Nucci, L. P. (1989). Challenging conventional wisdom about morality: the domain approach to values education. In L. P. Nucci (Ed.) *Moral development and Character Education: A dialogue* (pp. 183-203). Berkeley, California: McCutchan.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunner-Winkler, G. (1984). Two moralities? A critical discussion of an ethic of care and responsibility versus an ethic of rights and justice. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 348-361). New York: John Wiley & Sons.
- Nunner-Winkler, G., & Sodian, B. (1988). Children's understanding of moral emotions. *Child Development*, 59, 1323-1338.
- Nussbaum, M. C. (2000). Emotions and social norms. In L. P. Nucci, G. B. Saxe & E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development* (pp. 41-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nyemczynsky, A., Czyzowska, D., Pourkos, M., & Mirzki, A. (1988). The Cracow study with Kohlberg's Moral Judgment Interview: Data pertaining to the assumption of cross-cultural validity. *Polish Psychological Bulletin*, 19, 43-53.

- Operario, D., & Fiske, S. T. (1999). Integrating social identity and social cognition: A framework for bridging diverse perspectives. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 26-54). Oxford: Blackwell.
- Orwell, G. (1999). *Mil novecentos e oitenta e quatro*. Lisboa: Antígona.
- Oser, F. K. (1991). Professional morality: A discourse approach (the case of the teaching profession). In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 2, pp. 191-229). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Osgood, C. (1953). *Method and theory in experimental psychology*. New York: Oxford University Press.
- Packer, M. J. (1992). Towards a postmodern psychology of moral action and moral development. In W. M. Kurtines, M. Azmitia & J. L. Gewirtz (Eds.), *The role of values in psychology and human development* (pp. 30-62). New York: John Wiley & Sons.
- Packer, M. J., & Richardson, E. (1991). Analytic hermeneutics and the study of morality in action. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.). *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 335-372). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement Socio-Moral: Des théories à l'éducation civique*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- Paicheler, G., & Moscovici, S. (1984). Suivisme et conversion. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 139-166). Paris: PUF.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Newbury Park : Sage.
- Pereira, A. S. (1997). *Helping students cope: Peer counseling in Higher Education*. Hull: Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade de Hull.
- Pereira, O. G. (1993). A emergência do paradigma americano. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.) *Psicologia social* (pp. 31-48). Lisboa: Gulbenkian.
- Perestiany, J. G. (1988). *Honra e vergonha: Valores das sociedades mediterrânicas* (2<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Gulbenkian.
- Pérez-Delgado, E., & Escrivá, M. (1995). *El crecimiento moral: Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Valencia: Universitat de Valencia.



Referências bibliográficas

- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In A.W. Chickering and associates (Eds.), *The modern American college* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pervin, L. A. (1993). Prospects for a science of personality. In D. L. Palanzuela & A. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research* (pp. 109-117). Porto: APPORT.
- Petrinovich, L., O'Neill, P., & Jorgensen, M. (1993). An empirical study of moral intuitions: Toward an evolutionary ethics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(3), 467-478.
- Pettigrew, T. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allport's cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 461-476.
- Phye, G. D. (1997). Learning and remembering: The basis for personal knowledge construction. In G. Phie (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 47-65). San Diego: Academic Press.
- Piaget, J. (1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF (1<sup>a</sup> ed: Paris: PUF, 1932).
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *A Psicologia da criança do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes.
- Ponemon, L. A., & Gabhart, D. L. (1994). Ethical reasoning research in the accounting and auditing professions. In J. R. Rest & D. Narváez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 101-120). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Pope, R. L., & Reynolds, A. (1997). Student affairs core competencies: Integrating multicultural awareness, knowledge and skills. *Journal of College Student Development*, 38, 266-275.
- Porzgen, B. (1995). The self and taking an intentional stance. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 351-356). Dordrecht: Kluwer Academic, NATO Scientific Affairs Division.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Putnam, H., & Putnam, R. A. (1999). Education for democracy. In David E. W. Fenner (Ed.), *Ethics in Education* (pp. 261-282). New York: Garland.
- Quintana Cabanas, J. M. (1995). *Pedagogia moral: El desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.

- Reicher, S. (1995). Three dimensions of the social *self*. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 277-290). Dordrecht: Kluwer Academic, NATO Scientific Affairs Division.
- Reis, H. T., & Judd, C. M. (2000). *Handbook of research methods in social personality psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rest, J. (1973). The hierarchical nature of moral judgment: a study of patterns of comprehension and preference of moral stages. *Journal of Personality*, 41, 86-109.
- Rest, J. (1994). Background: theory and research. In J. R. Rest & D. Narváez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 1-26). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rest, J., & Narvaez, D. (1991). The college experience and moral development. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 229-246). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rest, J., Turiel, E., & Kohlberg, L. (1969). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others. *Journal of Personality*, 37, 225-252.
- Rich, J. M., & DeVitis, J. L. (1994). *Theories of moral development* (2<sup>nd</sup> ed.). Springfield, Illinois: Charles C. Thomas.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1991). *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego: Academic Press.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R., & Wrightsman, L. S. (1999). *Measures of political attitudes* (Vol. 1 e 2). San Diego: Academic Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press.
- Roland, A. (1991): The *self* in cross-civilizational perspective: An indian-japanese-american comparison. In R. C. Curtis (Ed.), *The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology* (pp. 160-180). New York: The Guilford Press.
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. *Advances in Experimental Psychology*, nº 10, 173-220.

#### Referências bibliográficas

- Ross, L. (1981). The “intuitive scientist” formulation and its developmental implications. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), *Social cognitive development. Frontiers and possible futures* (pp. 1-42). New York: Cambridge University Press.
- Ross, L., & Anderson, C. A. (1982). Shortcomings in the attribution process: On the origins and maintenance of erroneous social assessment. In D. Kahneman, P. Slovic & A. Tversky (Eds.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases* (pp. 129-152). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, L., & Wayrd, A. (1996). Naïve realism in everyday life: Implications for social conflict and misunderstanding. In E. S. Reed, E. Turiel & T. Brown (Eds.), *Values and knowledge* (pp. 103-136). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ross, M., & McFarland, C. (1988). Constructing the past: Biases in personal memories. In D. Bar-Tal & A. Kruglanski (Eds.), *The social psychology of knowledge* (pp. 299-314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rovira, J. P. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Rushdie, S. (2002). *Mohandas Gandhi: His philosophy of non-violence and his passion for independence began a drive for freedom that doomed colonialism*. Recolhido em 15 de Novembro de 2002, em <http://www.time.com/time100/leaders/profile/gandhi.html>
- Sahakian, W. (1977). *Psychology of personality: readings in theory*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Said, E. W. (2004). *Orientalismo*. Lisboa: Cotovia [(*Orig americano: Orientalism*, 1997)].
- Saltzstein, H. D. (1983). Critical issues in Kohlberg’s theory of moral reasoning. In A. Colby; L. Kohlberg; J. Gibbs; M. Lieberman (Eds.), *A longitudinal study of moral judgment*. Society for research in Child development, Monographs of the 48, 1-124.
- Sánchez, M. P. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: Aproximación conceptual*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Sánchez, M. P. (1998). Aproximación a las teorías psicológicas sobre el desarrollo moral. In *Educación, valores y democracia* (pp.107-138). Madrid: O.E.I.
- Sanders, R., & Cushman, D. (1984). Rules, constraints, and strategies in human communication. In C. Arnold & J. Bowers (Eds.), *Handbook of rhetorical and communication theory* (pp. 230-270). Boston: Allyn and Bacon.

- Savolainen, K. (n.d.). *Guidelines for curriculum and textbook development in international education*. Section of Humanistic, cultural and International Education, UNESCO.
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston, III: Northwestern University Press.
- Self, D. J., & Baldwin, D. C. (1994). Moral reasoning in medicine. In J. R. Rest & D. Narváez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 147-162). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Self, D. J., Olivarez, M., & Baldwin, D. C. (1994). Moral reasoning in veterinary medicine. In J. R. Rest & D. Narváez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 163-172). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Seligman, M., & Altemor, A. (1980). Learned helplessness. In M. Weinraub & A. Shulman (Eds.), *Coping behavior: Learned helplessness, physiological change and learned inactivity*. Interchange between M. Seligman and J. Weiss. In *Behavior Research and Therapy*, 18, 459-512.
- Selman, R. L. (1971). The relation of role taking to the development of moral judgment in children. *Child Development*, 42, 79-91.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Sem, A. (2000). East and west: the reach of reason. *New York Review of Books*, 47(12), 33-38. Recolhido em 12 de Novembro de 2002, em <http://www.mtholyoke.edu/acad/intrel/senreason.htm>
- Shermer, M. (1996). The secular sphinx. *Skeptic*, 4(2), 78-87. Recolhido em 20 de Março de 2003, em: <http://www.skeptic.com/04.2.shermer-sphinx.html>.
- Shweder, R. A. (1982). "Liberalism as destiny". *Contemporary Psychology*, 27, 421-424.
- Shweder, R. A., & Haidt, J. (1993). The future of moral psychology: Truth, intuition and the pluralism way. *Psychological Science*, 4, 360-365.
- Shweder, R. A., & Haidt, J. (2000). The cultural psychology of emotions: Ancient and new. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 397-414). New York: Guilford.
- Simmel, G. (1969). *Cultura feminina*. Alfragide: Galeria Panorama [(Orig. francês: ?)].
- Simões, M. M. (1994). *Investigação no âmbito da aferição nacional do teste das matrizes progressivas de Raven (M.P.CDR)*. Dissertação de Doutoramento apresentada à

Referências bibliográficas

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

- Simons, H., Mechling, E., & Schreier, H. (1984). The functions of human communication in mobilizing for action from the bottom up: The rhetoric of social movements. In C. Arnold & J. Bowers (Eds.), *Handbook of rhetorical and communication theory* (pp. 792-867). Boston: Allyn and Bacon.
- Simpson, E. L. (1977). Moral development research: a case study of scientific cultural bias. *Human Development*, 17, 81-106.
- Singer, M. S. (1998). The role of subjective concerns and characteristics of the moral issue in moral considerations. *British Journal of Psychology*, 89(4), 663-679.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. New York: MacMillan.
- Skinner, B. F. (1971). *Par-delà la liberté et la dignité*. Paris: Robert-Laffont.
- Skinner, B. F. (1972). *Walden two*. New York: MacMillan.
- Skinner, B. F. (1972/ 1978). Freedom and dignity revisited. In *Reflections on behaviorism and society*. 195-198. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. (Publicado: *New York Times*, 11 de Agosto de 1972, p. 29).
- Skinner, B. F. (1973/ 1978). Are we free to have a future? In *Reflections on behaviorism and society*. 16-32. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. (Apresentado: Walgreen Conference on Education for Human Understanding, Universidade de Michigan, Abril, 1973; Publicado: *Impact*, 1973, 3 (1), 5-12.)
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: A.A.A. Knopf.
- Skinner, B. F. (1975/ 1978). Why I am not a cognitive psychologist. In *Reflections on behaviorism and society*. 97-112. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. (Apresentado: Inter-American Society of Psychology, Miami, Florida, Dezembro, 1975; Publicado: *Behaviorism*, 1977).
- Skinner, B. F. (1976/ 1978). Human behavior and democracy. In *Reflections on behaviorism and society*. 3-15. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. (Apresentado: American Psychological Association, Washington, D. C., Set. 1976; Publicado: *Psychology Today*, Setembro/ 1977).
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Smetana, J. G. (1995) Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child Development*, 66, 299-316.
- Smetana, J. G. (2003) The Role of parents in moral development: A social domain analysis. Recolhido em 30 de Dezembro de 2003 em <http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/articles/smetana.html>
- Smith, E. R. (1999). Affective and cognitive implications of a group becoming part of the *self*: New models of prejudice and of the *self*-concept. In D. Abrams & M. A. Hoog (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp.183-196). Oxford: Blackwell.
- Smith, P. B., & Bond, M. H. (1998). *Social psychology across cultures* (2<sup>nd</sup> ed.). Hertfordshire: Prentice-All Europe.
- Snarey, J. R. (1985). Cross-Cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232. American Psychological Association.
- Snarey, J. R. (1995). In a communitarian voice: The sociological expansion of Kohlbergian theory, research, and practice. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 109-134). Boston: Allyn & Bacon.
- Snarey, J., & Keljo, K. (1991). In a *gemeinschaft* voice: The cross-cultural expansion of moral developmental theory. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 395-424). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sober, E., & Wilson, D. S. (2000). Summary of Onto others: The evolution and psychology of unselfish behavior. In L. D. Katz (Ed.), *Evolutionary origins of morality: Cross-disciplinary perspectives* (pp. 185-206). Thorverton, Bowling Green: Imprint Academic.
- Sobesky, W. E. (1983). The effects of situational factors on moral judgments. *Child Development*, 54, 575-84.
- Solomon, R. C. (1995, Abr.). Some notes on emotion, 'East and West'. *Philosophy East & West*, 45(2), 171-202. Versão digital ([http://www.geocities.com/Athens/Rhodes/3724/Cytrix/cdrom10/solomon\\_east\\_west.htm](http://www.geocities.com/Athens/Rhodes/3724/Cytrix/cdrom10/solomon_east_west.htm)) recolhida em 12 de Janeiro de 2004 no website da Stanford Encyclopedia of Philosophy: <http://plato.stanford.edu/contents.html#e>
- Soltis, J. (1999). Democracy and Teaching. In David E. W. Fenner (Ed.), *Ethics in Education* (pp. 283-298). New York: Garland.

#### Referências bibliográficas

- Spiecker, B. (1988). Education and moral emotions. In B. Spiecker & R. Straughan (Eds.), *Philosophical issues in moral education and development* (pp. 43-63). Philadelphia: Open University Press.
- Staub, E. (1986). A conception of the determinants and development of altruism and aggression: Motives, the self, and the environment. In Carolyn Zahn-Waxler, E. Mark Cummings & Ronald Iannotti (Eds.), *Altruism and aggression: Biological and social origins* (pp. 135-164). New York: Cambridge University Press.
- Stavenhagen, R. (1996). Educação para um mundo multicultural. In Delors, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 219-223). Lisboa: ASA.
- Stephen, W. (1986). Intergroup relations. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology*. (3<sup>rd</sup> ed., Vol. 2, pp. 599-658). New York: Random House.
- Straughan, R. (1983). From moral judgement to moral action. In H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.), *Morality in the making: Thought, action, and social context* (pp. 125-139). Chichester: John Wiley & Sons.
- Strauss, C. (2000). The cultural concept and the individualism- – collectivism debate: Dominant and alternative attributions for class in United States. In L. P. Nucci, G. B. Saxe & E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development* (pp. 85-114). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Suhr, M. W. (1996). Abertura de espírito para uma vida melhor. In Delors, J. (Coord.). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 225-228). Lisboa: ASA.
- Sullivan, E. V. (1977). A study of Kohlberg's structural theory of moral development: a critique of liberal social science ideology. *Human Development*, 20, 352-376.
- Sullivan, E. (1984). *A critical psychology: Interpretation of the personal world*. New York: Plenum Press.
- Taborda Simões, M. C. (1992). *O diálogo sujeito-objecto na produção de novas coordenações cognitivas*. Lisboa: Rumo.
- Taborda Simões, M. C. (2002). A psicologia na obra de Jean Piaget: dos anos de formação aos finais dos anos 30. *Psychologica*, 29, 89-111.
- Taborda Simões, M. C. (2002). Adolescência: transição, crise ou mudança? *Psychologica*, 30, 407-429.

- Taborda Simões, M. C., & Formosinho Sanches, M. D.(1999). Jean Piaget ou a psicologia necessária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII(2), 117-140.
- Taborda Simões, M. C., Formosinho Sanches, M. D., & Fonseca, A. C.(2002). Efeitos do contexto escolar em crianças e adolescentes: Insucesso e comportamentos anti-sociais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIV(1,2 e3), 405-436.
- Tajfel, H. (1972). La categorization sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1, pp. 272-303). Paris: Larrousse.
- Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais* (Vol. I e Vol. II). Lisboa: Horizonte.
- Tangney, J. P. (1991). Moral affect: The good, the bad, and the ugly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(4), 598-607.
- Then, V. (1999). Introducción In P. L. Berger (Ed.), *Los limites de la cohesion social: Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas* (pp. 15-22). Barcelona: Galaxia Gutenberg/ Círculo de Lectores. [(Orig. alemão: *Die Grenzen der Gemeinschaft: konflikt und vermittlung in pluralistischen gesellschaften*, Bertelsmann Foundation, 1997)].
- Thoraval, I. (2003). *Alcázar do Islão*. Reborn/ Público [Orig. francês: 2000, Paris].
- Thornton, D., & Thornton, S. (1983). Structure, content, and the direction of development in Kohlberg's theory. In H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.), *Morality in the making: Thought, action, and social context* (pp. 73-85). Chichester: John Wiley & Sons.
- Tooby, J., & Cosmides, L. (1990). On the universality of human nature and the uniqueness of the individual: The role of genetics and adaptation. *Journal of Personality*, 58, 1-67.
- Torres Santomé, J. (1996). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1999). *Educación para el desarrollo y reforma educativa Problemas y estrategias. Democracia, Instituciones Escolares, Diversidad y Justicia Social*. Recollido em 21 de Maio de 1999, em [http:// www.fuhem.es/ CIP/ EDUCA](http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA).
- Touraine, A. (1998). *Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget. [(Orig. francês: *Pourrons-nous vivre ensemble? Égaux et différents*, 1997)].
- Triandis, H. C., Bontempo, R., & Villareal, M. J. (1988). Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.



Referências bibliográficas

- Tronto, J. C. (1987). Beyond gender difference to a theory of care. *Signs*, 12, 644-663.
- Turiel, E. (1980). The development of Social-Conventional and moral concepts. In M. Windmiller, N. Lambert & E. Turiel (Eds.), *Moral development and socialization* (pp. 69-106). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, Massachusetts: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (1996). Equality and hierarchy: Conflict in values. In E. S. Reed, E. Turiel & T. Brown (Eds.), *Values and knowledge* (pp. 175-102). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context and conflict*. New York: Cambridge University Press.
- Turiel, E., Smetana, J. G., & Killen, M. (1991). Social contexts in social cognitive development. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 2, pp. 307-332). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Underwood, B., & Moore, B. (1991). The generality of altruism in children. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 25-52). New York: Academic Press.
- UNESCO (1998a). *Consolidated report to the United Nations on a culture of peace*. Recolhido em 3 de Maio de 2002, em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001130/113034e.pdf>
- UNESCO (1998b). *Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: Visão e ação*. Recolhido em 12 de Outubro de 2000, em <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration.htm>
- Uzelac, M. (1997). *Opening the door to nonviolence. Peace education manual for primary school children*. Zagreb: Mali Korak Recolhido em 2 de Março de 2000, em [http://erc.hrea.org/Library/primary/Opening\\_the\\_Door](http://erc.hrea.org/Library/primary/Opening_the_Door)
- Vala, J. (1986). Identidade e valores da juventude portuguesa: Uma abordagem exploratória. *Desenvolvimento, nº especial*, 17-28.
- Vala, J. (1993a). As representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social. *Análise Psicológica*, XXVIII (123-124) (4º-5º), 887-919.
- Vala, J. (1993b). Representações sociais: Para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. Monteiro (Eds.) *Psicologia social* (pp. 353-384). Lisboa: Gulbenkian.
- Vala, J., & Monteiro, M. (1993) *Psicologia social* (5ª ed.). Lisboa: Gulbenkian.

- Vala, J., & Monteiro, M. (1993). *Psicologia social*. Lisboa: Gulbenkian.
- Vala, J.; Cabral, M. V. & Ramos, A. (2003) (Org.). *Valores sociais: mudanças e contrastes em Portugal e na Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Van Deth, J. W., & Scarbrough, E. (1995). The concept of values. In J. W. van Deth & E. Scarbrough (Eds.), *The impact of values* (pp. 21-47). Oxford: Oxford University Press.
- Vásquez, G. H. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 8, 65-91.
- Vasudev, J., & Hummel, R. C. (1987). Moral stage sequence and principled reasoning in an Indian sample. *Human Development*, 30, 105-118.
- Vescio, T. K., Hewstone, M., Crisp, R. J., & Rubin, J. N. (1999). Perceiving and responding to multiply categorizable individuals: Cognitive processes and affective intergroup bias. In D. Abrams & M. A. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 111-140). Oxford: Blackwell.
- Viet-Brause, I. (Novembro, 2002). The making of modern scientific personae: The scientist as a moral person? Emil Du Bois-Reymond and his friends. *History of the Human Sciences*, 15(4), p.19-50. Recolhido em 28 de Dezembro de 2003, na base de dados ProQuest.
- Vilar, M. M.; Garcia, P. S. (1995). Inlujo de la familia en el desarrollo del razonamiento sociomoral y en la adquisición de valores. In E. Pérez-Delgado & M. Escrivá (Eds.). *El crecimiento moral: Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula* (pp. 125-144). Valencia: Universitat de Valencia.
- Villenave-Cremer, S., & Eckenberger, L. H. (1985). The role of affective processes in moral judgement performance. In M. W. Berkowitz and F. Oser (Eds.), *Moral education and application* (pp. 175-194). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vine, I., (1983). The nature of moral commitments. In H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.), *Morality in the making: Thought, action, and social context* (pp. 19-45). Chichester: John Wiley & Sons.
- Vuick, R. (1981). *Piaget's genetic epistemology 1965-1980* (Vol. I). London: Academic Press.
- Wainryd, C., & Turiel, E. (1995). Diversity in social development: Between or within cultures? In M. Killen & D. Hart (Eds.). *Morality in everyday life* (pp. 283-316). Cambridge: Cambridge University Press.

Referências bibliográficas

- Walk, R. D. (1985). Alexis de Tocqueville, John Stuart Mill, and Developmental Psychology. In F.R. Brush & J. B. Overmier (Eds.) *Affect, conditioning and cognition: Essays on the determinants of behavior* (pp. 341-352). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55, 677-691.
- Walker, L. J. (1995). Sexism in Kohlberg's moral psychology? In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral development: An introduction* (pp. 83-108). Boston: Allyn & Bacon.
- Walker, L. J., & Pitts, R. (1998a). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology*, 34(3), 403-419.
- Walker, L. J., & Pitts, R. (1998b). Data can inform the theoretical skew in moral psychology: A rejoinder to Hart. *Developmental Psychology*, 34(3), 424-425.
- Walker, L. J.; Pitts, R. C.; Hennig, K. H.; Matsuba, M. K. (1995). Reasoning about morality and real-life moral problems. In M. Killen & D. Hart (Eds.). *Morality in everyday life* (pp. 371-408). Cambridge: Cambridge University Press.
- Waterman, A. S. (1992). The use of normative metatheoretical values in the process of personality theory development. In W. M. Kurtines, M. Azmitia & J. L. Gewirtz (Eds.), *The role of values in psychology and human development* (pp. 161-182). New York: John Wiley & Sons.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158-177. Recolhido em 12 de Março de 2003, em [http:// psychclassics.yorku.ca/ Watson/ views/ .htm](http://psychclassics.yorku.ca/Watson/views/.htm)
- Weinreich-Haste, H., & Locke, D. (1983). *Morality in the making: Thought, action, and social context*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Westen, D. (1991): Cultural, emotional, and unconscious aspects of *self*. In R. C. Curtis (Ed.), *The relational self: Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology* (pp. 181-210). New York: The Guilford Press.
- White, G. M. (1995). Affecting Culture: Emotion and morality in everyday life. In S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 219-240). Washington, DC: American Psychology Association. (1<sup>st</sup> ed: 1994).
- Wicklund, R. A., & Oosterwegel, A. (1995). Discussion: A multifaceted multilevel attack on the *self*. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund (Eds.), *The self in European and North American culture: Development and processes* (pp. 375-379).

- Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic, NATO Scientific Affairs Division.
- Winograd, T. (1977). A framework for understanding discourse. In M. A. Just; P. A. Carpenter (Eds.), *Cognitive processes in comprehension* (pp. 63-88). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Worsfold, V. (2002). On making moral citizens. *Journal of College and Character*, 2. Recolhido em 3 de Março de 2002, em <http://www.collegevalues.org/articles.cfm?a=1&id=37>
- Wosniak, R. H. (1992). Co-constructive, intersubjective realism: Metatheory in developmental psychology. In W. M. Kurtines, M. Azmitia & J. L. Gewirtz (Eds.), *The role of values in psychology and human development* (pp. 89-104). New York: John Wiley & Sons.
- Wyman, S. L. (1993). *Como responder à diversidade cultural dos alunos*. Porto: ASA.
- Yates, P. (2000). The spirit and the empty matrix: The social construction of spiritual, moral, social and cultural education. In R. Best (Ed.), *Education for spiritual, moral, social and cultural development* (pp. 22-36). London: Continuum.
- Youniss, J. (1992). Antiparticularism in developmental and moral theory. In W. M. Kurtines, M. Azmitia & J. L. Gewirtz (Eds.), *The role of values in psychology and human development* (pp. 183-199). New York: John Wiley & Sons.
- Youniss, J., & Damon, W. (1992). Social construction in Piaget's theory. In Harry Beilin & Peter Pufall (Eds.) *Piaget's Theory: Prospects and possibilities* (pp. 267-289). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1982). The development of altruism: Alternative research strategies. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior* (pp. 109-137). New York: Academic Press.
- Zajonc, R. B. (1980). Thinking and feeling: preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zajonc, R. B. (1994). Evidence for nonconscious emotions. In P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 293-297). New York, Oxford: Oxford University Press.
- Zajonc, R. B. (1998). Emotions. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (Eds.) *The handbook of social psychology* (4<sup>th</sup> ed., Vol. II, pp. 591-631). Boston: McGraw-Hill.

Referências bibliográficas

Zimmerman, B. (1981). Social learning theory and cognitive constructivism. In I. E. Sigel, D. M. Brodzinsky, & R.M. Golinkoff (Eds.), *New directions in piagetian theory and practice* (pp. 39-49). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nota às referências bibliográficas:

Referências: [Damon & Gregory (1997), Kohlberg (1978)] fac-similadas em: R. M. Lerner & J. Jovanovic (1999). (Eds.), *Cognitive and moral development and academic achievement in adolescence*. New York & London: Garland Publishing.

Referências: [Astin (1984), Bronfenbrenner (1993), Kitchener & King (1990), Markus & Kitayama (1991), Perry (1981)] fac-similadas em: Arnold, K., & King, I. C. (Eds.) (1997). *College student development and academic life*. New York & London: Garland Publishing.

Referências: [Bandura (1963), Kohlberg, (1969), Mischel & Mischel (1976)] fac-similadas em: B. Puka (1994) (Ed.) *Moral development: A compendium (Vol. 1, Defining perspectives in moral development)*. New York & London: Garland.

Referências: [Blasi (1980), Blatt & Kohlberg (1975), Krebs & Rosenwald (1977), Lickona (1976), Rest (1973), Rest, Turiel, & Kohlberg (1969), Selman (1971), Turiel (1980)] fac-similadas em: B. Puka (1994) (Ed.) *Moral development: A compendium (Vol. 2, Fundamental research in moral development)*. New York & London: Garland.

Referências: [Kohlberg (1973), Locke (1979), Locke (1980), Shweder (1982), Simpson (1977), Sullivan (1977)] fac-similadas em: B. Puka (1994) (Ed.) *Moral development: A compendium (Vol. 4, The great justice debate: Kohlberg criticism)*. New York & London: Garland.

Referências: [Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman (1983), Edwards (1985), Fischer (1983), Gibbs & Schnell (1985), Higgins, Power & Kohlberg (1984), Kohlberg, Schsarf & Hickey (1971), Linn (1987), Nisan & Kohlberg (1982), Nyemczynsky, Czyzowska, Pourkos & Mirzki (1988), Saltzstein (1983), Snarey (1985), Sobesky (1983), Vasudev & Hummel (1987), Youniss & Damon (1992)] fac-similadas em: B. Puka (1994) (Ed.) *Moral development: A compendium (Vol. 5, New research in moral development)*. New York & London: Garland.

Referências: [Bebeau & Brabeck (1989), Broughton (1983), Colby & Damon (1983), Friedman, Robinson & Friedman (1987), Gilligan (1977), Gilligan & Attanucci (1988), Greeno & Maccoby (1986), Nunner-Winkler (1984), Tronto (1987), Walker (1984).] fac-similadas em: B. Puka (1994) (Ed.) *Moral development: A compendium (Vol. 6, Caring voices and women's moral frames: Gilligan's views)*. New York & London: Garland.

Referências: [Hoffman (1987), Hoffman (1976), Koestner, Franz & Weinberger (1990), Nunner-Winkler & Sodian (1988), Shweder & Haidt (1993), Spiecker (1988), Staub (1986)] fac-similadas em: B. Puka (1994) (Ed.) *Moral development: A compendium (Vol. 7, Reaching out: Caring, altruism, and prosocial behavior)*. New York & London: Garland.

## ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1.1 – Características da heteronomia e da autonomia moral de acordo com Piaget .....	23
Quadro 1.2a – Principais características de cada estágio do desenvolvimento moral de acordo com Kohlberg .....	32
Quadro 7.1 – Distribuição dos inquiridos por Curso e Ano do Curso .....	242
Quadro 7.2 – Distribuição dos cursos seleccionados no plano de amostragem, em função do tipo de formação prestada .....	243
Quadro 7.3 – Agrupamentos de variáveis consideradas no inquérito .....	247
Quadro 7.4 – Análise da Consistência Interna da Escala de Identidade Sociomoral (EISM) .....	251
Quadro 7.5 – Escala de Identidade Sociomoral (EISM): Médias, Desvios-Padrão e Saturações Factoriais para a Solução Rodada e Comunalidades dos Itens (N = 860) .....	252
Quadro 7.6 – Análise da Consistência Interna da Escala de Sensibilidade Sociomoral .....	257
Quadro 7.7 – Escala de Sensibilidade Sociomoral (ESSM): Médias, Desvios-Padrão e Saturações Factoriais para a Solução Rodada e Comunalidades dos Itens (N = 860) .....	258
Quadro 7.8 – Análise da Consistência Interna da Escala de Democraticidade .....	262
Quadro 7.9 – Escala de Democraticidade (ED): Médias, Desvios-Padrão, Saturações Factoriais para a Solução Rodada e Comunalidades dos Itens (N = 860) .....	263
Quadro 7.10 – Valores sociomorais (codificação da variável EX_M_CAR) .....	269
Quadro 8.1 – Comparação das frequências das categorias de exemplo moral na amostra com as esperadas a partir dos dados de Walker, Pitts, Hennig & Matsuba (1995) .....	296
Quadro 8.2 – Comparação das frequências/percentagens das categorias dos exemplos morais na amostra total e por sexo .....	297
Quadro 8.3 – Modelos de excelência em função do estilo educativo parental: comparação das frequências/percentagens das categorias escolhidas .....	298
Quadro 8.4 – Modelos de excelência: comparação das frequências/percentagens das categorias escolhidas em função da experiência no ensino superior .....	299
Quadro 8.5 – Escolha de Valores em função das categorias dos modelos de excelência: frequências e percentagens de respondentes .....	301
Quadro 8.6 – Valores: comparação das frequências/percentagens por agrupamento dos modelos de excelência .....	302

Moralidade e excelência numa época de pluralismo

Quadro 8.7 – Valores na amostra total e por género: comparação das frequências/percentagens de escolhas .....	303
Quadro 8.8 – Valores em função do estilo educativo parental: Comparação das frequências/percentagens .....	304
Quadro 8.9 – Valores em função da experiência no ensino superior: comparação das frequências/percentagens .....	306
Quadro 8.10 – Self e mundovisão em função do género: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED e comparação dos grupos através do teste t-student....	307
Quadro 8.11 – Self e mundovisão em função do estilo educativo parental: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED e e comparação através do teste t-student .....	308
Quadro 8.12 – Self e mundovisão em função da religião: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED, testes univariados e testes de Tukey <sup>a</sup> .....	309
Quadro 8.13 – Self e mundovisão em função da Ideologia política: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED, testes univariados e testes de Tukey <sup>a</sup> .....	311
Quadro 8.14 – Posição face à ideologia política em função da experiência no ensino superior: comparação das frequências/percentagens da .....	312
Quadro 8.15 – Self e mundovisão em função da experiência no ensino superior: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED e testes univariados <sup>a</sup> .....	313
Quadro 8. 16 – Coeficientes de correlação entre os indicadores do Ethos Institucional e os indicadores de envolvimento do estudante e valorização da experiência no ensino superior (N = 343).....	316
Quadro 8. 17 – Coeficientes de correlação parcial <sup>a</sup> entre os indicadores do Ethos Institucional e os indicadores de envolvimento do estudante e valorização da experiência no ensino superior (N = 343) .....	317
Quadro 8. 18 – Coeficientes de correlação entre os indicadores do Ethos Institucional, os indicadores de envolvimento do estudante e valorização da formação no curso/instituição (N = 343) .....	318
Quadro 8.19 – Oportunidades de aprendizagem guiada: Médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED e comparação dos grupos através da MANCOVA <sup>a</sup> .....	319



### Índice de Quadros e Figuras

Quadro 8.20 – Oportunidades de reflexão guiada: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED e comparação dos grupos através da MANOVA.....	320
Quadro 8.21 – Índice de Capital Informativo em função do sexo e da experiência no ensino superior: médias e desvios padrão .....	322
Quadro 8.22 – Índice de Capital Informativo em função do curso: Estatísticas descritivas e teste t para a diferença entre estudantes do 1º ano e finalistas .....	324
Quadro 8.23 – Estratégias de procura activa de informação em função da experiência no ensino superior: médias e desvios padrão e comparação dos grupos (estudantes do 1º ano e finalistas) através da MANCOVA .....	326
Quadro 8.24 – Estratégias de procura activa da informação em função do sexo: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA .....	328
Quadro 8.25 – Estratégias de procura activa de informação em função do estilo educativo parental: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA .....	329
Quadro 8.26 – Grau de interesse em sete domínios: médias e desvios padrão dos grupos (estudantes do 1º ano e estudantes finalista) e comparação dos grupos através da MANCOVA <sup>a</sup>	331
Quadro 8.27 – Grau de informação em sete domínios: médias e desvios padrão dos grupos (estudantes do 1º ano e estudantes finalista) e comparação dos grupos através da MANCOVA <sup>a</sup>	333
Quadro 8.28 – Auto-avaliação de conhecimentos em sete domínios: médias e desvios padrão dos grupos (estudantes do 1º ano e estudantes finalista) e comparação dos grupos através da MANCOVA <sup>a</sup> .....	334
Quadro 8.29 – Grau de interesse nos 7 domínios em função do género: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA .....	336
Quadro 8.30 – Grau de informação nos 7 domínios em função do género: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA.....	336
Quadro 8.31 – Auto-avaliação de conhecimentos nos 7 domínios em função do género: Médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA .....	337
Quadro 8.32 – Grau de interesse nos 7 domínios em função do estilo educativo parental: Médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA .....	338

### Moralidade e excelência numa época de pluralismo

Quadro 8.33 – Grau de informação nos 7 domínios em função do estilo educativo parental: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA .....	338
Quadro 8.34 – Auto-avaliação de conhecimentos nos 7 domínios em função do estilo educativo parental: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA .....	339
Quadro 8.35 – Orientação face ao mundo contemporâneo: coeficientes de correlação entre o grau de instrução dos pais e indicadores de auto-regulação da aprendizagem e motivação em 7 domínios de organização do conhecimento (N = 859).....	340
Quadro 8.36 – Envolvimento/Activismo social, cívico e intelectual em função do género: médias e desvios padrão e comparação dos grupos através da MANOVA .....	342
Quadro 8.37 – Envolvimento/activismo social, cultural e cívico em função da Ideologia política: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED, testes univariados e testes de Tukey <sup>a</sup> .....	343
Quadro 8.38 – Envolvimento/activismo social, cultural e cívico em função da religião: médias e desvios padrão das pontuações factoriais das escalas EISM, ESSM e ED, testes univariados e testes de Tukey <sup>a</sup> .....	344
Quadro 8.39 – Envolvimento/Activismo social, cívico e intelectual: médias e desvios padrão dos grupos (estudantes do 1º ano e estudantes finalista) e comparação dos grupos através da MANCOVA <sup>a</sup> .....	345
Quadro 8.40 – Oportunidades de reflexão guiada: Médias e desvios padrão do associativismo e comparação dos grupos através da MANCOVA <sup>a</sup> .....	350
Quadros 8.41 – Indicadores motivacionais e comportamentais, percepção do impacte do ensino superior e sensibilidade institucional a cada domínio: coeficientes de correlação (N = 343) .....	352

### **QUADROS ANEXOS**

Quadro IV.1. 1 – E.1 Escala de Identidade Sociomoral (EISM) .....	391
Quadro IV.1. 2a – E.2 Índice de Capital Informativo: itens de resposta aberta.....	394
Quadro IV.1. 2b – E.2 Índice de Capital Informativo: itens de escolha múltipla .....	395
Quadro IV.1. 3 – E.3 Escala de Sensibilidade Sociomoral.....	396
Quadro IV.1. 4 – E.4 Escala de Democraticidade .....	397
Quadro IV.1. 5 – Religião, ideologia política e estilo educativo parental .....	399

### Índice de Quadros e Figuras

Quadro IV.1. 6 – Exemplos morais .....	400
Quadro IV.1. 7 – Valores sociomorais .....	400
Quadro IV.1. 8 – Grelha para análise de conteúdo das respostas a EX_M_CAR.....	401
Quadro IV.1. 9 – Interesses e informação sobre o mundo contemporâneo .....	402
Quadro IV.1. 10 – Estratégias de procura de informação .....	403
Quadro IV.1. 11 – Experiência no ensino superior: percepções e avaliações do estudante finalista.....	403
Quadro IV.1. 12 – Ethos institucional: percepções do estudante finalista .....	405
Quadro IV.1. 13 – Caracterização e perfil demográfico .....	407
Quadro IV.1. 14 – Caracterização e perfil demográfico (continuação) .....	408
Quadro IV.1. 15 – Perfil de estudante .....	409
Quadro IV.1. 16 – Classificação do estudante em função da duração da experiência no ensino superior.....	410
Quadro IV.2.1 Relação entre os itens da ED e os princípios e artigos da (DUDH) .....	411
Quadro IV.4.1 – Grelha de codificação dos valores sociomorais .....	422
Quadro IV.5.1 – Características sociodemográficas gerais dos participantes (N = 860) .....	425
Quadro IV.5.2 – Habilitações e grupos ocupacionais dos pais (N = 860) .....	425
Quadro IV.5.3 – Caracterização sociodemográfica da amostra: Tipo de residência durante as aulas e autonomia económica (N = 860) .....	426
Quadro IV.5.4 – Caracterização sociodemográfica da amostra: Crenças e ideologia (N = 860) ..	426
Quadro IV.5.5 – Caracterização sociodemográfica da amostra: Classe social percebida (N = 860) .....	426
Quadro IV.5.6 – Características psicossociais da amostra: Envolvimento no curso e nos estudos (N = 860) .....	427
Quadro IV.5.7 – Características psicossociais da amostra: Processos de auto-regulação (N = 860) .....	427

Quadro IV.5.8 – Características psicossociais da amostra: Processos comportamentais (N = 860) .....	428
Quadro IV.6.1 – Escala de Oportunidades de Aprendizagem Guiada: Médias e Desvios-Padrão dos Itens (Amostra: estudantes finalistas. N = 343).....	429
Quadro IV.6.2 – Escala de Oportunidades de Reflexão Guiada: Médias e Desvios-Padrão dos Itens (Amostra: estudantes finalistas. N = 343).....	429

### **FIGURAS**

Figura 8.1 – Pontuações factoriais obtidas pelos estudantes do 1º ano e pelos estudantes finalistas nos factores das escalas EISM, ESSM e ED .....	314
Figura 8.2 – Médias do índice de Capital Informativo para estudantes do 1º ano e finalistas em função do curso .....	325
Figura 8.3 – Médias das estratégias de procura activa de informação em função da experiência no ensino superior .....	327
Figura 8.4 – Médias do grau de interesse para estudantes do 1º ano e finalistas nos 7 domínios .	332
Figura 8.5 – Médias do grau de informação para estudantes do 1º ano e estudantes finalistas nos 7 domínios.....	333
Figura 8.6 – Médias da auto-avaliação de conhecimentos para estudantes do 1º ano e finalistas nos 7 domínios .....	335