

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA


DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM PSICOLOGIA EDUCACIONAL

**ESTRUTURA E HIERARQUIAS NOS VALORES
PRÓPRIOS E NOS VALORES ATRIBUÍDOS A UM
ALUNO IDEAL POR ESTUDANTES E PROFESSORES DO
ENSINO SECUNDÁRIO**

Elaborada por FERNANDO M. CUNHA REBELO
Sob a orientação da Prof^ª. Doutora GLÓRIA RAMALHO

MARÇO DE 1999

REBE/F.1

 Instituto Superior de Psicologia Aplicada
C. 1
Requisito: 15662
Data: 01/04/05
Tel. 21 981 27 50

Não quero deixar de registar uma palavra mais pessoal de agradecimento a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste trabalho:

- *Aos professores e alunos que colaboraram no estudo*
- *À Professora Glória Ramalho pela disponibilidade, objectividade e respeito intelectual demonstrados*
- *A Dr.^a Isabel Menezes e ao Professor Markku Verkasalo pela simpatia com que me facultaram alguns meios preciosos*
- *Aos que estiveram mais próximos, a Ana, o Filipe e o Rudolfo, pelo ânimo, paciência e até apoio logístico sempre que necessário*

Finalmente, uma palavra especial para o meu filho pré-adolescente, Alexandre, que “gostaria de já ser adolescente para poder participar no estudo do pai” e assim ter conseguido partilhar comigo mais momentos deste trabalho que agora lhe dedico.

Fernando Manuel Cunha Rebelo

ÍNDICE

• INTRODUÇÃO

I – REVISÃO DA LITERATURA / ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – OS VALORES EM PSICOLOGIA

1. Para uma definição do conceito de valor

1.1. As várias perspectivas na evolução e determinação do conceito

1.2. O paradigma dos valores como critérios

2. Diversos aspectos da natureza dos valores

2.1. Estabilidade e mudança

2.2. Função motivacional e orientadora da acção humana

2.3. Organização e conteúdo

2.3.1. Hierarquias explícitas e estruturas latentes

2.3.2. Formulação significação e quantidade

2.3.3. Tipologias

3. O processo de medição dos valores

3.1. A importância da aferição dos valores

3.2. As diferentes metodologias

3.2.1. Abordagens inferenciais e fenomenológicas

3.2.2. Abordagens psicométricas

3.3. O efeito do socialmente desejável

4. Valores e papéis sexuais

4.1. Evidência empírica

4.2. Conceitos e categorias

4.3. A aquisição da identidade e do papel do género no contexto da socialização

CAPÍTULO 2 – ADOLESCÊNCIA, DESENVOLVIMENTO E VALORES

1. Objectivos e fundamentos deste capítulo

2. Perspectivas sobre o desenvolvimento em psicologia

2.1. Os vários paradigmas gerais do desenvolvimento

2.1.1. Os processos internos e os condicionamentos ambientais

2.1.2. O modelo psicanalítico de desenvolvimento

2.1.3. A perspectiva comportamentalista

2.1.4. A teoria cognitiva social

2.1.5. O paradigma cognitivo-desenvolvimentista

2.2. O Desenvolvimento Moral

2.2.1. O juízo moral e os valores – processo e conteúdo

2.2.3. A teoria de Kohlberg no contexto do paradigma cognitivo-desenvolvimentista

3. A adolescência como fase de desenvolvimento

3.1. Caracterização e periodização

3.2. A questão da Identidade

3.2.1. Definição e categorias

3.2.2. A Identidade na perspectiva do desenvolvimento: processo de construção da Identidade na adolescência

3.3. Os contextos de socialização e de desenvolvimento

3.3.1. A família

3.3.2. Os pares

3.3.3. A escola

3.3.3.1. Os paradigmas sociopedagógicos

3.3.3.2. A relação aluno/ professor

3.4. Conclusão: as Tarefas Desenvolvidoras e as hierarquias de valores

II – O ESTUDO: ESTRUTURA E HIERARQUIAS NOS VALORES PRÓPRIOS E NOS VALORES ATRIBUÍDOS A UM ALUNO IDEAL POR UM GRUPO DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO

1. Metodologia

1.1. Amostra

1.2. Procedimento

1.3. Análise dos dados

2. Hipóteses

2.1. Hipóteses estruturais (correlacionais)

2.1. A estrutura ideal

2.2. As hipóteses

2.2. Hipóteses hierárquicas (ordinais)

3. Análise da estrutura

3.1. Resultados

3.1.1. Alunos – valores próprios

3.1.1.1. Estrutura e tipos emergentes

3.1.1.2. Conteúdo dos tipos motivacionais

3.1.2. Professores – valores próprios

3.1.1.1. Estrutura e tipos emergentes

3.1.1.2. Conteúdo dos tipos motivacionais

3.1.2.3. Configurações a três dimensões

3.1.3. Quadro comparativo das amostras

3.1.4. Alunos – valores do Aluno Ideal

3.1.5. Professores – valores do Aluno Ideal

3.2. Discussão

3.2.1. Valores próprios

3.2.2. Valores atribuídos ao Aluno Ideal

4. Análise das hierarquias

4.1. Resultados

4.2. Discussão

4.2.1. Determinantes culturais gerais

4.2.2. Determinantes geracionais/determinantes relacionadas com papéis sociais

5. Conclusão

III – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IV – ANEXOS

Anexo 1 – Questionários

Anexo 2 – Escalonamento Multidimensional (configurações finais)

INTRODUÇÃO

Quando nos propomos efectuar um estudo as questões que naturalmente se põem à partida são: porquê? para quê? Julgamos porém que pela natureza do tema a resposta é quase evidente. Correndo todavia o risco de repetirmos lugares-comuns podemos referir desde logo a importância de que se reveste um estudo dos valores para a caracterização de um indivíduo, de uma instituição, de uma sociedade ou mesmo de uma fase de desenvolvimento.

Dando fé à proposição nuclear das teorias de **Rokeach (1973)**, a centralidade dos valores interrelaciona-os virtualmente com quase tudo: como preditores do comportamento, como elementos de qualquer sistema identitário individual ou social, os valores podem fornecer-nos informações importantes sobre múltiplas questões da psicologia humana.

Aparecendo associados a um sem número de domínios da actividade humana é contudo com o contexto educacional (familiar ou institucional) que a nosso ver os valores estabelecem uma das suas relações mais estreitas – dificilmente podemos dissociar a ideia de educação ou de escola da de hierarquia de valores, assimilado muitas vezes à identidade da própria escola, facto que nos leva a subscrever em absoluto a afirmação de que “na escola os valores estão verdadeiramente em toda a parte” (Houssaye, 1992, citado em Régnier, 1994).

Propondo-nos realizar o estudo com amostras de estudantes e professores do Ensino Secundário, interessou-nos focar com uma atenção mais particular o processo da construção dos valores, tentando analisá-los no contexto do desenvolvimento dos próprios sujeitos adolescentes que constituíram um dos grupos da nossa amostra. Com efeito, apesar da sua estruturação como sistema ter início mais cedo é nesta fase de desenvolvimento que o tema dos valores ganha especial acuidade.

Fundamentadas as razões para o estudo, que questões de investigação o orientariam em especial? Em primeiro lugar, o problema da própria organização dos valores. De que modo estaria estruturado o sistema? Seria a sua organização diferente conforme o

estádio de desenvolvimento? Em segundo lugar, as hierarquias – de que modo os sujeitos orientariam as suas vidas em termos de valores? De que modo variariam as suas orientações em função dos vários estádios de desenvolvimento? Finalmente, as diferenças entre os valores defendidos pelos próprios e os percebidos na instituição – haveria diferenças substanciais e previsíveis entre os critérios de vida defendidos pelos alunos e os que eles próprios percebiam na instituição que os formava, e que era em parte responsável pela sua socialização e opções futuras?

Para enquadrar, perspectivar e responder a estas questões organizamos este trabalho da seguinte forma:

Numa primeira parte, realizámos uma revisão da literatura em que tentámos fornecer um suporte teórico para o estudo, cujos resultados são apresentados e discutidos numa segunda parte.

A revisão da literatura é assim constituída por dois capítulos: no capítulo 1, analisamos várias perspectivas sobre o tema dos valores em psicologia, desde a sua natureza até aos processos utilizados para a sua medição, dando particular ênfase à teoria que nos forneceu o instrumento e o modelo estrutural de valores, cuja validação constitui uma das nossas hipóteses – a teoria de valores de **Schwartz (1992)**.

O capítulo 2 da revisão da literatura aborda questões relacionados com a adolescência e o desenvolvimento. Pretendemos neste capítulo descrever sucintamente os modelos que diferentes correntes na psicologia propõem para explicar o processo de desenvolvimento, dando destaque à abordagem cognito-desenvolvimentista que nos pareceu a mais adequada para fornecer um quadro complementar de suporte para a análise e discussão dos resultados. Abordamos ainda vários temas que julgámos mais relevantes para o processo de construção de valores na adolescência, nomeadamente a identidade e os contextos de socialização.

Na segunda parte, como já foi referido, tratámos empiricamente as questões de investigação, relatando e discutindo os resultados de um estudo efectuado com uma amostra de alunos do 12º ano de duas escolas secundárias e de professores de cada uma das escolas. Nesse estudo, efectuado com o Questionário de Schwartz, quisemos saber

qual a estrutura e hierarquias dos Valores Próprios e dos Valores atribuídos a um Aluno Ideal pelos sujeitos questionados.

I - REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA / ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – OS VALORES EM PSICOLOGIA

“O homem que julgo moderado, quando na sua narrativa chegar à ocasião de contar um dito ou um feito de uma pessoa de bem, quererá exprimir-se como se fosse o próprio, e não se envergonhará dessa imitação, sobretudo ao reproduzir actos de firmeza e de bom senso do homem de bem;”

Platão, in *República*

“...Que debilita mais depressa do que trabalhar, pensar, sentir sem necessidade interior, sem uma profunda escolha pessoal, sem alegria, como um autómato do “dever”?”

Nietzsche, in *O Anti-Cristo*

1. PARA UMA DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE VALOR

1.1. As várias perspectivas na evolução e determinação do conceito

Difícilmente qualquer área do saber poderá reivindicar para si a exclusividade do conceito de “valor”. Desde a economia à filosofia, passando pelas ciências humanas até à linguagem quotidiana, o termo “valor” manifesta-se em múltiplos contextos, evocando múltiplas referências. Numerosos autores referem inclusivamente a falta de clareza e de consenso com que é determinado à partida o conceito (Régnier, 1994).

Muito antes das ciências humanas, nomeadamente a sociologia e a psicologia social, se autonomizarem com objectos e metodologias próprias, os filósofos clássicos já discutiam a ideia de valor. A expressão no entanto não surge explicitamente nomeada, mas antes subjacente à ideia de “bem”, dado que o termo, proveniente da área económica (o valor objectivo) e originário do germânico “werd” (>wert), apenas foi introduzido no discurso filosófico no séc. XVIII (Kuhn, 1977).

A própria visão dualista do mundo de Platão implica a dimensão do ideal associado ao conceito de “bem” (Rintelen, 1979), dimensão essa que percorre toda a história do pensamento, sobrevivendo no discurso das correntes metafísicas (Kuhn, 1977) e surgindo ainda, apesar da divergência de abordagens e de concepções, quase omnipresente, explícita ou implicitamente, nas modernas tentativas de determinação do conceito de “valor”.

No advento das ciências humanas, **Durkheim (1911, citado por Rocher, 1977)** distinguia “juízos de realidade” de “juízos de valor”, sendo os primeiros a expressão de “dados factos” ou “dadas relações entre os factos” e constituindo os segundos uma avaliação da qualidade das coisas ou a importância que se lhes atribui. Consequentemente, os juízos de valor implicam a pré existência de um sistema de valores: “a adesão do indivíduo a um ideal com o qual compara as coisas ou os acontecimentos que observa” (Rocher, 1977).

Esta proposição surge já em **Kluckhohn (1951, citado por Schwartz & Bilsky, 1987)** que os define como “concepções do desejável que influenciam o modo como as pessoas seleccionam os seus comportamentos e avaliam os acontecimentos”, noção que, além das dimensões já abordadas, concebe os valores como orientadores do comportamento.

É sobre esta aceção geral e inicial de **valores como critérios** que incide a nossa tentativa de determinação do conceito e não sobre os valores como qualidades inerentes aos objectos. Esta dupla via na abordagem dos valores tem sido diferenciada no seu estudo, havendo autores que abordaram o tema do lado do objecto e outros, como **Allport, Vernon e Lindzey (1960, citados em Rokeach, 1973)**, **Maslow (1959, 1964, citado em Rokeach, 1973)** e, no campo da antropologia, **Kluckhohn, já referido, (1951, citado em Rokeach, 1973)** que o estudaram na perspectiva do sujeito.

Correntes não cognitivistas da psicologia adoptam diferentes perspectivas: comportamentalistas como **Skinner (1971, citado em Rokeach & Ball-Rokeach, 1989)** negam por completo a existência dos valores como “entidades mentais”. Autores como **Bandura (1991)**, defensores de uma teoria de aprendizagem social, parecem conferir-lhes um papel pouco relevante, juntamente com outros processos internos (Heaven, 1994).

Barry Schwartz (1990), por exemplo, sem questionar a proposição de que os valores são critérios que orientam as escolhas, considera mais importante o propósito de explicar a sua origem e desaparecimento do que a sondagem do seu conteúdo, pois os valores estão fortemente sujeitos a contingências espaço-temporais e ao modo como as

instituições e as tarefas se organizam, não fazendo sentido conhecer os valores de determinado indivíduo sem perceber o contexto em que são gerados.

Assim, segundo o mesmo autor, o acto de criação ou destruição de um valor estaria dependente dos resultados de um determinado comportamento. A ausência ou ineficácia de um reforço causaria a destruição do valor, tal como a sua presença/eficácia daria origem a uma (re)valorização (op. cit.).

Para algumas correntes inseridas na psicologia dita do ego, reformuladora de muitas das concepções freudianas, os valores surgem associados às necessidades como “fixações” que nos levam a tentar apossar-nos de “objectos” que vão ao encontro dessas mesmas necessidades, sendo a aprendizagem dos valores condicionada por um mecanismo de identificação precoce (Langford, 1995).

Nos modelos de inspiração mais freudiana porém, “valor” não surge como constructo autónomo, mas antes associado ao conceito de “investimento”, a carga libidinal, positiva ou negativa, com que são investidos os “objectos afectivos” (Laplanche & Pontalis, 1970). O conceito de valor e de valorização como orientador e critério de preferências também estará porventura associado às várias instâncias que para os psicanalistas constituem o aparelho psíquico.

Se alguma valorização teria a sua origem no Id, por seu turno, os valores como elementos de modelos de comportamento e critérios normativos poderiam provir de instâncias normativas supra-egóicas, como o Ideal do Eu ou o Super-Eu, sendo este último, como interiorização de aspectos restritivos provenientes dos pais combinados com os medos infantis (Freud, 1970, 1922), uma fonte de valorizações morais e de constrangimento de pulsões provenientes do Id.

Estas duas instâncias normativas acabariam por satisfazer as duas prerrogativas atribuídas aos valores - prescrever e proscriver comportamentos (Rokeach, 1973): enquanto o Ideal do Eu constituiria uma instância positiva funcionando como modelo interno de prescrição de comportamentos, um ideal de perfeição para o próprio, fonte de compensação narcísica, inversamente, o Super-Eu desempenharia uma função

proscritiva, inibindo os comportamentos em desacordo com a norma internalizada e susceptíveis de criar sentimentos de culpa (Langford, 1995).

Deste modo, alguns valores não situados na área da satisfação imediata dos desejos, proviriam de uma renúncia pulsional a favor de uma harmonização social (Resweber 1992, citado em Régnier, 1994), daí os valores serem simultaneamente uma “concepção do desejado” e uma “concepção do desejável” (Feather, 1994), que nem sempre coincidem.

Em síntese, e no quadro das nossas referências, a noção moderna de “valor”, ao evoluir do seio das reflexões filosóficas da antiguidade até ao empirismo moderno das ciências humanas, terá sido o resultado de duas rupturas sucessivas. Da filosofia moral clássica que os considerava como entidades transcendentais (o Bem, as virtudes), passou-se a uma ética individual, de certo modo reflectida no pensamento de Nietzsche (Kuhn, 1977), onde emergia a subjectividade face ao mundo (Régnier, 1994).

Finalmente, esta dimensão individual e humana dos valores, associada ao livre arbítrio viria a ser em grande medida posta em causa, já neste século, pelas ciências humanas, quer pelo postulado freudiano do inconsciente, que considerava a verbalização desse “arbítrio” como uma mera racionalização de uma pulsão/impulso (Kuhn, 1977), quer pelo resultado das investigações dos antropólogos culturais, que contrapuseram à dimensão individual uma outra que ficou também, desde essa altura, associada a quase todas as reflexões sobre o tema - a dimensão sociocultural (Régnier, 1994), que se manifesta tanto no condicionamento integrativo exercido sobre o indivíduo no contexto do seu desenvolvimento (socialização), como na relativização cultural das “virtudes universais”.

Nesta perspectiva, se por um lado o indivíduo afirma os seus valores como sujeito, também o faz em comunhão com um espaço e um tempo cultural em que se integra. Sendo ao mesmo tempo “modos de estar no mundo” e “condições de vida em comum”, eles remetem-nos ainda para as questões da identidade, seja ela individual ou social (Régnier, 1994), determinando não só a pertença ao próprio grupo por identificação,

mas a predisposição para o contacto com membros de outros grupos (Sagiv & Schwartz, 1995).

A psicologia geral associa frequentemente os valores às necessidades, dando ênfase à sua dimensão motivacional, considerando no entanto alguns autores como **Régnier (1994)** que a multiplicidade de modelos explicativos da motivação e a ambiguidade na definição de “necessidade” não contribuem para a clarificação do conceito. Enfatizando por outro lado a necessidade de ultrapassar clivagens entre os vários domínios da psicologia, e sendo consensualmente “valor” uma “figuração do desejável”, considera a mesma autora (op.cit.) que este implica simultaneamente a existência de uma aspiração e de uma representação.

1.2. O paradigma dos valores como critérios

Na linha de **Kluckhohn et al. (1951, citado em Régnier, 1994)**, que definiram os valores como “concepções do desejável (...) distintas de um indivíduo ou características de um grupo, que influenciam a selecção entre as modalidades, meios e finalidades de acções possíveis”, e de sociólogos como **Williams (1968, 1979, citado em Rokeach & Ball-Rokeach, 1989)**, surge o nome de Milton Rokeach, autor incontornável em quase todas as referências bibliográficas de estudos levados a cabo nesta área nas últimas duas décadas.

Rokeach (1973) criou um modelo integrado do sistema de crenças no qual valores, outras crenças e atitudes surgem claramente diferenciados não obstante articulados entre si (Braithwaite & Law, 1985). Para além da dissociação conceptual de outros constructos, **Rokeach (1973)**, preconiza uma abordagem mais objectiva e operacional do conceito, rejeitando definições vagas formuladas por outros autores.

Segundo ele, o número total de valores é relativamente pequeno, sendo comum a todo o ser humano, embora a sua hierarquização varie de indivíduo para indivíduo; está organizado em sistema, tendo a sua origem na cultura, na sociedade ou na personalidade do próprio indivíduo. Por outro lado, ao considerar que podem virtualmente manifestar-

se em qualquer fenómeno humano digno de ser estudado, **Rokeach (1973)** reivindica para os valores uma “posição central em todas as ciências sociais”.

Reverendo concepções anteriores, este autor define por sua vez “valor” como “uma crença duradoura de que um determinado comportamento ou finalidade é pessoal ou socialmente preferível a outro que se lhe oponha” (op.cit.), não muito longe da definição proposta anteriormente por **Allport (1963, citado em Hesketh & Costa, 1986)** que já definira valor como “uma crença em que o homem se baseia para actuar por preferência”.

Assim, os valores distinguem-se de outras crenças e de outros constructos utilizados em psicologia como atitudes, normas sociais, traços de personalidade ou mesmo interesses, apesar de estar relacionado com todos eles.

Contrariamente às atitudes, transcendem objectos e situações, constituindo crenças específicas, ao passo que as atitudes têm por referência uma organização de crenças em relação a determinado objecto ou situação (Rokeach, 1973).

O conceito também não se pode sobrepor ao de normas sociais, dado que estas não só dizem respeito apenas a modos de conduta em situações específicas, como também são em muitos casos exteriores ao indivíduo, ao passo que os valores constituem critérios interiorizados que tanto podem orientar comportamentos como objectivos de vida (op. cit.). Embora possam ser adquiridos no processo da socialização no seio de um determinado contexto cultural, a sua hierarquização parece acabar por reflectir escolhas individuais, como se pode verificar pela variação no seio do mesmo grupo cultural (Schwartz, 1992).

Partilhando em muitos casos tipologias equivalentes (Wojciszke, 1997), traços e valores distinguem-se pela imutabilidade atribuída aos primeiros como elementos do carácter dos indivíduos, passíveis de serem percebidos pelos outros como diferentes dos valores que os próprios dizem defender (Rokeach, 1973). Ambos os constructos são no entanto importantes para o conceito de identidade.

Os interesses, por seu turno, sendo uma das manifestações possíveis da hierarquia de valores do indivíduo, possuem também alguns dos atributos destes últimos, como a função orientadora da acção e avaliativa do próprio e dos outros, constituindo porém um conceito de âmbito menos abrangente que o de valor, não podendo ser classificados como idealizações de comportamentos ou de metas de existência. Na medida em que são potencialmente em muito maior número e se referem a situações ou objectos específicos, os interesses poderão aproximar-se mais do conceito de atitude (op. cit.).

Apesar de alguns aspectos da sua metodologia, nomeadamente o instrumento criado para a medição dos valores, ter sido posto em causa por alguns autores (Braithwaite & Law, 1985), o trabalho de Milton Rokeach na determinação do constructo e da sua natureza permanece como um marco fundador, válido até ao presente (Feather, 1995), tendo sido seguido e reformulado por muitos outros autores, entre os quais se destaca **Feather (1972, 1984, 1988a, 1988b)**, personalidade igualmente importante nesta área que tem levado a cabo inúmeros estudos de correlação dos valores com outras variáveis, nomeadamente o comportamento.

Mais recentemente, **Schwartz e Bilsky (1987, 1990)** e **Schwartz (1992)**, a partir do instrumento criado por Rokeach e no mesmo paradigma teórico preconizaram uma teoria universal de valores humanos, tendo produzido um modelo para a sua dinâmica motivacional e um novo instrumento para os aferir, instrumento esse que tem vindo a substituir gradualmente a clássica RVS (Rokeach Value Survey), estando a sua utilização cada vez mais generalizada.

Na mesma linha de outros autores, **Schwartz e Bilsky (1987)** consideram os valores como “representações cognitivas de três tipos de necessidades humanas: necessidades biológicas do organismo, necessidades de interacção social para a coordenação interpessoal e requisitos sociais institucionais para a sobrevivência e bem estar do grupo”, sendo através do seu próprio desenvolvimento cognitivo que os indivíduos se tornam capazes de as representar como objectivos ou valores, determinados em boa parte, como já foi referido anteriormente e adiante será desenvolvido, pelo processo de socialização no grupo a que pertencem.

Não obstante as reformulações mais recentes nas concepções dos sistemas de valores humanos, a conceptualização e determinação da sua natureza parece ter reunido algum consenso entre os autores referidos, tendo permanecido relativamente estável nos seus aspectos essenciais: (1) são crenças não imutáveis mas relativamente estáveis, que transcendem os objectos e as situações específicas, mas antes referindo-se a modos de conduta e metas de existência; (2) têm a sua origem nas necessidades humanas e nos requisitos para a vida em comunidade, como tal podem estar relacionados com papéis sociais; (3) são em número muito menor que as atitudes; (4) estão organizados em sistemas; (5) têm um funcionamento motivacional, orientador quer das atitudes quer do comportamento; (6) estão associados à identidade quer do indivíduo, quer do grupo.

“... que valores informam que valores
 (...) que valores se gastam no saber
 (...) que saber estabelece que valores...”

E. M. de Melo e Castro, in *Re-Camões*

“A necessidade
 é a mãe de toda a cultura..”

Vasco Graça Moura, in *Instrumentos para a melancolia*

“E a miséria é isso: não imaginar
 o nome que transforma a ideia em coisa,
 a coisa que transforma o ser em vida...”

Jorge de Sena, in *Peregrinatio ad loca infecta*

2. DIVERSOS ASPECTOS NA NATUREZA DOS VALORES

2.1. Estabilidade e mudança

Como já foi referido, para muitos autores (Rokeach, 1973; Régnier, 1994; Feather, 1994, 1995) o carácter relativamente estável dos valores é uma proposição pouco polémica. Como elementos de uma identidade eles têm de integrar uma estrutura suficientemente sólida para funcionar como um todo e permitir uma certa continuidade. Estudos longitudinais efectuados ao longo de 13 anos revelaram, por exemplo, uma grande estabilidade nos valores da sociedade norte-americana (Rokeach & Ball-Rokeach, 1989). Esta estabilidade tem levado muitos cientistas sociais a crer que os valores são componentes “profundas” de sistemas de crenças colectivos e, como tal, fortemente resistentes à mudança (op. cit.).

Esta natureza estável manifesta-se também no seu carácter transituacional (Rokeach, 1973; Régnier, 1994; Schwartz, 1992). Outros autores, no entanto, relativizam esta qualidade transituacional, afirmando que “diferentes valores ganham um maior ênfase à medida que o indivíduo vai desempenhando diversos papéis” (Brown & Crace, 1996), relatando pesquisas em que os sujeitos hierarquizaram os seus valores de um modo diverso conforme estivessem a referir-se à sua esfera privada ou ao domínio mais amplo da sua vida social (Braithwaite & Law, 1985).

Para **Rokeach (1973)** o seu carácter relativamente estável resulta do modo como são ensinados/interiorizados: os valores seriam assim apreendidos de uma maneira isolada e absoluta (e.g., não se pode ser apenas um pouco “honesto”). Porém, se por um lado, se postula a sua natureza estável e absoluta, por outro, há que admitir o seu carácter mutável (Rokeach, 1973) - pois de outra forma não poderiam ocorrer mudanças individuais nem sociais - e relativo, dado que, no processo do desenvolvimento, em confronto com diversas situações, os valores, não obstante interiorizados isoladamente, acabam por ser integrados numa estrutura hierárquica, determinando as prioridades dos sujeitos.

Do mesmo modo como são adquiridos ao longo do processo de desenvolvimento, constituindo um núcleo central relativamente estável do auto-conceito (Feather, 1994), também podem ocorrer mudanças quer em valores isolados, quer em todo o sistema de prioridades, mudanças essas que, seja a nível individual, seja a nível cultural, podem resultar da assunção de novos papéis sociais e novas responsabilidades ao longo da vida (Feather, 1994; Nurmi, 1992), de processos de terapia psicológica, de revoluções culturais e até mesmo de procedimentos experimentais (Rokeach, 1973).

No entanto, a determinação principal para a necessidade de mudança na orientação dos valores parece provir essencialmente da insatisfação (op. cit.). No quadro das teorias do equilíbrio, **Rokeach (1973)**, referindo-se à sensação de insatisfação e tendo em conta a posição central ocupada pelos valores, preconiza que “as mudanças cognitivas e comportamentais podem ser mais eficazmente produzidas se o indivíduo for capaz de identificar os valores que, posicionados estrategicamente, são inconsistentes com o seu auto-conceito”, sendo os valores critérios que tanto podem servir para avaliar as condutas e metas dos outros indivíduos como os do próprio sujeito.

Numa outra perspectiva, estritamente fenomenológica e tendo em conta não a dimensão cognitiva mas essencialmente a afectiva, **Hermans e Oles (1996)** abordam a importância desta última na continuidade ou descontinuidade dos valores no indivíduo em função do contexto espaço-temporal. Defendem os mesmos autores (op. cit.) que as mudanças podem ocorrer não só a nível explícito/cognitivo, como na “significação

afectiva” decorrente da experiência negativa, e conseqüente insatisfação, do processo valorativo.

Maio e Olson (1998), sem porem em causa a importância e a centralidade dos valores, consideram-nos ainda como “truismos culturais” (truisms), isto é, verdades evidentes que se caracterizam na maior parte dos casos por carecerem de suporte cognitivo (e de, em consequência disso nunca serem questionados por quem os defende) e por constituírem crenças de aceitação muito generalizada. Os mesmos autores (op. cit.) defendem ainda que a sua hierarquização é relativamente estável ao longo da vida, não sendo todavia transituacional. Nestes pressupostos, encontraram evidências que os levaram a concluir que os valores altruístas do modelo de **Schwartz (1992)** seriam particularmente susceptíveis à mudança nas cotações dadas pelos sujeitos quando se requeria ou fornecia argumentos para os defender.

2.2. Função motivacional e orientadora da acção humana

Apesar da natureza multifacetada da motivação humana e da grande variedade de teorias e modelos criados para a explicar (Weiner, 1992), muitos dos autores já referidos associam os valores à motivação, e considerando-os como um dos determinantes mais importantes do comportamento (Rokeach, 1973; Schwartz & Bilsky, 1987; Feather, 1988b, 1994, 1995). Como representações de necessidades, os valores orientam a acção humana no sentido de as satisfazer e, desse modo, a par das já referidas componentes cognitiva e afectiva, contêm também uma componente motivacional (Rokeach, 1973).

Convém no entanto distingui-los conceptualmente das necessidades, pois estas últimas possuem uma conotação neutral que eles não têm, dado que servem como critérios de avaliação (associados aos conceitos de bom/mau e a dimensões normativas), sendo porém mais facilmente consciencializados e verbalizados pelos indivíduos do que as primeiras (Feather, 1995).

Como concepções do desejável ou do preferível, os valores orientam não só os grandes objectivos existenciais (valores finais), como também servem de guia aos modos de conduta (valores instrumentais) que podem eventualmente conduzir à consecução dos

anteriores. Se a realização dos grandes objectivos existenciais constitui a satisfação de necessidades representadas nos valores, estes são igualmente motivadores porque constituem “instrumentos conceptuais” utilizados pelas pessoas para o aumento e manutenção da sua auto-estima (Rokeach, 1973).

No quadro de uma teoria da motivação que relaciona a expectativa-valor com o processo de tomada de decisões e com a acção, **Feather (1988b, 1995)** enfatiza igualmente esta dimensão considerando que “a força dos seus valores pode influenciar o empenhamento posto por um indivíduo numa actividade e o tempo em que nela persiste”. Tanto **Feather (1988b, 1995)** como **Crane e Brown (1996)** preconizam todavia a existência de uma entidade mediadora no processo de orientação do comportamento determinado parcialmente nos valores - a “valência” - que combinada com a expectativa de sucesso originaria as escolhas do indivíduo.

As valências, contrariamente aos valores, estão associadas a um determinado contexto e prendem-se com a atractividade ou aversão a objectos e acontecimentos específicos (Feather, 1995, 1998). Os valores seriam deste modo critérios para o estabelecimento das valências que, de certo modo, poderiam por sua vez ser definidas como o “valor” atribuído a objectos e situações, determinante para o processo da tomada de decisões.

Bandura (1986), numa posição mais extrema, considera exclusivamente a eficácia/sucesso percebidos como orientadores da decisão sobre um determinado comportamento, postulado criticado por **Crane e Brown (1996)** que defendem, tal como **Feather (1988b, 1995)** que os valores “orientam os indivíduos para os aspectos do seu ambiente que lhes podem proporcionar os resultados desejados”: nessas circunstâncias “os indivíduos definem os seus objectivos, estabelecem estratégias para os alcançar e passam à acção”. Os mesmos autores admitem no entanto que a percepção da eficácia pode intervir neste processo e em alguns casos impedir a consecução do objectivo seleccionado.

A dimensão motivacional parece porém ganhar um particular destaque, desempenhando um papel mais central e estruturante, na teoria universal dos valores humanos preconizada por **Schwartz e Bilsky (1987, 1990)**. Ao enunciarem todas as facetas que

constituem a sua natureza, argumentam (op. cit.) que são os aspectos motivacionais que estabelecem a base da sua estruturação e que os vários tipos motivacionais por eles constituídos se organizam numa relação dinâmica onde se definem compatibilidades e conflitos. Estes tipos motivacionais latentes, detectados por análise correlacional das cotações dos itens explícitos (valores), cobririam desta maneira os três tipos de necessidades já enunciadas (cf. 1.2.) servindo cada um deles um diferente propósito.

Tendo testado empiricamente este modelo em várias culturas/países (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990, Schwartz, 1992; Menezes & Campos, 1991a), postulam a existência de 10/11 tipos motivacionais (Schwartz, 1992):

- “auto-direccionamento”, definido em termos de independência de pensamento e acção, derivado da necessidade orgânica de controlo e perícia;
- “estimulação”, originado na necessidade orgânica de variedade e estímulo para a “manutenção de um nível optimizado de activação” ;
- “hedonismo”, que embora não se possa afirmar que derive de nenhuma necessidade orgânica, orienta-se no sentido do prazer associado à sua satisfação;
- “realização”, definida em termos de sucesso obtido através da “competência demonstrada de acordo com padrões sociais” no sentido de satisfazer necessidades de aprovação social, e não em termos de padrões internos (estando estes mais perto do auto-direccionamento);
- “poder” também orienta o indivíduo no sentido da obtenção da aprovação e admiração social, sendo contudo este último mais associado à obtenção e manutenção de uma posição dominante na hierarquia social;
- “segurança”, que satisfaria necessidades de estabilidade e de harmonia, quer do indivíduo, quer do grupo;
- “conformismo”, tipo que expressaria a necessidade de auto-restricção de acções e impulsos que potencialmente poderiam prejudicar a harmonia social, violando normas e expectativas do grupo;
- “tradição”, tipo que em certa medida prolonga os objectivos do anterior, situando-se porém numa dimensão mais abstracta, visto que pode orientar posturas e comportamentos mais simbólicos dentro do grupo;

- “benevolência”, expressando objectivos relacionados com a preocupação com o bem estar dos mais próximos no dia-a-dia, derivando da necessidade orgânica de filiação, promotora do florescimento e vigor dos grupos;
- “universalismo”, que levaria os objectivos expressos no tipo anterior a uma dimensão universal, estendendo essa preocupação ao todo o ser humano e à natureza;
- “espiritualidade”, como expressão da necessidade de atribuir um significado mais integral à vida, seja ele de cariz religioso ou humanista (este último tipo não foi porém validado empiricamente de uma forma inequívoca).

Por sua vez, os 10/11 tipos postulados (Schwartz, 1992) estariam incluídos numa dimensão bipolar mais abrangente que funcionaria como uma matriz para as compatibilidades e os conflitos: “abertura à mudança” (auto-direccionamento, estimulação, hedonismo), “conservação” (segurança, conformismo, tradição), situados em pólos opostos; “altruísmo”¹ (benevolência, universalismo) e “proveito próprio”² (hedonismo, realização, poder), em conflito no segundo pólo.

Orientados nesta dinâmica teríamos compatibilidades entre: poder/realização, realização/hedonismo, hedonismo/estimulação, estimulação/auto-direccionamento, auto-direccionamento/universalismo, universalismo/benevolência, tradição/conformismo e conformismo/segurança.

Pelo contrário, estariam em conflito: auto-direccionamento e estimulação/conformismo, tradição e segurança; universalismo e benevolência/realização e poder; hedonismo/conformismo e tradição; espiritualidade/hedonismo, poder e realização.

A existência de uma dinâmica motivacional que permite ao indivíduo perfilhar valores que expressam propósitos aparentemente contraditórios (e.g. valores que orientam o indivíduo para a mudança e abertura e outros que o levam ao fechamento e à manutenção das situações) é igualmente defendida por autores como **Herman e Oles (1996)** que admitem que os sujeitos possam atribuir a mesma prioridade a valores

¹ *Self-transcendence* no original (Schwartz, 1992)

² *Self-enhancement* no original (op. cit.)

diferentes, assim como por **Braithwaite e Law (1985)** que afirmam também que o mesmo indivíduo pode igualmente mobilizar de um modo equitativo valores diferentes, não sendo mesmo alguns comparáveis na mesma hierarquização. Esta perspectiva dinâmica pode assim constituir um princípio organizativo interessante para o estudo da sua organização, complementarmente à perspectiva hierárquica, como será desenvolvido na secção seguinte.

Apesar de algumas teorias da motivação não atribuírem aos valores um papel importante para a explicação do comportamento motivado (Weiner, 1992), em muitas delas encontramos elementos da “tipologia motivacional” preconizada por **Schwartz (1992)**.

Os comportamentos altruísticos, por exemplo, são fenómenos considerados centrais para o estudo da motivação humana (Weiner, 1992). Explicações com base na sociobiologia, entre outras, defendem que a motivação altruísta satisfaz, em última análise, o objectivo da reprodução genética, enquanto que os atribucionistas afirmam que ela é mediada pela percepção da ausência de culpa na pessoa que precisa de auxílio, o que originaria a simpatia indutora do comportamento (op. cit.).

A dimensão hedonista, por seu turno, com menor ou maior importância, surge associada a praticamente todas as teorias da motivação, sendo um axioma comumente aceite que “os organismos orientam os seus esforços de modo a obter prazer e diminuir a dor” (op. cit.). A realização, finalmente, parece ocupar uma posição relevante no quadro da teoria de expectativa-valor, em que a motivação para a acção surge a partir desse binómio: o valor atribuído ao sucesso na realização e as dificuldades percebidas na tarefa (op. cit.).

2.3. Organização e conteúdo

2.3.1. Hierarquias explícitas e dinâmicas latentes

Como já foi várias vezes referido, é consensual a proposição de que os valores se organizam hierarquicamente, à semelhança do que é preconizado em certas teorias da motivação para as necessidades (Maslow, 1954, citado em Rokeach, 1973) e é sem

dúvida esta perspectiva que conduz a abordagem de **Rokeach (1973)** aos sistemas de valores.

Este autor (op. cit.), admitindo a existência de situações que fazem entrar em conflito vários valores, postula essencialmente um sistema hierárquico para a sua organização, tomando como únicas unidades operacionais os valores isolados verbalizáveis, não têm em conta, de uma forma consistente, variáveis latentes (factores) na sua análise. De acordo com o mesmo autor, (op. cit.), as baixas correlações verificadas entre os itens utilizados na sua escala podem eventualmente ser o resultado do esforço em seleccionar formulações que simultaneamente possuíssem o maior grau de generalização possível e que não se sobrepusessem entre si, isto é que os itens são suficientemente independentes semanticamente para não produzirem redundâncias. Esta perspectiva ordinal reflecte-se, como veremos mais desenvolvidamente adiante, no instrumento que elaborou.

Apesar desta abordagem essencialmente ordinal, **Rokeach (1973)** detectou, embora de uma forma não sistemática, vários factores que apontavam para uma organização latente, admitindo que certos valores tendem a formar grupos (clusters) e que analisados pela técnica de *Smallest Space Analysis* (Guttman, 1968), metodologia que teve um consequente desenvolvimento nos trabalhos de **Schwartz e Bilsky (1987, 1990)**, tendem a apresentar graficamente uma forma circular, limitando-se no entanto **Rokeach (1973)** a concluir, sem qualquer outra consideração estrutural, que tal facto revelava apenas um equivalente grau de generalidade entre os itens da sua escala.

Sem desprezar esta natureza hierárquica, outros autores (Régner, 1994; Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; Feather, 1980, citado em Régner, 1994) advogam uma perspectiva mais sistémica para explicar a sua organização. Identificam então uma estrutura latente quer através da análise factorial (Régner, 1994) , quer do *SSA* (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; Schwartz, 1992), utilizando instrumentos não ordinais de recolha de dados, assunto que será discutido posteriormente.

Na sua abordagem fenomenológica, também **Hermans e Oles (1996)** defendem a existência de um número limitado de motivos latentes, considerando que a análise da

componente afectiva poderá revelar que motivo estará particularmente activo numa determinada situação e no todo do sistema.

Deste modo, poderíamos considerar a existência de duas correntes explicativas para a organização dos valores humanos: uma hierárquica, na linha de **Rokeach (1973)**, tendo como unidades operacionais exclusivamente os valores explícitos, baseada numa organização ordinal; uma perspectiva sistémica, na qual se inclui a abordagem de **Schwartz e Bilsky (1987, 1990)**, que preconiza uma organização implícita latente (domínios/tipos motivacionais), integrante (três níveis de organização: valores, tipos motivacionais, dimensões bipolares) e dinâmica (admitindo um sistema de compatibilidades e conflitos entre os elementos), detectada com base não na informação ordinal, mas na correlacional.

Estas duas perspectivas também nos sugerem algumas considerações sobre a universalidade dos sistemas de valores. Enquanto o princípio organizativo hierárquico pode ser generalizável, visto fazer parte da própria natureza dos valores, as prioridades, isto é, o modo como estão ordenados, não podem, visto variarem de indivíduo para indivíduo (Rokeach, 1973).

Na abordagem proposta por **Schwartz e Bilsky (1987, 1990)** há a tentativa de validar um princípio organizativo (sistémico) e uma estrutura (conteúdo e dinâmica) universais, defendendo os autores que a existência dos tipos motivacionais e do sistema dinâmico que os organiza é praticamente invariável de cultura para cultura, de indivíduo para indivíduo, proposição para a qual apresentam, evidência empírica recolhida em várias culturas, à volta do mundo (Schwartz, 1992).

Convém no entanto guardar alguma prudência em relação a generalizações universais. **Langford (1995)**, por exemplo, adianta que os adultos mais especializados (experts) revelam uma maior consistência nas estruturas factoriais do que os outros. O próprio **Schwartz (1992)** identifica certas circunstâncias em que se observa alguma incongruência entre os dados analisados e o modelo, nomeadamente, a nível cultural, em amostras provenientes de comunidades em processo de grandes mudanças sociais e, a nível individual, em sujeitos menos instruídos/menos especializados, ou ainda, de acordo

evidências empíricas de outras investigações (Menezes & Campos, 1997), em sujeitos mais jovens. **Feather (1995)** defende mesmo que alguns aspectos particulares de certas culturas, ou que a pertença a certos grupos políticos ou religiosos podem produzir dinâmicas motivacionais diferentes do modelo de **Schwartz (1992)**, limitando deste modo a sua generalização.

Estas considerações não invalidam porém as vantagens em termos de economia operatória dos tipos motivacionais, nem o potencial preditivo e explicativo da sua dinâmica, quer no que diz respeito a aspectos internos do próprio sistema, quer na lógica correlacional estabelecida com outras variáveis independentes (Schwartz, 1992; Sagiv & Schwartz, 1995; Schwartz et al., 1997; Feather, 1995).

2.3.2. Formulação, significação e quantidade

Se por um lado é fácil aceitar, por múltiplas razões, o princípio generalizado da hierarquização, e que o modelo preconizado por **Schwartz e Bilsky (1987, 1990)**, especialmente no que diz respeito à estruturação dos tipos motivacionais, apresenta uma validação empírica suficientemente abrangente (Schwartz, 1992) no sentido da sua universalidade, é, por outro lado, mais difícil considerar que as formulações dos valores isolados possam ser alvo de uma interpretação unívoca e universal, especialmente, como salientarem **Braithwaite e Law (1985)**, no caso vertente em que o conceito implica um considerável grau de abstracção.

Em primeiro lugar por questões de natureza não estritamente psicológica: a multiplicidade de referentes é condição, senão dos valores, pelo menos da natureza das palavras - não só de língua para língua, de cultura para cultura, mas também de indivíduo para indivíduo. Tanto mais que a maior parte das formulações se expressa sob a forma de nomes abstractos como “paz”, “felicidade”, “beleza”, “igualdade”, “sabedoria”, ou de adjectivos como “leal”, “audacioso”, “inteligente”, “polido”.

Em segundo lugar, as referências quer culturais, quer de história individual podem accionar representações diferentes para o mesmo conceito. Conceitos ainda como “amizade”, “amor maduro” ou “segurança familiar”, para além de poderem constituir

diferentes prioridades de indivíduo para indivíduo, assumem também significados certamente diferentes nas várias etapas da vida da mesma pessoa.

Algumas das questões levantadas no parágrafo anterior são abordadas por **Rokeach (1973)** a propósito da escala de valores por si criada e que compreende um total de 36 valores, 18 referentes a modos de conduta, expressos em adjetivos, 18 referentes a metas existenciais. Referindo-se às conotações associadas aos valores, este autor (op. cit.) evoca um estudo (Homant, 1968, citado em Rokeach, 1973) de aferição semântica da sua escala que lhe permitiu concluir que obteria as mesmas ordenações da parte dos sujeitos mesmo que a formulação fosse mais complexa; a própria utilização de explicitações entre parêntesis, que se seguem aos termos que referem os valores, presentes nas últimas versões do seu instrumento, não provocou alterações nos resultados.

Rokeach (1973) atribui por conseguinte mais importância às diferenças nos significados psicológicos dos valores, afirmando que a significação psicológica que cada indivíduo confere a cada valor deve ser aferida pelo modo como esse mesmo indivíduo o relaciona com os outros valores e não por considerações de natureza semântica.

Este problema ganha porém uma dimensão diferente nas investigações de Schwartz (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; Schwartz, 1992). Enquanto o trabalho de Rokeach (Rokeach, 1973; Ball-Rokeach & Rokeach, 1989) incidiu exclusivamente sobre a sociedade americana, a investigação do primeiro realizou-se num âmbito transcultural, o que terá porventura aumentado a pluralidade de significações atribuídas pelos sujeitos aos itens, tanto mais que, por exemplo, em algumas línguas, como o Finlandês e o Chinês, não existe distinção formal entre nomes e adjetivos para expressar as diferenças entre os valores finais e instrumentais (Schwartz & Bilsky, 1987).

A interpretação do significado particular de cada valor produziu, de acordo com as análises dos dados recolhidos, várias discrepâncias com o modelo proposto por estes autores (op. cit.) a nível do posicionamento dos valores nos tipos motivacionais e, fosse por questões de semântica, de psicologia individual ou cultural, 14 dos valores

formulados na escala não revelaram uma consistência transcultural, sendo admitidas alternativas para a inclusão de alguns deles nos tipos motivacionais (Schwartz, 1992).

Na sua versão mais recente (cf. IV – Anexo 1), a lista de valores utilizada no Questionário de Schwartz (Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996), originalmente adaptado do de **Rokeach (1973)**, comporta 57 valores, 30 finais, 27 instrumentais, com formato equivalente (valor, seguido de explicitação) à versão D da RVS. Algumas reformulações levadas a cabo (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; Schwartz, 1992) prendem-se também com questões associadas à interpretação dos itens - foram incluídos valores provenientes de culturas não-ocidentais e eliminados itens ambíguos como “felicidade”, considerando-se que neste caso particular, apesar da importância que os indivíduos lhe atribuem, pode estar associado a múltiplos significados e ser alcançado através de outros valores, surgindo sistematicamente correlacionado com a maior parte deles (Schwartz, 1992).

Outra questão digna de menção é a quantidade dos valores. Partindo da asserção enunciada anteriormente de que o seu número é relativamente pequeno (Rokeach, 1973), constatamos porém uma certa diversidade nas propostas dos diversos autores para a sua inventariação.

Originalmente seleccionados, a partir de critérios de objectividade para evitar a redundância, a ambiguidade e a transitoriedade, de uma lista de 555 traços de personalidade recolhidos por **Anderson (1968, citado em Rokeach, 1973)**, que por sua vez os seleccionou a partir de outra de 18.000 compilada por **Allport e Obert (1937, citado em Rokeach, 1973)**, os 36 valores inventariados por Rokeach são no entanto considerados em número excessivo por **Braithwaite e Law (1985)**, que propõem 14, e por **Crane e Brown (1996)** que julgam razoável qualquer número entre 10 e 16, números que se aproximam mais das unidades latentes operacionais (tipos motivacionais) de **Schwartz (1992)**.

2.3.3. Tipologias

Tal como se verifica noutros aspectos já citados, também a classificação dos valores resultou numa abundância de tipologias que pretendem abarcar os mais variados aspectos relacionados com o conceito, desde os interesses que servem, ao domínio motivacional ou à origem.

Nas primeiras décadas deste século surgem classificações baseadas num critério basicamente temático, agrupando valores em categorias como teóricos, sociais, estéticos, económicos, políticos e religiosos (Sprang, 1919; Allport, 1937, citados em Hermans e Oles, 1996). Antropólogos como **Kluckhohn e Strodtbeck (1961, citados em Rocher, 1977)** propõem uma grelha de categorização baseada em cinco problemas humanos (natureza humana, relação homem/natureza, tempo, actividade humana e relações interpessoais) e nas suas soluções (má, neutra, boa). **Rokeach (1973)** afirma todavia que as dimensões propostas por estes últimos são mais adequadas para descrever orientações filosóficas do que orientações de valor.

Derivada do conceito de valor como “orientador do modo de conduta ou de uma meta existencial”, a classificação que os define como “instrumentais” (modo de conduta) e “terminais”, ou “finais”, surge largamente utilizada como tipologia operacional, sendo inclusivamente um elemento estruturante quer RVS, quer do Questionário de Schwartz, quer ainda de outras adaptações, nomeadamente, a produzida por **Régnier (1994)** à RVS.

Muito frequentemente sobrepondo-se totalmente ao conceito de valor, os valores morais, abordados nos trabalhos de, por exemplo, **Kohlberg (1963, citado em Rokeach, 1973)** e **Piaget (1965, citado em Rokeach, 1973)**, são sem dúvida menos abrangentes do que os valores gerais decorrentes das concepções até aqui expostas. **Rokeach (1973)** classifica-os como um subgrupo dos valores instrumentais, que compreenderia, além desse tipo, os “valores de competência”, as quais não surge associada a dimensão de “dever”(oughtness) que caracteriza os primeiros.

Esta organização bifactorial instrumental/final encontra no entanto os seus opositores que alegam que, além de partir de uma mera conceptualização sem consistência empírica, peca por artificialismo pois as pessoas não separam naturalmente os fins dos meios neste quadro específico dos valores (Langford, 1995).

Não obstante ter igualmente utilizado essa tipologia como elemento operacional e de a ter testado empiricamente (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990), em trabalhos posteriores, **Schwartz (1992)** adopta também uma posição mais desfavorável, relativizando a validade dos conceitos de “instrumental” e “final”, quer na medição, quer na conceptualização dos valores. Segundo evidência empírica o conceito de instrumental e terminal não parece ser um princípio organizador dos valores (op. cit.). Em termos de conceptualização, o mesmo autor (op. cit.) salienta ainda que os valores instrumentais, além de poderem ser confundidos com traços de auto-caracterização (visto serem expressos em adjectivos), podem igualmente em alguns casos ser transformados em valores finais, com as vantagens de passarem a constituir uma única lista e de serem expressos de uma forma (substantiva) mais próxima do modo como geralmente as pessoas os conceptualizam.

A dicotomia indivíduo/sociedade também constitui um critério recorrente na tipologia concebida por alguns autores: **Rokeach (1973)** subdivide os valores conforme estejam centrados no indivíduo ou na sociedade - valores terminais como “salvação” ou “paz de espírito” servem objectivos intrapessoais, ao passo que valores como “paz no mundo” ou “igualdade” são interpessoais; os valores morais seriam, por seu turno, interpessoais e os de competência intrapessoais. **Schwartz e Bilsky (1987, 1990)** utilizam o mesmo critério, estendendo-o também à estrutura motivacional do modelo que propõem, estando essa dicotomia implícita num dos pólos da matriz de base: “proveito próprio” versus “altruísmo” (Schwartz, 1992).

Outras dimensões complementares, derivadas de critérios semelhantes, e resultantes dos dois motivos de base (Hermans e Oles, 1996) - S (manutenção e expansão do eu) e O (orientação para os outros e para o ambiente) - foram preconizadas por diversos por autores como **Bakan (1966, citado em Hermans e Oles, 1996)**, que considera o

binómio autonomia/homonímia e Klages (1948, citado em Hermans e Oles, 1996) que propôs solidificação/dissolução.

Ainda na base do critério indivíduo/sociedade, é discutida por alguns autores a sua equivalente dicotomia cultural: individualismo/colectivismo (Hofstede, 1980; Schwartz, 1994). Considerado por alguns autores como unidimensional (Hofstede, 1980), junto de outros porém suscita uma posição contrária a favor da sua natureza pluridimensional e não complementar (Gelfand, Triandis & Chan, 1996). Deste modo, visto que alguns valores individuais e colectivos parecem ser sobreponíveis, com algum suporte empírico, é adiantada em alternativa à oposição individualismo/autoritarismo (op. cit.)

Braithwaite (1998), por seu turno, dando um ênfase mais particular à dimensão sócio-política, preconiza ainda um modelo baseado na oposição “segurança” (associada à ordem, à legitimação da competição pelos recursos mas também ao seu regramento) e “harmonia” (associada à cooperação, coexistência pacífica e produtividade em prol da colectividade).

Finalmente, **Schwartz (1994)** propõe uma tipologia motivacional para o nível cultural (com um modelo dinâmico equivalente à individual), criada a partir de amostras de 38 culturas diferentes, e que compreende tipos como “hierarquia”, “conservantismo”, “harmonia”, “empenhamento igualitário”, “perícia”, “autonomia afectiva” e “autonomia intelectual”.

“A ciência é muito mais que a simples descrição e explicação da Natureza; é parte do intrincado jogo entre a Natureza e nós próprios. Descreve a Natureza, mas a Natureza exposta ao nosso método de questionamento”

Werner Heisenberg

“Dêem um martelo a um miúdo que ele rapidamente chegará à conclusão de que tudo o que o rodeia precisa de ser martelado”

Abraham Kaplan

3. O PROCESSO DE MEDIÇÃO DOS VALORES

3.1. A importância da aferição dos valores

Desde que o estudo dos valores deixou de estar limitado ao exercício exclusivo da reflexão filosófica que as abordagens ao tema têm tentado combinar a componente conceptual com a empírica. De facto, nas últimas décadas tem-se incrementado a sua medição não só para dar sustentação às teorias que a enquadram mas também para aproveitar o seu potencial exploratório de modo a permitir o aperfeiçoamento dessas mesmas teorias ou mesmo a abertura de novos trilhos de investigação.

Dado o papel central atribuído aos valores, a sua relativa estabilidade como crenças e o seu potencial como determinantes e modeladores de atitudes e comportamentos (Rokeach, 1973; Braithwaite, 1998), a sua medição assume uma especial relevância; **Rokeach (1973)**, inclusivamente, não descurando uma posição de rigor metodológico, acha-a “virtualmente relevante para qualquer problema humano que possamos imaginar”.

Com efeito, inúmeros estudos correlacionais têm sido publicados associados aos mais diversos contextos, desde a correlação dos valores com preferências de consumo (Rokeach, 1973; Feather, 1998), com atitudes políticas (Rokeach, 1973; Braithwaite, 1998), com a predisposição para o relacionamento entre grupos étnicos diferentes (Sagiv & Schwartz, 1995), com comportamentos pró-ambientais (Schultz & Zelezny, 1998), correlacionados positivamente com alguns valores altruístas da tipologia de Schwartz (1992), até estudos no campo educacional, associando os valores a preferências académicas (Feather, 1972, 1988b).

Tal como se podem aferir as prioridades dos indivíduos também se podem medir os valores percebidos no ambiente ou em entidades ideais, como se verifica através de investigações em que os sujeitos cotaram os valores da sua escola (Feather, 1972), de pessoas significativas (Régner, 1994), ou mesmo de alunos ideais (Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996).

As prioridades atribuídas constituiriam a imagem ou estereótipo da entidade percebida, expresso através da cotação/ordenação dos seus valores (Rokeach, 1973). As diferenças entre a estrutura abstracta - os valores próprios - e a estrutura percebida - valores do “outro” - (Feather, 1971, citado em Rokeach, 1973) mediriam o grau de identificação ou de alienação existente entre ambas. Tais medições assumem particular importância não só para a identificação dos elementos constitutivos de estereótipos como também para a detecção de conflitos e desajustamentos entre as pessoas e o ambiente, nomeadamente em organizações como a escola ou a empresa.

3.2. As diferentes metodologias

3.2.1. Abordagens inferenciais e fenomenológicas

Pela consulta da literatura sobre o tema pode-se constatar uma relativa diversidade também nas metodologias de medição dos valores (Meyer, 1988), não só decorrente de diferentes perspectivas na conceptualização e operacionalização do conceito, mas em muitos casos produzindo resultados bastante heterogéneos entre si. Alguns autores, no entanto, defendem-se não as vantagens da diversificação das metodologias pelo menos as da pluralidade das medições (Braithwaite & Law, 1985).

Em primeiro lugar, poderíamos considerar a abordagem de tipo inferencial (Rokeach, 1973; Meyer, 1988) em que os valores seriam deduzidos de comportamentos observados (Rokeach, 1973) ou, ao nível cultural, de diversas manifestações socio-culturais consubstanciadas e mediadas por documentos, obras de arte e outros produtos culturais (Schwartz, 1994). Não tendo defendido a abordagem inferencial para a aferição dos valores individuais, **Rokeach (1973)**, propõe-nos no entanto um modelo explicativo das ideologias políticas baseado na complementaridade entre os valores “igualdade” e

“liberdade”, através da análise do conteúdo das obras produzidas pelos representantes mais relevantes das várias ideologias, utilizando uma metodologia se não completamente inferencial, pelo menos indirecta e diferida.

Teríamos igualmente abordagens de tipo fenomenológico (Rokeach, 1973; Meyer, 1988), com a recolha individual de dados feita através de entrevista. A investigação de, por exemplo, **Hermans e Oles (1996)** sobre a continuidade/descontinuidade dos valores segue esta linha, constituindo-se num estudo de três casos. **Rokeach (1973)** todavia identifica alguns problemas neste método, nomeadamente a dificuldade do sujeito em verbalizar/enunciar com alguma objectividade os seus valores.

3.2.3. Abordagens psicométricas

Das metodologias mencionadas na literatura (Meyer, 1988), a abordagem psicométrica parece ser a mais generalizada. Metodologia utilizada em todos os estudos atrás mencionados (cf. 3.1.), constitui uma recolha de dados mediada por instrumentos, que basicamente são listas organizadas de um número restrito de valores inventariados previamente, pedindo-se aos sujeitos que os coloquem por uma certa ordem (ranking) ou que lhes atribuam uma determinada cotação numa escala preestabelecida (rating). Tanto a RVS (Rokeach Value Survey) e seus derivados, como o Questionário de Schwartz se incluem nesta classe de metodologias.

Este tipo de abordagem apresenta, em termos gerais, algumas vantagens em relação às anteriores: em relação ao método inferencial, a recolha directa de dados evita o enviesamento dos resultados pela subjectividade do observador/investigador e diminui a dificuldade em interpretar e classificar os dados (Rokeach, 1973); por outro lado, a amostra poderá ser consideravelmente maior e as fontes de erro menores, pois na entrevista teremos de considerar o entrevistador, o instrumento, o processo de codificação e a amostra, enquanto que, se a fiabilidade do questionário psicométrico nos der algumas garantias, apenas teremos de assegurar a qualidade da amostra (Tuckman, 1988).

A discussão deste tipo de metodologia parece estar contudo centrada à volta do processo de classificação dos itens. Tendo em comum a estruturação em forma de questionário, as divergências entre os defensores da ordenação e os que advogam a cotação em escala parecem provir não só de diferentes conceptualizações na organização dos valores (cf. 2.3.1.) como também das possibilidades de análise estatística permitidas por um e outro processos (Rokeach, 1973; Rokeach & Ball-Rokeach, 1989; Braithwaite & Law, 1985; Menezes & Campos, 1991a, 1991b; Langford, 1995).

Assim, a opção pela cotação dos itens numa escala de intervalos, além de reflectir uma perspectiva mais sistémica da organização dos valores, permite obter mais informação, visto que os sujeitos não só podem cotar igualmente vários valores, como também exprimir mais pormenorizadamente as diferenças entre eles de uma forma que a ordenação simples não contempla (Meyer, 1988).

Como resultado, os factores apurados são constituídas por uma série de itens correlacionados, permitindo aferir melhor a (in)coerência de todo o sistema (Langford, 1995) e dando maior fiabilidade às novas unidades (latentes) obtidas através dessa variedade de itens mutuamente confirmatórios (Braithwaite & Law, 1985).

Este tipo de medição dá oportunidade ainda aos sujeitos de cotarem negativamente os valores, reflectindo uma outra característica a nível conceptual não preconizada por **Rokeach (1973)** mas particularmente relevante em estudos de natureza transcultural (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; Menezes & Campos, 1991b).

Por outro lado, a qualidade ipsativa dos resultados obtidos pela ordenação tem sido uma crítica recorrente em vários autores (Braithwaite & Law, 1985; Menezes & Campos, 1991a, 1991b). Este qualidade caracteriza-se pela independência interindividual dos resultados que traz evidentes problemas metodológicos, particularmente uma maior dificuldade, para quem defende uma perspectiva mais sistémica e latente, em proceder a análises correlacionais (Braithwaite & Law, 1985).

Os autores como **Rokeach (1973)**, que defendem a ordenação, preferem no entanto colocar questões de conceptualização acima de questões instrumentais/metodológicas

(Rokeach & Ball-Rokeach, 1989), visto consideraram que a ordenação reproduz mais fielmente “a realidade fenomenológica do processo de escolha de comportamentos orientados pelos valores” (op. cit.), possibilidade já adiantada igualmente por **Braithwaite e Law (1985)**. A favor da ordenação é ainda evocada a sua maior simplicidade, especialmente no que se refere à versão D do RVS, onde são utilizadas etiquetas numeradas amovíveis, que os sujeitos podem mudar à medida que vão reflectindo, transformando assim a tarefa num acto mais lúdico, que permite admitir um maior espectro de idades nas mostras (Rokeach, 1973).

3.3. . O efeito do “socialmente desejável”

Para além das divergências metodológicas, a distorção dos dados por efeito de variáveis parasitas não controladas tem preocupado desde há muito os investigadores em ciências humanas. Efeitos como “a expectativa do experimentador” ou a “resposta socialmente desejável”, têm vindo a ser identificados em diversos estudos (Nederhof, 1985). Este último - efeito do “socialmente desejável” (social desirability) - foi alvo de especial atenção por parte dos autores dos instrumentos atrás referidos, que se preocuparam com o seu controlo (Rokeach, 1973; Rokeach & Ball-Rokeach, 1989; Schwartz et al., 1997).

Não sendo apanágio exclusivo dos resultados obtidos através da utilização de instrumentos psicométricos do tipo referido na secção anterior (cf. 3.2.2.), o efeito de resposta socialmente desejável pode surgir em estudos enquadrados por diversas abordagens metodológicas (Nederhof, 1985). Este tipo de resposta reflecte, como a expressão indica, a tendência dos sujeitos para rejeitarem traços socialmente desfavoráveis e adoptarem aqueles que melhor imagem dão de si próprios, determinados em cada situação por normas sociais (op. cit.).

Como produto em grande parte do processo de socialização e sendo definidos como “desejáveis” socialmente não é pois de admirar que os valores estejam particularmente sujeitos a este efeito (Schwartz et al., 1997), ainda para mais se combinados com uma variável individual de “necessidade de aprovação social”.

Esta necessidade de aprovação, que aparentemente está subjacente à resposta socialmente desejável (Nederhof, 1985; Schwartz et al., 1997), pode surgir de dois modos: ou o sujeito não tem consciência dela, não obstante as incongruências que daí possam resultar (self-deception), ou pretende deliberadamente controlar as impressões provocadas nos outros para evitar ser avaliado negativamente (other-deception).

Enquanto de uma forma geral, esta última variante - o controlo das impressões - parece mais facilmente detectável e manipulável pelo experimentador, havendo alguns instrumentos que a podem aferir, os efeitos de uma distorção causada sem a consciência do próprio sujeito podem, regra geral, ser apenas detectados, sendo conveniente para os controlar recorrer a técnicas preventivas, nomeadamente na construção de instrumentos que evitem ou diminuam esse tipo de respostas (Nederhof, 1985). **Schwartz et al. (1997)**, por seu turno, crêem que o controlo de impressões constitui a distorção mais relevante para os estudiosos dos valores.

Todavia, as investigações que utilizem metodologias que não tornem necessária a presença de um experimentador, que mantenham o anonimato e que envolvam simultaneamente um grande número de sujeitos, condições que se verificam, regra geral, com as pesquisas mediadas pela RVS e pelo Questionário de Schwartz, tendem a ser menos propícias a potenciar o efeito da resposta socialmente desejável (Nederhof, 1985; Schwartz et al., 1997).

Efectivamente, **Rokeach (1973)** não encontrou correlação significativa entre as prioridades na ordenação dos itens referentes aos valores terminais da sua escala e o efeito atrás descrito, ficando no entanto em aberto a questão dos valores instrumentais. Defensor, como já foi largamente referido, da medição através da ordenação, o mesmo autor afirma ainda que este tipo de abordagem está menos sujeita a uma distorção provocada pelo efeito do socialmente desejável do que o processo de cotação (Rokeach, 1973; Rokeach & Ball-Rokeach, 1989).

Abordando a mesma temática mas de uma forma mais sistemática e aprofundada, **Schwartz et al. (1997)** encontraram, pelo contrário, algumas evidências do efeito em causa na cotação dos itens do Questionário de Schwartz. Duas hipóteses foram

adiantadas (op. cit.): que todos os valores seriam “sobrecotados”, ou pelo menos aqueles considerados mais desejáveis no ambiente dos sujeitos - distorção estilística; que haveria uma maior correlação entre os tipos motivacionais relativos a necessidades de harmonização social - conformismo, tradição - e a escala MCSD³, variando as correlações na mesma lógica da dinâmica motivacional do modelo de Schwartz (1992) - distorção substantiva.

Esta última hipótese parece ter encontrado algum suporte nos resultados verificados, embora de uma forma mais fraca também tenham verificado que o efeito havia igualmente afectado de um modo absoluto a cotação dos itens (Schwartz et al., 1997).

No entanto, o enviesamento de dados recolhidos com o Questionário de Schwartz pela resposta socialmente desejável só parece ser significativo em circunstâncias em que os resultados possam favorecer directamente os sujeitos questionados. Tal não se verifica em pesquisas com propósitos meramente científicos e com a condição do anonimato (op. cit.), visto que nas circunstâncias descritas, além de não haver nenhuma motivação objectiva para tentar controlar as impressões, a condição do anonimato garantiria a inutilidade de tal propósito.

³ Iniciais referentes a *Marlowe-Crown Social Desirability scale*, instrumento de uso generalizado para medir o efeito descrito nesta secção (Rokeach, 1973; Nederhof, 1985; Schwartz et al., 1997).

“É possível que o homem seja apenas o monstro da mulher, ou a mulher o monstro do homem.”

Diderot

“Elas preferem as bonecas, Eles os carros”

Lúisa Saavedra e António Barros

(título de artigo constante na bibliografia)

4. VALORES E PAPÉIS SEXUAIS

4.1. Evidência empírica

Numerosos dados empíricos dão conta de diferenças entre homens e mulheres nas hierarquias dos valores, instituindo o género como uma variável relevante para uma análise diferencial das amostras. **Rokeach (1973)**, por exemplo, relata que o homem americano tem uma orientação mais materialista, empreendedora e intelectual, sendo igualmente mais hedonista, ao passo que a mulher parece mais orientada para valores religiosos, felicidade e harmonia interior, respeito próprio e paz no mundo.

Alguns autores adiantam mesmo uma tipologia alegadamente universal de traços do “masculino” e do “feminino” (Feather, 1984) - para **Bem (1974, citado em Feather, 1984)** o masculino estaria associado a traços mais instrumentais como ser empreendedor, assertivo, expansivo, enquanto no feminino seriam mais relevantes traços expressivos como a preocupação com os outros, a sensibilidade. Outros, como **Bakan (1966, citado em Feather, 1984 e Azevedo, 1991)** e **Block (1973, citado em Régnier, 1994)**, falam de duas modalidades coincidentes com os dois papéis sexuais: a “agência”, identificada com o masculino, estaria mais ligada a tudo o que contribui para a existência de um organismo enquanto indivíduo (autoprotecção, autoexpansão, solidão, necessidade de domínio), e a “comunhão”, identificada com o feminino, que se manifesta na participação do indivíduo em organismos mais alargados (união, abertura, cooperação não contratual, abertura).

Apesar da elevada componente conceptual e quase metafísica destas proposições, muitas outras evidências empíricas dão de facto conta de diferenças entre os valores prioritários dos homens e das mulheres que de algum modo se assemelham à tipologia proposta por **Bakan (1966, citado em Feather, 1984 e Azevedo, 1991)**.

Independentemente de diferentes contextos de socialização, **Florian (1983)** detectou que os valores das raparigas tinham uma orientação mais virada para os outros, demonstrando um maior preocupação interindividual, ao passo que os rapazes davam uma maior prioridade às capacidades físicas e produtivas. **Feather (1984)**, por seu turno, concluiu que embora alguns dos valores mais prioritários para as mulheres, como o amor maduro, ou o ser prestável, assim como alguns dos prioritários para os homens - o sentido de realização, o ser independente e ambicioso, se pudessem inserir na tipologia de **Bakan (1966, citado em Feather, 1984)**, outros porém, não obstante estarem significativamente correlacionados com a variável sexo, não são classificáveis nesse dualismo.

Régnier (1994) relata ainda resultados que associam o sexo masculino a prioridades como “hedonismo” e “realização”, ao passo que o feminino considera mais importante a “solidariedade”; **Verkasalo, Tuomivaara e Lindeman (1996)** encontraram, por sua vez, algumas evidências que associam os tipos da taxinomia de **Schwartz (1992)** “universalismo” e “benevolência” (dimensão altruística) às mulheres e “realização”, “hedonismo” e “poder” aos homens.

Mesmo tomando em consideração a variação cultural e a grande diversidade de definições e abordagens que se estabeleceu em torno dos conceitos de “masculino” e “feminino” (Azevedo, 1991), julgamos que a literatura nos fornece suporte suficiente para, sem adoptarmos a exclusividade classificativa do dualismo agência/comunhão, considerarmos que a variável género determina diferenças relevantes nas prioridades valorativas dos indivíduos e que os dados relatados nos fornecem um perfil para estabelecermos um certo padrão preditivo.

4.2. Conceitos e categorias

À partida constata-se que não só coexistem diversas abordagens para a definição dos papéis sexuais humanos, como também o conceito surge de uma forma imprecisa conotado com diversos sentidos. Com efeito, “sexo”, “género sexual”, “género biológico” e “preferência sexual” surgem algumas vezes como termos equivalentes (Azevedo, 1991), quando na realidade há que distinguir desde o início o sexo biológico, da inclinação erótica do indivíduo e das características, traços ou valores considerados como culturalmente adequados para o homem e para a mulher - percebidos no próprio ou nos outros.

Nesta perspectiva, a “identidade do género” seria a percepção que cada indivíduo tem de si próprio como masculino ou feminino, enquanto os “estereótipos dos papéis do género” (ou sexuais) seriam constituídos pelo conjunto de crenças sobre os valores, actividades e tarefas cultural e socialmente prescritas para o homem e para a mulher (Saavedra & Barros, 1996).

Os conceitos básicos para a definição de papéis sexuais partem das duas categorias já enunciadas “feminilidade” e “masculinidade”, não sendo consideradas porém por diversos autores como ortogonais, mutuamente exclusivas nem únicas, havendo ainda a ter em conta outras categorias em que as duas componentes se equilibram, como a “androginia” (em alto teor), a “indiferenciação” (em baixo teor) ou ainda um estado de “transcendência” de papéis sexuais (Azevedo, 1991).

À semelhança de outros constructos, o género foi tratado por alguns autores numa perspectiva mais acentuadamente conceptual, enquanto outros adoptaram uma abordagem essencialmente empírica. Da clássica proposição da complementaridade entre activo (masculino) e passivo (feminino), postulada por **Freud (1953, citado em Azevedo, 1991)** com base na biologia, passamos para o argumento antropológico dos dois princípios ortogonais de **Jung (1970, citado em Azevedo, 1991)**: “Eros” (o relacionamento) para o feminino e “Logos” (a lógica, a racionalidade e o interesse objectivo) para o masculino.

Embora sem influência directa da doutrina de Jung, as concepções de **Parsons e Bales (1955, citados em Azevedo, 1991)**, que no quadro da sociologia e da psicologia social preconizaram um princípio “instrumental” masculino e um “expressivo” feminino, é curioso notar que se inserem no mesmo paradigma, tal como as categorias já citadas (cf. 4.1.) - “agência” e “comunhão”.

As abordagens de teor mais empírico estão associadas aos instrumentos utilizados para a medição dos papéis sexuais, criados mais a partir dos traços dos estereótipos sexuais do que das conceptualizações descritas no parágrafo anterior (Azevedo, 1991). Entre eles, destaca-se o Inventário de Papéis Sexuais de **Bem (1974, citado em Azevedo, 1991)**, constituído por um total de 60 itens (apurados com base num juízo de traços associados ao feminino e ao masculino, efectuado por 20 homens e 20 mulheres).

Curiosamente, esta tipificação do género chega mesmo à discussão sobre o desenvolvimento do raciocínio moral (que será tratado no capítulo seguinte), revelando um padrão equivalente ao descrito nos parágrafos anteriores. **Kohlberg (1971, citado em Ford & Lowery)** preconiza o desenvolvimento do juízo moral no quadro de uma ética da justiça, associando o raciocínio moral ao raciocínio lógico (Kohlberg, 1976). **Gilligan (1982)** considera no entanto esse quadro inadequado para descrever o desenvolvimento feminino, que segundo ela se baseia antes numa moral de preocupação com os outros e de responsabilidade.

Estas categorias, sejam elas provenientes de conceptualizações ou de inventários de traços estereotipados, têm de ser todavia, como a maior parte dos dados socioculturais, enquadradas no tempo e no espaço. O seu potencial explicativo é no mundo de hoje, dadas as grandes transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, mais limitado, correspondendo talvez apenas a perspectivas muito gerais das sociedades ocidentais (Sprinthall & Collins, 1994).

Mesmo assim, apesar de nas sociedades ocidentais modernas estarem a perder a amplitude e a intensidade, os estereótipos sexuais ainda fazem parte da identidade das pessoas, sendo válido para alguns autores como **Wojciszke (1998)** que os indivíduos do sexo masculino são ainda socializados com maior ênfase nos valores da competência, ao

passo que os do sexo feminino são mais orientados para as prioridades morais - categorias que podem de algum modo ser incluídas no paradigma descrito em parágrafos anteriores, na medida em que enfatizam respectivamente a instrumentalidade objectiva e a acção, e a intersubjectividade e a preocupação com os outros.

Esta tipificação de género pode contudo reflectir, em função da idade, uma necessidade de reforçar uma identidade sexual (Saavedra & Barros, 1996) ou mesmo não passar de uma projecção, bipartida num plano sexual dualista, dos dilemas humanos em que se confrontam autonomia e interdependência, justiça e benevolência, afecto e razão (Brabeck, 1983, citado em Ford & Lowery, 1986).

Finalmente, achamos interessante concluir que, em alguns casos, a necessidade de categorização sexual, a necessidade de “marcar a diferença”, parece suplantar a própria diferença em si (Saavedra & Barros, 1996; Ford & Lowery, 1986), como se pode constatar, por exemplo, através de estudos que relatam que rapazes e raparigas foram percebidos como tendo comportamentos diferentes em contextos de auxílio, quando na realidade agiam de forma idêntica (Shitegomi, Hartmann & Guilford, 1981, citados em Ford & Lowery, 1986).

4.3. A aquisição da identidade e do papel de género no contexto da socialização

Na sequência da perspectiva que temos vindo a adoptar, ao utilizarmos a expressão “papel sexual” estamos a acentuar a componente sociocultural na abordagem do género. Nesta linha, o papel sexual, à semelhança de muitos outros papéis sociais, constituiria também ele “um modelo específico de uma função ou de uma posição numa colectividade”, correspondendo a condutas particulares de acordo com expectativas dos outros (Rocher, 1977).

Seria desta maneira, no contexto mais alargado do processo de socialização, que os indivíduos se aperceberiam das crenças correspondentes aos estereótipos de género, entre as quais os valores associados aos papéis atribuídos a cada um dos sexos, dado que a tipificação sexual funciona não só como uma identificação mas também como uma

prescrição e proscricção de comportamentos e atitudes (in)adequadas às mulheres e aos homens.

Desde muito cedo que as crianças se apercebem da distinção entre homens e mulheres. A sua identidade do género inicia-se precisamente quando começam a tratá-los como categorias distintas. Um pouco mais tarde, apercebem-se de que pertencem a uma dessas categorias, adquirindo o que se apelida de “identidade básica do género” (Saavedra & Barros, 1996). Posteriormente, tomam consciência de que o género é algo de estável no tempo - “a estabilidade do género” - e finalmente, num período que alguns autores (Lisi & Gallagher, 1991; Emmerich et. al, 1977, citados em Saavedra & Barros, 1996) consideram coincidente com a aquisição da conservação (de acordo com a noção piagetiana), as crianças apercebem-se de que o género é consistente através das situações, não mudando em função do modo de se comportar, de se vestir, etc.

A partir do momento em que adquire uma identidade de género a criança estaria portanto apta a assimilar a informação relevante sobre o seu sexo e a incorporá-la naquilo que, no quadro dos modelos cognitivistas, se apelida de “esquema de género”. O conceito de “esquema”, já com alguma história na psicologia (Feather, 1984) tem sido usado para referir uma “estrutura cognitiva no seio do sistema humano de processamento da informação que organiza e orienta o processamento de estímulos” (Payne, Connor & Colletti, 1987), tendo como função quer “filtrar” a informação recebida, quer preencher as lacunas, deixadas por dados a que o sujeito processador não teve acesso, de acordo com a organização lógica do próprio esquema. O esquema do género organizaria desse modo “os conhecimentos, crenças, atitudes e preferências do indivíduo, relacionadas com o género e que vão influenciar o tipo de informação a seleccionar, elaborar e recordar” (Saavedra & Barros, 1996).

A identidade sexual não determina todavia um comportamento sexualmente tipificado, variando a adopção de estereótipos comportamentais de acordo com as características individuais e com a idade (op. cit.), em função da necessidade de reforçar a própria identidade sexual, o que ocorre mais intensamente em idades mais precoces (3-6 anos) e no período inicial da adolescência (12-15 anos).

A maior valorização social dos “comportamentos masculinos”, e a conseqüente proscricão de comportamentos dos rapazes não conformes com essa norma, fazem com que este seja mais claramente definido que o feminino. Enquanto os rapazes são mais pressionados a agir em conformidade com ele, as raparigas manifestem, pelo contrário, um maior interesse por actividades e brinquedos sexualmente “cruzados” (Shaffer, 1994, citado em Saavedra & Barros, 1996).

Embora todo o ambiente forneça estímulos e potencial informação para ser processada através dos esquemas de género é no seio da família que se veiculam, como é evidente, mais intensa e precocemente os estereótipos sexuais, por identificação com os pais, sendo o papel do pai determinante para ambos os sexos (Sprinthall & Collins, 1994).

Dado que os estereótipos se formam mais facilmente sobre pessoas que se conhecem mal, outros indivíduos fora da família podem igualmente constituir agentes relevantes para a socialização dos indivíduos em termos de tipificação do género (Jacklin & Baker, 1991, citados em Saavedra & Barros, 1996). Como também o serão mais tarde a escola, os pares, os media e outros agentes de socialização (que serão abordados mais pormenorizadamente no capítulo seguinte).

Podemos, concluindo, afirmar que a categorização sexual, não obstante o processo de aquisição de valores ser plurideterminado (Skarzynska, 1993), constitui uma variável muito significativa para as valorizações dos indivíduos, dado que percorre transversal e longitudinalmente múltiplos contextos e factores de socialização.

I - REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA / ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 2 - ADOLESCÊNCIA, DESENVOLVIMENTO E VALORES

1. INTRODUÇÃO - OBJECTIVOS E FUNDAMENTOS DESTE CAPÍTULO

Sem perder de vista a perspectiva que orienta o nosso estudo – a análise da estrutura e das hierarquias de valores em dois grupos, representando diferentes padrões etários (e diferentes papéis) – que implica antes de mais uma abordagem da substância desses mesmos valores e não dos processos cognitivos inerentes às opções da nossa amostra, considerámos porém relevante não só determinar (como o tentámos realizar no capítulo anterior) um enquadramento teórico para a definição do conceito, da sua natureza e organização, como também, no presente capítulo, fazer referência a vários outros quadros eventualmente pertinentes para explicar as diferenças entre os dois grupos, quer no que diz respeito à coerência dos sistemas, quer no que se refere às preferências observadas.

As circunstâncias desenvolvimentais dos sujeitos constituem obviamente um factor determinante para a consistência e coerência da estrutura (e até para a hierarquia) dos seus valores. Não podíamos por conseguinte neste novo capítulo, especialmente tratando-se o nosso trabalho de um estudo transversal, deixar de explorar a questão do desenvolvimento, focando em especial uma fase na vida - o período da adolescência - em que os sistemas de valores se organizam na estrutura da identidade dos indivíduos, modelando opções futuras que serão determinantes para a entrada na vida adulta.

O indivíduo adolescente, em fase de construção da sua própria identidade experimenta uma multiplicidade de identificações, no caminho para a sua autonomização identitária como adulto. Indissociável deste processo, a adopção e estabilização dos valores, que constituirão um aspecto central dessa mesma identidade, também se encontra numa fase transitória, sendo evidente que a sua consolidação depende em grande medida da consecução de objectivos/etapas de desenvolvimento.

Porém não só os questões exclusivamente ligadas aos processos internos de desenvolvimento têm relevância na construção dos valores nesta fase da vida, aspectos ambientais, de interacção com o meio determinam significativamente essa construção, quer o contexto de socialização se processe na família, entre pares ou na escola.

Diferentes tarefas de vida originam, também, por outro lado, diferentes hierarquias - a importância assumida por determinados valores em detrimento de outros está igualmente associada aos objectivos e satisfação de necessidades que são em boa medida diferentes no adolescente e no adulto, como já foi por diversas vezes referido no capítulo anterior.

Propomo-nos então neste capítulo comentar vários paradigmas explicativos do desenvolvimento humano, assim como tentar caracterizar alguns aspectos de uma das suas etapas (a adolescência), abordando diversas facetas do desenvolvimento com relevância para o processo da construção dos valores que, como salientam **Menezes e Campos (1997)**, se traduz essencialmente num “processo de atribuição de sentido”.

“Na luta entre o homem e o mundo não é o mundo que começa primeiro”

Gaston Bachelard

“Cada um é a sombra de todos.”

Paul Eluárd

2. PERSPECTIVAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO EM PSICOLOGIA

2.1. Os vários paradigmas gerais do desenvolvimento

2.1.1. Os processos internos e os condicionamentos ambientais

São diversos os modelos defendidos pelas várias correntes na psicologia que ao longo deste século se preocuparam em explicar o desenvolvimento humano. Alguns paradigmas modernos têm mesmo as suas raízes em discursos filosóficos de séculos anteriores. Há modelos que dão mais importância aos processos internos, enquanto outros limitam os dados significativos aos comportamentos observáveis, assim como alguns autores avançam explicações de natureza psicobiológica, ao passo que outros dão ênfase a processos psicossociais.

No essencial, o debate entre os vários modelos esteve muitas vezes centrado, *grosso modo*, em torno da clássica questão das determinantes do comportamento humano - herança genética versus ambiente, inato versus socializado/aculturado, sendo hoje em dia porém consensual entre muitos psicólogos que o comportamento humano é determinado por uma pluralidade de factores, combinando aspectos genéticos do indivíduo com circunstâncias ambientais (Heaven, 1994; Sprinthall & Collins, 1994).

2.1.2. O modelo psicanalítico de desenvolvimento

Originalmente formulada por Freud nas primeiras décadas deste século, a teoria psicanalítica, que defende a determinação inconsciente de muitos comportamentos humanos, enquadra o desenvolvimento em duas proposições teóricas fundamentais. Por um lado, a estrutura dinâmica do aparelho psíquico onde o Ego (ou Eu) tenta combinar a

energia pulsional proveniente do Id com as exigências normativas do Superego (ou Super eu) que representa a interiorização das normas, valores e expectativas sociais (cf. cap. 1, secção 1.1.).

O desenvolvimento processar-se-á de uma forma harmoniosa se o Ego revelar capacidade de compatibilizar as exigências das outras duas instâncias, sendo o papel da socialização na infância e na adolescência o de ajudar a controlar e a orientar as pulsões instintivas de uma forma socialmente aceitável (Sprinthall & Collins, 1994), muitas vezes através de uma “sublimação”.

A psicanálise preconiza, por outro lado, a existência de estádios psicosexuais tendo como critério a orientação da energia pulsional sexual (a libido): uma primeira fase, oral, determinada pelo prazer gerado pelo acto de sucção, uma seguinte, anal, onde o prazer provém do acto de excreção, e finalmente, com o interesse centrado nas zonas genitais, uma fase fálica com a emergência do conflito edipiano e o fortalecimento das identificações com papéis sexuais masculinos ou femininos.

Considerando que o essencial do desenvolvimento está consumado no final desta última fase, o que ocorre entre os 5 e os 6 anos, seguir-se-á um período de latência que se prolongará até à puberdade, altura em que o adolescente experimentará o retorno do conflito edipiano, que a ser resolvido dará origem ao primado da genitalidade (a integração de todos os elementos libidinais das fases anteriores) com a completa maturação do indivíduo.

O conflito edipiano, constructo central no paradigma psicanalítico, parece ser o eixo da estruturação da personalidade e até mesmo da estruturação cultural (Freud, 1929, citado em Langford, 1995), na medida em que determina as identificações sexuais, a desidealização das figuras parentais e conseqüente conflito geracional (Figueiredo, 1985; Blos, 1985), normalmente associado às relações entre jovens e adultos, numa perspectiva que normalmente não leva em linha de conta os condicionamentos culturais ou idiosincrasias no processo de socialização, mas antes o considera como uma fase predeterminada no processo de maturação de todos os indivíduos (Sprinthall & Collins, 1994).

O conceito de estádios de desenvolvimento é comum a várias correntes da psicologia, no entanto, contrariamente, por exemplo, ao paradigma cognitivo-desenvolvimentista, abordado mais adiante, os estádios psicosexuais são integrativos, visto que cada novo estágio não substituindo o anterior integra todos os seus elementos; para além disso, ao contrário de outras teorias, o modelo preconizado pela psicanálise contempla a situação regressiva, e.g., um indivíduo mesmo após ter atingido uma determinada fase de maturação pode regredir, por circunstâncias diversas, a uma fase anterior.

Apesar da importância dos postulados freudianos e das suas imensas contribuições para a explicação do funcionamento psicológico do ser humano (com particular relevância nas psicopatologias), fornecendo um modelo que integra componentes psicobiológicas e psicossociais e que ultrapassa algumas clivagens entre perspectivas inatistas e ambientais, vários aspectos são criticados nesta teoria, nomeadamente a impossibilidade de validação empírica das suas asserções (Liebert & Spiegler, 1990, citados em Heaven, 1994), o que a aproxima mais, na opinião de alguns autores, de uma psicologia filosófica do que de uma psicologia científica (Piaget, 1970).

Por outro lado, a circunscrição das observações, que levaram à formulação do paradigma psicanalítico, a situações patológicas, o facto de estarem marcadas por um determinado tempo/espaço em que se produziram (Sprinthall & Collins, 1994), limita a sua generalização como modelo universal, tanto mais que estudos antropológicos revelaram a importância das especificidades culturais, cuja diversidade não está contemplada no padrão de desenvolvimento da libido como foi originalmente concebido (Piaget, 1970).

2.1.3. A perspectiva comportamentalista

Ao contrário dos psicanalistas que orientam a atenção para dados qualitativos internos, os defensores da corrente comportamentalista não discutem os processos internos (Heaven, 1994) tomando apenas em consideração dados observáveis e quantificáveis - os comportamentos.

O desenvolvimento neste paradigma é explicável, no seu essencial, pela clássica proposição estímulo-resposta, sendo a aprendizagem um comportamento condicionado pela expectativa de uma recompensa ou pelo evitamento de uma punição a ele associados.

Tendo como precursores alguns princípios empiristas já formulados por Locke no séc. XVII, que considerava a interacção com o ambiente (associação, repetição, imitação, recompensa e castigo) como determinante exclusiva do desenvolvimento, os comportamentalistas clássicos, como Skinner, limitam a personalidade a “uma soma de respostas previamente aprendidas” (Heaven, 1994), sendo classificados por alguns autores como reducionistas e desumanos (Liebert & Spiegler, 1990, citados em Heaven, 1994), adoptando por vezes um empirismo demasiado radical e atomista (Piaget, 1970).

2.1.4. A teoria cognitiva social

Embora inscrita num quadro de orientação comportamentalista, a teoria cognitiva social, que tem em **Bandura (1986)**, já citado no capítulo anterior (cf. cap. 1, secção 2.2.), um dos mais conhecidos representantes (Heaven, 1994), admite a existência de estímulos internos, afastando-se de uma forma clara do comportamentalismo ortodoxo ao defender as interacções recíprocas de três factores: pessoais (dimensões afectiva e cognitiva da personalidade), comportamentais e ambientais.

Sem menosprezar a importância do condicionamento comportamental, **Bandura (1986)** enfatiza igualmente o papel da imitação e identificação no desenvolvimento, sustentando a existência de factores cognitivos, nomeadamente representações de comportamentos que permitem ao sujeito gerar novos comportamentos.

Reformulando o conceito behaviorista de reforço, este autor salienta que os indivíduos podem de facto desenvolver expectativas acerca do reforço ou recompensa mesmo sem a realização do comportamento em causa. Desta forma, como já foi referido no capítulo anterior (cf. cap. 1, secção 2.1.), as expectativas acerca dos resultados de um comportamento são segundo este autor determinantes para que este se realize ou não.

Esse reforço, que apelidou de “vicariante”, dá origem a um processo em que o sujeito aprende observando, seja directa ou instrumentalmente, através de leituras ou outros mediadores.

Não obstante neste quadro teórico se combinarem aspectos cognitivos com proposições clássicas do behaviorismo, alguns autores argumentam que a validação dos seus postulados teóricos apenas se verificou em situações laboratoriais e que o modelo desvaloriza apesar de tudo o papel dos processos internos, nomeadamente o dos valores, crenças e traços de personalidade (Heaven, 1994).

2.1.5. O paradigma cognitivo-desenvolvimentista

Uma das virtudes das teorias desenvolvimentistas mais recentes reside, à partida, no facto de tentarem combinar perspectivas aparentemente diferentes (Sprinthall & Collins, 1994), isto é, de reunirem numa teoria mais abrangente a abordagem maturacionista (mais defendida pela psicanálise) e os condicionamentos sociais (aspectos mais associados às correntes comportamentalistas).

Ao contrário dos defensores do condicionamento comportamental, os desenvolvimentistas argumentam que todo o conhecimento, embora adquirido pela prática, se processa activamente, sendo o ser humano capaz de reflectir, examinar e raciocinar – em suma, de processar a informação, através de esquemas cognitivos (cf. cap.1., secção 4.3.), desenvolvendo estratégias de resolução de problemas. O desenvolvimento seria assim provocado por um estado de desequilíbrio cognitivo que conduziria às necessárias mudanças no sentido de o resolver - “um conflito cognitivo provocado pela incapacidade do sujeito em lidar adequadamente com os dados do ambiente e que induziria uma reorganização estrutural orientada para formas de pensamento reequilibrantes” (Walker, 1986).

De certa forma herdeiros de algumas das ideias de Rousseau, que considerava o desenvolvimento não como um produto exclusivo da interacção com o ambiente, antes acreditando que as crianças possuem capacidades inatas que devem ser desenvolvidas de acordo com o seu próprio ritmo (Heaven, 1994), os psicólogos desenvolvimentistas,

cujo paradigma se fundamenta em grande parte neste pressuposto - de que o desenvolvimento é resultado da combinação entre o potencial genético do indivíduo e os desafios/estímulos proporcionados pelo ambiente (Gecas & Mortimer, 1987) - têm em Jean Piaget um dos seus principais percursores.

Este autor propõe uma teoria de estádios de desenvolvimento intelectual, não já, como propôs Freud, organizados a partir de um critério psicosexual, mas sim com base na capacidade cognitiva, pressupondo-se que os indivíduos passam a raciocinar, à medida que vão progredindo de estágio para estágio, de uma forma cada vez mais complexa (op. cit.), operando-se o desenvolvimento sem contingências regressivas.

Não tendo sido estabelecida uma relação rigorosa entre a idade e a permanência num determinado estágio, os indivíduos encontrar-se-iam numa fase psico-motora até aos 2 anos; dos 2 aos 7 anos, no estágio pré-operatório, revelando-se capazes de representações mentais e de imitar o comportamento; entre os 7 e os 11 anos, teríamos o estágio de operações concretas, sendo já a criança capaz de lidar com conceitos como classes, relações e quantidades, tendo igualmente desenvolvido a capacidade da conservação; finalmente, a partir dos 12 anos estabelecer-se-ia o estágio das operações formais, com o desenvolvimento do raciocínio abstracto.

O conceito de estágio é fundamental para a psicologia cognitivo-desenvolvimentista. Sendo definido como “um sistema de funcionamento humano que é distinto, único e consistente como um todo” (Sprinthall & Collins, 1994), cada estágio apresenta um padrão de raciocínio, isto é, a maneira típica como o indivíduo, em cada estágio, processa as informações provenientes da interacção com o meio; por outro lado, sendo estes sequenciais, a progressão ao longo dos vários estádios resultará da combinação entre a maturação fisiológica e uma interacção adequada com esse mesmo meio.

A perspectivacão do desenvolvimento em estádios, do modo como foram definidos no parágrafo anterior, é comum a vários autores incluídos neste paradigma, quer esse desenvolvimento se refira ao raciocínio lógico (Piaget), ao juízo moral (Kohlberg, 1976), ou à compreensão interpessoal (Selman, 1976). O estágio cognitivo piagetiano refere-se ao grau de entendimento de problemas físicos e lógicos, enquanto que os outros dois se

referem à cognição social – o estágio de desenvolvimento da compreensão interpessoal indica o grau de entendimento da natureza das relações sociais, ao passo que o estágio de juízo moral indica o modo como o sujeito decide resolver conflitos sociais entre diferentes perspectivas. Deste modo, o nível de compreensão interpessoal constituiria uma cognição social entre o juízo lógico e o juízo moral (Selman, 1976).

Selman (1976), à semelhança do que **Kohlberg (1976)** propõe para o juízo moral (desenvolvido na próxima secção), preconiza uma sequência de 5 estádios para o desenvolvimento da compreensão interpessoal:

O Estádio 0 (perspectiva egocêntrica), em que a criança dos 4 aos 6 anos, não obstante ser capaz de diferenciar a sua própria identidade da dos outros indivíduos, não consegue diferenciar os seus pontos de vista.

O Estádio 1 (perspectiva socioinformativa), dos 6 aos 8 anos, em que apesar de já percepcionar diferentes perspectivas potenciais da mesma situação social, a criança não consegue ainda, mantendo a sua própria perspectiva, colocar-se no papel do outro na tentativa de julgar as suas acções.

Estádio 2 (perspectiva auto-reflexiva), dos 8 aos 10 anos, em que já é porém capaz de adoptar uma perspectiva externa para julgar o seu próprio comportamento, percebendo, em termos morais, a relatividade dos pontos de vista e as eventuais diferenças entre hierarquias de valores.

Estádio 3 (perspectiva de reciprocidade), entre os 10 e os 12 anos, em que se estabelece a possibilidade do indivíduo distinguir a sua perspectiva da perspectiva geral e perceber que as pessoas se podem colocar reciprocamente no lugar uma da outra ou de terceiros, podendo já ser adoptada uma postura de imparcialidade objectiva.

Estádio 4 (perspectiva social e convencional) em que a perspectiva se estende ao sistema social.

Apesar do desenvolvimento surgir segmentado em diferentes domínios, visto corresponderem a diferentes estruturas que não se sobrepõem nem estão em sincronia perfeita entre si (Walker, 1986), constata-se a existência de um paralelismo entre os estádios respeitantes a cada um deles, tendo inclusivamente sido verificada empiricamente a correlação entre eles (Selman, 1976; Rest, 1979; Walker, 1986). O raciocínio moral é de qualquer modo uma forma específica de raciocínio e, assim sendo, o juízo moral pode reflectir a competência intelectual (Walker, 1986).

Tal como o raciocínio lógico parece ser um requisito para o juízo moral (Piaget, 1947, 1950, citado em Walker, 1986), sendo condição necessária mas não suficiente para que este último se desenvolva (Kohlberg, 1976), também o nível de compreensão interpessoal parece preceder o juízo moral, encontrando-se a maior parte dos sujeitos um estágio adiantado do primeiro em relação ao segundo (Selman, 1976).

2.2. O Desenvolvimento Moral

2.2.1. O juízo moral e os valores – processo e conteúdo

As várias dimensões do desenvolvimento, da forma como foram abordadas no paradigma cognitivo-desenvolvimentista, surgem, como já foi referido na secção anterior, estreitamente ligadas. Julgamos porém que a análise das cognições sociais, nomeadamente do juízo moral, terá uma particular pertinência para um estudo de valores no quadro do processo da sua construção e significação para os indivíduos mais jovens.

O desenvolvimento das cognições sociais pode de uma forma lata ser considerado como uma evolução de uma perspectiva egocêntrica para um ponto de vista em que o indivíduo equaciona a sua própria posição como parte de redes sociais mais vastas (Rest, 1986). Esta proposição tanto é válida para a compreensão interpessoal, já tratada na secção anterior, em que se progride do egocentrismo para a perspectiva social (Selman, 1976), como também o é para o raciocínio moral, abordado nesta secção, para o qual se preconiza a evolução de uma moralidade individualista de obediência, para uma moralidade perspectivada universalmente em princípios interiorizados (Kohlberg, 1976).

Quando no capítulo anterior estudámos a natureza dos valores humanos abordámo-los essencialmente pelos aspectos de conteúdo, tentando operacionalizar um constructo que se constitui como um tipo específico de crença determinada por necessidades intra e interindividuais. Quando agora nos referimos a raciocínio moral orientamo-nos mais para aspectos de processo, isto é, o modo como em determinado estágio de desenvolvimento (no paradigma a que demos destaque) um indivíduo perspectiva as soluções para resolver os dilemas morais que se lhe apresentam.

O modelo de **Schwartz (1992)**, descrito no capítulo anterior, apesar de, como muito bem observam **Menezes e Campos (1997)**, contemplar aspectos de conteúdo e estrutura, não se situa obviamente numa perspectiva desenvolvimentista nem fenomenológica dos valores, não tendo em conta elementos relacionados com os processos cognitivos dos sujeitos, dado que pretende explicar não o padrão do raciocínio mas a dinâmica das motivações.

Contrariamente também ao princípio de progressão estrutural dos estádios preconizados pelos cognitivistas-desenvolvimentistas, o modelo de **Schwartz (1992)** não é de forma alguma sequencial, apesar de, como já foi dito, a estrutura ser mais consistente em indivíduos adultos e com algum grau de instrução, não deixando assim de algum modo de representar também a dimensão do desenvolvimento, dimensão essa que está assim implicitamente contemplada na significação atribuída pelos sujeitos aos diversos valores que constituem a estrutura.

É ainda relevante lembrar que a definição de valores, proposta pelos autores abordados no capítulo anterior transcende a vertente moral, dado que pretende abarcar um largo espectro de necessidades humanas, que não se cingem às de interacção com os outros (cf. cap. 1, secção 2.3.3.). Por conseguinte, ao analisarmos uma determinada situação que envolva a dimensão moral temos de ter em conta o potencial conflito entre os valores morais e todos os outros tipos de valores.

Neste aspecto, a teoria de **Schwartz (1992)** fornece, como se verificou no capítulo anterior, um modelo cujo um dos principais méritos é enquadrar e prever não o desenvolvimento socio-cognitivo dos sujeitos, nem a hierarquia, mas a lógica conflitual

das várias motivações subjacentes aos seus valores. Deste modo, quer a motivação para o comportamento pro-social provenha de uma empatia inata ou precocemente adquirida, ou de uma compreensão da integração num sistema social, ou mesmo da necessidade duma representação positiva de si próprio (Rest, 1986), o que é certo é que essa motivação tem de ser equacionada por cada sujeito em cada situação de acordo com a sua própria hierarquia de valores.

O raciocínio moral e os valores são efectivamente dois constructos conceptual e operacionalmente diferentes (Rest, 1979) - defendendo valores idênticos, diferentes indivíduos podem invocar razões diferentes que os justifiquem: um indivíduo pode defender o valor de não roubar (conteúdo) e apresentar diversos motivos para escolher desse modo (forma), desde o receio de ser castigado, encontrando-se num estágio inicial do desenvolvimento moral, ou invocando o princípio ético do respeito pelos bens dos outros, revelando já um juízo ao nível dos princípios, como se verá na secção seguinte.

Enquanto o estudo do juízo moral se preocupa com o raciocínio sobre determinada situação, que implica, como já se viu uma determinada capacidade socio-cognitiva, o estudo dos valores procura saber as preferências, as orientações, os critérios que guiam a vida dos indivíduos, constituindo uma das possíveis categorias de análise (Walker, 1986) de um acto moral.

Rest (1986) propõe-nos no entanto um modelo mais integrativo do acto moral, considerando-o nas suas quatro componentes: (1) a interpretação da situação, (2) o juízo moral sobre a situação, (3) as prioridades atribuídas a valores morais e, finalmente, (4) a realização efectiva do comportamento. Enquanto a análise do raciocínio moral incidiria sobre a componente 2, o estudo dos valores preocupar-se-ia essencialmente com a componente 3.

Por outro lado, não obstante, segundo **Colby e Kohlberg (1987)**, os estádios de juízo moral constituírem uma estrutura formal que apresenta padrões desenvolvimentais regulares e universais, que tornam mais pertinente a abordagem do processo em desfavor da do conteúdo, certo é que a própria substância da moral constitui só por si uma

valorização explícita, seja ela a da “justiça” (Kohlberg, 1976), da “responsabilidade” (Gilligan, 1982), ou da “cooperação para o bem-estar do ser humano” (Rest, 1986).

Como salientam **Menezes e Campos (1997)**, poucos estudos há que tenham investigado a relação entre os dois tipos de abordagem – conteúdo, processo. No entanto, baseado na premissa de que há valores implícitos e predominantes em cada estágio de desenvolvimento moral e de que quer os juízos morais, quer as preferências de valores estão “intimamente associadas com experiências de socialização”, **Feather (1988a)** encontrou evidências de correlação positiva entre os níveis de uma “moralidade de princípios” aferida pelo DIT¹ (Rest, 1986) e alguns valores da RVS (Rokeach, 1973) como “harmonia”, “lógico” e “aberto”, sendo negativa em valores como “limpeza” e “obediência”.

A estreita associação do juízo moral a experiências de socialização dos indivíduos ainda nos permite supor que as variações entre os diversos juízos possam ser atribuídas tanto a razões de desenvolvimento cognitivo como, no caso dos adultos, a razões mais associadas à identidade social, que é influenciada por uma multiplicidade de factores (Feather, 1988a), designadamente os que estão associados a dimensões politico-ideológicas, nomeadamente a associação da ideologia liberal aos estágios mais elevados (5 e 6) do sistema de Kohlberg (abordado em secção posterior), enquanto ideologias mais conservadoras que dão ênfase à lei e à ordem parecem estar associadas a níveis mais convencionais de raciocínio (Rest, 1986). No entanto, como salienta **Rest (1986)**, apesar de alguma evidência correlacional, a determinação do juízo moral não pode ser reduzida a esse binómio ideológico.

2.2.2. Os mecanismos do desenvolvimento moral segundo os diferentes modelos

Os principais modelos teóricos, já descritos anteriormente (cf. 2.1.), no quadro das suas perspectivas gerais sobre o desenvolvimento, propõem diferentes mecanismos para a explicação do desenvolvimento moral. A psicanálise, por exemplo, preconiza um

¹ *Defining Issues Test* (questionário de avaliação do raciocínio moral)

mecanismo de identificação-internalização através do qual as crianças adoptam os valores, padrões e comportamentos dos pais (Walker, 1986).

Assim, o juízo moral seria, como já foi referido noutras secções, resultado da interiorização de regras que impediriam a satisfação pulsional descontrolada, constituindo a moral para um autor como Freud, essencialmente, “uma amalgama subtil de defesas contra a manifestação explícita de impulsos sexuais e agressivos, destinada assim a permitir uma expressão camuflada desses mesmos instintos” (Langford, 1995).

A teoria da aprendizagem social, por seu turno, considera que o desenvolvimento moral se processa através da aprendizagem (reforço, punição, modelação), assumindo-se, como se pode constatar, tanto neste modelo como no anterior que os indivíduos adquirem os princípios morais directamente da sociedade, seja por aprendizagem e exemplo, seja por identificação (Walker, 1986), contrariamente ao modelo cognitivo-desenvolvimentista que, como também já foi várias vezes referido, defende que o nível de desenvolvimento afecta a capacidade de aprendizagem.

Enquanto a psicanálise enfatiza a dimensão emocional, considerando o desenvolvimento moral como um processo irracional, a teoria da aprendizagem social dá mais importância ao comportamento, concebendo o processo como basicamente não-racional; finalmente, o modelo cognitivo-desenvolvimentista, considera o processo em causa racional, valorizando os aspectos cognitivos, relegados para um lugar periférico nas teorias anteriores (Walker, 1986).

Esta separação das várias componentes inerentes ao desenvolvimento humano cria segundo alguns autores (Walker, 1986; Rest, 1986) alguma artificialidade, dado que a dimensão emocional, comportamental e cognitiva não funcionam separadamente.

2.2.3. A teoria de Kohlberg no contexto do paradigma cognitivo-desenvolvimentista

É relativamente consensual a importância do trabalho de Lawrence Kohlberg para a compreensão do desenvolvimento moral na perspectiva cognitivista (Rest, 1979; Walker,

1986; Langford, 1995) apesar de algumas críticas de que foi alvo, e que serão referidas posteriormente.

Foi contudo, e mais uma vez, **Piaget (1985, 1932)** o precursor do trabalho desenvolvido posteriormente por Kohlberg. No entanto, apesar de adiantar algumas ideias que seriam posteriormente retomadas por autores cognitivistas, **Piaget (op. cit.)** apenas preconiza uma existência de estádios em sentido lato, definindo duas fases do desenvolvimento moral. Numa primeira fase estabelecer-se-ia o primado da moral da coacção ou da heteronomia, em que a criança cumpre regras impostas pela autoridade do adulto, passando em seguida a outra fase onde já predominaria uma moral da cooperação ou da autonomia.

A heteronomia, ao inverso da autonomia, implica que os juízos morais sejam baseadas na lei, na autoridade e na tradição; não se fundamentem em princípios da cooperação; não tenham em conta diversos pontos de vista; reflectam uma visão rígida e inflexível das leis e das regras; envolvam muitas vezes considerações amorais e de ordem pragmática; reflectam uma perspectiva dos outros como um meio e não como um fim; não se manifestem de um modo explícito e universal (Walker, 1986) - proposições que iremos encontrar nos estádios iniciais do sistema de **Kohlberg (1976)**.

Na esteira de Piaget, Kohlberg adopta uma abordagem fenomenologista, pois os juízos morais são investigados a partir dos sujeitos; estruturalista, dado que são preferidos aspectos formais sobre os de conteúdo (cf. 2.2.1.), e construtivista, visto que, também como Piaget, assume que os indivíduos reflectem sobre o mundo e interagem com ele a partir de um determinado estádio de desenvolvimento em que se encontram.

Kohlberg distancia-se de Piaget ao defender a existência de estádios morais num sentido mais rigoroso, tendo tentado criar um sistema para o desenvolvimento moral equivalente ao que Piaget formulara para o cognitivo. Baseado em critérios semelhantes aos preconizados por **Piaget (1960, citado em Walker, 1986)**, **Kohlberg (1981, citado em Walker, 1986)** sustenta que a organização dos estádios obedece a um critério estrutural, na medida em que as características de cada estádio apresentam uma lógica interna que as organiza de uma forma coesa; sequencial, visto que os indivíduos os percorrem

segundo uma determinada ordem universal, independente da experiência e sem omissão de estádios ou regressões (cf. 2.1.5.); hierárquico, pois cada estágio não é uma simples adição dos anteriores antes constituindo uma reestruturação dos conceitos dos anteriores, formando, já como já foi referido (cf. 2.1.5.), um sistema que conduz o indivíduo a uma cada vez maior capacidade de lidar com o ambiente.

Tendo sido alvo de diversas reformulações ao longo dos anos, o sistema de estádios de Kohlberg compreende na sua versão mais recente (Kohlberg, 1976) três níveis e seis estádios de moralidade:

O nível pré-convencional, típico dos indivíduos até aos 9 anos mas onde se podem situar alguns adolescentes e adultos em situações especiais, caracteriza-se pela (não compreensão) e não adesão a um conjunto de normas socialmente partilhadas. Este nível compreende o estágio 1 (Obediência) que corresponde a uma moralidade heterónima, em que as razões para agir residem no facto de se evitar a punição e o poder superior externo; o estágio 2 (Egoísmo instrumental e troca simples) pode caracterizar-se por uma moral individualista concreta, em que o indivíduo utiliza as regras instrumentalmente para satisfazer os seus interesses e minimizar as consequências negativas para si próprio.

O nível convencional, em que se situam a maioria dos adolescentes e adultos de muitas culturas, caracteriza-se pela aceitação da moral como um sistema socialmente partilhado de regras morais, papéis e normas, reflectindo uma situação em que o sujeito já interiorizou as regras e expectativas dos outros, particularmente aquelas que são suportadas pela autoridade, identificando-se com elas como membro de uma determinada sociedade. Neste nível, encontramos o estágio 3 (Concordância interpessoal), em que o indivíduo apesar de não raciocinar na perspectiva de um sistema social generalizado, já adopta um ponto de vista relacional, isto é, que partilha com os outros sentimentos e expectativas. No estágio 4 (Lei e dever para com a ordem social) já encontramos uma perspectiva em que o indivíduo se assume como membro de um sistema social organizado, sendo o principal objectivo moral fazer funcionar a instituição como um todo.

O nível pós-convencional é precedido de um estágio de transição (4/2) em que a escolha moral é pessoal, subjectiva e baseada em emoções. No nível pós-convencional estabelece-se o primado dos princípios a que o indivíduo adere livremente sobre o das regras institucionais do nível convencional. É constituído pelo estágio 5 (Consenso social) em que o juízo moral é baseado nos direitos humanos e no bem-estar social que se sobrepõem às normas, o indivíduo aceita as normas na medida em que servem aqueles princípios. O estágio 6 (Cooperação social não arbitrária) implica que o indivíduo se reja exclusivamente por princípios éticos universais e que tenha acima de tudo um compromisso para com esses princípios.

Os muitos dos princípios implicados no sistema de Kohlberg foram criticados, nomeadamente a validade transcultural da sequência ou mesmo a universalidade do conceito de “justiça”. **Kohlberg et al. (1983, citado em Langford, 1995)** admitiram de facto que alguns dos dilemas propostos no seu instrumento de aferição dos estágios de juízo moral eram apresentados sob um ponto de vista masculino – distorção já apontada por **Gilligan (1982)** - e da cultura ocidental.

Todavia, estudos posteriores relatados por **Rest (1986)** demonstram por um lado que o sistema de 6 estágios revela uma relativa consistência transcultural e que a variável género não tem um papel significativo no desenvolvimento do raciocínio moral, defendendo que a metodologia utilizada por **Gilligan (1982)** produziu um enviesamento dos resultados e conseqüentemente uma inflação desse efeito nas afirmações produzidas.

No quadro do estruturalismo cognitivista, Kohlberg, como já foi dito, não admitia que se pudesse regredir de uma forma consistente para estágios anteriores, apenas seria aceitável que tal se verificasse sob a influência de fortes situações de *stress*. No entanto, o próprio **Kohlberg (1969, citado em Langford, 1995)** recolheu evidências empíricas que contrariavam tal princípio ao constatar a existência de um grande número de casos em que estudantes universitários regrediam ao estágio 2 (moral centrada nos interesses do próprio).

Para lidar com essa evidência Kohlberg preconizou um estágio de transição, já descrito em parágrafo anterior, distinguindo o conteúdo do juízo moral da sua estrutura. Deste

modo, os estudantes, ao consideraram que “os valores morais provinham deles mesmos” (Langford, 1995), apresentavam uma moral autónoma em termos de conteúdo.

*"De manhã ouço o conselho
Que o velho tem p'ra me dar
(...) vejo-me à noite ao espelho,
o corpo sempre a mudar"*

Rui Veloso/Carlos Tê, in *Não há estrelas no céu*

3. A ADOLESCÊNCIA COMO FASE DE DESENVOLVIMENTO

3.1. Caracterização e periodização

Nem sempre a adolescência foi tida como uma fase particular da vida humana, facto que faz emergir de novo a questão de saber se ela constitui um estágio universalmente uniforme de desenvolvimento ou se cada cultura e sociedade possui o seu próprio modelo/conceito de adolescência (Sprinthall & Collins, 1994). Julgamos no entanto que tal questão já teve de certo modo a resposta na secção anterior.

Se considerarmos então a proposição de que na abordagem do período da adolescência devemos ponderar o potencial de desenvolvimento combinado com a interacção com o meio, como caracterizaremos este período? Que limites e marcas estabeleceremos para o seu início e términos?

Começando por responder à segunda questão, correremos o risco de repetir um lugar comum ao afirmar que se o seu início é determinado por factores biológicos, o seu términos é essencialmente definido por questões culturais; o que equivale a dizer que a puberdade (embora com variações) é um acontecimento predeterminado mas que para a entrada na vida adulta, a assunção de uma autonomia material e emocional, por exemplo, contribuem uma diversidade de variáveis que interagem quer no tempo (histórico ou biográfico), quer no espaço (as culturas).

Antes de mais nada, um indivíduo adolescente é alguém confrontado com a necessidade de integrar por um lado as mudanças anatómicas importantes que ocorrem no seu corpo, nomeadamente as mais sexualmente marcadas, e por outro de responder às diferentes expectativas sociais que cada espaço cultural e cada tempo histórico determinam para ele.

Nas sociedades ocidentais, nomeadamente, tem-se verificado um sucessivo adiamento da assunção das “responsabilidades adultas”, prolongando-se muitas vezes a dependência económica muito para além da maturação fisiológica, podendo mesmo deste modo a adolescência ser considerada uma espécie de “condição social” associada ao grau de complexidade a que chegaram essas mesmas sociedades (Palmonari & Pombeni, 1989).

Como caracterizar então neste contexto (ou ausência dele) um indivíduo adolescente? Sem particularizar a questão óbvia de que dentro do período da adolescência cabem uma gama sequencial de graus de maturidade (seja ela física, cognitiva ou emocional), podemos começar por referir a percepção corrente de que o adolescente vive um período de “tempestade e stress” (Heaven, 1994), convicção já antiga que encontra de certa forma eco na formulação psicanalítica do complexo edipiano que leva a que esse período seja muitas vezes definido como uma ruptura com a geração anterior, espaço de conflito previsível após a desidealização dos pais (Figueiredo, 1985).

Deste modo, com a sua base biológica, a psicologia de inspiração analítica associa o surgimento das características pubertárias ao aumento (ou colapso das defesas) das pulsões sexuais e ao reviver das fases da libido, o que põe na ordem do dia uma nova situação de desequilíbrio entre essas mesmas pulsões e a necessidade superegóica de as refrear, num período em que a já referida desidealização das figuras parentais induz a crise das instâncias normativas (Sá, 1990).

Dias Cordeiro (1988) considera a adolescência como “um fenómeno organizador da vida psíquica”, preferindo em vez da ideia de “crise” adoptar o conceito de “organizador psicológico” - uma síntese da multiplicidade de realizações psíquicas. É dessa aparente multiplicidade que se estabelece um determinado organizador, elemento fundamental, na opinião deste autor, para o processo de maturação do indivíduo. Os dois indicadores do estabelecimento desses organizadores psíquicos do desenvolvimento seriam no período da adolescência, por esta ordem, o “luto dos imagos parentais” e “a escolha do objecto heterossexual” (op. cit.)

No entanto, sem desprezar, por um lado, o evidente desejo de autonomia, que é apanágio do indivíduo adolescente, e o lado mais positivo do render de gerações e da

renovação cultural, que se encontram largamente documentados ao longo da história, outros autores consideram haver pouco suporte para a ideia, defendida por Freud e outros maturacionistas, de que os adolescentes vivem um período de turbulência e mal estar emocional (Sprinthall & Collins, 1994), sugerindo que essa visão reflecte mais um estereótipo do que uma realidade intensa e generalizada a esse grau (Heaven, 1994), pois grande parte desse mal estar pode ser de facto resultante de circunstâncias socioculturais (degradação familiar, económica).

Se muitas das características dos adolescentes são resultado de condicionantes ambientais, o que podemos então predizer em relação a esta fase? A perspectiva desenvolvimentista, abordada em secções anteriores, fornece-nos um quadro em que a adolescência surge situada num nível em que as competências (socio)cognitivas se vão tornando substancialmente mais complexas do que na infância.

Apesar de, como salienta **Rest (1986)**, não ser correcto categorizar indivíduos em padrões rígidos de desenvolvimento e sem prejuízo de tomarmos em linha de conta outras variáveis que contribuem para uma diversidade de graus de desenvolvimento neste período, podemos considerar que a adolescência corresponde, no que diz respeito à capacidade de raciocínio lógico e em termos piagetianos, ao estágio das operações formais.

Enquanto na infância o pensamento se limita às circunstâncias observáveis e é formulado sob uma perspectiva individual, o adolescente, além de conseguir alargá-lo às perspectivas dos outros, revela a capacidade de ponderar várias possibilidades, orientando a resolução de problemas não já por pormenores dos mesmos mas tentando verificar hipóteses colocadas previamente, dominando mais consistentemente as capacidades metacognitivas.

Esta capacidade de abstracção e de multiplicação de possibilidades leva-o a considerar as situações de vários ângulos tornando a realidade mais relativa e mais complexo o processo de tomada de decisões. Ao tomarem consciência de que existem outras possibilidades para além das observáveis, pensando não só na realidade “que é” mas a “que poderia ser” os adolescentes não aceitam, ao contrário das crianças, muitas

situações que se lhes afiguram como injustas, podendo, segundo **Elkind (1967, citado em Sprinthall & Collins, 1994)**, grande parte da sua melancolia e rebeldia ser atribuída a esse facto.

Em termos dos estádios de desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social (Selman, 1976) os adolescentes de 16 anos são capazes de raciocínios a nível do estágio 3 (modal) e eventualmente 4, reflectindo uma capacidade de assunção mútua de perspectivas, condição para a compreensão das atitudes dos outros e da intersubjectividade relacional.

Tais capacidades contrastam porém com um certo egocentrismo, mais intenso na média adolescência, que se traduz na consciência de ser único e o centro das atenções o que pode ser explicável pela preocupação constante com a aparência e as capacidades, que levam erradamente o indivíduo adolescente a pensar que também são essas as preocupações dos outros (Sprinthall & Collins, 1994).

Renovando as nossas reservas em relação à classificação padronizada do raciocínio, podemos porém ter em conta evidências que indicam que por volta dos 16-18 anos o juízo moral apresenta processos associados ao estágio 3 (op. cit.), em que se dá a passagem para o nível convencional, reflectindo uma necessidade de aprovação por parte dos outros e a conformidade em relação a imagens estereotipadas e a grupos dominantes. Com o declínio dos raciocínios típicos dos estádios pré-convencionais, estes adolescentes ganham todavia a capacidade de apreciar os problemas fora da esfera de satisfação primária dos seus interesses pessoais.

Embora numa percentagem bastante menor, surgem já nestas idades raciocínios mais típicos do estágio 4, em que o indivíduo “começa a processar cognitivamente as questões relativas aos valores, de acordo com um vasto conjunto de regras sociais” (op. cit.). Esta perspectiva implica um ganho significativo em termos de autonomia dado que o pensamento começa a ser orientado internamente, não obstante ter como referência, não já um grupo dominante (os pares, por exemplo) mas sim as leis sociais. Contudo, este tipo de juízos não se situa ainda, como já se viu (cf. 2.5.), no plano dos princípios, dado que as normas que regem a sociedade não são postas em causa mesmo quando não servem objectivos essenciais de justiça e bem-estar.

Como se constata, na perspectiva do modelo cognitivista-desenvolvimentista a adolescência pode ser caracterizada como um período em que os indivíduos adquirem um determinado conjunto de capacidades cognitivas, manifestado nas suas dimensões lógicas, sociais e morais, que se reflecte numa percepção mais complexa do ambiente comparativamente à infância.

3.2. A questão da Identidade

3.2.1. Definição e categorias

A construção da identidade é um tema tão relevante para a temática dos valores, como tem vindo a ser dito ao longo deste trabalho, como o é para o estudo da adolescência. Autores como **Erikson (1959, citado em Sprinthall & Collins, 1994)** consideram essa a questão central deste período, defendendo que a resolução da crise da identidade pessoal constitui nesta fase a principal tarefa, que pode ser expressa em termos da dicotomia identidade/difusão, uma das crises bipolares dos estádios psicossociais por ele preconizados.

Para este autor, o processo de formação de identidade integra as transformações pessoais, as exigências sociais e as expectativas para o futuro, implicando a criação de um sentido de unicidade, uma unidade da personalidade sentida pelo indivíduo e reconhecida pelos outros como possuindo um carácter consistente em termos temporais (op. cit.).

A expressão identidade sugere aliás, em termos puramente semânticos, mas também psicológicos, uma dupla vertente. Pertencendo ao mesmo campo lexical e provindo da mesma raiz, as palavras “identificação”, “idêntico” e “identidade” remetem-nos contudo para referentes aparentemente diversos, senão antagónicos: enquanto as duas primeiras se associam a relações de semelhança (identificação com algo ou com alguém), a última pode referenciar em larga medida a “diferença”, visto que a identidade é o que distingue um indivíduo dos outros, o que determina as suas idiossincrasias, a sua originalidade como ser único, sendo que é também aquilo que o associa a categorias, papéis e grupos sociais e a determinadas atitudes, crenças e valores partilhados socialmente.

Utilizando um quadro de referências mais próximo da psicologia social, podemos considerar a identidade como uma componente do auto-conceito, juntamente com a dimensão auto-avaliativa – enquanto a primeira diz respeito ao significado do “eu como objecto” (revelando a capacidade auto-reflexiva do ser humano), ao seu conteúdo, estrutura, continuidade e ancoragem em sistemas sociais, organizando-se a substância da identidade pessoal em torno dessa perspetivação do eu como objecto (Hart, Maloney & Damon, 1990), a segunda diz respeito ao valor atribuído a esse objecto auto-reflexivo, determinante para a auto-estima (Gecas & Mortimer, 1987).

Na literatura sobre o tema podem encontrar-se várias categorias identitárias. A “identidade do papel” remeter-nos-ia para “as características estruturais inerentes à inclusão num determinado grupo, que os indivíduos internalizam e com as quais se comprometem” (op. cit.) – nesta dimensão identitária caberia a identificação com categorias de género (cf. cap. 1, secção 4.3.) ou com papéis sociais.

A “identidade de carácter” prender-se-ia, por sua vez, com as qualidades atribuídas ao sujeito por si próprio e pelos outros em termos de valores, crenças e traços de personalidade. Enquanto a primeira, que determinaria “o que se é”, seria mais específica e contextualizada, a segunda, que determinaria “o género de pessoa que se é”, seria mais difusa e geral.

Quase todos os autores que abordam o tema referem as condições de singularidade, unicidade e continuidade da identidade pessoal, sem as quais o ser humano não seria capaz de lidar com a heterogeneidade das exigências do ambiente, a multiplicidade de papéis assumidos e a gestão de conflitos internos (Massonat & Perron, 1990).

Estas condições remetem-nos para uma terceira categoria identitária – a “identidade existencial” (Gecas & Mortimer, 1987) - que se prende precisamente com o sentido individual de singularidade e continuidade. Se um indivíduo atribui a si próprio a defesa de determinados valores como constituintes do seu carácter, é a perspetivação da sua vida como um todo que dá sentido e consistência a tais opções. Deste modo, a identidade existencial, mais do que as anteriores, “integraria a dimensão história/temporal

experienciada subjectivamente, salientando assim o lado transituacional e transtemporal do eu” (op. cit.), não só revisitando (ou reconstruindo) o passado, como antecipando o futuro a partir da perspectiva do presente.

3.2.2. A Identidade na perspectiva do desenvolvimento: processo de construção da Identidade na adolescência

Hart, Maloney e Damon (1990) propõem-nos uma sequência de vários níveis de desenvolvimento do conceito de si como objecto, que pode enquadrar o processo de formação da identidade. Segundo estes autores, num primeiro nível o sujeito estabelecerá identificações categoriais superficiais, sem relação entre si; num segundo nível, o indivíduo já fará avaliações comparativas, determinadas em relação aos outros ou a padrões normativos físicos ou sociais; num terceiro nível, o indivíduo perceberá as implicações interpessoais das identificações estabelecidas, compreendendo o que em si próprio seria determinante para a natureza das relações estabelecidas com os outros; finalmente, num quarto nível, o sujeito organizará a sua identidade a partir de convicções e projectos de vida sistemáticos, estabilizando um conceito consistente de si próprio.

Equacionando os quadros de referência atrás expostos, poderíamos integrar os valores numa dimensão caracterial da identidade (embora as categorias e papéis sejam uma fonte importante de adopção de valores), sendo razoável afirmar que sem o primado de uma identidade de convicções e de projectos, é pouco provável que os indivíduos apresentem um sistema consistente e coerente de valores constituídos, pelo menos tal como **Schwartz (1992)** os define, como “princípios orientadores da vida”. Adoptando uma perspectiva mais ampla, julgamos que esse nível de consistência não estaria separado de outras dimensões do desenvolvimento, nomeadamente a capacidade de raciocínio abstracto atingida no estágio das operações formais.

Sendo, como já foi dito, fulcral para os indivíduos a sensação de continuidade identitária, a identidade na adolescência é contudo caracterizada por alguns autores precisamente pela sua natureza transitória e contrastante. Situando a problemática a nível do luto dos ímagos parentais, autores como **Figueiredo (1985)** afirmam que na tarefa de construção

da identidade os indivíduos experienciam uma série de identificações transitórias com modelos exogâmicos, projectando em heróis certos sonhos megalómanos da infância, heróis esses que, não obstante a sua proveniência extra-familiar, permitem prolongar de alguma maneira a onipotência atribuída aos pais pela criança, situação que se inscreve na dicotomia autonomia/dependência que será abordada posteriormente.

Esta transitoriedade é igualmente definida por **Sá (1990)** como “segmentos de identidade”, que têm muitas vezes como traço síntese a oposição aos progenitores, numa rejeição das identificações infantis. Este “self-contraste” (op. cit.), constituiria deste modo uma linha de força, satisfazendo essencialmente a necessidade de autonomia e desenvolvimento fora desse mesmo contexto infantil, dando-se mais ênfase a uma caracterização da identidade pela negativa, a uma identidade motivada, pelo menos num primeiro momento, pela necessidade de diferenciação.

Marcia (1976, citado em Sprinthall & Collins, 1994), propõe duas fases intermédias para os desfazamentos sistemáticos da identidade na crise bipolar já referida (cf. 3.1.2.). Entre a “difusão” - que se caracteriza pela descontinuidade nas opções e papéis, um descomprometimento face à vida, dando-se apenas importância à vivência do presente - e a realização da identidade, já definida anteriormente (op. cit.), teríamos um estado ou de “insolvência” ou de “moratória”.

O estado de “insolvência” seria uma solução conformista para a dificuldade em assumir as responsabilidades do auto-direccionamento, abandonado-se as possibilidades do auto-desenvolvimento e submetendo-se à orientação externa, à autoridade dos outros. Situação que poderia eventualmente no quadro psicanalítico corresponder à não resolução do conflito edipiano e à manutenção de uma dependência infantil.

Pelo contrário, a “moratória” da identidade implicaria uma opção activa – sendo um compasso de espera na realização da identidade, esta fase seria conscientemente assumida pelo indivíduo para a exploração de alternativas com o objectivo de conduzir à realização da sua identidade adulta.

Outros dados parecem todavia pôr de alguma forma em causa este quadro marcado pela descontinuidade: estudos longitudinais levados a cabo juntos de alunos do ensino secundário, relatados por **Sprinthall e Collins (1994)**, revelaram uma surpreendente continuidade no auto-conceito durante os anos da adolescência, embora em alguns aspectos a sua auto-avaliação patenteasse diferenças dignas de nota, particularmente o decréscimo no 12º ano da capacidade de adaptação, talvez resultante da percepção de um período de incertezas no final do ensino secundário.

De facto, tendo em conta a importância da continuidade da identidade, é de esperar que mesmo na adolescência alguns mecanismos para a sua manutenção funcionem, nomeadamente nos aspectos que contribuam para a auto-estima. Contudo, o auto-conceito parece sofrer alterações durante esta fase da vida, não obstante não serem talvez tão drásticas e abruptas como o preconizaram por exemplo, Freud e Erikson (op. cit.).

Faz sentido concluir que, mesmo que não consideremos a tensão, transitoriedade e conflitualidade da adolescência no grau e dimensão que alguns autores lhe atribuem, tanto a maior atenção dada a si próprios (cf. 3.1.), fruto das grandes e súbitas mudanças físicas, como a mudança de papéis implicada na transição entre o mundo infantil e o mundo adulto, criam condições muito favoráveis para as mudanças no auto-conceito, diminuindo o stress e a tensão à medida que os sujeitos se vão progressivamente adaptando às suas novas circunstâncias (Gecas & Mortimer, 1987).

3.3. Os contextos de socialização e de desenvolvimento

3.3.1. A família

A família é certamente, como já foi dito em vários momentos deste estudo, uma estrutura responsável por uma boa parte do processo de desenvolvimento dos indivíduos, marcando de uma forma indelével “as nossas primeiras relações sociais assim como os contextos onde ocorre a maior parte das aprendizagens iniciais que efectuamos, acerca das pessoas, situações e capacidades individuais” (Sprinthall & Collins, 1994) .

Diversos autores apontam nomeadamente a importância da família, das suas características socioculturais e económicas, para a aquisição dos valores, seja fornecendo modelos com os quais os indivíduos se identificam, seja fomentando condições em que determinadas necessidades ganham particular relevância sobre outras.

Kasser et. al. (1995) referem evidências de que adolescentes com uma orientação mais materialista nos seus valores, dando mais importância a factores externos de satisfação, provinham de famílias em que não se favorecia o auto-direccionamento, nem se propiciava um ambiente suficientemente acolhedor para o seu desenvolvimento, enquanto **Skarzynska (1993)**, por seu turno, defende que um maior grau de educação dos pais está associado a uma maior flexibilidade e tolerância que cria condições para a aceitação e adopção de valores menos conformistas.

Todavia, mesmo sendo a família uma fonte primária de elementos constituintes da identidade do indivíduo, segundo a perspectiva mais corrente, o processo de individuação no período da adolescência leva-se a cabo essencialmente pela desvinculação em relação a ela. Esta ideia de autonomia e de individuação, processo estruturador do crescimento e da transição para a vida adulta, é inclusivamente em muitos casos assimilada por completo à ideia da desvinculação familiar.

Na secção anterior, vimos que para alguns autores a adolescência se caracteriza pela dicotomia autonomia/dependência (Figueiredo, 1985; Blos, 1985), vivenciada num processo descontínuo e disruptivo, com avanços e regressões. Sem pôr em causa a validade de tal dicotomia possa ter como possível linha explicativa do processo de autonomização do adolescente, podemos no entanto clarificar melhor o que este conceito implica.

Ryan e Lynch (1989) adiantam que a autonomia só o é verdadeiramente quando sustentada, dado que ela implica auto-confiança, capacidade de cuidar de si próprio. Argumentam ainda os mesmos autores que embora o distanciamento (detachment) seja algo de necessário para a realização dessa autonomia, se ele significar separação, ruptura e perda “além de não conduzir à independência e à autonomia pode ainda interferir

negativamente com o processo da consolidação da identidade e não favorecer um auto-conceito positivo” (op. cit.).

Na mesma linha, **Alessandri e Wozniak (1989)**, contestando a perspectiva tradicional defendida de que a progressiva sensação de autonomia dos adolescentes em relação aos seus pais é acompanhada de perturbação e descontinuidade, defendem que esta se processa pelo contrário “como uma internalização progressiva dos limites num quadro de ligação continuada aos pais e à família”.

Se tomarmos esta perspectiva como válida, o desenvolvimento não estaria tão exclusivamente dependente da necessidade de diferenciação em relação às figuras parentais, mas também, e de uma forma significativa, da relação positiva estabelecida com os progenitores e outras pessoas significativas no contexto familiar. Porém, se anteriormente considerámos a importância dos pais como modelos de valores, levando os filhos, por identificação, dado a frequência e profundidade da relação que os une, a adoptar os valores deles como seus, por que razão em muitos casos se passa precisamente o contrário?

Não será talvez uma ruptura e uma oposição predeterminadas e universais, resultantes de uma grande necessidade de autonomia, mas sim a percepção do que se apelida de “estilo parental” o factor mais determinante para a rejeição (ou adesão) dos valores dos pais. Vários estudos evidenciam o facto dos adolescentes adoptarem mais frequentemente os modelos dos pais em famílias “democráticas” (Sprinthall & Collins, 1994), “pluralistas” ou “consensuais” (Grygielsky, 1993), que simultaneamente fomentem a livre expressão das ideias e sentimentos dos mais novos mas que também estabeleçam limites, do que em famílias “autocráticas” ou “permissivas”, que fornecem modelos pouco sólidos, assim como proporcionam um fraco apoio, obstaculizando mesmo o desenvolvimento, seja por rigidez e tirania, seja por laxismo ou indiferença (Sprinthall & Collins, 1994; Grygielsky, 1993).

Não podemos por outro lado ignorar que as transformações físicas e psicológicas operadas a partir da puberdade provocam evidentes alterações nas relações familiares. A acrescentar às diversas consequências do alargamento de horizontes da criança que

entrou na adolescência, começando a criar diferentes expectativas em relação a si próprio, adoptando comportamentos provenientes também de modelos extra-familiares, há a reacção dos próprios progenitores a tais modificações, sucedendo amiúde ambas as partes sobrestimarem as divergências, não admitindo os aspectos positivos que apesar das alterações continuam a prevalecer na relação.

Em muitas circunstâncias a insegurança, a falta de (in)formação dos pais funciona mais como um elemento catalisador de conflitos do que uma manifestação eventualmente excessiva ou “desajeitada” de autonomia por parte dos filhos, transformando uma diferença de pontos de vista num conflito de maiores proporções. São frequentes os casos em que são os próprios pais por falta de disponibilidade quem transforma uma intimidade numa relação de mútua estranheza e incompreensão, contribuindo para a visão algo estereotipada da adolescência inconsequente e destrutiva.

Em síntese, podemos afirmar que uma adolescência perspectivada em termos familiares como uma ruptura (um luto ou uma perda) ou mais benignamente como uma transformação (à semelhança de tantas outras que ocorrem no continuum do desenvolvimento), estará talvez mais dependente da interacção entre os seus membros, inscrita no contexto mais vasto da cultura em que se inserem do que de determinismos desenvolvimentais uniformes e generalizados.

3.3.2. Os pares

Os pares (peers), amigos ou colegas são os termos que vulgarmente designam os indivíduos de idades próximas que constituem um segundo contexto de socialização que ganha neste período uma importância acrescida. Se efectivamente, colegas ou pares é, em certas concepções populares quase sinónimo de adolescentes (Sprinthall & Collins, 1994), a verdade é que esta acepção não deixa de ter um importante fundamento, dado que pertencer a um determinado grupo de pares é um dos fenómenos mais generalizados e característicos da adolescência (Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1989).

A palavra “par” conota antes de mais nada igualdade, condição que muitas vezes a assimetria das relações pais/filhos não pode proporcionar. Com os colegas, os

adolescentes podem partilhar “em paridade” os seus problemas e os seus interesses, mesmo quando o interlocutor é ligeiramente mais velho. São estes grupos de pares que reflectem (e fomentam) o alargamento do universo social dos adolescentes e que contribuem para as primeiras aprendizagens e experiências sociais fora da família. É graças ao grupo de pares que o adolescente tem a possibilidade de “experimentar novos papéis, de enfrentar situações significativas (...) e de partilhar com os outros as descobertas que vai fazendo no mundo que o rodeia” (Palmonari & Pombeni, 1989).

Não é pois de estranhar a crescente importância que os indivíduos vão nesta fase atribuir ao convívio, à pertença a determinados grupos e, particularmente, à amizade. No entanto, neste momento da vida as amizades são já substancialmente diferentes das da infância não só a nível da importância que os sujeitos lhe atribuem como também da própria natureza da relação. O amigo já não se limita a ser um companheiro nos jogos e nas brincadeiras pois assume um estatuto mais associado à intimidade, à empatia e valorização mútuas, estando a escolha dos amigos muito menos deixada ao acaso e às circunstâncias mas seguindo um critério cada vez mais orientado para as características psicológicas percebidas no outro.

Verifica-se, como seria razoável esperar, uma equivalência entre os conceitos de amizade e os níveis de desenvolvimento da Tomada de Perspectiva Social (Selman, 1976), já descritos em secções anteriores. Enquanto no nível 2 a relação de cooperação é descontínua e episódica, o nível 3 equivale a uma relação de amizade como um processo mútuo de partilha não só de interesses como de aspectos pessoais de intimidade, revelando ambas as partes um desejo de manter a relação. O nível 4 estaria finalmente associado a um conceito de amizade marcada pela condição da autonomia – ambas as partes compreenderiam a interdependência existente mas aceitariam a negociação, reformulação ou ruptura, respeitando as diferenças mútuas, resultantes de uma identidade mais consolidada (Sprinthall & Collins, 1994).

A necessidade de ter amigos neste período prende-se então com a procura da intimidade, sendo o ênfase colocado na lealdade, fidelidade, respeito e confiança mútuas (op. cit.), constatando-se no entanto diferenças entre raparigas e rapazes. Enquanto as raparigas procuraram desde cedo na amizade uma maior profundidade e intimidade, os rapazes

parecem centrar-se durante mais tempo na partilha de actividades comuns, só mais tardiamente dando importância a compromissos interpessoais. Tal evidência é resultado de diferentes processos de socialização relacionados com a aquisição e consolidação das identificações com as categorias de género já abordadas anteriormente (cf. cap. 1, secção 4.3.). As amizades com elementos de outro sexo por outro lado parecem surgir relativamente tarde para ambos os sexos.

Se por um lado o cultivar amizades, no sentido de estabelecer relações mais íntimas, se prende essencialmente com a necessidade de vencer a solidão, a participação em grupos tem também a ver com o sentido de pertença, muito associado à formação de uma identidade. São estes grupos de pares que proporcionam modelos alternativos às figuras familiares exercendo sobre os seus membros quer uma influência informal, transmitindo pelo convívio novos valores, atitudes e padrões comportamentais, quer uma influência normativa, exercendo pressões para que esses padrões sejam respeitados (Sprinthall & Collins, 1994).

Tal influência é, como já se disse, crucial para a formação do auto-conceito, que na adolescência parece ser alvo de transformações relevantes (cf. 3.2.2). O auto-conceito, não obstante ser afectado por todo o processo de socialização, é nomeadamente determinado, entre outras formas, pela percepção das apreciações dos outros, principalmente das pessoas significativas, e pela comparação social, processo em que os indivíduos aferem as suas próprias capacidades e virtudes por comparação com os outros (Gecas & Mortimer, 1987).

É através deste processo de comparação social junto do grupo de pares que muitos adolescentes fazem a sua auto-avaliação, resultando daí consequências positivas ou negativas para a sua auto-estima, dependentes não do próprio processo em si mas das acções dele resultantes.

Uma das consequências da comparação social é a conformidade com o grupo (Sprinthall & Collins, 1994), característica atribuída vulgarmente aos indivíduos nesta fase de desenvolvimento, reflectida na antítese diferenciação/uniformização referida por **Figueiredo (1985)** a propósito da necessidade revelada pelos indivíduos de

abandonarem as suas identificações infantis, adoptando padrões fortemente uniformizados dentro de determinados grupos, para assim lidarem com a insegurança inerente à sua situação de transição entre a protecção familiar e a autonomia adulta.

Embora factores individuais como a falta de confiança em si próprio, um nível mais baixo de desenvolvimento socio-cognitivo (Selman, 1976) ou um estágio de inconsistência identitária (Toder & Marcia, 1973, citados em Sprinthall & Collins, 1994) criem condições que favoreçam comportamentos de conformidade social, dados empíricos parecem revelar uma tendência generalizada para este tipo de comportamentos durante os anos da adolescência, decrescendo progressivamente no final deste período (Sprinthall & Collins, 1994).

Esta conformidade parece ainda estar associada a uma necessidade de aprovação e identificação extra-familiares particularmente sentida por indivíduos pertencentes a famílias com estilos autocráticos (cf. 3.3.1.). Tal situação pode reforçar o potencial conflito de valores entre dois diferentes contextos de socialização. No entanto, mais uma vez, é o desenvolvimento progressivo da capacidade de autodeterminação, sustentada pelo apoio e aceitação familiares que pode conduzir os adolescentes à formação de uma identidade que lhes permita simultaneamente alargar os limites da sua integração social sem perder o sentido crítico e a capacidade de livre escolha, nem manter uma posição submissa em relação aos pais.

3.3.3. A escola

3.3.3.1. Os paradigmas sociopedagógicos

A escola é um elemento socializador por natureza, constituindo uma estrutura complexa, tão marcada por circunstâncias socioculturais como pelas características dos seus actores: professores, alunos e, noutro plano, as famílias. Sendo obviamente composta por pessoas está porém sujeita a um enquadramento institucional que lhe confere uma especificidade não verificada noutros contextos significativos. Cumprindo objectivos e veiculando valores e aprendizagens decididas muitas vezes noutras instâncias ela é

também um espaço de encontro com os pares e com professores que funcionem como adultos significativos.

Apesar de propiciar um contexto para múltiplas aprendizagens e experiências, sejam ou não planeadas, controladas, ou mesmo desejadas pela entidade institucional, a escola é ainda hoje muitas vezes associada exclusivamente a um local de aprendizagens formais e académicas. **Santiago (1996)** evoca dois paradigmas fundamentais de escola de acordo com as suas finalidades como instituição, com os objectivos da educação escolar, o estatuto dos alunos e professores e o tipo de saberes que preconiza.

Segundo estes critérios, teríamos uma “escola transmissiva” que tomaria para si a missão de transmitir conhecimentos básicos, valores culturais e morais, implicadas, de uma forma que transcende o plano do indivíduo, num projecto de inserção adequada dos alunos em estruturas sociais. Neste paradigma o aluno é assumido como um indivíduo imaturo, incapaz de ser o agente do seu próprio desenvolvimento, exigindo-se-lhe, que, no limite, reproduza os conhecimentos transmitidos, sendo muitas vezes avaliado com base na quantidade de saber memorizado e no grau de adesão a determinados valores.

Complementarmente, o professor “é representado como uma figura carismática, enquanto mediador entre modelos, igualmente carismáticos de saber, de condutas e de personalidade” (op. cit.). É acentuada a ordem, representada pelo professor, que se pretende sobrepôr à desordem “considerada natural no comportamento do aluno” (op. cit.).

No segundo paradigma, a “escola construtiva”, é dado maior ênfase à construção progressiva da autonomia do aluno, valorizando capacidades, interesses e ritmos individuais, e promovendo-se, contrariamente ao modelo anterior, a iniciativa do aluno, tomando-o como principal agente do seu processo de desenvolvimento. O professor surge neste modelo na condição de “organizador do meio educativo e dos processos de ajuda dos alunos”, pensados a partir do diagnóstico das situações de aprendizagem (op. cit.).

Inversamente também à sobrevalorização da dimensão lectiva e das aprendizagens formais, apanágio do modelo anterior, nesta concepção é atribuído um estatuto muito relevante às experiências práticas, enquadradas por metodologias pedagógicas activas, em que se pretende integrar as vivências subjectivas de todo o meio envolvente, valorizando-se as dimensões afectiva e cognitiva, subjacentes a todas as aprendizagens.

Em termos de princípios e tomando em linha de conta as considerações tecidas nos capítulos anteriores acerca do desenvolvimento dos adolescentes, será quase desnecessário afirmar que a escola construtiva desempenhará um papel, à semelhança do que se defendeu para a família, muito mais propiciador do desenrolar de um processo de autonomia nos alunos do que as práticas decorrentes da simples transmissão dos saberes curriculares e valores definidos por instituições governamentais.

A pouca importância dada à autonomia constitui aliás a maior crítica feita à escola transmissiva, acrescida do facto de dar prioridade quase exclusiva a um ensino verbal/expositivo centrado no professor, de não ter em conta os quadros psicológicos de desenvolvimento há muito formulados pela psicologia, assim como a diversidade social dos seus alunos – em suma, uma escola autocrática e “organizada com base na lógica dos modelos dos adultos”(op. cit.), tantas vezes mesmo ineficaz na própria promoção da passividade e do conformismo dos seus alunos, que à sua revelia adoptam modelos externos, como se pode constatar de certo modo nas diferenças observadas entre os seus próprios valores e os que julgam que a escola lhes pretende inculcar (Feather, 1972; Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996).

Algumas críticas poderão todavia ser também adiantadas em relação à escola construtiva. Para além das dificuldades e constrangimentos de ordem diversa que dificultam a implementação no terreno de novas práticas pedagógicas e formas de organização escolar, neste paradigma corre-se o risco de confundir certos meios, consubstanciados em práticas de animação pedagógica, com fins em si próprios, perdendo-se de vista os objectivos por elas instrumentalizados. Por outro lado, pode ocorrer alguma dificuldade em combinar uma concepção mais individualizada da acção educativa com a necessidade de atender às normas do grupo/turma e dos objectivos da escola como instituição.

Finalmente, os princípios democráticos e de justiça social, inerentes a este paradigma sociopedagógico, podem não passar disso mesmo, dado que as mudanças na escola não se inscrevem num quadro mais alargado de mudanças sociais, continuando esta a reproduzir a estratificação social (Santiago, 1996) e as assimetrias nas condições de aprendizagem.

3.3.3.2. A relação aluno/ professor

Se por um lado a discussão de modelos sociopedagógicos nos permite eleger contextos que melhor proporcionem condições integrais de desenvolvimento do modo como tem vindo a ser preconizado, por outro também tem os seus limites. Entre a enunciação, ou mesmo institucionalização de determinadas opções pedagógicas até à prática do quotidiano da escola, na interacção dos seus actores, mais particularmente entre o aluno e o professor, temos de considerar uma série de interferências.

Neste inevitável desfasamento, a questão mais relevante talvez seja a que se prende com o facto de que, independentemente dos saberes e valores leccionados serem propostos (ou impostos) pelos curricula, são todavia os professores que individualmente lhes dão vida, possuindo todos os eles a sua própria personalidade e hierarquia de valores, circunstância que salienta a importância do “currículo oculto”, determinante em grande medida do “que realmente se passa” na interacção com os alunos (Boehnke et al., 1994).

É em boa parte da percepção deste quadro de referências veiculadas no discurso e postura do professor que, especialmente numa fase em que um previsível decréscimo da influência dos modelos familiares deu eventualmente lugar uma certa autonomia nos julgamentos, que o aluno vai construindo a sua representação da escola, as significações que a escola vai subjectivamente assumindo (Santiago, 1996).

No contexto de uma relação que é intrinsecamente assimétrica em termos de poder e de autoridade (Tatar, 1998), o aluno irá muitas vezes representar o professor como alguém que privilegia normas niveladoras de comportamento dirigidas ao grupo-turma que preservam a hierarquia da relação, diluindo-se nesse contexto normativo a identidade de

cada elemento em favor de estereótipos de bom ou mau aluno (Gilly, 1989, citado em Santiago, 1996).

Esta circunstância pode derivar em parte da própria natureza do papel e objectivos do professor, dividido muitas vezes entre a necessidade de individualizar as aprendizagens e a obrigação de manter uma certa ordem na aula, ou entre o desejo de facilitar o desenvolvimento de capacidades específicas nos alunos e a imposição de leccionar um programa dentro do prazo (Tatar, 1998), constrangimentos que resultam frequentemente de paradoxos do próprio sistema.

Mas, embora esse contexto uniformizador e hierarquizado dessa forma não propicie uma relação conducente à criação de laços afectivos, que são mais favorecidos pela percepção de uma atitude calorosa e de apoio à autonomia por parte dos seus professores (Ryan, Stiller & Lynch, 1994), muitos alunos adolescentes consideram os seus professores como adultos significativos, dado a que não é estranha a importância que estes detêm no processo da sua socialização.

Para além dos aspectos relacionados com questões académicas, alguns professores constituem uma alternativa afectiva especialmente quando a situação familiar não lhes fornece o apoio de que necessitam. A importância da relação com o professor faz com que os alunos que tenham dos professores uma visão positiva sejam mais propensos a sentirem-se motivados para as actividades escolares, a sentirem-se mais competentes e a revelarem uma melhor auto-estima (op. cit.).

No entanto esta influência é bilateral, pois os alunos a partir da sua experiência subjectiva proveniente de outro tipo de interacções, no contexto escolar ou fora dele (nomeadamente com os seus pares), constróem “elementos de conhecimento e partilha de determinados valores, imagens, atitudes e representações, com o seu grupo de pertença, que não deixam de interpelar o professor durante a relação educativa” (Santiago, 1987, citado em Santiago, 1996).

Algumas evidências empíricas revelaram efectivamente uma reformulação na legitimação da autoridade conferida aos professores e a outros adultos na escola durante o período

da adolescência (Smetana & Bitz, 1996). Verificou-se que, por exemplo, os alunos do Ensino Secundário consideravam, contrariamente aos seus colegas mais novos, problemas relacionados com assuntos pessoais ou relativos à sua segurança pessoal (prudential issues) na área da sua própria jurisdição, não se verificando alterações tão significativas nos domínios relacionados com normas e convenções da escola ou com assuntos morais.

Vistos pelos adolescentes mais velhos neste contexto específico como autoridades quase exclusivamente relacionadas com as aprendizagens formais, aos professores já não é conferida a jurisdição sobre muitos assuntos sociais, estejam eles relacionados com a aparência, tempos livres ou relações sociais. Esta renegociação, como é evidente, inscreve-se num processo mais vasto de autonomização, que leva os indivíduos a aumentar progressivamente a esfera da sua privacidade e a capacidade de autodeterminação que conferem a si próprios.

3.4. Conclusão: as Tarefas Desenvolvimentais e as hierarquias de valores

Muitos dos aspectos que foram abordados nesta secção (3.) constituem o que alguns autores classificam como Tarefas de Desenvolvimento (Nurmi, 1992, 1993; Heaven, 1994). Partindo do pressuposto de que as pessoas se inserem em sistemas etários que até certo ponto padronizam as suas orientações, os seus valores e interesses, poderíamos então considerar que seriam desse modo “canalizadas para determinados papéis, estatutos e obrigações de acordo com um critério etário” (Nurmi, 1992).

As Tarefas de Desenvolvimento, que, como já referimos, de alguma maneira enquadram e sistematizam as questões desenvolvidas ao longo desta secção, compreenderiam então uma série de normas e expectativas que “funcionariam na sociedade como um sistema de controlo social” (Nurmi, 1993), sendo variáveis conforme o período da vida e constituindo-se como uma série de capacidades, conhecimentos e funções que um indivíduo tem de adquirir ou dominar de modo a transitar para o estágio seguinte do seu desenvolvimento (Heaven, 1994) - assim como teve de cumprir uma série de tarefas na infância, o adolescente tem neste período de ultrapassar novos desafios de modo a enfrentar por sua vez as tarefas que o esperam no limiar da adultícia.

Quais seriam então as tarefas que em particular estariam implicadas na adolescência? Tendo em conta as mudanças físicas ocorridas, uma delas seria a aceitação do próprio corpo e a consequente integração e adaptação às mudanças nele ocorridas (Havinghurst, 1972, citado em Heaven, 1994). O alargamento da esfera social levaria, por outro lado, à necessidade de desenvolver novas relações com os pares. A tarefa de adquirir um papel social de género não está por sua vez dissociada do processo mais geral de construção da identidade, que como já vimos, desempenha um lugar central neste período, implicando também uma crescente autonomização emocional em relação aos pais e aos outros adultos e a adopção consistente de um sistema de valores consistente (Havinghurst, 1972, Newman & Newman, citados em Heaven 1994).

Mais tarde, já na transição entre a adolescência e a condição de jovem adulto, tornar-se-á premente planear uma carreira e preparar-se para uma relação amorosa madura e a formação de uma nova família, sendo esta última tarefa mais questionável pois está muito condicionada por circunstâncias socioculturais (Heaven, 1994).

Tendo em conta este inventário de tarefas de desenvolvimento, e a associação que as hierarquias de valores com elas estabelecem (Feather, 1977), quais seriam então as orientações mais padronizadas pelo critério etário? Sem ignorar a diversidade de determinantes que interagem na construção das hierarquias de valores e a condição individual que elas implicam, podemos esperar que os indivíduos nesta fase da vida e de acordo com as suas necessidades de desenvolvimento dêem particular ênfase, entre outras coisas, à liberdade, à autonomia, à amizade, à popularidade entre os seus pares, vindo atribuir uma crescente importância, à medida que se vão tornando jovens adultos, à realização instrumental, à independência financeira e à segurança (Gecas & Mortimer, 1987).

Para concluir, podemos, subscrevendo as palavras do autor do extracto que a seguir se transcreve, sintetizar numa perspectiva geral o que ao longo desta secção foi sendo referido:

“(…) na adolescência o sistema de valores encontra-se inevitavelmente reformulado e enriquecido. À conquista da sua autonomia, o adolescente

por causa dos seus próprios progressos cognitivos, alarga consideravelmente a sua apreensão do mundo, pondo em causa as normas sociais estabelecidas. Esta possibilidade de raciocinar sobre o abstracto e de aceder a ideias (justiça, liberdade...) e às primeiras (eventuais) experiências profissionais e amorosas permitem-lhe dar sentido a novos valores modificando desse modo a hierarquia do sistema.” (Meyer, 1988, p.76)

**II – O ESTUDO: ESTRUTURA E HIERARQUIAS NOS
VALORES PRÓPRIOS E NOS VALORES ATRIBUÍDOS A
UM ALUNO IDEAL POR ESTUDANTES E
PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO**

1. METODOLOGIA

1.1. Amostra

A amostra, quer de professores, quer de alunos foi recolhida em duas escolas secundárias da periferia de Lisboa com características semelhantes, ambas situadas em zonas suburbanas com populações discentes idênticas e com um quadro de docentes relativamente semelhante em termos de percentagens de efectivos e não efectivos. As duas escolas estão em funcionamento há dez anos e tiveram uma evolução semelhante.

A amostra dos alunos foi constituída por estudantes que frequentavam o 12º ano de escolaridade no ano lectivo de 1997/98, num total de 170 (105 do sexo feminino, 65 do masculino), tendo sido anulados quatro questionários por incorrecto preenchimento. As idades dos sujeitos oscilaram entre 16-21 (média: 17,8).

A amostra dos professores foi constituída por docentes que frequentavam cada uma das duas escolas, não tendo havido qualquer selecção particular, tendo-se tentado apenas tornar relativamente representativa a proporção de sujeitos masculinos e femininos existente nas escolas; assim, a totalidade da amostra compreendeu 60 sujeitos (44 do sexo feminino, 16 do sexo masculino), tendo sido também anulados dois questionários por incorrecto preenchimento. Em ambas as escolas a maioria dos docentes era relativamente jovem, oscilando as idades dos sujeitos inquiridos entre 24-47 (média: 33,5).

1.2. Procedimento

Para o estudo foi utilizado o Questionário de Schwartz (cf. IV- Anexo 1), numa versão portuguesa recente utilizada por **Menezes e Campos (1997)**. O questionário apresenta 57 itens, correspondendo a 57 valores isolados, divididos numa primeira lista de 30 valores terminais, seguida de outra de 27 valores instrumentais. Cada sujeito teria que atribuir a cada item uma cotação entre -1 (oposto aos meus valores) e 7 (de suprema importância), pedindo-se aos sujeitos que comesçassem por atribuir em primeiro lugar a

maior e a menor cotação e que só depois cotassem os restantes itens, tentando variar o mais possível os números atribuídos. Os alunos responderam durante os tempos lectivos e os professores durante reuniões ou nas suas salas de convívio.

O mesmo questionário foi preenchido duas vezes por cada sujeito: numa primeira versão pedia-se que cotassem os valores isolados como “princípios orientadores da sua vida”; depois de recolhido o primeiro questionário, foi distribuída uma segunda versão com as mesmas listas mas desta vez pedia-se que cotassem os itens como “princípios orientadores da vida de um aluno ideal” - na versão do aluno era pedido que imaginassem os valores que os professores da sua escola mais prezariam num aluno; na versão do professor era requerido que respondessem, complementarmente, quais os valores que desejariam que fossem mais prezados pelos alunos da sua escola.

A consistência interna do questionário utilizado foi aferida noutra estudo (Menezes & Campos, 1991b), revelando um coeficiente alfa de 0,905 em todos os itens. Não foi no entanto realizada nenhuma selecção com base na avaliação do poder discriminativo dos itens dada a exiguidade da amostra.

1.3. Análise dos dados¹

Para tentar detectar a existência de variáveis latentes (tipos motivacionais) foi inicialmente executada uma análise factorial, metodologia que, à semelhança de outros estudos (Menezes, Costa & Campos, 1989; Menezes & Campos 1991a) se revelou inadequada para o fim em causa. Optou-se então pelo Escalonamento Multidimensional (MDS) com a configuração inicial padrão de Guttman-Lingoes a partir de matrizes quadradas correlacionais (*Pearson Product-Moment correlation*).

Esta análise - *Smallest Space Analysis* (SSA), uma variedade de escalonamento multidimensional não-métrico, descrito por **Guttman (1968)** e utilizada em todos os estudos dos autores da teoria universal postulada (Schwartz & Bilsky, 1987, 1990; Schwartz, 1992) - permite representar geometricamente os itens como pontos num

¹ Todos os dados foram processados através do programa STATISTICA (versão 5.0 / 1995) .

plano a duas dimensões, representando desse modo a suas correlações de tal maneira que, por princípio, quanto mais próximo se localizarem os pontos nesse plano, maior será a similitude conceptual entre os itens (Schwartz, 1992; Menezes & Campos, 1997). A partir da informação que *a priori* se dispõe - a hipótese estrutural - são determinadas as linhas que dividem o gráfico formando as regiões que constituem os tipos motivacionais postulados. Dado que os eixos da MDS são arbitrários, o traçado das divisórias foi feito por comparação com a estrutura ideal (Schwartz, 1992).

Há no entanto que precisar esta similitude: porque os valores se constituem conceptualmente num continuum motivacional (Schwartz, 1992; Menezes & Campos, 1997), a sua representação gráfica no plano bidimensional reflecte esse continuum, não havendo fronteiras rígidas entre os tipos; deste modo, dois itens, não obstante serem incluídos na mesma região, podem apresentar maiores correlações com outros itens de regiões contíguas (Schwartz, 1992).

Para se validarem os tipos motivacionais foram utilizados os critérios enunciados por **Schwartz (1992)**: uma região válida para representar um tipo motivacional tem de conter: (1) pelo menos 60% dos valores postulados para esse tipo; (2) não mais do que 33% de valores teoricamente pertencentes a outro tipo. Pode-se ainda formar uma região mista com dois tipos motivacionais compatíveis - isto é, que reflectam os mesmos objectivos motivacionais - caso contenham (1) 50% dos valores postulados para cada um dos tipos e (2) que, no mínimo, 70% de valores que a constituam representem potencialmente os objectivos motivacionais desses dois tipos compatíveis.

Como se verificou, pela revisão da bibliografia (cf. I - cap. 1, secção 4) que o papel sexual determina diferenças consideráveis na hierarquização dos valores (Feather, 1984, 1991; Régnier, 1994; Rokeach, 1973; Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996; Figueiredo, 1988; Florian, 1983; Brown & Crace, 1996), o género foi analisado como variável independente através do teste de variância *one-way* ANOVA.

Para testar as hipóteses concernentes à hierarquização dos valores, às prioridades de cada grupo e comparação dos valores próprios dos sujeitos (VP) com os atribuídos ao Aluno Ideal (VAI), foram utilizadas medidas de estatística descritiva.

2. HIPÓTESES

2.1. Hipóteses estruturais (correlacionais)

De acordo com o quadro teórico desenvolvido anteriormente (cf. cap. 1, secção 2.3.), um dos campos de hipóteses deste estudo prende-se com a estrutura universal dos valores humanos, tal como foi preconizada por **Schwartz (1992)**: (1) a existência de 10 tipos motivacionais distintos formando regiões contíguas; (2) que se distribuem circularmente à volta de um ponto central em dois eixos bipolares, estabelecendo oposições nos seus extremos (cf. figura 1), (3) e que são constituídos por valores isolados que partilham entre si a mesma base motivacional, satisfazendo necessidades idênticas.

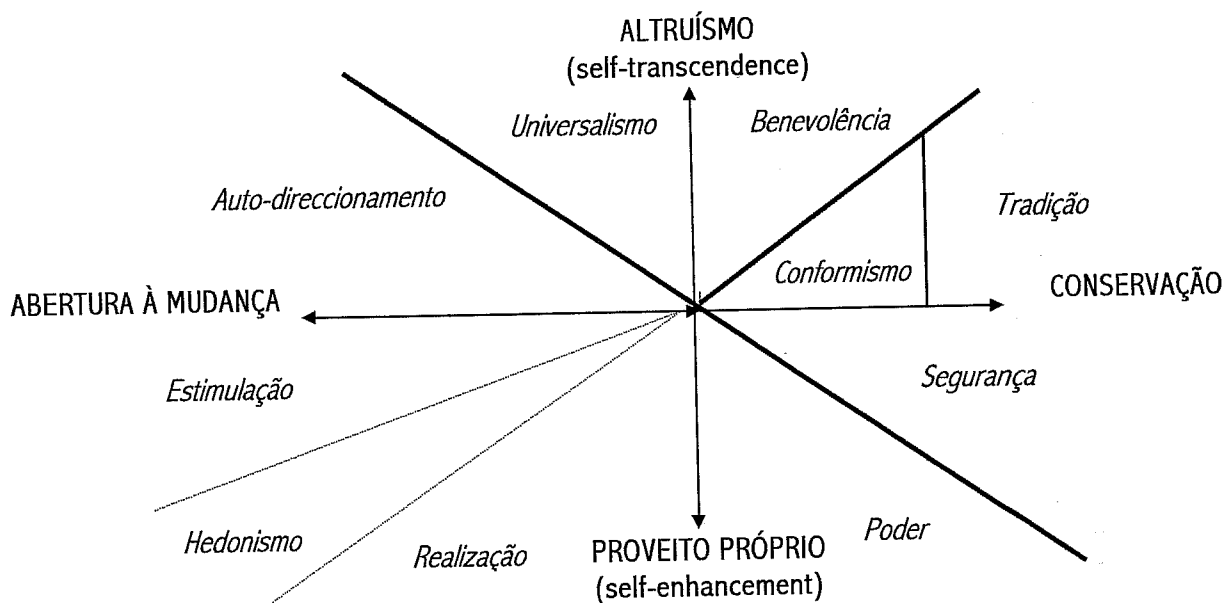


Fig. 1 - Estrutura dos tipos motivacionais (Schwartz, 1992)

Assim, em graus diferentes de grandeza, estamos perante uma estrutura dinâmica de compatibilidades e oposições, que se estabelecem conforme os valores/tipos motivacionais servem/representam motivações ou interesses compatíveis ou conflituais.

Sendo um dos objectivos deste estudo testar o modelo descrito na secção anterior, adiantamos como **hipótese estrutural geral a validação do mesmo**.

No entanto, tratando-se de um estudo transversal e tendo em conta que a idade dos sujeitos constitui uma variável relevante quer para a coerência interna do seu sistema de valores (Langford, 1995), hipoteticamente manifestada numa maior ou menor congruência entre a estrutura observada e o modelo (Schwartz, 1992; Menezes & Campos, 1991b, 1997), adiantámos igualmente uma **hipótese estrutural específica, prevendo que a estrutura da amostra dos alunos se afastaria mais do modelo previsto do que a dos professores**.

2.2. Hipóteses hierárquicas (ordinais)

O segundo objectivo deste estudo consistia em saber quais os valores defendidos por estudantes e professores, e quais os percebidos pelos alunos nos professores e os desejados por estes para os alunos. Seria de esperar algumas diferenças não só entre as hierarquias de ambos os grupos, como também entre as hierarquias que cada um dos grupos atribui a um Aluno Ideal.

Embora num plano secundário, tínhamos também como objectivo verificar se o comportamento de alguns tipos motivacionais reflectia nas hierarquias observadas a relação de conflitualidade preconizada na estrutura dos valores.

Deste modo, combinando à partida a potencialidade preditiva do modelo com outras proposições e dados empíricos, inventariámos alguns pressupostos que nos permitem antecipar alguns resultados:

1. Efeito do padrão etário/de desenvolvimento

Dadas as diferentes fases de desenvolvimento e as diferentes tarefas de vida que separam os adolescentes dos adultos, é previsível que tal se reflecta na hierarquização dos seus valores. Qual será então a substância dessa diferença? Alguns estudos têm como denominador comum a constatação de uma orientação mais ligada ao prazer por parte

dos adolescentes do que dos adultos (Vala, 1985; Machado et al., 1989; Régnier, 1994; Boehnke et al., 1994; Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996).

Por outro lado, outros relatam que é dado maior ênfase na fase final da adolescência à autonomia, à auto-afirmação do que à obediência (Figueiredo, 1985; Skarzynska, 1993).

2. Efeito do papel social/instituição

Sendo-lhes perguntado quais os valores de um “aluno ideal”, os sujeitos teriam de cotar os itens em função de um papel em particular associado à instituição escola, contrariamente à cotação dos seus valores próprios que pressupunha uma resposta geral, sem condição social específica, (não obstante responderem na qualidade de alunos) e transitucional (não obstante estarem a responder na escola). A situação proposta - atribuir valores a um Aluno Ideal - evocava um quadro institucional que terá provavelmente produzido algumas diferenças na hierarquização dos valores em ambas as situações.

Sendo a escola um factor de socialização institucional por excelência (cf. cap.2, secção 3.3.3.), muitos jovens vêem-na como “reguladora de muitos aspectos que vão para além da sua legitimidade institucional” (Smetana & Bitz, 1996), aspectos esses que noutros contextos “são tratados como prerrogativas pessoais” (op. cit.) que podem estar relacionadas com pequenos factos que vão desde uma simples regulação de uma ida à casa de banho, à indumentária, até às relações interpessoais (e.g. manifestações mais íntimas de afecto).

Assim, a hierarquização dos valores do Aluno Ideal terá sido previsivelmente influenciada pela prevalência de algumas necessidades institucionais percebidas: a restrição de acções tendentes a violar normas sociais e a veiculação de crenças e práticas sociais dominantes.

De facto, alguns estudos sobre valores percebidos na escola pelos alunos indicam uma orientação para a manutenção do controlo e da autoridade, assim como para o desenvolvimento da competência (Feather, 1972), tal como em outros, são referidos resultados que apontam para uma maior importância atribuída ao respeito e harmonia

interpessoal nos valores percebidos nos professores (Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996). Convém ainda lembrar que os valores da estrutura percebida pode reflectir as características do estereótipo da entidade em causa (cf. I - cap. 1, secção 3.1.).

3. Efeito do papel do professor/adulto

Para além da condição anterior, a resposta ao segundo questionário implicava que os alunos reflectissem sobre valores defendidos pelos seus professores. Esta condição evocava não só uma diferença de papéis, como de idades.

Este factor, que terá igualmente influenciado a cotação do segundo questionário, não pode ser desligado dos anteriores, aliás julgamos que se reforçam mutuamente. Para além da diferença de idades, a vivência dos objectivos oficialmente atribuídos à escola pode ser fortemente variável de acordo com os diferentes actores que a frequentam e, apesar dos jovens lá passaram a maior parte do seu tempo, esta é concebida e gerida essencialmente por adultos (Vala, 1985; Santiago, 1996).

4. Efeito de incompatibilidades motivacionais preconizadas no modelo

Num outro plano, evocando mais uma vez o modelo de **Schwartz (1992)** podemos também prever que a maior valorização de um tipo motivacional implicará a menor valorização de outro com o qual é incompatível, nomeadamente que as “necessidades de refrear os próprios impulsos e aceitar os limites externamente impostos” (Schwartz, 1992) entram forçosamente em conflito com a “complacência em relação à satisfação dos próprios desejos” (op. cit.).

Neste quadro de pressupostos, julgamos que as diferenças na hierarquização dos tipos motivacionais entre os valores próprios dos alunos e os valores que atribuem ao Aluno Ideal poderão ocorrer no *auto-direccionamento*, mas terão incidência mais significativa no *hedonismo* versus *conformismo/tradição*, pois julgamos que a situação que era proposta no segundo questionário poderá ter accionado com mais acuidade o conflito entre esses dois tipos motivacionais.

De acordo com essa expectativa formulámos então as seguintes **hipóteses ordinais**:

1. os alunos dariam uma cotação inferior ao *hedonismo* nos valores do Aluno Ideal do que nos seus valores próprios e que, pelo contrário,
2. dariam maior cotação ao *conformismo* e à *tradição* do que a que haviam dado nos seus próprios valores.

3. ANÁLISE DA ESTRUTURA

3.1. Resultados

3.1.2. Alunos - valores próprios

3.1.2.1. Estrutura e tipos emergentes

A aplicação do MDS às variáveis dos Valores Próprios dos alunos (v1-v57) revelou uma estrutura que apesar de no geral validar o esquema teórico, especialmente no que diz respeito à distribuição dos vários tipos motivacionais, respeitando a contiguidade e oposição previstas e a organização bipolar (cf. fig. 1), não apresenta todas as características da estrutura ideal, nomeadamente na emergência da totalidade dos tipos motivacionais e no conteúdo desses mesmos tipos (cf. fig. 2).

Em termos de tipos motivacionais podemos detectar a existência de sete regiões, constituindo três delas tipos mistos: *auto-direccionamento/estimulação*, *hedonismo/realização*, *poder*, *segurança*, *conformismo*, *universalismo/benevolência*. É de salientar a não emergência do tipo motivacional *tradição*, cujos valores isolados surgem na *segurança* (44 - aceitador da minha vida; 32 - moderado) e no *universalismo/benevolência* (36 - humilde; 18 - respeitador da tradição; 51 - devoto), e a posição periférica do *poder* em relação à *realização*, facto que é congruente com os dados de muitas amostras de Schwartz (1992) e de Menezes e Campos (1991b, 1997).

De acordo com os critérios estabelecidos por Schwartz (1992) e também utilizados por Menezes e Campos (1997), os tipos motivacionais emergentes nesta amostra apresentam as seguintes características:

- *Auto-direccionamento/estimulação* - de nove valores no total, encontram-se oito distribuídos nesta região mista, à excepção do item 14 (respeito próprio) que surge na *segurança*; aparece também nessa região o item 48 (inteligente) que na estrutura ideal surge incluído no tipo *realização*. Desta forma este tipo misto encontra-se validado, quer pela posição que ocupa na disposição circular (entre o *universalismo* e o *hedonismo/realização*), quer pela compatibilidade entre a base motivacional dos dois

tipos com que é formado, quer, finalmente pelos critérios, já enunciados anteriormente - 88% dos itens previstos, no total (100% para a *estimulação*). É ainda de salientar que este tipo misto surge também em amostras de populações estudantes adolescentes nos estudos realizados em Portugal por **Menezes e Campos (1991b, 1997)**.

- **Hedonismo/realização** - novamente nos deparamos com a junção de dois tipos motivacionais, contíguos e compatíveis em termos motivacionais. Nesta região surgem seis dos oito itens previstos (100% do tipo *hedonismo*, 60% do tipo *realização*, 75% no total), estando deslocados os itens 48 (inteligente) para o tipo anterior e o 55 (bem sucedido) para o tipo *conformismo*. Surgem ainda incluídos neste tipo misto os itens 19 (amor maduro) e o item 41 (escolhendo as minhas metas).
- **Poder** - posicionada na periferia do tipo anterior, esta região é formada por três itens do tipo postulado (60%) surgindo deslocados para o tipo contíguo da *segurança* os itens 46 (preservador da minha imagem pública) e 23 (reconhecimento social).
- **Segurança** - de todos os tipos emergentes desta amostra este será porventura o que revela menor congruência com a estrutura modelo dado o aparecimento de sete valores previstos para outros tipos - 44 (aceitador da minha vida) e 32 (moderado) do tipo *tradição*, 46 e 23 já referidos do *poder*, 10 (sentido na vida) da *benevolência*, 14 (respeito próprio) da *realização* e 20 (auto-disciplina) do *conformismo*. No entanto, apenas um item da *segurança* - 56 (limpo) - surge deslocado para a região contígua (*conformismo*).
- **Conformismo** - verificamos aqui a presença de três dos quatro itens previstos, surgindo apenas com outra distribuição o item 20 e o 56, já referidos anteriormente.
- **Universalismo/benevolência** - também à semelhança de amostras adolescentes de outros estudos (Menezes & Campos, 1991b, 1997) estes dois tipos surgem combinados não sendo possível estabelecer uma linha que delimite as duas regiões. Desse tipo combinado verificamos a presença de dezassete dos dezanove itens previstos (89% no total, 100% para o universalismo), emergindo os itens 19 e 10, do tipo *benevolência*, noutras regiões. Verifica-se ainda a presença dos itens 36, 18 e 51 do tipo não validado *tradição*.

idênticos: os itens 10, 23 e 46 surgem colocados na *segurança* (amostras de adolescentes, jovens e adultos). Embora com resultados diferentes, os itens 19, 20 também, por seu turno, apresentam posicionamentos diferentes do esperado (amostra de adolescentes) o que pode revelar que estarão eventualmente sujeitos a uma interpretação mais específica por parte dos sujeitos, ou mesmo revelarem-se ambíguos em termos de significado.

Não enquadráveis nas situações enunciadas são (1) o deslocamento do item 55 (bem sucedido), que não se situa em nenhum tipo motivacional compatível, mas antes surge deslocado de uma região de orientação PROVEITO PRÓPRIO para uma região (embora não no pólo oposto) que se orienta no sentido da CONSERVAÇÃO, e (2) a distribuição dos valores do tipo não encontrado (*tradição*), revelando uma irregularidade específica desta amostra, fruto de uma interpretação mais particular dos valores enunciados no questionário por parte dos sujeitos que a compuseram.

3.1.3. Professores - Valores próprios

3.1.3.1. Estrutura e tipos emergentes

Como era previsível, à semelhança de outros dados empíricos (Menezes & Campos 1991b, 1997), por questões que se prendem com as etapas de desenvolvimento, a amostra dos professores, tratando-se de adultos, revelou uma maior congruência com o modelo postulado. Numa primeira configuração a duas dimensões (cf. fig. 3) emergiram sete tipos motivacionais, sendo três deles mistos: *auto-direccionamento*, *estimulação/hedonismo*, *realização*, *poder*, *segurança/conformismo*, *tradição* e *benevolência/universalismo*. Verificamos pois que, embora em alguns casos de uma forma combinada, nesta amostra se revelam os dez tipos motivacionais previstos na teoria.

À semelhança dos resultados obtidos com a amostra anterior, a projecção a duas dimensões das correlações entre os itens apresenta distribuições não previstas, embora todos os tipos possam ser validados de acordo com os critérios já enunciados anteriormente:

- **Auto-direcionamento** - nesta região estão colocados quatro dos seis itens previstos (66%), emergindo o item 41 (escolhendo as minhas metas) no tipo motivacional contíguo (*estimulação/hedonismo*) e o 14 (respeito próprio) na fronteira entre o *poder* e a *segurança*. Dois itens de outros tipos motivacionais - 10 (sentido na vida) e 26 (sabedoria), previstos para a região contígua do *universalismo*, surgem por sua vez neste tipo.
- **Estimulação/hedonismo** - partilhando uma base motivacional compatível, nesta configuração e representação a duas dimensões, estes dois tipos motivacionais não surgem autónomos. Assim sendo, se tivermos em conta a totalidade dos itens destes dois tipos, constatamos a “correcta” distribuição dos três valores da *estimulação* e a deslocação de um item do *hedonismo* - 4 (prazer) para a zona contígua da *realização*. Nesta região aparecem ainda, numa posição não prevista, os itens 41 (escolhendo as minhas metas) e o 42 (saudável).
- **Realização** - este tipo, juntamente com o seguinte (*poder*) parecem ser os que nesta amostra e configuração apresentam uma maior consistência em relação à estrutura ideal: todos os itens previstos surgem entre as linhas de partição e apenas o 4 (prazer) aparece na fronteira.
- **Poder** - dos cinco postulados apenas o item 23 (reconhecimento social) surge na região contígua (*segurança*); com o posicionamento de 80% dos itens, apenas um provém de outro tipo motivacional - o 14 (respeito próprio) - que emerge já na fronteira da *segurança*.
- **Segurança/conformismo** - apesar de três dos itens do *conformismo* surgirem na extremidade oposta (contígua à *tradição* e à *benevolência*) - 40 (respeitador de pais e de idosos), 11 (polidez) e 47 (obediente) - decidimos manter o tipo misto nesta configuração como leitura provisória do gráfico. Como tipo misto, esta região apresenta a totalidade dos valores previstos para os dois tipos que a compõem, surgindo apenas fora da distribuição prevista o 23 (reconhecimento social), previsto para o tipo anterior.
- **Tradição** - contrariamente à amostra dos alunos, nesta situação este tipo motivacional emergiu na periferia da *segurança/conformismo*, mais perto do conjunto dos três valores deste último, dado este revelando assim uma certa regularidade em relação a outras amostras (Menezes & Campos, 1991b; Schwartz, 1992), sendo eventualmente

de considerar, como sugerem **Menezes e Campos (1997)**, uma certa sobreposição das bases motivacionais entre o tipo mais central e o mais periférico (o que explicaria a inexistência como tipo autónomo na amostra anterior). Curiosamente, o único valor em que é expressamente nomeada a palavra “tradição” - 18 (respeito pela tradição), surge deslocado para o espaço do *universalismo*, tal como na amostra anterior. Um único valor de outro tipo, *benevolência* - 45 (honesto) - aparece nesta região. Assim, 80% dos itens emergem na posição prevista.

- ***Benevolência/universalismo*** - tal como na amostra anterior, nesta configuração é difícil seccionar esta combinação em duas regiões autónomas, embora mais uma vez na zona do gráfico contígua à *tradição* se observe (cf. figura 3) uma maior quantidade de itens postulados para a *benevolência*. Todos os valores previstos para esta compatibilidade motivacional surgem na região mista, à excepção do 10 (sentido na vida). Como já foi referido emerge também na zona central do *universalismo* o item 18, numa posição não prevista, sendo de 93% a quantidade de itens previstos dos dois tipos combinados e de 13% a de itens provenientes de outros tipos.

3.1.3.2. Conteúdo dos tipos

Se observarmos a figura 3, constatamos o posicionamento de nove itens em posição não prevista, não constituindo três deles referências válidas transculturais (10, 14, 23). Pode-se ainda verificar que o item 42 surge num segundo tipo motivacional previsto (Schwartz, 1992; Menezes & Campos, 1991b, 1997) e que os itens 4 e 45 se encontram em zonas motivacionais compatíveis e contíguas. À semelhança da amostra anterior, o item 23 (preservador da minha imagem pública) surge na *segurança*, posicionamento mais uma vez coincidente com resultados observados por **Menezes e Campos (1991b, 1997)**.

Apenas o item 18 não se enquadra em nenhuma das situações anteriores, sendo resultado, tal como na amostra da população adolescente, de uma interpretação particular dos sujeitos questionados. Em relação ao item 57 (condescendente comigo próprio) apesar de postularmos a sua inclusão no *hedonismo* não possuímos quaisquer dados empíricos que a fundamentem e, assim sendo, não o aferimos nos critérios de validação dos tipos motivacionais.

Final Configuration, dimension 1 vs. dimension 2

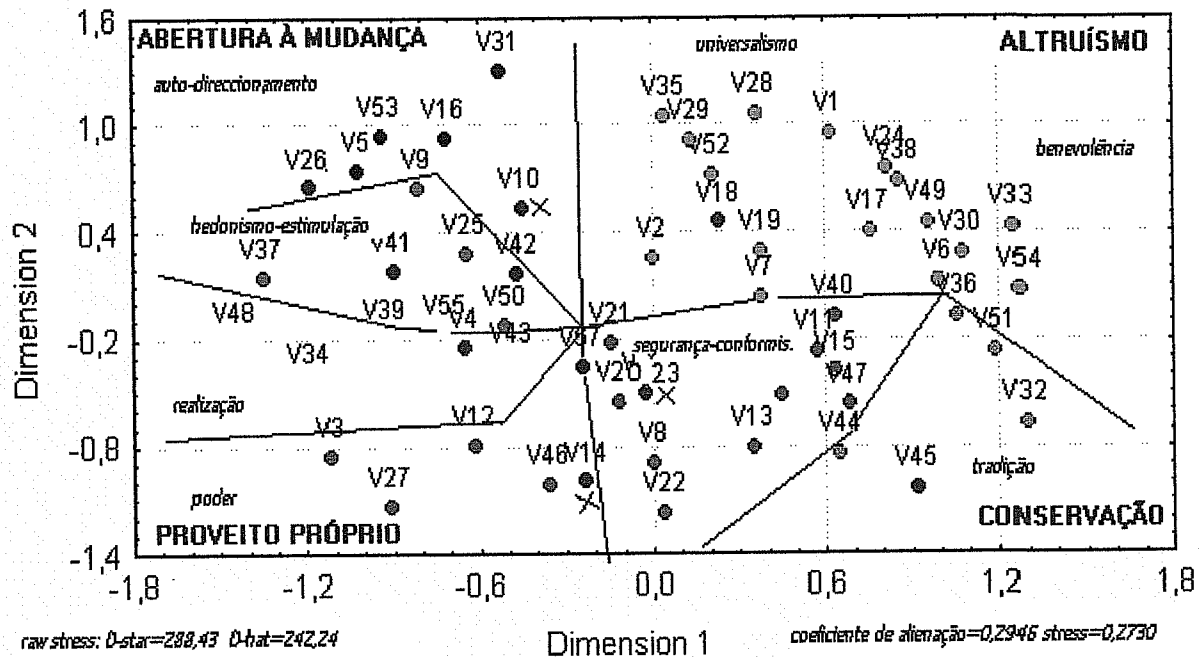


fig. 3 - Amostra dos professores (valores próprios) - configuração bidimensional

- - itens deslocados em relação à posição postulada
- X - itens não considerados com validade transcultural

3.1.3.3. Configurações a três dimensões

Na linha de um procedimento também seguido por Schwartz (1992), executámos em todas as amostras o MDS com uma configuração que contemplasse um número mais elevado de dimensões não obstante a projecção “legível” ter de ser forçosamente em dois eixos. Apenas na amostra dos VP dos professores a solução tridimensional com a representação da 1ª e 2ª dimensões (cf. fig. 3) se revelou mais vantajosa, tornando mais claros alguns dados já indiciados na configuração anterior, permitindo em certa medida separar todos os tipos mistos e aproximar mais do modelo proposto o posicionamento dos itens.

Convém salientar que por mais facilitada que seja a análise dos dados pela própria natureza da representação geométrica das correlações (facilidade essa que é ainda aumentada pelo facto de se dispor de uma configuração *a priori* fornecida pela estrutura

modelo) a projecção é sempre imperfeita pois, a partir de um certo número de dimensões a “legibilidade” do gráfico diminui substancialmente. O objectivo é assim obter uma representação interpretável, mesmo que haja sempre algum desfazamento entre a representação e os dados observados. Esse desfazamento é medido pelo *stress*, e quanto menor for esse indicador maior será o grau de adequação da representação à realidade observada; no limite, a representação ideal teria um número de dimensões igual ao das variáveis (Statística, 1995) o que neste caso seria completamente inexequível.

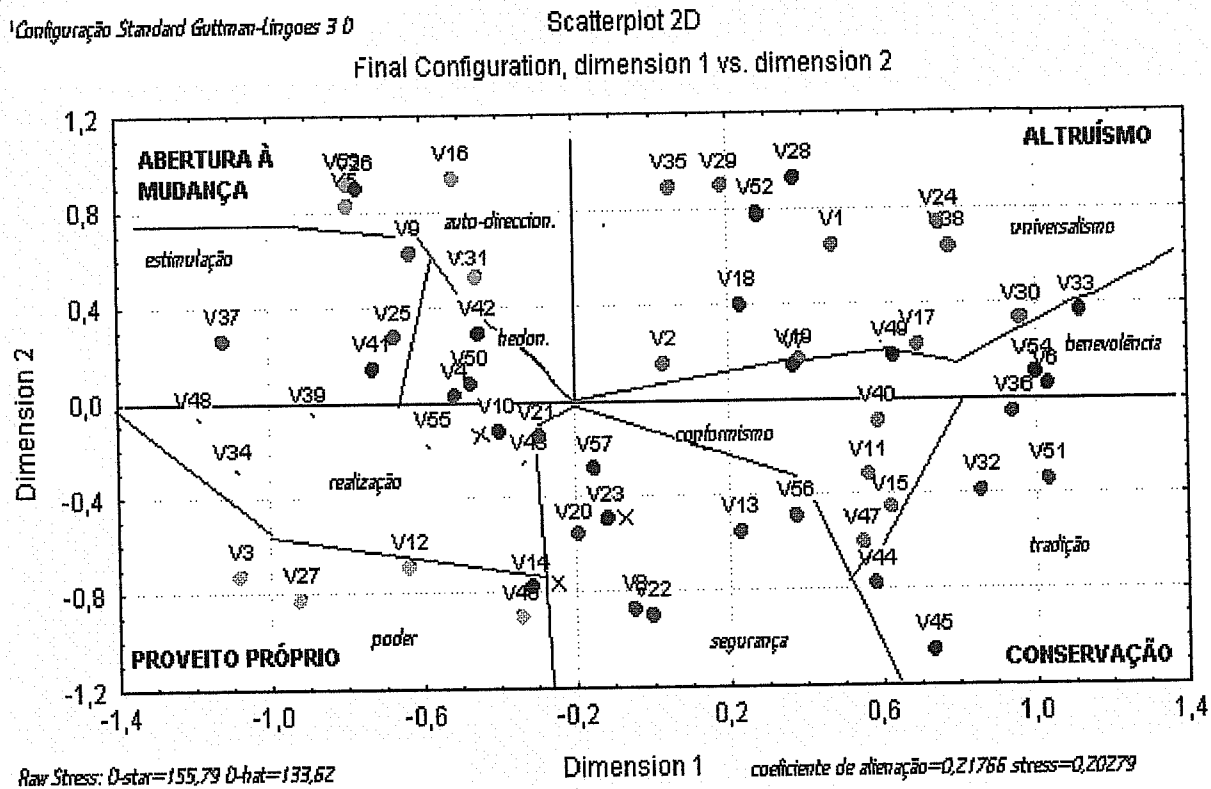


fig. 4 - Amostra dos professores (valores próprios) - configuração tridimensional

- - itens deslocados em relação à posição postulada
- X - itens não considerados com validade transcultural

Como podemos constatar ao observarmos a figura 4, além da descida do coeficiente de alienação (0,21766) e do stress (0,20279), indicadores de uma representação mais fiel das correlações observadas, a legibilidade do gráfico mantém-se. Desta feita, optando por uma projecção otimizada pudemos autonomizar os tipos que surgiam combinados na representação anterior (fig.3), demonstrando a particular correlação entre os valores do *hedonismo* (itens 4 e 50) e possibilitando uma melhor observação do que já havia sido

indiciado no gráfico anterior: uma concentração maior dos valores da *benevolência* na região adjacente à *tradição* (itens 19, 49, 54, 6, 33), permitindo assim separar o tipo combinado *benevolência/universalismo*.

A autonomização dos tipos mistos nesta segunda representação trouxe algumas alterações em relação aos itens deslocados: mesmo com a partição, agora possível, dos tipos de orientação altruística (*self-transcendence*) dois itens do tipo *benevolência* permanecem na região do *universalismo* - 52 (*responsável*) e 28 (*amizade verdadeira*) - e o item 7 (*sentido de pertença*) “sobe” para a *benevolência* (já se encontrava na linha fronteira no gráfico anterior), revelando uma maior proximidade do item 19 (*amor maduro*). No que diz respeito à separação entre a *segurança* e o *conformismo*, a única alteração é que os itens 20 (*auto-disciplina*) e 15 (*reciprocidade de favores*) encontram-se “trocados” em regiões contíguas (20 do *conformismo* para a *segurança* e 15 vice-versa), o que já era observável na figura 3. Por outro lado, o item 10 (*sentido de vida*) surge agora na região da *realização*, aparentando nesta projecção uma maior correlação com os itens desse tipo motivacional. Todas as distribuições não previstas restantes mantêm-se idênticas à situação anterior.

Se tivermos em linha de conta todos² os itens deslocados obtemos uma percentagem de 75,4% de distribuição prevista (43/57), aumentando para 86% (43/50) se não contabilizarmos os itens que não têm validade empírica transcultural (14, 23, 10, 28, 7), os que surgem colocados num segundo tipo postulado (42) e finalmente aqueles para os quais não possuíamos dados anteriores (57).

3.1.4. Quadro comparativo das amostras - estrutura, tipos e conteúdo dos tipos

tabela 1. - posicionamento postulado e posicionamento verificado (amostras de alunos e professores)

item	valor	tipo postulado	tipo alternativo	alunos	professores
5	LIBERDADE	auto-direccion.		ad./est.	auto-direccion.
14	RESPEITO PRÓPRIO*	auto-direccion.		segurança	Poder
16	CRIATIVIDADE	auto-direccion.		ad./est.	auto-direccion.
31	INDEPENDENTE	auto-direccion.		ad./est.	auto-direccion.
41	ESC. AS MINHAS METAS	auto-direccion.		ad./est.	Estimulação
53	CURIOSO	auto-direccion.		ad./est.	auto-direccion.

* Itens cujo o posicionamento não tem fundamento empírico transcultural (Schwartz 1992; Menezes & Campos, 1997)

² Incluindo o item 57 (ser condescendente comigo próprio) para o qual não tínhamos dados empíricos anteriores mas que prevíamos que surgisse na zona do *hedonismo*.

tabela 1. (continuação)

item	valor	tipo postulado	tipo alternativo	alunos	professores
19	AMOR MADURO*	benevolência	universalismo	hedonis./realiz.	benevolência
28	AMIZADE VERDADEIRA*	benevolência		benevol./univers.	universalismo
33	LEAL	benevolência	conformismo	benevol./univers.	benevolência
45	HONESTO	benevolência		benevol./univers.	tradição
49	PRESTÁVEL	benevolência		benevol./univers.	benevolência
52	RESPONSÁVEL	benevolência	conformismo	benevol./univers.	universalismo
54	QUE PERDOA	benevolência		benevol./univers.	benevolência
6	VIDA ESPIRITUAL*	benevolência		benevol./univers.	benevolência
10	SENTIDO DA VIDA*	benevolência		segurança	realização
11	POLIDEZ	conformismo		conformismo	conformismo
20	AUTO DISCIPLINA	conformismo		segurança	segurança
40	RESPEITADOR DE PAIS E IDOSOS	conformismo	tradição	conformismo	conformismo
47	OBEDIENTE	conformismo		conformismo	conformismo
9	UMA VIDA EXCITANTE	estimulação		ad./est.	estimulação
25	VIDA VARIADA	estimulação		ad./est.	estimulação
37	AUDACIOSO	estimulação		ad./est.	estimulação
4	PRAZER	hedonismo		hedonis./realiz.	hedonismo
57	SER CONDESC. C. PRÓPRIO			hedonis./realiz.	segurança
50	QUE GOZA A VIDA	hedonismo		hedonis./realiz.	hedonismo
18	RESPEITO PELA TRADIÇÃO	tradição		benevol./univers.	universalismo
32	MODERADO	tradição	segurança	segurança	tradição
36	HUMILDE	tradição	conformismo	benevol./univers.	tradição
44	ACEITADOR DA MINHA VIDA	tradição		segurança	tradição
51	DEVOTO	tradição		benevol./univers.	tradição
3	PODER SOCIAL	poder		poder	poder
12	FORTUNA	Poder		poder	poder
23	RECONHECIMENTO SOCIAL*	poder	realização	segurança	segurança
27	AUTORIDADE	poder		poder	poder
46	PRESERVADOR M. IMAG. PUB.*	poder	segurança	segurança	poder
34	AMBICIOSO	realização		hedonis./realiz.	realização
39	INFLUENTE	realização	poder	hedonis./realiz.	realização
43	CAPAZ	realização		hedonis./realiz.	realização
48	INTELIGENTE*	realização	a.dir./univers.	ad./est.	realização
55	BEM SUCEDIDO	realização		conformismo	realização
7	SENTIDO DE PERTENÇA*	segurança		segurança	benevolência
8	ORDEM SOCIAL	segurança		segurança	segurança
13	SEGURANÇA NACIONAL	segurança		segurança	segurança
15	RECIPROCIDADE DE FAVORES	segurança	conformismo	segurança	conformismo
22	SEGURANÇA FAMILIAR	segurança		segurança	segurança
42	SAUDÁVEL*	segurança	hedonismo	segurança	hedonismo
56	LIMPO	segurança	conformismo	conformismo	segurança
21	PRIVACIDADE			segurança	segurança
2	HARMONIA INTERIOR*	universalismo		benevol./univers.	universalismo
1	IGUALDADE	universalismo		benevol./univers.	universalismo
17	UM MUNDO EM PAZ	universalismo		benevol./univers.	universalismo
24	UNIÃO COM A NATUREZA	universalismo		benevol./univers.	universalismo
26	SABEDORIA	universalismo		benevol./univers.	auto-dirección
29	UM MUNDO EM BELEZA	universalismo		benevol./univers.	universalismo
30	JUSTIÇA SOCIAL	universalismo		benevol./univers.	universalismo
35	ABERTO	universalismo		benevol./univers.	universalismo
38	PROTECTOR DO AMBIENTE	universalismo		benevol./univers.	universalismo

* itens cujo o posicionamento não tem fundamento empírico transcultural (Schwartz 1992; Menezes & Campos, 1997)

Ao confrontarmos o posicionamento dos itens nas duas amostras, constatamos que um certo número de colocações não previstas no modelo é comum em ambas: 14 (respeito próprio), colocado respectivamente pelos alunos na *segurança* e pelos professores no *conformismo*; 10 (sentido da vida) respectivamente na *segurança* e na *realização*; 20 (auto-disciplina) em ambas as amostras deslocado para a *segurança*; 23 (reconhecimento social) também em ambas posicionado no tipo *segurança*. O aparecimento destes itens nas duas amostras em tipos não postulados pode indiciar ambiguidades no seu sentido, interpretações diferentes entre grupos diferentes (idade, neste caso, mas eventualmente, cultura, noutros casos).

Será ainda curioso referir que nos dados reportados por **Menezes e Campos (1991b, 1997)** alguns destes itens (deslocados numa ou noutra amostra, ou em ambas) surgem também posicionados em tipos não previstos, como são os casos do 20, 26, 32, 36, 41, 14, 7, 45. O que reforça a hipótese de haver alguma ambiguidade na sua interpretação por parte dos sujeitos. Dois dos itens - 26 (sabedoria) e 36 (humilde) - apresentam uma deslocação idêntica nas amostras deste estudo e nos de **Menezes e Campos (1991b, 1997)**, dado que poderá deixar transparecer uma segunda interpretação, que levará alguns sujeitos a associá-lo a outra base motivacional.

3.1.4 . Alunos - valores do Aluno Ideal

Pelos resultados observados, na amostra dos alunos a estrutura resultante das cotações atribuídas ao Aluno Ideal é bastante incongruente com o modelo. Apenas são identificáveis alguns valores dos tipos motivacionais postulados originalmente em situação de oposição, de acordo com a dimensão bipolar prevista (cf. fig. 5): *universalismo* (1, 17) versus *poder* (12, 27, 3) e *hedonismo* (que mantém alguma coesão interna e proximidade da *estimulação* - 50, 57, 4, 9, 37, 25) versus *conformismo/tradição* (32, 47, 11, 51, 18).

No entanto, para além desta pouco significativa excepção, da qual se salienta curiosamente a proximidade do item 18 (respeito pela tradição) de outros valores do seu tipo motivacional ou do contíguo, que em todas as outras amostras surge com outra

próprios dos alunos, onde os dois primeiros surgem posicionados na *segurança* e os dois últimos na *benevolência/universalismo* (cf. fig.2.). O item 18 (*respeito pela tradição*) mantém a sua posição no *universalismo*.

Outros dados pontuais a merecerem reparo são a transferência da zona do *poder* do item 12 (*fortuna*) para a zona da *segurança*, ficando reduzido este tipo a apenas dois valores (3 e 27) na periferia da *realização*; o surgimento do item 7 (*sentido de pertença*) na região prevista no modelo e verificada também nos valores próprios dos alunos - na *segurança* (ou *segurança/conformismo*) - e a deslocação do item 26 (*sabedoria*) do tipo *auto-direccionamento*, no caso dos seus próprios valores (cf. fig. 3.), para, nesta estrutura, a zona da *realização*.

Na generalidade, as deslocações para zonas não previstas são idênticas às verificadas em relação aos valores próprios, não sendo possível neste caso produzir uma projecção que faça emergir os tipos isolados, mantendo-se combinados a *estimulação/hedonismo* e a *segurança/conformismo*.

configuração: Standard Guttman-Lingoes
2D

Scatterplot 2D

Final Configuration, dimension 1 vs. dimension 2

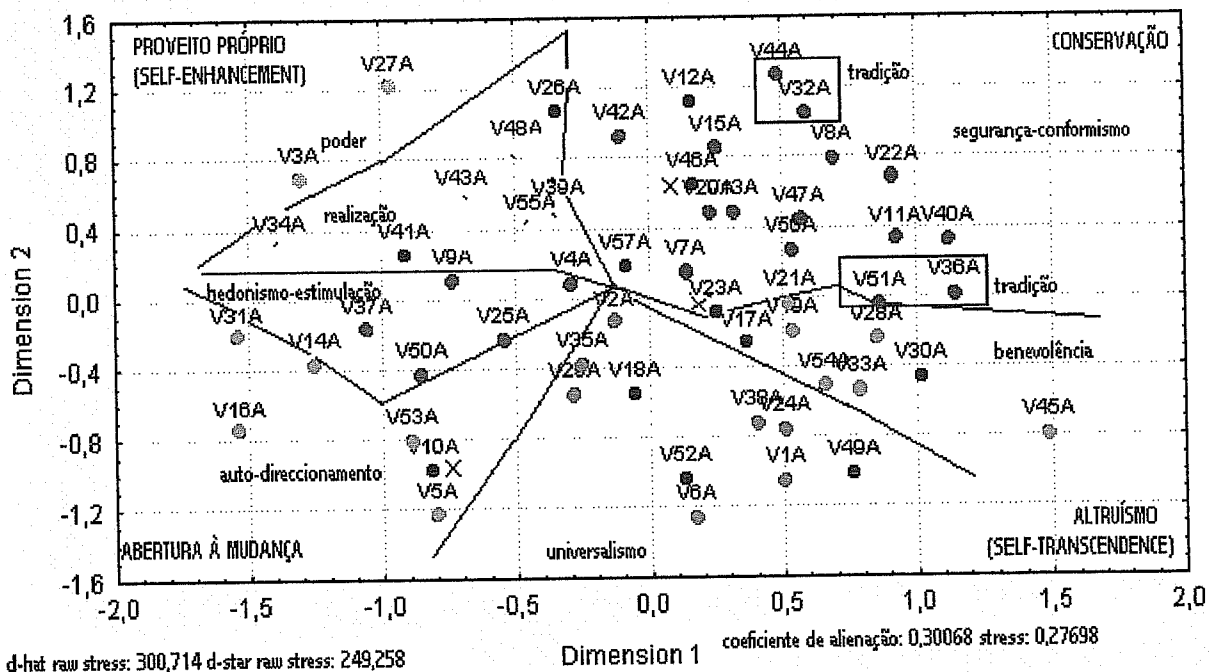


fig. 6 - amostra dos professores (valores atribuídos ao aluno ideal)

- - itens deslocados em relação à posição postulada
- × - itens não considerados com validade transcultural

3.2. Discussão

3.2.1. Valores próprios

De uma forma geral, a hipótese estrutural que postulava a existência de um sistema de valores organizado (1) em dois eixos bipolares que opõem a CONSERVAÇÃO à ABERTURA À MUDANÇA, por um lado, e o PROVEITO PRÓPRIO ao ALTRUIÍSMO, por outro, (2) num continuum mas estabelecendo correlações que os agrupam em tipos motivacionais contíguos, (3) que, por seu turno, estabelecem entre si uma dinâmica de compatibilidades ou oposições, representáveis numa matriz espacial que reflecte os diversos objectivos motivacionais que lhe estão subjacentes, encontra a nosso ver nestes resultados indícios razoáveis que apontam para a sua validação.

À semelhança de outros dados empíricos referidos noutros estudos (Menezes & Campos, 1991b, 1997), na amostra da população mais jovem observou-se uma menor congruência com o modelo proposto. Tal é explicável no quadro do desenvolvimento humano pois, dada a idade média dos sujeitos em causa, podemos afirmar que o seu estágio de desenvolvimento não lhes permite apresentar um sistema suficientemente estruturado de valores, especialmente se os tomarmos como “princípios orientadores da vida”. O elevado grau de abstracção que implica o conceito de valor implicará também porventura uma dificuldade acrescida para indivíduos ainda em processo de formação em lidar com tal conceito, como nos sugerem **Menezes e Campos (1997)**.

Combinado com a idade/estágio de desenvolvimento podemos ainda considerar, como aventa **Schwartz (1992)**, o efeito que o nível educacional dos sujeitos (neste caso em frequência do 12ºano) pode ter sobre a sua estrutura de valores - segundo este autor, os sujeitos com um nível educacional mais baixo tendem a apresentar uma estrutura menos definida.

A não discriminação dos tipos motivacionais *universalismo* e *benevolência*, já revelada em outras populações adolescentes (Menezes & Campos, 1991b, 1997) pode estar relacionada com o período de transição para o estágio de pensamento formal e com as competências da adopção da perspectiva social como nos adiantam **Menezes e Campos**

(1997), de acordo com os níveis de compreensão interpessoal conceptualizados por Selman (1976). Deste modo, podemos supor que muitos dos sujeitos da amostra se situam num nível de compreensão intermédio tendo ainda dificuldade em perspectivar as relações interpessoais a um nível mais abstracto, condição inerente ao nível 4 (Selman, 1976).

Tendo em conta o maior grau de abstracção dos valores incluídos no tipo *universalismo*, que o distinguem da *benevolência* não pelo conteúdo motivacional propriamente dito mas mais pelo objecto que visam - a *benevolência* prende-se com as pessoas mais próximas, enquanto que o *universalismo* com a humanidade como um todo (Schwartz, 1992) - é provável que os sujeitos adolescentes não sejam capazes ainda de assumir a perspectiva transpessoal e muito mais abstracta que o *universalismo* implica.

Esta explicação poderá ser extensível aos valores postulados para o tipo *tradição* que implicam a adesão e o respeito por símbolos sociais de uma comunidade/grupo. À semelhança do caso anterior, os valores do tipo *tradição*, apesar de partilharem com o *conformismo* o elemento submissão, subordinação, estão orientados num plano mais abstracto - enquanto o *conformismo* envolve pessoas com quem a interacção é mais frequente, os valores da *tradição* implicam, como já foi dito, a submissão a objectos mais abstractos: costumes, crenças religiosas, etc.

Embora possa haver uma relação entre o grau de abstracção relacionado com este tipo e o seu não surgimento na amostra de adolescentes, julgamos que alguns dos valores postulados para o tipo em causa foram alvo de uma interpretação diferente da prevista, resultado da sua formulação e de alguma ambiguidade semântica que a eles possa estar associada.

Na amostra dos adolescentes, os valores da *tradição* distribuem-se por dois tipos: moderado (32) e aceitador da minha vida (44) surgem na *segurança* provavelmente por terem sido tomados como valores instrumentais desse tipo, satisfazendo as necessidades de estabilidade (submissão às circunstâncias, como evitamento do conflito e moderação como evitamento do risco do excesso); por outro lado, humilde (36) e devoto (51) posicionam-se na vasta região indiferenciada da *benevolência/universalismo*,

pressupondo uma eventual percepção desses valores como valores instrumentais do Altruísmo, caso mais evidente para o valor humilde (modesto, que passa despercebido), que surge próximo de aberto (tolerante com diferentes ideias e crenças), e menos evidente de devoto (dedicado à fé religiosa e à crença), que surge isolado na periferia dos valores dessa região.

Caso diferente parece ser, a nosso ver, o do valor respeito pela tradição que apresenta um deslocamento semelhante nas duas amostras, o que pode indiciar um padrão interpretativo diferente do previsto, com uma consistência trans-etária. É possível que este valor, não obstante estar marcado pela palavra “tradição”, tenha surgido mais fortemente relacionado com os objectivos motivacionais subjacentes ao *universalismo*, dado que implica a “preservação dos costumes estabelecidos há longo tempo”.

Podemos adiantar a hipótese, embora os dados sejam insuficientes para a confirmar, de haver alguma característica sociológica que o tenha feito assimilar a um sentido mais amplo de preservação: a “preservação do património cultural” que, juntamente com a “preservação do património natural”, tem feito parte do discurso cultural dos valores defendidos em Portugal nos anos mais recentes.

O surgimento do valor amor maduro (19) no tipo misto *hedonismo/realização* sugere uma interpretação diferente da que lhe deram os sujeitos adultos da amostra de professores: enquanto estes o colocam na posição postulada - *benevolência* - numa posição de maior correlação com o sentido de pertença (7), os alunos adolescentes, para quem o sentido de “maduro” (profunda intimidade emocional e espiritual) não está ainda associado em muitos casos a uma relação amorosa, dão-lhe uma interpretação eventualmente mais instrumental das bases motivacionais do *hedonismo* e da *realização*. Posicionando por sua vez a amizade verdadeira (amigos próximos que me apoiem) no tipo *benevolência/universalismo*, acabam assim por diferenciar duas situações de relacionamento interpessoal e de afecto como servindo diferentes propósitos motivacionais.

Na perspectiva de Erikson (1951, citado em Sprinthall & Collins, 1994) a intimidade “real” só é possível depois do processo de formação da identidade estar completo. Para

além disso, talvez dada a idade média dos sujeitos a tarefa de estabelecer uma relação amorosa estável não esteja ainda nos seus horizontes.

Contrariamente aos adultos, os sujeitos adolescentes posicionam o sentido de pertença (sentimento que os outros se importam comigo) na região da *segurança*. Cremos assim mais uma vez que estas distribuições não previstas podem ser fruto da fase de desenvolvimento dos sujeitos, da transição entre a dependência familiar e a autonomia, a afirmação e consolidação da identidade e a importância desempenhada pelos grupos de pares nesse processo.

Mais previsível poderia ser a deslocação dos dois itens do *poder*: reconhecimento social (respeito, aprovação dos outros) que poderá ser instrumentalizado pelo valor preservador da minha imagem pública (proteger a minha reputação), servindo mais necessidades de segurança, de aprovação pelo grupo do que de controlo sobre o próprio grupo, revelando um padrão interpretativo diferente, verificável de uma forma consistente em várias amostras (Menezes & Campos, 1991b, 1997).

Caso de explicação aparentemente mais complexa parece ser o posicionamento na amostra dos alunos do valor bem sucedido (atingir objectivos), “deslocado” do tipo motivacional *realização* para o *conformismo*. Poderíamos adiantar a hipótese deste valor ter assumido uma significação particular e de lhe ter sido atribuído um objectivo motivacional diferente, porventura o “sucesso” como sendo visto da perspectiva do adulto (ser bem sucedido de acordo com os padrões do adulto) o que explicaria o seu posicionamento motivacional. A este propósito, **Feather (1995)** sugere que em determinadas situações os valores da *realização* poderiam ser compatíveis com os do *conformismo* se tomarmos os do primeiro tipo como interesses do grupo e não do indivíduo.

É ainda de salientar que, na amostra dos alunos, sete dos treze itens que apresentam um posicionamento não previsto se deslocaram para a *segurança*, enquanto que na amostra de professores apenas três em catorze apresentam a mesma deslocação, dispersando-se os restantes pelos outros tipos motivacionais. Por outro lado, apenas um item no caso

dos alunos surge deslocado desse tipo, enquanto na amostra de professores verificamos o posicionamento de três itens noutros tipos motivacionais (cf. tabela 1.).

Tal constatação leva-nos a supor que talvez para os alunos a base motivacional do tipo *segurança* seja mais ampla do que a preconizada na teoria ou que, pelo menos as necessidades subjacentes a esse tipo se expressam por uma diversidade maior de valores isolados. Contudo, e mais uma vez na falta de mais informação empírica qualquer generalização se nos afigura carente de rigor.

Em síntese, podemos reiterar a conclusão de que os resultados apontam, de um modo geral para a validação do modelo, especialmente a amostra da população adulta, que revela uma sistema mais congruente com a estrutura preconizada, confirmando assim a nossa hipótese específica.

Todavia, apesar de se ter conseguido com relativo êxito reproduzir empiricamente o modelo, os resultados perdem alguma da sua validade externa por não poderem ser replicados por outras análises, nomeadamente a análise factorial executada directamente às variáveis explícitas (os valores cotados), tendo apenas este tipo de abordagem produzido uma forte evidência a favor da estrutura bipolar mais abrangente (Feather, 1995).

Quanto aos itens que surgem nas amostras observadas numa posição diferente da prevista na teoria, poderíamos inclui-los nas categorias explicativas que passamos a sistematizar, muitas delas já referidas anteriormente (cf. cf. I - cap. 1, secção 2.3.2):

1. Características da amostra

1.1. Características desenvolvimentais que podem levar a associar algumas interpretações a etapas do desenvolvimento e que encontram a sua explicação no quadro das teorias psicológicas do desenvolvimento;

1.2. Idiosincrasias pessoais

1.3. Variáveis socioeconómicas não controladas nesta amostra

1.4. Características resultantes de especificidades culturais e que podem ter-se reflectido num diferente padrão interpretativo e numa deslocação sistemática e consistente em

amostras da mesma comunidade, inserindo-se eventualmente nesta categoria os itens sem validação transcultural (Schwartz, 1992).

2. Deficiências do instrumento:

2.1. Ambiguidades semânticas resultantes da formulação dos itens - quando a deslocação não apresenta um padrão alternativo, isto é, o tipo motivacional onde surge não é o mesmo em amostras idênticas, mas verificamos tão somente que o mesmo item surge sistematicamente disperso por outros tipos, podemos aventar a hipótese de a formulação do valor dar azo a interpretações ambíguas, não por causa de uma concepção especificamente etária ou cultural desse valor, visto que não há padrão alternativo, mas sim pela ambiguidade eventualmente derivada da própria formulação/tradução.

2.2. Deficiências operacionais no sistema de cotação (rating) dos 57 valores na escala de sete intervalos - não obstante estarmos convencidos de que a metodologia seguida permite lidar melhor com uma medição de itens correlacionados em estrutura, verificámos na amostra mais jovem que o questionário dava origem a algumas anomalias nas respostas neste tipo de população - numa primeira abordagem dos dados recolhidos constatámos que em muitos casos se verificava uma forte tendência para atribuir a cotação máxima a um grande número de itens (apesar de nas instruções se pedir expressamente que variassem as cotações), estando por exemplo a mediana de 2 completamente ausente nas cotações atribuídas pelos sujeitos da amostra em causa, problema já detectado e referido por **Braithwaite e Law (1985)** na apreciação das metodologias utilizadas para a medição de valores (cf. I- cap. 1, secção 3.2.2.)

3. Deficiências resultantes do tratamento da amostra - dada a exiguidade desta amostra não foi possível seguir à risca os critérios de selecção de questionários utilizados por Schwartz (1992) nas recolhas transculturais em que as amostras são depuradas, sendo eliminados todos os questionários que não apresentem um determinado grau de variabilidade na cotação dos itens - no nosso caso apenas eliminámos os que não tinham informação completa e os que utilizavam apenas um/dois números para cotar os itens.

3.2.2. Valores atribuídos ao Aluno Ideal

O segundo questionário referia-se aos valores que os sujeitos em ambas as amostras atribuíam a um hipotético aluno ideal; no entanto, a perspetivação dos valores na simulação proposta era à partida diferente para alunos e professores: enquanto que aos alunos se pedia que imaginassem os alunos que os seus professores desejariam ter, aos professores pedia-se que imaginassem o aluno que eles próprios gostariam de ter - para os alunos, a situação implicava uma manutenção do papel mas uma adopção dos valores de outros mais velhos e com outro papel; para os professores, implicava que projectassem os seus próprios valores num papel diferente, desempenhado por alguém forçosamente mais novo do que eles próprios.

Não possuindo *a priori* dados empíricos que permitissem a formulação de hipóteses, quer porque estudos idênticos, sobre a mesma questão e com o mesmo instrumento não relatavam qualquer teste no sentido da validação da hipótese estrutural (Verkasalo Tuomivaara & Lindeman, 1996), quer porque pesquisas com objectivos próximos do nosso divergiam na metodologia (Régner, 1994), este tipo de análise dos dados obtidos neste segundo questionário revestia-se desde o início de um carácter mais exploratório.

A própria natureza da situação proposta, o grau de abstracção que implicava, criaria previsivelmente alterações na estrutura, nomeadamente na amostra dos alunos. Como já foi referido num capítulo anterior, segundo **Feather (1995)**, sem pôr em causa a estabilidade relativa do sistema de valores, certos contextos ou situações podem estar estruturadas de tal modo que provoquem uma alteração na relação dinâmica dos tipos motivacionais, modificando desse modo o sistema de compatibilidades e oposições.

Ao tomarmos no entanto como válida a condição transituacional do conceito de valor poderíamos considerar contraditória a alteração estrutural verificada nas amostras do segundo questionário. Porém, se tivermos em conta que os valores foram conceptualizados como “princípios orientadores da minha vida” (Schwartz, 1992) e que o que se pedia era que se cotassem os itens como se de outrém se tratasse, podemos também compreender que esse contexto específico pudesse provocar uma alteração mais particular nos alunos, tanto mais que, a acrescentar ao grau de abstracção já de si

subjacente ao conceito questionado, os mesmos sujeitos se deparavam com a abstracção da situação proposta.

Assim, pelas razões enumeradas, julgámos que a análise ordinal, que nos daria informações sobre a hierarquização dos valores, seria porventura um terreno mais fértil para a formulação de hipóteses, visto ainda que nesse contexto dados empíricos que possuíamos *a priori* permitiriam alguma antecipação de resultados.

Mesmo com todos estes condicionamentos, que limitam neste caso o alcance e a validade da observação estrutural, alguns dados obtidos pela aplicação do MDS às matrizes correlacionais desta segunda amostra parecem-nos contudo dignos de uma reflexão mais cuidada.

Na amostra dos alunos, alguns valores, como já foi referido mantêm uma certa consistência na relação dinâmica que estabelecem com outros, podendo-se supor que possam revelar uma maior capacidade representativa do tipo motivacional a que pertencem, visto manterem simultaneamente a correlação entre si e o posicionamento de oposição a valores de uma base motivacional conflitual (cf. fig. 5).

É o caso dos valores igualdade (oportunidades iguais para todos) e um mundo em paz (livre de guerra e conflito) do pólo ALTRUÍSMO, que surgem numa situação de destacada oposição ao único tipo que nesta amostra emergiu com alguma consistência, quer interna, quer na relação dinâmica com os valores anteriores - o *poder*, representado pelos três valores, consistentes nas duas amostras de alunos, poder social (controlo sobre os outros, domínio), fortuna (posses materiais, dinheiro) e autoridade (o direito de liderar ou mandar), correspondentes ao pólo PROVEITO PRÓPRIO.

Embora de uma forma menos clara, é possível detectar também algumas correlações particulares em valores que se situam nos pólos opostos do eixo ABERTURA À MUDANÇA/CONSERVAÇÃO: alguns itens dos tipos *conformismo* e *tradição* surgem em situação de oposição a valores do *hedonismo* e da *estimulação* que apresentam alguma correlação entre si e se situam no plano oposto, estando contudo envolvidos por uma série de valores de outros tipos motivacionais.

Outros aspectos poderiam ser ainda referidos, tais como a correlação mantida entre valores isolados, ou o posicionamento único do item 18 na proximidade de valores do mesmo tipo motivacional ou compatível, o que nos levaria a supor que terá sido alvo de uma diferente conceptualização. No entanto, dada a grande incongruência da estrutura emergente em relação à matriz teórica, torna-se difícil atribuir um significado integrante e consistente a esses dados parcelares, pelo menos neste quadro de hipóteses estruturais.

O efeito da simulação proposta parece ter revelado resultados menos incongruentes na amostra dos professores e, fosse porque por condição etária possuem um sistema mais estruturado de valores, fosse porque a simulação no seu caso resultava numa menor artificialização ou abstracção conceptual, o caso é que a estrutura emergente, não obstante apresentar algumas diferenças e um grau de congruência mais baixo que a dos seus valores próprios, manteve no essencial a relação dinâmica entre os tipos e consequentemente a oposição bipolar.

À semelhança da estrutura dos valores próprios dos alunos a *tradição* não emerge como tipo motivacional. Curiosamente, os quatro valores que na estrutura dos valores próprios dos professores como constituíam o tipo autónomo *tradição* surgem agora posicionados no tipo misto *segurança/conformismo*.

Se observarmos mais particularmente o posicionamento desses quatro itens (cf. fig.6) verificamos, como já foi referido, que dois deles - moderado (evita os extremos nos sentimentos e nas acções) e aceitador da minha vida (submissão às circunstâncias da vida) - surgem numa zona mais central do tipo misto, enquanto outros dois - devoto (dedicado à fé religiosa e à crença) e humilde (modesto, que passa despercebido) - emergem na fronteira da benevolência, revelando assim um padrão de deslocação idêntico ao verificado na amostra dos valores próprios dos alunos, onde os dois primeiros surgem na *segurança* e os dois últimos na *benevolência/universalismo* (cf. fig.2).

Embora sem outros dados que o fundamentem, podemos supor que os professores terão eventualmente conseguido produzir uma conceptualização diferente para os valores da *tradição*, mais próxima da revelada pelos alunos.

Digna de nota é também a deslocação do valor fortuna do *poder* para a *segurança*, provocando assim uma modificação substancial na sua base motivacional, deixando desse modo de ser conceptualizado como uma expressão de necessidade de controlo sobre os outros membros do grupo para exprimir a necessidade de estabilidade, instrumentalizada aqui pela posse de recursos materiais que a permitam usufruir.

Finalmente, o valor sentido de pertença emerge, novamente à semelhança do que se verifica nos valores próprios dos alunos, no tipo *segurança/conformismo*, arriscando-nos novamente a adiantar a explicação de uma eventual percepção adequada de algumas diferenças na conceptualização dos valores entre si e os alunos.

4. ANÁLISE DAS HIERARQUIAS

4.1. Resultados

Sem prejuízo de termos considerado a abordagem dos valores do ponto de vista sistémico, analisando a correlações entre os itens medidos de modo a obter a estrutura que cremos ser actualmente, limitados pela informação de que dispomos, o modo mais generalizável de representação dos valores humanos, acreditamos todavia que a análise das prioridades atribuídas pelos sujeitos aos vários valores nos poderia fornecer informação importante e que completaria a obtida através da correlacional.

O facto de muita informação empírica relatar dados ordinais, permitindo-nos desse modo antecipar resultados e formular novas hipóteses, constituiu um critério suficientemente relevante para também neste estudo considerarmos a abordagem hierarquizada dos valores, tanto mais porque nos parece que essa hierarquização coexiste nos indivíduos com as relações dinâmicas entre as bases motivacionais, podendo inclusivamente ser combinada com ela como instrumento de medida se não só observarmos as prioridades a nível dos valores isolados mas também a hierarquização dos seus objectivos motivacionais subjacentes.

Em termos de prioridades dos VP o item mais cotado pela totalidade da amostra foi o 10 - sentido da vida - (média:5,97, mediana e moda: 6, desv. padrão: 1,61) seguido de muito perto pelo item 28 - amizade verdadeira - e pelo 45 - honesto. Pelo contrário, dois itens consistentes no *poder* surgem nos últimos lugares: o 3 - poder social - (média: 0,48, mediana: 0, moda: -1, desv. padrão: 1,71), no fim da tabela, e o 27 - autoridade - a um ponto do primeiro, em penúltimo lugar.

Estes resultados contudo não nos fornecem uma informação produtiva em termos de análise dado a desproporção entre as duas amostras, e, sendo assim, optámos por apresentar exclusivamente os resultados separados por grupos, à semelhança do que fizemos nas secções anteriores.

Pela análise das médias, verificámos que os alunos colocaram a prioridade na amizade verdadeira (média: 6,11 , cotação mínima:3, desv. padrão: 1,49) e os professores na harmonia interior (média: 6,06, cot. mínima: 2, desv. padrão: 1,02).

Constatámos ainda que há três valores que não são comuns aos dez mais cotados em ambas as amostras (cf. tabela 2), sendo que os valores amizade verdadeira, mundo em paz, ser condescendente comigo próprio não surgem entre os dez primeiros da amostra dos professores, aparecendo neste último caso, respectivamente na 11^a, 13^a e 26^a posição. Por outro lado, não aparecem na lista dos alunos os valores responsável, capaz e respeito próprio que, nas prioridades dos alunos, surgem respectivamente na 13^a, 20^a e 19^a posição.

Embora, como se verificou na secção anterior, alguns valores tenham surgido em posições não previstas (cf. tabela 1), considerámos como válida a utilização dos tipos motivacionais como unidades operacionais e para tornar viável a comparação entre amostras optámos pela inclusão de todos os valores na posição determinada na matriz teórica, salientando-se sempre que se julgue necessário as divergências observadas no seu posicionamento.

Em termos de tipos motivacionais, verificamos a predominância da *benevolência* e do *universalismo* para os alunos (5/10), sendo a soma das ocorrências desses tipos para os professores idêntica (5/10), salientando-se ainda o aparecimento de um valor do *hedonismo* (57) entre os dez primeiros dos alunos, tipo sem contraponto nos professores, surgindo por sua vez entre os seus dez mais cotados, sem representante na lista dos alunos, um valor da *realização* (43).

Será ainda relevante ter em conta que os itens 10 e 42, apesar de estarem entre os dez mais cotados, apresentam um posicionamento motivacional diferente nas duas amostras.

Quanto aos itens menos cotados verificamos que em ambas as amostras o poder social surge sempre em último lugar (alunos - média: 0,53, desv. padrão:1,83; professores - média: 0,36, desv. padrão: 1,35), acompanhados dos valores que surgiram posicionados nas duas amostras no tipo motivacional *poder* (cf. tabela 3): autoridade e fortuna.

De uma forma geral, parece haver um consenso ainda maior em relação aos valores menos cotados pois apenas dois não são comuns às duas listas. Para os alunos, os valores humilde e aceitador da minha vida, que aparecem na lista dos professores, surgem respectivamente na 40ª e 47ª posição. Por seu turno, na amostra dos professores os valores vida espiritual e segurança nacional aparecem na 47ª e na 49ª posição, respectivamente, não havendo a assinalar assim diferenças significativas entre as duas amostras.

Tabela 2 - valores com maior cotação (médias) - alunos/profs. (valores próprios)

ordem	ALUNOS	TIPO	PROFESSORES	TIPO
1º	AMIZADE VERDADEIRA	Universal.	HARMONIA INTERIOR	Universal.
2º	SENTIDO DA VIDA	Benevol	HONESTO	Benevol
3º	SEGURANÇA FAMILIAR	Segurança	SEGURANÇA FAMILIAR	Segurança
4º	HONESTO	Benevol	LIBERDADE	Auto-direcc.
5º	LIBERDADE	Auto-direcc.	SENTIDO DA VIDA	Benevol
6º	UM MUNDO EM PAZ	Universal.	LEAL	Benevol
7º	SAUDÁVEL	Segurança	SAUDÁVEL	Segurança
8º	LEAL	Benevol.	RESPONSÁVEL	Benevol
9º	HARMONIA INTERIOR	Universal.	CAPAZ	Realização
10º	SER COND.COMIGO PRÓP.	Hedonismo	RESPEITO PRÓPRIO	Auto-direcc.

Notas:1. Os valores destacados não constam na lista da outra amostra 2. Os tipos indicados reflectem o posicionamento na matriz teórica

Tabela 3 - valores com menor cotação (médias) - alunos/profs. (valores próprios)

ordem	ALUNOS	TIPO	PROFESSORES	TIPO
57º	PODER SOCIAL	Poder	PODER SOCIAL	Poder
56º	DEVOTO	Tradição	AUTORIDADE	Poder
55º	AUTORIDADE	Poder	DEVOTO	Tradição
54º	FORTUNA	Poder	AUDACIOSO	Estimulação
53º	INFLUENTE	Realização	ACEIT. DA MINHA VIDA	Tradição
52º	VIDA ESPIRITUAL	Benevol.	INFLUENTE	Realização
51º	RESPEITO PELA TRADIÇÃO	Tradição	FORTUNA	Poder
50º	AUDACIOSO	Estimulação	RESPEITO PELA TRAD.	Tradição
49º	SEGURANÇA NACIONAL	Segurança	PRESER. DA M. IMAG. P.	Poder
48º	PRESER. DA M. IMAG. PÚB.	Poder	HUMILDE	Tradição

Notas:1. Os valores destacados não constam na lista da outra amostra 2. Os tipos indicados reflectem o posicionamento na matriz teórica

Contudo, se por um lado o *poder* se destaca como o tipo predominante nos menos cotados (apenas um valor desse tipo - reconhecimento social - não figura aqui) , na lista dos professores a *tradição* aparece igualmente com quatro valores nos últimos lugares, sendo também para os alunos o segundo tipo menos cotado, embora apenas com dois valores (cf. tabela 3.).

Nos valores atribuídos ao Aluno Ideal (VAI), constatámos que o valor mais cotado era em ambas as amostras o sentido da vida (média de 5,91, desv. padrão 1,30 para os alunos e de 6,15, com um desv. padrão de 1,02 para os professores). Mais uma vez predominando em ambos os casos os valores incluídos nos tipos *benevolência/universalismo* (cf. tabela 4.), sendo todavia de lembrar que o item 10 não revela um posicionamento nem congruente com a matriz, nem mesmo consistente em todas as amostras, o que pode, como já por mais do que uma vez afirmámos, reflectir objectivos motivacionais distintos, não obstante a prioridade que os sujeitos lhe conferem.

Curioso é ainda o aparecimento na lista dos VAI dos alunos de dois valores da *realização* (55, 43), tipo ausente nas dez prioridades dos valores próprios, assim como a prioridade atribuída nos VAI em ambas estas amostras ao valor escolhendo as minhas metas.

Tabela 4 - valores com maior cotação (médias) - alunos/profs. (Valores do Aluno Ideal)

ordem	ALUNOS	TIPO	PROFESSORES	TIPO
1º	SENTIDO DA VIDA	Benevol.	SENTIDO DA VIDA	Benevol.
2º	IGUALDADE	Universal.	HONESTO	Benevol.
3º	LEAL	Benevol.	RESPONSÁVEL	Benevol.
4º	HONESTO	Benevol.	JUSTIÇA SOCIAL	Universal.
5º	ESCOLHENDO AS M. METAS	Auto-Direc.	RESPEITO PRÓPRIO	Auto-Direc.
6º	LIBERDADE	Auto-Direc.	ABERTO	Universal.
7º	AMIZADE VERDADEIRA	Universal.	ESCOLHENDO AS M. MET.	Auto-Direc.
8º	BEM SUCEDIDO	Realização	AMIZADE VERDADEIRA	Universal.
9º	SAUDÁVEL	Segurança	IGUALDADE	Universal.
10º	CAPAZ	Realização	CAPAZ	Realização

Notas: 1.Os valores destacados não constam na lista da outra amostra 2.Os tipos indicados reflectem o posicionamento na matriz teórica

Tabela 5 - valores com menor cotação (médias) - alunos/profs. (valores do Aluno Ideal)

ordem	ALUNOS	TIPO	PROFESSORES	TIPO
57º	PODER SOCIAL	Poder	PODER SOCIAL	Poder
56º	DEVOTO	Tradição	DEVOTO	Tradição
55º	AUTORIDADE	Poder	FORTUNA	Poder
54º	FORTUNA	Poder	AUTORIDADE	Poder
53º	VIDA ESPIRITUAL	Benevol.	ACEITADOR DA M. VIDA	Tradição
52º	AUDACIOSO	Estimulação	PRESER. DA M. IMAG. P.	Poder
51º	INFLUENTE	Realização	INFLUENTE	Realização
50º	SEGURANÇA NACIONAL	Segurança	HUMILDE	Tradição
49º	RESPEIT. PELA TRADIÇÃO	Tradição	QUE GOZA A VIDA	Hedonismo
48º	QUE GOZA A VIDA	Hedonismo	SEGURANÇA NACIONAL	Segurança

Notas: 1.Os valores destacados não constam na lista da outra amostra 2. Os tipos indicados reflectem o posicionamento na matriz teórica

No que diz respeito aos valores menos cotados (cf. tabela 5), podemos observar a ordenação dos mesmos tipos - *poder*, *tradição* - e o surgimento pela primeira vez de um valor do *hedonismo* - que goza a vida - nos últimos lugares.

Num quadro comparativo geral (cf. tabelas 6 e 7), constatamos um razoável consenso em relação aos “princípios orientadores da vida”, quer para os próprios sujeitos, quer para o Aluno Ideal no que diz respeito a ter um objectivo na vida, ser honesto, autêntico, fiel aos seus amigos (que implica, instrumentalmente a reciprocidade do valor final amizade verdadeira), ser saudável mental e fisicamente.

Creemos no entanto que a liberdade e a segurança familiar já revelam uma prioridade menos significativa nos VAI dos professores. Pelo contrário, a tolerância para com outras ideias e crenças é menos valorizada pelos alunos em ambas as situações do que pelos professores, que ainda lhe atribuem uma prioridade maior nos VAI.

Mais significativa ainda é a valorização do “fazer coisas que me dão prazer” (item 57) que apenas surge nos VP dos alunos, revelando um posicionamento mais baixo nos VP dos professores e nos VAI dos alunos.

Em relação aos valores menos importantes (ou até em oposição aos valores) surge claramente um perfil que recusa o poder e o controlo sobre os outros, mesmo que seja apenas sob a forma de impacto sobre as pessoas (item 39), de imagem pública, de reputação. É também consensual a pouca importância dada à defesa da nação contra os inimigos e à tradição. Nem tão pouco a procura da aventura e do risco é valorizada (item 37). Todavia, a submissão às circunstâncias da vida e a humildade é mais desvalorizada pelos professores quer nos VP, quer nos VAI, do que pelo alunos.

Mais uma vez, um valor hedonista - que goza a vida - apresenta um posicionamento muito distinto, revelando uma desvalorização particular no caso dos VAI: enquanto nos VP dos sujeitos surge numa posição mediana (mais valorizado pelos alunos), nos VAI posiciona-se no final da tabela, considerando os alunos que os seus professores não acham que um aluno ideal deva valorizar o prazer da comida ou do sexo, e que, por seu turno, os professores estão em completo acordo com eles.

Tabela 6 - posicionamento dos dez valores mais cotados em todas as amostras

VALORES	Alunos-V.P.	Profs.-V.P.	Alunos-V.A.I.	Profs.-V.A.I.
SENTIDO DA VIDA				
HONESTO				
LEAL				(11º)
SAUDÁVEL				(13º)
AMIZADE VERDADEIRA		(11º)		
LIBERDADE				(15º)
CAPAZ	(20º)			
IGUALDADE	(11º)	(13º)		
SEGURANÇA FAMILIAR			(12º)	(20º)
HARMONIA INTERIOR			(19º)	(14º)
RESPONSÁVEL	(13º)		(17º)	
RESPEITO PRÓPRIO	(19º)		(14º)	
ESCOLHENDO AS MINHAS METAS	(17º)	(18º)		
UM MUNDO EM PAZ		(14º)	(11º)	(22º)
SER CONDESC. COMIGO PRÓPRIO		(27º)	(26ª)	(39º)
BEM SUCEDIDO	(14º)	(22º)		(21º)
ABERTO	(28º)	(19º)	(28º)	

NOTA: os ordinais entre parêntesis indicam o posicionamento dos valores não cotados entre os dez primeiros

Tabela 7 - posicionamento dos dez valores menos cotados em todas as amostras

VALORES	Alunos-V.P.	Profs.-V.P.	Alunos-V.A.I.	Profs.-V.A.I.
PODER SOCIAL				
AUTORIDADE				
FORTUNA				
INFLUENTE				
PRESERV.DA MINHA IMAG.PÚBLI.			(44º)	
SEGURANÇA NACIONAL		(45º)		
RESPEITO PELA TRADIÇÃO				(46º)
AUDACIOSO				(47º)
HUMILDE	(40º)		(37º)	
ACEITADOR DA MINHA VIDA	(47º)		(40º)	
QUE GOZA A VIDA	(24º)	(31º)		

NOTA: os ordinais entre parêntesis indicam o posicionamento dos valores não cotados entre os dez últimos

Sem deixarmos de ter em conta as divergências no posicionamento de valores, descritas e discutida nas secções anteriores, considerámos as prioridades formuladas em termos de tipos motivacionais (cf. tabela 9).

Verificámos alguma consensualidade na prioridade dada ao *universalismo* (que surge indissociado da *benevolência* nos VP dos alunos), fundado na preocupação, compreensão, tolerância e protecção da humanidade como um todo e da natureza (Schwartz, 1992), que ocupando a 1º posição nos VP das duas amostras, é ultrapassado contudo pelo *auto-direccionamento*, tipo motivacional compatível com o anterior, que

reúne valores sob o objectivo de satisfazer necessidades de autonomia e independência nas escolhas, na criação e na exploração, que surge na 1ª prioridade dos VAI.

Tabela 8 - análise da variância (grupo) - valores próprios

tipos motivacionais	p (VP)	p (VAI)
AUTO-DIRECCIONAMENTO	,521974	,498238
ESTIMULAÇÃO	*,000000	,266440
HEDONISMO	*,000001	*,000401
REALIZAÇÃO	,051876	*,004533
PODER	*,034384	*,000018
SEGURANÇA	*,010033	*,000596
CONFORMISMO	,182849	,084771
TRADIÇÃO	*,003447	*,000000
BENEVOLÊNCIA	,069106	,928297
UNIVERSALISMO	,078207	,259971

* efeito significativo - $p < 0,05$

Tabela 9 - médias e ordenação relativa dos tipos motivacionais - VP e VAI

TIPO MOTIVACIONAL	ALUNOS VP	ALUNOS VAI	PROFS. VP	PROFS. VAI
AUTO-DIRECCIONAMENTO	4,84 (3)	5,02 (1)	4,75 (2)	5,10 (1)
BENEVOLÊNCIA	4,75 (4)	4,57 (6)	4,72 (3)	4,83 (3)
CONFORMISMO	4,28 (7)	4,93 (4)	4,02 (6)	4,64 (4)
ESTIMULAÇÃO	3,89 (8)	3,65 (8)	2,68 (8)	3,41 (7)
HEDONISMO	4,97 (2)	4,15 (7)	3,90 (7)	3,29 (8)
MANUT.DA TRADIÇÃO	3,21 (9)	3,65 (9)	2,68 (9)	2,58 (9)
PODER	2,52 (10)	2,89 (10)	2,12 (10)	2,03 (10)
REALIZAÇÃO	4,39 (6)	4,95 (3)	4,09 (5)	4,48 (5)
SEGURANÇA	4,71 (5)	4,59 (5)	4,33 (4)	4,07 (6)
UNIVERSALISMO	5,26 (1)	5,00 (2)	5,33 (1)	4,88 (2)

nota: os dados a cores referem-se às situações em que o efeito grupo foi relevante

Contudo esta subida relativa do auto-direccionamento é devida essencialmente, em ambas as amostras, aos valores criatividade, curioso e escolhendo as minhas metas (mais relevante no caso dos VAI dos professores), verificando-se pelo contrário uma descida nos valores liberdade e independente dos VP para os VAI.

Verificamos ainda uma subida relativa (ordem) e absoluta (média) da realização e apenas absoluta do poder entre os VP e os VAI da amostra dos alunos, embora na análise de variância o efeito da variável género possa explicar tal dado, constatando-se que os rapazes atribuíram maior prioridade aos valores desses tipos nos VAI do que as raparigas (cf. tabela 11), revelando ambos os tipos uma subida generalizada com especial ênfase nos casos do poder social (poder) e dos valores instrumentais ambicioso e influyente (realização).

No caso dos professores, os tipos motivacionais atrás mencionados não apresentam mudanças significativas entre os VP e os VAI, verificando-se uma ligeira descida no *poder* e uma também ligeira subida na *realização*, apesar do valor isolado ambicioso revelar uma diferença digna de menção (média: + 1,35, mediana e moda de 3 para 5).

Como já fora indiciado pela análise dos dez valores mais e menos cotados, o *hedonismo* para os alunos revela uma variação importante, apresentando a maior descida entre os VP e os VAI, quer na média (-0,83), quer na prioridade (de 2º para 7º, respectivamente), dado que é, embora de forma menos significativa, observável também nos professores. Se observarmos em particular os itens do *hedonismo*, constatamos que na amostra dos alunos a descida ocorre em todos os eles: prazer (média: - 0,42, mediana: de 5 para 4, moda: de 6 para 3), que goza a vida (média: - 1,14, mediana: de 5 para 4), ser condescendente comigo próprio (média: -0,91, mediana e moda: de 6 para 5). No caso dos professores, apenas o valor que goza a vida apresenta uma descida digna de nota (média: -0,98, mediana: de 4 para 3)

A análise da variância da amostra dos VP revelou o efeito da variável género³ nos alunos nos tipos *estimulação*, *hedonismo* e *poder* (mais valorizados pelos rapazes) e nos tipos *universalismo* e *benevolência* (mais valorizados pelas raparigas). No entanto, tal efeito não se verificou nos VAI dos alunos, sendo assim a descida do *hedonismo* um fenómeno não atribuível a essa variável (cf. tabela 10). A variável grupo também terá sido relevante no *hedonismo*, na *estimulação*, no *poder*, nos VP do total da amostra, não tendo sido relevante no *universalismo* e na *benevolência* (cf. tabela 8).

A *estimulação* por seu turno não surge nas prioridades de nenhuma das amostras, sendo apenas de salientar a subida na média das cotações dos VP para os VAI dos professores (+ 0,83), não se revelando contudo tão significativa a subida na ordenação relativa (de 8º para 7º). Em termos dos valores constituintes desse tipo, verificamos uma subida generalizada no caso dos professores, em particular do valor audacioso, constante nas tabelas dos valores menos cotados, e que revela uma subida significativa em termos dos

³ Na amostra dos professores a variável género não produziu efeitos relevantes - eventualmente dada a menor dimensão da amostra ou a diferença entre o número de sujeitos masculinos e femininos.

VAI dos professores (média: + 0,9, mediana de 2 para 3, moda de 2 para 4). Os alunos, inversamente, atribuem menor prioridade a todos os valores deste tipo no caso dos VAI, sendo de salientar o valor uma vida excitante como aquele que apresenta a diferença mais significativa (média: -0,48, mediana de 5 para 4, moda de 6 para 2).

Tabela 10 - análise da variância (sexo) - amostra de alunos

tipos motivacionais	p (VP)	p (VAI)
AUTO-DIRECCIONAMENTO	,280828	,998243
ESTIMULAÇÃO	*,003434	,401904
HEDONISMO	*,002941	,391063
REALIZAÇÃO	,054842	*,029364
PODER	*,002399	*,000372
SEGURANÇA	,777357	,630564
CONFORMISMO	,591777	,369492
TRADIÇÃO	,786832	,912221
BENEVOLENCIA	*,043286	,165724
UNIVERSALISMO	*,046241	,170578

* efeito significativo - $p < 0,05$

Tabela 11 - ordenação nos tipos motivacionais dos alunos (por sexo)

RAPAZES - VP				RAPARIGAS - VP			
TIPOS	média	mdn	d.pad.	TIPOS	média	mdn	d.pad.
Hedon.	5,43	6	1,34	Benev.	5,2	5,22	0,73
Auto-dir.	4,98	5,08	1,03	Univers.	5,09	5	0,8
Benev.	4,94	5	0,76	Auto-dir.	4,76	4,92	0,95
Univers.	4,8	5	1,01	Hedon.	4,71	5	1,25
Seguran.	4,75	4,75	1,04	Seguran.	4,69	4,75	0,92
Realiza.	4,64	4,7	1,11	Realiza.	4,26	4,2	1,03
Estimula	4,35	4,33	1,45	Conform.	4,25	4,25	1,21
Conform.	4,31	4,25	1,27	Estimula	3,6	3,67	1,39
Tradição	3,17	3,2	1,11	Tradição	3,2	3,2	1,03
Poder	2,94	2,8	1,47	Poder	2,26	2,2	1,09

RAPAZES - VAI				RAPARIGAS - VAI			
TIPOS	média	mdn	d.pad.	TIPOS	média	mdn	d.pad.
Realiza.	5,19	5,2	0,92	Auto-dir.	5,03	5	0,91
Auto-dir.	5,02	5	1,02	Conform.	5	5	1,1
Conform.	4,86	4,75	1,06	Univers.	4,96	5	0,94
Univers.	4,75	4,72	0,95	Benev.	4,95	5,22	0,91
Benev.	4,73	4,72	1,11	Realiza.	4,81	4,8	1,11
Seguran.	4,57	4,63	0,97	Seguran.	4,63	4,75	0,94
Hedon.	4,28	4,5	1,78	Hedon.	4,05	4	1,47
Estimula.	3,79	3,67	1,72	Tradição	3,64	3,6	1,05
Tradição	3,66	3,6	1,11	Estimula.	3,57	3,67	1,38
Poder	3,37	3,1	1,44	Poder	2,58	2,4	1,2

nota: os tipos salientados a cores são os que revelaram efeitos significativos em termos de género

O *conformismo* revela também uma diferença saliente entre os VP e os VAI, registando subidas quer no caso dos alunos (média: + 0,65, de 7º para 4º) quer dos professores (média: + 0,62, de 6º para 4º), sendo de assinalar no caso dos alunos a maior valorização dada nos VAI à polidez (média: + 0,82, mediana de 4 para 5, moda de 3 para 6), à auto-

disciplina (média: + 0,55, mediana de 4 para 5, moda de 5 para 6) e, particularmente ao valor instrumental obediente (média: + 0,90, mediana de 4 para 5, moda de 3 para 6). A subida do *conformismo* nos VAI dos professores resulta mais especificamente da subida da polidez (média: + 0,82, mediana de 4,5 para 5, moda de 5 para 6) e do valor instrumental respeitador de pais e idosos (média: + 0,52, mediana de 5 para 6, moda de 3 para 6).

Por outro lado, o tipo *tradição*, não obstante não emergir autonomamente nos VP dos alunos, revela um comportamento diferente nos VAI das duas amostras: embora mantenha a sua posição relativa, sobe nos alunos e desce ligeiramente nos professores. A análise de variância indica a relevância do efeito grupo sobre este tipo (cf. tabela 8). Os valores mais relevantes para os alunos nesta diferença foram: humilde (média: + 0,19, mediana de 4 para 5) e aceitador da minha vida (média: + 0,33, mediana de 4 para 4,5, moda de 3 para 5).

Finalmente na *segurança*, em que a variável grupo também apresenta indicadores relevantes (cf. tabela 8), não se verifica contudo uma grande diferença dos VP para os VAI nas duas amostras: a ligeira descida é praticamente idêntica, sendo só de salientar a mudança na ordenação no caso dos professores (4º/6º), que acharam nomeadamente que os alunos deveriam dar menos prioridade do que eles próprios à segurança familiar (média: - 0,92, mediana: de 6 para 5), merecendo registo especial pelo diferente comportamento o valor ordem social para os alunos (moda: de 3 para 6).

4.2. Discussão

4.2.1. Determinantes culturais gerais

Em termos de hierarquização de valores próprios, uma primeira observação mais geral leva-nos a constatar o consenso alargado entre professores e alunos quanto aos valores fundamentais, tanto a nível do topo como no fim da ordenação - em ambas as amostras os valores ALTRUÍSTICOS e os que revelam uma disposição de ABERTURA À MUDANÇA parecem constituir os mais importantes para os sujeitos, quer se expressem como metas, quer como comportamentos ideais. Pelo contrário, os sujeitos atribuem

pouca importância aos valores relacionados com o *poder* e a *tradição*, que apontam respectivamente para os pólos do PROVEITO PRÓPRIO e da CONSERVAÇÃO.

Tais resultados, neste nível de generalização, apresentam um perfil idêntico às amostras de quase todos os países da Europa Ocidental (Boehnke et al., 1994), por oposição à maioria das amostras dos países da Europa Oriental (antigos estados do “Bloco de Leste”) onde é colocado maior ênfase nos valores da CONSERVAÇÃO, surgindo as dimensões do PROVEITO PRÓPRIO e do ALTRUÍSMO em posições mais medianas. Estes dados terão certamente uma forte relação com as diferentes situações político-económicas experimentadas pelas populações de ambas as regiões europeias nas últimas décadas.

Embora esteja fora do âmbito e dos objectivos deste estudo, será curioso referir que em termos de dimensões culturais as hierarquizações semelhantes observadas nos estados da Europa Ocidental, levam a crer que países com instituições que promovem a liberdade individual, o pluralismo religioso, a decisão democrática, tendem a nível cultural a atribuir maior importância aos pólos de ABERTURA À MUDANÇA e de ALTRUÍSMO (tido como um envolvimento voluntário no bem-estar dos outros), e que, pelo contrário, países de estruturas mais centralizadoras ou que promovam um menor pluralismo, tendem a enfatizar valores mais próximos da CONSERVAÇÃO, sendo tal pressuposto explicável pela necessidade de uma necessidade de funcionamento relativamente sintónico entre os indivíduos e as instituições das comunidades a que pertencem (Schwartz, 1994).

Curiosamente, mesmo ao nível da hierquização dos valores isolados é verificável em amostras de outros estudos portugueses (Menezes & Campos, 1991b) e de outros países da Europa Ocidental (Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996; Régnier, 1994) uma grande similitude nas principais prioridades, surgindo sistematicamente no topo das hierarquias valores como: amizade verdadeira, honesto, sentido na vida, saudável, segurança familiar - mais particularmente, os dados relatados por **Menezes e Campos (1991b)** apresentam uma coincidência quase total: 8 em 10 e 7 em 10 respectivamente para os valores mais e menos importantes dos alunos do Ensino Secundário; 8 em 10 e 9 em 10 para os valores respectivamente mais e menos importantes para os professores.

A consensualidade que aqui registámos pode indiciar o peso da dimensão cultural na hierarquização dos valores, especialmente numa época em que nos países da U.E. as fronteiras políticas e económicas tendem a esbater-se cada vez mais, dado a que não deve ser alheia a pouca importância dada em quase todas as amostras referidas à segurança nacional, como protecção da nação contra os inimigos, num contexto em que o conceito de nação parece perder algum sentido e em que o clima de paz entre fronteiras torna nesta região um pouco obsoleta a defesa territorial assumida nessa perspectiva.

Este facto acentua ainda mais a importância, observada em muitos estudos, atribuída pelos adolescentes ao valor único mundo em paz (Menezes & Campos, 1991b; Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996), tendo sido um dos poucos que manteve na estrutura dos VAI dos alunos um posicionamento minimamente consistente (cf. fig. 5).

Régnier (1994), num estudo sobre valores dos adolescentes em escolas francesas, explica a importância (bastante generalizada, como já foi referido) atribuída a valores altruísticos, associados aos Direitos Humanos, de solidariedade e preocupação com os outros, pela consciência das injustiças e desigualdades criadas no mundo neste final do séc. XX, tema amplamente mediatizado (especialmente através da televisão) em imagens de guerra, racismo, violência, fome que não podem deixar de tocar a sensibilidade de todos e em particular dos mais jovens, que exprimem essa sensibilização na importância que atribuem aos valores do *universalismo/benevolência* e particularmente ao já referido mundo em paz, recorrente em todas as amostras.

4.2.2. Determinantes geracionais/determinantes relacionados com papéis sociais

Se não fazia parte dos principais objectivos deste estudo analisar os valores numa perspectiva (trans)cultural, pelo contrário, a tentativa de explicar os dados numa base comparativa transversal, entre grupos etários diferentes (adolescentes/adultos) e entre papéis diferentes, embora complementares, (aluno/professor e masculino/feminino), está seguramente no âmbito dos objectivos que nos propusemos alcançar.

Deste modo, apesar de constatarmos que os sujeitos pertencentes a cada grupo partilham no essencial valores semelhantes, algumas diferenças nas suas prioridades merecem ser salientadas, quer no caso dos valores próprios quer nos valores que ambos os grupos atribuíram ao Aluno Ideal.

Convém ainda referir que no caso dos tipos motivacionais referidos os papéis sexuais foram um determinante significativo, pois tal como noutras amostras (Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996), os sujeitos femininos conferiram-lhes uma prioridade ainda maior (cf. tabelas 10 e 11 e I - cap. 1, secção 4.1). Também na amostra dos professores, apesar da análise de variância não revelar efeitos desta variável, os sujeitos femininos deram a primazia ao *universalismo*, lugar que para os masculinos foi ocupado pelo *auto-direccionamento* (dados não exibidos).

Numa primeira abordagem, podemos concluir que a importância dada sistematicamente em todas as amostras de adolescentes à amizade verdadeira (Feather, 1972; Menezes & Campos, 1991b; Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996) tem a ver com circunstâncias de desenvolvimento e processos de socialização inerentes às etapas de vida que atravessam. A crescente importância, já sobejamente referida no capítulo anterior, dos grupos de pares como modelos de identificação e securização alternativos à família é certamente expressa nessa valorização. Inquéritos levados a cabo junto da juventude portuguesa (Pais et al., 1989), relatam o ênfase dado pelos adolescentes aos seus amigos, com quem passam a maior parte do tempo, com quem mais conversam, partilham opiniões e mais se sentem à vontade.

No entanto, pese a distância de alguns anos, esse dado ultrapassa largamente o argumento empírico associado a conjunturas temporais sociológicas, assim como a eventuais especificidades culturais portuguesas, pois é amplamente referido por muita e variada literatura sobre a psicologia da adolescência. Esta importância dada à amizade verdadeira pode ser em certa medida instrumentalizada pelo valor leal, presente nas dez prioridades das amostras dos alunos, revelando uma perspectiva de reciprocidade, reforçada ainda pelo facto de ambos os valores surgirem posicionados no tipo misto *benevolência/universalismo*.

A importância dos grupos de pares como modelos de identificação alternativos aos modelos familiares deverá ser entendida no quadro de um processo mais amplo da socialização e não podemos deixar de concordar com **Figueiredo (1985, 1989)** quando afirma que uma cada vez maior camada de jovens é mais fortemente socializada por elementos sociais extra-familiares, fruto da mundialização da informação, dessacralização das ideologias, o do conseqüente surgimento de culturas juvenis, que na óptica de **Pais (1989)** constitui uma subcultura dentro da cultura de massas.

O conflito de valores alegadamente daí decorrente, como uma das expressões do conflito geracional no quadro familiar (Figueiredo, 1985, 1988), terá tido porventura uma expressão pouco significativa na cotação de pelo menos um item que o poderia indiciar. Dado curioso, pois não é um resultado que tenhamos registado em estudos semelhantes, é o facto do valor segurança familiar surgir nas prioridades dos VP quer dos adultos, quer dos adolescentes, fazendo supor que o processo de autonomização em relação à família não implicou, pelo menos a nível da importância que de uma forma explícita os alunos lhe atribuem, uma ruptura afectiva.

Com efeito, de acordo com o que afirmámos anteriormente (cf. cap. 2, secção 3.1.), por oposição a muitos autores que enfatizam o processo de autonomização adolescente como um processo de afastamento familiar, outros como **Régnier (1994)** referem a importância do meio familiar, defendendo que a exclusão na escola dos valores do meio de origem podem fazer o adolescente “sentir-se como um estranho e reforçar esses mesmos valores para afirmar a sua própria identidade”, salientando igualmente, tal como **Vala (1985)**, a necessidade de relativizar e utilizar com prudência expressões como “valores da juventude” pois nesta fase de desenvolvimento não podemos tomar este grupo como uma classe social homogénea.

Mais particularmente, lembrando o que já afirmámos, podemos de novo citar **Ryan e Lynch (1989)** e **Ryan, Stiller e Lynch (1994)** que, associando o “estilo parental” ao processo de autonomização do adolescente, fundamentam empiricamente a tese de que, não obstante alguma tensão ocasional, a manutenção de uma ligação forte com pais (não só de dependência económica) que os aceitem e apoiem faz com que os adolescentes experienciem uma maior independência e autonomia, sustentando que a individuação não

é algo que aconteça por afastamento dos pais mas com a participação destes no próprio processo (Ryan & Lynch, 1989).

Ainda de acordo com Youniss (1980, citado em O’Koon, 1997), as relações e interacções com os pares podem modelar e desenvolver os seus valores, no entanto são os laços afectivos mais fortes que têm um efeito, segundo Cassidy (1988, citado em O’Koon, 1997), na auto-estima e ajustamento emocional dos jovens.

Greenberg (1980, citado em O’Koon, 1997), por exemplo, encontrou evidências de que a ligação emocional (não forçosamente a proximidade) aos pais está mais fortemente relacionada com os sentimentos de bem-estar do que a ligação com os pares, mantendo-se esta situação ao longo de todo o processo da adolescência (Walker & Greene, 1986, citados em O’Koon, 1997).

Estas proposições vão ao encontro dos dados do já citado inquérito à juventude portuguesa, em que se relata que os sujeitos adolescentes inquiridos, a par da importância dada aos amigos, continuavam a contar com os pais para o apoio nas resoluções sobre o seu futuro, sugerindo os autores (Pais et al., 1989) que a família poderá ser encarada mais do ponto de vista da sua instrumentalidade, como “garantia de segurança económica, como salvaguarda ou mesmo recurso para resolução de problemas e apoio nas decisões”.

Julgamos porém que esta perspectiva instrumental estará porventura mais associada ao valor sentido de pertença, que surge com muito menor importância (43ª posição), dado que a formulação do valor segurança familiar (segurança para as pessoas que amo) apresenta uma perspectiva mais transpessoal, relacionada com pessoas com quem os sujeitos se identificam (Schwartz, 1992), não expressando uma instrumentalização directamente em prol do próprio indivíduo, contrariamente ao valor sentido de pertença (sentimento de que os outros se importam comigo) implicando uma postura afectiva mais passiva, no sentido de não expressamente recíproca.

A prioridade dada à segurança familiar não implicou nesta amostra a desvalorização nos VP dos alunos da liberdade, como liberdade de acção e pensamento (5ª prioridade),

embora o valor instrumental independente, como auto-suficiente, auto-confiante, surja mais abaixo na ordenação (15ª prioridade), aparecendo ambos posicionados no *auto-direccionamento* e reflectindo assim, a par das outras prioridades já mencionadas, necessidades pessoais de afirmação e individuação em relação aos outros. De facto, o *auto-direccionamento* surge na lista das principais prioridades quer de professores, quer de alunos, seja nos valores que ambos defendem seja no que percepcionem ou preconizem para o Aluno Ideal.

Se por um lado, os alunos desvalorizam nos seus VAI a liberdade, por outro julgam que os seus professores atribuem ainda mais do que eles próprios importância a três valores associados a uma postura mais activa no papel de aluno: criatividade (ser único e com imaginação), ser curioso (interessado em tudo, explorador) e inteligente (lógico, racional). Os seus professores estão em quase total acordo com os alunos, não julgando no entanto que o aluno ideal deva valorizar a liberdade ou a inteligência de forma diversa do que eles próprios o fazem.

Esta relativa consensualidade verificada entre as prioridades reveladas nas duas amostras não encontra todavia expressão noutros tipos motivacionais. Se não encontramos fundamento para a emergência, pelo menos de uma forma significativa, de um conflito geracional de valores a propósito dos itens anteriormente tratados, o *hedonismo* em particular parece merecer a nossa atenção.

A quase sistemática prioridade dada pelos alunos adolescentes aos valores deste tipo em relação a amostras dos professores (Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996; Régnier, 1994; Menezes, Costa & Campos, 1989; Menezes & Campos, 1991b; Vala, 1985; Boehnke et al., 1994), não é de todo surpreendente - facilmente se podem encontrar explicações no quadro das diferenças de desenvolvimento e de tarefas de vida, podendo mesmo reportar a questão até à clássica dicotomia freudiana de princípio do prazer/princípio da realidade, a satisfação imediata, por oposição à satisfação de necessidades de realização a mais longo prazo.

De facto, como já referimos em momentos anteriores (cf. I – cap. 2, secção 3.1. e 3.2.), o período de moratória ou mesmo de difusão de identidade, coincidente com esta etapa

de desenvolvimento (estrutura psicológica), o sucessivo adiamento da idade de entrada na vida activa (conjuntura sociológica), numa sociedade onde por vezes o prolongamento da escolarização tende adiar uma situação de potencial dificuldade em encontrar emprego, prolonga nos jovens a situação de lazer e a não assunção de responsabilidades sociais até uma idade cada vez mais tardia (Sprinthall & Collins, 1994).

Proposição que é reforçada pela contingência especial de em Portugal fenómenos como os aumentos sucessivos do período de escolaridade obrigatória, o acesso mais generalizado à educação, o aumento das instituições do Ensino Superior e o crescente aumento do consumo terem ocorrido num espaço de tempo relativamente curto.

Julgamos pois que a valorização do *hedonismo*, colocado pelos rapazes na 1ª prioridade (cf. tabela 10), poderá estar associada a uma valorização de um certo tipo de lazer - a própria formulação dos itens deste tipo para isso aponta: "satisfação dos desejos", "fazer coisas que me dão prazer", "lazer" - facto que em determinados contextos psicossociais, nomeadamente na relação adulto/adolescente pode assumir formas conflituais, tanto mais que em muitos casos os valores do lazer se opõem aos valores do trabalho.

No contexto da situação transitória que em termos psicossociais pode constituir o período da adolescência, a escola, instituição de muita importância na etapa da vida em que se encontram, não obstante espaço privilegiado de convívio e encontro de pares, algumas vezes de exploração e descoberta, e, de uma forma mais geral, de socialização, pode representar também um obstáculo a esse lazer, uma restrição externa dessa valorização hedonística. A escola, muitas vezes vista pelos adolescentes como uma certa antecipação negativa do mundo do trabalho/do mundo dos adultos, pode assumir esse papel restritivo, enfatizando também de certa forma estereótipos depreciativos que associam a valorização do lazer juvenil a fenómenos como a dispersão, a futilidade, a inconsequência e, num plano mais institucional, o absentismo e o insucesso escolares.

A este propósito será relevante evocar mais uma vez os dados recolhidos pelo inquérito à juventude portuguesa (Conde, 1989) em que os adolescentes recusam os atributos resultantes de uma perspectiva estereotipada do jovem como tendo "uma visão

estritamente hedonista da vida, irresponsabilidade e descomprometimento face às obrigações pessoais e sociais”, mas afirmam ter necessidade de dispor de mais tempo livre, manifestando uma acentuada preferência e satisfação com actividades de lazer que “nada tenham a ver com o trabalho ou com os estudos” (op. cit.), considerando também que a importância que atribuem aos tempos livres é das características que mais os distinguem dos adultos (Pais, 1989).

No quadro dos nossos pressupostos (cf. secção 2.2. deste capítulo), tínhamos formulado a hipótese de os VAI dos alunos revelarem uma descida nos valores do *hedonismo* em relação aos seus valores pessoais, sendo essa diferença não só resultado de uma percepção dos valores dos adultos/professores (menos hedonistas) como também de uma restrição que a situação lhes impunha, ao condicionar o âmbito da atribuição dos valores a um papel específico (aluno ideal), dado que haviam sido questionados sobre os valores que os seus professores (adultos, representantes da instituição escola) achariam que um aluno (um dos possíveis papéis dos sujeitos) ideal deveria ter.

Sem nos alongarmos num domínio que nos remeteria para uma *sociologia do lazer*, poderíamos porém salientar que o modelo de lazer varia de acordo com os vários ciclos de vida, não sendo forçosa a segregação dos vários contextos sociais (escola/trabalho, família e lazer) como afirma Pais (1989). No entanto, a validação desta hipótese - uma menor valorização dada ao *hedonismo* nos VAI dos alunos - leva-nos a crer que lhe estarão subjacentes representações algo antitéticas da escola e do lazer ou, noutra perspectiva, da “escola dos professores” vrs. “a escola dos pares”, pensando os alunos que os seus professores não desejariam que eles sobrepusessem os dois espaços.

O que de algum modo é confirmado, embora de forma mais mitigada, pela menor importância dada nos VAI dos professores aos itens referentes ao tipo motivacional em causa, implicando provavelmente, na sequência do que já havia sido comentado no parágrafo anterior, uma segregação entre a escola como local de satisfação de necessidades de convívio com os pares, como espaço de liberdade e escolha individual da ocupação do tempo e a escola como local de aprendizagens formais e restrições sociais (cf. cap. 2, secção 3.3.3.1.) - ou de um modo mais amplo: o conflito entre os valores institucional e tradicionalmente defendidos pela escola (ou por um conceito mais

próximo de “escola transmissiva”) e os valores veiculados implícita ou explicitamente pelos media, pelas entidades que incitam ao consumo e pelos grupos de amigos.

Nesta linha de ideias, tínhamos também formulado paralelamente a hipótese dos VAI dos alunos apresentarem uma cotação média mais elevada nos valores dos tipos que entram em conflito com os valores hedonísticos - o *conformismo* e a *tradição*.

Esta oposição, antecipada pela dinâmica da estrutura (Schwartz, 1992), surge por razões intrínsecas às próprias bases motivacionais dos tipos referidos: a necessidade de harmonização social e evitamento de conflitos, expresso pela submissão a restrições impostas do exterior, quer a nível de interacção mais quotidiana (*conformismo*), quer a nível mais abstracto e cultural (*tradição*).

A subida em particular dos valores do *conformismo*, que nos VAI dos rapazes passa da 8ª para a 3ª posição e nas raparigas da 7ª para a 2ª (cf. tabela 11), reflecte de algum modo este efeito, complementar em relação à descida do *hedonismo*, apesar da correlação negativa entre os dois tipos não ser estatisticamente significativa.

É conveniente novamente ter em conta nesta situação a importância de alguns itens específicos, como é o caso já referido da polidez, como cortesia e boas maneiras, da auto-disciplina, como auto-controlo e resistência à tentação, e dos valores instrumentais obediente, como seguidor dos deveres e cumpridor das obrigações, humilde, como modesto e discreto, e finalmente aceitador da minha vida, como submisso às circunstâncias da vida (estes dois últimos apresentam uma subida menos significativa).

Este efeito revela alguma similitude com outros dados empíricos de que dispúnhamos, nomeadamente os relatados por **Feather (1972)**, que questiona as diferenças entre os valores dos sujeitos e os valores percebidos como defendidos pela escola, em que se verifica uma variação semelhante no que diz respeito a alguns itens equivalentes na escala de Rokeach: “prazer”, “alegre”, “liberdade” surgem menos valorizados nos Valores da Escola; pelo contrário, “obediente”, “polido” surgem como maiores prioridades.

Mais recentemente, **Verkasalo, Tuomivaara e Lindeman (1996)**, num estudo levado a cabo com alunos e estudantes finlandeses do Ensino Secundário com o Questionário de Schwartz, constataram que os alunos julgavam que os seus professores davam muito mais importância ao *conformismo* e à *tradição*, colocando valores como obediente e polido nos primeiros lugares, ao passo que os seus professores atribuíram muito menos importância aos valores/tipos referidos, fosse no que defendiam para si próprios, fosse no que desejavam para os alunos.

Os professores da nossa amostra todavia também elevam a cotação média de alguns itens pertencentes a estas bases motivacionais na transposição dos seus VP para os VAI, mas num âmbito mais restrito, tendo eventualmente em vista necessidades mais específicas de harmonização na interacção quotidiana. Essa necessidade pode ter-se reflectido na subida mais significativa da polidez e na sua eventual especificação e instrumentalização expressa no valor respeitador de pais e idosos.

Por outro lado, contrariamente aos alunos, os professores julgam que um aluno ideal não deverá dar prioridade (tal como eles próprios não dão) ao valor humilde e à submissão às circunstâncias da vida (aceitador da minha vida).

Numa vertente não dissociada da anterior, a importância atribuída aos valores da *estimulação* apresenta também uma variação digna de uma observação mais cuidada, revelando uma descida que na nossa opinião está associada a causas idênticas à desvalorização do *hedonismo*, proposição reforçada pelo facto da correlação observada entre esses dois tipos passar de 0,38 nos VP dos alunos para 0,66 nos VAI (dados não exibidos).

Não sendo um tipo prioritário (8ª posição em ambas as amostras dos VP) apresenta dos VP para os VAI um padrão tendencialmente oposto entre professores e alunos. Enquanto os alunos desvalorizam nos VAI uma vida excitante, de experiências estimulantes e uma vida variada, cheia de desafio, novidade e mudança, reflectindo mais uma vez uma visão subjacente da “escola dos professores” já descrita anteriormente, os professores julgam, inversamente, que os alunos deveriam atribuir mais importância do que eles próprios aos valores atrás referidos, inclusivamente ao valor audacioso, como

aquele que procura a aventura e o risco, revelando assim alguma percepção das necessidades decorrentes da diferente fase da vida/de desenvolvimento em que se encontram os seus alunos.

Tais necessidades estão reflectidas na *estimulação*, como experimentação de diversos papéis e situações que lhes permitam, nesta fase transitória, adquirir um capital de experiência que crie uma base mais alargada para as suas escolhas futuras. Uma perspectiva de aluno, de escola, que pretenderá talvez valorizar o lazer num quadro de experiências estimulantes e enriquecedoras, mesmo que comportem alguns riscos, não incompatíveis com o papel social de aluno.

Reportando-nos de novo ao estudo de **Feather (1972)**, constatamos que certos valores do Questionário de Rokeach, com alguma correspondência nos itens do instrumento de Schwartz, apresentam uma variação semelhante aos dados por nós recolhidos relativamente aos tipos *poder* e *realização* - os alunos por ele questionados perceberam maior prioridade nos valores escolares do que a dada por eles próprios nos itens “sentido de realização”, “ambicioso” e “capaz”. **Verkasalo, Tuomivaara e Lindeman (1996)**, por seu turno, verificaram que os alunos haviam imaginado um aluno ideal como atribuindo maior prioridade à *realização* e ao *poder* do que de eles próprios e do que, de facto, os seus professores desejariam.

Estes dados estão em consonância com o que se verifica também na nossa amostra onde a *realização* sobe da 6ª para a 3ª posição dos VP para os VAI dos alunos. Esta subida, que encontra expressão mais significativa nos valores ambicioso (definido como trabalhador árduo, com aspirações) e influyente (definido como aquele que tem impacto nas pessoas e nos acontecimentos), pode-nos levar à conclusão, como já havíamos adiantado (cf. secção 3.1.1.2., deste capítulo), de que a *realização* é concebida como uma necessidade exterior aos sujeitos.

Relembrando a definição dada para o objectivo motivacional da *realização* - “sucesso pessoal através da demonstração de competência de acordo com padrões sociais” (Schwartz, 1992) - podemos considerar os professores (que também deram maior importância ao valor ambicioso nos VAI) como sendo, nesta perspectiva, mediadores ou

veículos desses padrões sociais, limitando-se os alunos a corresponder às expectativas externas, numa posição mais perto de uma base motivacional conformista (que talvez já tivesse sido indiciada pelo posicionamento do valor bem sucedido no *conformismo*, na estrutura dos VP dos alunos).

Se a desvalorização do *hedonismo* e a maior importância atribuída ao *conformismo* é um efeito que encontra expressão nos dois sexos, a percepção de uma maior prioridade dada pelos professores aos valores da *realização* é algo que em termos relativos (pois em absoluto a diferença é igual: 0,55) tem expressão mais significativa nos rapazes, que colocam esse tipo motivacional na primeira posição (cf. tabela 11), quando nos seus próprios valores o ordenavam em 6°. Interessante ainda é a correlação entre esse tipo e o *conformismo*, que nos VP dos rapazes é de 0,66, sendo nos mesmos VP de 0,34 nas raparigas e 0,22 nos professores (dados não exibidos). Podemos ainda constatar, mais particularmente, que os alunos, os rapazes em especial, acham que os seus professores dão mais importância a valores como capaz, influyente, bem sucedido, e especialmente ambicioso.

Se dermos crédito à proposição de que o estereótipo do género masculino tem mais relevância social do que o feminino (Saavedra & Campos, 1996), poderíamos explicar as diferenças na cotação relativa dos valores da *realização* como o resultado da percepção de uma maior pressão para o sucesso e aprovação sociais exercida sobre os sujeitos masculinos.

Um estudo de Feather (1984), já referido anteriormente, aponta nesse sentido ao encontrar fundamentos empíricos para a associação do masculino aos *valores agenciais* (cf. I - cap. 1, secção 4.1.) com uma orientação assertiva e activa, correspondentes na Escala de Rokeach, entre outros, a itens como “ser ambicioso” ou “sentido de realização”.

Outros quadros poderão ser invocados para explicar as diferenças no comportamento do tipo *realização*: Landsheer et. al. (1998) observaram uma correlação negativa entre a competência académica (aferida pelo esforço e investimento e não pelos resultados) e a competência social no que diz respeito às relações com os pares, sendo no entanto

positiva no contacto social com os adultos (pais e professores), associada a comportamentos de assunção de responsabilidades próximas do papel social do adulto. Tais dados levaram esses autores a concluir o que parece de certa forma evidente - que os adolescentes que “preparam seriamente o seu futuro, trabalhando arduamente para obter bons resultados escolares são mais apreciados pelos pais e pelos professores” (op.cit.).

Complementarmente, defendem os mesmos autores (op. cit.) que é de esperar que, nessa circunstância, os seus pares os julguem mais capazes de se relacionarem com os adultos e que estejam menos orientados para condutas sociais relacionadas com o divertimento, as saídas e o estabelecimento de novas amizades, que requereriam, por sua vez, uma maior capacidade de espontaneidade e sociabilidade. De facto os alunos mais populares entre os seus pares parecem ser aqueles que combinam o menor esforço/menor realização académica, ao passo que é atribuída a menor popularidade àqueles que combinam o maior esforço com as menores realizações (op. cit.).

Acrescente-se que, segundo alguma evidência empírica, os rapazes tendem a ser mais submissos aos seus pares, enquanto as raparigas tendem a sê-lo mais em relação aos adultos (Peterson & Bell, 1970; Wood, 1985, citados em Riding & Banner, 1988), o que nos leva à conclusão de que, para os rapazes, o sucesso, a importância auferida às realizações, nomeadamente escolares, será eventualmente mais mediada pelos padrões do grupo a que pertencem, o que pode ser associado a uma maior conformidade social (cf. I –cap. 2, secção 3.3.2.)

As diferenças de género estendem-se inclusivamente às percepções dos professores como adultos significativos, considerando mais as raparigas que eles podem constituir uma alternativa aos pais no apoio pessoal e afectivo, e restringindo mais os rapazes o seu papel ao domínio meramente académico e escolar (Tatar, 1998). São os rapazes também quem mais refere os professores pelos aspectos “negativos”, ao contrário das raparigas que os nomeiam mais pelos seus aspectos “positivos” (op.cit.).

Tal facto poderá ser explicável por diferenças na interacção dos professores com alunos de ambos os sexos, sendo os rapazes mais elogiados pela realização académica do que as

raparigas e as raparigas, inversamente, pelas atitudes de obediência (Golombok & Fivush, 1994, citados em Tatar, 1998) - dados que estão em consonância com a maior valorização dada nos VAI ao *conformismo* pelas raparigas (+ 0,75) e pela maior prioridade dada à *realização* pelos rapazes (1ª).

Farmer (1985, citado em Tatar, 1998) adianta ainda que em relação aos rapazes a competitividade é o maior preditor de sucesso, enquanto que nas raparigas será o apoio dos professores. Um último dado poderá ainda ser relevante para este quadro: à semelhança do que se passa noutros países (Tatar, 1998), em Portugal a classe dos professores é maioritariamente feminina, criando maiores oportunidades de interacção entre alunas e professoras, o que poderá explicar a diferente percepção das primeiras. **Drevets et al. (citados por Tatar, 1998)** descobriram, por exemplo, que as alunas do 12º ano percepcionavam uma maior disponibilidade afectiva nas professoras do que nos professores.

Poderíamos, cingidos aos dados de que dispomos e reiterando a hipótese proposta anteriormente, concluir que os alunos, mais intensamente os do sexo masculino, representariam antagonicamente os objectivos de realização escolar (mais enfatizados no caso do Aluno Ideal, com a subida da *realização*) e o prazer de se divertirem com os amigos (menos valorizados no caso do aluno ideal, com a descida de todos os itens do *hedonismo* e da *estimulação*, e a desvalorização da amizade verdadeira).

Menos significativa, a subida dos valores do *poder*, que também encontra na variável género a explicação da sua variância, pode ser atribuída a algumas das razões já referidas concernentes ao papel sexual masculino, tanto mais que outras investigações (Verkasalo, Tuomivaara & Lindeman, 1996) relatam resultados semelhantes: a maior valorização masculina do *poder* e a percepção de que os adultos valorizam mais o *poder* do que na realidade o afirmam.

Observando os valores em particular, será interessante referir que os itens responsáveis por esta subida exclusivamente masculina, foram o reconhecimento social, o poder social e a autoridade. Contudo, nos VAI dos professores, apenas um valor deste tipo sofre modificações: a menor cotação média do valor fortuna - que curiosamente surgira

posicionado na estrutura dos mesmos VAI no tipo *segurança* - leva-nos a supor que os professores talvez tenham tomado em conta as situações diferentes em que ambos os grupos se encontram: a auto suficiência económica e responsabilidades familiares do adulto, a dependência económica da família do adolescente.

Finalmente, e mais uma vez revelando um padrão equivalente a outros estudos já citados, tanto professores como alunos desvalorizaram itens que se podem associar a prioridades religiosas - para alunos e professores o valor devoto surge sempre entre os menos cotados.

É no entanto curioso o posicionamento, verificado apenas nas hierarquias dos alunos, nos últimos lugares do valor vida espiritual, que, não tendo uma conotação exclusivamente religiosa, implica o ênfase nas coisas espirituais e não materiais, o que de certa forma contrasta com a fraca importância que os alunos atribuíram em simultâneo à fortuna.

A pouca importância dada a valores religiosos é já relatada no inquérito por nós várias vezes referido (Conde, 1989), e encontrará porventura a sua explicação num processo de secularização fruto do aumento da escolaridade ou de outros factores da conjuntura social em diferentes quadros de socialização. Não parece no entanto ser um factor geracional, pelo menos entre as duas amostras, pois o referido processo deve ter produzido efeitos na geração (ou gerações) dos professores. Julgamos também, embora não tenhamos testado outras variáveis, que é um fenómeno embora geral, mais típico das zonas urbanas do que das rurais.

Podemos em síntese concluir, após tudo o que foi afirmado, que a zona conflitual, no sentido em que revela diferenças mais significativas nas prioridades, centra-se essencialmente entre o *hedonismo* (e *estimulação*) por um lado e a *realização/conformismo* por outro, não julgando que a dinâmica estrutural dos valores, do modo como foi preconizada por Schwartz (1992), esgote a explicação dos resultados observados.

Estes requerem a nosso ver uma complementação nos quadros explicativos quer de natureza psicológica, relacionada com o desenvolvimento (estrutural), quer de natureza sociológica, relacionada com características sociais gerais e com diferentes processos/vertentes de socialização (conjuntural).

Todavia, apesar de considerarmos que os resultados são no sentido da validação das hipóteses por nós adiantadas, julgamos que há que tomar em consideração alguns factores que a relativizam:

1. A não inclusão neste estudo de outras variáveis que poderão estar relacionadas com os efeitos verificados dos VP para os VAI dos alunos - variáveis como o meio socio-familiar de origem são referidas como significativas para explicar certas valorizações (Régnier, 1994; Pais et. al., 1989).
2. As limitações reveladas na análise estrutural (correlacional), nomeadamente no que diz respeito às variáveis latentes (tipos motivacionais) , que apesar de permitirem uma certa economia operatória na discussão dos resultados, não abarcam completamente a informação referente ao posicionamento específico (e muitas vezes não previsto) dos valores isolados e tendo especialmente em conta a estrutura dos valores atribuídos ao Aluno Ideal na amostra dos alunos, em que a situação proposta não validou o modelo de organização latente dos valores.
3. A ocorrência de alguns resultados não previstos nas hipóteses, nomeadamente a maior importância dada aos valores da *realização*, dado que não pôde ser previsto no quadro das incompatibilidades preconizadas no modelo, apesar de termos tentado entendê-lo com o recurso a outros quadros explicativos.
4. A ausência de controlo (por questões de limitação logística) de algumas variáveis parasitas, nomeadamente o efeito da resposta socialmente desejável, julgando no entanto que, por questões já expostas (cf. cap. 1, secção 3.4.), terá sido pouco relevante nos Valores Próprios e, pela natureza da questão proposta, nulo nos Valores atribuídos ao Aluno Ideal (dado que os valores eram percebidos ou desejados/desejáveis).

5. Finalmente, a exiguidade e a fraca representatividade da amostra que de certo modo limita a generalização das explicações encontradas para os efeitos observados.

5. CONCLUSÃO

Apesar das deficiências já enumeradas, julgamos ter logrado alcançar no nosso estudo os objectivos a que nos propusemos, tanto na aplicação do modelo de Schwartz, validando algumas das suas potencialidades e constatando igualmente algumas das suas limitações, como na tentativa de dar conta dos dados observados nas hierarquias de valores de ambas as amostras, fosse no quadro da lógica preconizada no modelo, na linha das nossas hipóteses, fosse evocando quadros explicativos complementares.

No que diz respeito a considerações de ordem estrutural, observámos uma menor capacidade preditiva do modelo tanto em amostras mais jovens, como em situações de estruturas percebidas. No entanto, pensamos que em particular as diferenças nas estruturas dos sujeitos adolescentes merecem ser alvo de investigações posteriores. Para além da mera constatação de que, em resultado de estar ainda em desenvolvimento, o seu sistema de valores revela (como era previsível) uma menor congruência com a estrutura modelo, cremos ter encontrado indícios, alguns deles já observados por **Menezes e Campos (1991b, 1997)**, de que tais “incongruências” podem reflectir outros padrões estruturais, o que, a verificar-se, constituiria informação importante sobre as características desenvolvimentais dos sujeitos em termos da organização dos seus valores.

Sem querer desvirtualizar os objectivos preconizados há mais de uma década pelos autores de uma “teoria universal de valores”, concebida e validada como uma estrutura universal de “princípios orientadores da vida” (Schwartz & Bilsky, 1987), acreditamos que uma análise mais ampla e sistemática de certos posicionamentos dar-nos-ia a possibilidade de obter conclusões mais consequentes sobre as diferentes significações atribuídas aos valores pelos mais jovens, o que poderia conduzir a uma flexibilização do modelo e, no limite, à admissão de variantes desenvolvimentais (talvez mesmo sequenciais), reflectindo diferentes padrões na organização e conteúdo dos tipos motivacionais.

Para a exploração desta vertente poderiam igualmente contribuir novas investigações que testassem a existência de hipotéticas correlações entre dados de conteúdo (valores) e dados de processo (estágios de desenvolvimento), visto que, apesar de conceptual e

operacionalmente distintos (cf. I, cap. 2, secção 2.2.1.), os dois constructos funcionam, como observa **Rest (1986)**, como componentes integradas do mesmo processo. Tais estudos seriam provavelmente vantajosos para o desenvolvimento dos dois constructos, articulando-se abordagens de forma e de conteúdo, especialmente tendo em conta que, tanto quanto sabemos, nunca foram levados a cabo com o modelo de Schwartz.

Os resultados obtidos no domínio das hierarquias, por seu turno, levaram-nos, numa perspectiva mais geral, a concluir que os recursos necessários para a sua explicação transcendem o alcance da dinâmica motivacional da teoria de **Schwartz (1992)**. Para além dos quadros fornecidos pelas teorias do desenvolvimento, os dados observados implicam ainda o recurso complementar a explicações de cariz mais sociológico.

Julgamos que também as hierarquias podem constituir uma referência relevante, controladas variáveis mais conjunturais, para uma caracterização desenvolvimental dos sujeitos: muitas valorizações encontram explicação nos diversos estágios de desenvolvimento, nomeadamente em questões de identidade e tarefas de vida.

Em termos mais particulares, gostaríamos de salientar a relativa consensualidade nos valores fundamentais (tanto no que é preferido, como no que é rejeitado) entre professores e alunos, como membros da mesma comunidade e sujeitos a condicionamentos e influências semelhantes na sua generalidade.

Quanto às diferenças, apesar da importância atribuída por ambos os grupos, quer nos valores próprios, quer nos valores percebidos/desejados, à autonomia do aluno, consubstanciada na valorização dada ao *auto-direccionamento*, alguns dados parecem indicar que valores como a curiosidade, a criatividade, a racionalidade e, noutra plano, o sucesso, a capacidade, são mais concebidos, por uma parte importante da amostra dos alunos, como expectativas exteriores do que em função de um projecto pessoal de desenvolvimento.

Tal situação pode ser resultado, como já foi dito, de uma atitude de conformidade social, uma submissão a valores hedonísticos veiculados pelo grupo de pares e reforçados pela cultura dominante nos media. Pode ainda, e simultaneamente, apontar para uma certa falência da escola, mesmo que o discurso dos seus actores adultos não o

reflecta, em proporcionar aos seus alunos um ambiente alternativo suficientemente estimulante para que eles integrem como seus outros propósitos de desenvolvimento e adquiram uma sólida identidade adulta, uma identidade mais feita de convicções e de projectos que os prepare para escolhas mais livres e consequentes, dentro de um certo pragmatismo a que as condições sociais obrigam.

Gostaríamos para concluir de realçar, também neste campo, a importância de outras investigações que confrontem os valores percebidos nas instituições e os defendidos por todos os que dela fazem parte. Em muitos casos verifica-se, como já foi salientado anteriormente, que os valores alegadamente defendidos pelas escolas não coincidem com a percepção dos alunos que, como é evidente, não tomam conhecimento expresso deles, antes os inferem através das condutas dos seus professores, através das múltiplas normas, práticas e interações que constituem de facto o quotidiano escolar.

Acreditamos firmemente que, no contexto educativo, a detecção de divergências entre os valores dos alunos e os que percebem na escola poderá constituir um instrumento complementar válido para o diagnóstico de causas de desmotivação ou de conflito, podendo fornecer dados que conduzam tanto a eventuais reformulações no funcionamento da instituição como à implementação de situações que permitam aos seus actores momentos de discussão e reflexão sobre os princípios que ao fim e ao cabo orientam a sua vida e de que modo esses critérios servem de facto os seus grandes objectivos e metas existenciais.

II – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alessandri, S. M. & Wozniak, R. B. (1989). Continuity and Change in Intrafamilial Agreement in Beliefs Concerning the Adolescent: A Follow-up Study. *Child Development*, 60 (2), 335-339

Azevedo, M. (1991). A orientação de papéis sexuais e a sua medida: Inventários de feminidade, masculinidade e androginia. *Revista de Educação*, I (1), 16-34

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of Moral thought and action, in *Handbook of Moral Behavior and Development*, vol. 1: Theory, 45-97. Hillsdale, NJ: Erlbaum,

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Berndt, T. & Heller, K. (1986). Gender Stereotypes and Social Inferences: a Developmental Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (5), 889-898

Blos, P. (1985). *Adolescência - uma interpretação psicanalítica*. S. Paulo: Martins Fontes.

Boehnke, K., Dittenborn, H., Hortstmann, K. & Schwartz, S. H. (1994). Value Priorities in the United Germany: Teachers and Students from East and West compared. *European Journal of Social Psychology*, Vol. IX, nº3, 191-202

Braithwaite, V. A. (1998). The value balance model of political evaluations. *British Journal of Psychology*, 89, 223-247

Braithwaite, V. A. & Law, H. G. (1985). Structure of Human Values: Testing the Adequacy of the Rokeach Value Survey. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 250-264

Brown, D. & Crace, R. K. (1996). Values in Life Role Choices and Outcomes: A

Conceptual Model. *The Career Development Quarterly*, 44 (3), 3-15

Colby, A. & Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Development: Vol 1. Theoretical Foundations and Research Validation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Conde, I. (1989). A Identidade Nacional e Social dos Jovens, in *A Juventude portuguesa: situações, problemas, aspirações*, cap. VIII, 150-213. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto das Ciências Sociais

Dias Cordeiro, J.C.(1988). *Os Adolescentes por dentro*. Lisboa: Salamandra.

Feather, N. (1972). Value systems and education: The Flinders Programme of Value Research. *The Australian Journal of Education*, 16(2), 136-149

Feather, N. (1977). Value Importance, conservatism and age. *European Journal of Social Psychology*, 7(2), 241-245

Feather, N. (1984). Masculinity, femininity, psychological androgyny and the structure of values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 604-620

Feather, N. (1988a). Moral Judgement and Human Values. *British Journal of Social Psychology*, 27, 239-246

Feather, N. (1988b). Values, Valences and Course Enrollement: Testing the Role of Personal Values Within an Expectancy-Valence framework. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 381-391

Feather, N. (1990). Reactions to equal reward allocations: Effects of situation, gender and values. *British Journal of Social Psychology*, 29, 315-329

Feather, N. (1994). Attitudes toward High Achievers and reactions to their fall: theory

and research concerning Tall Poppies, in *Advances in Experimental Social Psychology*, vol 26, cap. I, 1-69. San Diego: Academic Press

Feather, N. (1995). Values, Valences, and Choice: The influence of Values on the Perceived Attractiveness and Choice of Alternatives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (6), 1135-1151

Feather, N., Norman M. & Worseley, A. (1998). Values and Valences: variables relating attractiveness and choice of food in different contexts. *Journal of Applied Social Psychology*, 28 (7), 639-656

Florian, V. (1983). The impact of social environment and sex on adolescent social values: a comparasion of the kibbutz and the city in Israel. *European Journal of Social Psychology*, 13, 281-286

Figueiredo, E. (1985). *No Reino de Xantum - Os jovens e o Conflito de Gerações*. Porto: Edições Afrontamento

Figueiredo, E. (1988). *Portugal, os próximos 20 anos, vol. II: Conflito de gerações- Conflito de valores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Ford, M. R. & Lowery, C. R. (1986). Gender differences in Moral Reasoning: a comparasion of the use of justice and care orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (4), 777-783

Freud, S. (1970). *Abrégé de Psychanalyse*. Paris: P.U.F.

Gecas, V. & Mortimer, J. T. (1987). Stability and change in the self-concept from adolescence to adulthood, in *Self and Identity - perspectives across the life span*, T. Honess e K. Yardley (eds.). N.Y.: Routledge & Keagan Paul

Gelfand, C., Triandis, H. & Chan, D. (1996). Individualism versus collectivism or versus authoritarianism? *European Journal of Social Psychology*, 26, 397-410

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Gryelski, M. (1993). Parental communication patterns and adolescents identification with parents. *Polish Psychological Bulletin*, 24 (3), 231-241

Guttman, L. (1968). A general non-metric technique for finding the smallest coordinate space for configuration of points. *Psychometrika*, 33, 469-506

Hart, D., Maloney, J. & Damon, W. (1990). Une perspective développementale sur l'identité personnelle et le sens de soi. *Psychologie Française*, 35 (1), 35-41

Heaven, P. (1994). *Contemporary Adolescence - A Social Psychology Approach*. Melbourne: McMillan Education

Herman, J.M. & Oles, P. (1996). The personal meaning of values, continuity - discontinuity of value experience. *Polish Psychological Bulletin*, 27 (4), 301-317

Hesketh, J.L., Costa, E. (1986). Valores e comportamento organizacional. *Análise Psicológica*, 2 (IV), 227-246

Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work related values*, 417-433. Beverly Hills, CA: Sage

Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M & Sameroff, A. J. (1995). The Relations of Maternal and Social Environments To Late Adolescents' Materialistic and Prosocial Values. *Developmental Psychology*, 31 (6), 907-914

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and Moralization: The cognitive-developmental

approach, in: *Moral development and behavior: theory, research and social issues*, 170-205.
N.Y.: Holt, Reinhart and Winston

Kuhn, H. (1977). Os valores, um dado primordial, in *Nova Antropologia*, vol. 7: Antropologia Filosófica (segunda parte), 253-275. Organizado por Gardener e Vogler. S.Paulo: E.P.U.

Landsheer, H., Maasen, G., Bisshop, P. & Adema, L. (1998). Can higher grades result in fewer friends? A reexamination of the relation between academic and social competence. *Adolescence*, 33 (129), 183-191

Langford, P. (1995). *Approaches to the development of Moral Reasoning*. Lawrence Erlbaum (Eds.). E.U.A.: Hillsdale

Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1970). *Vocabulário da Psicanálise*. Lisboa: Moraes Editores

Maio, G. & Olson, J. (1998). Values as Truism: Evidence and Implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74 (2), 294-311

Massonat, J., & Perron, J. (1990). Pour une approche multidimensionnelle de l'identité de la personne. *Psychologie Française*, 35 (1), 7-15

Menezes, I. & Campos, B.P. (1991a). Valores do professor, in *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*, 633-644. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Menezes, I. & Campos, B.P. (1991b). Estrutura dos valores: estudo transversal. *Psychologica*, 6, 129-147

Menezes, I. & Campos, B.P. (1997). The process of value meaning construction: A

cross sectional study. *European Journal of Social Psychology*, 27, 55-73

Menezes, I., Costa, M. E. & Campos, B.P. (1989). Valores dos Estudantes Universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 53-68

Meyer, R. (1988). Une approche des valeurs personnelles des adolescents. *Enfance*, 1, 75-88

Nederhof, A. (1985). Methods of coping with social desirability bias: a review. *European Journal of Social Psychology*, 15, 263-280

Nunes, J. S., Pais, J. M. & Shmidt, L. (1989). A convivialidade e a relação com os outros, in *A Juventude portuguesa: situações, problemas, aspirações*, vol. VI, 282-286. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto das Ciências Sociais

Nurmi, J.-E. (1992). Age Differences in Adult Life Goals, Concerns, and Their Temporal Extensions: A Life Course Approach to Future-oriented Motivation. *International Journal of Behavioral Development*, 15 (4), 487-508

Nurmi, J.-E. (1993). Adolescent Development in an Age-graded Context: The Role of Personal Beliefs, Goals, and Strategies in the Tackling of Developmental Tasks and Standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16 (2), 169-189

O'Koon, J. (1997). Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with Self-image. *Adolescence*, 32 (126), 471-482

Pais, J. M. (1989). Usos do tempo e espaços de lazer, in *A Juventude portuguesa: situações, problemas, aspirações*, cap. V, 2-53. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto das Ciências Sociais

Pais, J. M., Nunes, J. S. & Shmidt, L. (1989). Resultados Globais, in *A Juventude*

portuguesa: situações, problemas, aspirações, vol. I, 136-205. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto das Ciências Sociais

Palmonari, A., Pombeni, M.A. & Kirchler, E. (1988). Peer groups and evolution of the Self-System in Adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, IV (1), 3-15

Palmonari, A. & Pombeni, M. L. (1989). Formes et fonctionnement des groupes de pairs à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et professionnelle*, 18 (4), 299-313

Payne, N., Connor, J.M. & Colletti, G. (1987). Gender-based Schematic Processing: An empirical investigation and evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (5), 937-945

Piaget, J. (1970). *A Psicologia*. Lisboa: Livraria Bertrand

Piaget, J. (1985). *Le jugement morale chez l'enfant*. 6^a ed. (1^a ed. 1932). Paris: P.U.F.

Régnier, D. (1994). Les valeurs à l'adolescence. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), 329-353

Rest, J. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota

Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger

Riding, J.R. & Banner, G.E. (1988). Sex and personality differences in French and German performance in British Secondary School Pupils. *European Journal of Psychology of Education*, III (1), 65-75

Rintelen, F-J. (1979). Filosofia dos Valores, in *A Filosofia no século XX*, 421-448, de

F. Heinemann, 2º ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Rocher, G. (1977). *Sociologia Geral*, vol.1. 3ª Ed., Lisboa: Editorial Presença

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. N.Y.: The Free Press

Rokeach, M., Ball-Rokeach, S.J. (1989). Stability and Change in American Value Priorities, 1968-1981. *American Psychologist*, 44 (5), 775-784

Ryan, R. & Lynch, J. (1989). Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting the Vicissitudes of Adolescence and Early Adulthood. *Child Development*, 60, 340-356

Ryan, M., Stiller, J. & Lynch, J. (1994). Representations of Relationships to Teachers, Parents, and Friends as Predictors of Academic Motivation and Self-Esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 226-249

Sá, E. (1990). Esboço para uma compreensão psicodinâmica da adolescência. *Jornal de Psicologia*, 9 (3), 23-25.

Saavedra, L. & Barros, A. M. (1996). Elas preferem as bonecas, Eles os carros: Aquisição dos estereótipos do género. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 149-160

Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (1995). Value Priorities and readiness for Out-Group Social Contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (3), 437-448

Santiago, R. A. (1996). *A Escola representada pelos alunos, pais e professores*.
Universidade de Aveiro

- Schultz, P. W. & Zelezny, L. (1998). Values and proenvironmental behaviour. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 29 (4), 540-558
- Schwartz, B. (1990). The Creation and Destruction of Value. *American Psychologist*, 45 (1), 7-15
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the contents of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65. Mark P. Zanna (ed.). Ontario: Academic Press
- Schwartz, S. H. (1994). Beyond individualism-collectivism: new cultural dimensions of values, in *Individualism and Collectivism: Theory, Method and Applications*, 85-119. Newbury Park: Sage
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (5), 878-891
- Schwartz, S. H., Verkasalo, M., Antonovsky, A. & Sagiv, L. (1997). Value priorities and social desirability: Much substance, some style. *British Journal of Social Psychology*, 36, 3-18
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive Understanding, in *Moral Development and Behavior: Theory, Research, and Social Issues*. N. Y.: Holt, Rinehart and Winston
- Skarzynska, K. (1993). Determinants of values accepted by youth. *Polish Psychological Bulletin*, 24 (3), 195-207

Smetana, J. & Bitz, B. (1996). Adolescents' conceptions of Teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*, 67 (3), 1153-1172

Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Statsoft. (1995). Multidimensional Scaling, in *Statistics II*, cap. 7, vol. III. Tulsa: Statsoft

Tatar, M. (1998). Teachers as significant others: gender differences in Secondary School pupils' perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 68 (2), 217-227

Tuckman, B. W. (1988). *Conducting Educational Research*, 212-399. Harcourt, Brace, Jovanovich: San Diego

Vala, J. (1985). Representações Sociais nos jovens: valores, identidade e imagens na sociedade portuguesa. *Cadernos da Juventude*, XI. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento

Verkasalo, M., Tuomivaara, P. & Lindeman, M. (1996). 15-year-old Pupil's and their Teachers' Values, and their beliefs about the Values of an Ideal Pupil. *Educational Psychology*, 16 (1), 35-47

Walker, L. J. (1986). Cognitive Process in Moral Development, in *Handbook of Moral Development - Models, processes, techniques and research*, Gary Sapp (ed.). Birmingham, Alabama: Religious Education Press

Weiner, B. (1992). Human Motivation - Metaphors, Theories and Research, 343-376. Newbury Park: Sage

Wojciszke, B. (1997). Parallels between competence-versus-morality-related traits and individualistic versus collectivistic values. *European Journal of Social Psychology*, 27, 245-256

I V- ANEXOS

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO SOBRE OS VALORES PESSOAIS

Shalom H. Schwartz

Tradução e Adaptação: Menezes & Campos

(Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - U.P.)

Versão para investigação

1

(Valores Próprios)

Este inquérito faz parte de uma investigação no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional que tem como objectivo saber (1) quais os princípios que são importantes na vida de professores e alunos do Ensino Secundário, (2) os princípios que ambos imaginem ser importantes para um aluno ideal.

Por favor, tente ser o mais sincero/a possível.

O que interessa é a sua opinião pessoal sobre os assuntos inquiridos. Ao contrário de um teste, aqui não há respostas certas ou erradas.

As suas respostas são totalmente CONFIDENCIAIS.

Obrigado pela sua colaboração.

Lisboa, 1998

Instruções

Neste questionário deve perguntar-se a si próprio: **Que valores são importantes como princípios que orientam a MINHA vida, e que valores são menos importantes para mim?**

Há duas listas de valores nas páginas seguintes. Estes valores surgem de diferentes culturas. Após cada valor, dentro de parêntesis, há uma explicação que poderá ajudá-lo(a) a compreender o seu significado.

A sua tarefa é avaliar quão importante é para si cada valor **como princípio que orienta a sua vida.**

Use a seguinte escala de avaliação:

{0} - significa que o valor não é nada importante, não é relevante como princípio que orienta a sua vida

{3} - significa que o valor é importante

{6} - significa que o valor é de muita importância

Quanto mais alto é o número (0,1,2,3,4,5,6), mais importante é o valor como princípio que orienta a SUA vida.

{-1} - é para avaliar quaisquer valores opostos aos seus princípios

{7} - é para classificar o valor de suprema importância como princípio orientador da sua vida; normalmente não há mais do que dois destes valores.

No espaço antes de cada valor, escreva o número (-1,0,2,3,4,5,6,7) que indica a importância desse valor para si, pessoalmente. Tente diferenciar tanto quanto possível os valores, usando, para isso, todos os números. Claro que terá que usar o mesmo número mais que uma vez.

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHAVIDA este valor é:

oposto	não			impor-			muito	de
aos seus	impor-			tante			impor-	suprema
valores	tante						tante	impor-
								tância
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

Antes de começar, leia os valores de 1 a 30 e escolha o que julgue que seria mais importante para si e avalie a sua importância. A seguir, escolha o valor que é mais oposto aos seus valores, e avalie-o como -1. Se não há nenhum valor deste tipo, escolha o valor menos importante para si, e avalie-o como 0 ou 1, de acordo com a sua importância. Depois avalie o resto dos valores (até 30).

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHA VIDA este valor é:

oposto aos meus valores	não impor- tante			impor- tante			muito impor- tante	de suprema impor- tância
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

LISTA DE VALORES I

- 1 _____ IGUALDADE (oportunidades iguais para todos)
- 2 _____ HARMONIA INTERIOR (em paz comigo próprio)
- 3 _____ PODER SOCIAL (controlo sobre os outros, domínio)
- 4 _____ PRAZER (satisfação dos desejos)
- 5 _____ LIBERDADE (liberdade de acção e pensamento)
- 6 _____ UMA VIDA ESPIRITUAL (ênfase nas coisas espirituais e não materiais)
- 7 _____ SENTIDO DE PERTENÇA (sentimento de que os outros se importam comigo)
- 8 _____ ORDEM SOCIAL (estabilidade social)
- 9 _____ UMA VIDA EXCITANTE (experiências estimulantes)
- 10 _____ SENTIDO DE VIDA (um objectivo na vida)
- 11 _____ POLIDEZ (cortesia, boas maneiras)
- 12 _____ FORTUNA (posses materiais, dinheiro)
- 13 _____ SEGURANÇA NACIONAL (protecção da minha nação contra os inimigos)
- 14 _____ RESPEITO PRÓPRIO (crença no seu valor pessoal)
- 15 _____ RECIPROCIDADE DE FAVORES (evitar ser devedor de alguém)
- 16 _____ CRIATIVIDADE (ser único, com imaginação)
- 17 _____ UM MUNDO EM PAZ (livre de guerra e de conflito)
- 18 _____ RESPEITO PELA TRADIÇÃO (preservação dos costumes estabelecidos há longo tempo)
- 19 _____ AMOR MADURO (profunda intimidade emocional e espiritual)
- 20 _____ AUTO-DISCIPLINA (auto-controlo, resistência à tentação)
- 21 _____ PRIVACIDADE (ter direito a uma esfera privada)
- 22 _____ SEGURANÇA FAMILIAR (segurança para as pessoas que amo)
- 23 _____ RECONHECIMENTO SOCIAL (respeito, aprovação dos outros)
- 24 _____ UNIÃO COM A NATUREZA (integração com a natureza)
- 25 _____ VIDA VARIADA (cheia de desafio, novidade e mudança)
- 26 _____ SABEDORIA (uma compreensão madura da vida)

- 27 _____ AUTORIDADE (o direito de liderar ou mandar)
 28 _____ AMIZADE VERDADEIRA (amigos próximos que me apoiem)
 29 _____ UM MUNDO DE BELEZA (beleza da natureza e das artes)
 30 _____ JUSTIÇA SOCIAL (correção da injustiça, ajuda ao mais fraco)

LISTA DE VALORES II

Agora classifique a importância que cada um dos valores tem como princípio orientador da sua vida. Estes valores estão expressos como formas de agir que podem ser mais ou menos importantes para si. Tente, mais uma vez, diferenciar o melhor possível os diversos valores, usando todos os números.

Antes de começar, leia os valores de 31 a 57 e escolha o mais importante para si e avalie a sua importância. Em seguida, escolha o valor que é mais oposto aos seus valores, e avalie-o como -1. Se não há nenhum valor deste tipo, escolha o valor menos importante para si, e avalie-o com 0 ou 1, de acordo com a sua importância. Depois avalie os demais valores.

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHA VIDA este valor é:

oposto								de
aos	não			impor-			muito	suprema
meus	impor-			tante			impor-	impor-
valores	tante			tante			tante	tância
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

- 31 _____ INDEPENDENTE (auto-suficiente, auto-confiante)
 32 _____ MODERADO (evita os extremos nos sentimentos e nas acções)
 33 _____ LEAL (fiel aos seus amigos, grupos)
 34 _____ AMBICIOSO (trabalhador árduo, com aspirações)
 35 _____ ABERTO (tolerante com diferentes ideias e crenças)
 36 _____ HUMILDE (modesto, que passa despercebido)
 37 _____ AUDACIOSO (procura a aventura, o risco)
 38 _____ PROTECTOR DO AMBIENTE (preservador da natureza)
 39 _____ INFLUENTE (com impacto nas pessoas e nos acontecimentos)
 40 _____ RESPEITADOR DE PAIS E IDOSOS (mostrando respeito, honroso)
 41 _____ ESCOLHENDO AS MINHAS METAS (seleccionar os meus propósitos)

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA MINHA VIDA este valor é:

oposto								de
aos	não			impor-			muito	suprema
meus	impor-			tante			impor-	impor-
valores	tante						tante	tância
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

- 42 _____ SAUDÁVEL (não estar doente física ou mentalmente)
- 43 _____ CAPAZ (competente, eficaz, eficiente)
- 44 _____ ACEITADOR DA MINHA VIDA (submissão às circunstâncias da vida)
- 45 _____ HONESTO (sincero, autêntico)
- 46 _____ PRESERVADOR DA MINHA IMAGEM PÚBLICA (proteger a minha reputação)
- 47 _____ OBEDIENTE (seguidor dos meus deveres, cumprindo as minhas obrigações)
- 48 _____ INTELIGENTE (lógico, racional)
- 49 _____ PRESTÁVEL (trabalhando para o bem estar dos outros)
- 50 _____ QUE GOZA A VIDA (gostar de comer, sexo, lazer, etc.)
- 51 _____ DEVOTO (dedicado à fé religiosa e à crença)
- 52 _____ RESPONSÁVEL (fidedigno, digno de confiança)
- 53 _____ CURIOSO (interessado em tudo, explorador)
- 54 _____ QUE PERDOA (desculpa os outros)
- 55 _____ BEM SUCEDIDO (atingir objectivos)
- 56 _____ LIMPO (asseado, arrumado)
- 57 _____ SER CONDESCENDENTE COMIGO PRÓPRIO (fazer coisas que me dão prazer)

Finalmente, gostávamos que nos fornecesse algumas informações pessoais.

Sexo: Masculino _____ Feminino _____

Idade: _____ anos

Escola Secundária _____

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

QUESTIONÁRIO SOBRE OS VALORES PESSOAIS

Shalom H. Schwartz

Tradução e Adaptação: Menezes & Campos

(Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - U.P.)

Versão para investigação

2

(Valores do Aluno Ideal – versão do aluno)

Este inquérito faz parte de uma investigação no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional que tem como objectivo saber (1) quais os princípios que são importantes na vida de professores e alunos do Ensino Secundário, (2) os princípios que ambos imaginem ser importantes para um aluno ideal.

Por favor, tente ser o mais sincero/a possível.

O que interessa é a sua opinião pessoal sobre os assuntos inquiridos. Ao contrário de um teste, aqui não há respostas certas ou erradas.

As suas respostas são totalmente CONFIDENCIAIS.

Obrigado pela sua colaboração.

Lisboa, 1998

Instruções

Agora, irá responder ao mesmo questionário mas deve perguntar-se a si próprio: **Quais os valores que são mais prezados pelos professores na minha escola?** Deve tentar responder novamente ao questionário tentando pôr-se na pele de um **ALUNO IDEAL**.

Assim, neste questionário a sua tarefa é agora avaliar quão importante seria para um aluno ideal cada valor **como princípio que orientaria a sua vida**. Use novamente a escala de avaliação que já utilizou no primeiro questionário.

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA VIDA DE UM ALUNO IDEAL este valor seria:

oposto	não							de
aos seus	impor-			impor-				suprema
valores	tante			tante				impor-
								tância
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

Do mesmo modo como procedeu anteriormente, antes de começar leia os valores de 1 a 30 e escolha o que julgue que seria mais importante para o aluno ideal e avalie a sua importância. A seguir, escolha o valor que seria eventualmente o valor mais oposto aos valores desse aluno, e avalie-o como -1. Se não há nenhum valor deste tipo, escolha o valor menos importante para esse aluno, e avalie-o como 0 ou 1, de acordo com a sua importância. Depois avalie o resto dos valores (até 30).

LISTA DE VALORES I

- 1 _____ IGUALDADE (oportunidades iguais para todos)
- 2 _____ HARMONIA INTERIOR (em paz comigo próprio)
- 3 _____ PODER SOCIAL (controlo sobre os outros, domínio)
- 4 _____ PRAZER (satisfação dos desejos)
- 5 _____ LIBERDADE (liberdade de acção e pensamento)
- 6 _____ UMA VIDA ESPIRITUAL (ênfase nas coisas espirituais e não materiais)
- 7 _____ SENTIDO DE PERTENÇA (sentimento de que os outros se importam comigo)
- 8 _____ ORDEM SOCIAL (estabilidade social)
- 9 _____ UMA VIDA EXCITANTE (experiências estimulantes)

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA VIDA DE UM ALUNO IDEAL este valor seria:

oposto aos meus valores	não impor- tante	1	2	impor- tante	3	4	5	6	7	de suprema impor- tância
-1	0									

- 10 _____ SENTIDO DE VIDA (um objectivo na vida)
- 11 _____ POLIDEZ (cortesia, boas maneiras)
- 12 _____ FORTUNA (posses materiais, dinheiro)
- 13 _____ SEGURANÇA NACIONAL (protecção da minha nação contra os inimigos)
- 14 _____ RESPEITO PRÓPRIO (crença no seu valor pessoal)
- 15 _____ RECIPROCIDADE DE FAVORES (evitar ser devedor de alguém)
- 16 _____ CRIATIVIDADE (ser único, com imaginação)
- 17 _____ UM MUNDO EM PAZ (livre de guerra e de conflito)
- 18 _____ RESPEITO PELA TRADIÇÃO (preservação dos costumes estabelecidos há longo tempo)
- 19 _____ AMOR MADURO (profunda intimidade emocional e espiritual)
- 20 _____ AUTO-DISCIPLINA (auto-controlo, resistência à tentação)
- 21 _____ PRIVACIDADE (ter direito a uma esfera privada)
- 22 _____ SEGURANÇA FAMILIAR (segurança para as pessoas que amo)
- 23 _____ RECONHECIMENTO SOCIAL (respeito, aprovação dos outros)
- 24 _____ UNIÃO COM A NATUREZA (integração com a natureza)
- 25 _____ VIDA VARIADA (cheia de desafio, novidade e mudança)
- 26 _____ SABEDORIA (uma compreensão madura da vida)
- 27 _____ AUTORIDADE (o direito de liderar ou mandar)
- 28 _____ AMIZADE VERDADEIRA (amigos próximos que me apoiem)
- 29 _____ UM MUNDO DE BELEZA (beleza da natureza e das artes)
- 30 _____ JUSTIÇA SOCIAL (correção da injustiça, ajuda ao mais fraco)

LISTA DE VALORES II

Agora, tal como fez anteriormente, classifique cada um dos valores como princípio orientador da vida do aluno ideal. Estes valores estão expressos como formas de agir que podem ser mais ou menos importantes para esse aluno ideal. Tente, mais uma vez, diferenciar o melhor possível os diversos valores, usando todos os números.

Antes de começar, à semelhança do que tem feito, leia os valores de 31 a 57 e escolha o que seria mais importante para o aluno ideal e avalie a sua importância. Em seguida, escolha o valor que seria eventualmente mais oposto aos valores desse aluno ideal e avalie-o como -1. Se não há nenhum valor deste tipo, escolha o valor menos importante para si, e avalie-o com 0 ou 1, de acordo com a sua importância. Depois avalie os demais valores.

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA VIDA DE UM ALUNO IDEAL este valor seria:

oposto aos meus valores	não impor- tante			impor- tante			muito impor- tante	de suprema impor- tância
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

- 31 _____ INDEPENDENTE (auto-suficiente, auto-confiante)
- 32 _____ MODERADO (evita os extremos nos sentimentos e nas acções)
- 33 _____ LEAL (fiel aos seus amigos, grupos)
- 34 _____ AMBICIOSO (trabalhador árduo, com aspirações)
- 35 _____ ABERTO (tolerante com diferentes ideias e crenças)
- 36 _____ HUMILDE (modesto, que passa despercebido)
- 37 _____ AUDACIOSO (procura a aventura, o risco)
- 38 _____ PROTECTOR DO AMBIENTE (preservador da natureza)
- 39 _____ INFLUENTE (com impacto nas pessoas e nos acontecimentos)
- 40 _____ RESPEITADOR DE PAIS E IDOSOS (mostrando respeito, honroso)
- 41 _____ ESCOLHENDO AS MINHAS METAS (seleccionar os meus propósitos)
- 42 _____ SAUDÁVEL (não estar doente física ou mentalmente)
- 43 _____ CAPAZ (competente, eficaz, eficiente)
- 44 _____ ACEITADOR DA MINHA VIDA (submissão às circunstâncias da vida)

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA VIDA DE UM ALUNO IDEAL este valor seria:

oposto								de
aos	não			impor-			muito	suprema
meus	impor-			tante			impor-	impor-
valores	tante						tante	tância
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

- 45 ___ HONESTO (sincero, autêntico)
- 46 ___ PRESERVADOR DA MINHA IMAGEM PÚBLICA (proteger a minha reputação)
- 47 ___ OBEDIENTE (seguidor dos meus deveres, cumprindo as minhas obrigações)
- 48 ___ INTELIGENTE (lógico, racional)
- 49 ___ PRESTÁVEL (trabalhando para o bem estar dos outros)
- 50 ___ QUE GOZA A VIDA (gostar de comer, sexo, lazer, etc.)
- 51 ___ DEVOTO (dedicado à fé religiosa e à crença)
- 52 ___ RESPONSÁVEL (fidedigno, digno de confiança)
- 53 ___ CURIOSO (interessado em tudo, explorador)
- 54 ___ QUE PERDOA (desculpa os outros)
- 55 ___ BEM SUCEDIDO (atingir objectivos)
- 56 ___ LIMPO (asseado, arrumado)
- 57 ___ SER CONDESCENDENTE COMIGO PRÓPRIO (fazer coisas que me dão prazer)

Finalmente, gostávamos que nos fornecesse algumas informações pessoais.

Sexo: Masculino _____ Feminino _____

Idade: _____ anos

Escola Secundária _____

Instituto Superior de Psicologia Aplicada

QUESTIONÁRIO SOBRE OS VALORES PESSOAIS

Shalom H. Schwartz

Tradução e Adaptação: Menezes & Campos

(Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - U.P.)

Versão para investigação

2

(Valores do Aluno Ideal – versão do professor)

Este inquérito faz parte de uma investigação no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional que tem como objectivo saber (1) quais os princípios que são importantes na vida de professores e alunos do Ensino Secundário, (2) os princípios que ambos imaginem ser importantes para um aluno ideal.

Por favor, tente ser o mais sincero/a possível.

O que interessa é a sua opinião pessoal sobre os assuntos inquiridos. Ao contrário de um teste, aqui não há respostas certas ou erradas.

As suas respostas são totalmente CONFIDENCIAIS.

Obrigado pela sua colaboração.

Lisboa, 1998

Instruções

Agora, irá responder ao mesmo questionário mas deve perguntar-se a si próprio: **Quais os valores que são mais prezados na escola?** Deve tentar responder novamente ao questionário tentando pôr-se na pele de um **ALUNO IDEAL** da sua escola.

Assim, neste questionário a sua tarefa é agora avaliar quão importante seria para um pretense aluno ideal cada valor **como princípio que orientaria a sua vida**. Use novamente a escala de avaliação que já utilizou no primeiro questionário.

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA VIDA DE UM ALUNO IDEAL este valor seria:

oposto aos seus valores	não impor- tante	1	2	impor- tante	4	5	6	7
							de muito impor- tante	de suprema impor- tância

Do mesmo modo como procedeu anteriormente, antes de começar leia os valores de 1 a 30 e escolha o que julgue que seria mais importante para o aluno ideal e avalie a sua importância. A seguir, escolha o valor que seria eventualmente o valor mais oposto aos valores desse aluno, e avalie-o como -1. Se não há nenhum valor deste tipo, escolha o valor menos importante para esse aluno, e avalie-o como 0 ou 1, de acordo com a sua importância. Depois avalie o resto dos valores (até 30).

LISTA DE VALORES I

- 1 _____ IGUALDADE (oportunidades iguais para todos)
- 2 _____ HARMONIA INTERIOR (em paz comigo próprio)
- 3 _____ PODER SOCIAL (controlo sobre os outros, domínio)
- 4 _____ PRAZER (satisfação dos desejos)
- 5 _____ LIBERDADE (liberdade de acção e pensamento)
- 6 _____ UMA VIDA ESPIRITUAL (ênfase nas coisas espirituais e não materiais)
- 7 _____ SENTIDO DE PERTENÇA (sentimento de que os outros se importam comigo)
- 8 _____ ORDEM SOCIAL (estabilidade social)
- 9 _____ UMA VIDA EXCITANTE (experiências estimulantes)

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA VIDA DE UM ALUNO IDEAL este valor seria:

oposto aos meus valores	-1	não impor- tante	0	1	2	impor- tante	3	4	5	6	7	de suprema impor- tância
----------------------------------	----	------------------------	---	---	---	-----------------	---	---	---	---	---	-----------------------------------

- 10 _____ SENTIDO DE VIDA (um objectivo na vida)
- 11 _____ POLIDEZ (cortesia, boas maneiras)
- 12 _____ FORTUNA (posses materiais, dinheiro)
- 13 _____ SEGURANÇA NACIONAL (protecção da minha nação contra os inimigos)
- 14 _____ RESPEITO PRÓPRIO (crença no seu valor pessoal)
- 15 _____ RECIPROCIDADE DE FAVORES (evitar ser devedor de alguém)
- 16 _____ CRIATIVIDADE (ser único, com imaginação)
- 17 _____ UM MUNDO EM PAZ (livre de guerra e de conflito)
- 18 _____ RESPEITO PELA TRADIÇÃO (preservação dos costumes estabelecidos há longo tempo)
- 19 _____ AMOR MADURO (profunda intimidade emocional e espiritual)
- 20 _____ AUTO-DISCIPLINA (auto-controlo, resistência à tentação)
- 21 _____ PRIVACIDADE (ter direito a uma esfera privada)
- 22 _____ SEGURANÇA FAMILIAR (segurança para as pessoas que amo)
- 23 _____ RECONHECIMENTO SOCIAL (respeito, aprovação dos outros)
- 24 _____ UNIÃO COM A NATUREZA (integração com a natureza)
- 25 _____ VIDA VARIADA (cheia de desafio, novidade e mudança)
- 26 _____ SABEDORIA (uma compreensão madura da vida)
- 27 _____ AUTORIDADE (o direito de liderar ou mandar)
- 28 _____ AMIZADE VERDADEIRA (amigos próximos que me apoiem)
- 29 _____ UM MUNDO DE BELEZA (beleza da natureza e das artes)
- 30 _____ JUSTIÇA SOCIAL (correção da injustiça, ajuda ao mais fraco)

LISTA DE VALORES II

Agora, tal com fez anteriormente, classifique cada um dos valores como princípio orientador da vida do aluno ideal. Estes valores estão expressos como formas de agir que podem ser mais ou menos importantes para esse aluno ideal. Tente, mais uma vez, diferenciar o melhor possível os diversos valores, usando todos os números.

Antes de começar, à semelhança do que tem feito, leia os valores de 31 a 57 e escolha o que seria mais importante para o aluno ideal e avalie a sua importância. Em seguida, escolha o valor que seria eventualmente mais oposto aos valores desse aluno ideal e avalie-o como -1. Se não há nenhum valor deste tipo, escolha o valor menos importante para si, e avalie-o com 0 ou 1, de acordo com a sua importância. Depois avalie os demais valores.

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA VIDA DE UM ALUNO IDEAL este valor seria:

oposto aos meus valores	não impor- tante	1	2	impor- tante	3	4	5	6	7
----------------------------------	------------------------	---	---	-----------------	---	---	---	---	---

- 31 _____ INDEPENDENTE (auto-suficiente, auto-confiante)
- 32 _____ MODERADO (evita os extremos nos sentimentos e nas acções)
- 33 _____ LEAL (fiel aos seus amigos, grupos)
- 34 _____ AMBICIOSO (trabalhador árduo, com aspirações)
- 35 _____ ABERTO (tolerante com diferentes ideias e crenças)
- 36 _____ HUMILDE (modesto, que passa despercebido)
- 37 _____ AUDACIOSO (procura a aventura, o risco)
- 38 _____ PROTECTOR DO AMBIENTE (preservador da natureza)
- 39 _____ INFLUENTE (com impacto nas pessoas e nos acontecimentos)
- 40 _____ RESPEITADOR DE PAIS E IDOSOS (mostrando respeito, honroso)
- 41 _____ ESCOLHENDO AS MINHAS METAS (seleccionar os meus propósitos)
- 42 _____ SAUDÁVEL (não estar doente física ou mentalmente)
- 43 _____ CAPAZ (competente, eficaz, eficiente)
- 44 _____ ACEITADOR DA MINHA VIDA (submissão às circunstâncias da vida)

COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DA VIDA DE UM ALUNO IDEAL este valor seria:

oposto								de
aos	não			impor-			muito	suprema
meus	impor-			tante			impor-	impor-
valores	tante						tante	tância
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

- 45 ____ HONESTO (sincero, autêntico)
- 46 ____ PRESERVADOR DA MINHA IMAGEM PÚBLICA (proteger a minha reputação)
- 47 ____ OBEDIENTE (seguidor dos meus deveres, cumprindo as minhas obrigações)
- 48 ____ INTELIGENTE (lógico, racional)
- 49 ____ PRESTÁVEL (trabalhando para o bem estar dos outros)
- 50 ____ QUE GOZA A VIDA (gostar de comer, sexo, lazer, etc.)
- 51 ____ DEVOTO (dedicado à fé religiosa e à crença)
- 52 ____ RESPONSÁVEL (fidedigno, digno de confiança)
- 53 ____ CURIOSO (interessado em tudo, explorador)
- 54 ____ QUE PERDOA (desculpa os outros)
- 55 ____ BEM SUCEDIDO (atingir objectivos)
- 56 ____ LIMPO (asseado, arrumado)
- 57 ____ SER CONDESCENDENTE COMIGO PRÓPRIO (fazer coisas que me dão prazer)

Finalmente, gostávamos que nos fornecesse algumas informações pessoais.

Sexo: Masculino ____ Feminino ____

Idade: ____ anos

Escola Secundária _____

I V- ANEXOS

ANEXO 2 – ESCALONAMENTO MULTIDIMENSIONAL (CONFIGURAÇÕES FINAIS)

VALORES PRÓPRIOS
 (anexo ao gráfico da fig.2)

	DIM. 1	DIM. 2
V1	1,169278741	0,403882056
V2	-0,15763955	0,737269461
V3	-1,2850647	-0,26261365
V4	-0,70396346	-0,15310666
V5	0,048341054	0,310184211
V6	-0,02532871	0,939106286
V7	-0,35287383	-0,61674064
V8	-0,16343395	-0,56383568
V9	-0,99117547	0,321858197
V10	0,111541614	-0,29322144
V11	0,706232071	-0,06227556
V12	-1,14350772	-0,33495137
V13	0,508838654	-1,09784663
V14	0,185029194	-0,83987778
V15	-0,56325978	-0,9663161
V16	-0,78757381	0,462080479
V17	1,354335785	-0,01371009
V18	0,413689554	0,064848937
V19	-0,25374019	0,010301092
V20	0,064188465	-0,50168109
V21	-0,1279352	-0,49500924
V22	0,303816915	-0,38866526
V23	0,117887281	-0,66956568
V24	-0,03956506	0,980193913
V25	-0,63895363	0,719081223
V26	-0,26125726	0,692609847
V27	-1,06044471	-0,36879057
V28	0,29671216	0,737940252
V29	0,194865987	1,014121532
V30	0,990670562	0,093033426
V31	-0,7047438	0,283667713
V32	0,300478727	-1,00043356
V33	0,881624579	-0,24594755
V34	-0,55191869	-0,19686653
V35	0,243594095	0,742709577
V36	0,353958994	0,646152079
V37	-1,15721393	0,495152295
V38	-0,19399992	0,779622376
V39	-0,65093058	0,110436998
V40	0,519433796	-0,28056204
V41	0,293634474	0,145324126
V42	0,086141579	-0,75505489
V43	-0,19451311	0,15683201
V44	-0,40622893	-0,83499885
V45	1,105903745	-0,00393254
V46	-0,20464659	-0,55363196
V47	0,762664378	-0,56817359
V48	0,003114202	0,226047441
V49	0,396018744	0,289191902
V50	-1,03733611	-0,11602982
V51	1,052393079	0,203560963
V52	0,73099941	0,090182528
V53	-0,67534757	0,741820097
V54	0,844414234	1,006423473
V55	0,224852771	-0,43393883
V56	0,618360758	-0,54492533
V57	-0,55041927	-0,24093147

VALORES DO ALUNO IDEAL
 (anexo ao gráfico da fig.5)

	DIM. 1	DIM. 2
V1A	-1,14174819	-0,68507522
V2A	-0,48098025	0,275773972
V3A	2,019534588	0,415982664
V4A	-0,01633995	0,727154851
V5A	-0,57253683	0,025172625
V6A	-0,26911855	1,167204738
V7A	0,203839645	1,166046619
V8A	0,744633555	0,584681392
V9A	-0,16303292	0,625648975
V10A	-0,16959204	-0,39123717
V11A	0,569104552	-1,01585579
V12A	1,257487297	0,931354046
V13A	-0,65365618	1,177684069
V14A	0,444151074	-0,36667636
V15A	0,328371108	0,779141843
V16A	1,2734586	-0,23361497
V17A	-1,40644836	-0,30977166
V18A	1,148741484	0,123779722
V19A	-0,4542425	0,561361313
V20A	0,101353467	-0,2587395
V21A	-0,2653507	0,827176094
V22A	-0,67629677	0,344636947
V23A	0,707900584	0,033052281
V24A	0,023451794	0,052709792
V25A	-0,36727259	0,431277394
V26A	0,025876231	-0,45935583
V27A	1,870186567	0,597729146
V28A	-1,0485425	0,3691957
V29A	0,478524029	0,766407132
V30A	-0,72396249	-0,19281214
V31A	0,301584005	0,04215721
V32A	-0,00012794	-1,17354107
V33A	-1,06262314	-0,02771903
V34A	1,115520835	-0,65514219
V35A	-0,35430047	-0,79760307
V36A	-0,78407037	-0,43567392
V37A	-0,09728642	0,572344184
V38A	-0,15794306	-0,01711472
V39A	0,931125462	-0,20121326
V40A	-0,48322797	-0,60450786
V41A	-0,10198101	-0,64221734
V42A	-0,85078871	0,444841176
V43A	-0,02642096	-0,86524129
V44A	0,548680782	0,315037906
V45A	-1,01983333	-0,23745969
V46A	0,862960935	0,334267825
V47A	0,30591166	-1,24470639
V48A	0,518676817	-0,6908713
V49A	-0,57419479	-0,42708766
V50A	-0,67623228	0,832467914
V51A	0,753694654	-1,26069176
V52A	-0,58187979	-0,80888635
V53A	1,106626391	-0,51116794
V54A	-0,97330725	-0,11998
V55A	0,194222227	-0,70180368
V56A	-0,94175476	0,095753059
V57A	-0,74052554	0,715726316

VALORES PRÓPRIOS
(anexo ao gráfico da fig.3)

	DIM. 1	DIM. 2
V1	0,107370161	0,018650912
V2	0,021483021	0,026367847
V3	-0,36831993	-0,14703473
V4	-0,05958854	0,050515786
V5	-0,18309884	0,126608506
V6	0,154233485	-0,01606827
V7	0,048900913	-0,02884062
V8	0,009388972	0,004996868
V9	-0,11474207	0,109930649
V10	-0,03800989	0,068704404
V11	0,088336185	-0,01605629
V12	-0,09712566	-0,03356967
V13	0,06808386	-0,00524609
V14	-0,03802634	-0,0242978
V15	0,079423584	-0,04772402
V16	-0,13786352	0,133755907
V17	0,137221068	0,004417745
V18	0,050428718	0,038365051
V19	0,073229142	0,012837493
V20	-0,01708584	-0,02775361
V21	-0,022845	-0,00408684
V22	0,031649332	-0,07629804
V23	0,013520123	-0,00615829
V24	0,135603711	0,041809481
V25	-0,06885202	0,067453399
V26	-0,23023738	0,192252964
V27	-0,4478094	-0,95828629
V28	0,044922762	-0,03381027
V29	0,03715821	0,085105427
V30	0,17871502	-0,02630286
V31	-0,16287772	0,340412199
V32	0,321576893	-0,27035677
V33	0,244125038	-0,0321251
V34	-0,20131716	0,048632909
V35	0,03159757	0,073661976
V36	0,161926374	-0,02545067
V37	-0,28311956	0,096792147
V38	0,147364005	0,029006701
V39	-0,10709605	0,018279344
V40	0,097983859	-0,01195629
V41	-0,10341713	0,076849148
V42	-0,02743605	0,037071992
V43	-0,02359143	0,023873743
V44	0,114365876	-0,05803963
V45	0,287936151	-0,15052401
V46	-0,03568231	-0,01250269
V47	0,098908663	-0,04967286
V48	-0,41088855	0,147564188
V49	0,111111455	-0,0100926
V50	-0,04271618	0,012923877
V51	0,227721319	-0,04494517
V52	0,04669692	0,066217706
V53	-0,19520208	0,21229434
V54	0,230694488	-0,04095151
V55	-0,05812165	0,018805632
V56	0,074024335	-0,03443512
V57	-0,00063092	0,008427775

VALORES PRÓPRIOS
(anexo ao gráfico da fig.4)

	DIM. 1	DIM. 2	DIM. 3 (*)
V1	0,482575643	0,640396086	0,787992683
V2	0,036430718	0,151400077	-0,73904799
V3	-1,07937902	-0,72512308	0,152887124
V4	-0,51563738	0,02169647	0,747566834
V5	-0,79284486	0,825770678	0,294338265
V6	1,032024509	0,050096129	-0,09871048
V7	0,375809476	0,138067238	-0,25105709
V8	-0,04785638	-0,86934408	-0,34770541
V9	-0,6303499	0,622012991	0,616236791
V10	-0,40442979	-0,12474459	-0,96006119
V11	0,569568135	-0,32570262	-0,20173102
V12	-0,63586183	-0,69193651	0,237704988
V13	0,231297218	-0,54853287	-0,74571396
V14	-0,32007802	-0,77886895	-0,55860176
V15	0,625826884	-0,46462375	-0,02731269
V16	-0,51682242	0,938902034	0,412317734
V17	0,702503341	0,227639891	-0,59788169
V18	0,231744365	0,39565896	0,570517241
V19	0,380003119	0,154666523	-0,69660101
V20	-0,20587374	-0,5709545	-0,08254401
V21	-0,29756735	-0,14945247	-0,19374561
V22	-0,00045816	-0,89930336	0,649409511
V23	-0,12065994	-0,49898797	-0,27690295
V24	0,759686924	0,725597546	-0,08890524
V25	-0,67353644	0,271818917	0,029278865
V26	-0,76926875	0,902476186	-0,41250954
V27	-0,92155287	-0,82381006	-0,46812785
V28	0,381964025	0,928356896	-0,36682638
V29	0,190303099	0,894774529	-0,1372374
V30	0,971824637	0,329009008	0,25494363
V31	-0,45336073	0,524936736	-1,14332184
V32	0,864449142	-0,38513557	-0,95152852
V33	1,113989517	0,363016978	-0,3318695
V34	-1,09611278	-0,30752659	0,428280951
V35	0,0565642	0,890344747	-0,47160115
V36	0,948740865	-0,05547601	0,365985648
V37	-1,120443	0,25990969	0,56234239
V38	0,782762258	0,635966151	-0,22457741
V39	-0,89572677	-0,06740649	-0,1090614
V40	0,596036884	-0,09747541	0,266924557
V41	-0,73015044	0,143129484	-0,60241953
V42	-0,44941807	0,288331194	-0,25301274
V43	-0,32135914	-0,27624731	0,720003966
V44	0,587863253	-0,77685675	-0,29032566
V45	0,736778544	-1,05578059	0,012393733
V46	-0,34514649	-0,9022941	0,346835836
V47	0,553272654	-0,60545969	0,351516075
V48	-1,19717238	-0,08919339	-0,58121242
V49	0,631442421	0,182537005	0,834930406
V50	-0,4749422	0,079318834	0,42933859
V51	1,033592895	-0,34208202	0,431680808
V52	0,28218606	0,779635786	0,375315676
V53	-0,7971087	0,913606307	0,034053712
V54	0,998126168	0,101384392	0,63622025
V55	-0,57323177	-0,17293238	0,595476818
V56	0,376639778	-0,49126551	0,492106085
V57	-0,14765743	-0,28394083	0,57355424

(*) dimensão não representada no gráfico

VALORES DO ALUNO IDEAL
 (anexo ao gráfico da fig.6)

	DIM. 1	DIM. 2
V1A	0,506533435	-1,0556742
V2A	-0,13031073	-0,14475039
V3A	-1,30537894	0,691801173
V4A	-0,28917335	0,079243498
V5A	-0,79816401	-1,23816868
V6A	0,169709699	-1,26219172
V7A	0,138096877	0,145762117
V8A	0,691134477	0,787314136
V9A	-0,73200076	0,106900866
V10A	-0,81655071	-0,97885504
V11A	0,928290261	0,318217121
V12A	0,161434537	1,115861165
V13A	0,317696248	0,48637759
V14A	-1,25123782	-0,36688484
V15A	0,260849501	0,843469358
V16A	-1,53843387	-0,75363454
V17A	0,361871696	-0,26611151
V18A	-0,05888173	-0,55560854
V19A	0,534492323	-0,20017687
V20A	0,229388073	0,485340335
V21A	0,526971061	-0,03892402
V22A	0,921121306	0,670600128
V23A	0,250692704	-0,09014922
V24A	0,503474603	-0,75882301
V25A	-0,54756964	-0,23557612
V26A	-0,34135809	1,061255057
V27A	-0,96101341	1,218122413
V28A	0,851758813	-0,2527308
V29A	-0,2827546	-0,55163612
V30A	1,015154562	-0,46810903
V31A	-1,54522561	-0,217927
V32A	0,59758564	1,039073952
V33A	0,788846824	-0,54079575
V34A	-1,37409262	0,293966762
V35A	-0,25371525	-0,37716277
V36A	1,144417456	0,009091252
V37A	-1,05224631	-0,17534036
V38A	0,398544232	-0,7192313
V39A	-0,33726504	0,499300692
V40A	1,123092339	0,30735072
V41A	-0,91138186	0,253203597
V42A	-0,10503135	0,924282681
V43A	-0,6976328	0,550623397
V44A	0,48826881	1,25851744
V45A	1,479466242	-0,79491486
V46A	0,170887079	0,642034042
V47A	0,569408221	0,437593765
V48A	-0,48635042	0,83983428
V49A	0,760701786	-1,01920583
V50A	-0,8533902	-0,43138611
V51A	0,866821816	-0,04857682
V52A	0,133989975	-1,0392542
V53A	-0,89177863	-0,80982562
V54A	0,660006692	-0,52040956
V55A	-0,44013579	0,409343445
V56A	0,533863123	0,260426136
V57A	-0,08349688	0,177127709