

# **Dissonância entre Cognição e Acção Moral na Conduta Académica e sua relação com o Nível de Desenvolvimento Moral**

Paulo Jorge Ramos Duarte Fortes Resende

*Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança para a  
obtenção do Grau de Mestre em Educação Social*

**Orientado por**

Professor Doutor António Francisco Ribeiro Alves

**Bragança**

2011

## Tabela de Conteúdos

Dedicatória.....	v
Índice de Abreviaturas .....	vi
Índice de Tabelas .....	vii
Índice de Figuras.....	viii
RESUMO .....	ix
ABSTRACT .....	x
Capítulo 1 - Introdução .....	1
Capítulo 2 - Pressupostos Kantianos da Teoria de Desenvolvimento Moral .....	8
Capítulo 3 - Teoria do Desenvolvimento Moral e o seu enquadramento na <i>Desonestidade Académica</i> .....	11
3.1 - Jean Piaget – A contribuição da epistemologia genética.....	11
3.2 - Lawrence Kohlberg – Teoria de Desenvolvimento Moral .....	13
3.3 - Teoria de Desenvolvimento Moral de Carol Gilligan.....	20
3.4 - Abordagem neo-kohlbergiana e o <i>Defining Issues Test</i> .....	22
3.5 - <i>Defining Issues Test</i> .....	28
Capítulo 4 - <i>Desonestidade Académica</i> .....	34
4.1 – Percepção de docentes e estudantes sobre a desonestidade académica .....	36
4.2 - A desonestidade académica e a tipologia das instituições de ensino .....	38
4.3 – O Estudo precursor de Bill Bowers sobre a desonestidade académica e a apologia das variáveis situacionais e de contexto .....	39
4.4 – Os códigos de honra e a sua relação com a Conduta Académica.....	42
4.5 - Os Factores Individuais e a Conduta Académica .....	43
4.6 – Relação entre a Conduta Académica e o nível de desenvolvimento moral .....	44
4.1 - Algumas considerações finais .....	48
Capítulo 5 – Método .....	50
5.1 – Hipóteses de Investigação .....	50
5.2 – Participantes .....	51
5.3 – Procedimentos e instrumentos metodológicos.....	53
Capítulo 6 – Análise dos resultados .....	56

6.1 – Hipótese n.º 1 – “Não existe relação entre cognição e acção moral em contexto académico.” .....	57
6.2 – Hipótese 2 – “O binómio acção/cognição moral não mantém uma associação com o nível de desenvolvimento moral.” .....	58
6.2.1 – Análise da variância ( <i>Kruskal Wallis</i> ) aos binómios acção/cognição moral face aos níveis de desenvolvimento moral.....	60
6.3 – Hipótese n.º 3 – O género não explica a dissonância entre a acção e cognição moral, nem o nível de desenvolvimento moral .....	64
6.3.1 – Comparação das médias dos binómios acção/cognição moral entre os estudantes do sexo masculino e sexo feminino.....	66
6.3.2 – Teste <i>t-student</i> de igualdade das médias do nível de desenvolvimento moral, tendo em conta o género.....	69
6.3.3 – Análise da variância ( <i>ANOVA</i> ) para os esquemas morais, tendo em conta o género .....	69
6.4 – Hipótese n.º 4 – “Os estudantes de licenciaturas tendem a mostrar maior dissonância entre a acção e cognição moral, assim como um nível de desenvolvimento moral mais baixo, quando comparados com os estudantes de mestrado.” .....	70
6.4.1 – Teste <i>t-student</i> para a diferença das médias do índice $p'$ e dos esquemas morais, tendo em conta a frequência de licenciatura ou mestrado .....	72
6.5 – Hipótese n.º 5 - Quanto maior for a idade do estudante, maior o nível de desenvolvimento moral. ....	74
6.6 – Valores médios dos itens em cada binómio acção/cognição moral .....	76
Capítulo 7 – Discussão e Conclusões .....	77
7.1 - Reflexão e discussão final .....	80
ÍNDICE REMISSIVO .....	89
REFERÊNCIAS .....	95
Anexo I – Questionário – Conduta Académica .....	102
ANEXO II - Requerimento para a aplicação do Questionário e respectivo despacho de autorização.....	113
ANEXO III – E-Mail convite aos estudantes visados nesta investigação .....	115

## **Agradecimentos**

Presto a minha mais sincera homenagem à dedicação e acima de tudo, orientação técnico científica do Professor Ribeiro Alves, que durante este ano me acompanhou. A sua erudição e experiência foram determinantes para a elaboração da minha dissertação, onde o grau de exigência, minúcia e rigor, emprestaram ao meu esforço, balizas conceptuais mais alargadas. Agradeço igualmente a disponibilidade e amabilidade da Professora Paula Odete Fernandes pela supervisão e validação estatística dos cálculos necessários para a conclusão da minha tese. Agradeço a todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para que a elaboração deste trabalho fosse possível.

## Dedicatória

Dedico esta tese à minha querida filha, que pelo facto de ter passado longas horas sem poder brincar com o pai, amou muitas vezes, não conseguindo perceber a razão de ser de tanto trabalho e obstinação do seu “companheiro de brincadeira”. Dedico igualmente esta dissertação à minha mulher, que sempre me incentivou e me deu alento, mesmo nas horas mais difíceis. A sua compreensão e apoio foram determinantes para a conclusão desta investigação. Um obrigado de coração para a minha querida companheira de vida. Aos meus queridos irmãos, que apesar da distância que nos separa, estiveram sempre presentes no meu coração e me impeliram sempre para a frente. Dedico este meu humilde esforço à erudição e força de vontade da minha querida irmã na longa viagem que tem de fazer até terminar o seu Doutoramento e ao meu irmão amigo que de tantas leituras feitas e artigos escritos, emana um lado sábio que eu tanto almejo conseguir. Finalmente, aos meus queridos pais, que pelo amor incondicional revelado ao longo da vida, foram sempre o meu farol de orientação. A todos, um agradecimento de alma! Obrigado, minha filha por me teres acusado de ser um “estudão” pois toda esta viagem foi para ti.

## Índice de Abreviaturas

ANOVA	Análise da Variância
DIT	Defining Issues Test
DM	Diferenças entre Médias
DP	Desvio Padrão
E.S.E.	Escola Superior de Educação
gl	Graus de Liberdade
IC	Intervalo de Confiança
I.P.B.	Instituto Politécnico de Bragança
K-S	Teste Kolmogorov-Smirnov
M	Média
N	Frequência da População
n	Frequência da amostra
p.	Nível de Significância (p valor)
$r_p$	Coefficiente de Correlação de Pearson
$r_s$	Coefficiente de Correlação de Spearman
S <sub>23</sub>	esquema de interesses pessoais
S <sub>4</sub>	esquema da manutenção das normas
S <sub>56</sub>	esquema pós-convencional
t	teste t-student

## Índice de Tabelas

TABELA 1 - ESTÁDIOS DE RACIOCÍNIO MORAL DE LAWRENCE KOHLBERG .....	15
TABELA 2 – DESONESTIDADE ACADÉMICA MEDIANTE A EXISTÊNCIA OU NÃO DE CÓDIGOS DE HONRA..	41
TABELA 3 – QUESTÕES PERTENCENTES À ACÇÃO E COGNIÇÃO MORAL .....	56
TABELA 4 – RELAÇÃO DE BINÓMIOS ENTRE ACÇÃO E COGNIÇÃO MORAL.....	57
TABELA 5 – CORRELAÇÃO ENTRE ACÇÃO E COGNIÇÃO MORAL EM CONTEXTO ACADÉMICO .....	58
TABELA 6 – ASSOCIAÇÃO ENTRE OS BINÓMIOS ACÇÃO/COGNIÇÃO MORAL E DESENVOLVIMENTO MORAL.....	60
TABELA 7 – ANÁLISE DA VARIÂNCIA – TESTE KRUSKALL-WALLIS ENTRE OS ITENS DO BINÓMIO ACÇÃO/COGNIÇÃO E OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL .....	61
TABELA 8 – COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS DOS TRÊS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO MORAL PARA A QUESTÃO COGNIÇÃO 1 (TESTE DE TAMHANE) .....	62
TABELA 9 - COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS ENTRE OS ESQUEMAS MORAIS TENDO EM CONTA OS VALORES DE C3 .....	63
TABELA 10 - COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS DOS ESQUEMAS MORAIS TENDO EM CONTA A QUESTÃO C8 ...	63
TABELA 11 - COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO DOS BINÓMIOS ACÇÃO/COGNIÇÃO TENDO EM CONTA O GÉNERO.....	65
TABELA 12- TESTE T PARA OS BINÓMIOS ACÇÃO/COGNIÇÃO MORAL TENDO EM CONTA O GÉNERO....	66
TABELA 13 - COMPARAÇÕES MÚLTIPLAS DE SCHEFFE ENTRE OS ESQUEMAS MORAIS .....	70
TABELA 14 - RESULTADOS DO TESTE T-STUDENT ÀS COMPARAÇÕES DAS MÉDIAS ACÇÃO/COGNIÇÃO MORAL TENDO EM CONTA A FREQUÊNCIA DE HABILITAÇÃO .....	71
TABELA 15 – TESTE T-STUDENT PARA AVALIAR AS DIFERENÇAS DAS MÉDIAS DO ÍNDICE P', TENDO EM CONTA O TIPO DE HABILITAÇÃO LITERÁRIA .....	72
TABELA 16 - TESTE T-STUDENT PARA OS VALORES MÉDIOS DO ESQUEMA S4, TENDO EM CONTA O TIPO DE HABILITAÇÃO .....	73
TABELA 17 - DADOS DESCRITIVOS DO ÍNDICE P' E DA IDADE DOS ESTUDANTES E RESPECTIVO COEFICIENTE DE CORRELAÇÃO DE PEARSON .....	74
TABELA 18 - DADOS DESCRITIVOS DAS MÉDIAS DE IDADES NOS TRÊS ESQUEMAS MORAIS .....	75

## Índice de Figuras

FIGURA 1 - TEORIA DOS QUATRO COMPONENTES	32
FIGURA 2 - FREQUÊNCIA DE ANO LECTIVO POR TIPO DE HABILITAÇÃO	52
FIGURA 3 - GÉNERO	53
FIGURA 4 - MÉDIA DE IDADES NOS TRÊS ESQUEMAS MORAIS	75
FIGURA 5 - MÉDIAS DOS ITENS EM CADA BINÓMIO ACÇÃO/COGNIÇÃO MORAL	76

## RESUMO

A dissonância entre cognição e acção moral em contexto académico foi avaliada, assim como a sua relação com o nível de desenvolvimento moral. Foram avaliados 325 estudantes que frequentam licenciaturas e mestrados da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança para saber a natureza da relação entre acção e cognição moral em contexto académico e que dependência teria esse binómio com o nível de desenvolvimento moral. Para o efeito, foi elaborado um questionário *online*, constituído por três partes. A primeira, é composta por doze questões referentes à experiência do estudante referente à conduta académica. A segunda parte, composta por dez questões, pretende evocar o juízo opinativo sobre a conduta académica. A terceira e última parte, é composta por uma versão curta do *Defining Issues Test (DIT)*, constituída por dois dilemas morais, para saber que esquemas morais são evocados pelos estudantes e aferir o nível de desenvolvimento moral. Verificou-se uma associação fraca e inversa mas significativa entre as questões referentes à acção moral e as relacionadas com a cognição moral. Constatou-se igualmente que os binómios acção/cognição moral não mantêm uma associação com o nível de desenvolvimento moral, não sendo condicionados por este. Os estudantes do sexo masculino revelam uma ligeira tendência para apresentar maior dissonância entre acção e cognição moral, ainda que não se detectem diferenças significativas de género nos valores médios verificados no binómio acção/cognição moral. Ser estudante de licenciatura ou de mestrado não suscita diferenças significativas nos valores médios no binómio acção/cognição moral nem no nível de desenvolvimento moral, pelo que o tipo de habilitação não induz diferenças significativas. À medida que a idade dos estudantes aumenta, não se verifica essa tendência para o nível de desenvolvimento moral, pelo que não foi possível confirmar a hipótese de que o nível de desenvolvimento moral aumentaria à razão do aumento da idade dos estudantes.

## ABSTRACT

Dissonance between cognition and moral action concerning academic context and their relationship with moral development was assessed. It was evaluated 325 graduation and master's degree students from Escola Superior de Educação of Instituto Politécnico de Bragança in order to know the nature of the relationship between action and moral cognition in academic context and the degree of dependency of this binomial with the moral development level. To this end, a web based survey was developed, consisting of three parts. The first section consists of twelve questions, concerning the student's experience with regard to academic conduct. The second section, with ten questions, intends to evoke opinion judgment concerning academic conduct. The third and last section, consists of a short version of *Defining Issues Test (DIT)*, with two moral dilemmas, in order to know which moral schemas are evoked, and therefore, assess moral development level. There was a weak and inverse but significant association between moral and cognition variables. Likewise, no association was found between the action/cognition binomial and the moral development level, and therefore, not being conditioned by the latter. Male students reveal a slight tendency to present a bigger dissonance between moral action/cognition, although no gender significant differences were detected in the mean values observed in moral action/cognition binomial. Being graduation or master student raises no significant differences, either in the mean values in the moral action/cognition binomial or in the moral development level. As the age of students increases, we don't observe the same tendency in the moral development level, so it was not possible to confirm the hypothesis that the moral development increases at the same ratio of increase of students age.

## Capítulo 1 - Introdução

A conduta académica interioriza dinâmicas e sinergias que são determinantes para a avaliação da aprendizagem, nomeadamente ao nível do ensino superior. Se tivermos em linha de conta de que uma das principais missões das instituições de ensino superior é a de criar condições para que os seus alunos desenvolvam competências técnicas especializadas, é previsível que ao mesmo tempo pretendam que o façam num quadro de honestidade e responsabilidade ética. Esta associação omnipresente em qualquer instituição de ensino superior será certamente a força motriz que os novos licenciados usarão para desenvolver a sua área profissional. Minar esta relação de forças, colocará dificuldades aos níveis de avaliação das reais capacidades dos alunos, como criará necessariamente situações de injustiça para todos aqueles que não consubstanciam nenhuma actividade ilícita. Tendo a convicção de que as condutas adoptadas em contexto académico sofrerão as respectivas translações para o mundo profissional, é por si só, uma justificação válida para a elaboração desta dissertação.

Ainda que o âmbito deste trabalho esteja circunscrito à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, temos como um dos objectivos, compreender as dinâmicas de relação entre aquilo que os alunos pensam e aquilo que, de facto, fazem em contexto académico e compreender essa associação com o nível de desenvolvimento moral.

Para além disso, o problema da desonestidade académica, não é apenas um problema do aluno, já que se tivermos em linha de conta uma perspectiva sistémica sobre o assunto, certamente teríamos que analisar a cultura organizacional das instituições de ensino superior, a docência e a percepção que todos têm das organizações de formação avançada. Todas estas dimensões relacionadas umas com as outras dariam um panorama holístico e uma compreensão mais incisiva do problema da desonestidade académica. É igualmente de salientar a dificuldade de avaliar e analisar resultados nesta área de investigação, já que a maioria dos dados obtidos é proveniente da aplicação de questionários e não através de observação directa. Esta

problemática metodológica alerta para alguma prudência, quer na análise dos resultados quer nas conclusões e reflexões críticas. No entanto, este tema é particularmente importante, por forma a induzir novas abordagens por parte das instituições académicas para lidar com as consequências da desonestidade académica.

*A internet e as tecnologias de informação e comunicação* alteraram de forma paradigmática o acesso à informação, pelo que é de todo justificável a utilização deste método de recolha de dados, dada a dimensão ubíqua da sua presença. Assim, a convicção de que esta temática se justifica como motivo de investigação, a par da sua relevância social e do impacto que poderá ter para a área da Educação Social, fornece-nos motivação adicional para a elaboração desta dissertação.

A dissonância entre acção e cognição moral em contexto académico e a sua relação com o nível de raciocínio moral permitir-nos-á certamente aferir algumas "forças de tendência" para a melhor compreensão deste fenómeno tão transversal e omnipresente. As problemáticas levantadas por esta questão criarão certamente condições para uma reflexão crítica tão necessária para a compreensão desta problemática.

Actualmente, verificamos que a omnipresença das novas tecnologias em todos os sectores da sociedade, permite a todos os seus cidadãos um contacto quase imediato com a informação desejada e, para além disso, é possível numa questão de segundos, partilhá-la com terceiros. Quer o desenvolvimento do acesso quase universal à *World Wide Web* quer a universalização dos serviços que usam esta plataforma permitiu o surgimento de uma nova atitude do cidadão perante a gestão da informação.

Há cerca de 20 anos, o acesso à informação quase nunca era imediato e, mesmo assim, dependia de vários factores logísticos, como o acesso a meios de comunicação social, a bibliotecas e à condição sociocultural que poderia ou não permitir a aquisição de bens culturais. Ainda assim, o acesso era sempre unidireccional já que a informação apenas tinha um sentido, o que tornava os seus utilizadores em agentes passivos e sem capacidade de redimensionar o material recebido. Actualmente, a *internet* de 2.<sup>a</sup> geração, permite ao utilizador tanto receber como enviar informação, o que lhe permite fazer parte daquilo a

que chamam as *redes sociais*. Estas redes de informação colocam qualquer material (texto, fotos ou vídeos) em qualquer parte do mundo numa questão de segundos, pelo que os internautas não têm praticamente nenhum problema em aceder a qualquer tipo de informação. Mais recentemente, o desenvolvimento dos *smartphones*, ou telefones inteligentes, e o acesso à internet a todas as horas do dia permitem de forma definitiva ao cidadão comum a partilha de informação numa base quase universal. O que há bem pouco tempo era função exclusiva de jornalistas profissionais é agora dado ao cidadão comum, através das redes sociais, a possibilidade de informar e ser informado. Os grandes meios de comunicação social têm todos ligações a redes sociais, como o *Facebook*® e o *Twitter*® como forma de estarem presentes nesta rede global e assim maximizarem a sua influência mediática.

É assim neste contexto, que as instituições de ensino, quer do ensino básico e secundário quer do ensino superior, estão actualmente a funcionar e seria inconcebível o seu funcionamento sem o apoio das *tecnologias de informação e comunicação*.

A problemática da desonestidade académica estará sempre visceralmente ligada à maneira como os alunos acedem à informação, mas acima de tudo, à capacidade de a gerirem e criarem dimensões ampliadas no seu processo de aprendizagem. A conduta académica possui dimensões multifacetadas na maneira como se manifesta pelo que será importante conseguir “filtrar” quais as atitudes e comportamentos menos recomendáveis que prevalecem e se mantêm nas instituições de ensino. Como já foi referido, a desonestidade académica não é apenas um problema do aluno, já que a própria instituição poderá, de forma proactiva, regular e fomentar estratégias que eliminem ou pelo menos atenuem de forma significativa a propensão para este tipo de condutas.

A relevância do estudo desta problemática prende-se com o facto de que será determinante para as instituições de ensino garantir que os processos de aprendizagem não são afectados por variáveis “parasitas”. Assim, um aluno que faça uso do *plágio* ou apresente um trabalho académico elaborado por terceiros, para além da óbvia injustiça perante os restantes alunos que se esforçaram, põe em causa um dos objectivos de qualquer escola: o

desenvolvimento da capacidade de compreensão conceptual dos conteúdos da unidade curricular. Ao misturar aqueles dois tipos de alunos, é fácil perceber o impacto que haverá posteriormente em contexto laboral. Assim, a certificação de competências a alguém que, na verdade, não as tem, será sempre uma das grandes preocupações de todas as instituições de ensino. A dimensão ética aqui presente e o pressuposto deontológico a que qualquer aluno deve estar sujeito, merecem, por si só, o pretexto desta investigação. Deste modo, a desonestidade académica não apresenta unicamente o seu impacto em contexto académico mas tende a expandir-se e a enraizar-se para fora dos seus "portões", o que implica dizer que será sempre difícil a análise e a distinção das diferenças entre dois candidatos a um posto de trabalho. Se, por um lado, os alunos têm nas novas tecnologias um forte aliado para criarem a "ilusão" da autoria dos seus trabalhos académicos, por outro lado, os docentes têm igualmente ferramentas sofisticadas para detectarem tais comportamentos, pelo que o fenómeno da desonestidade académica, quer nas suas causas quer na sua manifestação, terá sempre uma dimensão bipolar.

Numa perspectiva sistémica, não interessa apenas saber quais as melhores sanções a aplicar ao aluno prevaricador, mas também saber se a instituição consegue criar uma "cultura" organizacional tal que minimize a conduta académica menos honesta. Por outro lado, é importante que a valorização do processo de aprendizagem se consubstancie em estratégias que retirem "peso" ao lado mais numérico das "notas", já que a excessiva valorização dada à classificação final secundariza o complexo processo de aprendizagem e respectiva interiorização de competências.

Não se pretende aqui saber se existem ou não sinais de desonestidade académica nas instituições de ensino mas antes saber de que forma se manifesta e se existe alguma relação ou mesmo correlação com a maneira em que é estruturado o raciocínio moral.

Se por algum motivo, a desonestidade académica é percebida como sendo uma conduta aceitável pelos alunos, desde que ninguém seja apanhado ou se consigam bons resultados nos exames, levantam algumas questões importantes. Uma delas é saber se o nível de desenvolvimento moral é, por si só, revelador do seu correlato ao nível da conduta académica, ou

*mutatis mutandis*, saber se um nível elevado de desenvolvimento moral reduzirá a probabilidade de haver condutas académicas menos próprias, ou se, pelo contrário, não existe correlação entre as duas dimensões e, por conseguinte, serem factorialmente independentes.

Claro está que quando investigamos a problemática da desonestidade académica, estamos perante uma diversidade de variáveis que, quando controladas, poderão fornecer resultados diferenciados, a saber: percepção do nível de competitividade, existência ou não de regras de conduta contra a desonestidade académica, dimensão da instituição de ensino e, em particular, a dimensão da turma, natureza da “cultura organizacional” e claro está, o perfil de desenvolvimento do raciocínio moral, entre outras. As razões que explicam este fenómeno são sempre de natureza multidimensional e, se tivermos em linha de conta as combinações possíveis destas variáveis, teríamos inúmeros cenários possíveis, pelo que qualquer modelo explicativo nunca poderá ser linear. Quer o plágio quer a assistência não autorizada num trabalho individual quer a cópia no decurso de um exame ou frequência quer mesmo a apresentação de resultados falsos de pesquisa são apenas a face visível de um fenómeno complexo, ramificado de forma multidimensional e, acima de tudo, com impacto relevante a outros níveis de convivência social, pelo que a pertinência deste estudo independe da instituição de ensino onde está a ser feito, já que a problemática da desonestidade académica é transversal a todas as instituições escolares, cabendo a estas a responsabilidade de encontrar recursos estratégicos, logísticos e, acima de tudo, pedagógicos para combater este fenómeno tão enraizado na cultura ocidental.

Torna-se necessário, antes de tentar concatenar a revisão sobre as teorias de desenvolvimento moral em geral e sobre a temática da desonestidade académica, em particular, procurar os fundamentos epistemológicos em que assenta a teoria de desenvolvimento moral cognitivo-estrutural de Kohlberg e contrapor isso com outras abordagens teóricas, já que aquele autor atingiu níveis de omnipresença e ubiquidade inquestionáveis, no que ao estudo da moralidade diz respeito.

Tentar conceptualizar, antes de qualquer abordagem científica, a intenção teleológica do conceito de moralidade, leva-nos à compreensão das

várias repercussões, quer no corpo teórico em que aquele conceito está assente quer nas abordagens metodológicas que consubstanciam a compreensão do juízo moral. Em suma, pensar a sua génese filosófica ajuda-nos a compreender o carácter universalista ou relativista do pensamento moral e as implicações teóricas que isso acarreta. A posição teórica que se assume no espectro desse *continuum* implica uma preocupação constante na construção do seu correlato metodológico.

Desnecessário será dizer que, o conceito de “coisa” moral não invoca premissas deônticas divinas nem religiosas mas antes o mecanismo de desenvolvimento existente, quer ao nível da sua elaboração formal-estrutural quer ao nível da sua dinâmica de funcionamento.

Torna-se necessário esclarecer de forma mais sistematizada, quer o problema que justifica esta investigação quer os objectivos que balizam o *design* metodológico proposto. O problema aqui em causa prende-se com a necessidade de tentar saber como estão associadas as dimensões da acção e cognição moral na problemática da desonestidade académica e que relação mantém este binómio com os diferentes níveis de desenvolvimento moral. O desconhecimento desta relação de forças torna-se, ele próprio, um problema, na medida em que as causas, ou melhor, o nexo causal que suscita o surgimento de condutas académicas menos honestas não permite ficar ao alcance de nenhuma estratégia de intervenção. No que diz respeito aos objectivos desta investigação, para além de balizarem a metodologia escolhida, deverão respeitar os pressupostos teóricos atinentes. Assim, os objectivos desta investigação são os seguintes:

1. Compreender a natureza da associação entre as dimensões da acção e cognição moral e sua relação com os níveis de desenvolvimento moral
2. Saber se o género permite diferenciar de forma significativa a associação entre acção e cognição moral e os níveis de desenvolvimento moral
3. Avaliar se a frequência de licenciaturas ou mestrados explica a variância das dimensões da acção e cognição moral e dos diferentes níveis de desenvolvimento moral

4. Analisar a natureza da associação entre a idade e os diferentes níveis de desenvolvimento moral.

A dissertação começa por uma breve *Introdução* (capítulo 1), onde tenta enquadrar a problemática da desonestidade académica e a sua relação com o desenvolvimento moral em contexto académico. Seguidamente, a revisão bibliográfica começa no capítulo 2 com os *pressupostos kantianos* que estão na base da construção epistemológica da *teoria de desenvolvimento moral* de Lawrence Kohlberg e a importância da contribuição de John Rawls com a sua "*Teoria da Justiça*" para a legitimidade conceptual que o académico americano emprestou a toda a sua investigação. A seguir, no ponto 3.1, é apresentada a importância que a *epistemologia genética* de Jean Piaget teve como dimensão precursora do corpo teórico proposto por Kohlberg para a seguir fazemos uma revisão no ponto 3.2 ao *paradigma cognitivo-desenvolvimentista* e pelas balizas conceptuais inerentes à construção da *teoria de desenvolvimento moral* de Lawrence Kohlberg. Faz-se igualmente referência a outros autores com perspectivas diferentes no que concerne à perspectiva desenvolvimentista, nomeadamente Carol Gilligan, no ponto 3.3 e aos autores pertencentes à abordagem neo-kohlbergiana, no ponto 3.4. Após estas referências apresentamos no ponto 3.5 o instrumento de medida usado pelos neo-kohlbergianos para medir o juízo moral, o *Defining Issues Test* (DIT) que será usado como base de apoio nesta dissertação. Seguidamente, teremos a revisão bibliográfica referente à investigação na área da desonestidade académica no capítulo 4, quer nos aspectos de *design* metodológico quer no que concerne às conclusões e reflexões.

No capítulo 5, abordaremos a proposta metodológica para relacionar a desonestidade académica e os níveis de desenvolvimento moral. A recolha de dados é feita através da aplicação de um "*web based survey*" onde inclui como estrutura um questionário que tenta analisar a dissonância entre a cognição e a acção moral e relacionar isso com os resultados saídos da versão adaptada do *Defining Issues Test* de James Rest, que tenta "medir" o nível de juízo moral. Seguidamente, no capítulo 6 será feita a análise dos resultados para finalmente reflectir sobre as conclusões e respectiva contraposição teórica atinente aos respectivos resultados da análise, no capítulo 7.

## Capítulo 2 - Pressupostos Kantianos da Teoria de Desenvolvimento Moral

Numa era em que o individualismo ocidental permite a valorização do universo individual e, por conseguinte, a apologia do solipsismo humano, é pertinente questionar a relevância do pensamento kantiano como génese epistemológica das teorias de desenvolvimento moral. A tão aclamada “crise de valores” tão presente na actualidade é em parte resultado desta migração para as esferas do mundo individual, onde grande parte do mundo ocidental se sente confortável devido à prosperidade e bem-estar conseguidos no último século. Da valorização da transcendência à veneração das coisas materiais, verificou-se uma “inversão de polaridade” ética, com as respectivas implicações sociais, culturais e religiosas.

Immanuel Kant (1785/1959) remete o acto moral como consequência da noção de *dever*. Esta dimensão deontica assumia, assim, um carácter obrigatório, independentemente das consequências verificadas. Independia assim, da idiosincrasia individual, não valorizando como tendo relevância moral os desejos ou inclinações de cada indivíduo (Campbell & Christopher, 1996). Deste modo, só poderia assumir uma dimensão moral quando estivessem em causa questões de alcance social e nunca quando remetidas para a esfera íntima do sujeito.

A noção mais importante e estruturante da filosofia Kantiana, prende-se com a distinção entre imperativo categórico e imperativo hipotético. Campbell & Christopher (1996) lembram-nos que a dimensão *à priori* que estrutura o *imperativo categórico* é ao mesmo tempo causa e efeito, sendo por isso incondicional e, por conseguinte, de alcance universal. Para Kant, a “coisa em si” impõe-se em si mesmo, independentemente do entendimento e percepção do sujeito.

Aliás, sobre esta questão o próprio Kant (1785/1959, p. 421) diz para «Agir apenas sob aquela máxima, através do qual se possa desejar ao mesmo tempo que se transforme numa lei universal.»

O filósofo alemão ao distinguir as dimensões fenomenológicas e a “coisa em si” (*noumena*) separa de forma determinante as fronteiras conceptuais que

explicam o acto moral, empurrando assim a ética para uma dimensão inacessível às próprias leis naturais, eliminando deste modo, qualquer intervenção empírica. Não estando sujeito a nenhum tipo denexo causal, o acto moral impõe-se a si mesmo. Já os imperativos hipotéticos são apenas recomendações para que se atinja algum objectivo. São meios necessários para poder atingir alguns fins (Campbell & Christopher, 1996). No entanto, esta categoria não interioriza nenhuma dimensão moral porque o nexocausal existente depende, em certa medida, das inclinações, idiosincrasias e desejos individuais do sujeito, pelo que existe aqui o uso da experiência e, por conseguinte, da dimensão empírica, não podendo assim, estar na base das leis morais (Kant, 1797/1991).

Em jeito de conclusão, Kant retira à introspecção pessoal e aos interesses individuais qualquer pendor ou relevância moral, na medida em que esse “universo” é regido por leis da natureza e, por conseguinte, dependentes de uma causalidade empírica (Campbell & Christopher, 1996).

Todas estas questões terão implicações determinantes ao longo da construção do pensamento desenvolvimentista em geral e na teoria de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, em particular. No entanto, ficam questões em aberto para reflexão: será legítimo deixar de lado a dimensão pessoal da moralidade (micro-moralidade) e desprezar a honestidade para connosco próprios, a lealdade ou a fidelidade? Não deverá a macro-moralidade integrar a dimensão “atómica” da moralidade e redimensionar o conceito do *dever ser*? Estas questões, para além do óbvio interesse filosófico, remetem para algumas das discussões já levantadas pela escola neo-kohlbergiana.

Kant não tinha como principal preocupação perceber como se desenvolve o raciocínio moral, nem tampouco avaliar a sua evolução mas ao deixar um legado desta envergadura, permitiu o surgimento de um novo paradigma teórico: a teoria de desenvolvimento moral de Lawrence Kohlberg, que indo buscar a sustentação epistemológica a Kant, exige ao pensamento moral pós-convencional, a capacidade de abstracção dos valores tidos por universais, assumindo, assim, que a sequência do desenvolvimento moral tinha

alcance filogenético e, por conseguinte, eliminando a tentação do relativismo ético.

Kohlberg tenta igualmente legitimar a sua teoria de desenvolvimento moral através do conceito de justiça proposto por John Rawls. Este académico americano e no seguimento do racionalismo kantiano (Rawls, 1971), considerava que a justiça era a base e a primeira virtude das instituições sociais. Ao elaborar a *Teoria da Justiça*, Rawls (1971) imaginou o conceito de *Posição Original*, onde todos os sujeitos desconheciam de todas as características sociais, psicológicas e emocionais de cada um, através daquilo a que o autor chama de *Véu da Ignorância*. Esta situação hipotética pretende apenas que em tese, todos os sujeitos partam em situação de igualdade e possam, através de sucessivas negociações estabelecer a equidade como princípio fundador e estruturante da justiça. Este tipo de realismo utópico em que Rawls tenta conceptualizar a noção de justiça, faz a apologia da razão como motor estruturante do conceito de equidade, afastando-se, assim, da tentação de enunciar princípios de conduta. É neste ponto que Kohlberg se identifica com John Rawls, na medida em que aquele propõe que a justiça tem premissas racionais, logo de alcance universal, válido para todo e qualquer ser humano e independentemente da sua idiosincrasia sociocultural (Iulianelli, 1997).

Ainda que a *Posição Original* seja apenas uma conceptualização para tentar explicar a evolução das decisões racionais dos sujeitos, sob o "*Véu da Ignorância*", é fácil perceber que esta utopia de haver sujeitos com as condições de partida exactamente iguais serviu apenas para consubstanciar o racionalismo kantiano e, por conseguinte, estabelecer, ao nível do princípio, as bases para a sua *Teoria da Justiça* (Rawls, 1971). Assim, é possível estabelecer uma posição de "validação" universal, baseada apenas na estrutura formal da razão. É com este suporte epistemológico que Kohlberg eleva o estudo do raciocínio moral à análise das estruturas cognitivas e onde a progressiva diferenciação entre considerações morais e não morais têm como base os princípios da justiça e equidade (Garvey, 2002).

## **Capítulo 3 - Teoria do Desenvolvimento Moral e o seu enquadramento na *Desonestidade Académica***

### **3.1 - Jean Piaget – A contribuição da epistemologia genética**

A abordagem estrutural-desenvolvimental tem a sua génese teórica em Jean Piaget e no seguimento da sua pesquisa sobre a ontogénese do raciocínio lógico-matemático das crianças (Lapsley, 2006). Este esforço de compreensão epistemológica pretendia descobrir o “*modus operandi*” estrutural ao nível ontogénético e, por conseguinte, o modo como as “estruturas” se relacionavam entre si e se desenvolviam. No entanto, e ao contrário do que sucedeu ao nível da validação empírica para a noção de estágio no desenvolvimento cognitivo, o mesmo não aconteceu para o domínio moral (De Vries, 1991). Aliás, Piaget (1965/1932) chegou mesmo a dizer que a noção de estágio propriamente dito, não se aplicava no domínio da moralidade ainda que reconhecesse a sequência de desenvolvimento entre a moralidade heterónoma e autónoma e a sua relação com a idade da criança.

A dimensão heterónoma não permite ainda à criança um respeito bilateral à figura de autoridade, sustentando assim, o egocentrismo e o realismo moral (Lapsley, 2006). A desigualdade inerente a este tipo de relação requer que a criança subordine os seus interesses à perspectiva dos adultos, ao mesmo tempo que dá primazia ao seu ponto de vista subjectivo em relação aos seus interesses sociais, surgindo respectivamente o pensamento sincrético e justaposto (Lapsley, 2006).

Nesta fase de desenvolvimento, não existem ainda estruturas que permitam a reciprocidade nem a descentração, pelo que a obrigação moral é reduzida à mera obediência, não existindo ainda a preocupação pelas intenções mas antes a análise das consequências.

Na autonomia moral, a cooperação começa a emergir na medida em que a relação entre pares começa a ser mais solidária. Claro está que a par do desenvolvimento do raciocínio moral está igualmente o desenvolvimento das estruturas cognitivas que permitem níveis de abstracção e conceptualização

cada vez mais sofisticados. Sobre esta questão, Rest (1983), alude que as relações sociais marcadas pela igualdade, surgem como produto da negociação e gestão de conflitos, havendo assim, uma distribuição justa e equitativa dos ganhos e das perdas. Nesta fase, estão criadas todas as condições para que a noção moral esteja baseada na cooperação e reciprocidade.

Piaget (1965/1932), reforça a ideia de que o desenvolvimento racional é um caminho da injunção externa e inviolável, onde os modelos de acção moral estão externalizados, para a autonomia, respeito mútuo e cooperação democrática. Aquele autor reforça também a ideia de que as regras que regulam o comportamento na fase heterónoma são entendidas como imutáveis, assumindo assim, um carácter sagrado. No entanto, quer a imutabilidade das regras e o dever moral aferido pela obediência à figura da autoridade quer a percepção de haver um castigo sempre que se viole uma regra, ocorridas na fase da moral heterónoma, são empiricamente postas em causa por vários autores. De acordo com Smetana (1981, 1983), as crianças conseguem fazer juízos diferenciados no que concerne à legitimidade do castigo, pelo que a noção linear da concepção piagetiana de que a violação de uma regra implica uma punição não é aqui confirmada.

Alguns autores consideram que Piaget terá feito alguma confusão conceptual entre moralidade e regras de convenção. Aliás, Turiel (1983) refere que a pesquisa de Piaget encontrou algumas dificuldades, na medida em que a compreensão das regras do jogo do berlinde implicava, pela sua natureza, a noção de convenção social e não de moralidade.

Outro dos estudos que expôs algumas fragilidades à concepção estrutural de “estádios sequenciais” de Jean Piaget foi desenvolvido por Bandura e McDonalds (1963), onde as crianças alteravam facilmente o seu juízo sobre a culpabilidade moral, mediante a modelação dada pelos adultos, pelo que a noção de que toda a acção que tenha sido castigada é considerada “imoral”, não tem aqui apoio teórico.

Finalmente, o paradigma do processamento de informação alerta que o desempenho das crianças no que concerne às várias dimensões do juízo moral poderia ser explicado pela maneira como elas codificam, processam e

recuperam a informação, não sendo assim necessário as noções piagetianas de estágio e estrutura (Lapsley, 2006).

### **3.2 - Lawrence Kohlberg – Teoria de Desenvolvimento Moral**

Da mesma maneira que Jean Piaget, Lawrence Kohlberg focaliza a sua investigação nas estruturas cognitivas básicas como estando no centro da organização do raciocínio moral (Rest, 1983). Deste modo, as competências cognitivas eram as estruturas a partir das quais seriam desenvolvidas as capacidades de discernimento moral.

A perspectiva desenvolvimentista de Kohlberg incorpora seis estádios qualitativamente diferentes, quer ao nível da sua complexidade estrutural quer ao nível da sua organização funcional, tentando assim, estabelecer uma hierarquia de padrões cognitivos em sucessivo desenvolvimento (Rest, 1983).

A teoria de Kohlberg foi em grande parte elaborada a partir da compreensão das respostas a dilemas morais hipotéticos e como reacção ao desenvolvimento do raciocínio moral através de seis estádios universais, sequenciais e hierárquicos e onde o conceito de justiça aparece cada vez mais diferenciado e integrado (Killen & Smetana, 2006). Assim, e em detrimento do conteúdo das respostas, Kohlberg privilegia a estrutura subjacente do raciocínio moral, ou seja, a vertente formal-racional do pensamento moral. A consequência inevitável é a rejeição da noção do “saco de virtudes” e a apologia do desenvolvimento estrutural do juízo moral, o que reforça a rejeição do relativismo ético (Lapsley, 2006) e a assunção de uma ética universal. No entanto, é preciso lembrar de que a distinção entre forma e conteúdo ao analisarmos as estruturas do raciocínio moral, remete o comportamento e acção moral para uma dimensão não-prescritiva, já que Kohlberg (1971a) ao descrever a sequência de estádios do desenvolvimento moral, privilegia não o conteúdo mas antes a forma da organização estrutural cognitiva, pelo que o comportamento, não afere nem induz em si mesmo, o nível de desenvolvimento moral.

A proposta teórica de Kohlberg tinha como um dos grandes pilares conceptuais, a noção de estágio. Este conceito, para consubstanciar os

mecanismos de desenvolvimento do raciocínio moral teria de assumir, segundo Kohlberg (1969) quatro critérios obrigatórios, sem os quais, não poderia haver verdadeiro desenvolvimento. O primeiro dos quais refere-se ao facto de que, para haver diferenciação entre estádios, deverá haver diferenças qualitativas entre eles, no que concerne ao funcionamento do raciocínio. O segundo critério estabelece a necessidade de haver uma sequência invariável de estádios, ou seja, a passagem de um estágio para outro implica uma sequência universal. Aliás, Kohlberg (1987, p. 30) diz mesmo que

*«A teoria de estádios sustenta de que todo e qualquer sujeito, estudado longitudinalmente só pode avançar um passo de cada vez através da sequência de estádios e sempre na mesma ordem. Qualquer desvio a esta ordem, não imputada a erros óbvios de observação ou devido a regressões dramáticas induzidas pelo stress ou danos, questiona a própria validade da sequência de estádios.»*

O terceiro critério adianta que cada estágio deve descrever um todo estruturado ao nível da organização do pensamento, na medida em que implica um conjunto relacionado de respostas lógicas e empíricas ao longo do desenvolvimento (Kohlberg, 1969, p. 353). Finalmente, Kohlberg considera que a mudança de estádios não implicava uma mera substituição de novas “organizações do pensamento” mas antes a integração de novas estruturas através de um processo de integração hierárquica (Lapsley, 2006). Assim, as estruturas mais precoces não são totalmente substituídas, podendo mesmo serem usadas em situações que o exijam ou quando as estruturas mais complexas não estão disponíveis. Em condições normais, o processo de desenvolvimento moral implica que o sujeito escolha a estrutura hierarquicamente mais evoluída que tem disponível para lidar com um problema moral, em detrimento das estruturas menos evoluídas e complexas (Kohlberg, 1969, p. 353).

Ainda assim, Rest (1973) chama a atenção para o facto de que se as pessoas tendem a escolher os níveis mais avançados e complexos do raciocínio moral, modelados pelas estruturas cognitivas entretanto desenvolvidas, é intrigante notar de que apesar de haver a compreensão conceptual do

problema moral nos níveis superiores, raramente os sujeitos as escolhem de forma dominante.

Lapsley (2006) recorda que Kohlberg entendia o desenvolvimento do raciocínio sobre a justiça como sendo um processo progressivo da perspectiva sócio-moral ao longo de três níveis de desenvolvimento, estando incluído em cada um deles, dois estádios. O primeiro nível, denominado pré-convencional, está presente quando a perspectiva sócio-moral tende a ser egocêntrica e destituída da capacidade de descentração. A este nível, a criança já é reactiva às regras culturais e à divisão maniqueísta entre o “bem” e o “mal”, entre o “certo” e “errado” mas apenas no que concerne às consequências físicas ou hedonísticas da acção (Kohlberg, L. & Hersch, R., 1977).

Tabela 1 - Estádios de raciocínio moral de Lawrence Kohlberg<sup>1</sup>

NÍVEL	ESTÁDIO	O QUE ESTÁ CORRECTO	RAZÕES PARA AGIR BEM	PERSPECTIVA SOCIAL DO ESTÁDIO
I - PRÉ-CONVENCIONAL	<b>I - Moralidade heterónoma</b>	Evitar quebrar as regras e evitamento do respectivo castigo Obediência sem questionar para evitar o dano físico.	Evitamento do castigo e acção mediante o poder superior da figura de autoridade	Ponto de vista egocêntrico. Não tem em conta a perspectiva do outro nem reconhece o outro como diferente de si mesmo. Não consegue relacionar dois pontos de vista. A acção é julgada em termos físicos e não mediante as intenções.
	<b>II - Individualismo e intenções instrumentais</b>	Seguimento das regras só quando existe interesse de alguém. A acção serve apenas para satisfazer os interesses ou necessidades de alguém.	Servir os próprios interesses mas já se reconhece que o "outro" tem igualmente interesses próprios.	Perspectiva Individualista e Concreta. Já se possui a noção de que cada um tem os seus próprios interesses, pelo que o que está certo é nesta fase relativo.
II - CONVENCIONAL	<b>III - Expectativas mútuas interpessoais. Relações e conformidade pessoal</b>	São muito importantes as expectativas das pessoas que vivem perto no que concerne aos papéis que desempenhamos. É importante ser bom filho, pai e profissional.	Há a necessidade de se sentir uma pessoa boa e ser aceite pelos outros. As regras são para se manterem tal como estão. Aceitação estereotipada do "bom" comportamento.	Perspectiva do indivíduo em relação aos outros indivíduos. Consciência da partilha de sentimentos, acordos e expectativas. Coordena pontos de vista através da Regra de Ouro. Já é possível colocar-se na "pele" dos outros. Ainda não percebe nem coordena as perspectivas do sistema mais generalizado.

<sup>1</sup> In (Kohlberg, 1976, pp. 34-35)

NÍVEL	ESTÁDIO	O QUE ESTÁ CORRECTO	RAZÕES PARA AGIR BEM	PERSPECTIVA SOCIAL DO ESTÁDIO
	<b>IV - Sistema Social e Consciência</b>	Surge a noção de Dever, após compromisso. As Leis são sempre para serem respeitadas, a não ser em casos extremos, quando colidam com outros deveres previamente fixados. É importante a contribuição para o grupo, instituição ou sociedade.	Assegurar o regular funcionamento das instituições para evitar a ruptura do sistema como um todo. Existe o imperativo de consciência perante as obrigações.	Diferenciação entre ponto de vista da sociedade dos motivos ou compromissos pessoais. Assume o ponto de vista do sistema que define os papéis e as regras. Tem em consideração aspectos pessoais mas sempre em relação ao lugar que ocupa no sistema.
	<b>V - Contrato Social e direitos Individuais</b>	Consciência de que as várias pessoas possuem uma grande variedade de valores, sendo as regras relativas a cada grupo. Alguns valores não relativos, como a Vida e a Liberdade, devem ser defendidos em qualquer sociedade e independentemente da opinião da maioria.	Sentido de obrigação perante a Lei, em virtude da noção de dever decorrente do Contrato Social e da defesa do bem-estar de todos e protecção dos direitos de todas as pessoas. Compromisso contractual para com a família, rede de amizades e local de trabalho. Cálculo racional de utilidade geral, gerando assim o "maior bem para o maior número."	Perspectiva Pré-Sociedade. Perspectiva de um indivíduo racional, mais consciente dos valores e dos direitos do que das suas vinculações sociais e contratos. Integra perspectivas através de mecanismos formais de acordos, contratos, imparcialidade objectiva e procedimento legal. Tem em linha de conta as perspectivas legal e moral. Reconhece que por vezes existem conflitos entre os dois e sente dificuldade em integrá-los.
<b>III - PÓS CONVENCIONAL</b>	<b>VI - Princípios Éticos Universais</b>	São seguidos Princípios Éticos auto-escolhidos. As Leis e os Acordos Sociais são geralmente válidos porque estão baseados nesses Princípios. Quando a Lei viola esses Princípios, a acção é regulada por esses Princípios. Os Princípios são Princípios Universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito pela Dignidade dos seres humanos como indivíduos.	A crença do indivíduo racional na validade dos Princípios morais Universais e o respectivo compromisso para os defender.	Perspectiva através de um ponto de vista moral, sob o qual a estrutura social deriva. A perspectiva é de um indivíduo racional que reconhece a natureza da moralidade ou o facto de que as pessoas são um fim em si mesmas e devem ser tratadas em conformidade.

Assim sendo, o primeiro estágio está essencialmente estruturado através de uma orientação para o castigo e obediência, onde as consequências visíveis da acção determinam se o comportamento é ou não aceitável. Funcionar a este nível implica a tendência para o evitamento dos comportamentos que impliquem punição, ao mesmo tempo que existe a percepção de que a autoridade é um valor em si mesmo, na medida em que a deferência inquestionável à figura de autoridade regula o entendimento do problema moral (Kohlberg & Hersch, 1977). Ainda neste estágio, Lapsley (2006) lembra que

para a criança, o mais importante é salvaguardar os próprios interesses através de uma simples troca de favores e bens, no sentido de assegurar os objectivos concretos e individualistas. Nesta fase, ainda não existem estruturas cognitivas que permitam compreender as necessidades e as perspectivas de um grupo mais alargado.

O segundo estágio (*orientação instrumental-relativista*) está presente quando a acção correcta é entendida como sendo aquela que satisfaz instrumentalmente as necessidades individuais. Começam a surgir elementos de equidade e reciprocidade mas a um nível meramente pragmático. Estes elementos não são ainda pensados como mecanismos reguladores da acção moral, mas entendidos como se fossem meras "trocas comerciais" (Kohlberg & Hersch, 1977).

Os dois estádios seguintes já corporizam o nível de moralidade convencional. Tal como o nome indica, existe já a noção da norma e da convenção, o que remete para a necessidade de ter em conta o "outro" como parte integrante de uma supra-estrutura meta-individual. As expectativas de grupos sociais cada vez mais alargadas são agora tidas em conta e assumem um valor em si mesmo, induzindo à criação de uma "consciência" das relações partilhadas e da sua importância para a ligação entre o *Self* e as relações sociais. Aliás, Reed (2008) refere que o *Self* nunca está desligado das relações sociais e que o *Self* é sempre social e interaccional, nem que seja virtualmente, como quando ocorre com o monólogo interior.

O terceiro estágio tem uma orientação para o "bom menino". Nesta fase, as expectativas sociais são o "farol" de referência e os modelos a seguir. Todos os comportamentos e acções aprovados e esperados pelos outros são valorizados, ficando assim sujeitos à "tirania" da maioria, existindo assim grande conformidade a imagens estereotipadas. O sujeito identifica-se com as expectativas convencionais, fazendo ao mesmo tempo uma ligação aos papéis sociais, sendo assim muito importante ser um "bom marido", uma "boa esposa", um "filho bem comportado", uma "pessoa respeitável" ou de "confiança", pelo que se começa a dar importância à intenção, como regulador da "valorização" moral (Kohlberg & Hersch, 1977). Em suma, subordinam-se os interesses pessoais e individuais às relações sociais partilhadas.

O quarto estágio já requer maior descentração face às necessidades individuais e já inclui estruturas que permitem a compreensão do “bem jurídico” da lei, existindo igualmente a preferência pela manutenção da ordem social e pela noção de dever (Walker & Hennig, 1997). Existe aqui a propensão para o respeito pela autoridade que emana das regras e leis fixas, pelo que a manutenção da ordem social é um valor em si mesmo. É de realçar que neste estágio existe um maior distanciamento das relações sociais mais próximas como reguladores da acção moral e já incorpora a noção do “outro” mais impessoal que integra as estruturas sociais mais vastas da sociedade onde se integra (Lapsley, 2006). O sujeito neste estágio já possui a competência de perspectivar o sistema social como um todo e já percebe que o facto de conhecer alguém pessoalmente não lhe dá particular vantagem face a alguém desconhecido, no que concerne à aplicação da lei.

O nível seguinte começa a estruturar a moralidade pós-convencional, na medida em que se começa a subordinar as leis, regras e convenções sociais aos princípios morais que consubstanciam aquelas. Assim, o que motiva a acção moral passa a ser a aplicação lógica de princípios morais, abstractos e universais. Só nesta fase de desenvolvimento se distinguem os pontos de vista moral e legal já que a existência de leis só se justifica se, e só se defenderem considerações morais (Lapsley, 2006). Nesse sentido, quando houver um confronto entre os princípios e a “arquitectura jurídica”, o sujeito que raciocine pelo menos no estágio 5 (*Direitos Inalienáveis e Contrato Social*) tende a defender o primeiro e a rejeitar o último, já que aqui é possível uma tomada de perspectiva de segunda ordem, através de uma regulação cognitiva baseada em pressupostos morais. Em conformidade a isso existe uma consciência clara do relativismo dos valores pessoais e, por conseguinte, a valorização das regras que privilegiem o consenso e a negociação (Kohlberg & Hersch, 1977). Decorre daqui que o nível de desenvolvimento pós-convencional admite a mudança do quadro jurídico se devido a considerações racionais de utilidade social, assim o justifique. O estágio 6 (*orientação do princípio ético-universal*) implica a formalização das obrigações morais e universais e, para isso, é necessário a total compreensão da necessidade do consenso e acordo moral, na medida em que, nesta fase de desenvolvimento, é imperativo que o raciocínio moral

transcenda a convencionalidade e assuma a primazia do juízo moral universal e prescritivo, consubstanciando assim o ideal moral kantiano do *imperativo categórico*. No limite, este estágio permite a condução da acção moral através dos princípios universais da justiça, da reciprocidade, da igualdade dos direitos humanos e do respeito pela dignidade da pessoa humana, materializada na sua individualidade (Kohlberg & Hersch, 1977). Em suma, quem raciocina a este nível considera a pessoa humana como um fim em si mesmo, já que o mecanismo regulador dos princípios universais não permite a criação de umnexo causal mecanicista mas antes uma dimensão teleológica explicativa da universalidade ética

Se as estruturas cognitivas estiverem baseadas nos princípios da justiça, imparcialidade e reversibilidade (Lima, 2004), é possível a descentração necessária para compreender o problema moral através de uma perspectiva que relacione e tenha em consideração todos os pontos de vista em causa e os coordene através de um ponto de vista de nível superior que integre todos os sujeitos intervenientes no que concerne às consequências do problema moral.

Kohlberg (1981a) refere que a sequência de desenvolvimento não é afectada de forma significativa pela diversidade social, cultural e religiosa, podendo haver apenas variações de ritmo em que os indivíduos progridem nessa sequência, sendo este o argumento do autor para a validade do carácter da ética universal e do princípio da justiça.

No entanto, é importante realçar de que o facto da teoria de Kohlberg tentar explicar o desenvolvimento do raciocínio moral, não tenta no entanto, fazer previsões no que toca à passagem para a acção moral ou em estabelecer correlatos entre raciocínio e acção moral de forma linear, preconizando no entanto de que a maturidade do raciocínio moral deverá em igual proporção amadurecer a acção moral (Kohlberg, 1981a). Ainda sobre esta questão, Rest (1986) lembra que mesmo uma pessoa com o raciocínio moral bastante sofisticado, pode em algumas circunstâncias, não agir moralmente ou mesmo escolher outros objectivos que não a conduta moral. Ainda assim, a revisão bibliográfica sobre a relação entre raciocínio e acção moral apoia a hipótese de que existe uma correlação estatisticamente significativa entre ambas (Blasi, 1980). Em suma, o raciocínio moral é uma

condição necessária mas não suficiente para que a acção moral ocorra, na medida em que existem outros factores concomitantes, tais como a emoção e a empatia (Kohlberg & Hersch, 1977).

### 3.3 - Teoria de Desenvolvimento Moral de Carol Gilligan

Carol Gilligan, tendo sido estudante de Lawrence Kohlberg, mostrou igualmente interesse na temática do desenvolvimento moral, alegando que todo o corpo teórico entretanto conseguido estava enviesado através de uma perspectiva masculina (Fredendall & Naukam, 2005). Haveria assim, diferenças de género e que os rapazes e raparigas raciocinavam em termos morais de forma qualitativamente diferente.

Assim, Gilligan, (1982) considerava que o raciocínio moral diferia entre homens e mulheres, na medida em que estas funcionavam através de sentimentos de empatia e compaixão e mais vocacionadas para a resolução dos problemas reais, em detrimento às respostas a dilemas hipotéticos. Ao verificar que as raparigas tinham tendencialmente pontuações mais baixas do que os rapazes nas escalas aplicadas por Kohlberg, alegava que a orientação para o cuidado existente como tendência natural nas raparigas, era relegada para níveis de funcionamento compatíveis com o estágio 3 previsto por Kohlberg, chegando mesmo a classificar o que aquele autor considerava um estágio, uma *orientação moral independente* (Fredendall & Naukam, 2005). Assim, a designação de orientação moral como alternativa conceptual aos sucessivos estádios defendidos por Kohlberg, permitiu a Gilligan chegar à conclusão de que haveria uma mudança do tipo *gestalt* entre as *orientações do cuidado* e da *justiça*, à guisa do que acontecia com a ilusão clássica entre o vaso e o rosto (Walker, 2006).

Gilligan considerava que os homens possuíam uma *orientação para a justiça*, na medida em que tinham um conceito separado do *Self*, maior objectividade e maior tendência para a abstracção de regras e princípios imparciais. Gilligan (1982) chega mesmo a dizer que a masculinidade é definida pela separação, enquanto que a feminilidade é estruturada pelo apego, referindo igualmente que por tendência, o homem sente-se ameaçado pela

intimidade e a mulher, pela separação. A autora considerava que as mulheres tinham tendencialmente uma *orientação para o cuidado*, na medida em que a percepção do seu *Self* estava sempre ligado à noção do *outro*, baseando a sua identidade nas relações íntimas e na particular sensibilidade para não ferir nem magoar os outros (Walker, 2006).

Gilligan realça que a *orientação para o cuidado* exprime-se melhor em dilemas morais baseados na vida real, na medida em que nestes casos, os aspectos relacionais, emocionais e de empatia surgem com maior frequência, em detrimento dos dilemas morais hipotéticos usados como instrumentos *standard* para avaliar o nível de desenvolvimento moral, onde por imposição metodológica, são por definição mais abstractos, sem informação de contexto, e sem elementos que provoquem reacções emocionais e de empatia, à guisa do que acontecia na *entrevista de raciocínio moral* (Colby & Kohlberg, 1987) e no *Defining Issues Test* (Rest, 1979). Em contrapartida, os dilemas baseados em experiências da vida real, induzem a propensão para o cuidado, decorrentes das componentes relacional, contextual e emocionais existentes nestas vivências.

A existência de duas injunções que definem as duas sequências de desenvolvimento moral no corpo teórico de Gilligan (1982) determinam a “obrigação” de tratarmos os “outros” de forma justa (*orientação para a justiça*) e a obrigação de não negarmos auxílio e assistência a todos que precisam de apoio e atenção (*orientação para o cuidado*), ainda que a predisposição das mulheres para uma ética do cuidado, as tenham relegado para níveis de desenvolvimento moral mais modestos, em virtude da preponderância conceptual do princípio universal de justiça nos instrumentos de avaliação. No entanto, Walker (1984, 1991) ao fazer uma meta-análise acerca de 80 estudos onde estavam incluídas avaliações de homens e mulheres sobre o nível de desenvolvimento (estádios de Kohlberg), verificou a inexistência de diferenças significativas, quando eram controladas as variáveis educacionais e ocupacionais.

Ao contrário de Kohlberg, Gilligan não baseou o seu corpo teórico em nenhuma pesquisa nem estabeleceu nenhum *design* metodológico para aferir as suas conclusões mas antes através do argumento de que uma ética voltada

para a justiça não avalia de forma adequada as mulheres, relegando-as para estádios de desenvolvimento mais baixos e que as análises feitas a rapazes e raparigas eram muito limitadas e, por conseguinte, com um elevado pendor subjectivo (Turiel, 2006).

Numa fase inicial, Gilligan (1977, 1982) propôs a existência de estádios de desenvolvimento na ética do cuidado mas nunca os integrou nas suas formulações teóricas posteriores que vieram dar o conceito de orientação moral. Assim, o raciocínio do cuidado tinha três níveis distintos, com dois pontos transitórios em cada um. O nível inicial refere-se aos casos em que existe uma focalização egocêntrica no *Self*, onde as preocupações morais reduzem-se a questões pragmáticas, à procura "egoísta" da felicidade individual e à preocupação de não ser magoado. No nível seguinte, existe um enfoque convencional e normativo na *bondade*, havendo no entanto, a tendência para o auto-sacrifício no *cuidado* que se presta aos outros. Finalmente, o terceiro nível implica que a *ética do cuidado* se dirija tanto para o *Self* como para os outros, mas aqui de forma equilibrada, quer ao nível da sua compreensão quer da respectiva interiorização da relação dinâmica entre as duas dimensões.

### **3.4 - Abordagem neo-kohlbergiana e o *Defining Issues Test***

A abordagem neo-kohlbergiana, tal como o nome indica, apresenta novidades conceptuais, face à teoria de Kohlberg, ainda que assente em pontos de contacto no que à conceptualização do juízo moral diz respeito (Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., Thoma, S., 1999). Mas antes de nos determos nas diferenças, será importante realçar quais os "pilares" epistemológicos que unem as duas abordagens para então dar ênfase aos elementos distintivos das duas concepções teóricas. Rest *et al.* (2000) lembram que à guisa do que acontecia no corpo teórico de Kohlberg, os neo-kohlbergianos tinham igualmente como ponto de partida a cognição. Ainda que aqueles autores admitam que a avaliação e desenvolvimento do juízo moral possam ter vários pontos de partida, interessam, em última análise, os aspectos teleológicos do desenvolvimento e os moldes estruturais em que estão assentes. Outro ponto de contacto prende-se com a ênfase dada à construção pessoal das categorias

epistemológicas básicas, tais como os “direitos”, o “dever”, “justiça”, “ordem social” e “reciprocidade”. Ainda que reconheçam a contribuição dos aspectos inerentes às diversas ideologias culturais, Rest *et al.*, (2000) preferem deter-se na tentativa do indivíduo em construir a sua “cognição” da sua experiência social. Existe igualmente a noção partilhada de que a mudança ocorre ao longo do tempo em termos de desenvolvimento, o que implica dizer que é possível distinguir, não só as diferenças entre a orientação moral mas também ao nível das estruturas cognitivas em que o “pensamento moral” está assente. Finalmente, é comum entre as duas abordagens, a noção de que a mudança de desenvolvimento nos adolescentes e adultos é avaliada ao nível da passagem da cognição moral *convencional* para o nível *pós-convencional*.

Estes quatro pontos estruturantes do paradigma kohlbergiano são de tal modo determinantes para a elaboração do seu corpo teórico que os neo-kohlbergianos ao fazerem usos deles, apenas podem fazer algumas propostas conceptuais e metodológicas alternativas mas sem a pretensão de construir um quadro epistemológico distinto e independente daquele.

Ainda assim, surgem pontos de divergência entre as duas abordagens suficientemente relevantes para que a perspectiva neo-kohlbergiana possa, em última análise, propor novas linhas de orientação e mesmo criar novos constructos conceptuais, no sentido de aumentar o “espectro” de análise da cognição moral.

Para que essa divergência tenha tido lugar, Lawrence Kohlberg foi alvo de algumas críticas, quer ao nível da compreensão teórica do desenvolvimento moral quer à focalização dada ao conceito de justiça, em detrimento de outras dimensões reguladoras, como por exemplo, as emoções e a empatia. Estas críticas lembram apenas que os aspectos racionais da moralidade não são os únicos elementos presentes e que os elementos emocionais, afectivos e de empatia regulam e até mesmo condicionam o desenvolvimento moral (Rest *et al.*, 2000). Ainda assim, e em virtude das diversas críticas ao seu modelo, Kohlberg, (1986, p. 499-500) reconheceu o âmbito pouco alargado das suas investigações e até mesmo da sua teoria, alegando que seria necessário a introdução de novas variáveis e constructos, no sentido de conseguir explicar a multidimensionalidade do fenómeno moral.

Antes de nos determos com as diferenças entre ambas as abordagens, é mister situar em termos teóricos o conceito de *esquema*, em contraposição aos estádios kohlbergianos. Rest et. al. (2000) adiantam que o conceito de *esquema* abrange três tipos de estrutura no desenvolvimento moral, a saber: o *esquema do interesse pessoal*, que derivado dos estádios 2 e 3 de Kohlberg, assume doravante a designação "S<sub>23</sub>"; o *esquema da manutenção das normas*, que submergindo do *estádio 4* de Kohlberg, passa a designar-se "S<sub>4</sub>" e finalmente o *esquema pós-convencional*, que inclui os estádios 5 e 6 de Kohlberg e, por conseguinte, com a designação "S<sub>56</sub>". A "fusão" de estádios num único *esquema* decorre da análise factorial feita ao teste "*Defining Issues Test*", como explicam Rest et al. (1999).

O conceito de *esquema* foi originalmente usado por Bartlett (1932), onde se referia a estruturas de conhecimento gerais, alocadas na memória a longo prazo, ou seja, estes *esquemas* seriam "activados" sempre que um estímulo se parecesse com estímulos anteriormente "armazenados". Assim, as semelhanças e as recorrências tornam-se a base para a construção das estruturas cognitivas, tais como estereótipos, conceitos, expectativas, hipóteses e assim por diante, até que posteriormente se transformam em tipologias, sistemas, teorias e até mesmo perspectivas de "olhar" para o mundo (Rest et al., 1999). Nessa medida, estamos perante o uso do conhecimento organizado previamente armazenado para a compreensão de estimulação posterior. A representação mental da estimulação a que o indivíduo está sujeito, ao adquirir aqui a denominação de *esquema*, inclui igualmente a capacidade de relacionar os vários elementos em causa e reorganizá-los num todo coerente.

Outro aspecto relevante neste conceito, prende-se com o facto de não estar necessariamente acessível de forma consciente ou ser susceptível de ser descrito através da articulação verbal, já que a invocação destas estruturas, ocorre de forma automática (Rest, 1999). Estes autores chamam igualmente a atenção para o facto de que os *esquemas* são representações genéricas de conteúdos existentes no mundo, não havendo aqui menção às operações mentais, como acontece nas operações I.N.R.C. (*Identidade, Negação, Reciprocidade e Correlativa*) propostas por Jean Piaget. A primazia dada por Kohlberg à organização cognitiva e estrutural, secundarizava os aspectos de

conteúdo, polarizando como modelo explicativo do desenvolvimento moral, a dimensão formal da estrutura. Nesse sentido, o conceito de *esquema* na abordagem neo-kohlbergiana, inverte conceptualmente a “semântica explicativa” de desenvolvimento e remete a noção de estágio kohlbergiano para um certo *arcaicismo* conceptual.

Assim, as grandes diferenças entre ambas as abordagens são assim circunscritas por Rest *et al.* (2000), como justificação para a criação de uma certa “autonomia” teórica face ao legado deixado por Kohlberg. Aqueles autores começam por referir que as estruturas cognitivas do raciocínio moral, a que eles chamam de *esquemas morais*, apresentam face à noção de estágio kohlbergiano diferenças significativas.

A primeira das quais prende-se com o facto de considerarem que o desenvolvimento ocorre em virtude da frequência com que determinados *esquemas* são activados e não tanto através da lógica de desenvolvimento “em escada” assumido por Kohlberg com a sua noção de *estádio*. Deste modo, a concepção neo-kohlbergiana introduz um conceito menos rígido e mais flexível do que o conceito de *estádio*, através de uma distribuição menos homogénea pelos diversos níveis de desenvolvimento moral, já que as “evocações” dos diversos *esquemas* não são sempre do mesmo tipo nem da mesma complexidade, ou como diria Thoma (2006), ao tentar demarcar-se da noção de *estádio*, o desenvolvimento ocorre devido a mudanças graduais das concepções de cooperação social, sempre das menos para as mais complexas.

Outra das diferenças tem a ver com o carácter mais concreto e específico dos *esquemas*, face à noção de *estádio*. Este último, é de acordo com a abordagem neo-kohlbergiana, demasiado abrangente o que permite poucos níveis de abstracção, ao contrário do que acontece com a noção de *esquemas*.

Estes vários níveis de abstracção refinam os processos de avaliação, já que ao contrário do que acontecia com o método de entrevista de Kohlberg, onde os sujeitos verbalizavam a resolução dos dilemas morais, através da explicação do seu raciocínio, a abordagem neo-kohlbergiana, ao usar o *Defining Issues Test* (DIT), pretendia apenas que os respondentes pontuassem e ordenassem uma

série de itens, tentando assim, saber não só que *esquemas morais* estão disponíveis, mas também quais os mais importantes (Thoma, 2006). Deste modo, o DIT é considerado um método eficiente em activar os *esquemas morais*, tendo em linha de conta que os respondentes já os desenvolveram. Para além dessa capacidade em “evocar” os *esquemas morais* já desenvolvidos, permite igualmente um tipo de processamento semelhante ao que os sujeitos usam no dia-a-dia (Narvaez & Bock, 2002), o que permite aferir com maior acuidade, os aspectos funcionais do raciocínio moral. Este instrumento de medição tenta avaliar a compreensão tácita e implícita das questões morais, na medida em que não exige articulação verbal, ainda que dependente da reflexão consciente do problema moral (Thoma, 2006).

Outra das grandes diferenças entre ambas as abordagens, prende-se com o facto de haver definições distintas do *raciocínio moral pós-convencional*, quer aos níveis conceptual quer hermenêutico. A perspectiva de Kohlberg está muito associada às teorias deontológicas do Iluminismo liberal e igualmente influenciado pelo trabalho de John Rawls, enquanto que a perspectiva neo-kohlbergiana deixa de estar assente ou baseada em teorias filosóficas e estipula a relação de critérios a ter em linha de conta para se poder conceber um sistema *pós-convencional* do pensamento moral. Em certa medida, a abordagem neo-kohlbergiana não aceita a prerrogativa do “*imperativo categórico*” como regulador *pós-convencional*, já que ao estipular critérios fixos para a definição da *pós-convencionalidade*, tenta evitar cair na “armadilha” do relativismo moral (Thoma, 2006), a saber:

1) Papel central dos critérios morais, quer na formulação quer na compreensão das normas e leis;

2) O apelo a um ideal, isto é, qual a forma idealizada de como a comunidade deverá estar organizada;

3) Os Ideais devem ser abertos e sujeitos à crítica e, por conseguinte, susceptíveis de serem partilhados com a comunidade mais alargada e finalmente;

4) O sistema é totalmente recíproco, ou seja, está desenvolvido para ser dirigido à comunidade como um todo e uniformemente aplicado.

Outra “disputa” teórica entre ambas as abordagens, prende-se com o facto de ter havido uma divergência dos neo-kohlbergianos com a noção universal dos estádios morais de Kohlberg.

Kohlberg (1984) defendia que todos os indivíduos com funcionamento normal, independentemente da cultura onde estavam inseridos, moviam-se através da mesma sequência de estádios, ainda que a ritmos diferentes. Este pressuposto da *universalidade* era central na teoria dos estádios, na medida em que não permitia aos apologistas do relativismo ético nenhum argumento que conseguisse justificar a “validade moral” de um sistema, pelo simples facto de existir (Rest, 1999). Ao contrário daquele autor, os neo-kohlbergianos preferem usar a noção de *moralidade comum* e partilhada, à guisa do que acontece com a noção da lei comum (Bebeau, 2002). Este conceito é aqui considerado como uma construção social, derivada das várias experiências da comunidade, da ordenação institucional e das deliberações e aspirações aceites e, por conseguinte, partilhadas de forma comum por todos os membros da comunidade (Rest *et al.*, 2000). Aqui, a *moralidade comum* não tem carácter universal, na medida em que cada grupo ou comunidade teria a sua, em particular.

No entanto, e apesar de estar aberto caminho para os “perigos” receados por Kohlberg do relativismo moral, é necessário um debate e escrutínio por parte de todos os elementos de um dado grupo social que reflecta o equilíbrio entre os Ideais e as intuições morais de todos os seus membros (Rest *et al.*, 2000). No entanto, e apesar das diferenças e idiosincrasias próprias de cada grupo, existem semelhanças, já que a moralidade comum em todos os grupos, atinge a sua estabilidade e permanência, após debate, negociação e respectiva aceitação pela franja mais alargada da comunidade.

Em jeito de conclusão, no que toca às grandes diferenças entre as duas abordagens aqui em análise, é importante notar que a própria metodologia de recolha de dados tem implicações teóricas importantes, justificando assim o surgimento de uma maior diversidade conceptual e, por conseguinte, maior número de opções para a compreensão do domínio moral.

A técnica da entrevista usada por Kohlberg, em contraposição com o uso de tarefas de escolha múltipla, onde se privilegia o conhecimento tácito e

implícito, através do uso do *Defining Issues Test*, foi a justificação para os neo-kohlbergianos redimensionarem conceptualmente a noção de *estádio* de Kohlberg para a noção de *esquema moral*. A entrevista usada por Kohlberg solicitava aos sujeitos que explicassem e verbalizassem as suas opções morais através da interpretação feita após a leitura de um dilema moral. No entanto, Nisbett & Wilson, (1977) chamaram a atenção para as grandes limitações existentes, quando os processos cognitivos são aferidos através de auto-descrição e verbalmente suportados. Para além disso, os sujeitos podem apenas reportar os produtos finais dos processos cognitivos, sendo incapazes de aceder ao nível das operações mentais que os suportam, havendo uma vasta quantidade de pesquisa que privilegia a técnica de reconhecimento de dados dependente da compreensão tácita e implícita, em detrimento do uso da entrevista verbal, que exige um tipo de raciocínio consciente, o que faz com que os sujeitos só consigam compreender aquilo que conseguiram verbalizar, razão pela qual, existe pouca evidência empírica dos estádios 5 e 6 no sistema de pontuação de Kohlberg (Rest *et al.*, 2000).

### 3.5 - Defining Issues Test

Consideramos agora oportuno determo-nos sobre o modelo metodológico usado pelos neo-kohlbergianos: o *Defining Issues Test*.

Rest (1979) desenvolveu uma alternativa metodológica de “papel e lápis” à entrevista semiestruturada para medir o desenvolvimento do raciocínio moral. Na medida em que para ser usado este instrumento era necessário que os sujeitos soubessem ler, estava essencialmente dirigido a adolescentes e adultos, estando assim excluída, a avaliação de crianças. No entanto, na sua génese, este instrumento de avaliação foi concebido para dar suporte à teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg e à respectiva sequenciação de *estádios morais* (Thoma, 2006).

Ao contrário do que acontecia na entrevista de Kohlberg, onde o sujeito tinha de produzir uma resposta verbal sobre como resolver o dilema moral, no *Defining Issues Test* (DIT) os sujeitos teriam de pontuar e ordenar por ordem de importância 12 questões curtas que reflectissem o espectro dos 6 *estádios*

previstos na teoria de Kohlberg (Rest, 1979). Assim, o que estaria em causa seria o reconhecimento de situações morais e não a sua explicação.

No início, os participantes começam por ler uma história com um dilema moral (dos seis apresentados)<sup>2</sup> e decidir numa escala de três pontos, o que o protagonista da história deverá fazer. Usando o famoso exemplo do dilema de *Heinz*, os participantes teriam de escolher uma de três opções: (1) o protagonista deveria roubar a droga, (2) não deveria roubar a droga ou (3) não consegue decidir. A seguir à escolha do curso da acção, são apresentadas 12 questões para que os participantes pontuem numa escala de cinco pontos (desde o *muito importante* até ao *não é muito importante*). Seguidamente, é solicitado que seja ordenado por ordem de importância, as quatro questões anteriormente pontuadas e que reflectam da melhor maneira o seu raciocínio sobre como o protagonista deverá resolver o dilema. Deste modo, a tarefa de reconhecimento faz com que os participantes reconheçam e seleccionem as questões que sejam representativas da sua compreensão do dilema moral (Thoma, 2006). Os Itens apresentados pertencem a um de três grupos de esquemas morais, a saber: *esquema de interesses pessoais*, *esquema da manutenção das normas* e finalmente *esquema pós-convencional* (Thoma, 2006).

É de salientar que o índice aferido pelo *DIT* das quatro questões mais importantes, revelou-se bastante consistente com as expectativas teóricas do modelo de Kohlberg e comprovou que no período de tempo que decorre entre os “tempos de liceu” e os da faculdade, verifica-se um desenvolvimento acentuado do raciocínio moral. Este instrumento foi igualmente sensível a estratégias de educação e intervenções pedagógicas. Assim, o autor deste instrumento (Rest, 1979) reclama a possibilidade de medir o desenvolvimento do raciocínio moral sem a necessidade de entrevistar, interpretar e pontuar as competências verbais dos participantes.

Aquilo que começou por ser uma mera alternativa metodológica à entrevista de Kohlberg foi, com o tempo, assumindo a sua autonomia, permitindo assim o surgimento de um campo de pesquisa próprio (Rest *et al.*, 1999). Existe actualmente uma nova versão do *DIT*, a *Defining Issues Test – 2*,

---

<sup>2</sup> Na versão actualizada do *Defining Issues Test – 2*, existem apenas 5 dilemas, ao contrário das 6 existentes na versão original.

desenvolvido pelos neo-kohlbergianos (Rest et al., 1999), onde conseguiram expandir os índices de medida e melhorar a estratégia de validação.

Para se ter uma ideia da complexidade requerida pelo método da entrevista, Colby et al. (1987) fazem menção de que após as entrevistas estarem transcritas e posteriormente pontuadas, era necessário um guia de utilizador com aproximadamente 800 páginas, para que se conseguisse aferir o respectivo nível e estágio de desenvolvimento moral. Para além disso, o próprio entrevistador, ao ter o seu estilo próprio, poderá igualmente ter uma interpretação própria do “discurso” do participante, diferente de outro entrevistador, o que coloca problemas ao nível da validação dos índices (Thoma, 2006).

As pontuações e as ordenações requeridas no DIT são usados para a obtenção do índice P', que mais não é do que o resultado ponderado da soma obtida da ordenação dos itens pertencentes aos esquemas “pós-convencionais”.

Assim, se uma questão “pós-convencional” for considerada a mais importante, o índice P' é acrescentado em quatro pontos. De igual maneira, se for considerada a segunda mais importante, levará 3 pontos, a terceira mais importante, com dois pontos e, finalmente, a quarta mais importante, com um ponto apenas (Thoma, 2006).

Actualmente, e com as novas alterações constantes no DIT-2, existe o índice N2 (*New Index Core*) que representa não só o grau de prioridade dado aos itens “pós-convencionais” como também ao grau em os itens dos “interesses pessoais” são preteridos em favor dos itens “pós-convencionais”.

Apesar das vantagens óbvias das *tarefas de reconhecimento* face às *tarefas de produção*, existem também alguns problemas a ter em conta com metodologias semelhantes às usadas no DIT. Thoma (2006) chama-nos a atenção de que alguns participantes podem pontuar e ordenar os vários itens de forma aleatória. Para além disso, os participantes podem responder a aspectos do item que o investigador não pretendia devido a problemas de interpretação. As questões existentes no DIT poderão ser ambíguas e, por conseguinte, suscitar respostas idiossincráticas. Outra das questões que se pode colocar é o facto de que as *tarefas de reconhecimento* tendem a sobrestimar

o real nível de desenvolvimento, enquanto que as tarefas de produção apresentam uma certa tendência para a subestimação do real nível de desenvolvimento do sujeito (Rest, Thoma & Edwards, 1997).

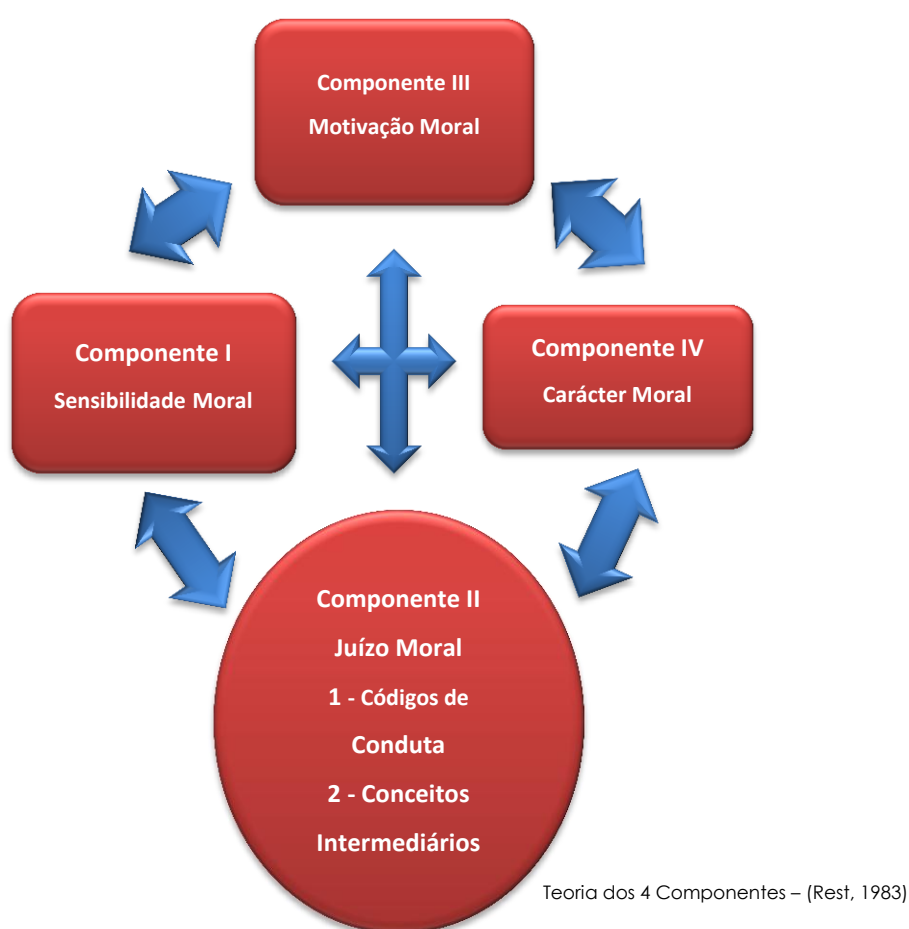
No entanto, a perspectiva teórica dos neo-kohlbergianos ao longo dos anos foi várias vezes revista, pelo que a interpretação dos dados do DIT nem sempre foi a mesma. Numa dessas revisões, Rest (1983) na tentativa de organizar e rever o campo do desenvolvimento moral, propõe a criação do *modelo dos quatro componentes*. Este modelo pressupõe que o funcionamento da moralidade implica a articulação de pelo menos quatro elementos ou componentes, a saber: sensibilidade moral (I), juízo moral (II), motivação moral (III) e finalmente carácter moral (IV). Escusado será dizer que estes componentes operam em conjunto e em interacção, pelo que quando se analisa um deles, deverá sempre haver a preocupação em saber como os restantes o influenciam.

Uma das grandes implicações deste modelo é de que o desenvolvimento do *juízo moral* na perspectiva kohlbergiana e mesmo neo-kohlbergiana está contido no componente II (juízo moral) do *modelo dos quatro componentes*. Em termos genéricos, o desenvolvimento do juízo moral é aqui considerado como sendo apenas um dos processos necessários para aferir a escolha da conduta deontica mais adequada. Assim, a primeira implicação do *modelo dos quatro componentes*, foi a elucidação de que o DIT apenas media o componente II (juízo moral), dos quatro existentes (Thoma, 2006).

Outra das consequências deste modelo teórico foi a mudança do *design* metodológico da maior parte dos investigadores, na medida em que pretendiam, para além dos resultados do DIT, incorporar os restantes componentes e, assim, alargar o espectro de alcance na compreensão do comportamento moral. Em suma, antes do *modelo dos quatro componentes* ficar bem conhecido, a principal preocupação dos investigadores era avaliar a relação entre Juízo e acção moral. No entanto, a necessidade de uma abordagem multidimensional para abranger os restantes componentes, redimensionou a arquitectura metodológica, aumentando assim, a necessidade de trabalhar com várias "*unidades de medida*" e relacioná-las de forma mais sistematizada (Rest, 1986). Mais recentemente, os neo-kohlbergianos

ao terem em linha de conta o *modelo dos quatro componentes*, reinterpretaram os constructos medidos pelo *Defining Issues Test* e dividiram o *componente II* (juízo moral) em três níveis de análise, no sentido de conseguirem maior refinamento interpretativo e precisão metodológica. Assim, Bebeau (1994, 2002) e Rest & Narvaez (1994) propõem a existência dos níveis dos *códigos de conduta*, dos *conceitos intermediários* e finalmente, dos chamados *esquemas alicerce*.

Figura 1 - Teoria dos Quatro Componentes



Estes diferentes níveis atinentes ao componente II (juízo moral) revelam níveis diferenciados de especificidade, sendo os códigos de conduta os mais específicos e os esquemas alicerce os mais genéricos e abrangentes. No entanto, e apesar do DIT medir os três níveis, há a tendência de privilegiar os

níveis mais genéricos (esquemas alicerce), na altura em que se interpretam os resultados (Thoma, 2006).

De uma maneira geral, os *códigos de conduta* são altamente prescritivos, requerendo assim pouco esforço interpretativo. Aqui, o nexos causal é linear, onde a relação entre o ocorrido e o que se deve fazer é quase automático. A relação entre um acontecimento e o seu correlato ao nível da acção é conhecido *à priori*, ou seja, se "A", ocorrer, tens de fazer "B", não havendo espaço para ambiguidades nem ambivalências.

Os *conceitos intermediários* representam conceitos éticos, normalmente associados a uma profissão ou a outro contexto mais específico. Aqui, já é requerido maior esforço interpretativo, ainda que representem a moralidade quotidiana. Alguns conceitos, como por exemplo, o *consentimento informado* ou o *sigilo profissional*, são dimensões que funcionam a este nível e requerem interpretações face a situações já ocorridas no passado, como forma de refinar o curso de acção. Ainda assim, este ciclo nunca termina, estando sempre aberto à discussão e, por conseguinte, susceptível de haver redimensionamento hermenêutico, estando sempre presente neste nível uma dimensão interpessoal (Bebeau & Thoma 1999).

Finalmente, o nível dos *esquemas alicerce* é o mais abrangente e genérico mas isento de contexto, sendo igualmente medido pelo DIT. Thoma (2006) adianta que estes esquemas são usados por defeito, na ausência de sistemas mais específicos que possam contextualizar com maior precisão o problema moral ou na presença destes, mas com informação inconsistente ou incompleta. Assim, este nível é sempre activado sempre que os outros inexistam ou se mostrem imprecisos ou sem a totalidade contextual. Em suma, o *Defining Issues Test* mede este esquema por defeito e de forma indirecta, a sua influência nos outros níveis mais específicos.

Outra das consequências relevantes, saídas do *modelo dos quatro componentes* e da respectiva reinterpretação dos constructos avaliados pelo DIT, tem a ver com a distinção entre *micro* e *macro-moralidade*. O esquema que por defeito se encontra dentro do componente II do *modelo dos quatro componentes*, avalia essencialmente a *macro-moralidade*. Deste modo, estes processos macro morais formam a base de como o indivíduo interpreta a

cooperação social, no que à justiça e Igualdade dizem respeito, e sempre à luz da lei e dos mecanismos usados pelos Governos e outras instituições sociais (Thoma, 2006).

Ainda assim, os neo-kohlbergianos consideram que de alguma maneira, a percepção das estruturas sociais mais abrangentes (macro-moralidade) tem algum tipo de relação com a moralidade do dia-a-dia (micro-moralidade). Alegam igualmente que a micro-moralidade é regulada e elaborada através de informação contextual, havendo inúmeras fontes, como por exemplo, os restantes componentes existentes no *modelo dos quatro componentes* (Thoma, 2006).

Ainda assim, Rest et al. (1999) assumem que as grandes mudanças ao nível do desenvolvimento durante a adolescência e a idade adulta, devem-se à sucessiva e gradual interiorização das concepções macro morais inerentes às dinâmicas de cooperação social, em termos convencionais e pós-convencionais. No entanto e apesar do DIT focar-se na medição de constructos macro morais, existe a expectativa por parte dos neo-kohlbergianos de que exista uma influência directa e indirecta, através dos *conceitos intermediários*, nas escolhas e acções morais e, por conseguinte, conseguir influenciar a esfera da *micro-moralidade*.

## **Capítulo 4 - Desonestidade Académica**

A prevalência de condutas académicas destituídas de sentido ético parece assumir uma condição ubíqua nas instituições de ensino básico e secundário em geral e no ensino superior, em particular. O surgimento e a sistematização do uso das novas tecnologias tornam o fenómeno global, adquirindo assim alcance quase universal (Bishop *et al.*, 2009). No entanto, mais interessante do que saber se os estudantes tendem a fazer "batota", é saber qual a relação entre aquilo que eles pensam e relacionar isso com aquilo que de facto fazem. Aliás, sobre esta questão, Lanier (2006) fez um estudo com cerca de 6000 estudantes e verificou que 90% consideram reprovável fazer "batota" em contexto académico, no entanto, cerca de 76% admitiram condutas menos honestas. A Universidade onde foi feito o estudo era

particularmente grande, pelo que uma das razões apontadas para a existência de tão pronunciada desonestidade académica tinha a ver com o grande tamanho das turmas e a pouca supervisão existente. Aliás, este autor adianta igualmente que existe menor incidência de comportamentos menos íntegros em termos académicos nas instituições de ensino mais pequenas onde a probabilidade de ser detectado uma conduta desonesta é bastante maior.

A desonestidade académica é quase universalmente condenada. No entanto, a sua existência está tão disseminada que muitas instituições de ensino preocupam-se com o facto de haver uma aparente relação entre a conduta académica e o comportamento em contexto laboral (Stevens & Stevens, 1987).

Investigar e analisar a temática da desonestidade académica levanta à partida algumas questões éticas já que não será nunca aceitável que nenhum *design* metodológico (em laboratório ou em ambiente natural) induza condutas menos próprias ou sirva de "*agent provocateur*" aos estudantes (West *et al.*, 2004). Assim, e por questões de viabilidade metodológica, não é fácil a observação directa pelo que a grande maioria dos dados referentes à tipologia de condutas que ocorrem em contexto académico são fornecidas através de questionários.

Essas condutas auto-relatadas sobre a conduta académica no passado, sobre as razões invocadas para tais práticas e mesmo sobre as atitudes perante a desonestidade académica são ainda a forma dominante de recolha de dados (Cizek, 1999). Apesar de tudo, este tipo de informação é bastante válido, nem que seja para nos lembrar de que esta problemática tem consequências relevantes, quer ao nível do impacto social quer ao nível da preparação deontica do aluno para os futuros desafios que a vida certamente lhe irá colocar.

Ainda assim, será sempre pertinente a preocupação sobre a precisão dos dados, uma vez que, em muitos casos, estamos a falar sobre meras intenções, podendo existir um hiato significativo entre aquilo que as pessoas dizem que fazem e aquilo que de facto fazem (Nowell & Laufer, 1997). Pode assim haver questões de desejabilidade social que, dependendo do contexto, pode ser assumido em maior ou menor grau as condutas de "batota" académica. Outra questão sensível, prende-se com o facto de poder haver a crença de que os

questionários não são verdadeiramente anónimos, o que condiciona automaticamente as respostas, havendo nestes casos a tendência para que o estudante não assuma os comportamentos menos honestos (West *et al.*, 2004).

#### **4.1 – Percepção de docentes e estudantes sobre a desonestidade académica**

Como já foi referido anteriormente, o fenómeno da desonestidade académica assume uma dimensão bipolarizada, já que as condutas menos próprias em contexto académico podem surgir, em maior ou menor grau, mediante a intervenção mais ou menos proactiva, quer do corpo docente quer dos códigos de conduta valorizados pela instituição de ensino.

Craig & Evans (1990) encetaram um estudo onde confrontaram 170 docentes com 1736 estudantes, no que diz respeito à percepção das condutas académicas menos honestas. Aqueles autores verificaram que os estudantes estavam mais cientes da existência do problema da desonestidade académica do que os docentes. Verificaram igualmente que a percepção sobre aquilo que constitui “batota” em termos académicos diferia de forma substancial entre os dois grupos. Outro dado interessante deste estudo refere que 96% do corpo docente e 50-75% dos estudantes consideravam desonesto o uso de material copiado *ipsis verbis*, sem a respectiva referência do autor. No entanto, pouco mais de metade dos docentes e 10-60% dos estudantes consideravam academicamente desonesto o uso de paráfrases sem a referência autoral (*idem*, p.48).

A omnipresença das novas tecnologias nas instituições de ensino também induziu percepções diferenciadas, nomeadamente no corpo docente. A responsabilidade de um aluno em fazer um trabalho individual colide com a relativa facilidade com que aquele consegue “à distância de um clique” obter dados e informações. Atendendo à expectativa do corpo docente no que concerne à interiorização de competências ao nível das técnicas de pesquisa e da capacidade de compreensão conceptual dos seus alunos, Williams (2001) entrevistou 120 docentes sobre os efeitos das novas tecnologias na honestidade académica. Aquele autor verificou que a percepção dos docentes tendia a

considerar que, à medida que as novas tecnologias se implementam, maior a probabilidade de se verificarem condutas académicas menos honestas.

No que diz respeito às diferenças de género, foram referidos alguns dados que reportam alguma diferenciação. Os estudantes do sexo masculino tendem, na sua maioria, a serem indiferentes à conduta académica menos honesta dos seus pares, porquanto que cerca de 25% das estudantes do sexo feminino tendem a sentir-se zangadas e frustradas perante os mesmos comportamentos (Jendrek, 1992). No entanto, os estudantes do sexo masculino admitem mais facilmente a prática de condutas académicas mais censuráveis do que a sua contraparte feminina (Jensen *et al.*, 2002). Uma das razões para explicar estes resultados pode ficar a dever-se à maior tendência dos rapazes para a prática de comportamentos mais propensos ao risco.

Num estudo em que tentava avaliar até que ponto os docentes seguiam as regras e normas da instituição para prevenir a desonestidade académica, Jendrek (1989) questionou docentes do ensino pós-secundário (n=337) e verificou que cerca de 60% dos docentes já tinham tido contacto com condutas académicas censuráveis em termos académicos. No entanto, os docentes masculinos tendiam com maior facilidade a admitir a observação dessas condutas do que as docentes do sexo feminino.

Outro aspecto que parece condicionar os estudantes prende-se com as expectativas parentais. Sobre esta questão, Craig & Evans (1990) realçam que tanto os docentes como os alunos identificam como um dos factores precursores da desonestidade académica, a pressão parental para as “boas notas”. Ainda sobre esta questão, West *et al.*, (2004) referem a existência de uma correlação significativa entre as expectativas parentais e a incidência de condutas académicas desonestas por parte dos estudantes. Para além disso, Taylor, Pogrebin, & Dodge (2003) detectam que, para muitos pais, só são aceitáveis as notas mais altas, pelo que existe uma enorme pressão, não só para evitar falhar e passar nas unidades curriculares como, para além disso, as enormes expectativas para que as classificações sejam muito altas.

## **4.2 - A desonestidade académica e a tipologia das instituições de ensino**

Os mesmos autores apontam igualmente a existência de uma tendência para a desonestidade académica quando as instituições de ensino são muito competitivas, pelo que o objectivo primordial é conseguir uma classificação de topo em detrimento da integridade académica exigida a qualquer aluno. A exigência é de tal forma intensa que os alunos que não conseguem manter as notas a um nível elevado, são em alguns casos, considerados “burros” pelos seus pares.

Uma das características que definem o mundo ocidental prende-se com a inelutável competitividade existente na economia de mercado. Em teoria, são escolhidos os melhores e são estes que terão a prerrogativa de escolher os postos de trabalho mais valiosos.

McCabe, Treviño & Butterfield (1999) adiantam que muitas universidades ao estabelecerem níveis de competitividade extremamente elevados, induzem uma competição desenfreada para se conseguir as melhores posições no mercado de trabalho, criando assim uma dinâmica que facilita a adopção de diversas estratégias de desonestidade académica.

No entanto, vários estudos revelam a mesma tendência em quase todas as instituições de ensino, quer ao nível superior quer ao nível secundário, para desvalorizarem o problema ou então encará-lo de ânimo leve, na medida em que preferem evitar o longo caminho burocrático exigido pelas alegações de desonestidade académica, o que suscita nos alunos, mesmo naqueles que potencialmente se revelam honestos na sua conduta académica, uma propensão cada vez maior para a prática de condutas desonestas, já que a impunidade que percebem relativamente aos infractores, os coloca naturalmente em desvantagem (McCabe, 1993). Este tipo de percepção redimensiona a propensão das atitudes de seriedade e integridade académica para uma nova atitude de “*salve-se quem puder*”, o que mina a “verdade” pedagógica e a pretensão última de qualquer academia: o saber pelo saber, adquirido num quadro de integridade e honorabilidade académica.

### **4.3 – O Estudo precursor de Bill Bowers sobre a desonestidade académica e a apologia das variáveis situacionais e de contexto**

McCabe, Treviño & Butterfield (2001) relembram o primeiro grande estudo sobre a desonestidade académica, onde Bill Bowers, em 1964 aplicou mais de 5000 inquéritos a estudantes de 99 faculdades e universidades dos Estados Unidos. Verificou que cerca de ¾ dos inquiridos tinham cometido uma ou mais infracções no que concerne à conduta académica, ou seja, mais de 3750 estudantes tinham pelo menos uma vez, sido menos honestos, no que à conduta académica diz respeito. Trinta anos mais tarde, o mesmo estudo foi replicado, mas agora em apenas nove instituições de ensino que tinham sido usadas por Bowers (McCabe & Treviño, 1997). Ainda que no cômputo geral se tenha verificado um ligeiro aumento dos comportamentos reprováveis em termos académicos, foi dado conta de um aumento significativo das formas mais explícitas de desonestidade académica durante a frequência de exames e frequências. No entanto, os mesmos autores dão nota de que a definição de plágio na pesquisa levada a cabo por Bowers em 1964 não coincide com o conceito interiorizado pelos estudantes, passadas três décadas, já que actualmente, a apresentação de ideias de um autor qualquer por palavras próprias, não parece suscitar a necessidade de o referenciar.

É de salientar que a grande maioria dos estudos sobre desonestidade académica, entre os anos 60 e 90 do séc. XX, davam ênfase aos factores individuais que condicionam a conduta académica, ainda que Bowers (1964) tenha privilegiado a influência do contexto institucional nas decisões dos estudantes em usar condutas académicas menos honestas. Outros autores (Jendrek, 1989; Michaels & Miethe, 1989), antes dos anos 90 estavam focalizados em factores extra-individuais e, por conseguinte, de indução contextual, a saber: prevalência de sanções em casos de desonestidade académica, *códigos de honra* e normas de conduta valorizadas na instituição.

A importância dos factores contextuais na conduta académica foi aferida de forma decisiva por McCabe & Treviño (1993), em que foram aplicados mais de 6000 questionários em 31 instituições académicas. Ao contrário da maioria das investigações desenvolvidas até então, onde analisavam apenas os dados de uma única instituição, estes autores optaram por uma perspectiva multi-

institucional, avaliando uma série de variáveis contextuais a diversos níveis. As variáveis mais relevantes incluíam a existência ou não de *códigos de honra*, compreensão e aceitação do estudante das políticas de integridade académica, percepção da garantia de que os estudantes prevaricadores eram de facto punidos, percepção da severidade das sanções e, finalmente, em que medida os pares adoptam condutas desonestas em termos académicos. Esta última variável parece ter sido a que mais influenciou os níveis de desonestidade académica. Quanto maior a reprovação dos pares perante a desonestidade académica, menor a probabilidade de haver esse tipo de conduta. No entanto, o contrário também é verdadeiro: a disseminação de práticas não condizentes com a integridade académica parece, de alguma maneira, criar um “efeito em cadeia”, acabando assim, por legitimar esse tipo de comportamentos.

Esta investigação foi bastante influenciada pela *teoria de aprendizagem social* (Bandura, 1986) pelo que foi bastante valorizada a observação do comportamento dos pares. McCabe & Treviño (1993) perceberam que a dimensão vicariante aqui presente parecia legitimar as condutas académicas menos honestas, levando assim o estudante mais íntegro a sentir-se em desvantagem.

Uns anos mais tarde, McCabe & Treviño (1997) ao analisarem cerca de 1800 estudantes, chegaram à conclusão de que os factores contextuais (percepção das severidade das sanções, desonestidade académica dos pares e reprovação dos comportamentos académicos desonestos por parte dos pares) tinham uma influência muito mais importante na conduta académica do que os factores individuais (i.e. género, idade ou participação em actividades extracurriculares). No entanto, Haines et al. (1986) verificaram, após a aplicação de um questionário a cerca de 380 estudantes, onde tentavam avaliar as dimensões presentes nas condutas académicas desonestas nos exames, frequências e trabalhos individuais, que os dados demográficos apresentavam algumas tendências. Os estudantes que apresentavam maiores índices de “batota” tendiam a ser solteiros e mais novos que os seus pares. Tendiam igualmente a estar envolvidos em actividades extracurriculares, fraternidades académicas e invariavelmente dependentes economicamente dos pais.

O tamanho do *campus* universitário parece também ter influência nos índices de desonestidade académica detectados. Quanto maior for o número de estudantes numa instituição universitária, maior a probabilidade de haver condutas menos honestas (McCabe & Treviño, 1997). Esta tendência foi igualmente verificada por Davis, Grover, Becker & McCregor (1992), em que estudantes de instituições de ensino mais pequenas, tendem a apresentar índices mais baixos de condutas academicamente reprováveis. Neste contexto, parece que o efeito vicariante é particularmente importante na calibração e reajustamento dos comportamentos de "batota" académica. O tamanho da instituição quando atinge determinada dimensão, desprioriza a relação do estudante com os códigos valorizados, remetendo-o para um certo "solipsismo" atitudinal, onde tenta, sempre que possível reduzir a *dissonância cognitiva* (Festinger *et al.*, 1956). Como já foi referido, a existência de *códigos de honra* e a respectiva interiorização ao nível da cultura organizacional por parte dos estudantes parecem ser determinantes na redução das condutas académicas desonestas (McCabe & Treviño, 1993).

**Tabela 2 – Desonestidade académica Mediante a existência ou não de códigos de honra.<sup>3</sup>**

Desonestidade académica auto reportada - Sinopse Estatística						
			1990-1991		1995-1996	
Variável	1963	1993	S/ Código de Honra	C/ Código de Honra	S/ Código de Honra	Com Código de Honra
"Batota" nos exames	39%	64%	47%	24%	45%	30%
"Batota em trabalhos práticos	65%	66%	56%	32%	58%	42%
Desonestidade académica geral	75%	82%	71%	44%	71%	54%

Os resultados aferidos no início dos anos 90 (1990-1991) e em meados dessa década (1995-1996) foram assim comparados, já que são oriundos dos mesmos 31 pólos universitários e reportam-se aos comportamentos academicamente desonestos assumidos pelos estudantes. A "batota" nos exames reporta-se àquelas situações onde se copia por outro estudante no

<sup>3</sup> In McCabe, D., Treviño, L. & Butterfield, K. (2001). *Cheating in Academic Institutions: a Decade of Research*. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.

decurso da realização de exames ou frequências, se faz uso de “cábulas” ou se existe ajuda ou auxílio a terceiros, facilitando ou cedendo meios que facilitem ou induzam a conduta desonesta. No que diz respeito à “batota” em trabalhos práticos, estão incluídos essencialmente quatro tipos de comportamentos: plágio, falsificação de bibliografia, entrega de um trabalho elaborado por terceiros e copiar frases sem referência autoral (McCabe, Treviño & Butterfield, 2001). Estes autores chamam a atenção para a evolução ocorrida no envelope temporal de 30 anos (de 1963 a 1993), onde se detectou um aumento significativo de condutas desonestas, aquando da realização de exames ou testes.

#### **4.4 – Os códigos de honra e a sua relação com a Conduta Académica**

Quer os trabalhos desenvolvidos por Bowers (1964) quer os estudos de McCabe & Treviño (1993) e McCabe *et al.* (1999), demonstram que a existência de *códigos de honra* estava invariavelmente associada a níveis mais baixos de desonestidade académica. Estes estudos sobre a relação entre a desonestidade académica e os *códigos de honra* foram metodologicamente aferidos através de três grandes dimensões. A primeira reporta-se à implementação dos *códigos de honra* e à estruturação da exigência deontica na conduta académica. A segunda prende-se com a perspectiva da faculdade ou instituição de ensino sobre as políticas de integridade académica, incluindo os *códigos de honra* e, finalmente, o efeito dos *códigos de honra* sobre os estudantes, quer ao nível normativo quer ao nível da cultura organizacional existente na instituição de ensino. Ainda assim, McCabe & Treviño (1993) chamaram a atenção para o caso de uma instituição de ensino sem *códigos de honra* mas que apresentaram um dos níveis mais baixos de desonestidade académica e no pólo oposto, referem a existência de um dos mais altos níveis de condutas académicas reprováveis numa instituição com *códigos de honra* implementados há mais de um século. Verificaram que a escola sem os *códigos de honra*, funcionava numa cultura e dinâmicas que valorizavam a integridade académica. A preocupação sobre a problemática da desonestidade académica era verbalizada de forma assertiva, quer ao nível das condutas exigidas e valorizadas quer ao nível das elevadas expectativas no

que à integridade e honra académicas dizem respeito. Mesmo sem a implementação formal de um código de conduta, é assim possível a interiorização ideativa de que as condutas académicas menos honestas não são consentâneas com os elevados padrões exigidos. Já a escola com tradição centenária não conseguiu transmitir a essência do seu código aos estudantes nem tampouco criar e redimensionar a cultura da instituição como elemento catalisador da integridade académica. Em suma, não é apenas a existência de códigos de honra que previne a desonestidade académica, mas antes a capacidade institucional de os elevar ao nível da cultura e clima organizacionais, para que a conduta académica tenha um suporte contextual e que essa transposição ocorra sem dissonâncias e de forma integrada.

#### **4.5 - Os Factores Individuais e a Conduta Académica**

Ainda que McCabe & Treviño (1993) tenham dado maior ênfase aos factores situacionais e de contexto como condicionadores da conduta académica, encetaram também estudos que avaliam a importância dos factores individuais (McCabe, Treviño & Butterfield, 2001).

McCabe (1992) refere a existência de várias técnicas de neutralização, que é o mesmo que dizer que os estudantes perante a prática de condutas académicas desonestas tendem a racionalizar, negar e atribuir a culpa a terceiros, ou seja, tendem a usar estratégias que reduzam a dissonância criada pela consciência de que a desonestidade académica é condenável em termos absolutos. Outro dos factores individuais também analisados, prende-se com a importância da idade e a propensão para as condutas académicas menos honestas. McCabe & Treviño (1997) verificaram uma tendência para que os estudantes mais novos prevariem mais ao nível da conduta académica que os colegas mais velhos. Aliás, antes deste estudo, Anton & Michael (1983) e Haines et al. (1986) já tinham chegado à mesma conclusão. No entanto, McCabe, Treviño & Butterfield (2001) chamam-nos a atenção de que poderá haver uma influência do binómio idade versus ano lectivo e não apenas a idade. Referem que o compromisso dos estudantes em anos mais avançados refreia a tendência para a desonestidade académica.

No que ao género diz respeito, a grande maioria dos estudos colocava as mulheres como tendo invariavelmente índices de “batota” académica mais baixos, como referem Davis *et al.* (1992) e Bushway & Nash (1977), mas existem estudos que não reportam diferenças significativas (Haines *et al.*, 1986). Ainda que McCabe & Treviño (1997) tenham encontrado resultados mais elevados nos estudantes do sexo masculino, essas diferenças esbatiam-se quando estávamos perante cursos semelhantes. Quando se avaliam as diferenças em cursos tradicionalmente frequentados por homens, como a engenharia ou as matemáticas, verifica-se que os níveis de desonestidade académica das mulheres apresentam resultados semelhantes aos resultados dos colegas do sexo masculino. No entanto, tem-se verificado que as diferenças entre géneros têm-se vindo a esbater nos últimos 20 anos (Crown & Spiller, 1998). Esta convergência, deve-se em parte às mudanças na percepção do desempenho dos papéis ligados ao género, como apontam Ward & Beck (1990). Os papéis sociais e as exigências existentes para ambos os sexos, fazem convergir comportamentos e atitudes, pelo que a tendência para resultados semelhantes no que à desonestidade académica dizem respeito, será sempre a de não haver grandes diferenças de género. Para além disso, as próprias instituições não exigem papéis diferenciados mediante o género, pelo que a propensão para a prática académica menos honesta já não terá no género, uma variável diferenciadora.

#### **4.6 - Relação entre a Conduta Académica e o nível de desenvolvimento moral**

No entanto, será agora pertinente questionar se existe alguma relação entre o binómio honestidade/desonestidade académica e o nível de *desenvolvimento moral*. Será igualmente pertinente indagar se as condutas académicas, honestas ou não, estão dentro do domínio da moralidade ou se devem ser entendidas na perspectiva de outra dimensão explicativa. Ainda que a grande maioria dos estudantes reconheça que a desonestidade académica é susceptível de reprovação, ainda assim, conseguem admitir que no tempo de liceu e da faculdade, fizeram “batota” (Baird, 1980). Certamente

que vários factores (situacionais e individuais) entrecruzam-se e influenciam-se mutuamente. Factores como o *stress*, oportunidade, maus resultados escolares ou mesmo traços de personalidade podem ter um efeito facilitador para as práticas académicas mais censuráveis (Barnett & Dalton, 1981).

Como já se viu, alguns autores tentam um modelo explicativo da desonestidade académica através de uma abordagem situacional (McCabe & Treviño, 1993) porquanto que outros tentam avaliar os níveis de *desenvolvimento moral* dos prevaricadores (Blatt & Kohlberg, 1975) e Powers *et al.*, (1989). No entanto, até à data, não foi ainda possível estabelecer uma relação directa entre os índices aferidos pelo *DIT* (Rest, 1979 a) e a acção moral (Ponemon, 1992; Malinowski & Smith, 1985).

Bernardi *et al.* (2004) tentaram avaliar as associações existentes entre a desonestidade académica e os níveis de *desenvolvimento moral*, através da aplicação do *DIT*. Para além disso, os autores desenvolveram a *escala de atitudes de honestidade*, que visava avaliar o raciocínio moral e o *Índice de integridade académica* para analisar a componente do juízo moral. O *DIT* expõe situações abstractas que, provavelmente, não irão ser vivenciadas pelos estudantes. Pelo contrário, a *escala de atitudes de honestidade* expõe situações concretas de desonestidade académica e, por conseguinte, com uma “realidade” mais próxima daquilo que são as vivências do estudante. Houve aqui uma tentativa de “enriquecer” o domínio contextual, evitando assim a “frieza” dos dilemas expostos no *DIT*.

O *desenvolvimento moral* dos estudantes não deverá ser muito diferente, já que, quer a idade quer o tipo de educação eram semelhantes, o que explica 52% da variação (Thoma, 1984). Para além disso, Rest (1979 a) refere que a pontuação obtida, quer por homens quer por mulheres não varia de forma significativa.

Alguns autores defendem a ideia de que existe uma correlação entre o nível de *desenvolvimento moral* e a propensão para a desonestidade académica, isto é, quanto maior o nível de desenvolvimento moral, menor a incidência de condutas académicas censuráveis (Malinowski & Smith, 1985; Powers *et al.*, 1989). No entanto, Thorne (2000) chama a atenção para que as versões adaptadas do *DIT* que exijam que o raciocínio opere em situações

específicas, tenderá a revelar um índice P' muito mais baixo do que o índice P' saído do DIT padrão (Rest, 1979 a). Esta situação ocorre na medida em que o Instrumento elaborado por aquele autor mede a competência mais elevada do nível moral e, por conseguinte, a um nível de abstracção muito mais pronunciado. Esta é uma das razões pela qual não se encontra uma relação consistente e estável entre a desonestidade académica e o nível de *desenvolvimento moral* (Bernardi *et al.*, 2004). Os processos de tomada de decisão perante situações específicas e bem conhecidas assumem caminhos diferenciados, face a situações hipotéticas, pelo que os valores aferidos pelo DIT, são índices calculados perante situações despidas de contexto.

Neste caso, adaptar o DIT para o contexto académico, remete os processos de decisão para vivências bem conhecidas dos estudantes, pelo que as premissas envolvidas não envolvem grandes esforços de conceptualização. Uma vez que os dilemas são vivenciados no dia-a-dia, o raciocínio moral perante situações específicas como, por exemplo, dilemas envolvendo condutas académicas desonestas, remetem os processos de decisão para "caminhos" diferenciados (Dubinsky & Loken, 1989).

Uma vez que a problemática da desonestidade académica exige o conhecimento das causas e de toda a dimensão teleológica atinente, é necessário sistematizar algumas das suas premissas.

Albrecht *et al.* (1995) levam em linha de consideração como condição necessária para que a conduta académica desonesta esteja presente, três factores que, conjugados entre si, propiciam aquele comportamento, a saber: (1) pressão para os bons resultados, (2) a possibilidade de não ser apanhado a fazer "batota" e, finalmente, (3) a possibilidade de racionalizar o comportamento como sendo aceitável ou, em última análise, desculpável.

Neste sentido, não é suficiente aplicar o DIT e aferir o nível de desenvolvimento moral mas usar igualmente um instrumento que tenha em linha de conta as situações específicas, como aquele elaborado por Bernardi *et al.* (2004), com a *escala de atitudes de honestidade*. Aqueles autores acreditam assim, haver uma relação correlacional entre o *DIT* (nível de desenvolvimento moral) e a *escala de atitudes de honestidade* (raciocínio moral).

Participaram neste estudo cerca de 239 estudantes, sendo que 19 não foram tidos em consideração porque excederam o número de respostas sem sentido, quer no DIT quer na escala de *atitudes de honestidade*. Assim, participaram 66 estudantes de Psicologia (9 homens e 57 mulheres) e 154 estudantes de Gestão de Empresas (154 homens e 58 mulheres). Bernardi *et al.* (2004) chegaram a algumas conclusões interessantes. Verificaram que as condutas de desonestidade académica surgem em função de factores situacionais e de contexto. Mas talvez a mais importante conclusão, prende-se com o facto de não terem encontrado relação entre as condutas académicas desonestas e o nível de desenvolvimento moral, na medida em que os índices de correlação eram bastante baixos, confirmando assim a mesma conclusão chegada por West, Ravenscroft & Shrader (2004) com as suas pesquisas em ambiente natural.

Outra das conclusões que confirmam estudos anteriores, remetem os estudantes de Gestão para níveis de desenvolvimento moral e raciocínio moral mais baixos que as restantes licenciaturas. Verificaram igualmente que os estudantes que fizeram "batota" no liceu, tinham propensão para repetir o mesmo tipo de conduta na faculdade. Nos casos em que havia relação entre o índice *P* da escala de *atitudes de honestidade* e o índice de integridade académica, verificou-se que quanto mais desenvolvido é o raciocínio moral, menor a probabilidade de haver condutas desonestas em termos académicos. Em suma, Bernardi *et al.* (2004) chegaram à conclusão de que o *DIT* não se revela adequado em todas as situações, mormente quando se trata de realidades muito próximas das vivências do público-alvo. Em jeito de conclusão, aqueles autores ainda que tenham tecido algumas considerações e conclusões interessantes, chamam a atenção para o facto de que a amostra possa não ter sido representativa e que futuras pesquisas são necessárias.

#### 4.1 - Algumas considerações finais

Ainda que não tenha directamente a ver com a problemática da desonestidade académica, existe um estudo interessante que poderá, em parte, explicar por que razão não existe relação directa entre *desenvolvimento moral* e desonestidade académica. Logsdon *et al.* (1994) tentaram relacionar as atitudes de estudantes sobre a pirataria de *software* e os níveis de desenvolvimento moral e verificaram a inexistência de correlação significativa. Os autores referem que a pirataria de *software* consubstancia uma intensidade moral baixa, concluindo assim que a percepção dos estudantes no que concerne ao “roubo” de *software* era tida como pouco grave, ao contrário do que ocorria com o roubo de produtos físicos. Assim, a intensidade moral poderá ser em parte uma dimensão explicativa da distinção factorial entre desonestidade académica e o nível de *desenvolvimento moral*. Sendo assim, as condutas académicas menos honestas poderão ocorrer facilmente, na medida em que não há uma percepção directa de uma entidade lesada.

A dimensão moral remete-nos, quase invariavelmente, para um dilema em que existe um infractor e um lesado, consubstanciando assim a prerrogativa dos estados de direito, onde a justiça procura de forma imparcial, emitir um juízo tributativo entre a defesa e uma acusação. Ora, este binómio não existe de forma clara na conduta académica na medida em que a percepção de uma entidade lesada é difusa ou inexistente. O estudante, ao cometer este tipo de infracções, considera que apenas está a promover o seu favorecimento. Ao mesmo tempo, não considera estar a prejudicar ou a lesar uma entidade específica pelo que consegue, através das técnicas de *neutralização* ou de *externalização* do seu *locus de controlo*, atenuar a sua *dissonância cognitiva*. Assim, esta problemática é tida pelos estudantes como sendo de baixa intensidade moral e, por conseguinte, sem a regulação nem o controlo dos níveis de *desenvolvimento moral*. Para além disso, o recente desenvolvimento de uma “arena” virtual decorrente do desenvolvimento da internet e das recentes actualizações oferecidas pelas redes sociais, aumentaram os níveis de desresponsabilização ética, pelo que os pressupostos deontológicos que remetem o estudante para um quadro de integridade e honorabilidade académica se tornam mais difíceis de atingir. Se na fuga aos impostos, por exemplo, o modelo

explicativo fornece-nos o mesmo tipo de dinâmica, onde não existe uma percepção clara do binómio infractor/lesado mas, antes, simples favorecimento pessoal, no contexto académico, existem todas as condições para que o exercício da cidadania se faça através de toda a elevação ética, partindo do pressuposto de que tanto o estudante como a instituição de ensino onde aquele frequenta estabeleçam uma linha de comunicação ao nível dos valores e dos princípios reguladores da conduta académica. O *ethos* académico pressupõe a valorização do esforço individual mas também a interiorização de que a seriedade e a integridade são valores em si mesma e, por conseguinte, as premissas de todas as condutas que têm lugar dentro da academia. Este aspecto é particularmente importante, se tivermos em linha de conta de que estes “*códigos de honra*” sofrerão uma translação para o futuro, regulando assim a conduta dos actuais estudantes com repercussões óbvias na construção de cidadãos eticamente bem formados. Assim, as instituições de ensino deverão sempre carregar este ónus de responsabilidade, na medida em que transmitir conhecimentos e favorecer o desenvolvimento de competências são apenas alguns pilares para a construção de uma “coisa” maior: o cidadão instruído e com responsabilidade ética, cumprindo-se assim o pressuposto humanista da valorização da pessoa humana.

## Capítulo 5 – Método

### 5.1 – Hipóteses de Investigação

A tensão de correlação entre a acção e a cognição moral em contexto académico irá ser analisada. No entanto, e como estão em causa factores multidimensionais, dificilmente detectados no *design* metodológico proposto, como as emoções, afectos e empatia, consideramos a hipótese de não haver uma relação, ou melhor, uma correlação significativa entre as componentes da acção e a cognição moral. Do pensamento à acção, são activadas dimensões que não permitem, à partida, uma correlação linear entre as variáveis, dadas as componentes afectivas, empáticas e de redimensionamento relacional existentes na “vida real”. A abstracção do pensamento, ao ter lugar num “limbo” meramente conceptual, tende a elevar-se, face ao seu correlato da acção.

Pre vemos igualmente que os alunos de licenciaturas tenderão a usar mais amiúde, condutas académicas menos recomendáveis que os alunos de mestrado. No que ao género diz respeito, não prevemos que existam diferenças significativas, quer nos níveis de desenvolvimento moral quer na relação entre acção e cognição moral em contexto académico. Finalmente, propomos a hipótese de que quanto maior a idade, maior o nível de desenvolvimento moral e maior a consonância entre acção e cognição moral. Aliás, Rest (1986) adianta que o binómio idade/educação explica entre 30 e 50% da variância na pontuação do *DIT*.

Deste modo, e de forma mais sistematizada, as nossas hipóteses metodológicas de investigação ficam assim discriminadas:

**Hipótese n.º 1** - Não existe relação entre cognição e acção moral em contexto académico.

**Hipótese n.º 2** - O binómio cognição/acção moral<sup>4</sup> não mantém uma associação com o nível de desenvolvimento moral.

**Hipótese n.º 3** - O género não explica a dissonância entre a acção e cognição moral, nem o nível de desenvolvimento moral.

---

<sup>4</sup> Ver tabela 3 (p. 56), onde consta a relação de itens referentes à “acção” e “cognição” moral.

**Hipótese n.º 4** - Os estudantes de licenciaturas tendem a mostrar maior dissonância entre a acção e cognição moral, assim como um nível de desenvolvimento moral mais baixo, quando comparados com os estudantes de mestrados.

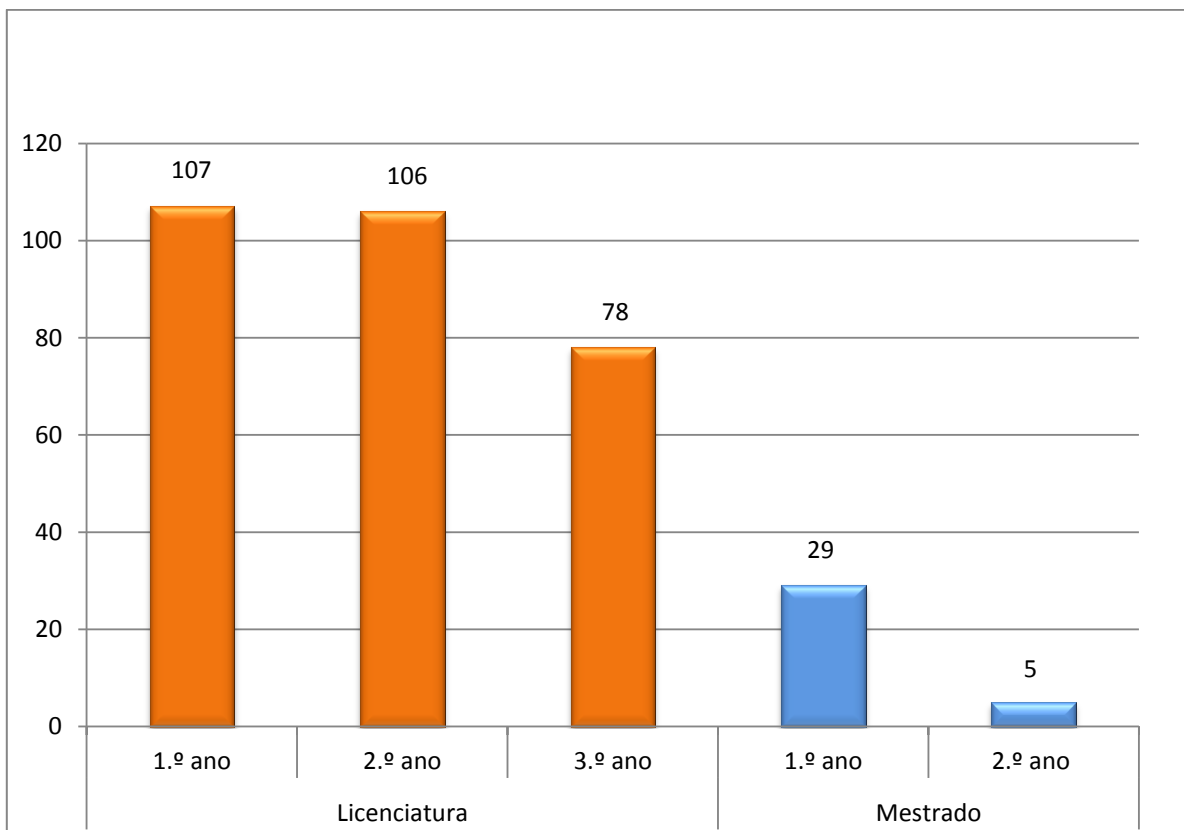
**Hipótese n.º 5** – A idade e o desenvolvimento moral encontram-se relacionadas positiva e directamente.

## 5.2 – Participantes

Responderam ao questionário 400 estudantes mas apenas foram validados 325 respostas, na medida em que 75 respondentes não responderam a mais de 4 itens. Assim, a amostra é composta por estudantes de mestrado e licenciatura da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança ( $n=325$ ). Assumindo um nível de confiança de 95% e admitindo que o número de alunos matriculados em licenciaturas ( $N=1136$ ) e mestrados ( $N=425$ ) na E.S.E. do Instituto Politécnico de Bragança é de 1561, obtemos uma margem de erro de 4,86% e mesmo que optemos pelo nível de confiança de 99%, a margem de erro não ultrapassa os 6,37%.

No que diz respeito à frequência dos anos lectivos (*ver figura n.º 2*), assistimos à prevalência de respostas de estudantes do 1.º ( $n=107$ , 32,9%) e 2.º ano ( $n=106$ , 32,6%) de licenciaturas. Seguidamente, surgem os estudantes do 3.º ano com 78 estudantes, o que equivale a 24% do total de estudantes. No que diz respeito, a estudantes de mestrado, obtivemos 29 respostas (8,9%) de estudantes do 1.º ano e cinco respostas (1,5%) de estudantes com frequência no 2.º ano.

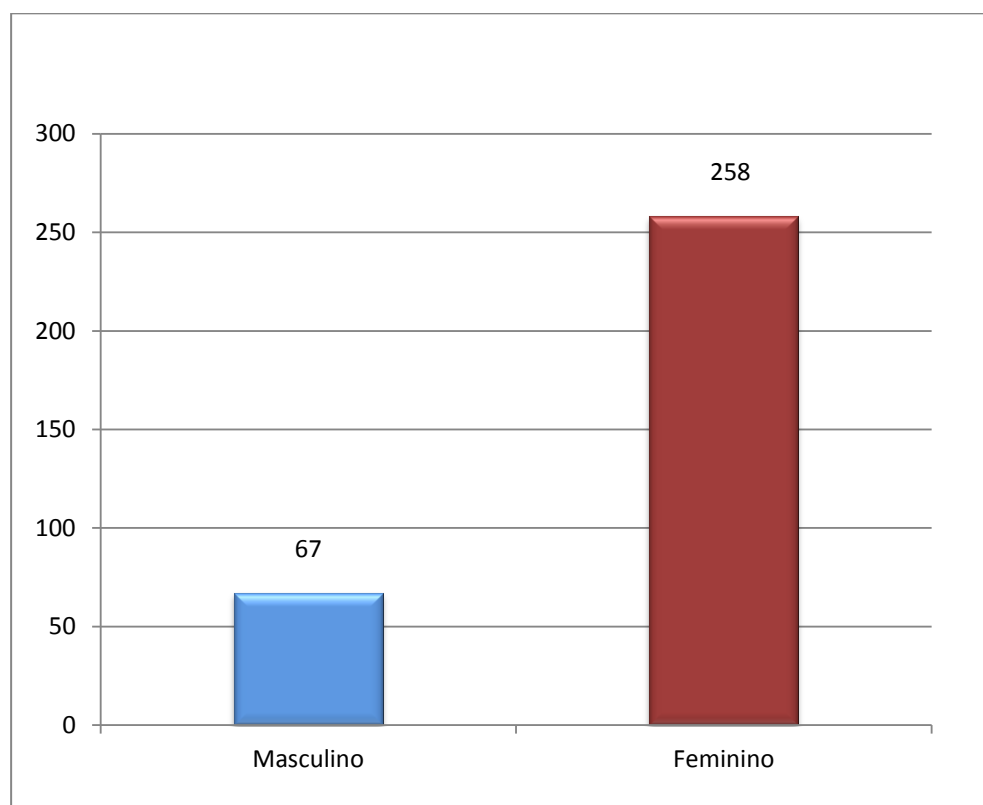
Figura 2 - Frequência de ano lectivo por tipo de Habilitação



No que concerne à idade, estamos perante uma média de 22,44 anos e com um desvio padrão de 5,66. As idades oscilam entre os 18 anos, como idade mais baixa e os 50 anos, o que representa uma amplitude de idades de 32 anos.

Finalmente, a distribuição da amostra no que diz respeito ao género, revela que 258 estudantes (79,38%) são do sexo feminino, sendo que os estudantes do sexo masculino são 67 (20,62%) (ver figura n.º 3).

Figura 3 - Género



### 5.3 – Procedimentos e instrumentos metodológicos

Foi solicitada no dia 22 de Novembro de 2010 a devida autorização para a aplicação do pré-teste a uma só turma e posteriormente para a aplicação do questionário propriamente dito ao maior número possível de turmas (ver ANEXO III). No dia 22 de Dezembro de 2010, foi dado deferimento ao solicitado, desde que não ocupasse mais de 10 minutos por turma e desde que o docente anísse com a aplicação do questionário, pelo que a partir desta data foi possível a recolha de dados. O pré-teste foi aplicado a uma turma com alunos de um curso de mestrado, tendo havido a recepção de 16 respostas, entre os dias 8 e 19 de Janeiro de 2011. A versão pré-teste do questionário solicitou que os estudantes fizessem considerações sobre a estrutura do questionário e que mencionassem aspectos mais confusos ou menos claros, aquando da sua resposta ao *link* enviado. Uma aluna mencionou na versão pré-teste se a referência aos anos lectivos se referia à sua frequência ou à sua conclusão. Este *feedback* permitiu que na versão final do questionário ficasse explícito que se tratava do ano lectivo que actualmente o estudante frequenta.

Os questionários já com a versão final começaram a ser respondidos em 26 de Fevereiro de 2011 e recebemos a última resposta no dia 5 de Abril de 2011. Em sala de aula, foi solicitado aos alunos que fornecessem o seu endereço de correio electrónico, no sentido de colaborarem num estudo de investigação sobre a conduta académica no âmbito da elaboração de uma dissertação do curso de mestrado de Educação Social. Os estudantes foram informados de que receberiam um *link* que faria a ligação directa ao questionário e que não demoraria mais de 10 minutos a completá-lo.

Este questionário foi elaborado através de uma plataforma “*Web Based Survey*” no servidor da empresa SURVEYMONKEY® e está dividido em quatro partes. A primeira permite fornecer dados descritivos como a relação de licenciaturas e mestrados existentes na E.S.E. do I.P.B., a frequência de anos lectivos, a idade e o género. A segunda parte é constituída por 12 questões feitas na “1.ª pessoa” ou seja, questões ligadas à experiência pessoal do estudante, no que à conduta académica diz respeito. Estas questões tentam avaliar a experiência que o estudante teve na realidade, ao longo da sua vida de estudante. Existem quatro respostas possíveis, a saber: nunca (nenhuma vez), raramente (uma ou duas vezes), algumas vezes (3 a 5 vezes) e frequentemente (mais de 5 vezes).

A terceira parte pretende avaliar a opinião e a posição do estudante face a algumas dimensões existentes na desonestidade académica, dando assim elementos que nos ajudam a compreender a estrutura da sua cognição moral. É composta por 10 questões, havendo quatro respostas com o seguinte formato geral, a saber: “*Sim,...*”, “*Sim, mas...*”, “*Não, mas...*” e finalmente “*Não,...*”. A primeira e a última hipótese garantem a dimensão absoluta referente à plena aceitação ou rejeição da conduta académica desonesta. As hipóteses de resposta intermediárias (“*Sim, mas...*” e o “*Não, mas...*”) aceitam que em algumas circunstâncias, aquele tipo de comportamento pode ser justificado.

Finalmente, a quarta e última parte do questionário, pretende recriar uma versão curta do instrumento de avaliação desenvolvido por Rest, (1979a), o *Defining Issues Test* (DIT), onde são usados dois dilemas morais, ao contrário dos seis contidos na versão original ou dos cinco presentes no DIT 2. O DIT começa

por descrever uma pequena história que consubstancie uma “tensão” de interesses, onde emerge um dilema moral entre duas partes, pelo menos. Depois da descrição da história, é feita uma pergunta com três respostas possíveis. As hipóteses de resposta serão “*Sim...*”, “*Não...*” ou “*Não consigo decidir.*”. Logo a seguir, são colocadas 12 questões em que cada uma delas tenta evocar um de três esquemas morais, a saber: esquemas de interesses pessoais ( $S_{23}$ ), esquemas da manutenção das normas ( $S_4$ ) e os esquemas pós-convencionais ( $S_{56}$ ). Cada questão deverá ser pontuada com uma de cinco respostas possíveis, (i.e., *muito importante, importante, alguma importância, pouca importância e sem importância*). Por último, é pedido ao respondente que ordene as quatro questões consideradas mais importantes por ordem decrescente. Desta pontuação e ordenação sairá o índice  $P'$ , que mais não é do que a percentagem do resultado ponderado da soma obtida da ordenação dos itens que tentam evocar os esquemas “pós-convencionais”.

É de salientar de que todos os cálculos estatísticos foram feitos através do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), tanto nos testes paramétricos, como nos cálculos não paramétricos.

## Capítulo 6 – Análise dos resultados

Antes de avançar com a análise dos resultados, seria importante mencionar os doze binómios entre a acção e cognição moral, já que a sua referência irá ser recorrente. Quer ao nível dos cálculos dos coeficientes de correlação quer ao nível da análise da variância serão mencionadas apenas as iniciais e a ordem em que surgiram no questionário. Por exemplo, se estivermos a analisar as questões “1 – Já copiei por um colega num exame/frequência!” e “1 – É aceitável copiar durante um exame/frequência?”, estamos a fazer referência ao binómio A<sub>1</sub>-C<sub>1</sub>, em que a primeira questão pertence aos itens referentes à acção moral e a segunda, à cognição moral. Cada item na dimensão da acção moral tem o seu correlato na dimensão da cognição. Deste modo, os binómios a ter em consideração deverão sempre ter uma relação de conteúdo, conforme o exemplo supramencionado. Assim, a relação das questões pertencentes à acção e à cognição moral, está assim discriminada:

**Tabela 3 – Questões pertencentes à acção e cognição moral**

<b>A<sub>1</sub></b>	Já copiei por um colega num exame/frequência!	<b>C<sub>1</sub></b>	É aceitável copiar durante um exame/frequência?
<b>A<sub>2</sub></b>	Já permiti que copiassem por mim durante um exame/frequência!	<b>C<sub>2</sub></b>	É razoável receber ajuda de outras pessoas na elaboração de um trabalho individual!
<b>A<sub>3</sub></b>	Já apresentei resultados falsos no decurso de uma pesquisa!	<b>C<sub>3</sub></b>	É aceitável o uso de “cábulas” durante a realização de um exame/frequência?
<b>A<sub>4</sub></b>	Já tive ajuda de terceiros” na elaboração de trabalhos individuais!”	<b>C<sub>4</sub></b>	O uso da internet e das novas tecnologias de informação permite o acesso a praticamente toda a informação disponível. Considera normal que para a elaboração de um trabalho prático se faça “Copy/Paste” sem referir a fonte?
<b>A<sub>5</sub></b>	Já usei cábulas e outros tipos de auxiliares de memória!	<b>C<sub>5</sub></b>	É possível perdoar a alguém que falseie os resultados de uma pesquisa?
<b>A<sub>6</sub></b>	Cheguei a participar na elaboração de um trabalho individual de outra pessoa!	<b>C<sub>6</sub></b>	Considera legítimo pagar a alguém para fazer um trabalho supostamente individual?
<b>A<sub>7</sub></b>	Já usei a internet para a elaboração de trabalhos e usei material lá recolhido sem referir a fonte!	<b>C<sub>7</sub></b>	O professor deve permitir aos alunos ir á casa de banho durante a realização de um exame/frequência?

<b>A<sub>8</sub></b>	Cheguei a pagar para que me ajudassem a fazer um trabalho académico!	<b>C<sub>8</sub></b>	É aceitável que um aluno tenha conhecimento prévio do conteúdo do exame/frequência antes da sua realização e faça uso disso para melhorar a sua nota?
<b>A<sub>9</sub></b>	Cheguei a falsear os resultados de uma pesquisa!	<b>C<sub>9</sub></b>	Perdoa-se a alguém que deixe copiar durante um exame/frequência?
<b>A<sub>10</sub></b>	Já tive acesso a um exame/frequência antes da data da sua realização e usei essa vantagem para tentar uma melhor nota!	<b>C<sub>10</sub></b>	A um aluno para acabar a licenciatura e começar a trabalhar, falta-lhe entregar um trabalho extenso e muito importante. No entanto, tem pouco tempo e grande parte do trabalho foi plagiado. Perdoaria este aluno, no caso de ter conseguido boa nota no trabalho?
<b>A<sub>11</sub></b>	Cheguei a usar material de outros autores e apresentei-o como sendo meu!		
<b>A<sub>12</sub></b>	Já invoquei a necessidade para ir à casa de banho, durante a realização de um exame/frequência para poder aceder à informação pretendida!		

No entanto, a relação de binómios a ter em consideração neste estudo é a seguinte:

Tabela 4 – Relação de binómios entre acção e cognição moral

1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º
<b>A<sub>1</sub></b>	<b>A<sub>2</sub></b>	<b>A<sub>3</sub></b>	<b>A<sub>4</sub></b>	<b>A<sub>5</sub></b>	<b>A<sub>6</sub></b>	<b>A<sub>7</sub></b>	<b>A<sub>8</sub></b>	<b>A<sub>9</sub></b>	<b>A<sub>10</sub></b>	<b>A<sub>11</sub></b>	<b>A<sub>12</sub></b>
<b>C<sub>1</sub></b>	<b>C<sub>9</sub></b>	<b>C<sub>4</sub></b>	<b>C<sub>2</sub></b>	<b>C<sub>3</sub></b>	<b>C<sub>2</sub></b>	<b>C<sub>4</sub></b>	<b>C<sub>6</sub></b>	<b>C<sub>5</sub></b>	<b>C<sub>8</sub></b>	<b>C<sub>10</sub></b>	<b>C<sub>7</sub></b>

Como já foi mencionado, qualquer tipo de análise terá sempre em conta a relação de binómios constante na tabela 4.

### **6.1 – Hipótese n.º 1 – “Não existe relação entre cognição e acção moral em contexto académico.”**

Para aferir o tipo de relação existente entre os itens pertencentes à acção moral e aqueles relacionados com a cognição moral, utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman ( $r_s$ ). Este coeficiente foi calculado para todos os binómios constantes na tabela 4. O coeficiente de correlação apresentou valores significativos, ainda que de baixa intensidade. Não

podemos assim aferir uma relação directa e forte entre a acção e cognição moral mas antes uma associação ligeiramente inversa e de baixa intensidade.

Tabela 5 – Correlação entre acção e cognição moral em contexto académico

Acção	Cognição	$r_s$	Significativo ao nível de:
A <sub>1</sub>	C <sub>1</sub>	0,04	NS
A <sub>2</sub>	C <sub>9</sub>	0,11	NS
A <sub>3</sub>	C <sub>4</sub>	-0,27	.01
A <sub>4</sub>	C <sub>2</sub>	-0,27	.01
A <sub>5</sub>	C <sub>3</sub>	-0,17	.01
A <sub>6</sub>	C <sub>2</sub>	-0,15	.01
A <sub>7</sub>	C <sub>4</sub>	-0,20	.01
A <sub>8</sub>	C <sub>6</sub>	-0,24	.01
A <sub>9</sub>	C <sub>5</sub>	-0,30	.01
A <sub>10</sub>	C <sub>8</sub>	-0,33	.01
A <sub>11</sub>	C <sub>10</sub>	-0,16	.01
A <sub>12</sub>	C <sub>7</sub>	-0,09	.05

Neste caso, não é possível aferir nem prever os resultados de uma variável a partir de outra, ainda que se associem inversamente e com baixa intensidade. Deste modo, podemos concluir a existência de uma associação inversa, ténue mas significativa para um nível de significância de 1 e 5%.

Deste modo, parece-nos existir uma relação entre a acção e a cognição moral, pelo que parecem não ser independentes uma da outra, ainda que haja uma ligeira tendência de progressão inversa. Em suma, só conseguimos validar a nossa hipótese de investigação para os binómios A<sub>1</sub>-C<sub>1</sub> e A<sub>2</sub>-C<sub>9</sub> havendo relação significativa entre os restantes binómios, pelo que existem evidências estatísticas para afirmar, aos níveis de significância de 1 e 5% que todos os binómios, com excepção dos dois primeiros, se encontram associados.

## **6.2 – Hipótese 2 – “O binómio acção/cognição moral não mantém uma associação com o nível de desenvolvimento moral.”**

Para testar a hipótese de que os binómios acção/cognição moral não mantêm uma associação com os níveis de desenvolvimento moral foi necessário saber se em níveis diferentes de desenvolvimento moral,

encontramos níveis diferentes nos binómios da acção/cognição moral, isto é, avaliar se em níveis mais elevados de desenvolvimento moral, encontramos níveis mais elevados nos binómios da acção/cognição moral; se em níveis mais baixos de desenvolvimento moral encontramos níveis mais baixos no binómio acção/cognição moral ou se, pelo contrário, os resultados de uma variável não apresentam nenhuma associação com a outra.

Para testar a relação entre os três níveis de desenvolvimento moral, a saber:  $S_{23}$  – esquemas de interesses pessoais,  $S_4$  – esquemas da manutenção das normas,  $S_{56}$  – esquemas pós-convencionais e os binómios entre acção/cognição moral, foi calculado o coeficiente de correlação de Spearman,  $r_s$  (325),  $p=.001$  e  $r_s$  (325),  $p=.005$ , para saber o grau de associação entre elas. Uma vez que a amostra segue uma distribuição tendencialmente normal para o índice  $P'$ , como afere o teste  $K-S$  (Kolmogorov-Smirnov),  $p=.051$ ,  $\alpha=.05$ , calculámos as pontuações  $z$  ( $z$  scores) no sentido para conseguir posicionar os esquemas morais na distribuição do índice  $P'$ . Assim, o esquema  $S_{23}$  encontra-se em todos os valores entre 0 e .38 ( $S_{23}=[0; 0,38]$ ); o esquema  $S_4$  entre os valores entre .39 e .65 ( $S_4=[0,39; 0,65]$ ) e o esquema  $S_{56}$  entre os valores .66 e 1.00 ( $S_{56}=[0,66; 1,00]$ ).

Verificou-se uma associação tendencialmente baixa, inversa mas significativa, assumindo-se níveis de significância de 1 e 5%, para os esquemas morais  $S_{23}$  e  $S_4$ . Não havendo uma associação forte, não podemos prever a probabilidade de ocorrência de uma variável a partir do conhecimento dos valores da outra. Como já se disse, uma das notas dominantes foi o facto de haver associações inversas para todos os binómios em relação aos três níveis de desenvolvimento moral, ainda que de baixa intensidade. Haverá assim uma tendência de progressão inversa entre a acção e a cognição moral, ou seja, à medida que uma variável aumenta, a outra diminui e vice-versa, ainda que de forma pouco intensa, conforme consta na tabela 6. No entanto, os valores do coeficiente de correlação ( $r_s$ ) no esquema  $S_{23}$  são quase sempre superiores aos demais, o que pressupõe maior dissonância entre acção e cognição moral, face aos restantes esquemas. O esquema  $S_{23}$  apresenta sete resultados superiores aos demais esquemas, sendo que apenas três com resultados superiores a -.30. O esquema  $S_4$  apresenta resultados superiores aos restantes

esquemas para apenas dois binómios ( $A_4-C_2$  e  $A_{10}-C_8$ ), o que nos permite concluir que nos níveis de desenvolvimento moral mais baixos, existe a propensão para uma maior disparidade ou dissonância entre a acção e a cognição moral.

**Tabela 6 – Associação entre os binómios acção/cognição moral e desenvolvimento moral**

	<b>S<sub>23</sub></b>		<b>S<sub>4</sub></b>		<b>S<sub>56</sub></b>	
	<i>r<sub>s</sub></i>	<i>p.</i>	<i>r<sub>s</sub></i>	Sig.	<i>r<sub>s</sub></i>	<i>p.</i>
A <sub>1</sub> -C <sub>1</sub>	0,04		0,05		0,07	
A <sub>2</sub> -C <sub>9</sub>	0,20		0,14	.05	-0,04	
A <sub>3</sub> -C <sub>4</sub>	-0,36	.01	-0,24	.01	-0,27	.01
A <sub>4</sub> -C <sub>2</sub>	-0,25	.05	-0,32	.01	-0,12	
A <sub>5</sub> -C <sub>3</sub>	-0,24	.05	-0,15	.05	-0,21	
A <sub>6</sub> -C <sub>2</sub>	-0,25	.05	-0,16	.05	-0,06	
A <sub>7</sub> -C <sub>4</sub>	-0,26	.05	-0,19	.01	-0,18	
A <sub>8</sub> -C <sub>6</sub>	-0,26	.05	-0,25	.01	-0,11	
A <sub>9</sub> -C <sub>5</sub>	-0,42	.01	-0,35	.01	0,08	
A <sub>10</sub> -C <sub>8</sub>	-0,23	.05	-0,37	.01	-0,15	
A <sub>11</sub> -C <sub>10</sub>	-0,36	.01	-0,11		-0,09	
A <sub>12</sub> -C <sub>7</sub>			-0,12	.05	-0,07	

### 6.2.1 – Análise da variância (*Kruskal Wallis*) aos binómios acção/cognição moral face aos níveis de desenvolvimento moral

Para além de saber o grau de associação entre ambas as variáveis, foi igualmente avaliada a análise da variância (*Kruskal-Wallis*) para saber se havia diferenças significativas nos itens da acção e cognição moral, tendo em conta os três níveis de desenvolvimento moral, para um nível de significância de 5%. Atendendo a que observámos a violação do pressuposto da distribuição normal nos três níveis de desenvolvimento moral<sup>5</sup>, não foi possível aplicar o teste paramétrico da análise da variância (ANOVA), pelo que tivemos que recorrer à

<sup>5</sup> Ainda que o índice *P'* assumo o pressuposto da normalidade, os esquemas morais quando analisados em separado não revelam uma distribuição normal.

alternativa não paramétrica do teste Kruskal Wallis, que tem como objectivo comparar as distribuições das amostras em estudo.

**Tabela 7 – Análise da variância – Teste *Kruskal-Wallis* entre os itens do binómio acção/cognição e os níveis de desenvolvimento moral**

	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>p.</b>	<b>Valor do teste</b>	<b>Diferenças significativas</b>
A <sub>1</sub>	2,26	.80	.51	1,338	NÃO
C <sub>1</sub>	2,82	1,05	<b>.001</b>	13,64	<b>SIM</b>
A <sub>2</sub>	2,01	.67	.264	2,665	NÃO
C <sub>9</sub>	2,32	.768	.125	4,162	NÃO
A <sub>3</sub>	1,28	.689	.512	1,338	NÃO
C <sub>4</sub>	3,34	.630	.121	4,217	NÃO
A <sub>4</sub>	2,10	.885	.589	1,059	NÃO
C <sub>2</sub>	2,41	.813	.434	1,669	NÃO
A <sub>5</sub>	2,06	.870	.565	1,143	NÃO
C <sub>3</sub>	3,03	1,061	<b>.005</b>	10,597	<b>SIM</b>
A <sub>6</sub>	2,11	.876	.977	.047	NÃO
C <sub>2</sub>	2,41	.813	.434	1,669	NÃO
A <sub>7</sub>	2,04	.888	.798	.452	NÃO
C <sub>4</sub>	3,34	.630	.121	4,217	NÃO
A <sub>8</sub>	1,06	.333	.554	1,183	NÃO
C <sub>6</sub>	3,21	.649	.053	5,872	NÃO
A <sub>9</sub>	1,21	.607	.539	1,235	NÃO
C <sub>5</sub>	2,77	.812	.913	.182	NÃO
A <sub>10</sub>	1,30	.693	.108	4,447	NÃO
C <sub>8</sub>	3,26	1,007	<b>.016</b>	8,248	<b>SIM</b>
A <sub>11</sub>	1,18	.574	.698	.720	NÃO
C <sub>10</sub>	2,85	.955	.555	1,177	NÃO
A <sub>12</sub>	1,02	.206	.281	2,538	NÃO
C <sub>7</sub>	3,49	.796	.423	1,720	NÃO

Na generalidade, a análise dos valores apresentados na tabela anterior mostra que os itens dos binómios acção/cognição não revelam diferenças significativas nos três níveis de desenvolvimento moral. No entanto, os itens C<sub>1</sub>, C<sub>3</sub> e C<sub>8</sub> revelam diferenças significativas ao longo dos vários níveis de desenvolvimento moral. Este tipo de análise não nos permite saber quais os pares (S<sub>23</sub>-S<sub>4</sub>, S<sub>23</sub>-S<sub>56</sub> ou S<sub>4</sub>-S<sub>56</sub>) que revelam diferenças significativas. Para esse efeito, é necessário testar as comparações múltiplas através do teste de *Tamhane* e perceber quais os pares que estabelecem diferenças significativas, quando após a análise da variância se rejeita a hipótese nula e, por conseguinte, se verificam diferenças significativas. Tal como no teste de *Kruskal-Wallis*, a análise da variância (ANOVA) também rejeita a hipótese nula para o item C<sub>1</sub>,  $F(2, 322) = 6,597, p = .002, \alpha = .05$

**Tabela 8 – Comparações múltiplas dos três níveis de desenvolvimento moral para a questão Cognição 1 (teste de Tamhane)**

	Comparações múltiplas		Diferença das médias	P value
COGNIÇÃO 1 P < .05 *	<b>S<sub>23</sub></b>	S <sub>4</sub>	.089	.924
		S <sub>56</sub>	<b>-.485*</b>	<b>.027</b>
	<b>S<sub>4</sub></b>	S <sub>23</sub>	-.089	.924
		S <sub>56</sub>	<b>-.574*</b>	<b>.000</b>
	<b>S<sub>56</sub></b>	S <sub>23</sub>	<b>.485*</b>	<b>.027</b>
		S <sub>4</sub>	<b>.574*</b>	<b>.000</b>

O teste de *Tamhane* (ver tabela 8) revela que os valores de C<sub>1</sub> – “É aceitável copiar durante um exame/frequência?” mostra diferenças significativas entre os esquemas morais S<sub>23</sub> (n=58, M=2,79, dp=1,072) e S<sub>56</sub> (n= 54, M= 3,28, dp=.856),  $p = .027, \alpha = .05, DM = .485$ . Existem igualmente diferenças significativas dos valores de C<sub>1</sub> entre os esquemas S<sub>4</sub> (n=213, M=2,70, dp=1,069) e S<sub>56</sub>,  $p = .0001, \alpha = .05$ . Apenas não se detectam diferenças significativas entre os esquemas S<sub>23</sub> e S<sub>4</sub>,  $p = .924, \alpha = .05, DM = .089$ . No que concerne ao item C<sub>3</sub> – “É aceitável o uso de cábulas durante a realização de um exame/frequência?” (Ver tabela 9) mostra a existência de diferenças significativas,  $F(2, 322) = 4,309, p = .014, \alpha = .05$ . Essas diferenças revelam-se entre os esquemas S<sub>4</sub> (n=213, M=2,94,

$dp=1,086$ ) e  $S_{56}$  ( $n=54$ ,  $M=3,41$ ,  $dp=.901$ ),  $p=.005$ ,  $\alpha=.05$ .,  $DM=.468$ . No entanto, não existem diferenças significativas entre os esquemas  $S_{23}$  ( $n=58$ ,  $M=3$ ,  $dp=1,043$ ) e  $S_4$  ( $n=213$ ,  $M=2,94$ ,  $dp=1,086$ ),  $p=.972$ ,  $\alpha=.05$ ,  $DM=.061$  e entre  $S_{23}$  e  $S_{56}$  ( $n=54$ ,  $M=3,41$ ,  $dp=.901$ ),  $p=.084$ ,  $\alpha=.05$ ,  $DM= -.407$ .

**Tabela 9 - Comparações múltiplas entre os esquemas morais tendo em conta os valores de C3**

	Comparaçõ es múltiplas	Diferença das médias	$p$ .	
COGNIÇÃO 3	<b>S<sub>23</sub></b>	S <sub>4</sub>	.061	.972
		S <sub>56</sub>	-.407	.084
	<b>S<sub>4</sub></b>	S <sub>23</sub>	-.061	.972
		S <sub>56</sub>	<b>-.468*</b>	<b>.005</b>
	<b>S<sub>56</sub></b>	S <sub>23</sub>	.407	.084
		S <sub>4</sub>	<b>.468*</b>	<b>.005</b>

Finalmente, no que diz respeito ao item  $C_8$  – “É aceitável que um aluno tenha conhecimento prévio do conteúdo do exame/frequência antes da sua realização e faça uso disso para melhorar a sua nota?” revela a existência de diferenças significativas,  $F= (2, 322) = 4,589$ ,  $p=.011$ ,  $\alpha=.05$ . Essa diferença encontra-se entre os esquemas  $S_{23}$  ( $n=58$ ,  $M=3,12$ ,  $dp=1,125$ ) e  $S_{56}$  ( $n=54$ ,  $M=3,26$ ,  $dp=1,007$ ),  $p=.012$ ,  $\alpha=.05$ ,  $DM=.509$ . Existem igualmente diferenças significativas entre os esquemas  $S_{56}$  e  $S_4$  ( $n=213$ ,  $M=3,21$ ,  $dp=1,030$ ),  $p=.001$ ,  $\alpha=.005$ ,  $DM=.423$ .

**Tabela 10 - Comparações múltiplas dos esquemas morais tendo em conta a questão C8**

	Comparações múltiplas	Diferença das médias	$p$ .	
COGNIÇÃO 8	<b>S<sub>23</sub></b>	S <sub>4</sub>	-.086	.937
		S <sub>56</sub>	<b>-.509*</b>	<b>.012</b>
	<b>S<sub>4</sub></b>	S <sub>23</sub>	.086	.937
		S <sub>56</sub>	<b>-.423*</b>	<b>.001</b>
	<b>S<sub>56</sub></b>	S <sub>23</sub>	<b>.509*</b>	<b>.012</b>
		S <sub>4</sub>	<b>.423*</b>	<b>.001</b>

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que os três níveis de desenvolvimento moral não condicionam de forma significativa os valores encontrados nos itens dos vários binómios acção cognição moral. Assim, podemos afirmar que não existe uma associação entre os itens dos binómios de acção/cognição moral e os níveis de desenvolvimento moral, ainda que em três itens tenhamos encontrado diferenças significativas. Verifica-se no entanto que em todos os binómios acção/cognição moral, os valores médios na componente cognição moral são sempre superiores aos revelados pela componente acção moral (ver tabela 7 ou figura 5).

### **6.3 – Hipótese n.º 3 – O género não explica a dissonância entre a acção e cognição moral, nem o nível de desenvolvimento moral**

Para testar a dissonância existente nos binómios acção/cognição moral, tendo em conta o género, foi usado o coeficiente de correlação de Spearman ( $r_s$ ). Pretende-se saber se a variável “género” é ou não relevante para explicar as diferenças encontradas na associação que se estabelece entre os itens da categoria “acção moral” e os itens da categoria “cognição moral”. Os coeficientes de correlação apresentam valores fracos, relacionados inversamente e na sua maioria significativos ao nível .01. Assim, não se pode concluir de forma categórica que o género explique as diferenças encontradas nos graus de associação encontrados para os binómios acção/cognição, ou seja, ser estudante do sexo feminino ou do sexo masculino não é relevante para explicar as diferenças encontradas, ainda que os binómios A<sub>3</sub>-C<sub>4</sub>, A<sub>9</sub>-C<sub>5</sub> e A<sub>11</sub>-C<sub>10</sub> mostrem valores mais fortes e inversos para o sexo masculino (Ver tabela 11). O binómio A<sub>3</sub>-C<sub>4</sub> apresenta para o sexo masculino ( $r_s = -.44$ ,  $\alpha = .01$ ) uma associação mais forte do que o valor encontrado para o sexo feminino ( $r_s = -.20$ ,  $\alpha = .01$ ). Já no que diz respeito ao binómio A<sub>9</sub>-C<sub>5</sub> a diferença encontrada é semelhante à anterior, onde o sexo masculino apresenta um valor mais relevante ( $r_s = -.45$ ,  $\alpha = .01$ ) do que a sua contraparte feminina ( $r_s = -.23$ ,  $\alpha = .01$ ). O terceiro binómio (A<sub>11</sub>-C<sub>10</sub>) onde se encontram diferenças relevantes mostram mais uma vez uma correlação mais forte ( $r_s = -.45$ ,  $\alpha = .01$ ) ainda que negativa

para os estudantes do sexo masculino, face ao valor encontrado para as estudantes do sexo feminino, onde a correlação está muito perto de zero. Assim, e apesar da necessária prudência interpretativa, o género masculino apresenta cinco coeficientes de correlação ( $r_s$ ) iguais ou superiores a  $-.30$ , sendo que desses cinco, quatro mostram valores que revelam maior associação que a sua contraparte feminina, pelo que podemos com a prudência necessária nestes casos, sugerir que os estudantes do sexo masculino tendem a apresentar maior dissonância nos binómios de acção/cognição moral do que as estudantes do sexo feminino.

Tabela 11 - COEFICIENTES DE CORRELAÇÃO DOS BINÓMIOS ACÇÃO/COGNIÇÃO TENDO EM CONTA O GÉNERO

	Feminino	Masculino
A <sub>1</sub> -C <sub>1</sub>	<b>.11*</b>	-.19
A <sub>2</sub> -C <sub>9</sub>	.09	.19
A <sub>3</sub> -C <sub>4</sub>	<b>-.20**</b>	<b>-.44**</b>
A <sub>4</sub> -C <sub>2</sub>	<b>-.25**</b>	<b>-.34**</b>
A <sub>5</sub> -C <sub>3</sub>	<b>-.20**</b>	-.12
A <sub>6</sub> -C <sub>2</sub>	<b>-.17**</b>	-.08
A <sub>7</sub> -C <sub>4</sub>	<b>-.20**</b>	<b>-.19**</b>
A <sub>8</sub> -C <sub>6</sub>	<b>-.28**</b>	
A <sub>9</sub> -C <sub>5</sub>	<b>-.23**</b>	<b>-.45**</b>
A <sub>10</sub> -C <sub>8</sub>	<b>-.33**</b>	<b>-.30**</b>
A <sub>11</sub> -C <sub>10</sub>	-.04	<b>-.45**</b>
A <sub>12</sub> -C <sub>7</sub>	-.11*	-.05

Face aos valores apurados para este coeficiente de correlação, podemos afirmar que a associação entre as variáveis covaria inversamente, ainda que estejamos perante valores de fraca intensidade.

Os itens A<sub>3</sub> (*Já apresentei resultados falsos no decurso de uma pesquisa!*) e A<sub>9</sub> (*Cheguei a falsear os resultados de uma pesquisa!*)<sup>6</sup> apresentam um conteúdo semelhante para testar a consistência de respostas. Apresentam entre si uma correlação que demonstra alguma consistência ( $r_s=.59$ ,  $\alpha=.0001$ ) de respostas. Estes itens estão colocados em binómios diferentes, ainda que os coeficientes de correlação sejam semelhantes, quer nas estudantes do sexo feminino ( $r_s= -.20$ ,  $\alpha=.01$  e  $r_s=-.23$ ,  $\alpha=.01$ ) quer nos estudantes do sexo masculino ( $r_s= -.45$ ,  $\alpha=.01$  e  $r_s= -.45$ ,  $\alpha=.01$ ). Em suma, a dissonância existente entre a acção e a cognição existe, uma vez que os coeficientes de correlação revelam covariação das variáveis mas não apresentam relações muito fortes, ainda que os estudantes do sexo masculino tendam para uma maior propensão para apresentar maior dissonância entre acção e cognição moral.

### 6.3.1 – Comparação das médias dos binómios acção/cognição moral entre os estudantes do sexo masculino e sexo feminino

Para testar a comparação das médias nos binómios acção/cognição moral face ao género, foi usado o *t-student*. No entanto, verificámos que em alguns itens foi violado o pressuposto da homogeneidade das variâncias, pelo que foi necessário assumir o valor do teste para a não homogeneidade das variâncias.

Tabela 12- Teste T para os binómios acção/cognição moral tendo em conta o género

	Género	n	M	DP	Levene	t.	g.l.	p.	Dif.
A <sub>1</sub>	FEMININO	258	2,30	.754	.000	1,586	90,474	.116	Não
	MASCULINO	67	2,10	.923					
C <sub>1</sub>	FEMININO	258	2,83	1,047	.235	.601	323	.548	Não
	MASCULINO	67	2,75	1,092					
A <sub>2</sub>	FEMININO	258	1,97	.663	.101	-1,918	323	.056	Não
	MASCULINO	67	2,15	.702					
C <sub>9</sub>	FEMININO	258	2,34	.732	.086	.650	323	.516	Não
	MASCULINO	67	2,27	.898					
A <sub>3</sub>	FEMININO	258	1,21	.607	.000	-3,104	82,544	.003	Sim

<sup>6</sup> Acção 3 e acção 9 são intencionalmente semelhantes para testar a consistência de respostas. A questão A<sub>3</sub> – “Já apresentei resultados falsos no decurso de uma pesquisa!” e a questão A<sub>9</sub> – “Cheguei a falsear os resultados de uma pesquisa!” fazem parte de binómios diferentes mas apresentam índices de correlação muito semelhantes e possuem entre si uma correlação relevante ( $r_s=.59$ ,  $\alpha=.0001$ ).

	Género	n	M	DP	Levene	f.	g.l.	p.	Dif.
	MASCULINO	67	1,57	.891					
C <sub>4</sub>	FEMININO	258	3,36	.591	.206	1,631	323	.104	Não
	MASCULINO	67	3,22	.755					
A <sub>4</sub>	FEMININO	258	2,12	.894	.050	.990	323	.323	Não
	MASCULINO	67	2,00	.853					
C <sub>2</sub>	FEMININO	258	2,42	.781	.044	.488	91,456	.627	Não
	MASCULINO	67	2,36	.933					
A <sub>5</sub>	FEMININO	258	2,10	.857	.176	1,694	323	.091	Não
	MASCULINO	67	1,90	.907					
C <sub>3</sub>	FEMININO	258	3,11	1,004	.001	2,43	90,692	.017	<b>Sim</b>
	MASCULINO	67	2,72	1,216					
A <sub>6</sub>	FEMININO	258	2,10	.891	.048	.389	109,91	.698	Não
	MASCULINO	67	2,15	.821					
C <sub>2</sub>	FEMININO	258	2,42	.781	.044	.488	91,456	.627	Não
	MASCULINO	67	2,36	.933					
A <sub>7</sub>	FEMININO	258	2,03	.892	.572	-.081	323	.935	Não
	MASCULINO	67	2,04	.878					
C <sub>4</sub>	FEMININO	258	3,36	.591	.206	1,631	323	.104	Não
	MASCULINO	67	3,22	.755					
A <sub>8</sub>	FEMININO	258	1,07	.372	.001	3,178	257	.002	<b>Sim</b>
	MASCULINO	67	1,00	.000					
C <sub>6</sub>	FEMININO	258	3,24	.597	.233	1,744	323	.082	Não
	MASCULINO	67	3,09	.811					
A <sub>9</sub>	FEMININO	258	1,15	.523	.000	-2,709	80,450	.008	<b>Sim</b>
	MASCULINO	67	1,43	.821					
C <sub>5</sub>	FEMININO	258	2,78	.780	.017	.386	91,502	.700	Não
	MASCULINO	67	2,73	.931					
A <sub>10</sub>	FEMININO	258	1,30	.700	.673	.156	323	.876	Não
	MASCULINO	67	1,28	.670					
C <sub>8</sub>	FEMININO	258	3,31	.945	.000	1,604	88,212	.112	Não
	MASCULINO	67	3,06	1,205					
A <sub>11</sub>	FEMININO	258	1,16	.538	.003	-1,371	87,815	.174	Não
	MASCULINO	67	1,28	.692					
C <sub>10</sub>	FEMININO	258	2,88	.909	.001	1,137	90,215	.259	Não
	MASCULINO	67	2,72	1,112					
A <sub>12</sub>	FEMININO	258	1,02	.186	.077	-.897	323	.370	Não
	MASCULINO	67	1,04	.272					
C <sub>7</sub>	FEMININO	258	3,55	.748	.007	2,293	89,364	.024	<b>Sim</b>
	MASCULINO	67	3,27	.931					

Foram analisados os 24 itens dos doze binómios no que concerne à diferença das médias entre estudantes do sexo feminino e estudantes do sexo masculino e constatámos que cinco itens apresentam diferenças significativas. No binómio  $A_3-C_4$ , constatámos que os estudantes do sexo masculino ( $M=1,57$ ,  $dp=.891$ ) apresentam valores significativamente maiores para a questão  $A_3$  - “*Já apresentei resultados falsos no decurso de uma pesquisa!*”,  $t(82,54) = -3,104$ ,  $p=.003$ ,  $\alpha=.05$ , 95% IC [-.587; -.129]. No entanto, o contrário acontece no binómio  $A_5-C_3$ , na medida que as estudantes do sexo feminino ( $M=3,11$ ,  $dp=1,004$ ) revelam uma média significativamente maior para a questão  $C_3$  - “*É aceitável o uso de cábulas durante a realização de um exame/frequência?*”,  $t(90,692) = 2,43$ ,  $p=.017$ ,  $\alpha=.05$ , 95% IC [.072; .712]. O mesmo acontece no binómio  $A_8-C_6$ , onde as estudantes do sexo feminino ( $M=1,07$ ,  $dp=.372$ ) têm uma média significativamente superior para a questão  $A_8$  - “*Cheguei a pagar para que me ajudassem a fazer um trabalho académico!*”,  $t(257) = 3,178$ ,  $p=.002$ ,  $\alpha=.05$ , 95% IC [.028; .119]. No binómio  $A_9-C_5$  os estudantes do sexo masculino ( $M=1,43$ ,  $dp=.821$ ) apresentam resultados significativamente superiores para a questão  $A_9$  - “*Cheguei a falsear os resultados de uma pesquisa!*”,  $t(80,45) = -2,709$ ,  $p=.008$ ,  $\alpha=.05$ , 95% IC [-.495; -.076]. Este resultado é consistente com o verificado na questão  $A_3$ , já que a questão é semanticamente semelhante, pelo que os estudantes do sexo masculino revelam aqui consistência nas suas respostas. É de notar que foram precisamente as questões  $A_3$  e  $A_9$  que obtiveram coeficientes de correlação mais fortes (Ver tabela 11) para as respostas dos estudantes do sexo masculino. Finalmente, o binómio  $A_{12}-C_7$  mostra que as estudantes do sexo feminino apresentam valores médios significativamente maiores para a questão  $C_7$  - “*O professor deve permitir aos alunos ir à casa de banho durante a realização de um exame/frequência?*”,  $t(89,364) = 2,293$ ,  $p=.024$ ,  $\alpha=.05$ , 95% IC [.038; .526].

Após a análise dos resultados, podemos concluir que o género não induz resultados significativamente diferentes para os valores obtidos nos binómios acção/cognição moral. Mesmo nos itens em que estas diferenças se verificam, não existe uma clara preponderância de um sexo sobre o outro, ou seja, a variância existente nas respostas aos binómios acção/cognição moral não é explicada pelo género.

### **6.3.2 – Teste *t-student* de igualdade das médias do nível de desenvolvimento moral, tendo em conta o género**

Para testar a variância existente no *índice P'*, tendo em conta o género, foi usado o teste *t-student*, para saber se as médias do *índice P'* dos estudantes masculinos e femininos diferem significativamente para um nível de significância  $\alpha=.05$ .

O teste *t-student* não revela uma diferença estatisticamente relevante entre o valor médio do índice *p'* encontrado nas estudantes do sexo feminino ( $M=.52$ ,  $dp=.131$ ) e os estudantes do sexo masculino ( $M=.50$ ,  $dp=.133$ ), *t student* = 1,182, *p value*=.238>.05, pelo que não se rejeita a hipótese nula. O mesmo é dizer que não existem evidências estatísticas suficientes para afirmar que a diferença das médias é significativamente diferente de zero para um nível de significância de 5%. Para além disso, confirma-se a homogeneidade da variância para as amostras, *p value* =.611>.05 (Teste de Levene).

### **6.3.3 – Análise da variância (ANOVA) para os esquemas morais, tendo em conta o género**

Para testar se as médias nos três esquemas morais ( $S_{23}$ ,  $S_4$  e  $S_{56}$ ) consoante o género procedeu-se à análise da variância (ANOVA). Verificou-se o pressuposto de normalidade ou o facto de a amostra possuir um  $n > 30$ . Como se confirmou o requisito de homogeneidade para as amostras (LEVENE), permitiu-nos concluir que as variâncias populacionais estimadas a partir de duas amostras independentes são homogéneas. Assim, conseguimos legitimar a opção da análise da variância (ANOVA). Verificou-se a não existência de diferenças significativas entre os esquemas morais, tendo em conta o género,  $F(2, 322) = .089$ ,  $p = .915$ ,  $\alpha = .05$ , ou seja, podemos garantir com relevância estatística a não rejeição da hipótese nula. Seja qualquer que seja a combinação entre os esquemas, não se detectam diferenças estatisticamente relevantes.

Tabela 13 - Comparações múltiplas de Scheffe entre os esquemas morais

Esquemas Morais		Dif. médias	<i>p.</i>	<i>Intervalo Confiança</i>
S <sub>23</sub>	S <sub>4</sub>	-.004	.997	[-.17 -.21]
	S <sub>56</sub>	.022	.961	[-.17 -.21]
S <sub>4</sub>	S <sub>23</sub>	.004	.997	[-.14 -.15]
	S <sub>56</sub>	.026	.915	[-.13 -.18]
S <sub>56</sub>	S <sub>23</sub>	-.022	.961	[-.18 -.13]
	S <sub>4</sub>	-.026	.915	[-.18 -.13]

Em jeito de conclusão, podemos afirmar de forma estatisticamente evidente que a variável referente ao género não explica a dissonância ou variância existente, quer nos binómios acção/cognição moral quer nas médias encontradas no índice *P'* ou nos diferentes esquemas morais. Para além disso, a associação calculada para os binómios acção/cognição revelam uma co-variância fraca, ainda que sempre de forma inversa, não obstante haver três binómios que apresentem diferenças relevantes, onde os estudantes do sexo masculino apresentam maior dissonância entre acção e cognição moral.

**6.4 – Hipótese n.º 4 – “Os estudantes de licenciaturas tendem a mostrar maior dissonância entre a acção e cognição moral, assim como um nível de desenvolvimento moral mais baixo, quando comparados com os estudantes de mestrado.”**

Para avaliar as diferenças das médias dos binómios acção/cognição moral, tendo em conta a frequência de licenciatura ou mestrado, usou-se o teste *t-student* no sentido de saber a habilitação académica explica ou não de forma significativa as diferenças das médias.

**Tabela 14 - Resultados do teste *t*-student às comparações das médias acção/cognição moral tendo em conta a frequência de habilitação**

	HABILITAÇÃO	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>dp</i>	<i>Levene</i>	<i>gl</i>	Dif. Médias	<i>p.</i>	Diferenças
A <sub>1</sub>	mestrado	34	2,15	.702	.008	43,899	-.124	.390	Não
	licenciatura	291	2,27	.808					
C <sub>1</sub>	mestrado	34	2,99	1,013	.309	323	.140	.464	Não
	licenciatura	291	2,80	1,061					
A <sub>2</sub>	mestrado	34	1,88	.686	.520	323	-.142	.246	Não
	licenciatura	291	2,02	.672					
C <sub>9</sub>	mestrado	34	2,35	.774	.876	323	.033	.811	Não
	licenciatura	291	2,32	.769					
A <sub>3</sub>	mestrado	34	1,24	.654	.402	323	-.053	.670	Não
	licenciatura	291	1,29	.694					
C <sub>4</sub>	mestrado	34	3,44	.660	.637	323	.118	.301	Não
	licenciatura	291	3,32	.626					
A <sub>4</sub>	mestrado	34	2,03	.969	.65	323	-.074	.647	Não
	licenciatura	291	2,10	.877					
C <sub>2</sub>	mestrado	34	2,59	.783	.796	323	.203	.168	Não
	licenciatura	291	2,38	.816					
A <sub>5</sub>	mestrado	34	2,21	.770	.084	323	.168	.287	Não
	licenciatura	291	2,04	.880					
C <sub>3</sub>	mestrado	34	3,06	1,071	.978	323	.035	.857	Não
	licenciatura	291	3,02	1,062					
A <sub>6</sub>	mestrado	34	2,21	.808	.137	323	.103	.518	Não
	licenciatura	291	2,10	.885					
C <sub>2</sub>	mestrado	34	2,59	.783	.796	323	.203	.168	Não
	licenciatura	291	2,38	.816					
A <sub>7</sub>	<b>mestrado</b>	<b>34</b>	<b>1,68</b>	<b>.878</b>	<b>.946</b>	<b>323</b>	<b>-.403</b>	<b>.012</b>	<b>Sim</b>
	<b>licenciatura</b>	<b>291</b>	<b>2,08</b>	<b>.881</b>					
C <sub>4</sub>	mestrado	34	3,44	.660	.637	323	.118	.301	Não
	licenciatura	291	3,32	.626					
A <sub>8</sub>	mestrado	34	1,24	.654	.000	34,290	.197	.090	Não
	licenciatura	291	1,04	.266					
C <sub>6</sub>	mestrado	34	3,09	.793	.492	323	-.139	.239	Não
	licenciatura	291	3,23	.630					
A <sub>9</sub>	mestrado	34	1,47	.861	.000	36,373	.295	.059	Não
	licenciatura	291	1,18	.563					
C <sub>5</sub>	mestrado	34	2,76	.855	.591	323	-.005	.973	Não
	licenciatura	291	2,77	.809					
A <sub>10</sub>	mestrado	34	1,47	.825	.011	38,330	.196	.191	Não
	licenciatura	291	1,27	.675					
C <sub>8</sub>	mestrado	34	3,41	.857	.149	323	.168	.359	Não
	licenciatura	291	3,24	1,023					
A <sub>11</sub>	mestrado	34	1,35	.774	.001	36,918	.188	.177	Não

	HABILITAÇÃO	n	M	dp	Levene	gl	Dif. Médias	p.	Diferenças
	licenciatura	291	1,16	.545					
C <sub>10</sub>	mestrado	34	3,12	.808	.018	44,843	.300	.051	Não
	licenciatura	291	2,82	.967					
A <sub>12</sub>	mestrado	34	1,06	.343	.043	35,265	.038	.527	Não
	licenciatura	291	1,02	.185					
C <sub>7</sub>	mestrado	34	3,44	.705	.475	323	-.057	.693	Não
	licenciatura	291	3,50	.807					

Com excepção do item A<sub>7</sub> – “Já usei a internet para a elaboração de trabalhos e usei material lá recolhido sem referir a fonte!”, parte integrante do binómio A<sub>7</sub>-C<sub>4</sub>, onde revela diferenças significativas entre as médias obtidas nas licenciaturas ( $M=2,08$ ,  $dp=.881$ ) e nos mestrados ( $M=1,68$ ,  $dp=.878$ ),  $t(323) = -2,522$ ,  $p=.012$ ,  $\alpha=.05$ , 95% IC [-.717 - -.088] todos os outros binómios não apresentam nenhum item com diferenças significativas. Assim, podemos afirmar com relevância estatística que a frequência de licenciaturas ou de mestrados, não permite, por si só, explicar a existência de diferenças significativas. Por conseguinte, não é possível corroborar a hipótese avançada de que haveria maior dissonância entre a acção e cognição moral nas respostas dos estudantes de licenciaturas face aos estudantes dos mestrados. A dissonância (diferenças) existente nos dois tipos de habilitação não se revela significativa, pelo que não podemos confirmar a hipótese proposta.

#### 6.4.1 – Teste *t-student* para a diferença das médias do índice $P'$ e dos esquemas morais, tendo em conta a frequência de licenciatura ou mestrado

Para testar a análise da variância do índice  $P'$  tendo em conta o tipo de habilitação que o estudante frequenta, foi usado o teste *t-student*, no sentido de saber se o facto de os estudantes frequentarem licenciaturas ou mestrados explicam diferenças significativas nas médias obtidas no índice  $P'$  do DIT.

**Tabela 15 – Teste *t-student* para avaliar as diferenças das médias do índice  $P'$ , tendo em conta o tipo de habilitação literária**

Índice $P'$	Habilitação	M	dp	Levene	DM	p.
	MESTRADO	.537	.119	.359	.024	.321
	LICENCIATURA	.513	.134			

Foi possível constatar de que não existe diferença estatisticamente relevante entre a frequência de uma licenciatura ( $M=.513$ ,  $dp=.134$ ) ou de um mestrado ( $M=.537$ ,  $dp=.119$ ) para explicar a variância obtida, pelo que não existem diferenças significativas nas médias do índice  $P'$  nos dois tipos de habilitação,  $t(323) = .995$ ,  $p=.321$ ,  $\alpha=.05$ , 95% IC [-.023 -.071]. Assim não se confirma a hipótese de os estudantes das licenciaturas terem níveis de desenvolvimento moral mais baixos quando comparados com os estudantes de mestrado. A diferença verificada (Ver tabela 15) não é suficiente para justificar uma diferença estatisticamente significativa. Para além do índice  $P'$ , foi analisado igualmente a análise da variância entre os três esquemas morais ( $S_{23}$ ,  $S_4$  e  $S_{56}$ ), para testar a existência de diferenças significativas e aferir qual o esquema mais susceptível de revelar tais diferenças. No entanto, a análise da variância do teste *t-student*, conseguiu apenas estabelecer a diferença das médias para o esquema  $S_4$  – “manutenção das normas”, na medida em que o número de estudantes de mestrado com os níveis  $S_{23}$  e  $S_{56}$  são demasiadamente pequenos para haver validade estatística.

**Tabela 16 - Teste *t-student* para os valores médios do esquema  $S_4$ , tendo em conta o tipo de Habilitação**

$S_4$		$n$	$M$	$dp$	Levene	DM	$p$ .
	MESTRADO	34	.5191	.07994			
LICENCIATURA	180	.5196	.07243				

Verificou-se que os estudantes que frequentavam licenciaturas ( $n=180$ ,  $M=.5196$ ,  $dp=.07243$ ) e mestrados ( $n=34$ ,  $M=.5191$ ,  $dp=.07994$ ) e que revelaram tendencialmente possuir esquemas  $S_4$  – “manutenção das normas” para o respectivo juízo moral não revelaram diferenças estatisticamente relevantes para as médias obtidas,  $t(212) = -.032$ ,  $p=.975$ ,  $\alpha=.05$ , 95% IC [-.027 -.026], tendo sido igualmente confirmada a homogeneidade das amostras,  $p=.254$ ,  $\alpha=.05$ .

Podemos então concluir que a não existência de diferenças significativas entre as médias do índice  $P'$  e entre as médias dos estudantes de licenciaturas e de mestrados com esquemas  $S_4$ , que não é possível confirmar a hipótese 4, havendo razões estatisticamente relevantes para concluir que a frequência de

licenciaturas ou mestrados não induzem valores médios com variância significativa.

### 6.5 – Hipótese n.º 5 - Quanto maior for a idade do estudante, maior o nível de desenvolvimento moral.

Para testar a hipótese de que o desenvolvimento moral acompanha a evolução da idade, usámos o coeficiente de correlação de Pearson. Foi testada a co-variação entre a idade dos estudantes e os valores do índice P' do DIT.

**Tabela 17 - Dados descritivos do índice P' e da idade dos estudantes e respectivo coeficiente de correlação de Pearson**

ÍNDICE P'					Pearson	
M	DP	N	Valor mínimo	Valor máximo	$r_p$	P value
.52	.13	325	.00	.83	.039	.244
IDADE						
M	DP	N	Valor mínimo	Valor máximo		
22,44	5,66	325	18	50		

Constatou-se através do coeficiente de correlação ( $r_{p=.039, p=.244}$ ) de que a idade e o índice P' do DIT não mantêm nenhum tipo de associação, já que o coeficiente está muito perto de zero (ver tabela 17).

A hipótese de que o nível de desenvolvimento aumentaria à razão da idade não é aqui confirmada, verificando-se a independência entre as variáveis. No entanto, ao testar a diferença das médias de idades nos esquemas S<sub>23</sub>, S<sub>4</sub> e S<sub>56</sub>, verificamos uma tendência para as médias de idades irem subindo à razão da evolução nos três esquemas morais. Ainda que exista essa tendência, ao usarmos a análise da variância (ANOVA), constatamos que as diferenças verificadas não são significativas.

A amostra nos três esquemas morais é desigual (ver tabela 18), ainda que o teste de homogeneidade de Levene apresente valores que nos asseguram homogeneidade das amostras,  $p\ value = .251, \alpha = .05$ .

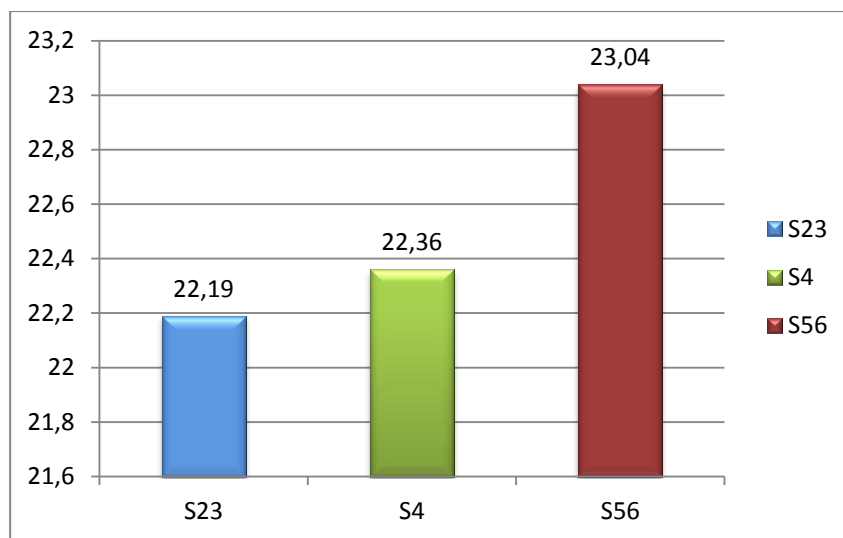
A análise da variância (ANOVA) dá-nos a indicação de que não existem diferenças significativas entre as médias de idades nos três esquemas morais ( $S_{23}$ ,  $S_4$  e  $S_{56}$ ),  $F(2, 322) = .377$ ,  $p = .686$ ,  $\alpha = .05$ .

**Tabela 18 - Dados descritivos das médias de idades nos três esquemas morais**

Esquemas Morais	n	M	dp	95% Intervalo de Confiança
$S_{23}$	58	22,19	5,627	[20,71 – 23,67]
$S_4$	213	22,36	5,437	[21,63 – 23,10]
$S_{56}$	54	23,04	6,541	[21,25 – 24,82]

Apesar de constatararmos o aumento da média das idades, à medida que avançamos nos esquemas morais (ver figura 4), conforme estava previsto na hipótese 5, estatisticamente não é relevante, pelo que não podemos aferir que o nível de desenvolvimento moral aumenta à medida que a idade vai avançando, na medida em que a diferença ou aumento é pouco significativo.

**Figura 4 - Média de idades nos três esquemas morais**

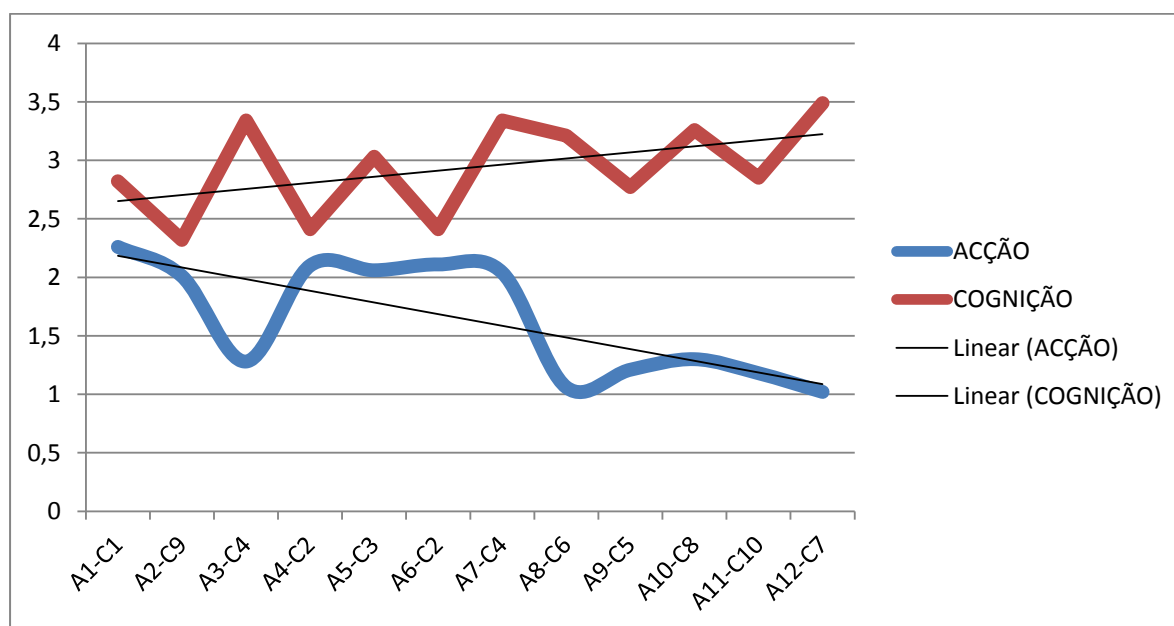


Podemos assim concluir que não é possível confirmar a hipótese de que à medida que a idade aumenta, evolui igualmente o nível de desenvolvimento moral. Para além de não haver co-variação entre as variáveis, a diferença das médias que são verificadas não são significativas para podermos afirmar que existem diferenças que justificam a confirmação da hipótese.

## 6.6 – Valores médios dos itens em cada binómio acção/cognição moral

Para avaliar qual a preponderância das respostas entre os itens que compõem a acção moral e o seu correlato da cognição moral em todos os binómios, foram calculados os valores médios para cada item.

Figura 5 - Médias dos itens em cada binómio acção/cognição moral



Verificámos que em todos os binómios, sem excepção, os valores referentes à dimensão da cognição moral são sempre mais elevados que o seu correlato da acção moral. Assim, podemos afirmar que para a pontuação obtida na dimensão “acção moral”, existe um valor médio superior para a dimensão cognitiva, isto é, quando confrontamos todos os binómios acção/cognição moral, constatamos a primazia da cognição face ao seu equivalente comportamental.

## Capítulo 7 – Discussão e Conclusões

Antes de passar à discussão dos resultados e às respectivas conclusões, seria importante começar por falar das dificuldades sentidas ao longo desta investigação. A primeira das quais, prende-se com o receio sentido ao usar uma versão curta do *DIT* (Rest, 1979) e ferir os pressupostos metodológicos necessários para ser possível tirar conclusões. No fundo, a preocupação prendia-se com a validade do instrumento, já que na versão original, eram usados seis dilemas, ao contrário dos dois usados nesta investigação. No entanto, ao constatarmos que o índice  $P'$  reflectia uma distribuição muito semelhante ao instrumento original, estamos convictos que a validade necessária para validar os resultados está presente, podendo assim ser usado. O facto de ter sido usado para a presente investigação um questionário “web based survey” poderia colocar algumas dificuldades. Dos 400 questionários respondidos, só foram validados 325, já que 75 não tinham respostas suficientes para validação estatística. Esta opção metodológica exige a espera de alguns dias antes de começar a tratar os dados, já que os respondentes não respondem ao questionário no mesmo dia. Em virtude da temática estar muito ligada à “realidade” dos estudantes, houve igualmente o receio de que as respostas não reflectissem a dimensão real da desonestidade académica e, por conseguinte, haver respostas “politicamente correctas”. À parte destes receios, sempre presentes neste tipo de investigação, consideramos ser uma ferramenta poderosa para a recolha de dados, nomeadamente se a amostra for muito grande.

Será desejável fazer uma sinopse dos resultados, saídos da análise estatística, para que seja possível ter uma “visão” de conjunto e, assim, facilitar a interpretação dos resultados.

No que concerne à hipótese 1, onde se propõe a inexistência de relação entre acção e cognição moral, não é aqui confirmada pelo facto de haver nos 12 binómios, coeficientes de correlação ( $r_s$ ) associados de forma pouco intensa, significativos, ainda que relacionados inversamente. Apenas os binómios  $A_9-C_5$  e  $A_{10}-C_8$  apresentam coeficientes iguais ou superiores a  $-.30$ , ainda que co-variem de forma inversa (ver tabela 5).

A hipótese 2 previa a inexistência de uma associação entre os binómios acção/cognição moral com o nível de desenvolvimento moral. Em termos globais, os coeficientes de correlação ( $r_s$ ) são baixos e quase sempre relacionados de forma inversa. O esquema  $S_{23}$  apresenta sete resultados com coeficientes de correlação superiores aos demais esquemas mas apenas três superiores a  $-.30$ . Ainda que estes resultados possam presumir que o esquema  $S_{23}$  possa apresentar maior dissonância nos binómios acção/cognição moral, ou seja, maior distância entre o que se pensa e o que se faz, é necessário alguma prudência, devido ao facto de haver, de uma forma genérica, uma associação fraca entre as variáveis. Para além do coeficiente de correlação, foi calculado igualmente a análise da variância para saber se haveria diferenças significativas entre acção e cognição moral mas tendo em conta os níveis de desenvolvimento moral. Constatou-se a não existência de diferenças significativas, com excepção nos itens  $C_1$ ,  $C_3$  e  $C_8$ , não havendo assim uma associação entre os binómios de acção/cognição moral e os níveis de desenvolvimento moral.

No que concerne à hipótese n.º 3, onde se prevê que o género não explique a variância entre a acção e cognição moral nem o nível de desenvolvimento moral, parece haver uma ligeira tendência para que os estudantes do sexo masculino mostrem maior dissonância nos binómios acção/cognição moral, ainda que os coeficientes de correlação usados ( $r_s$ ) não sejam muito altos e não revelem níveis de associação muito fortes. Já no que se refere à análise da variância, através do *t-student*, os resultados mostram não haver diferenças significativas nas médias dos binómios acção/cognição moral, ainda que cinco itens ( $A_3$ ,  $C_3$ ,  $A_8$ ,  $A_9$  e  $C_7$ ) apresentem diferenças significativas, sem que haja nestas diferenças preponderância de um sexo sobre o outro, pelo que a variância existente nos binómios acção/cognição moral não se explica pelo género.

No que diz respeito à relação entre o género e o nível de desenvolvimento moral (índice  $P'$ ), o teste *t-student* não revela relevância estatística para as diferenças encontradas, pelo que não existem diferenças significativas entre as médias obtidas pelos estudantes do sexo feminino e do sexo masculino no índice  $P'$  do DIT. O mesmo aconteceu quando se testou a

variância nos três esquemas morais ( $S_{23}$ ,  $S_4$  e  $S_{56}$ ), tendo em conta o género, ou seja, não foram encontradas diferenças significativas entre os esquemas morais, independentemente da combinação entre eles, quando comparados através do género.

A hipótese n.º 4 previa que os estudantes de licenciaturas apresentariam maior dissonância entre a acção e cognição moral do que as reveladas pelos estudantes que frequentam cursos de mestrado. A análise da variância, através do teste *t-student*, indica que a frequência de licenciaturas ou mestrados não é um factor determinante para que possa ocorrer diferenças significativas. Para além do item  $A_7$  (*"Já usei a internet para a elaboração de trabalhos e usei material lá recolhido sem referir a fonte!"*), todos os restantes 23 itens não apresentam diferenças significativas entre os estudantes que frequentam licenciaturas e os estudantes que frequentam cursos de mestrado.

A hipótese n.º 4 previa igualmente que o nível de desenvolvimento moral dos estudantes de licenciaturas seria menor do que os revelados pelos estudantes de cursos de mestrado. No entanto, através da análise da variância, constatou-se que as médias do índice  $P'$  dos estudantes de licenciaturas e de mestrados não apresentavam diferenças significativas. Para além da análise do índice  $P'$ , foi testada também a variância ocorrida entre os três esquemas morais, quer nos estudantes de licenciatura quer nos estudantes de mestrado. Neste caso, foi apenas possível testar o esquema  $S_4$ , na medida em que o número de estudantes que possuíam os esquemas  $S_{23}$  e  $S_{56}$  nos cursos de mestrado não era suficiente para haver validação estatística. No entanto, as diferenças existentes no esquema  $S_4$ , entre os dois tipos de habilitação não se mostraram significativas.

A hipótese 5 pretendia confirmar que o nível de desenvolvimento moral aumentaria à razão da evolução da idade. No entanto, o coeficiente de correlação de Pearson ( $r_p$ ) indica uma associação quase inexistente ( $r_p=.039$ ) entre as duas variáveis pelo que não podemos, de todo, confirmar a nossa hipótese. No entanto, verificou-se que a média de idades subia à razão que subia o nível de desenvolvimento moral (ver figura 4) mas as diferenças não se revelaram significativas. Assim, a inexistência de correlação entre a idade e o índice  $P'$  e o facto de não haver diferenças significativas na média de idades

nos três esquemas morais, levam-nos a não poder confirmar a nossa hipótese de trabalho de que o aumento da idade acompanha a evolução do nível de desenvolvimento moral.

### **7.1 - Reflexão e discussão final**

Quando se tenta contrapor a conceptualização moral e o seu correlato da acção, existe a legítima expectativa que esta consubstancie a primeira. Em todos os seus domínios, existe a pretensão no grupo humano de conceber o Ideal Ético como “farol” que norteie a conduta e todas as ramificações do “verbo” agir. A temática da desonestidade académica é por si só, uma das partes visíveis da sinergia existente entre o “pensar” e o “agir” e importa, quer no domínio académico quer mesmo no domínio do respectivo impacto social, uma preocupação séria e sistematizada por parte de todos os cientistas sociais e de todos os actores que fazem parte da *Academia*. Infelizmente, esta temática não se reduz apenas a especulações metodológicas ou como pretexto de investigação pura. A conduta académica acaba por ser o reflexo ou até mesmo o produto de múltiplas influências, que ao longo da vida de um indivíduo se vão estruturando de forma complexa e nem sempre linear. A desonestidade académica distorce o princípio que deverá nortear todas as instituições de ensino, na medida em que poder certificar pessoas sem as respectivas competências, arrasta para um futuro próximo, questões de difícil resolução, criando, não raras vezes, situações de manifesta injustiça. Nesse sentido, esta problemática deveria fazer parte da preocupação de todas as instituições de ensino de uma forma concertada e balizada por estratégias de responsabilização e honorabilidade cívica. Sem estas premissas bem patentes no *dever* das academias, não será possível criar sinergias de excelência, nem tampouco criar valências ampliativas.

A Educação Social tem nesta temática uma oportunidade única para intervir e mobilizar todos os actores envolvidos, através de uma perspectiva necessariamente multidisciplinar e consonante com a sua preocupação de bem-estar social.

Reduzir as condutas académicas que não interiorizam o princípio do conhecimento, da aprendizagem e do respectivo desenvolvimento de

competências é dar sentido ao próprio nome da nossa espécie, já que o *Homo Sapiens Sapiens* não é um animal que apenas sabe: ele sabe que sabe. Neste âmbito, o leque de intervenção, quer ao nível pedagógico quer ao nível de redimensionamento de sinergias para reduzir esta problemática, criará, por si só, um impacto social suficientemente importante para se justificar a alocação de recursos que combatam a prevalência deste fenómeno social nas instituições de ensino.

Não se pretende aqui dar a ideia de que existe a solução para a desonestidade académica nem que este fenómeno desaparecerá se passarmos a dar-lhe mais atenção mas apenas que é possível intervir de uma forma mais séria, através do olhar científico mais sistematizado e assim perceber cada vez melhor não só a sua prevalência mas também quais os mecanismos que devemos redimensionar por forma a materializar a pretensão última de todas as instituições de ensino: criar cidadãos instruídos, bem formados e capazes, de forma autónoma usar o conhecimento com o pressuposto deontico, sempre presente, em todas as suas decisões.

Seja qual for a natureza da relação entre o momento em que se conceptualiza a “coisa” ética e o momento em que se materializa o ímpeto da acção, várias dimensões intermediárias redimensionam o resultado final. A constatação de que a relação existente entre acção e cognição moral não está alicerçada por uma associação forte, impede-nos de fazer previsões ao nível da conduta, tendo em conta o conhecimento do seu correlato cognitivo. A desonestidade académica tem na sua génese vários factores, que combinados, promovem o aparecimento de resultados imprevisíveis, ou seja, ser apenas conhecedor da conceptualização do problema moral não é suficiente para prever o resultado ao nível da conduta. As dimensões emocional, afectiva e de empatia parecem calibrar de uma forma mais incisiva o problema moral, isto é, redimensionam o contexto inicial e, por conseguinte, susceptíveis de alterarem o nexos causal inicialmente previsto. No entanto, e como já aludimos, parece haver a percepção de que as condutas académicas desonestas não são interiorizadas como um verdadeiro problema moral, já que na sua maioria das vezes, ocorre a um nível “solipsista” e portanto, a um nível íntimo e introspectivo. Para além disso, a dimensão relacional existente nas condutas

académicas menos honestas é incipiente, pelo que se nutre de percursos muito diferentes dos mencionados geralmente nos dilemas morais, onde surgem sempre personagens com problemas mais “humanizados”. Para além do mais, numa era onde as novas tecnologias virtualizam o fluxo de informação, a tentação surge assim à distância de um clique. Neste sentido, tendemos a ser mais competentes moralmente quando estamos na fase da conceptualização do problema ético, do que na sua materialização. É aqui caso para dizer “faz o que eu digo, não faças o que eu faço!”.

Certamente que a totalidade dos estudantes sabem que copiar num exame ou pagar para fazer um trabalho individual não são condutas aceitáveis mas ainda assim, tendem a usar técnicas de neutralização (McCabe, 1992) por forma a reduzirem a dissonância criada por tais práticas. Assim, inflectir a responsabilidade para “agentes externos” e externalizar o seu *locus de controlo*, tende a perpetuar o ponto de equilíbrio existente em contexto académico entre a acção e a cognição moral. Aliás, o grau de associação deste binómio parece independender do nível de desenvolvimento moral que o estudante possui, pelo que é aqui sugerido que as práticas mais desonestas, no que à conduta académica dizem respeito, não fazem uso das “competências morais” entretanto desenvolvidas. Não é portanto no domínio meramente moral que as intervenções devem focalizar a sua atenção. Parece então que os estudantes que conseguem evocar os esquemas pós-convencionais para tentar resolver um dilema moral, não os conseguem evocar na mesma proporção em âmbito académico. A conduta academicamente desonesta parece suscitar então a percepção de uma “intensidade moral” relativamente baixa, pressupondo a ideia de que existem limiares a partir dos quais esses esquemas são evocados. Se o *ethos* implica apenas o próprio estudante que copia, plagia ou se apropria de material que intelectualmente pertence a terceiros, parece não haver razões suficientemente fortes que conduzam à praxis moralmente calibrada. Para além disso, se as condutas desonestas são valorizadas pelos próprios pares, passa rapidamente à condição de “normalidade”, havendo como que um efeito de “anestesia” no processo que transita da cognição para a acção moral.

Parece então ser necessário promover as necessárias mudanças de contexto nas instituições escolares, para que a percepção da “intensidade moral” das condutas academicamente desonestas passem o limiar necessário para evocar os esquemas morais pós-convencionais. Esse motivo ou razão que suscite essa mudança seria necessariamente de âmbito sistémico, abrangendo não só os discentes mas também os docentes e toda a supra-estrutura escolar. Poderia ir mais longe, se por desígnio nacional, ou em última análise, por interesse dos responsáveis políticos para a área da Educação, conseguissem compreender as implicações que essas mudanças teriam, não só em âmbito académico, mas aos níveis económico, social e de cidadania. Não será possível resolver a problemática da desonestidade académica, sem conseguir que o binómio acção/cognição moral funcione em “monobloco”, ou seja, sem transmitir a ideia de que se trata efectivamente de um problema ético. A divisão “cartesiana” feita nesta investigação entre acção e cognição servirá apenas para fins académicos, na medida em que todo o fenómeno não deve ser entendido através de um relação causal e muito menos linear. Conceptualizar um problema de foro ético é uma coisa, evocar esquemas anteriormente desenvolvidos é outra muito diferente. Nesta investigação, o espaço existente entre o pensamento e a acção moral não estão suficientemente “próximos” para que possam funcionar em uníssono. A baixa correlação, e a respectiva independência com o nível de desenvolvimento moral sugerem a necessidade de haver em contexto escolar, intervenções integradas que redimensionem percepções ao nível da honorabilidade académica e tornar explícito as consequências, não só a título individual mas ao nível do processo educativo como um todo. No fundo, é necessário evocar a “seriedade” ética necessária para consubstanciar o ideal humanista de justiça no direito inalienável de aprender. As práticas académicas desonestas, para além da óbvia injustiça, distorcem os objectivos de toda e qualquer instituição escolar, que dependendo da prevalência deste fenómeno, poderão formar e licenciar profissionais de competência duvidosa.

Como já foi mencionado, o nível de desenvolvimento moral, independentemente do seu valor ou esquema moral evocado, não parece ter um papel determinante na conduta académica. À primeira vista, poder-se-ia

pensar que quanto maior o nível revelado ao nível do desenvolvimento moral, menor seria a prevalência da desonestidade académica. No entanto, parece estar patente a ideia de que as condutas academicamente desonestas não são interiorizadas como um problema ético, ou caso sejam, apresentam uma “intensidade moral” tão baixa que não permite evocação dos esquemas morais mais complexos e avançados, o que levaria a maiores níveis de descentração e capacidade de perspectivar o problema moral em níveis de conceptualização de 2.ª ordem. Para além disso, é preciso lembrar que os dilemas usados nesta investigação faziam alusão a questões determinantes para a manutenção da vida, como o prolongamento ou não da vida, ou relativamente às condições que justificam roubar, numa perspectiva ético-moral. Consideramos ser consensual que os problemas levantados nos dilemas da versão curta do DIT levantam questões éticas mais sérias e complexas que as que observamos nos vários comportamentos academicamente reprováveis mas ainda assim, estamos a falar numa questão de grau, não de género, ou seja, ainda que copiar num exame não apresente a mesma gravidade do que aquela em que verificamos nos valores absolutos, que é preservar a vida humana, não deixamos de estar perante questões éticas. Em suma, ou estamos perante um problema ético ou não. A constatação de que o desenvolvimento moral não é uma dimensão relevante na conduta académica, parece prender-se com o facto de que não existe na desonestidade académica a percepção de uma “entidade” que é prejudicada, ficando assim a resolução do problema moral para um espaço “íntimo”, onde a conduta deontica parece obedecer a regras diferentes daquelas previstas nas visões de Emmanuel Kant e John Rawls<sup>7</sup>.

O género poderia ser uma variável relevante para explicar as diferenças verificadas entre a cognição e a acção moral, se tivéssemos em linha de conta as “flutuações” históricas ocorridas ao nível da interiorização de papéis e expectativas sociais. Ainda que os resultados sugiram uma ligeira tendência para os estudantes masculinos apresentarem maior dissonância entre cognição e acção moral, não existem evidências relevantes que confirmem a

---

<sup>7</sup> Não são aqui referidas datas nem obras específicas dos autores, na medida em que se pretende transmitir a importância das suas obras como um todo e, por conseguinte, numa perspectiva holística. No fundo, falamos do legado filosófico e epistemológico dos autores.

superioridade de um género sobre o outro. Mesmo com a maior propensão para comportamentos de risco dos estudantes do sexo masculino em contexto académico (Jensen, Arnett, Feldamn & Cauffman, 2002), assiste-se a uma convergência que homogeneiza o perfil de condutas, independentemente do género. Actualmente, parece haver uma certa “androginia” social, em que distinções marcadamente aferidas pelo sexo, raça ou religião poderiam suscitar discussões de âmbito constitucional e abrir “feridas” de âmbito social. Assim, torna-se natural que as estudantes do sexo feminino reproduzam as mesmas condutas que os colegas do sexo masculino, no que à desonestidade académica diz respeito, ou melhor, o desvanecimento das diferenças que outrora eram marcadas e distintas, surgem agora transfiguradas por uma igualdade uniforme. Há que ter em atenção também que os modelos educativos actualmente em vigor não distinguem o género, ao contrário do que já aconteceu no passado. Assim, a igualdade de género consagrada na Constituição Portuguesa, surge aqui materializada, quer ao nível da conduta académica quer ao nível da relação estabelecida entre a conceptualização moral e a acção que dela decorre. Essa homeostasia ocorre igualmente quando cruzamos género e níveis de desenvolvimento moral, onde as diferenças verificadas não são significativas.

A globalização da informação e a omnipresença das redes sociais, assim como o apoio que as novas tecnologias têm dado no acesso à informação, criaram uma certa “democracia” ao nível das condutas, valores e ideais, eliminando como variável determinante o género. Se imaginarmos, por exemplo, a nossa sociedade no início do Séc. XX, onde o acesso à educação e à informação eram quase um exclusivo do sexo masculino, certamente, encontraríamos diferenças significativas na relação encontrada entre cognição e acção moral. Nos últimos 20, 30 anos, assistiu-se a uma entrada maciça da mulher no mercado de trabalho e no sistema de ensino, com o conseqüente redimensionamento de papéis sociais por forma a conseguirem adaptar-se a essa nova realidade social. Não será portanto de admirar que o género não se torne relevante para explicar as diferenças encontradas. No entanto, seria necessário em futuras investigações cruzar outras variáveis para perceber melhor a contribuição que o género pode fornecer e assim explicar que

dinâmicas ocorrem e em que circunstâncias. Se tivermos em linha de conta o enquadramento socioeconómico, a tipologia da dinâmica familiar ou a inteligência e tentarmos aferir como estas variáveis se inter-relacionam para explicar diferenças de género, ficaríamos certamente com um quadro muito mais completo e minucioso, sobre a importância do género e o respectivo impacto na relação sempre presente entre aquilo que pensamos e aquilo que fazemos.

O processo de Bolonha e o respectivo impacto na redefinição das políticas educativas em espaço europeu, veio dar uma contribuição decisiva para a alteração de procedimentos ao nível do ensino superior, por forma a harmonizar essas linhas de orientação para um espaço supranacional. Ao contrário do que acontecia há dez ou vinte anos, a propensão para que um aluno saído de uma licenciatura entre num mestrado é muito maior. Assim se pode explicar por que razões não se encontraram diferenças significativas tendo em conta o tipo de habilitação. Como a passagem de um ciclo para o outro tende a ser contínua, não se verificou nenhuma clivagem estatisticamente relevante para a relação estabelecida entre acção e cognição moral. A mesma tendência ocorreu para o nível de desenvolvimento moral pelo que podemos afirmar que do ponto de vista estatístico, licenciaturas e mestrados formam uma única estrutura.

Numa sociedade cada vez mais competitiva, é natural que a dificuldade de entrada no mercado de trabalho dos jovens licenciados crie condições para que apostem na formação avançada e tentem procurar nessa nova habilitação um factor determinante para a sua inserção laboral num futuro próximo. No entanto, a quantidade de estudantes que acabam as licenciaturas e começam cursos de mestrado é cada vez maior pelo que em parte pode explicar a homogeneidade de resultados observados na nossa investigação. Quer as idades quer a tendência cada vez mais prevalente de encurtar o número de anos entre uma licenciatura e um mestrado, parecem induzir diferenças pouco significativas entre ambos os tipos de habilitação no que à relação do binómio acção/cognição moral e sua relação com o desenvolvimento moral dizem respeito. Paradoxalmente, a geração actual de jovens estudantes é a mais instruída de sempre mas a mais atingida pelo

desemprego, pelo que parece que este fenómeno converge de forma homogénea a tipologia de condutas academicamente desonestas. Se tivermos em linha de conta que este quadro precário faz aumentar o nível de competitividade entre os estudantes, também é verdade que parece promover a desonestidade académica, independentemente do sexo, do nível de desenvolvimento moral, da idade, do tipo de habilitação e do grau de dissonância verificada na relação dinâmica entre acção e cognição moral.

Face aos resultados da nossa investigação, poderíamos sugerir algumas linhas de intervenção, onde o campo da Educação Social, a par com outros profissionais poderiam ter um papel decisivo.

Um dos primeiros aspectos estruturais a ter em linha de conta seria a capacidade do corpo docente e dos quadros de Direcção em sensibilizar o estudante que entra na instituição de ensino para a importância dada à honorabilidade académica e quão importante isso se torna para a formação académica e de cidadania. Esta iniciativa não deverá ser pontual nem residual mas um pilar Ético em que a Escola assenta. Para isso, deverá ficar plasmado de forma explícita as condutas exigidas e recordadas de forma recorrente da sua importância. Do mesmo modo, deverá ficar explícito que tipo de sanções existem para a conduta académica reprovável e que consequências haverá na continuação da sua formação. No fundo, o que aqui se pretende é formalizar os pressupostos éticos em que a instituição assenta para que o estudante sinta de forma mais precoce a dissonância necessária para a prevenção da conduta academicamente reprovável. Estes "códigos de honra" deverão ser elaborados de tal maneira que permitam que os limiares de activação dos esquemas morais mais avançados possam ocorrer de forma mais frequente, isto é, que introduzam no "espaço íntimo" do estudante a tal entidade com o qual sintam necessidade de observar a conduta académica através de uma perspectiva ética e, por conseguinte, com a necessidade da interiorização do imperativo moral. O estudante ao sentir a importância que a instituição de ensino dá à ética da conduta académica, certamente terá mais condições para poder redimensionar o seu *locus de controlo* para um quadrante mais interiorizado, assumindo assim a responsabilidade pela sua conduta. Neste contexto, o estudante que prevarica provocará de forma

vicariante a tendência para evitar esse comportamento e assim usar as suas competências de discernimento moral para a conduta académica.

Todo este esforço só valerá a pena se não passar de meras intenções ou de propostas “politicamente correctas”. Se o pilar ético de uma instituição for interiorizado de forma consistente e integrado, certamente que a prevalência da desonestidade académica baixará de forma significativa os seus níveis. Como já foi referido, a ética assume a dimensão absoluta da verdade, pelo que não pode ser tolerado de todo, qualquer que seja a justificação para a prática de tais condutas reprováveis.

Neste quadro, os técnicos de Educação Social poderiam ser determinantes em “combater” este problema de prevalência global e assim promover o seu prestígio profissional, por forma a combater a juventude da própria disciplina. Não gostaríamos de terminar a nossa reflexão sem antes dizer que toda a tentativa de lidar com esta problemática teria óbvias implicações no prestígio da instituição escolar, promovendo uma dinâmica de reverberação para outras instituições escolares, criando assim um efeito em cadeia. Quer o grau de exigência académica quer a “seriedade” atribuída aos atributos éticos que a escola tenta diariamente consubstanciar serão ressarcidos em pouco tempo com a formação de profissionais eticamente mais bem preparados e, por conseguinte, profissionais mais habilitados para entender a diversidade que o mundo moderno vai criando. A globalização induzirá a necessidade de um discernimento ético cada vez mais apurado, pelo que iniciativas deste tipo poderiam contribuir, de forma decisiva para a criação de um mundo melhor.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

acção moral .....i, 7, 12, 13, 17, 18, 19, 31, 45

Albrecht

W. .... 46

análise da variância . 56, 60, 62, 69, 72, 73, 74,  
75, 78, 79

androgenia..... 85

ANOVA.....vi, 62, 69, 74, 75

associação inversa..... 58

*Atitudes de Honestidade* ..... 45, 46, 47

autonomia moral ..... 11

### B

Bandura

A.40

Bandura e McDonalds ..... 12

Barnett & Dalton..... 45

batota ..... 34, 35, 36, 40, 41, 44, 46, 47

Bebeau

M..... 22, 27, 32, 33

Bernardi et al..... 45, 46, 47

binómio ...ix, 43, 44, 48, 50, 56, 58, 59, 61, 64, 68,  
72, 76, 82, 83, 86

Bishop et al. .... 34

Blasi

A.19

Blatt & Kohlberg ..... 45

Bolonha .....86

*Bondade* ..... *Consulte Gilligan, C.*

Bowers

B. 39, 42

Bushway & Nash .....44

### C

Campbell & Christopher .....8

carácter moral ..... *Consulte Modelo dos*  
*Quatro Componentes*

cartesiana.....83

Cizek

G. ....35

códigos de conduta .....36

*Códigos de Honra*.....39, 40, 41, 42, 49

cognição moral .....2, 23

Colby et al.....30

*Componente II*..... *Consulte Modelo dos*  
*Quatro Componentes*

*Conceitos Intermediários* .....32, 33, 34

conduta académica .... i, ix, 1, 3, 4, 35, 37, 38,  
39, 40, 42, 43, 46, 48, 54, 80, 82, 83, 85, 87, 116

consonância.....50

Constituição Portuguesa.....85

correlação..1, 4, 5, 19, 37, 45, 47, 48, 50, 56, 57,  
59, 64, 65, 66, 68, 74, 77, 78, 79, 83

correlato.....4, 6, 33, 50, 56, 76, 80, 81

Craig & Evans..... 36, 37

Crown & Spiller..... 44

## D

Davis, Grover, Becker & McCregor ..... 41, 44

*Defining Issues Test... Consulte DIT, Consulte*

DIT

deontica..... 35, 42, 84

deontico..... 4, 81

Desenvolvimento Moral 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 13,

14, 20, 21, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 44, 45, 46, 47,

48

design metodológico ..... 7, 21, 31, 35, 50

desonesta..... 35, 42, 46, 54, 82

*Desonestidade Académica... 1, 3, 4, 5, 7, 35,*

36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48

diferenças significativas...ix, 21, 25, 44, 50, 60,

62, 63, 64, 68, 69, 72, 73, 75, 78, 79, 85, 86

diferenciação ..... 10, 14, 37

dilema de *Heinz* ..... Consulte DIT

dilemas hipotéticos ..... 20

dilemas morais ..... 13, 21, 25

*Direitos Inalienáveis e Contrato Social* ..... 18

Dissertação .....i, 1, 2, 7, 54, 116

dissonância..... 2, 7, 43

*Dissonância Cognitiva* ..... 41

DIT .....7, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 45, 46, 47

DIT 2..... 54

Dubinsky & Loken ..... 46

## E

Educação Social .....i, 2, 54, 80, 87, 88

egocêntrica .....15, 22

empatia.....20, 21, 23, 50, 81

*Epistemologia Genética*Consulte Piaget, J.

epistemológica .....7, 9, 11

epistemológico .....10, 23

*Escala de Atitudes de Honestidade* ....45, 46

Escola Superior de Educação do Instituto

Politécnico de Bragança ..... i, ix, 1, 51, 116

*Esquema* .....24, 25, 28

*Esquema da Manutenção das Normas* ..24,

29

*Esquema de Interesses Pessoais*.....29

*Esquema Pós-Convencional* .....24, 29

*Esquemas Alicerce*.....32, 33

*Esquemas Morais* .....25, 26

Estádio ..... 11, 13, 19, 24, 25, 28

estruturas cognitivas..10, 11, 13, 14, 17, 19, 23,

24, 25

*Ethos* .....49

ética .... 1, 4, 8, 9, 13, 19, 21, 22, 48, 81, 83, 87, 88

*Ética do Cuidado* ..... Consulte Gilligan C.

## F

feedback .....53

Festinger et al. ....41

Fredendall & Naukam.....20

**G**

género..... ix, 20, 37, 40, 44, 50, 52, 54, 64, 66, 68,  
69, 70, 78, 79, 84, 85

génese epistemológica..... 8

Gilligan

C.7, 20, 21, 22

globalização ..... 85, 88

**H**

Haines et al..... 44

Haines, Diekhoff, LaBeff & Clark ..... 40

hermenêutico ..... 26, 33

heterónoma ..... 11, 12

hipótese nula..... 62, 69

homogeneidade ..... 66, 69, 73, 74, 86

honorabilidade..... 38, 48, 80, 83, 87

**I**

I.N.R.C..... 24

*Imperativo Categórico* ..... 8, 19, 26

Imperativos Hipotéticos ..... 9

índice "P" ..... 30, 46

*Índice de Integridade Académica*..... 45, 47

índice N2 ..... *Consulte* DIT

índice P' ..46, 55, 59, 69, 70, 72, 73, 74, 77, 78, 79

injustiça ..... 1, 3, 80, 83

integração ..... 14

integração hierárquica..... 14

integridade académica..... 38, 40, 42

intensidade moral .....48, 82, 83, 84

*Internet* .....2, 48

Iulianelli .....10

**J**

Jendrek

M. ....37, 39

Jensen, Arnett, Feldman, & Cauffman .....37

Juízo Moral..... 6, 7, 12, 13, 19, 22, 31, 32, 45,

*Consulte* Modelo dos Quatro

Componentes

Justiça ..... 10, 13, 15, 19, 20, 22, 23, 34, 48

**K**

Kant

I. 8, 9

kantiano .....8, 10

Kohlberg

L. 5, 7, 9, 10, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22, 23, 24,

25, 26, 27, 28, 29

Kohlberg & Hersch .....16, 17, 18, 20

kohlbergiano.....23, 25

*Kruskal Wallis*.....60, 61

**L**

Lanier

M. ....34

Lapsley

D.11, 13, 14, 15, 16, 18

Lei Comum .....27

Levene ..... 66, 69, 71, 72, 73, 74

Licenciaturas ..... 50, 51, 70, 72, 73, 79

*Locus de Controlo* ..... 48, 82, 87

## **M**

*Macro-Moralidade* ..... 9, 33, 34

Malinowski & Smith ..... 45

McCabe

D. 38, 41, 42, 43

McCabe & Treviño ..... 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45

McCabe et al. .... 42

McCabe, Treviño & Butterfield.. 38, 39, 42, 43

média ..... 52, 68, 75, 79

Mestrados..... 51, 72, 73, 79

Michaels & Miethe ..... 39

Micro-Moralidade ..... 9, 34

*Modelo dos Quatro Componentes* 31, 33, 34

*Moralidade Comum* ..... 27

moralidade Pós-Convencional ..... 18

motivação moral ..... Consulte Modelo dos

Quatro Componentes

## **N**

Narvaez & Bock..... 26

Narvaez, Bebeau, & Thoma ..... 34

Neo-Kohlbergiana ..... 7, 9, 22, 23, 25, 26, 31

Neo-Kohlbergianos. 7, 22, 23, 27, 28, 30, 31, 34

neutralização ..... 43, 82

*New Index Core* ..... Consulte DIT

nexo causal.....9, 19, 33, 81

Nisbett & Wilson.....28

nível de confiança.....51

*noumena* .....8

Nowell & Laufer.....35

## **O**

*Orientação do Princípio Ético-Universal*...18

*Orientação Instrumental-Relativista* .....17

*Orientação Moral*.....20, 22, 23

*Orientação Moral independente* .....20

*Orientação para a Justiça* .....21

*Orientação para o Cuidado* .....Consulte

Gilligan, C.

## **P**

papéis sociais .....17, 44, 85

Piaget

J. 7, 11, 12, 13, 24

plágio .....3, 5, 39, 42

Ponemon

L. 45

*Posição Original* .....10

Powers et al.....45

Pré-Convencional .....15

*Pressupostos Kantianos* .....7, 8

Princípios Universais.....19

progressão inversa .....58, 59

**Q**

questionário ..... ix, 7, 40, 51, 53, 54, 56, 77, 116

questionários ..... 1, 35, 36, 39, 54, 77

**R**raciocínio moral 2, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 14, 18, 19,  
20, 25, 26, 28, 29, 45, 46, 47*Raciocínio Moral Pós-Convencional*, ..... 26

racionalismo kantiano ..... 10

Rawls

J. 7, 10, 26

*Redes Sociais* ..... 3, 48

redimensionamento ..... 33, 50, 81, 85

Reed

D.17

relativismo ético ..... 10, 13, 27

relevância estatística ..... 69, 72, 78

respondentes ..... 25, 51, 77

Rest

J. 7, 12, 13, 14, 19, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 34,  
45, 46

Rest &amp; Narvaez ..... 32

Rest et al. .... 22, 23, 24, 25, 27

Rest, Thoma &amp; Edwards ..... 31

Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., Thoma, S.  
..... 22**S**S<sub>23</sub> . vi, 24, 55, 59, 60, 62, 63, 69, 70, 73, 74, 75, 78,  
79S<sub>4</sub> vi, 24, 55, 59, 60, 62, 63, 69, 70, 73, 74, 75, 79S<sub>56</sub> .. vi, 24, 55, 59, 60, 62, 63, 69, 70, 73, 74, 75, 79

Self ..... 17, 20, 22

sensibilidade moral ... *Consulte Modelo dos*  
*Quatro Componentes*

sequência invariável de estádios ..... 14

sequência universal ..... 14

sexo feminino ..... 37, 52, 64, 66, 68, 69, 78, 85

sexo masculino . ix, 37, 44, 52, 64, 66, 68, 69, 70,  
78, 85

sistémica ..... 1, 4

Smetana

J. 12, 13

solipsismo ..... 41

Spearman ..... 57

SPSS ..... 55

Stevens &amp; Stevens ..... 35

SURVEYMONKEY® ..... 54

**T***Tamhane* ..... 62

Taylor, Pogrebin, &amp; Dodge ..... 37

teleológica ..... 5, 19, 46

*Teoria da Justiça* ..... 7, 10

*Teoria de Aprendizagem Social.... Consulte*

Bandura,A

*Teoria de Desenvolvimento Moral..... 7*

Thoma ..... 25, 26, 28, 29, 30, 31, 33, 34

S. 45

Thorne

L. 45

Treviño

L. 41, 42

*t-student.....vi, 66, 69, 70, 71, 72, 73, 78, 79*

Turiel

E. 12, 22

## **V**

variância 50, 60, 61, 62, 68, 69, 70, 73, 74, 78, 79

*Véu da Ignorância..... 10, Consulte Rawls, J.*

vicariante .....40, 41

## **W**

Walker

L. 18, 20, 21

Walker & Hennig .....18

Ward & Beck .....44

West et al. ....35, 36, 37

West, Ravenscroft & Shrader.....47

Williams

S. 36

## **Z**

*z scores .....59*

## REFERÊNCIAS

- Albrecht, W., Wenz, G., & Williams, T. (1995). *Fraud: Bring Light to the Dark Side of Business*. Irwin Professional Pub.
- Baird, J. (1980). Current Trends in College Cheating. *Psychology in the Schools, 17 (4)*, 515-522.
- Bandura, A., & McDonald, F. (1963). The Influence of Social Reinforcement and the behavior of Models in Shaping Children's Moral Judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 67*, 274-281.
- Barnett, D., & Dalton, J. (1981). Why College Students Cheat. *Journal of College Student Personnel, 22*, 545-551.
- Bartlett, F. (1932). *A study in Experimental and Social Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Bebeau, M. (1994). Influencing the Moral Dimension of Dental Practice. In J. Rest, & D. Narvaez, *Moral Development in Professions*. New Jersey - Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bebeau, M. (2002). The Defining Issues Test and the Four Component Model: Contributions to Professional Education. *Journal of Moral Education, 31*, 271-298.
- Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). Intermediate Concepts and the Connection to Moral Education. *Educational Psychology Review, 11*, 343-360.
- Bernardi, R., Metzger, R., Hoogkamp, M., Reyes, L., & Barnaby, G. (2004). Examining the Decision Process of Students Cheating Behavior: An Empirical Study. *Journal of Business Ethics, 50*, 397-414.
- Bishop, S., Drozd, J., Gosbin, D., & Valero, G. (2009). *Academic Dishonesty and the use of Online Media Among Education Graduate Students*. San Bernardino: California State University.
- Blasi, A. (1980). Bridging Cognition and Moral Action: A Critical Review of the Literature. *Psychological Bulletin, 88*, 1-45.
- Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). The Effects of Classroom Moral Discussion Upon Children's Level of Moral Judgment. *Journal of Moral Education, 4*, 129-161.
- Bowers, W. (1964). *Student Dishonesty and Its Control in College*. New York: Bureau Of Applied Social Research, Columbia University.
- Bushway, A., & Nash, W. (1977). School Cheating Behavior. *Review Of Educational Research, 47*, 623-632.

- Campbell, R., & Christopher, J. (1996). Moral Development Theory - A Critique of Its Kantian Presuppositions. *Developmental Review, Vol. 16*, 1-47.
- Cizek, G. (1999). *Cheating on Tests: How to do It, Detect It and Prevent It*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The Measurement of Moral Judgment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Candee, D., Gibbs, J., & Power, C. (1987). *The Measurement of Moral Judgment (Vol. 1 e 2)*. New York: Cambridge University Press.
- Craig, D., & Evans, M. (1990). Teacher and Student Perceptions of Academic Cheating in Junior And Senior High School. *Journal of Educational Research, 84*, 47-57.
- Crown, D., & Spiller, M. (1998). Learning from the Literature on Collegiate Cheating: A Review of Empirical Research. *Journal of Business Ethics, 17*, 683-700.
- Davis, S., Grover, C., Becker, A., & McGregor, L. (1992). Academic Dishonesty: Prevalence, Determinants, Techniques and Punishments. *Teaching of Psychology, 19*, 16-20.
- De Vries, R. (1991). The Cognitive-Developmental Paradigm. In W. Kurtines, & J. Gewirtz, *Handbook of Moral Behavior and Development, Vol. 1*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dubinsky, A., & Loken, A. (1989). Analyzing Ethical Decision Making in Marketing. *Journal of Business Research, 83-107*.
- Festinger, L., Riecken, H., & Schachter, S. (1956). *When Prophecy Fails: A Social and Psychological Study of a Modern Group That Predicted the End of The World*. New York: Harper and Row.
- Friendendall, C., & Naukam, D. (2005). Moral Development in Girls Compared to Kohlberg's Moral Stages. In B. Khirallah, *Child Growth and Development*. Dallas.
- Garvey, A. (2002). Kohlberg's Theory of Moral Development and Intervention Studies. *Philosophy Journal*.
- Gilligan, C. (1977). In a Different Voice: Women's Conception of the Self and of Morality. *Harvard Educational Review, 47*, 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a Different Voice*. Massachusetts: Harvard University Press.

- Haines, V., Diekhoff, G., LaBeff, E., & Clark, R. (1986). College Cheating: Immaturity, Lack of Commitment and the Neutralizing Attitude. *Research in Higher Education, 25*, 342-354.
- Iulianelli, J. (1997). *A teoria da justiça de John Rawls e algumas dificuldades: uma leitura*. Universidade de Piracicaba: Impulso Press.
- Jendrek, M. (1989). Faculty Reactions to Academic Dishonesty. *Journal of College Student Development, 401-406*.
- Jendrek, M. (1992). Student's Reactions to Academic Dishonesty. *Journal of College Student Development, 260-273*.
- Jensen, L., Arnett, J., Feldman, S., & Cauffman, E. (2002). It's Wrong, but Everybody does it: Academic Dishonesty among High School and College Students. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 209-228.
- Kant, I. (1959). *Foundations of the Metaphysics of Morals*. Indianapolis: Cambridge University Press [Originalmente publicado em 1797].
- Kant, I. (1991). *The Metaphysics of Morals*. Cambridge: Cambridge University Press [Originalmente publicado em 1797].
- Killen, M., & Smetana, J. (2006). Structuralism and Moral Development Stages. In M. Killen, & J. Smetana, *Handbook of Moral Development* (pp. 290-306 - Kindle Edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kohlberg, L. (1971a). From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away With It in the Study of Moral Development. In T. Mischel, *Cognitive Development and Epistemology* (pp. 151-232). New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1971a). Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization. In D. Goslin, *Handbook of Socialization, Theory and Research* (pp. 151-232). New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral Stages and Moralization: The Cognitive Developmental Approach. In T. Lickona, *Moral Development and Behavior: Theory, Research and Social Issues*. New York: Rinehart & Winston.
- Kohlberg, L. (1981a). Essays on Moral Development. In *The Philosophy of Moral Development, Vol. 1*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1986). A Current Statement on Some Theoretical Issues. In S. Modgil, & C. Modgil, *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy* (pp. 485-546). Philadelphia: Falmer Press.

- Kohlberg, L. (1987). The Young Child as a Philosopher. In L. Kohlberg, *Child Psychology and Childhood Education: A Cognitive-Developmental View* (pp. 13-44). New York: Longman.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. (1977). Moral Development: a Review of the Theory. In *In Theory into Practice, Vol. 16, n.º 2, Moral Development* (pp. 53-59). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lanier, M. (2006). Academic Integrity and Distance Learning. *Journal of Criminal Justice Education, 17* (2), 244-261.
- Lapsley, D. (1996). *Moral Psychology*. Boulder: Westview Press.
- Lapsley, D. (2006). Moral Stage Theory. In M. Killen, & J. Smetana, *Handbook of Moral Development* (pp. 1239-54 - Kindle Edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lima, V. (2004). De Piaget a Gilligan: Retrospectiva do desenvolvimento moral em Psicologia. Um Caminho para o Estudo das Virtudes. *Psicologia, Ciência e Profissão, 24* (3), 12-23.
- Logsdon, J., Thompson, J., & Reid, R. (1994). Software Piracy: It's related to Level of Moral Judgment? *Journal of Business Ethics, 13*, 849-857.
- Malinowski, C., & Smith, C. (1985). Moral Reasoning and Moral Conduct: An Investigation Prompted by Kohlberg's Theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 49* (4), 1016-1027.
- McCabe, D. (1992). The Influence of Situational Ethics on Cheating among College Students. *Sociological Inquiry, 62*, 365-374.
- McCabe, D. (1993). Faculty Responses to Academic Dishonesty: The Influence of Student Honor Codes. *Research in Higher Education, 34*, 647-658.
- McCabe, D., & Trevino, L. (1997). Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multicampus Investigation. *Research in Higher Education, 38*, 379-396.
- McCabe, D., Trevino, L., & Butterfield, K. (1999). Academic Integrity in Honor Code and Non-Honor Code Environments: A Qualitative Investigation. *Journal of Higher Education, 70*, 211-234.
- McCabe, D., Trevino, L., & Butterfield, K. (2001). Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research. *Ethics and Behavior, 11* (3), 219-232.
- Michaels, J., & Miethe, T. (1989). Applying Theories of Deviance to Academic Cheating. *Social Science Quarterly, 70*, 870-885.

- Narvaez, D., & Bock, T. (2002). Moral Schemas and Tacit Judgments or How the Defining Issues Test is Supported by Cognitive Science. *Journal of Moral Education*, 297-314.
- Nisbett, R., & Wilson, T. (1977). Telling More Than We Can Know: Verbal reports on Mental Processes. *Psychological Review*, 84, 231-259.
- Nonis, S., & Swift, C. (1998). Deterring Cheating Behavior in the Marketing Classroom: An Analysis of the Effects of Demographics, Attitudes and Inclass Deterrent Strategies. *Journal of Marketing Education*, 20 (3), 188-199.
- Nowell, C., & Laufer, D. (1997). Undergraduate Student Cheating in the Fields of Business and Economics. *Journal in Economic Education*, 28, 3-12.
- Piaget, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press [Originalmente publicado em 1932].
- Ponemon, L. (1992). Auditor Underreporting of Time and Moral Reasoning: An Experimental Lab Study. *Contemporary Accounting Research* (1), 71-189.
- Powers, F., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Reed, D. (2008). A Model of Moral Stages. *Journal of Moral Education*, Vol. 37, 357-376.
- Rest, J. (1973). Patterns of Preference and Comprehension in Moral Judgment. *Journal of Personality*, 41, 86-109.
- Rest, J. (1979). *Developing in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. (1979a). *Defining Issues Test*. Minneapolis: University Of Minnesota Press.
- Rest, J. (1983). Morality. In J. Flavell, & E. Markman, *Handbook of Child Psychology*, 4th Ed., Vol. 3 - *Cognitive Development* (pp. 556-619). New York: Wiley Press.
- Rest, J. (1986). Moral Research Methodology. In S. Modgil, *Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy* (pp. 455-469). Philadelphia: The Falmer Press.
- Rest, J. (1999). *Stories about Larry Kohlberg*. Philadelphia: Center for the Study of Ethical Development.
- Rest, J., & Narvaez, D. (1994). *Moral Development in Professions*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). *Post Conventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J., Narvaez, D., Mitchell, C., & Thoma, S. (1999). *Exploring Moral Judgment: A Technical Manual for the Defining Issues Test*. Philadelphia: University of Minnesota.
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S., & Bebeau, M. (2000). A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. *Journal of Moral Education*, 29, 381-396.
- Rest, J., Thoma, S., & Edwards, L. (1997). Designing and Validating a Measure of Moral Judgment: Stage Preference and Stage Consistency Approaches. *Journal of Educational Psychology*, 59 (1), 5-28.
- Smetana, J. (1981). Pre-School Children's Conceptions of Moral and Social Rules. *Child Development*, 52, 1333-1336.
- Smetana, J. (1983). Social Cognitive Development: Domain Distinctions and Coordinations. *Development Review*, 3, 131-147.
- Stevens, G., & Stevens, W. (1987). Ethical Inclinations Of Tomorrow's Managers Revisited: How and Why Students Cheat. *Journal of Education and Business*, 63, 24-29.
- Taylor, L., Pogrebin, M., & Dodge, M. (2003). Advanced Placement - Advanced Pressures: Academic Dishonesty among Elite High School Students. *Educational Studies*, 33, 403-419.
- Thoma, S. (1984). *Estimating Gender Differences in the Comprehension and Reference of Moral Issues*. Philadelphia: Unpublished Manuscript - University of Minnesota.
- Thoma, S. (2006). Research on the Defining Issues Test. In M. Killen, & J. Smetana, *Handbook of Moral Development* (pp. 2193-2209 - Kindle Edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Thorne, L. (2000). The Development of Two Measures to Assess Accountant's Prescriptive and Deliberative Moral Reasoning. *Behavioral Research in Accounting*, 12 (1), 1-32.
- Turiel, E. (1983). Domains and categories in Social Cognitive Development. In W. Overton, *The Relationship Between Social and Cognitive Development* (pp. 53-59). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Turiel, E. (2006). The Development Of Morality. In N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology, Vol. 3 (6th. Ed.)* (pp. 789-847). New Jersey: J. Wiley & Sons, Hoboken.
- Walker, L. (1984). Sex Differences in the Development of Moral Reasoning: A Critical Review. *Child Development, 55*, 677-691.
- Walker, L. (1991). Sex Differences In Moral Reasoning. In W. Kurtines, & J. Gewirtz, *Handbook of Moral Behavior and Development* (pp. 333-364). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, L. (2006). Gender and Morality. In M. Killen, & J. Smetana, *Handbook of Moral Development* (pp. 2912-3596 - Kindle Edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walker, L., & Hennig, K. (1997). Moral Development in the Broader Context of Personality. In S. Hala, *Development of Social Cognition*. East Sussex: Psychology Press.
- Ward, D., & Beck, W. (1990). Gender and Dishonesty. *Journal of Social Psychology, 333-339*.
- West, T., Ravenscroft, S., & Shrader, C. (2004). Cheating and Moral Judgment in the Classroom: a Natural Experiment. *Journal of Business Ethics, 54*, 173-183.
- Williams, S. (2001). How do I Know if They are Cheating? Teacher Strategies in an Information Age. *Curriculum Review, 225-239*.

## **Anexo I – Questionário – Conduta Académica**

## Conduta Académica

### 1. 1 - Questionário - Conduta académica

Este questionário foi elaborado no sentido de compreender melhor a relação dos alunos da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança com a conduta académica. Destina-se somente a alunos de Licenciatura e Mestrado e procura recolher dados para um trabalho no âmbito do Mestrado em Educação Social. Agradeço desde já a sua participação no preenchimento deste questionário. É de salientar que a resposta a este questionário é apenas para validação estatística, pelo que não se identificam respostas individuais. É igualmente anónimo e confidencial. Solicito que coloque na opção adequada a marca correspondente. Este questionário para ficar concluído necessita apenas de 10 minutos do seu tempo. A conduta académica não se reporta apenas à sua frequência no ensino superior mas a toda a sua vida de estudante.

**\* 1. QUAL É A SUA LICENCIATURA OU MESTRADO?**

**\* 2. Ano Lectivo que frequenta actualmente:**

1.º ano

2.º ano

3.º ano

**\* 3. Qual é a sua idade?**

Idade

Idade:

**\* 4. Género:**

Masculino

Feminino

## Conduta Académica

### 2. 2.<sup>a</sup> Parte

A seguir, são colocadas doze questões com quatro possibilidades de resposta. As respostas possíveis são "Nunca" (nenhuma vez), "Raramente" (1 ou 2 vezes), "Algumas vezes" (3 a 5 vezes) e "Frequentemente" (mais de 5 vezes). Assinale a opção que lhe pareça mais adequada.

**\* 1. 1 - "Já copiei por um colega num exame/frequência!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

**\* 2. "Já permiti que copiassem por mim durante um exame/frequência!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

**\* 3. "Já apresentei resultados falsos no decurso de uma pesquisa!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

**\* 4. "Já tive ajuda de "terceiros" na elaboração de trabalhos individuais!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

**\* 5. "Já usei cábulas e outros tipos de auxiliares de memória!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

**Conduta Académica**

**\* 6. "Cheguei a participar na elaboração de um trabalho individual de outra pessoa!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

**\* 7. "Já usei a Internet para a elaboração de trabalhos e usei material lá recolhido sem referir a fonte!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

**\* 8. "Cheguei a pagar para que me ajudassem a fazer um trabalho académico!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

**\* 9. "Cheguei a falsear os resultados de uma pesquisa!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

**\* 10. "Já tive acesso a um exame/frequência antes da data da sua realização e usei essa vantagem para tentar uma melhor nota!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

**Conduta Académica****\* 11. "Cheguei a usar material de outros autores e apresentei-o como sendo meu!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

**\* 12. "Já invoquei a necessidade para ir à casa de banho, durante a realização de um exame/frequência para poder aceder à informação pretendida!"**

- Nunca (nenhuma vez)
- Raramente (1 ou 2 vezes)
- Algumas vezes (3 a 5 vezes)
- Frequentemente (mais de 5 vezes)

## Conduta Académica

### 3. 3.<sup>a</sup> Parte

A seguir, são colocadas 10 questões e deverá escolher a alternativa mais parecida com a sua opinião pessoal. Não se pretendem respostas certas ou erradas mas a escolha da alternativa mais parecida com a sua posição pessoal.

**\* 1. É aceitável copiar durante um exame/frequência?**

- SIM, quando é imperativo para passar a unidade curricular.
- SIM, quando existe a convicção de que não se é apanhado em flagrante.
- NÃO, devemos evitar este comportamento a não ser que haja o risco de "chumbar" na unidade curricular.
- NÃO, em nenhuma circunstância devemos copiar durante um exame/frequência.

**\* 2. É razoável receber ajuda de outras pessoas na elaboração de um trabalho individual?**

- SIM, porque normalmente há muitos trabalhos para fazer e não existe tempo para fazer todos. Perante tal pressão é aceitável a ajuda de "terceiros".
- SIM, porque devemos ser solidários entre todos porque amanhã a pessoa que me ajuda pode precisar da minha ajuda.
- NÃO, é aconselhável fazer o trabalho todo sem a ajuda de ninguém, a não ser que o trabalho seja particularmente difícil.
- NÃO, é de todo intolerável que alguém preste assistência à elaboração de um trabalho individual, porque isso é nitidamente uma conduta desonesta.

**\* 3. É aceitável o uso de "cábulas" durante a realização de um exame/frequência?**

- SIM, porque estamos apenas a auxiliar a memória da matéria que já estudámos. Apenas garantimos que não esquecemos.
- SIM, porque é frequente o uso deste método nos exames/frequências e eu não quero ficar para trás.
- NÃO, devemos evitar o uso de "cábulas", a não ser que esteja com muita pressão e em risco de "chumbar" na unidade curricular.
- NÃO, usar "cábulas" durante um exame/frequência revela pouca integridade moral e é sempre injusto para todos os alunos que não as usam.

**\* 4. O uso da Internet e das novas tecnologias de informação permite o acesso a praticamente toda a informação disponível. Considera normal que para a elaboração de um trabalho prático se faça "copy/paste" sem referir a fonte?**

- SIM, porque acredito que eu não escreveria melhor que o próprio autor.
- SIM, principalmente se o assunto em causa despertar-me pouco interesse.
- NÃO, devemos evitar plagiar qualquer fonte, a não ser que se desconheça as convenções de referência bibliográfica.
- NÃO, as pessoas que fazem isso revelam pouca honestidade e não merecem estar a estudar a um nível superior.

**Conduta Académica****\* 5. É possível perdoar a alguém que falseie os resultados de uma pesquisa?**

- SIM, quando não existe tempo para a análise dos resultados e porque não prejudica ninguém.
- SIM, é importante que os resultados sejam coerentes com a hipótese metodológica. Dá mais credibilidade ao trabalho.
- NÃO, não é uma atitude muito séria mas todas as pessoas erram.
- NÃO, não é de todo justificável e quem fosse apanhado a falsear os resultados de pesquisa deveria ser expulso da escola.

**\* 6. Considera legítimo pagar a alguém para fazer um trabalho supostamente individual?**

- SIM, nem sempre temos tempo para fazer tudo aquilo que é exigido. O mais importante é passar na unidade curricular.
- SIM, a pressão e a competição entre todos induz comportamentos destes.
- NÃO, não devemos tolerar comportamentos destes, a não ser que existam razões pessoais que o justifiquem.
- NÃO, este tipo de conduta deveria ser suficiente para a expulsão da instituição ou pelo menos para "chumar" de ano.

**\* 7. O professor deve permitir aos alunos ir á casa de banho durante a realização de um exame/frequência?**

- SIM, porque por vezes, podemos aceder às "cábulas" e relembrar melhor o conteúdo da matéria.
- SIM, porque sinto grande pressão para ter notas altas. Caso saia da sala durante um exame/frequência, permite-me reduzir o stress e posso assim relembrar melhor a matéria.
- NÃO, o professor deve ser firme nesta matéria porque deve saber que os alunos usam "cábulas", a não ser que o docente não se importe com esta questão.
- NÃO, o professor deve, antes da realização do exame/frequência, dizer a todos os alunos que queiram ir á casa de banho, que o façam antes do início, porque no decurso do exame/frequência não será permitido.

**\* 8. É aceitável que um aluno tenha conhecimento prévio do conteúdo do exame/frequência antes da sua realização e faça uso disso para melhorar a sua nota?**

- SIM, porque estamos num mundo muito competitivo. No final, o importante são as notas e os resultados. A nossa sociedade só valoriza o sucesso.
- SIM, o que fica para a história são as classificações. A aprendizagem é importante mas isso podemos conseguir com o tempo.
- NÃO, não devíamos tolerar estas situações, a não ser que tenha havido negligência ou conivência do professor.
- NÃO, esta situação para além de suscitar uma enorme injustiça para aqueles que estudaram, é desonesto e revelador do carácter de quem a pratica. Deveria ser aberto um inquérito para apurar responsabilidades.

**Conduta Académica****\* 9. Perdoa-se a alguém que deixe copiar durante um exame/frequência?**

- Sim, principalmente se for amigo.
- Sim, ainda que não seja totalmente legítimo, não é uma infracção muito grave. Há coisas muito mais graves do que deixar copiar.
- NÃO, o princípio deveria ser fazer o exame/frequência de acordo com as capacidades de cada um mas compreendo a tentação. Às vezes é muito fácil copiar pelo colega do lado.
- NÃO, é de todo inaceitável porque subverte a verdade sobre as reais capacidades dos alunos. Em última análise, põe em causa a própria integridade institucional.

**\* 10. A um aluno para acabar a licenciatura e começar a trabalhar, falta-lhe entregar um trabalho extenso e muito importante. No entanto, tem pouco tempo e grande parte do trabalho foi plagiado. Perdoaria este aluno, no caso de ter conseguido boa nota no trabalho?**

- SIM, neste caso é perfeitamente justificável. A pressão e a possibilidade de ter perdido a proposta de emprego falaram mais alto.
- SIM, a maior parte das pessoas faria o mesmo. No fundo, ele apenas garantiu os seu objectivos. Não foi muito nobre mas entende-se.
- NÃO, acho que a conduta deste aluno é reprovável mas receio que a maior parte das pessoas perdoaria este aluno. Entendo as suas razões.
- NÃO, nem mesmo assim perdoaria este aluno. É nestas alturas que vemos a "fibra" das pessoas. Ficámos a saber que no limite, esta pessoa foi desonesta.

## Conduta Académica

### 4. 4.º Parte

As questões a seguir colocadas, pretendem saber como você avalia algumas situações de um problema social. São apresentadas duas histórias, em que depois de cada uma delas, haverá uma lista de perguntas. As perguntas que se seguem a cada história representam diferentes questões que são levantados pelo problema. Por outras palavras, as questões levantam diferentes maneiras de julgar o que é importante na tomada de decisão sobre o problema social. Assim, será pedido que pontue e ordene as perguntas em termos da sua importância. Numa escala de 1 a 5, deverá pontuar cada pergunta com a classificação que no seu entender é a mais adequada, sendo a classificação 1 - Muito Importante, 2 - Importante, 3 - Alguma Importância, 4 - Pouca Importância e 5 - Nenhuma Importância. No quadro seguinte, pede-se que das 12 perguntas, escolha as quatro questões mais importantes e mais relevantes para o problema em causa.

#### HISTÓRIA A

A senhora Alice tem 62 anos e está nas últimas fases do cancro do cólon. Ela está com imensas dores e pede ao médico para lhe dar um medicamento que lhe tire todo aquele sofrimento. O médico já lhe havia dado a dose máxima ainda segura e estava relutante em aumentar a dose da medicação, porque provavelmente aceleraria a sua morte. De uma forma lúcida e racional, a senhora Alice diz ter consciência disso mas refere querer parar o sofrimento, mesmo que isso signifique acabar com a sua vida. Deverá o médico aumentar a dose à senhora Alice?

#### \* 1. É a favor do aumento do medicamento analgésico!

- Deverá ser administrado à senhora Alice um aumento da dose e deixá-la morrer.
- Não consigo decidir!
- Não deverá ser dado um aumento da medicação.

### Conduta Académica

**\* 2. Dê uma pontuação a cada uma das perguntas em termos da sua importância.**

	Muito Importante	Importante	Alguma Importância	Pouca Importância	Sem Importância
1 - Não está o médico obrigado a cumprir as leis como todas as pessoas se no caso de lhe dar uma sobredosagem for o mesmo que matá-la?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - Não estaria a sociedade melhor se não houvesse tantas leis que dissessem o que um médico tem ou não de fazer?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - Se a senhora Alice morresse, seria o médico legalmente responsável por má prática médica?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - A família da senhora Alice concorda com o aumento da dose do analgésico?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - O analgésico é uma droga heliotrópica activa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - O Estado tem o direito de forçar a existência continuada para aqueles que já não querem viver mais?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - Ajudar terceiros a terminar com a vida é alguma vez um acto de cooperação responsável?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 - Administrar o analgésico ou não, é sinal de simpatia do médico pela senhora Alice?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 - O médico não se sentiria culpado, no caso de lhe ter administrado o analgésico e a senhora Alice morresse?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 - Não deveria ser Deus a decidir se uma pessoa vive ou morre?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 - Não deveria a sociedade proteger toda a gente de serem mortas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 - Onde é que a sociedade deveria impor uma linha entre proteger a vida e permitir que alguém morra, no caso de pretender acabar com a vida?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\* 3. Tendo em consideração as 12 perguntas referidas acima, ordene as questões mais importantes.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A questão mais importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A segunda questão mais importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A terceira questão mais importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quarta questão mais importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**HISTÓRIA B**

Imagine-se a viver num local onde normalmente falta a comida mas devido à crise mundial, começou a haver situações de fome. A sua família come apenas uma vez por dia e começa a haver situações graves devido à sub-nutrição, chegando mesmo a ser necessário fazer sopa de casca de árvore. Tem conhecimento de que um comerciante bastante rico instalou um armazém bastante grande de comida mas não a vende porque está à espera que a cotação dos produtos alimentares suba para ganhar bastante dinheiro. Você começa a pensar em roubar o armazém porque vê o estado em que a sua família está. Para além disso, a pouca comida que você precisa para tirar a sua família da fome é em tão pequena quantidade que ninguém daria pela sua falta.

**\* 4. O que você deveria fazer? Está de acordo em tirar a comida?**

Eu tiraria a comida!

Não consigo decidir!

Não tiraria a comida!

### Conduta Académica

**\* 5. Dê uma pontuação a cada uma das perguntas em termos da sua importância.**

	Muito importante	Importante	Alguma importância	Pouca importância	Sem importância
1 - Você é suficientemente corajoso/a para arriscar ser apanhado/a a roubar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 - Não será natural que pelo facto de você cuidar e gostar tanto da sua família, tenha de roubar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 - Não deverão as leis da comunidade serem asseguradas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 - Você saberá uma boa receita para fazer sopa de casca de árvore?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 - Será que o rico comerciante tem o direito de armazenar comida, quando há muitas pessoas a passarem fome?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 - Será que você roubaria para si mesmo ou para a sua família?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 - Que valores terão como base a cooperação social?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 - Será que a necessidade de comer é conciliável com a culpabilidade de roubar?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 - Será que o rico comerciante merece ser roubado por ser tão ganancioso?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 - Não será a propriedade privada uma instituição que permite aos ricos explorar os pobres?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 - Roubar traria um bem maior para todos os interessados, não acha?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 - Será que as leis estão à frente das necessidades mais básicas de qualquer membro da sociedade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**\* 6. Tendo em consideração as 12 perguntas referidas acima, ordene as questões mais importantes.**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
A questão mais importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A segunda questão mais importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A terceira questão mais importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quarta questão mais importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agradeço a sua colaboração e o tempo dispendido no preenchimento deste questionário. Certamente a sua contribuição permitirá compreender melhor o objecto de pesquisa.

**ANEXO II - Requerimento para a aplicação do  
Questionário e respectivo despacho de  
autorização**

- Da encomenda ao aluno

Autorizada a aplicação em sala de aula, desde que não ocupe mais do que 10 minutos cada turma e desde que o professor concorde (\*).  
 Exma Sr.ª Presidente do Conselho Científico  
 Paulo Jorge Ramos Duarte Fortes Resende, mestreando no curso de Educação Social, com o n.º de aluno n.º 22897, actualmente na fase de elaboração de dissertação alusiva ao tema "Desonestidade académica - Dissonância entre raciocínio e acção moral e sua relação com o nível de desenvolvimento moral em contexto académico", vem mui respeitosamente solicitar a devida **autorização para proceder ao pré-teste** necessário, após elaboração de um "web based survey" e assim poder solicitar a colaboração de alunos de uma turma de licenciatura da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Caso acolha parecer favorável a este pedido, solicito igualmente **autorização** que após o período do pré-teste (participação de dez a vinte alunos), possa **proceder à aplicação propriamente dita do questionário**, que segue em anexo, dirigida aqui ao maior número possível de alunos.

No sentido de perturbar o menos possível a dinâmica normal das aulas, solicito que os docentes, após breve explicação do que se pretende, **me possam facultar o endereço electrónico dos alunos disponíveis** em participar neste questionário.

Côncio de que a temática a desenvolver nesta tese interessará a instituição que V. Exa. dirige, aguardo diferimento.

Bragança, 22 de Novembro de 2010

Escola Superior  
de Educação de Bragança



**REGISTO** N.º 19523  
em 2010 - 11 - 30 Proc 7.1.10

(\*). Os docentes não dispõem do contacto electrónico dos alunos que não seja institucional. Deverem ser os alunos a fornecerem o contacto pessoal.

Paulo Jorge Ramos Duarte Fortes Resende

*Paulo Jorge Ramos Duarte Fortes Resende*  
 Paulo Jorge Ramos Duarte Fortes Resende  
 22/11/2010

**ANEXO III – E-Mail convite aos estudantes visados  
nesta investigação**

*“Boa tarde!*

*Gostaria de agradecer a disponibilidade do seu tempo para o preenchimento de um questionário, no âmbito da minha dissertação de mestrado do curso de Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Chamo-me Paulo Resende e à guisa do que poderá acontecer com vocês muito brevemente, preciso da vossa colaboração no preenchimento deste questionário através da internet. É anónimo e confidencial e não será possível a identificação de ninguém em particular. O âmbito de estudo é a conduta académica, referente à vossa vida de estudante.*

*Assim, para participarem neste estudo, basta clicar no link mostrado em baixo.*

*Mais uma vez, queria agradecer a sua amabilidade em dispensar algum do seu tempo para o preenchimento deste questionário.*

*Com os melhores cumprimentos,*

*Paulo Resende”*

<http://www.surveymonkey.com/s/QuestionariosobreCondutaAcademica>