

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**PAULA BOERO VILLAGRAN**

**Formação em responsabilidade social na universidade:  
análise de uma experiência**

São Paulo

2012

**PAULA BOERO VILLAGRAN**

**Formação em responsabilidade social na universidade:  
análise de uma experiência**

**Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da  
Universidade de São Paulo, como parte dos  
requisitos para obtenção do grau de Doutor  
em Psicologia.**

**Área de concentração:  
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento.**

**Orientador: Prof. Dr. Yves de La Taille.**

São Paulo

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação  
Biblioteca Dante Moreira Leite  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Boero Villagrán, Paula.

Formação em responsabilidade social na universidade: análise de uma experiência / Paula Boero Villagrán; orientador Yves Joel Jean Marie Rodolphe de La Taille. -- São Paulo, 2012.

194 f.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Responsabilidade social 2. Estudantes universitários 3. Comportamento 4. Atitudes 5. Valores 6. Educação moral 7. Ética I.  
Título.

HD60

Nome: Boero Villagrán, Paula

Título: Formação em responsabilidade social na universidade: análise de uma experiência.

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Aprovado em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora

Prof. Dr.  
Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.  
Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.  
Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.  
Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.  
Instituição: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Yves de La Taille, por ter me aceito e guiado durante o processo de formação neste Programa de Doutorado.

Especialmente, à Profa. Dra. Zélia Ramozzi-Chiarrottino, pela sua generosidade intelectual e pessoal, pelos seus inestimáveis ensinamentos, amizade e apoio durante todos esses anos de formação.

À Universidade de São Paulo, através do Instituto de Psicologia, pela recepção, pela boa disposição e pelo apoio no processo.

À Universidad de La Frontera de Chile, pelo apoio financeiro e pessoal para a realização do Programa de Doutorado na Universidade de São Paulo, Brasil.

Ao Programa MECESUP do Ministério de Educação do Chile, pelo apoio financeiro para a realização do Programa de Doutorado na Universidade de São Paulo, Brasil.

Ao Grupo de Pesquisa “Filosofia da Ciência e Psicologia” pelo permanente apoio, carinho e trabalho desenvolvido durante estes anos.

A Paulo Candido de Oliveira Filho, pelo apoio e companheirismo.

A minha família.

## RESUMO

Boero, P.(2012). *Formação em responsabilidade social na universidade: análise de uma experiência*. Dissertação de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

As universidades são, no mundo, as instituições responsáveis pela formação das elites intelectuais de seus países. Logo, é missão das universidades gerar conhecimento e formar cientistas, humanistas e profissionais orientados para satisfazer às necessidades de desenvolvimento de um país e proporcionar competências sólidas aos cidadãos do mundo presente e futuro, contribuindo para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia (Corporación Participa, 2006). Nesse contexto, a presente pesquisa teve como objetivo conhecer se o Projeto de formação de profissionais com valores, atitudes e comportamentos necessários para o exercício da responsabilidade social, conseguiu desenvolver nos estudantes chilenos, de seis universidades associadas, mudanças mensuráveis nesses comportamentos, atitudes e valores, através das perspectivas teóricas de Piaget e Kohlberg. Para esses fins, se coletou a informação nas universidades associadas através dos relatórios emitidos durante e a pós a execução do Projeto. Os dados foram analisados qualitativamente mediante análises de frequência e, quantitativamente através de provas estatísticas. Os resultados mostraram que o grupo de estudantes que foi alvo da intervenção teve avanços parciais no respeito aos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social. Observaram-se mudanças em alguns fatores ou atitudes associadas à responsabilidade social. Essas variações observadas nos mostram que sem dúvida houve uma tomada de consciência, entretanto essa tomada de consciência não se traduziu em uma responsabilidade social global mais expandida. Os elementos que explicam esses resultados são de variadas índoles, indo desde aspectos no desenho original do Projeto até o peso dos valores imperantes na sociedade contemporânea, passando pela consideração do período evolutivo que vivenciam os estudantes. Também influíram elementos da formação universitária, como o currículo, a formação dos professores, as metodologias utilizadas bem como a cultura universitária propriamente dita. Concluiu-se que é imprescindível ter uma coerência entre a cultura universitária e o sistema de valores que a responsabilidade social promove, isto é, encarnar nos processos universitários esses valores, para permitir um desenvolvimento consistente dessa dimensão da ética, de modo que a responsabilidade social seja um marco em que se produz o processo de integração do estudante universitário à sociedade e, que através dessa interação, essa dimensão ética possa ser estimulada e facilitada. É necessário também privilegiar as metodologias de ensino baseadas na cooperação, na reciprocidade e no respeito mútuo, condições que estimulam a autonomia moral e, por conseguinte, o desenvolvimento da responsabilidade social como conduta moral. Finalmente, acreditamos necessários novos trabalhos de formação em responsabilidade social que possibilitem examinar, desde outras perspectivas, as questões aqui analisadas, as questões pendentes e as novas indagações que sem dúvida surgirão em futuros trabalhos na formação moral e ética.

Palavras Chave: Responsabilidade social. Estudantes universitários. Comportamento. Atitudes. Valores. Educação moral. Ética.

## ABSTRACT

Boero, P. (2012). *College Education and Social Responsibility: the analysis of an experience*. PhD Thesis. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

The universities are, throughout the world, the institutions responsible for the education of the cultural and intellectual elites. Hence, their mission includes the generation of new knowledge, the formation of the next generation of scientists, intellectuals and professionals to fulfill their countries' development necessities, to offer solid competences to the present and future citizens of their countries and the world and to pursue the development of ethical human beings, committed to peace, to the defense of the human rights and to the values of democracy (Corporación Participa, 2006). The present research starts from this context. Our main objective was to know if the project for education of social responsibility was able to develop measurable changes in the behaviors, attitudes and values associated with the exercise of social responsibility in Chilean college students from the six participating universities. The theoretical framework adopted in the analysis comes mainly from the works of Jean Piaget and Laurence Kohlberg. The data we used comes mainly from the participating universities reports issued during and after the project development and execution. This data was analyzed qualitatively, through frequency analysis, and quantitatively through statistical tests. The results show the target students achieved some enhancement in their behaviors, attitudes and values associated with the exercise of social responsibility. These observed changes show that while the students reached a new level of awareness, this new awareness was not automatically translated into an enhanced or more developed social responsibility. The elements that explain the Project's effectivity are many and of many natures. They range from design weaknesses up to the modern society prevalent moral value, including also the students development stage. The Project was also influenced by elements specific to the Chilean college environment, such as the curricula, the professor's formation, the educational methodologies used and the universities culture as such. The conclusion was that its essential to strive for coherence between the university culture and the system of values promoted by the social responsibility, that is, the whole university, its members, its staff and its actions must be, at all times, informed by those values. Only this way we will allow for a solid development of this ethical dimension, turning the social responsibility into the landmark that signals the passage of the student from the university into the society. We must also promote those educational methodologies based on cooperation, reciprocity and mutual respect, methodologies that facilitate the moral autonomy of the students and allow for the development of the social responsibility as a moral conduct. Finally, we believe that both the questions analyzed and the many unanswered questions this work raised should be object of further studies and research.

Key Words: Social responsibility. College. Students. Behavior. Attitude. Values. Moral education. Ethics.

## RESUMEN

Boero, P. (2012). *Formación en responsabilidad social universitaria: análisis de una experiencia*. Disertación de Doctorado, Instituto de Psicología, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Las universidades son, en el mundo, las instituciones responsables por la formación de las élites intelectuales en los países. Luego, es misión de las universidades generar conocimiento y formar científicos, humanistas y profesionales orientados para satisfacer las necesidades de desarrollo de un país y proporcionar competencias sólidas a los ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, de la defensa de los derechos humanos y de los valores de la democracia (Corporación Participa, 2006). En ese contexto, la presente investigación tuvo por objetivo conocer si el proyecto de formación de profesionales con valores, actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio de la responsabilidad social, logró desarrollar en los estudiantes, de seis universidades asociadas, cambios mensurables en estos comportamientos, actitudes y valores asociados al ejercicio de la responsabilidad social: Se utilizó para ello las perspectivas teóricas de Piaget e Kohlberg. Para cumplir el objetivo se recolectó la información en las universidades asociadas por medio de los informes emitidos durante y después de la ejecución del proyecto. Los datos fueron analizados cualitativamente mediante análisis de frecuencia e, cuantitativamente a través de pruebas estadísticas. Los resultados mostraron que el grupo de estudiantes que fueron centro de la intervención tuvo avances parciales en relación a los comportamientos, actitudes y valores asociados a la responsabilidad social. Esas variaciones observadas nos muestran que sin duda hubo una toma de consciencia, sin embargo, esa toma de consciencia no se alcanzó a traducir en una responsabilidad social más expandida de forma global. Los elementos que explican estos resultados son de variadas índoles, que van desde elementos del diseño del proyecto hasta el peso de los valores imperantes en la sociedad contemporánea, pasando por la consideración del periodo evolutivo que vivencian los estudiantes. También influyeron los aspectos de formación universitaria, como el currículo, la formación de los profesores, las metodologías utilizadas, así como también la cultura universitaria propiamente tal. Se concluyó que es imprescindible tener una coherencia entre la cultura universitaria y el sistema de valores que la responsabilidad social promueve, es decir, encarnar en los procesos universitarios esos valores, para permitir un desarrollo consistente de esa dimensión ética, de modo que la responsabilidad social sea un marco en que se produce el proceso de integración del estudiante universitario a la sociedad, e que a través de esa interacción, esa dimensión ética pueda ser estimulada y facilitada. Es necesario también, privilegiar las metodologías de enseñanza basadas en la cooperación, la reciprocidad y el respeto mutuo, condiciones que estimulan la autonomía moral y, por consiguiente, el desarrollo de la responsabilidad social como conducta moral. Finalmente, pensamos necesarios nuevos trabajos de formación en responsabilidad social que den la posibilidad de examinar desde otras perspectivas las interrogantes aquí analizadas, las preguntas pendientes y las nuevas cuestiones que, sin duda alguna, se suscitarán en futuros trabajos de la formación moral y ética.

Palabras Clave: Responsabilidad social. Estudiantes universitarios. Comportamiento. Actitudes. Valores. Educación moral. Ética.



## **LISTAS DE FIGURAS**

Figura 1.- Desenho da organização operativa do Projeto MECESUP UCO 0303	44
Figura 2.- Origem dos alunos de primeiro ano de graduação, segundo universidade integrante do Projeto Mecesus UCO 0303, expressa em percentagem.	54
Figura 3.- Exemplo da pontuação da Escala de Freqüência	56
Figura 4.- Exemplo da pontuação da Escala de Intenções	57
Figura 5.- Exemplo da pontuação da Escala de Atitudes	58
Figura 6.- Exemplo da pontuação da Escala de Valores	58
Figura 7.- Desenho da análise dos dados quantitativos	60
Figura 8.- Desenvolvimento da responsabilidade social nas pessoas	106

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1.- Categorização dos fatores da Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável para a amostra completa no pré-teste.	63
Tabela 2.- Categorização dos fatores da Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável para a amostra completa no pré-teste.	64
Tabela 3.- Categorização das dimensões de valor na Escala de Atitudes para a amostra completa no pré-teste	66
Tabela 4.- Categorização das dimensões de valor na Escala de Valores para a amostra completa no pré-teste.	67

## LISTA DE GRAFICOS

Gráfico 1.- Comparação das pontuações médias entre o pré-teste e o pós-teste nos fatores da Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável para o GE.	68
Gráfico 2.- Comparação das pontuações médias entre o pré-teste e o pós-teste nos fatores da Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável para o GE.	69
Gráfico 3.- Comparação das pontuações médias entre o pré-teste e o pós-teste nas dimensões de valor da Escala de Atitudes para o GE.	70
Gráfico 4.- Comparação das pontuações médias entre o pré-teste e o pós-teste nas dimensões de valor da Escala de Valores para o GE.	71
Gráfico 5.- Comparação das pontuações médias entre os grupos GE e GC na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável no pós-teste.	72
Gráfico 6.- Comparação das pontuações médias na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável segundo sexo no pós-teste.	74
Gráfico 7.- Comparação das pontuações médias na Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável segundo sexo no pós-teste.	75
Gráfico 8.- Comparação das pontuações médias nas dimensões de valor da Escala de Atitudes no pós-teste segundo sexo.	76
Gráfico 9.- Comparação das pontuações médias nas dimensões de valor da Escala de Valores no pós-teste segundo sexo.	77

## LISTA DE SIGLAS

CACSR	Questionário de Comportamentos Socialmente Responsáveis.
CAVSR	Questionário de Atitudes e Valores associados à Responsabilidade Social.
GC	Grupo controle
GE	Grupo experimental
MECESUP	Programa para melhorar a qualidade e equidade na Educação Superior.
MINEDUC	Ministério de Educação do Chile
PROJETO MECESUP UCO 0303	Projeto “Formação de profissionais com valores, atitudes e comportamentos necessários para o exercício da responsabilidade social”
PUCV	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
RS	Responsabilidade social
UACH	Universidad Austral de Chile
UBB	Universidad del Bio Bio
UCO	Universidad de Concepción
UFRO	Universidad de La Frontera
UV	Universidad de Valparaíso

## SUMARIO

INTRODUÇÃO	16
1. RESPONSABILIDADE SOCIAL	20
1.1. Níveis e dimensões da responsabilidade social	21
1.1.1 Nível individual da responsabilidade social	22
2. COMPONENTES PSICOLOGICOS DA RESPONSABILIDADE E DA RESPONSABILIDADE SOCIAL	24
2.1. Componentes cognitivos	24
2.2. Componentes afetivos	28
2.3. Componente motivacional	31
3. DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE	34
3.1. Via moral do desenvolvimento da responsabilidade	34
3.2. Via ética do desenvolvimento da responsabilidade	36
4. PROJETO “FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS COM VALORES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS NECESSÁRIOS PARA O EXERCÍCIO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL”	42
5. OBJETIVOS E HIPÓTESES	50
6. MÉTODO	53
6.1. Participantes	53
6.2. Desenho	54
6.3. Instrumentos	55
6.4. Procedimento de coleta de dados	59
6.5. Plano de análise	59
7. RESULTADOS	61
7.1. Avaliação do processo do Projeto	61
7.2. Avaliação dos comportamentos, atitudes e valores nos estudantes universitários	62
7.2.1. Resultados do pré-teste para a amostra completa nas quatro escalas medidas	62
7.2.1.1. Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável no pré-teste	62
7.2.1.2. Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável no pré-teste	63
7.2.1.3. Escala de Atitudes associadas à responsabilidade social no pré-teste	65
7.2.1.4. Escala de Valores associados à responsabilidade social no pré-teste	66
7.2.2. Resultados da comparação entre o pré-teste e o pós-teste para o grupo experimental (GE) nas quatro escalas medidas.	67
7.2.2.1. Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável	67
7.2.2.2. Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável	68
7.2.2.3. Escala de Atitudes associadas à responsabilidade social	70
7.2.2.4. Escala de Valores associados à responsabilidade social	71
7.2.3. Resultados da comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo controle	72

(GC) no pós-teste nas quatro escalas medidas	
7.2.3.1. Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável	72
7.2.3.2. Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável	72
7.2.3.3. Escala de Atitudes associadas à responsabilidade social	73
7.2.3.4. Escala de Valores associados à responsabilidade social	73
7.2.4. Resultados da comparação entre o pré-teste e o pós-teste segundo sexo nas quatro escalas medidas	73
7.2.4.1. Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável	73
7.4.2.2. Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável	74
7.4.2.3. Escala de Atitudes associadas à responsabilidade social	75
7.2.4.4. Escala de Valores associados à responsabilidade social	76
7.3. Resultados da capacitação da equipe de professores universitários	77
7.4. Resultados da incorporação da responsabilidade social ao currículo	79
7.5. Resultados da criação de uma unidade de apoio socialmente responsável	80
7.6. Resultados do programa comum para o ensino da responsabilidade social	81
8. DISCUSSÃO	83
8.1. Sobre as mudanças no GE dos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social.	83
8.2. Sobre as diferenças entre os GE e GC nos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social	94
8.3. Sobre as diferenças entre mulheres e homens nos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social	98
8.4. Sobre os comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social em um grupo de universitários chilenos	102
8.5. Sobre os invariantes da responsabilidade social	109
9. CONCLUSÕES	112
REFERENCIAS	116
APÊNDICE A- Tabelas do pré-teste para a amostra completa nas quatro escalas medidas	123
APÊNDICE B- Tabelas comparação entre o pré-teste e o pós-teste para o grupo experimental (GE) nas quatro escalas medidas	132
APÊNDICE C- Tabelas comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC) no pós-teste nas quatro escalas medidas	140
APÊNDICE D- Tabelas comparação entre o pré-teste e o pós-teste segundo sexo nas quatro escalas medidas	152
ANEXO A- Princípios e valores da universidade socialmente responsável	164
ANEXO B- Fatores de Comportamento Socialmente Responsável	166
ANEXO C- Itens da Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável	168
ANEXO D- Exemplos de Itens da Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável	171
ANEXO E- Itens da Escala de Atitudes associadas à responsabilidade social	176
ANEXO F- Exemplos de Itens da Escala de Valores associados à responsabilidade social	179
ANEXO G- Perfil profissional operativo de egresso	182

ANEXO H- Exemplo de uma ementa com competências socialmente responsáveis	184
ANEXO I- Formulário de projetos das unidades de apoio para a difusão, ensino, aprendizagem e exercício da RS	188
ANEXO J- Guia para educar a responsabilidade social	190

## INTRODUÇÃO

As universidades são, no mundo, as instituições responsáveis pela formação das elites intelectuais nos países. Delas surgem os profissionais dos quais se espera que, no futuro, liderem à sociedade. Nelas se deveriam educar as pessoas, homens e mulheres, encarregadas de criar as condições humanas para que a responsabilidade e os talentos dos demais integrantes da sociedade se desenvolvam e se expressem ao máximo. Nesse sentido, é missão das universidades gerar conhecimento e formar cientistas, humanistas e profissionais orientados para satisfazer às necessidades de desenvolvimento de um país (Equipo Coordinador Universidad Construye País, 2002). Por essa razão, uma parte importante da responsabilidade social (RS) das universidades é contribuir para a eliminação ou neutralização dos fatores que levam à desigualdade no contexto socioeconômico e cultural onde atua o sistema educativo (Urzúa, 2001).

A pobreza, a desintegração social, o desenvolvimento do capital social e o desenvolvimento sustentável deveriam estar no núcleo das preocupações do sistema educativo. No entanto, é possível observar que as suas orientações primam mais pelo poder, pelo utilitarismo e pelo sucesso pessoal, em detrimento de valores como o respeito, a fraternidade, a lealdade, a honestidade, a solidariedade e a responsabilidade para com a sociedade (Equipo Coordinador Universidad Construye País, 2002). Essas situações reproduzem a desigualdade e a falta de oportunidades, levando a situações como o plágio, a corrupção, a falta de responsabilidade e o exercício profissional inadequado, entre outros (Gardner, 2009). Sem ir longe, as constantes denúncias sobre a desonestidade no cumprimento das ofertas feitas pelos programas de graduação e pós-graduação em instituições de educação superior somam-se a outros problemas, como a falta de qualidade dos mesmos programas ou plágio intelectual de estudantes e também de alguns de seus professores. Esses problemas, causados por pessoas que foram educadas, em sua grande maioria, em instituições de educação superior e que, intencionalmente, tomaram decisões ou promulgaram políticas e ações que afetam e afetarão toda a sociedade em seu conjunto, têm produzido uma crise de confiança nos profissionais que alcança também a educação. Segundo Donald Schön (citado por Bolívar, 2005):



“A crise de confiança no conhecimento profissional corresponde a uma crise similar na preparação dos profissionais. Se o mundo profissional é acusado de ineficácia e desonestidade, os centros de educação de profissionais são acusados de não saber ensinar as noções elementares de uma prática eficaz e ética” pp.114

Isto é, a transmissão de conhecimento que se produz no ensino não contribui por si mesma para educar de forma ética, como postulava o liberalismo (Mougan, 2003 citado por Bolívar, 2005). Essa premissa, difundida e presente na docência, tem demonstrado ser falsa, pois é necessária uma ação específica nesse sentido, já que o aspecto ético, comprovadamente, não se transmite por osmose e é uma parte fundamental do exercício da profissão. Nesse sentido, Martínez, Buxarras e Esteban (2002) enfatizam que “a integração da ética não é uma questão de boas intenções senão de eficácia e excelência na educação dos futuros profissionais” (p.21). E é mesmo uma questão de eficácia, pois os profissionais não somente precisam fazer seu trabalho corretamente, mas também são chamados a responder frente à crescente complexidade do meio e do conhecimento que continuamente se renova, se deparam com desafios e dilemas em ciência e tecnologia sobre os quais devem discernir, tomar uma posição, uma decisão e agir, pois haverá, conscientes delas ou não, consequências para a sociedade global. E é também uma questão de excelência na medida em que é necessário educar pessoas que busquem a perfeição em sua atividade profissional, que sejam capazes de visualizar as mudanças e se ajustar positivamente a elas, de se pôr objetivos que as movimentem e as façam se converter em observadores atentos e críticos da realidade e, finalmente, pessoas que façam uso de suas capacidades de raciocinar e sentir emoções para descobrir adiante suas causas, e, sobretudo, de se comprometer com o desenvolvimento dos outros, do país e da sociedade (Corporación Participa, 2006).

Observamos, assim, que a qualidade da educação superior está necessariamente ligada à formação ética por meio: a) da formação para o exercício da profissão; b) da formação cidadã dos estudantes; e c) da formação humana, pessoal e social (Martínez, 2006). Com relação à formação cidadã dos estudantes, Martínez (2006) coloca que é relativa à qualidade da educação superior por três razões: a primeira, conectada ao conceito atual de educação

superior pois, hoje em dia, o mundo do trabalho, como se assinalou anteriormente, exige um profissional formado não só nas competências específicas de sua profissão, mas também em competências genéricas relativas às dimensões sociais e expressivas das pessoas (p.90). De fato, o Projeto “Tuning Latino América” (2007) considera a “responsabilidade social e o compromisso cidadão” dentro das 27 competências genéricas prioritárias para a educação em nosso continente. A segunda razão se relaciona, de acordo com Martínez (2006), ao objetivo da coesão social, já que os atuais problemas de desenvolvimento científico e tecnológico “não se resolvem com respostas científicas e técnicas, mas sim com respostas sociais e éticas” (p.91). E a terceira razão deriva das pesquisas sobre desenvolvimento moral, as quais têm mostrado que, na medida em que a educação exige níveis mais altos de raciocínio, é possível também elevar os níveis de raciocínio moral.

As organizações mundiais também têm estado alertas para o tema. A UNESCO declarou explicitamente, tanto em 1998, como em 2009, a importância de incorporar a responsabilidade social (RS) à educação superior. Em 1998, a Declaração da Conferência Mundial de Educação Superior chamou a atenção para o tema e, em 2009, ratificou sua importância, declarando que a RS é um compromisso de todos os atores envolvidos, especialmente dos governos. E que a educação superior tem a responsabilidade social de melhorar a compreensão das questões que apresentam múltiplas arestas, incorporando as dimensões sociais, econômicas, científicas, culturais e a habilidade de responder a elas. Da mesma forma, indica que a educação superior deveria incrementar seu olhar interdisciplinar e promover o pensamento crítico e uma cidadania ativa que contribua para o sucesso do desenvolvimento sustentável, a paz, o bem estar e os direitos humanos. Também aponta que a educação superior deve não somente proporcionar competências sólidas aos cidadãos do mundo presente e futuro, mas também contribuir para a educação de cidadãos éticos, comprometidos com a construção da paz, da defesa dos direitos humanos e dos valores da democracia.

No contexto chileno essa é uma tarefa fundamental para as universidades, pois o desastre político do final dos anos sessenta e início dos setenta, que culminou no rompimento institucional de 1973 e no posterior regime militar, se traduziu não só em uma mudança do sistema político mas também mudanças nos sistemas econômico e social que repercutem até hoje. Nos anos oitenta o Chile, como muitos outros países em desenvolvimento, se converteu ao liberalismo econômico sob pressão dos mercados internacionais, do Banco Mundial e do

FMI, como bem observou Alan Touraine (2006). Naquele momento o país adotou uma economia de livre mercado, trazendo profundas mudanças no modo de vida chileno. De modo que, se a modernização econômica permitiu a democratização dos anos noventa, ela também, produziu uma modificação profunda no plano dos valores e da cultura, uma erosão dos vínculos comunitários bem como uma valorização do individualismo. Isto se traduziu em novas formas de interação social marcadas pela distância física, emocional e social, gerando uma sensação de mal-estar que vem se transformando em uma busca por uma sociedade mais humana, com vínculos comunitários mais fortes (Tironi, 2005). A essas mudanças soma-se a percepção dos desafios que o Chile enfrenta no início do século XXI, desafios como a necessidade de combinar uma economia dinâmica com uma sociedade que ofereça oportunidades para todos, assim como a superação do desemprego, da pobreza, dos problemas nos sistemas de saúde e habitação, sem esquecer os problemas de saúde mental e de convivência social, os desequilíbrios no sistema educacional entre os saberes tecnológicos, pessoais, sociais e artísticos e as distorções no sistema político que fragilizam a democracia (Universidad Construye País, 2001). Este quadro levou as universidades chilenas a elaborarem um projeto de fortalecimento da responsabilidade social, por meio de uma rede auto-sustentável que hoje reúne 14 instituições de educação superior<sup>1</sup>, chamada “Universidad Construye País (UCP)”. A partir dela, têm-se gerado múltiplas iniciativas, entre elas associações que buscam aprofundar o conceito e a prática da responsabilidade social em nível de formação profissional dos estudantes de graduação.

Esse objetivo teve o apoio direto do Ministério da Educação do Chile com o Programa de Melhoramento da Qualidade e a Equidade da Educação Superior (MECESUP), mediante o financiamento de projetos na área, especificamente do Projeto MECESUP UCO 0303 “Formación de profesionales con valores, atitudes y comportamientos necesarios para ejercer la responsabilidad social”, que fornecerá os dados empíricos para esta pesquisa.

O objetivo deste trabalho de doutorado é conhecer se o Projeto conseguiu desenvolver, nos estudantes chilenos, mudanças mensuráveis nos valores, atitudes e

---

<sup>1</sup> Integram a rede as siguientes universidades: Universidad de La Serena, Universidad de Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Federico Santa María, Universidad de Talca, Universidad Católica del Maule, Universidad de Concepción, Universidad del Bío-Bío, Universidad de La Frontera, Universidad Católica de Temuco, Universidad Austral de Chile, Universidad Alberto Hurtado, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad Tecnológica Metropolitana.

comportamentos que se julgam necessários para o exercício pleno da responsabilidade social. Dessa forma, esperamos responder a pergunta de fundo que é saber se, utilizando esse modelo de intervenção, é possível mudar os valores, as atitudes e os comportamentos necessários para o exercício da responsabilidade social em jovens universitários, num sentido da evolução positiva desta dimensão.

Com esse objetivo em mente, faremos inicialmente uma revisão conceitual do termo responsabilidade social, seus níveis e dimensões, seus componentes psicológicos (cognitivo, afetivo e motivacional) e a seguir examinaremos o processo de desenvolvimento da responsabilidade pela via psicológica e pela via ética. Em seguida, faremos uma descrição dos aspectos mais importantes do Projeto MECESUP UCO 0303, apresentando seus objetivos específicos assim como suas atividades principais, a fim de obter uma visão geral do trabalho realizado ao longo de três anos em seis universidades chilenas. Apresentaremos também a metodologia utilizada para esta pesquisa, seguida dos resultados obtidos e uma discussão que relacione esses resultados e os objetivos perseguidos, em um processo reflexivo que permita avaliar esta experiência. Finalmente, exporemos as conclusões do trabalho, as limitações da pesquisa e as futuras linhas de estudo possíveis de serem desenvolvidas na área de formação para a RS, sugerindo aperfeiçoamentos para futuras propostas e intervenções.

## **1. RESPONSABILIDADE SOCIAL**

Define-se a responsabilidade social como “O investimento pessoal no bem estar de outros e do planeta” (Berman, 1990, p.2). Desde a psicologia individual, Berman (1997) expõe que a responsabilidade social é um compromisso pessoal com as outras pessoas e inclui três dimensões necessárias para comprometer-se com outros: a) entender que cada pessoa pertence a uma rede social mais ampla cuja influência é decisiva na construção da própria identidade; b) manter relações interpessoais baseadas em considerações éticas de justiça e preocupação com os outros e; c) atuar com integridade, coerentemente, com os próprios valores, em outras palavras, investir no bem estar próprio, de outros e do planeta.

### 1.1. Níveis e dimensões da responsabilidade social.

A RS se encontra ou deve-se encontrar, segundo Urzúa (2001), em vários níveis: a) no comportamento privado e público de cada indivíduo, nível que trataremos neste estudo; b) nas famílias (em que cada membro dela possui a oportunidade de desenvolver suas capacidades); c) nos grupos sociais e de interesse (empresários, sindicatos, grêmios etc.); d) nas organizações da sociedade civil e no denominado terceiro setor; e) nas instituições políticas, sociais e religiosas; f) por último, no Estado e nas políticas públicas.

Esses distintos níveis da RS, argumenta Urzúa (2001), se cruzam com outras dimensões que se apresentam a seguir:

- a) As normas éticas que lhe servem de fundamento;
- b) As percepções social e culturalmente dominantes sobre o que é justo ou injusto, que mudam no tempo e nem sempre são iguais em todas as subculturas de uma sociedade. A dimensão ética normativa não é por si mesma capaz de orientar as condutas individuais e coletivas, precisando-se levar em consideração os valores, as crenças, as normas, os hábitos e as práticas socialmente aceitas, isto é, a moral cotidiana, o *ethos* social. A concretização da responsabilidade social de dar igualdade de oportunidades requer levar em conta esse nível, mas, ao mesmo tempo, identificar as variáveis ou os fatores que explicam a moral cotidiana, a fim de tomar medidas para mudá-los se eles estiverem contra as concepções de justiça válidas e defensáveis universalmente.
- c) A dimensão subcultural. A moral cotidiana tem uma expressão concreta na dimensão individual, mas também muito frequentemente na institucional. As famílias, as diversas etnias, as instituições educativas, as organizações sociais, as instituições do estado, as religiosas, as militares, etc. Geram ou formam parte de subculturas particulares. Essas subculturas ao aceitarem, em maior ou menor grau a cultura dominante, criam suas próprias percepções e práticas do que é justo ou injusto equitativo ou não. A busca coletiva de uma maior equidade social, no sentido dado aqui ao termo, exige levar em conta essas diferenças e identificar as causas delas, buscar pontos de consenso, mas, se estes não se encontrarem, condenar as práticas consideradas majoritariamente injustas.

- d) As macro-estruturas econômicas e sociais. São elas as que asseguram, mantêm e reproduzem as desigualdades no desenvolvimento das capacidades individuais, ou as que, ao contrário, permitem o andamento de processos que avançam em direção a uma maior equidade. Logo, as macro estruturas constituem uma dimensão cuja análise e eventual mudança não podem ficar de fora das tentativas sérias por assumir a exigência da responsabilidade pela equidade.
- e) A dimensão global, de importância atual e, provavelmente, futura é um nível que, embora tenha um grande impacto na percepção das desigualdades internas e externas dos países, apresenta, até agora, graves obstáculos para promover uma mudança em direção a relações mais equitativas, devido a seu próprio caráter transnacional e a distribuição do poder mundial que lhe acompanha.

### **1.1.1. O nível individual da responsabilidade social.**

Como aponta Navarro (2006), a RS é uma abstração e, portanto, uma pessoa só pode ser socialmente responsável se concretizar a RS por meio de uma conduta moral. Nesse sentido, La Taille (2006) reafirma que ser considerado uma pessoa moral implica ser considerado um agente “responsável” por seus juízos e ações, pois não se consideram como tais aquelas pessoas que por alguma falha ou imaturidade intelectual não tiveram a liberdade de escolher sobre o que fazer ou deixar de fazer. E, para fazer essas escolhas de forma livre, é preciso o emprego da razão, pois, sem a presença da razão, a moral desaparece (La Taille, 2006).

Por outro lado, ao se considerar a concepção aristotélica de moral, exige-se não só o conhecimento intelectual do bem, mas também uma conduta virtuosa, isto é, que as pessoas realizem atos virtuosos habitualmente sob duas condições: a) atos que sejam voluntários e b) produto de uma eleição livre. São ações que apontam em direção ao bem, a sobrevivência, a felicidade do homem e da espécie humana, por quanto, são também chamados de condutas construtivas e contribuem para satisfazer as próprias necessidades de auto-proteção e desenvolvimento e, por sua vez, permitem atender às necessidades dos demais para uma sobrevivência plena e saudável por meio da cooperação (Navarro, 2006).

Assim, a conduta moral é expressão de um desenvolvimento biopsico-social que se atinge progressivamente e que inclui as condutas pró-sociais, solidárias, cooperativas e participativas e que, ao mesmo tempo, exige um auto-controle para inibir aquelas ações consideradas proibidas, como evitar ações que ferem outros, e a capacidade para respeitar as normas sociais em ausência de controle externo (Navarro, 2006). Na conduta moral intervêm todos os componentes da moralidade: a habilidade de raciocínio, de juízo ou raciocínio moral, a tomada de perspectiva social e fatores afetivos, como por exemplo a empatia e a culpa. Também, na conduta moral, se inclui ao comportamento pró-social e cooperativo, chamado assim porque é um comportamento altruísta, justo e geralmente empático que considera as ações e atitudes que beneficiam aos outros sem proporcionar necessariamente um benefício direto às pessoas que os realizam (Navarro, 2006).

Especialmente importante é o comportamento cooperativo que, segundo Piaget significa operar em comum e consiste em uma “troca entre pessoas iguais” (1932/1994, p.58), mas não no sentido do intercâmbio espontâneo do *laissez-faire* senão que em uma troca que garanta a coordenação de dois pontos de vista por meio de uma regra de reciprocidade (Piaget, 1973, p.110). Assim, a cooperação torna-se crucial para atingir o respeito mútuo, base de toda possibilidade de moralidade nas pessoas. A conduta cooperativa pode-se dar para conseguir uma meta comum, para atingir uma recompensa maior da que uma pessoa sozinha poderia conseguir. Assim, ao se beneficiar outros, espera-se um benefício pessoal. Também pode haver conduta cooperativa com outros para beneficiar pessoas ou grupos diferentes dos que intervêm nela e sem esperar recompensa externa, isto é, altruísmo (Navarro, 2006).

Observa-se, desta forma, que o desenvolvimento moral inclui a aquisição de determinadas habilidades sociais que lhes facilitem a ação de condutas pró-sociais e cooperativas orientadas a apreciar tanto as próprias necessidades como as necessidades de outros (Davidovich, Espina, Navarro et al. 2005). Em resumo, podemos considerar que a conduta socialmente responsável é uma conduta moral que pode ser definida como “um grupo de condutas em diferentes âmbitos praticadas com uma determinada frequência, nas quais existe uma intenção orientada ao bem-estar de todos” (Navarro, 2006, p.86). Ela requer vários elementos cognitivos, afetivos e motivacionais que serão desenvolvidos no percurso da vida como será revisado a seguir.

## 2. COMPONENTES PSICOLÓGICOS DA RESPONSABILIDADE E DA RESPONSABILIDADE SOCIAL.

### 2.1. Componentes cognitivos.

Como já foi dito, é correspondente um grau de juízo que permita seu exercício aplicado a questões de ordem moral, isto é, à operação de distinguir o bem do mal, o certo do errado. Já que o juízo moral é claramente juízo, seus avanços dependerão dos avanços do juízo lógico. Desprende-se assim, a estreita interdependência entre os estágios da lógica individual e os estágios da moral (Piaget, 1932/1994, Kohlberg, 1984).

Mas, como é que se consegue esse juízo? E quais são as implicações para o exercício da responsabilidade social?

Da mesma forma que se produzem sequências em outros âmbitos da personalidade para possibilitar o desenvolvimento do ser humano, se produz um desenvolvimento sequencial nas etapas de juízo lógico que é condição necessária, mas, como se verá, não suficiente para a conduta moral.

Nesse sentido, os estudos de Piaget são fundamentais para a compreensão desse desenvolvimento. Como aponta Ramozzi-Chiarottino (1988, 1994) e depois dela Freitas (1999, 2002), Martins e Branco (2001) e Queiroz, Ronchi e Tokumaru (2009), os trabalhos de Piaget, sustentados na filosofia kantiana, especificamente na idéia de imperativo categórico, argumentam que a razão é o elemento organizador da relação do sujeito com o mundo. Os estudos originalmente desenvolvidos por Piaget com crianças pequenas sobre o jogo de regras apontam uma relação de dependência entre o desenvolvimento moral e a capacidade cognitiva. Assim, Piaget associa o desenvolvimento moral à flexibilidade das crianças para realizar operações de descentração e coordenações cognitivas entre o ponto de vista próprio e o das outras pessoas. Logo, o desenvolvimento moral se concebe como uma expressão de um dos aspectos da organização estrutural da cognição humana, propondo a existência de critérios que se aplicariam universalmente aos aspectos cognitivos e sociais de desenvolvimento humano (Martins & Branco, 2001).



Segundo Kohlberg (1984), Piaget propõe que, depois que as crianças iniciam o período das representações, se produz três importantes etapas no desenvolvimento do raciocínio das pessoas: o estágio intuitivo, o estágio concreto operacional e o estágio das operações formais ou abstratas. Perto dos sete anos, as crianças entram na etapa do pensamento lógico concreto e é nesse estágio que as crianças conseguem fazer inferências lógicas, classificar coisas e manipular relações quantitativas sobre coisas concretas. Posteriormente, na adolescência, segundo Piaget, muitos, mas não todos os indivíduos entram no estágio das operações formais, que levam a um nível de juízo abstrato, pois o pensamento formal habilita as pessoas a considerar as relações entre os elementos num sistema, formular hipóteses a respeito dessas relações, deduzirem as implicações derivadas dessas premissas e comprová-las na realidade. Segundo Piaget (1932/1994), muitos adolescentes e adultos atingem esse estágio só parcialmente porque consideram as relações entre uma coisa e outra, mas ao mesmo tempo, não consideram todas as possibilidades e não são capazes de formular hipóteses abstratas sobre elas.

Para compreender as etapas de desenvolvimento moral nas pessoas, diz Kohlberg (1984), é preciso situá-las em uma sequência, pois as pessoas passam por uma sucessão de estágios de desenvolvimento moral que avança desde os primórdios, no estágio 1, sobre uma orientação que oscila entre a punição e a obediência, até o topo no estágio 6, que se orienta por princípios éticos universais. E, ainda que existam muitos sujeitos cujo funcionamento lógico é mais alto do que o estágio moral atingido, essa relação não acontece de modo inverso, defende Kohlberg.

De acordo com sua teoria, uma pessoa cujo estágio lógico é concreto se limitará a responder às regras culturais por meio de rótulos, como bom ou ruim; certo ou errado, porque a interpretação de seu entorno se realizará em termos das consequências concretas de suas ações ou das ações das outras pessoas, isto é, uma ação é ruim se a consequência é uma punição ou é boa se há uma recompensa. Também, se considera o poder de quem enuncia as regras, assim, serão consideradas verdadeiras aquelas regras que emanem de figuras percebidas como poderosas. No caso do estágio lógico ser baixo, num nível de pensamento formal, se perceberá como valioso o que se mantém dentro das expectativas da família, grupo de referência ou nação. A pessoa agirá e suas ações serão justificadas em função desses grupos e suas convenções. Finalmente, será necessária uma lógica abstrata para compreender

e atuar de acordo com os princípios e valores que, por sua natureza, só conseguem ser compreendidos nesse nível.

Segundo Kohlberg (1984), as pessoas não podem seguir princípios morais se não os compreendem, no entanto, podem julgar em termos de tais princípios e não viver em concordância com eles porque existe uma variedade de fatores que determinam se uma pessoa estará à altura de seu estágio de juízo moral numa determinada situação.

Entre esses outros fatores, podemos citar o conhecimento, o equacionamento moral e a sensibilidade moral (La Taille, 2006).

Para La Taille (2006), a moral é um “objeto de conhecimento”, pois a dimensão intelectual para a ação moral supõe o conhecimento das regras, princípios e valores como condições necessárias para ela, já que, segundo o autor, eles “representam o próprio conteúdo da moral e o seu sentido” (p.80). As regras morais são concebidas como um mandato preciso e os princípios morais compõem a matriz da qual se derivam as regras e os valores que são o resultado dos investimentos afetivos, que embora se experimentem nesse nível, também se pensam intelectualmente porque é preciso ter uma clara consciência dos valores que guiam nosso comportamento. Assim, a dimensão intelectual da ação moral não depende só do conhecimento das regras e princípios, mas da consciência dos valores que nos identificam, do projeto de vida que temos ou procuramos ter, do projeto de felicidade que movimenta nossas ações e dos rumos que toma a expansão de nosso *self*.

Da mesma forma, ainda que sem o caráter de necessidade, La Taille (2006), indica que são importantes os conhecimentos culturais que “oxigenam” a ação moral, facilitando nas pessoas a descentração e a inspiração. Os conhecimentos psicológicos podem ajudar a julgar com maior propriedade uma situação, porquanto, promovem o autoconhecimento necessário para avaliações e ações mais equilibradas e conscientes. Os conhecimentos científicos são, também, certamente relevantes para tomar decisões com implicações morais, como no caso da clonagem humana.

Além disso, é importante saber aplicar os conhecimentos que se tem, é importante saber expor-los, relacioná-los entre si, produzir juízos e ações em cada situação enfrentada. Essas aplicações podem adquirir variados aspectos, mas destacam-se, segundo La Taille (2006), dois: a equação moral e a sensibilidade moral.

A equação moral consiste em “diante uma situação na qual as regras, princípios ou valores morais conflitantes aparecem com clareza, destacar estes elementos, ponderá-los e,

para tomar a decisão, estabelecer uma hierarquia de valor entre eles” (La Taille, 2006, p.81). Há, nesse sentido, algo de lógico e matemático, o que pode garantir um juízo ponderado, produto de uma reflexão, assim como também permite a argumentação e garante o diálogo genuíno entre pessoas que debatem sobre um mesmo dilema. Isso não significa que as pessoas cheguem a achar uma resposta ou a resposta verdadeira, mas pode suceder o contrário, suspender um juízo por ser a opção mais sensata e, nesse sentido, se constituir em uma prova de tolerância (La Taille, 2006).

Por último, há a sensibilidade moral, definida por La Taille (2006, p.88) como “a capacidade de perceber as dimensões morais de certas ações ou situações nas quais não aparecem de forma evidente, como no caso da transgressão involuntária da intimidade de outra pessoa”. A sensibilidade moral é especialmente importante quando se está frente a uma determinada situação em que não há nenhuma regra moral clara ou nenhum dever classicamente estabelecido, nesse sentido, pode-se dizer que certa sensibilidade é necessária para perceber a dimensão moral implicada, sobretudo para aquelas pessoas que reduzem a moral a um conjunto de regras que bastam por si mesmas. Ela facilita a análise cuidadosa do acontecido e exercita um certo refinamento do pensamento que permite ir além do aparente. Ao contrário, a falência desse aspecto levaria, provavelmente, a ações inadequadas ou diretamente imorais. Logo, precisa-se de dois elementos para esse processo: a empatia, que se revisará mais adiante e a “tomada de perspectiva”

A “tomada de perspectiva” ou *role-taking*, segundo Flavell (1968) (citado por Selman, 1971, p.80), “(...) é a capacidade de compreender a interação entre si mesmo e um outro como se fosse através dos próprios olhos”. Essa definição, aponta Selman (1971), supõe uma capacidade para fazer inferências específicas sobre as habilidades dos outros, seus atributos, expectativas, afetos e potenciais reações. A tomada de perspectiva avança da perspectiva egocêntrica e individualista até suas etapas mais desenvolvidas, a consideração dos pontos de vista de cada pessoa afetada pela decisão moral feita (Selman, 1974). Como indicara o próprio Selman (1974) e depois ratificara Kohlberg (1984) e outros estudos posteriores (Myyry, Juujärvi, & Pessa, 2010), a “tomada de perspectiva” é um elemento central para o desenvolvimento do juízo moral e se associa à empatia, juízo moral e à conduta pró-social.

Em resumo, a conduta moral sustentada nos princípios universais e, conseqüentemente, o comportamento socialmente responsável como uma delas, requer um alto nível de juízo geral, juízo moral, conhecimento de normas, princípios e valores, além de

um equacionamento moral e sensibilidade moral para que se produzam. Mas não é só isso, somam-se a eles os fatores afetivos e motivacionais dos sujeitos, que também formam parte dessas relações e se examinarão a seguir.

## **2.2. Componentes afetivos.**

Os afetos representam um importante, mas frequentemente esquecido, elemento de nosso aparato moral. Os sentimentos morais são criticamente importantes na aderência aos modelos morais ou na falta de aderência a esses modelos, isto porque, influenciam o vínculo entre esses modelos e a conduta moral (Tangney, Stuewig & Mashek, 2007). Para Turiel (2008), os afetos são uma parte central do juízo moral, assim como as interações recíprocas que se produzem em conjunto com as reflexões sobre os próprios juízos e as práticas culturais ou os encaixes sociais que influenciam o desenvolvimento. As avaliações afetivas são parte do raciocínio, enfatiza Turiel (2008), e inclui a consideração das reações dos outros e de si mesmo. Da mesma forma, os sentimentos morais provêm, segundo Kroll e Egan (2004 citado por Tangney et al, 2007), a força motivacional, isto é, o poder e a energia, para fazer o bem e evitar o mal. Dentro delas estão a culpa, a vergonha, a empatia, a simpatia e o respeito, entre outras (Piaget, 1932/1994, Eisenberg, 2000, La Taille, 2006, Tangney et al 2007, Turiel, 2008). Falaremos brevemente sobre as primeiras para depois nos aprofundar sobre o respeito, sentimento que segundo Piaget (1932/1994) é a condição de toda possibilidade de moralidade.

A culpa e a vergonha são dois sentimentos morais de valor negativo do âmbito dos chamados afetos de autoconsciência moral. Segundo Eisenberg (2000), ambos contêm o sentido da responsabilidade e o sentimento de ter violado as regras morais.

A culpa é um sentimento negativo que está diretamente vinculada à transgressão no terreno da moral. Psicologicamente é concebida como uma experiência privada na forma em que é vivenciada. Ela se situa nos efeitos que as próprias ações têm sobre as demais pessoas, isto é, ela é relativamente descentralizada, focaliza-se em aspectos um pouco separados de si mesmo, pois a avaliação negativa é sobre uma conduta em particular e não sobre o todo ou si mesmo, diferentemente da vergonha (Tangney et al. 2007).

A vergonha, por sua vez, segundo La Taille (2002 a, b, 2007), é uma falta de desconforto psíquico que se produz frente a dois tipos de situações: a exposição e o juízo negativo. A vergonha por exposição pode ser experimentada pelo simples fato de estar exposto aos olhares alheios. Na segunda situação, há um auto-juízo experimentado com dor que provém da incessante busca de representações de si de valor positivo, portanto se refere ao “ser” e, ainda que aconteça produto de uma falha real ou antecipada, moral ou não, sua presença pode ser vista como um signo de valor por parte de quem experimentá-la, sobretudo se provém de uma falha moral (La Taille, 2002b). É importante também distinguir a vergonha prospectiva, em que o sentimento é produto da antecipação de seu evento e a vergonha retrospectiva, que se desencadeia pela ação ou situação já em curso (Harkot de La Taille, 1999).

No plano da conduta, as pessoas que são propensas à culpa demonstram ações destinadas a reparar o dano causado. Alguns exemplos dessas ações são confissões, desculpas, desfazer as consequências das condutas consideradas erradas. Essa última característica tem sido relacionada com a capacidade que as pessoas têm de “tomada de perspectiva” e de serem empáticas, já que, se as pessoas se focalizam a conduta errada, podem ficar alertas sobre as consequências negativas para os outros, de forma que possibilitam uma resposta empática que as motivem a agir e corrigir o errado, reduzindo os riscos de elicitar uma conduta agressiva (Eisenberg, 2000).

Os estudos sobre a vergonha mostram dois tipos de condutas. Por um lado, se promovem respostas defensivas, como a separação de outras pessoas e o distanciamento, o que dificulta no sujeito a conexão empática com os outros. Isto acontece quando o indivíduo se centra egocentricamente em seu próprio *distress*, cujas consequências são ter menos recursos cognitivos e afetivos para focalizar o dano produzido aos outros (Tangney et al, 2007). Por outro lado, quando a vergonha é prospectiva, o indivíduo é capaz de um auto-juízo antecipado que o obriga a abandonar sua auto-complacência. A pessoa atua agora não só para evitar a vergonha, mas principalmente para preservar o respeito a si mesma e aos outros, isto é, a vergonha se transforma em honra e, portanto, passa a constituir-se num fato positivo essencial para a conduta moral (La Taille, 2002b).

Em relação à empatia, Eisenberg, Fabes, Murphy, Karbon, Maszk, et al., (1994), a definem como uma resposta afetiva que se origina na apreensão ou compreensão dos estados emocionais dos outros, de uma forma similar ao que outra pessoa está sentindo ou poderia

esperar sentir. Para a autora, a resposta empática frequentemente se transforma em simpatia, *distress* ou em alguma combinação de ambas, produto do processamento cognitivo que sucede quando as pessoas têm a idade suficiente para distinguir entre seus próprios estados internos e os estados internos dos outros (Eisenberg, 2000).

A simpatia, no entanto, é uma resposta emocional que, ainda que originada na apreensão ou compreensão dos estados afetivos dos outros, não se refere ao mesmo sentimento da outra pessoa, mas consiste em sentimentos de interesse, preocupação ou pesar por outros. Isso acontece porque se baseia na “tomada de perspectiva social” ou em informação cognitiva relevante codificada para outra situação e que tem sido extraída desde a memória. Também, considerar-se-á como um sentimento moral orientado a outros que fomenta o altruísmo e que, em geral, tem mostrado uma relação positiva com a conduta pró-social (Eisenberg, 2000). Pois, como diz La Taille (2006), inspirado em Schopenhauer, a simpatia toma a forma específica da compaixão, isto é, uma sensibilidade frente à dor alheia, que se experimenta de forma real ou virtual e que pode inspirar condutas morais como ajudar alguém que sofre ou deixar de causar dano a alguém.

Finalmente, há um sentimento moral que é fundamental em relação à responsabilidade do homem, esse sentimento é o respeito. O respeito definido por Kant (1785/1921) como a “determinação imediata da vontade pela lei e a consciência” (p.34) é central na determinação da responsabilidade individual e irrecusável do homem. Nesse sentido, Ramozzi-Chiarottino (2000) nos lembra que o grande comentador de Kant, Emile Boutroux (1926), escreve: “o respeito é o acordar da consciência moral no aspecto individual de nosso ser. É a partir desse sentimento e refletindo sobre suas condições que o indivíduo pode tomar consciência cada vez mais profunda da moralidade e chegar aos seus princípios” (p.3).

Vemos assim que o respeito, desde sua definição kantiana, se encontra no fundamento da consciência moral e que se encontra aderido ao sentimento de “dever” e oposto à inclinação. Esse “dever” é sentido como um imperativo categórico – “procedas de tal maneira que possas querer que a máxima que te levou a agir seja transformada em princípio de legislação universal” (Kant, 1785/1921, p.67) – obriga no sentido de *sollen*, isto é, num sentido de dever interno que não pode deixar de ser cumprido e que incumbe só ao próprio sujeito que o experimenta e não depende de contingências (Ramozzi-Chiarottino, 2000). Logo, a partir dessa máxima Kant deposita a responsabilidade dentro do próprio sujeito e nunca mais fora dele.

Evolutivamente o sentimento de respeito, de acordo com Piaget (1932/1994), aparece como respeito unilateral produto, por um lado, da coerção das regras que os adultos impõem às crianças e, por outro lado, do egocentrismo infantil. Ele é um respeito de caráter místico pela lei que considera intocável e de origem transcendente. Esse tipo de respeito conduz o sujeito desde o ponto de vista moral até um estado de heteronomia.

Posteriormente, produto da descentração infantil facilitada pela cooperação com pares ou adultos, é que emerge o respeito mútuo. A cooperação libera as pessoas de seu egocentrismo prático e introduz uma noção nova e imanente à regra porque, desde esse momento, a verdade da regra já não está mais na tradição, mas sim no acordo mútuo e na reciprocidade (Piaget, 1932/1994). A partir daqui, se propõe um método de controle recíproco, de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral. Dessa forma, a regra se torna racional, isto é, se apresenta como um produto de um mútuo consentimento, propiciando a autonomia da consciência. Assim, a autonomia só aparece com a reciprocidade quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

O respeito mútuo aparece, logo, como uma condição necessária de autonomia sobre seu duplo aspecto moral e intelectual: do ponto de vista intelectual, libera o sujeito das opiniões impostas, em proveito da coerência interna e do controle recíproco e do ponto de vista moral, substitui as normas da autoridade pela norma imanente à própria ação e à própria consciência que é a reciprocidade, produto da simpatia (p.91). Dessa forma, à medida que a criança cresce, diz Piaget (1932/1994), suas relações se aproximam à igualdade, e, na medida em que as sociedades evoluem, as representações coletivas dão uma margem maior à livre discussão entre os indivíduos.

Sendo assim, vemos que, ainda que a responsabilidade se encontre intimamente ligada a todos os sentimentos morais ela se liga especialmente ao “respeito a si mesmo” por meio do sentido do dever.

Outro elemento de matriz afetiva que é relevante para a conduta moral e, portanto, para a responsabilidade social, são os intercâmbios afetivos que as pessoas realizam com os objetos, isto é, os valores (Piaget, 1954 citado por La Taille, 2006, Piaget, 1973).

### **2.3. Componente motivacional.**

Do ponto de vista psicológico, embora se saiba que existe uma multiplicidade de fatores que influem sobre a conduta das pessoas, os valores têm um papel motivacional fundamental sobre o comportamento e sobre as atitudes.

Em termos gerais, os valores são um constructo motivacional que representam metas amplas que se aplicam por meio dos contextos e o tempo (Bardi & Schwartz, 2003, Schwartz, 2005a). Sua natureza está composta por seis características principais: a) valores são crenças unidas de forma indissociável aos afetos; b) valores são um construto motivacional; c) valores transcendem as ações e as situações específicas; d) servem de referência ou de critérios que guiam as seleções ou a avaliação das ações, políticas, de pessoas e acontecimentos; e) valores podem ser classificados por ordem de importância relativa; e finalmente, f) múltiplos valores guiam ação de acordo com um grau de importância relativo (Schwartz, 2005a, Schwartz, 2006). O que distingue um valor de outro é o tipo de objetivo ou motivação que o valor expressa (Schwartz, 2005a).

A função básica dos valores, diz Parsons (1957 citado por Schwartz, 2005a), é motivar e controlar o comportamento dos membros do grupo porque, em primeiro lugar, os valores servem como guias internos para as pessoas, pois eles minimizam a necessidade de controle constante e, em segundo lugar, porque as pessoas invocam os valores para definir comportamentos como socialmente apropriados, para justificar suas exigências às outras pessoas e promover comportamentos desejados.

Assim os valores sempre influem sobre a conduta em pelo menos quatro aspectos: a) na busca de consistência entre as crenças (valores) e as condutas (Rokeach, 1973); b) no planejamento das ações (Schwartz, 2007); c) na atenção, percepção e, portanto, na interpretação das situações (Schwartz, 2005b) e também d) na determinação, pelos sujeitos, de suas vontades (Schwartz, 2007).

Também, os valores influem sobre as atitudes, definidas como “uma associação entre um objeto dado e uma avaliação dada” (Fazio, 1989, p.155 citado por Morales, 1994) através de: a) a busca de compatibilidade entre valores, atitudes e comportamento no sentido de atuar em coerência; e b) mediante a influência das atitudes sobre a percepção e seu efeito como mediadora da conduta (Morales, 1994).

Em termos das interações sociais, Piaget (1973) aponta que os valores são um dos três elementos que sempre estão presentes nas interações inter-individuais, junto com a estruturação e os significantes próprios dessas interações. Para Piaget (1973) o indivíduo



conhece os valores determinados pelos seus próprios interesses, seus prazeres, seus esforços e sua afetividade geral. Tais valores são espontaneamente sistematizados graças aos sistemas de regulação afetiva que tendem ao equilíbrio e só se transformam em um fato social novo através da troca. Somente a troca, diz Piaget, consolida os valores socialmente e transforma-os em dependentes do sistema total das relações entre dois ou mais sujeitos, por um lado, e os objetos, por outro. Os valores de troca compreendem, por definição, tudo o que pode dar ocasião a uma troca, desde os objetos utilizados pela ação prática, as idéias e as representações que ocasionam uma troca individual, até os valores afetivos inter-individuais. Esses diversos valores, de acordo com Piaget (1973), podem permanecer qualitativos (em uma quantificação puramente intensiva), enquanto resultem de uma troca não calculada senão simplesmente subordinada à regulação afetiva da ação (tanto interesses altruístas como egoístas). Ou valem somente em função de regras como no caso dos valores normativos, a dizer os valores morais, jurídicos ou lógicos.

Mas, quais são os valores que se associam à responsabilidade social? E quais, especificamente, atingem à responsabilidade social universitária?

Essas perguntas foram uns dos primeiros elementos desenvolvidos pelo grupo de professores das universidades chilenas que se uniram, no ano 2002, para pensar a respeito e determinar teoricamente quais seriam esses valores. Finalmente, se determinaram onze princípios e valores humanistas que orientam a responsabilidade social das universidades: a) dignidade da pessoa; b) liberdade; c) cidadania, democracia e participação; d) sociabilidade e solidariedade para a convivência; e) bem comum e equidade social; f) desenvolvimento sustentável e meio ambiente; g) aceitação e apreço pela diversidade; h) compromisso com a verdade; i) integridade; j) excelência; k) interdependência e interdisciplinariedade. Os sete primeiros princípios e valores relacionam a responsabilidade social com a vida em sociedade e os quatro últimos são considerados exclusivamente relativos à esfera universitária (Equipo Coordinador Universidad Construye País, 2002, ver Anexo A)

Até aqui temos definido a responsabilidade social, descrito seus níveis e componentes assim como explicitado quais são os valores associados a este construto no âmbito universitário. No entanto, torna-se inevitável a pergunta: como se chega a desenvolver o sentido da responsabilidade?

### **3. DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE.**

#### **3.1. Via moral do desenvolvimento da responsabilidade.**

O desenvolvimento da responsabilidade, assim como outras condutas morais, se encontra inserido no desenvolvimento moral geral das pessoas. Nesse contexto nos cabe lembrar que, dos dois teóricos clássicos, desde a perspectiva cognitiva, que mostraram como se produz o desenvolvimento moral, Piaget e Kohlberg, foi o primeiro quem fez a descrição mais detalhada do desenvolvimento do sentido da responsabilidade nas crianças em seu livro “O juízo moral na criança” de 1932.

Com efeito, Piaget criou sua teoria de desenvolvimento moral baseado no jogo de regras para crianças porque isso lhe permitia observar a evolução dos critérios por elas empregados para julgar o certo e o errado, o bem e o mal (La Taille, 2006). Piaget assinala que, em termos da responsabilidade, as crianças avaliam os atos dos indivíduos em função de duas atitudes: uma de acordo com o resultado material e independentemente das intenções em jogo, isto é, “objetivamente”; e outra de acordo com a intenção que se percebe: “subjetivamente”. Esses dois tipos de responsabilidade objetiva e subjetiva, diz Piaget (1932/1994), definem dois processos diferentes, em que a responsabilidade objetiva precede em média à responsabilidade subjetiva no percurso da evolução moral da criança. Se bem precisa o autor, “há um sincronismo parcial entre elas não se pode falar propriamente de estágios” (p.103).

Piaget (1932/1994) aponta que, ainda que ambos os tipos de responsabilidade possam coexistir nas mesmas idades e até no próprio sujeito. Também observou que, enquanto a responsabilidade objetiva, em geral, diminui com a idade, a responsabilidade subjetiva aumenta conseqüentemente, e que esses dois processos se interferem mutuamente até que a responsabilidade subjetiva chega a dominar a objetiva. Empiricamente, as provas realizadas por Piaget com crianças até dez anos demonstraram que, em média, as crianças mostram uma responsabilidade objetiva aos sete anos e uma subjetiva aos nove anos.

A responsabilidade objetiva, definida como aquela que avalia as ações das pessoas de acordo com seu resultado material, aparece, diz Piaget (1932/1994), como produto da coação

moral exercida pelo adulto. Os adultos, mediante a imposição das regras às crianças, feita de forma verbal, como no caso das proibições, ou materialmente, como repreensões severas ou punições, produzem na criança a idéia de obrigações categóricas que adquirem um valor de necessidade ritual e proibições que se constituem em tabu. Aparece, assim, o “realismo moral”, isto é, a concepção de que as regras são sagradas e imutáveis independentemente da consciência e que são produto da coação adulta e das formas primitivas de respeito unilateral. As regras impostas, sagradas e imutáveis permaneceram, assim, exteriores à consciência e se falará logo de uma heteronomia moral, uma moral marcada pela obediência.

Se o adulto, ao contrário, consegue criar na criança um sentimento de igualdade, aponta Piaget (1932/1994), insistindo sobre suas próprias obrigações e suas próprias insuficiências, será fácil destacar suas próprias necessidades, dificuldades e seus próprios erros, fazendo-lhe perceber as consequências e, criando, assim, uma atmosfera de ajuda e compreensão recíproca, em outras palavras, de cooperação. Nessa atmosfera, a criança se encontrará imersa num sistema de relações sociais tal que cada um obedecerá como puder as mesmas obrigações e, por conseguinte, será possível a emergência do respeito mútuo. Nesse sistema, a necessidade de cooperação e a simpatia mútua criaram uma moral baseada na reciprocidade e não na obediência, no respeito mútuo e não no respeito unilateral. Em adiante, a legitimação dos princípios e normas morais necessariamente será por meio da razão, a criança não se comportará mais por obediência às figuras de autoridade e, sim, por mútuo consentimento, produto da incorporação racional da regra, isto é, junto à evolução do juízo moral. Os hábitos de cooperação são facilitadores fundamentais e fontes do respeito e confiança que permitem que a responsabilidade consiga evoluir a um nível superior. Isso acontece, pois, como diz Piaget (1932/1994), “a inteligência que anima a cooperação necessita desse instrumento social para constituir-se nela mesma” (p.137) e adiciona “na medida em que as relações cooperativas convençam a criança de que não precisa mentir, a regra lhe parecerá compreensível, se interiorizará e dará origem aos juízos de responsabilidade subjetiva” (p.131) e depois numa fase posterior, dará um passo em direção a uma moral autônoma. Essa será atingida no momento em que a consciência do sujeito considere como “necessário um ideal independentemente de qualquer pressão externa” (p. 155).

Os estudos de Piaget (1932/1994) também mostram que, paralelamente à responsabilidade objetiva e subjetiva, se desenvolve a noção de responsabilidade coletiva que

está intimamente relacionada às outras duas. A responsabilidade coletiva pode ser definida, na perspectiva piagetana, como a necessidade que tem “o grupo de reparar as faltas cometidas por um de seus membros” (p.191). Quando as crianças são pequenas e, como observamos, é o processo de coação quem domina suas relações, conseqüentemente, se tem a percepção de que o grupo deve ser punido para reparar a falta (responsabilidade objetiva) e principalmente, não deixar liberado da pena o transgressor. Depois num segundo momento, o juízo da criança evolue num sentido em que frente a uma transgressão todos os membros do grupo decidem ser voluntariamente solidários com o sujeito que cometeu a transgressão e todos estão dispostos a receber a sanção. Tal fato reflete que se está operando aqui sob um processo de cooperação e, portanto, de responsabilidade coletiva que aparece fortemente ligada à noção de responsabilidade subjetiva. Esses dois momentos acontecem, aponta Piaget, porque nas relações sociais das crianças pequenas existem duas condições que estão sempre dissociadas: a crença na mística da expiação e o sentimento de unidade e da solidariedade no grupo. Esta última condição, que finalmente é interiorizada por meio da cooperação, converte-se no adulto, como aponta Piaget, numa responsabilidade completamente individual e subjetiva, pois é o sujeito quem responde primeiramente frente a sua própria consciência e, depois, perante a sociedade. O sujeito começa a responder já não em função das regras, mas sim em função de sua própria consciência, de seus princípios. É assim que a cooperação verdadeira leva o sujeito a evoluir desde um sentimento de obrigatoriedade, próprio da moral, até um plano de avaliações pessoais que progressivamente implicarão um nível de reflexão tal que seja possível para ele, como salienta La Taille (2006, p.102) em referência aos estágios de Kohlberg, “definir valores e princípios morais que tenham validade e aplicação, independentemente da autoridade dos grupos ou das pessoas que os adotam, e independentemente da própria identificação do indivíduo com tais grupos”. Assim, as pessoas podem conseguir pensar e agir em termos de valores e princípios, ou seja, em termos de uma autonomia moral. Autonomia que inevitavelmente faz o sujeito transitar desde a pergunta “como devo agir?” para uma escolha mais consciente de quais são os valores e princípios que ele aspira para sua vida e sua existência, ou seja, leva-o a se perguntar “que vida eu quero viver?”, situando-o no plano ético.

### **3.2. Via ética do desenvolvimento da responsabilidade.**

“Que vida eu quero viver?” é a pergunta que, segundo La Taille (2006), está reservada para as respostas existenciais referentes às questões éticas. Esta pergunta decisivamente nos orienta à vida e nos leva a pensar sobre o que é uma “vida boa”.

Nesse sentido La Taille faz, em seu livro “Moral e Ética: Dimensões intelectuais e afetivas”, uma profunda reflexão do que significa uma “vida boa” e chega à conclusão que ela inclui quatro elementos essenciais: a) a experiência subjetiva de alguma forma de bem-estar em contraposição às experiências objetivas desta; b) a avaliação de que essa experiência acompanha o fluxo temporal da vida e não se trata só de um momento específico; c) que ela carrega um sentido existencial, isto é, viver uma vida que faça sentido; e d) finalmente, permite a realização da “expansão de si próprio”, elemento que deriva da conclusão de todos os subsídios anteriores, pois como La Taille (2006) coloca, a “expansão de si próprio” depende de uma avaliação subjetiva que o próprio sujeito faz sobre a satisfação alcançada na consecução das metas pessoais a que ele se propõe. Ela se produz através de um fluxo do tempo e acompanha o sujeito na construção da sua história pessoal, de sua identidade. Finalmente, “expansão de si próprio” é parte constituinte do sentido da vida, ela é, nas palavras de La Taille (2006), “... em si mesma, uma razão para viver” (p.47). De forma que a “expansão de si próprio” transforma-se na invariante psicológica que caracteriza o plano ético assim como a “obrigatoriedade” é a invariante psicológica que caracteriza o plano moral.

Observamos que a responsabilidade é intrínseca à “vida boa”, isto é, é uma dimensão intrínseca à ética. Para mostrar isso vamos seguir uma argumentação similar à de La Taille (2006). O senso de responsabilidade vivencia-se também como uma experiência subjetiva. Ser responsável significa “Ser” para o outro antes de “Estar” com o outro. É, segundo Bauman (2004), a primeira realidade do Ser, um ponto de partida mais do que um produto da sociedade. Pois ainda que as responsabilidades possam estar determinadas desde o exterior, como no caso das leis determinadas em uma sociedade nas quais se estabelecem determinados deveres e, portanto, responsabilidades para seus constituintes, a verdadeira responsabilidade é aquela que não é fruto da coação, mas de um compromisso livre e proativo com o outro. Como argumenta Bauman (2004, p.72) inspirado em Lévinas, “estar *com* os outros” pode ser regulável com normas codificáveis; “*ser para* o outro” ostensivamente não pode ser normatizado porque esse “*ser para* o outro” nasce da liberdade do indivíduo, da liberdade ética que só pode ser experimentada no nível da subjetividade de quem se sente responsável. Em palavras de Lévinas (2003 citado por Bauman, 2004) :

“Ser humano significa viver como se não fossemos um ser entre seres. Sou eu quem sustenta ao Outro e eu sou responsável por ele. Minha responsabilidade é intransferível, ninguém pode me substituir. Na verdade, trata-se de afirmar a identidade mesma do eu humano a partir da responsabilidade... A responsabilidade cabe exclusivamente a mim e, humanamente, não posso rejeitá-la. Essa posição é uma suprema dignidade do único. Eu sou eu na medida em que eu sou responsável, um eu que não é intercambiável; eu posso me substituir por qualquer um, mas ninguém pode me substituir” (p.91).

Esse senso de responsabilidade é também uma experiência que acompanha o fluxo da vida de nós humanos. Mais ainda, ele vai se construindo no transcurso da vida. Segundo Bauman (2004), o senso de responsabilidade é um ato de “auto-constituição” do sujeito cuja decorrência é parte indissociável de seu “ser”, de sua compleição, de seu sentido da vida e, portanto, parte indissociável da “expansão de si próprio”. Trata-se, assim, de uma responsabilidade não explícita, não codificada, ilimitada e incondicional, isto é, uma dimensão que é intrínseca à ética.

No entanto, a concepção da “expansão de si próprio” para atingir e viver uma “vida boa” em nossa sociedade atual parece ter mudado. Lipovetsky (2005) aponta criticamente essa mudança, de um sentido do dever, integral e estrito para uma sociedade que consagra os direitos individuais à autonomia, às aspirações de ordem pessoal, à felicidade: “(...) é uma sociedade que, em suas camadas mais profundas, deixou de estar baseada nas exortações ao cumprimento integral dos preceitos, e só procura acreditar nas normas indolores da existência ética” (p. xxx), isto é, em uma ética sem sacrifícios, sem renúncias. Para Lipovetsky (2005) e outros pensadores (Bauman, 2004, Tironi, 2005, La Taille, 2009), a satisfação das aspirações imediatas, a paixão pelo ego, a felicidade intimista e materialista substituíram a observância dos preceitos superiores depreciando-se, por exemplo, o ideal da abnegação. Assim, aponta Bauman (2004), vivemos uma época marcada pelo individualismo de celebração de si próprio, pela busca da boa vida e só limitada pela exigência da tolerância que no fundo só parece disfarçar a indiferença pelo que acontece com os outros. Também as relações sociais se

caracterizam, como aponta Imanishi (2008), pela desvalorização e falta de reconhecimento dos mais velhos como pessoas experientes e fonte de sabedoria para a sociedade, a reclusão dos indivíduos na esfera privada da família e os amigos e, a conseguinte desafeição pelo mundo público mostrado através do desinteresse pelos processos sociais e democráticos, assim como a exaltação do ideal da juventude, do corpo e do sexo. Esses elementos são algumas das tendências que parecem caracterizar esta época de grandes e fortes mudanças que atingem todas as esferas da vida e tem debilitado às instituições como a família e a igreja, entre outras. Tendências que somadas à predominância de uma economia de livre mercado que, em seu aspecto negativo, enfatiza e reforça o individualismo sobre o coletivismo, a competitividade sobre a cooperação, o valor do sucesso e do imediato sobre a discrição e a paciência, tem gerado em decorrência progressivas formas de exclusão social, econômica e cultural que potencializam e promovem o aparecimento de problemas sociais como a corrupção, a violência, o aprofundamento da desigualdade e finalmente a miséria.

Mas não são só essas tendências que marcam nosso período da história. Há também aqueles avanços que nos parecem maravilhosos e nos deslumbram, tal como os avanços da ciência e da tecnologia destinados a melhorar as condições de vida dos seres humanos. No entanto, eles despertam ao mesmo tempo grandes e profundas questões, debates éticos e perigos que assombram nossa existência devido à magnitude e alcance que eles podem ter, como no caso do prolongamento da vida, o controle do comportamento e a manipulação genética, entre outros (Jonas, 2006).

Assim, ante essa realidade, o apelo à ética é contínuo, não para uma “re-invenção” senão para uma ênfase diferente diante dos imensos desafios que a ética tem pela frente. Para alguns pensadores como Lipovetsky e Jonas esse apelo traz consigo o destaque de uma dimensão até agora pouco abordada pela ética, a dimensão da responsabilidade, que se fortalece e se apresenta como um aspecto central. Na opinião de Lipovetsky (2005), a ética deve adotar uma forma inteligente em relação aos aspectos humanos e ambientais, deve adotar uma forma dialogada, com sentido de responsabilidade, orientada à busca de uma medida justa entre eficácia e equidade, respeito ao indivíduo e ao bem estar coletivo presente e futuro, liberdade e solidariedade, assim como incentivar soluções de compromisso e ser intransigente em questões relativas à adesão aos princípios humanistas básicos, mas nunca ignorando as circunstâncias, as necessidades concretas e as imposições de eficácia. A

responsabilidade, na sua concepção, se apresenta com uma ênfase individual e associada a regras morais, à justiça e ao futuro de outro.

Já para Hans Jonas (2006) é preciso ressaltar uma dimensão para a ética que harmonize os aspectos do ser, do dever e do fazer numa esfera que se projete no futuro. Uma ética que não pertence mais ao presente em consideração as características atuais de nossa sociedade, uma sociedade marcada pela tecnologia onde os efeitos de nossas ações se impõem muito além do que podemos supor e ver.

As novas faculdades do homem dadas pela técnica e a forma que essa técnica afeta nosso agir, tem nos levado a uma ética com novas exigências. A técnica moderna, coloca Jonas (2006), “introduziu ações de uma tal ordem inédita de grandeza, como tais novos objetos e conseqüências que a moldura da ética antiga não consegue mais enquadrá-las” (p.39). Segundo ele, o Prometeu foi definitivamente desacorrentado e com ele forças inimagináveis que clamam por uma ética que impeça ao poder dos homens de se transformar em uma desgraça para eles mesmos. Com isso ele não nega as prescrições da ética tradicional que ele chama de “ética do próximo”, ou seja, as prescrições pela justiça, a misericórdia ou a honradez, mas faz uma chamada de atenção que a ética tem que cuidar de aspectos que estão além, no futuro e, que ultrapassam ao ser humano no presente exclusivamente, pois as ações do ser humano, resultado do uso da técnica, ultrapassaram a si mesmas e atingiram finalmente, a sustentabilidade da vida. Assim, diz Jonas (2006), a “... esfera torna-se escurecida pelo crescente domínio do fazer coletivo, no qual ator, ação e efeito não são mais os mesmos da esfera próxima. Isso impõe à ética, pela enormidade de suas forças, uma nova dimensão, nunca antes sonhada, de responsabilidade” (p.39).

Frente àquelas novas exigências e condições do ser humano, Hans Jonas (2006) propõe um novo imperativo para a ética, um imperativo que, no entanto, segue o modelo do imperativo kantiano, mas se projeta para o futuro. Ele propõe: “Aja de modo que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra” ou de forma negativa “Aja de modo que os efeitos de tua ação não sejam destrutivos para a possibilidade futura de uma tal vida” (p.47). Dessa forma, o novo imperativo se estende em direção a um futuro concreto e previsível que, para Jonas (2006), constitui a dimensão inacabada de nossa responsabilidade.

Logo, segundo Jonas, se nos apresentam dois deveres que ele chama de “introdutórios” no sentido de serem iniciais a qualquer outro dever. O primeiro “dever” da



ética do futuro é visualizar os efeitos de longo prazo de nossas ações e o segundo “dever” é mobilizar o sentimento adequado a essa representação.

O primeiro dever é difícil de atingir, como aponta Lasch (1981, citado por Bauman, 2004), já que existe hoje um número indefinido de “intermediários” entre o ator e os efeitos últimos de suas ações. Por essa razão muitos atores sentem-se totalmente desligados e ignorantes das consequências de suas ações e, por tanto, não responsáveis por elas. Evidentemente se produz uma real ignorância do sujeito sobre as verdadeiras consequências de suas ações, já que como ator ordinário que nós somos, diz Lasch (1981, citado por Bauman, 2004), é sumamente difícil ver “como nossas ações, por meio de seus efeitos remotos, contribuem para causar algum sofrimento” (p.145). Logo, precisamente se pensarmos nessa limitação, o primeiro dever nos deveria conduzir a temer aquilo que ainda não foi experimentado esse “*malum* imaginado deve assumir o papel do *malum* experimentado” (p.72) e dessa forma visualizar os efeitos de longo prazo de nossas ações.

O segundo dever tem relação com a adoção de uma atitude, uma disposição “para se deixar afetar pela salvação ou pela desgraça (ainda que só imaginada) das gerações vindouras” (Jonas, 2006, p.72), pois de nada adianta visualizar o futuro se não formos afetados em nosso Ser de forma que determine nosso dever e, por decorrência, nossas ações. Assim, aponta Jonas

“A união do poder do homem com a razão traz consigo a responsabilidade, fato que sempre se compreendeu, quando se tratava da esfera das relações intersubjetivas. O que não se compreendera é a nova expansão da responsabilidade sobre a biosfera e a sobrevivência da humanidade, que decorre simplesmente da extensão do poder sobre as coisas e do fato de que seja, sobretudo, um poder destrutivo” (p.231).

E acrescenta “o poder e o perigo revelam um dever, o qual, por meio da solidariedade imperativa com o resto do mundo animal, se estende do nosso Ser para o conjunto, independentemente de nosso consentimento” (p.231). Isto nos coloca diante de uma responsabilidade que, consentida ou não, é iniludível.

Assim, a responsabilidade do indivíduo adquire na ética um lugar central que se expressa em *ser para os outros* e se estende imperativamente à vida sustentável. Em outras palavras, trata-se de uma responsabilidade transcendente ligada à pró-atividade ao futuro e que em tempos atuais pode tomar o nome de responsabilidade social.

Logo, a responsabilidade social emerge como uma característica crucial a ser desenvolvida, sobretudo pelas gerações futuras e especialmente pelas pessoas que hoje são jovens, e que terão a missão de dirigir os destinos de seus respectivos países e do mundo, e projetá-los ao futuro. Isto é, aqueles jovens formados na educação superior. Esses jovens, como aponta Jonas (2006), serão os encarregados de assegurar a sobrevivência equilibrada da nossa espécie e do planeta.

Logo, foi a percepção e convicção da importância dessa dimensão ética que levou ao desenvolvimento de um projeto denominado “Formação de profissionais com valores, atitudes e comportamentos necessários para o exercício da responsabilidade social”, que será apresentado a seguir e que servirá de base para nossa pesquisa e reflexão.

#### **4. PROJETO MECESUP UCO 0303 “FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS COM VALORES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS NECESSÁRIOS PARA O EXERCÍCIO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL”.**

O Projeto foi desenhado por um grupo de professores que pertenciam a seis universidades interessadas em constituir uma rede e concorrer ao fundo de investimento do MECESUP do Ministério de Educação do Chile (MINEDUC) para realizar um projeto de formação em responsabilidade social. As universidades pertencem ao Honrável Conselho de Reitores de Chile<sup>2</sup>, sendo três delas privadas e três públicas. As universidades privadas são: Universidad de Concepción (UCO), Universidad Austral de Chile (UACH) e Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). As duas primeiras pertencem a corporações privadas das regiões onde elas se localizam e a última à Igreja Católica. As universidades públicas são: Universidad de La Frontera (UFRO), Universidad de Valparaíso (UV) e

---

<sup>2</sup> Conselho que reúne às 25 universidades mais antigas e tradicionais do país.

Universidad del Bio Bio (UBB). As seis universidades se encontram localizadas nas regiões centro sul do país: dois na região V, dois na região VIII, uma na região IX e uma na região XIV.

Uma vez constituída a rede universitária liderada pela UCO, cada instituição designou um professor para constituir uma equipe coordenadora do Projeto. A equipe se reuniu para analisar a situação e pontuar os problemas detectados na formação dos estudantes universitários e as necessidades do país. Alguns desses problemas foram: a) a insuficiente formação dos estudantes de graduação para construir de maneira autônoma um modo de vida responsável; b) falta de satisfação dos estudantes pela insuficiente formação pessoal, incluídos os aspectos morais e éticos, assim como em habilidades sociais, participação e cooperação; c) professores altamente qualificados cientificamente, mas com ferramentas pessoais e sociais insuficientes para facilitar o desenvolvimento de condutas, atitudes e valores socialmente responsáveis, entre outros. A seguir, essa equipe elaborou um modelo de intervenção baseado em competências, que procurava dar uma resposta coerente a aqueles problemas detectados. Foi assim que se determinou que o Projeto visasse conseguir, nas universidades associadas, a formação de profissionais com valores, atitudes e condutas necessários para o exercício da responsabilidade social (RS), mediante cinco objetivos específicos:

1. Verificar nos estudantes das carreiras integrantes, mudanças mensuráveis nos valores, atitudes e comportamentos necessários para o exercício da RS.
2. Capacitar uma equipe de professores universitários para a educação em RS.
3. Criar um currículo que incorpore a RS como um objetivo transversal fundamental.
4. Dispor de uma unidade de apoio permanente para a difusão, ensino, aprendizagem e exercício da RS, interligada a todas as universidades associadas.
5. Estabelecer um programa comum, sustentável e socializado, para o ensino permanente da RS nas universidades associadas.

Posteriormente, se definiram as atividades principais do Projeto segundo os objetivos:

- 1.1. Definir os indicadores de valores, atitudes e comportamentos necessários para o exercício da RS.
- 1.2. Criar e validar instrumentos de medida para verificar indicadores de RS nos estudantes universitários de graduação.
- 1.3. Avaliar numa amostra representativa dos estudantes envolvidos no Projeto.
- 2.1. Formar uma equipe de professores especializados no ensino da RS.

- 3.1. Detectar necessidades e sugestões de estudantes e professores para a formação em RS.
- 3.2. Criar e aplicar estratégias de incorporação da RS no currículo.
- 4.1. Criar e utilizar uma unidade interdisciplinar, em cada universidade associada, para o ensino e a aprendizagem da RS dos estudantes e professores a través do trabalho cooperativo, interdisciplinar e de serviços à comunidade.
- 4.2. Criar uma estratégia que facilite a articulação entre discurso e pratica relativos à RS nas carreiras participantes do Projeto.
- 5.1. Criar, aplicar e avaliar um plano de comunicações para socializar, a nível interno e externo, os fundamentos conceituais sobre a RS, seu desenvolvimento e educação.
- 5.2. Criar, aplicar e avaliar estratégias de desenvolvimento, a nível interno e externo, que garantam o posicionamento e a sustentabilidade do Programa.

Para garantir o cumprimento dos objetivos e suas respectivas atividades foram contratadas assistências técnicas com especialistas no caso dos objetivos 1, 2, 3 e 5. Também se propôs a criação de uma organização operativa em cada universidade, segundo o desenho apresentado abaixo, na figura 1:

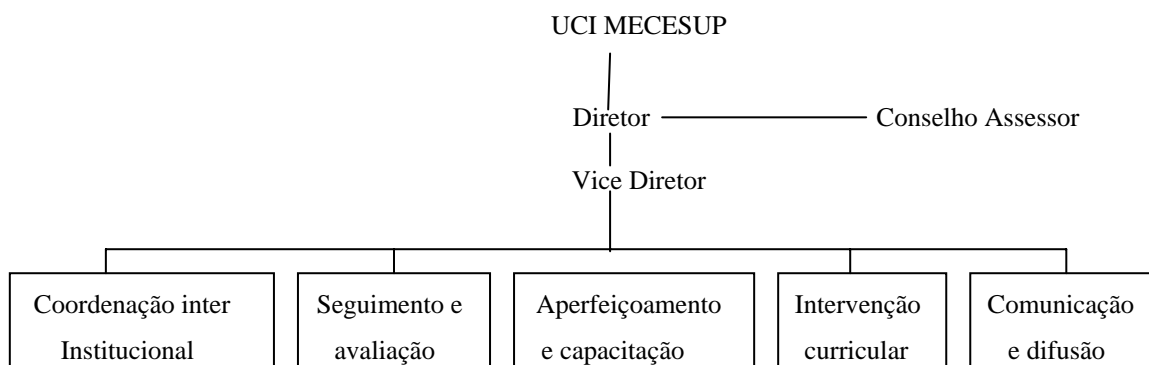


Figura 1.- Desenho da organização operativa do Projeto MECESUP UCO 0303

A direção do Projeto foi supervisionada e assessorada pela Unidade de Coordenação Institucional do MECESUP (UCI MECESUP) em cada universidade, que controlou o cumprimento das atividades e objetivos do Projeto, bem como também assessorou a direção no cumprimento das normas legais e do fundo MECESUP para realização de contratos, licitações, entre outros. Por sua vez, as direções foram assessoradas pelos Conselhos

Assessores de cada universidade formados especificamente para esse fim e compostos pela Diretoria Acadêmica de Graduação e os Diretores de Graduação das Faculdades em cada universidade. Eles foram consultados periodicamente sobre a melhor materialização do Projeto em cada uma das áreas contempladas. A vice direção do Projeto apoiou a gestão das atividades e substituiria a direção nos casos que esta se ausentou.

As cinco áreas de trabalho (coordenação inter-institucional, seguimento e avaliação, aperfeiçoamento e capacitação, intervenção curricular e comunicação e difusão) foram integradas por dois professores, os quais trabalharam de forma coordenada internamente em cada universidade e em rede com as outras universidades.

A área de coordenação inter-institucional esteve representada pelos diretores do Projeto de cada universidade integrante da rede e pelos vices diretores. Eles se reuniram mensalmente durante o transcurso de execução do Projeto para monitorar os avanços e coordenar todo o processo.

A área de seguimento e avaliação ficou sob o controle da unidade de projetos MECESUP em cada universidade e supervisionou a evolução do Projeto. Além disso, essa área coordenou aquelas atividades destinadas a administrar os testes de medida para avaliar a RS em uma amostra representativa dos estudantes envolvidos no Projeto.

A área de aperfeiçoamento e capacitação, em cada universidade, organizou e coordenou o curso *Diplomado para Educar a Responsabilidade Social* com a Escuela de Graduados da Universidad de Concepción, a qual ministrou e certificou aos professores que se inscreveram e finalizaram esses estudos.

A área de intervenção curricular coordenou as atividades de detecção das necessidades e sugestões para a formação em RS. Ela também criou e aplicou estratégias de incorporação do conceito no currículo, primeiro criando um perfil operativo geral e depois criando perfis para cada carreira integrante em particular.

Finalmente, as áreas de comunicação e difusão em rede implementaram uma estratégia comum para difundir a teoria e a prática da RS mediante uma estratégia de comunicações na mídia escrita, rádio e TV tanto interna como externa às universidades.

O Projeto recebeu um investimento total de R\$ 2.200.000,00. Desse valor 74% foi financiado pelo MECESUP e 26% pelas universidades associadas.

Em Junho de 2004 deu-se inicio oficialmente ao Projeto MECESUP UCO 0303 “Formação de profissionais com valores, atitudes e comportamentos necessários para o

exercício da responsabilidade social” e se começou trabalhar através do seguinte procedimento:

#### Ano 1

O primeiro passo foi dado pelos diretores do Projeto, para se coordenar com as Direções Acadêmicas de Graduação em cada universidade da rede e nomear os integrantes das diferentes áreas do Projeto.

Em segundo lugar, as direções do Projeto em cada universidade se deram a tarefa de difundir seus objetivos e convocar, através das Direções Acadêmicas de Graduação, a todos os Diretores de carreira de cada universidade integrante da rede.

Associaram-se 56 carreiras no total: 13 na UCO; 13 na PUCV; 9 na UFRO; 9 na UACH; 6 na UV; e 6 na UBB. Todas elas foram denominadas de grupo experimental (GE). Também se ofereceram 12 carreiras de forma voluntaria para exercer a função de grupo de controle (GC), duas em cada universidade. Quanto os professores para cada carreira do GE foram indicados pelo menos dois professores para participar do curso *Diplomado para Educar a Responsabilidade Social* e trabalhar ativamente no Projeto.

Em terceiro lugar, se organizaram as condições pedagógicas e físicas para dar início ao curso *Diplomado para Educar a Responsabilidade Social* desenhado na UCO e ministrado por professores especialistas, contratados como parte das assistências técnicas contempladas. O curso se compôs de dois módulos: um modulo teórico, chamado “Teoria e prática para a educação da responsabilidade social” e um módulo vivencial, denominado “Desenvolvimento de habilidades pessoais e inter pessoais para a educação da responsabilidade social”. O primeiro módulo foi constituído por seis unidades: a) Responsabilidade social: conceito e desenvolvimento; b) teoria e ética da educação; c) teorias de aprendizagem e variáveis que influem no processo educativo; d) incorporação de conteúdos transversais no currículo; e) estratégias de ensino e aprendizado e avaliação da responsabilidade social; f) estratégias de comunicação, redes de trabalho e avaliação da percepção dos usuários. O segundo módulo foi constituído por cinco unidades: a) desenvolvimento de habilidades pessoais e interpessoais para a educação da responsabilidade social; b) o observador que somos e a aprendizagem que transforma; c) As distinções fundamentais da ontologia da linguagem; d) os domínios da comunicação humana; e e) transparência, ruptura, visão e projeto. O *Diplomado* teve uma duração de 280 horas, distribuídas ao longo de dois anos. As horas se dividiram em 84 horas presenciais, 117 horas de tarefas a distancia e 79 horas de pratica supervisionada.

Também foram planejados os estágios de aperfeiçoamento que os professores integrantes do Projeto fizeram em centros nacionais e internacionais onde a responsabilidade social é desenvolvida. O objetivo dos estágios foi observar os programas de educação em valores e estratégias de ensino como *Service Learning* (S+L), metodologias baseadas em resolução de problemas, metodologias baseadas em projetos, entre outras estratégias metodológicas. Também se observou as formas de organização dos grupos ou centros que trabalhavam em RS, com a finalidade de aprender e extrapolar esses modelos para desenvolvê-los no Chile e criar pontes de intercâmbio acadêmico que apoiaram a sustentabilidade do Projeto.

Em quarto lugar e em paralelo com as atividades anteriores, foram organizados, em conjunto com a assistência técnica contratada para essa tarefa, os materiais e condições para concretizar a avaliação de pré-teste dos estudantes do GE e GC com os instrumentos especialmente desenhados para esse fim.

Os instrumentos do pré-teste foram: o Cuestionario de Comportamientos Socialmente Responsables (CACSR)<sup>3</sup> (Davidovich, Espina, Salazar & Navarro, 2005) (Anexos, B, C e D) e o Cuestionario de Actitudes y Valores asociados a la Responsabilidad Social (CAVSR)<sup>4</sup> (Proyecto MECESUP UCO0303, 2005) (Anexos E e F). O CACSR foi aplicado no final do primeiro semestre acadêmico e o CAVSR no segundo semestre acadêmico. A aplicação de ambos os instrumentos nos grupos GE e GC foi feita seguindo um procedimento padronizado, através de manuais de procedimento destinados à equipe encarregada de aplicar as avaliações em cada universidade. As aplicações foram feitas em sala de aula e participaram aqueles estudantes que voluntariamente se dispuseram para responder. Os estudantes foram informados sobre o objetivo da pesquisa e a confidencialidade no tratamento dos dados e não se usaram recompensas pela participação. A aplicação para o CACSR teve uma duração aproximada de 40 minutos e de 60 minutos para o CAVSR. Depois, os dados foram analisados centralizadamente pela equipe contratada e se emitiram relatórios, no ano 2, para ambas avaliações.

Em quinto lugar, cada universidade da rede começou trabalhar na difusão, tanto interna como externa, das atividades realizadas. E também se desenhou um plano de comunicações comum.

---

<sup>3</sup> Questionário de Comportamentos Socialmente Responsáveis como será nomeado sucessivamente.

<sup>4</sup> Questionário de Atitudes e Valores associados à Responsabilidade Social como será nomeado sucessivamente.

Em sexto lugar, no primeiro ano de realização do Projeto, se deu início ao trabalho concentrado nas mudanças curriculares que permitiram introduzir o conceito na prática concreta das disciplinas ministradas aos estudantes participantes do Projeto. Para isso as direções do Projeto em cada universidade deram início a um trabalho de detectar as necessidades e sugestões de estudantes e professores para a formação em RS para criar e aplicar estratégias de incorporação da RS no currículo. Isto é, se deram à tarefa de concretizar as atividades 3.1. e 3.2. do Projeto. Para ambas as atividades, no caso das sugestões dos professores e posterior modificação do currículo, se aproveitaram as atividades do Diplomado que se encontrava sendo ministrado. No caso dos estudantes, se fez em cada universidade uma pesquisa qualitativa com os representantes estudantis das carreiras integrantes do Projeto, agrupados por áreas de estudo afins (químico biológica; físico matemático; ciências sociais e humanidades), totalizando 18 grupos, cada um deles constituído por 6 a 12 estudantes. As sessões foram facilitadas por estudantes de últimos anos de psicologia treinados no uso e análise de técnicas de pesquisa qualitativa, os quais utilizaram a técnica de *focus group* para obter os dados. As sessões tiveram uma duração de duas horas, a participação foi totalmente voluntária e não se usaram recompensas. Os dados coletados foram avaliados e sistematizados para, posteriormente, serem devolvidos tanto aos estudantes como aos professores do Diplomado. Os estudantes foram informados sobre esses resultados através de um relatório escrito dirigido aos representantes estudantis e também de apresentações orais abertas a todos os estudantes das carreiras participantes no Projeto. Já os professores foram informados com o objetivo de usar esses insumos como instrumento de trabalho para as modificações curriculares que eles estavam planejando.

As reformas curriculares se concentraram na incorporação da RS como competência genérica e na introdução, nas ementas, de objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação que favorecessem a RS (Anexos G e H).

#### Ano 2

Em primeiro lugar, as direções do Projeto em cada universidade trabalharam para organizar grupos inter-disciplinares de professores e estudantes. Esses grupos formados pelos professores que cursaram o Diplomado e os estudantes que pertenciam a suas disciplinas trabalharam conjuntamente em iniciativas socialmente responsáveis, formando as unidades de “Apoio ao ensino e aprendizagem da responsabilidade social”. A esses grupos se somaram estudantes de associações com interesses específicos (ciência, tecnologia, religião, social,



esporte, etc.) existentes em cada universidade, que foram convidados a participar por meio de concursos de projetos socialmente responsáveis (Anexo I).

Paralelamente, as direções do Projeto se organizaram, com a administração universitária em cada universidade a fim de providenciar o espaço físico em que funcionaria a unidade de apoio para a difusão, ensino, aprendizagem e exercício da RS. O espaço físico foi em alguns casos construído, como na UACH. Em outros casos, foi remodelado um espaço existente, como na UFRO.

Em segundo lugar, as universidades iniciaram, através dos grupos de professores e estudantes das unidades de apoio, os contatos e convênios com uma dezena de organizações como ONGs, fundações sem fins lucrativos, prefeituras, escolas, entre outros. O objetivo destes contatos e convênios foi criar e aplicar estratégias de desenvolvimento interno e externo que garantissem o posicionamento e a sustentabilidade do Projeto no tempo e facilitassem sua transformação em um programa de educação em RS.

### Ano 3

O terceiro ano do Projeto foi o ano de encerramento das atividades planejadas e da avaliação do grau de cumprimento dos objetivos propostos.

Em primeiro lugar, as áreas de aperfeiçoamento e capacitação em cada universidade coordenaram as últimas atividades de aperfeiçoamento, correspondentes aos estágios em universidades estrangeiras para os professores integrantes do Projeto, e também, um doutorado em uma área afim à responsabilidade social. Além disso, se coordenaram estágios inter-universitários de duas semanas de duração para os estudantes das carreiras integrantes da rede. Os estágios tiveram como objetivo que os próprios estudantes conhecessem *in situ* a forma como outros universitários exerciam a responsabilidade social. Para isso, cada universidade anfitriã ofereceu um programa sistemático que incluía: reuniões de intercâmbio com estudantes da mesma carreira de graduação, trabalho nas organizações conveniadas, trabalho em projetos conjuntos, entre outros.

Em segundo lugar, se coordenou com a assessoria técnica contratada para a avaliação dos estudantes, a aplicação do pós-teste dos GE e GC, seguindo um procedimento similar ao procedimento empregado no ano 1, utilizando os mesmos manuais de procedimento do pré-teste. O pós-teste para ambos os instrumentos (CACSR e CAVSR) foi aplicado no início do segundo semestre, numa sessão que teve uma duração de 90 a 120 minutos. Depois, os dados

foram processados centralizadamente e se emitiram os informes estatísticos com os relatórios estatísticos com os resultados finais.

Em terceiro lugar, houve uma avaliação do posicionamento do Projeto a nível interno da universidade e a nível externo na comunidade. Essa atividade foi feita através de uma assistência técnica. A pesquisa foi de caráter qualitativo e quantitativo, consistiu em um questionário enviado por email aos professores das carreiras integrantes do Projeto em todas as universidades da rede, bem como uma compilação de todas as notícias que tinham sido geradas desde o início do Projeto, nos meios de comunicação universitários, locais, regionais e nacionais. Também se coordenaram entrevistas e questionários com as organizações conveniadas, de forma a emitir um relatório final para avaliar o grau de posicionamento do Projeto na comunidade interna e externa.

Por último, as áreas de coordenação inter-institucional em conjunto com as áreas de seguimento e avaliação e os escritórios de projetos MECESUP das universidades da rede concluíram formalmente o Projeto. Prestaram-se contas finais sobre o cumprimento dos objetivos e a execução orçamentária ao MECESUP. E deu-se início à fase de acompanhamento por um período de mais três anos.

Como se observa, foi um processo complexo com muitas variáveis envolvidas, mas muito interessante de pesquisar e aprofundar em alguns de seus aspectos centrais, como seu objetivo principal, isto é, a mudança de comportamentos, atitudes em valores associados a RS.

Assim esta pesquisa de doutorado terá como pergunta fundamental conhecer se é possível mudar os comportamentos, as atitudes e os valores necessários para o exercício da responsabilidade social em jovens universitários num sentido da evolução positiva desta dimensão? Essa pergunta será respondida mediante a análise do modelo de formação proposto no Projeto MECESUP UCO 0303. De modo que os objetivos da pesquisa são os seguintes.

## **5. OBJETIVOS E HIPÓTESES.**

O objetivo geral será conhecer se o Projeto MECESUP UCO 0303 conseguiu desenvolver nos estudantes chilenos mudanças mensuráveis nos comportamentos, atitudes e valores associados ao exercício da responsabilidade social.

Os objetivos específicos serão:

1. Conhecer a possibilidade de mudanças positivas nos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social num grupo de jovens universitários que foi exposto ao projeto MECESUP UCO 0303.
2. Conhecer se existem diferenças significativas nos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social entre um grupo de jovens universitários que foi exposto ao projeto MECESUP UCO 0303 versus outro grupo de jovens universitários que não foi exposto a esse Projeto.
3. Conhecer se existem diferenças significativas nos comportamentos, atitudes e valores associados à RS entre um grupo de mulheres universitárias versus um grupo de homens universitários.
4. Conhecer os comportamentos, atitudes e valores associados ao exercício da RS em um grupo de jovens universitários chilenos.
5. Identificar os invariantes constitutivos da responsabilidade social.

Logo, as hipóteses que examinaremos são:

H1: Existiram mudanças estatisticamente significativas e positivas na frequência e nas intenções dos comportamentos associados à RS nos jovens expostos ao projeto MECESUP UCO 0303.

H2: Existiram mudanças estatisticamente significativas e positivas no grau de acordo (atitudes) e no grau de importância atribuída (valores) às dimensões de valor associados à RS nos jovens expostos ao projeto MECESUP UCO 0303.

H3: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas na frequência e nas intenções de comportamentos associadas à RS no grupo de jovens expostos ao projeto MECESUP UCO 0303 versus o grupo de estudantes que não foi exposto a esse projeto.

H4: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas no grau de acordo (atitudes) e no grau de importância atribuído às dimensões de valor (valores) associadas à RS em um grupo de jovens expostos ao projeto MECESUP UCO 0303 versus outro grupo de estudantes que não foi exposto a esse projeto.

H5: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas na frequência do comportamento socialmente responsável no grupo de mulheres universitárias versus o grupo de homens universitários.

H6: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas na intencionalidade do comportamento socialmente responsável no grupo de mulheres universitárias versus o grupo de homens universitários.

H7: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas no grau de acordo com as dimensões de valor (atitudes) associadas à RS no grupo de mulheres universitárias versus o grupo de homens universitários.

H8: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas no grau de importância atribuída às dimensões de valor (valores) associadas à RS no grupo de mulheres universitárias versus o grupo de homens universitários.

## MÉTODO

### 6.1. Participantes.

Participaram um total de 3.736 estudantes pertencentes a 56 carreiras de graduação das seis universidades integrantes do Projeto.

No pré-teste do Questionário de Comportamentos Socialmente Responsáveis (CACSR) participaram 3.736 estudantes do primeiro ano de graduação. Desses, 2.284 participaram do pré-teste do Questionário de Atitudes e Valores associados à Responsabilidade Social (CAVSR).

No primeiro caso (CACSR) os estudantes representavam 8,12% do total de matriculados no ano de 2004, nas seis instituições de educação superior. Os sujeitos tinham uma idade média de 19,84 anos, com um mínimo de 17 anos e um máximo de 57. 52,6% eram mulheres e 43,2% eram homens. 22% deles pertenciam à área física matemática, 35,9% à área químico-biológica e 42% à área de ciências sociais e humanidades. 79,20% pertenciam ao GE e 20,80% ao GC.

No segundo caso (CAVSR), os estudantes representavam 3,48% do total de matriculados no ano de 2004, nas seis instituições de educação superior. Os sujeitos tinham uma idade média de 20,08 anos, com um mínimo de 17 anos e um máximo de 43. 55,1% eram mulheres e 42,5% eram homens. 15,47% deles pertenciam à área física matemática, 43,5% à área químico-biológica e 41,03% à área de ciências sociais e humanidades. 81,44% pertenciam ao GE e 18,56% ao GC.

Quanto às características gerais dos estudantes das seis universidades da rede, entre o 73% e o 93% provem de uma educação parcial ou totalmente financiada pelo estado (Figura 2) (Brunner, 2009).

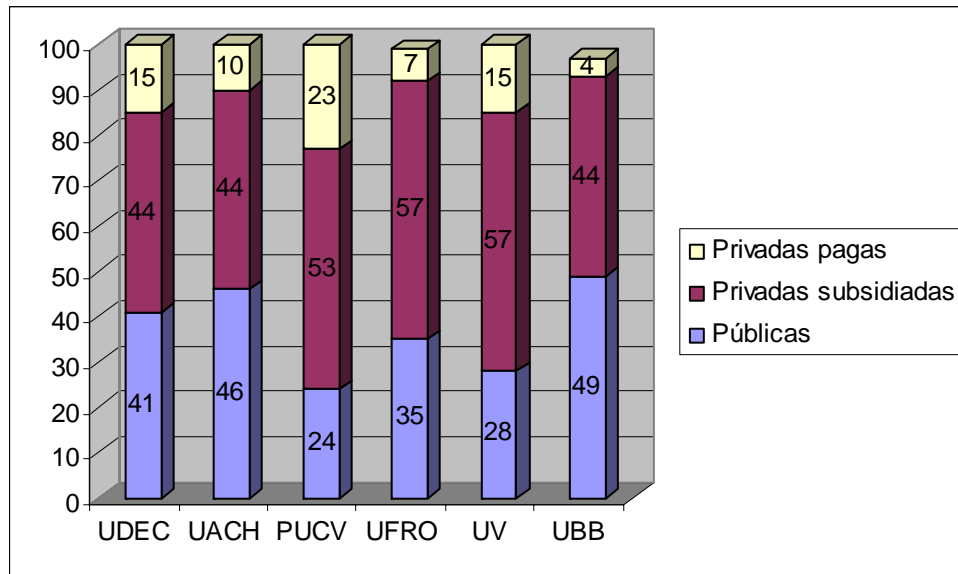


Figura 2.- Origem dos alunos de primeiro ano de graduação, segundo universidade integrante do Projeto Mecesus UCO 0303, expressa em porcentagem.

No pós-teste, participaram um total de 1.400 estudantes das seis universidades integrantes da rede. Os sujeitos apresentavam uma idade média de 22,9 anos. 54,7% eram mulheres e 43,4% eram homens. 20,6% deles pertenciam à área física matemática, 41,7% à área químico-biológica e 37,2% à área de ciências sociais e humanidades. 82,4% pertenciam ao GE 17,6% ao GC.

Quanto ao corpo docente, participaram 161 professores das seis universidades da rede. 98% pertenciam ao corpo acadêmico regular das universidades integrantes. Eles eram professores de jornada completa e com pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado. Os outros 2% eram professores de jornada parcial e com estudos de pós-graduação em nível de mestrado.

## 6.2. Desenho.

Apresenta-se um desenho quase experimental de tipo pré-teste e pós-teste. Os sujeitos não foram escolhidos aleatoriamente e a variável independente foi manipulada. O desenho teve como variáveis:

A. Independente:

1. Aplicação do Projeto MECESUP UCO 0303

B. Dependentes:

1. Frequência de auto atribuição de comportamento socialmente responsável.
2. Auto-atribuição de intenção à base do comportamento socialmente responsável.
3. Grau de acordo com as dimensões de valor apresentadas (atitudes).
4. Grau de importância atribuída às dimensões de valor apresentadas como princípios que guiam a própria vida (valor).
5. Sexo.

Os estudantes foram separados desde o início em dois grupos: um grupo experimental (GE) constituído por estudantes de 44 carreiras de graduação e um grupo controle (GC) formado por estudantes de 12 carreiras de graduação. Eles foram avaliados no ano de 2004 numa medição pré-teste e no ano de 2007 numa medição pós-teste.

### **6.3. Instrumentos.**

Foram empregados dois testes, especialmente desenvolvidos para a medição de comportamentos, valores e atitudes, no contexto do Projeto. Os instrumentos foram construídos segundo a concepção de que o comportamento socialmente responsável é aquele que se exerce e se concretiza através de condutas morais construtivas, ou seja, aquelas que contribuem para satisfazer as necessidades de auto-proteção, desenvolvimento e, também, cooperar na satisfação das necessidades dos demais.

Os instrumentos foram: o Questionário de Comportamentos Socialmente Responsáveis (CACSR) (Davidovich, Espina, Navarro et al., 2005) e o Questionário de Atitudes e Valores associados à responsabilidade social (CAVSR) (Proyecto MECESUP UCO0303, 2005).

### 6.3.1. Questionário de Comportamentos Socialmente Responsáveis (CACSR).

O CACSR tem 10 fatores e duas escalas. Os fatores são *convivência social, ecologia e meio ambiente, respeito pelos espaços compartilhados, atividades de voluntariado, ajuda social, atividades religiosas, auto cuidado, desenvolvimento cultural, responsabilidade acadêmica e responsabilidade cívica- universitária* (Anexo B).

As escalas são Frequência de comportamento e Intenção de comportamento (Anexos C e D).

#### 6.3.1.1. Frequência de comportamento.

A escala de Frequência de comportamento é uma escala Likert de 5 opções: (1) Nunca; (2) Quase nunca; (3) As vezes; (4) Quase sempre e (5) Sempre. Ela tem 40 itens organizados de forma aleatória. A pontuação bruta obtida no teste varia entre um mínimo de 40 pontos e um máximo de 200 pontos. A maior quantidade de pontos indica uma maior frequência de conduta.

Menor frequência de comportamento socialmente responsável	Nunca	Quase nunca	As vezes	Quase sempre	Sempre	Maior frequência de comportamento socialmente responsável
	1	2	3	4	5	

Figura 3.- Exemplo da pontuação da Escala de Frequência.



### 6.3.1.2. Intenção de comportamento.

Na escala de Intenção de comportamento, são apresentados os mesmos 40 itens mas, desta vez, se pergunta pela intenção que as pessoas tem ao realizarem tais atos. As respostas são apresentadas em um formato Likert de 4 opções: (1) Benefício pessoal; (2) Intenção não clara; (3) Benefício para outros (amigos ou conhecidos); (4) Benefício para todos. A pontuação bruta obtida no teste varia entre um mínimo de 40 pontos e um máximo de 160 pontos. A maior quantidade de pontos indica uma intenção mais coletivista e a menor, mais individualista.

Menor auto atribuição de intenção de comportamento socialmente responsável	Benefício pessoal	Intenção não clara	Benefício para outros	Benefício para todos	Maior auto atribuição de intenção de comportamento socialmente responsável
	1	2	3	4	

Figura 4.- Exemplo da pontuação da Escala de Intenções.

O instrumento tem uma confiabilidade geral de 0,83, obtida mediante o coeficiente Alpha de Cronbach. A validade do instrumento foi medida pelo método interavaliadores.

### 6.3.2. Questionário de Valores e Atitudes associados à Responsabilidade Social (CAVSR).

O CAVSR é composto por 11 dimensões de valor e duas escalas.

As dimensões de valor são *liberdade, dignidade da pessoa, compromisso com a verdade, excelência, bem comum e equidade social, solidariedade e sociabilidade para a*

*convivência, desenvolvimento sustentável, integridade, interdependência e inter disciplina, aceitação da diversidade e cidadania, democracia e participação* (Anexo A).

As escalas são: Atitudes e Valores.

### 6.3.2.1. Escala de Atitudes.

A Escala de Atitudes tem 33 itens e se pergunta sobre o grau de acordo com a proposição apresentada (Anexo E). As respostas são de tipo Likert de 5 opções: (1) Totalmente em desacordo; (2) Em desacordo; (3) Indiferente; (4) De acordo; (5) Totalmente de acordo. A pontuação bruta obtida no teste varia entre um mínimo de 33 pontos e um máximo de 165 pontos. A maior quantidade de pontos indica um maior grau de acordo com atitudes associadas à responsabilidade social.

Totalmente em Desacordo	Em desacordo	Indiferente	De acordo	Totalmente de acordo
1	2	3	4	5

Figura 5.- Exemplo da pontuação da Escala de Atitudes.

A Escala de Atitudes obteve uma confiabilidade geral de 0,75 (Alpha de Cronbach).

### 6.3.2.2. Escala de Valores.

A Escala de Valores tem 66 itens (Anexo F). Cada um desses itens tem uma pequena definição entre parênteses e se pergunta: “como princípio que guia minha vida, esse valor é?”. As respostas são de tipo Likert de 9 opções: desde (-1) Oposto a meus valores; (0) Nada importantes; (4) Importante até (7) De suprema importância. A assimetria da escala manifesta a discriminação que as pessoas naturalmente fazem quando elas pensam acerca da importância de um valor (Bardi & Schwartz, 2003). A pontuação bruta obtida no teste varia

entre um mínimo de -66 e um máximo de 462. A maior quantidade de pontos indica maior importância outorgada a valores associados à responsabilidade social.

Oposto aos meus valores	Nada importante			Importante			Muito importante	De suprema importância
-1	0	1	2	3	4	5	6	7

Figura 6.- Exemplo da pontuação da Escala de Valores.

A Escala de Valores obteve uma confiabilidade geral de 0,95 (Alpha de Cronbach).

A validade para ambas as Escalas foi verificada pelo método interavaliadores.

#### **6.4. Procedimento de coleta de dados.**

O procedimento seguido para a coleta de dados se iniciou com a autorização, por escrito, de parte de cada uma das seis direções em cada universidade integrante do Projeto para o uso da informação que cada universidade possuía referente ao cumprimento dos objetivos perseguidos no Projeto MECESUP UCO 0303. Os diretores em cada universidade forneceram à pesquisadora os relatórios produzidos durante o transcurso dos três anos de duração da experiência pesquisada. Assim também foram proporcionados, pela direção geral do Projeto, os relatórios oficiais encaminhados para o Ministério de Educação do Chile e a base de dados que permite verificar, nos estudantes das carreiras integrantes do Projeto, as mudanças quantitativas nos valores, atitudes e comportamentos associados ao exercício da responsabilidade social. Todos esses dados foram submetidos ao seguinte plano de análise.

#### **6.5. Plano de análise.**

Para a análise, em primeiro lugar, organizamos os dados segundo os objetivos e, em segundo lugar, os analisamos segundo sua natureza qualitativa ou quantitativa.

Quando a informação era de natureza qualitativa fizemos uma descrição dos processos seguidos incluindo, quando pertinente, análises de frequência como, por exemplo, para determinar o número de professores participantes de uma capacitação ou o número de ementas que foram modificadas.

No caso dos dados quantitativos, isto é, aqueles dados referentes à mensuração dos comportamentos, atitudes e valores associados ao exercício da responsabilidade social, eles foram analisados com base ao seguinte desenho:

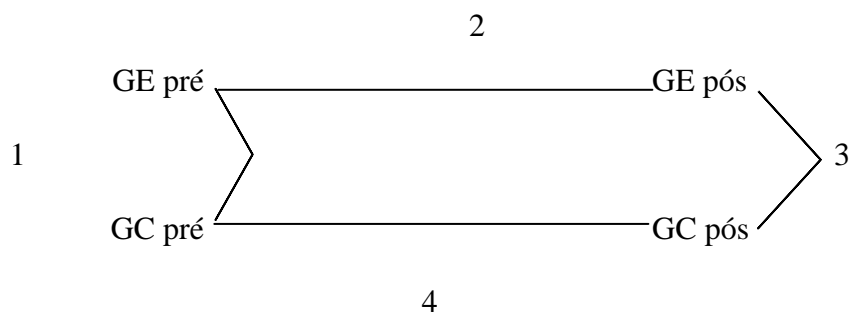


Figura 7.- Desenho da análise dos dados quantitativos.

- (1) Medição do pré-teste para a amostra completa nas quatro escalas medidas.
- (2) Medição entre o pré-teste e o pós-teste para o grupo experimental (GE), nas quatro escalas medidas.
- (3) Medição do grupo experimental (GE) versus o grupo controle (GC), no pós-teste nas quatro escalas medidas.
- (4) E, finalmente, comparação do pré-teste e o pós-teste segundo sexo, nas quatro escalas medidas.

Como os dados são de medida intervalar utilizamos, para fazer a análise estatística, uma prova *t de Student* com um nível de significância de  $p < 0,05$  em um contraste bilateral. Finalmente, para os cálculos, utilizamos o software SPSS 11.0.

## RESULTADOS

### 7.1. Avaliação do processo do Projeto.

Os resultados do processo mostram que o Projeto foi executado entre os anos 2004 e 2007 de acordo com o que estava planejado no cronograma original.

As UCI MECESUP de cada uma das universidades da rede exerceram seu papel de controle e assessoria durante os três anos de Projeto.

Os Conselhos de Assessores funcionaram fundamentalmente durante o primeiro e segundo ano e se focaram em apoiar os objetivos de aperfeiçoamento e capacitação dos professores, assim como em facilitar a reforma curricular das carreiras de graduação envolvidas.

As direções do Projeto funcionaram sem mudanças dos integrantes originais durante os três anos, cumprindo as tarefas previstas. Já as vice direções mudaram em quase todas as universidades durante o período de execução. No entanto, cumpriram seu papel de apoiar e substituir, quando necessário, a direção principal.

As unidades de trabalho funcionaram nas seis universidades de forma desigual. A unidade de coordenação interinstitucional, formada pelas diretoras do Projeto em cada universidade, foi a única unidade que teve um funcionamento coordenado e permanente durante os três anos de execução. Essa unidade manteve reuniões mensais e comunicação constante para coordenar as diferentes atividades interinstitucionais. As outras unidades funcionaram de uma forma diferente da qual estavam projetadas. Originalmente seriam constituídas por dois professores, os quais trabalhariam de forma coordenada no interior da universidade e em rede com as outras universidades, para concretizar as diferentes atividades. No entanto, essas funções foram assumidas pelas direções em cada universidade as quais, de forma intermitente, contaram com a participação de um ou dois professores para apoiar a organização das atividades. Logo, as tarefas previstas nas atividades para o cumprimento dos objetivos e a coordenação com as outras universidades da rede foram assumidas, em sua

totalidade ou quase completamente, pelos diretores do Projeto em cada universidade. Finalmente, o orçamento disponível foi executado segundo o planejamento.

## **7.2. Avaliação dos comportamentos, atitudes e valores nos estudantes universitários.**

O primeiro objetivo visava “Verificar nos estudantes das carreiras integrantes, mudanças mensuráveis nos valores, atitudes e comportamentos necessários para o exercício da responsabilidade social”. Para dar conta desses resultados apresentaremos:

- a) Os resultados do pré-teste para a amostra completa nas quatro escalas medidas.
- b) Os resultados da comparação entre o pré-teste e o pós-teste para o grupo experimental (GE) nas quatro escalas medidas.
- c) Os resultados da comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC) no pós-teste nas quatro escalas medidas.
- d) E finalmente, apresentaremos os resultados da comparação do pré-teste e o pós-teste segundo sexo nas quatro escalas medidas.

### **7.2.1. Resultados do pré-teste para a amostra completa nas quatro escalas medidas.**

#### **7.2.1.1. Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável no pré-teste.**

Os resultados obtidos na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável para a amostra completa no pré-teste revelam que os estudantes reportam se comportar de forma socialmente responsável só “as vezes” (Tabela A1, Apêndice A). Como se observa na Tabela 1 quatro dos dez fatores medidos se encontram categorizados nesse quesito. Embora, os estudantes, também reportem comportamentos nas categorias “Quase nunca” e “Quase sempre” como se observa na Tabela 1.

Quase Nunca	As Vezes	Quase Sempre
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades religiosas (Eu participo de um grupo religioso).</li> <li>• Atividades de voluntariado (Eu participo nas atividades de voluntariado como: a construção de moradias sociais, visitas a instituições de crianças ou idosos, realizo trabalhos de verão, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento cultural (Eu leio livros de temas diferentes a minha formação profissional)</li> <li>• Ecologia e meio ambiente (Eu utilizo racionalmente os recursos naturais como água, luz, gás, preservo espaços naturais)</li> <li>• Responsabilidade cívica universitária (Eu participo nos movimentos estudantis tais como: federação de estudantes ou centro de alunos como assistir às assembléias, voto nas eleições universitárias)</li> <li>• Ajuda social (Eu comprometo recursos materiais às campanhas de ajuda social, tais como: roupas, alimentos, materiais de construção, etc.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeito pelos espaços compartilhados (Eu evito fumar nos espaços públicos)</li> <li>• Responsabilidade acadêmica (Eu estudo as disciplinas da minha carreira)</li> <li>• Convivência social (Eu aceito às outras pessoas independentemente de seu sexo, raça, condição física, orientação sexual, etc.)</li> <li>• Auto cuidado (Eu preservo minha saúde mediante uma alimentação equilibrada, a prática de esportes ou controles médicos ou eu evito fumar, etc.)</li> </ul>

Tabela 1.- Categorização dos fatores da Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável para a amostra completa no pré-teste.

Em quanto aos grupos experimental (GE) e grupo controle (GC) apresentaram similares características nas pontuações médias para a escala geral de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável e nos dez fatores medidos, isto é, ambos grupos são equivalentes (Tabelas A2, A3, A4, Apêndice A).

#### 7.2.1.2. Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável no pré-teste.

Os resultados na Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável para a amostra completa no pré-teste mostram que os estudantes reportaram em oito dos dez

fatores medidos uma “Intenção não clara” ao respeito aos comportamentos pesquisados (Tabela A5, Apêndice A). Somente dois fatores foram avaliados em termos de “Benefício para outros” e não houve percepção de que suas ações fossem em “Benefício pessoal” ou em “Benefício para todos” em nenhum dos fatores medidos como se observa na Tabela 2.

Benefício Pessoal	Intenção não clara	Benefício para outros	Benefício para todos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auto cuidado (Eu evito tornar-me infectado com doenças sexualmente transmissíveis).</li> <li>• Responsabilidade cívica universitária (Eu efetuo o pagamento da universidade e não fico com o dinheiro das tarifas ou matrícula e fazemos uso honesto do dinheiro das bolsas).</li> <li>• Respeito pelos espaços compartilhados (Eu evito fumar nos espaços públicos).</li> <li>• Atividades de voluntariado (Eu colaboro na formação de outras pessoas: Ajudo a meus colegas no estudo, etc.)</li> <li>• Ajuda Social (Eu faço doação de dinheiro às campanhas de ajuda social)</li> <li>• Atividades religiosas (Eu participo nas atividades próprias da religião que professo).</li> <li>• Desenvolvimento cultural (Eu participo em atividades culturais: assisto a concertos, teatro, exposições, etc.)</li> <li>• Responsabilidade acadêmica (Eu faço responsabilmente as minhas tarefas, trabalhos e avaliações).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecologia e meio ambiente (Eu evito usar produtos que contaminem o ambiente como aerossóis, garrafas não recicláveis, etc.)</li> <li>• Convivência social (Eu respeito às normas sociais tais como: respeitar a fila, turnos, dar o assento as pessoas de mais velhas).</li> </ul>	

Tabela 2.- Categorização dos fatores da Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável para a amostra completa no pré-teste.



Quando comparados os grupos GE e GC não apresentaram diferenças significativas nas pontuações médias para a Escala Geral de Intenção de Comportamento Socialmente Responsável e também não para cada um dos dez fatores medidos. Por tanto, ambos grupos podem ser considerados equivalentes para essa Escala (Tabelas A3,A4, A6, Apêndice A).

### **7.2.1.3. Escala de Atitudes associadas à responsabilidade social no pré-teste.**

Os dados da Escala geral de Atitudes no pré-teste mostraram que os estudantes da amostra completa concordaram com as dimensões de valor apresentadas (Tabela A7, Apêndice A).

Mais especificamente no que diz respeito ao grau de acordo mostrado pelos estudantes da amostra completa com cada uma das dimensões de valor medidas se observa que *integridade, bem comum e equidade social e desenvolvimento sustentável* são as dimensões com a quais eles têm um maior grau de acordo. Ao contrario, os dados apontam à *dignidade da pessoa, cidadania, democracia e participação e compromisso com a verdade* como as dimensões percebidas de forma “Indiferente” como se observa na Tabela 3. Além disso, não se observou nenhuma dimensão em “Total desacordo”, “Em desacordo” e também não “Totalmente de acordo”.

Quanto à comparação dos grupos GE e GC se observaram diferenças significativas entre eles, a favor do GE na escala geral e em duas das dimensões de valor apresentadas: *Solidariedade e sociabilidade para a convivência e bem comum e equidade social* (Tabelas A3, A4, A8, Apêndice A).

Totalmente em desacordo	Em desacordo	Indiferente	De acordo	Totalmente de Acordo
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compromisso com a verdade.</li> <li>• Cidadania, democracia e participação.</li> <li>• Dignidade da pessoa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integridade.</li> <li>• Bem comum e equidade social.</li> <li>• Desenvolvimento sustentável.</li> <li>• Solidariedade e sociabilidade.</li> <li>• Interdependência.</li> <li>• Liberdade.</li> <li>• Excelência.</li> <li>• Aceitação e apreço pela diversidade.</li> </ul>	

Tabela 3.- Categorização das dimensões de valor na Escala de Atitudes para a amostra completa no pré-teste.

#### 7.2.1.4. Escala de Valores associados à responsabilidade social no pré-teste.

No caso da Escala geral de Valores, se observa que os estudantes da amostra completa avaliam as dimensões de valor apresentadas de forma “Muito importante” como princípios que guiam suas vidas (Tabela A9, Apêndice A).

Mais especificamente respeito à importância atribuída como valor que guia suas vidas, os estudantes deram as primeiras prioridades a: *Liberdade e dignidade da pessoa* e a última prioridade a *cidadania, democracia e participação* como se observa na Tabela 4.

Quando comparados os GE e GC se observaram diferenças significativas entre eles, a favor do GE na escala geral e em todas as dimensões de valor medidas, isto é, *solidariedade e sociabilidade para a convivência, aceitação e apreço do diverso, interdependência, integridade, excelência, dignidade, bem comum e equidade social, cidadania, democracia e participação, desenvolvimento sustentável, compromisso com a verdade e liberdade*. Assim se adverte que para os estudantes do GE as dimensões de valor apresentadas têm um maior

grau de importância como princípios que guiam suas vidas em relação aos estudantes do GC (Tabelas A3, A4, A10, Apêndice A).

Oposto aos meus valores	Nada importante	Importante		Muito importante	De suprema importância
-1	0	3	5	6	7
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceitação ao diverso</li> <li>• Cidadania, democracia e participação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liberdade</li> <li>• Dignidade da pessoa</li> <li>• Compromisso com a verdade</li> <li>• Excelência</li> <li>• Bem comum e equidade social</li> <li>• Solidariedade e sociabilidade</li> <li>• Desenvolvimento sustentável</li> <li>• Integridade</li> <li>• Interdependência</li> </ul>	

Tabela 4.- Categorização das dimensões de valor na Escala de Valores para a amostra completa no pré-teste.

## **7.2.2. Resultados da comparação entre o pré-teste e o pós-teste para o grupo experimental (GE) nas quatro escalas medidas.**

### **7.2.2.1. Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável .**

Na comparação de resultados entre o pré e o pós-teste para o GE se observa que esses estudantes reportaram uma maior frequência de comportamento socialmente responsável no pós-teste nos fatores: *Responsabilidade cívica universitária, desenvolvimento cultural e respeito pelos espaços compartilhados*. Assim também, se mostra que houve um descenso leve, mas estatisticamente significativo, da frequência de comportamento socialmente responsável em dois fatores: *Responsabilidade acadêmica e atividades religiosas*, mas que não mudaram de categoria. Entretanto, o descenso foi mais pronunciado em *ajuda social*, a qual migrou desde a categoria “As vezes” no pré-teste a “Quase nunca” no pós-teste (Gráfico 1).

Assim em termos gerais, os estudantes do GE reportam se comportar “Quase sempre” de forma socialmente responsável nos fatores: *Responsabilidade acadêmica, convivência social, auto cuidado e respeito pelos espaços compartilhados* da mesma forma que no pré-teste. “As vezes” nos fatores de: *Responsabilidade cívica universitária, desenvolvimento cultural, ecologia e meio ambiente* e na escala geral. E “Quase nunca” nos fatores: *Atividades de voluntariado, atividades religiosas* e agora também *ajuda social*.

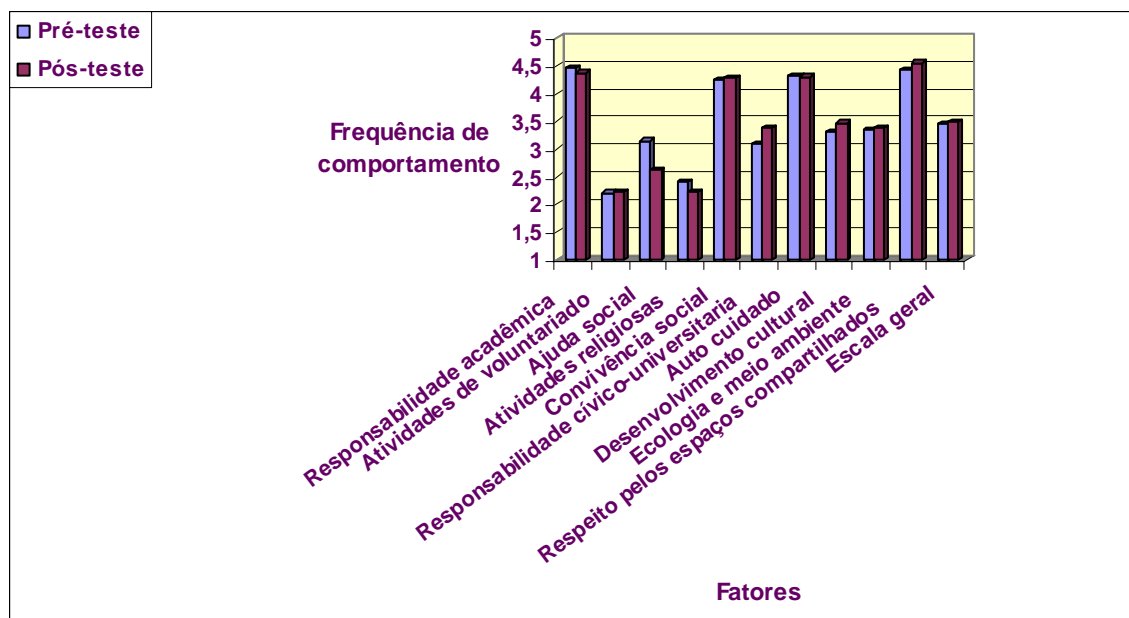


Gráfico 1.- Comparação das pontuações médias entre o pré-teste e o pós-teste nos fatores da Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável para o GE.

#### 7.2.2.2. Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável.

No caso da Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável se observa que quando comparados os resultados entre pré-teste e o pós-teste para o GE, os estudantes reportaram intenções menos claras no pós-teste que no pré-teste na escala geral e em seis dos dez fatores medidos: *Responsabilidade acadêmica*, *atividades de voluntariado*, *ajuda social*, *convivência social*, *ecologia e meio ambiente* e *respeito pelos espaços compartilhados*. Em um fator: *responsabilidade cívica universitária*, não houve diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste. E, finalmente, em mais três fatores: *atividades religiosas*, *auto cuidado* e *desenvolvimento cultural*, houve um significativo incremento das pontuações médias (Gráfico 2 e Tabelas B3 e B4, Apêndice B).

Mais especificamente os estudantes do GE reportaram intenção de “Benefício para outros” no fator *Atividades religiosas* e reportaram não ter clareza respeito da intenção com que atuam nos fatores: *Atividades de voluntariado*, *ajuda social*, *responsabilidade cívica universitária*, *auto cuidado*, *desenvolvimento cultural*, *ecologia e meio ambiente*, *respeito pelos espaços compartilhados* e *convivência social*. Finalmente, eles mostram intenções de “Benefício pessoal” no fator *Responsabilidade acadêmica*.

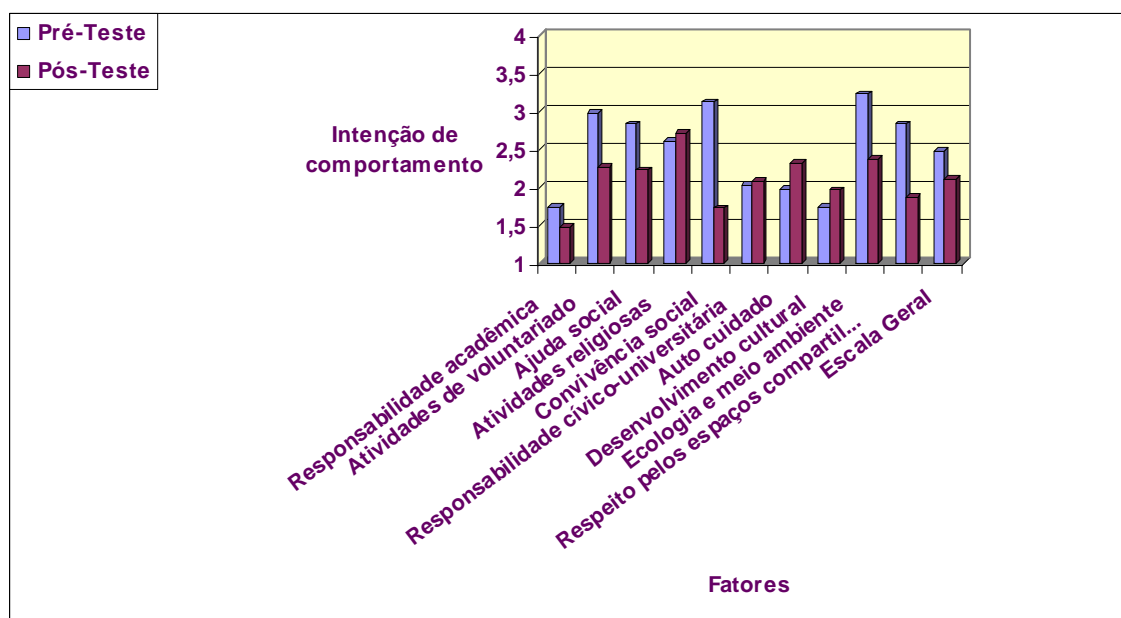


Gráfico 2.- Comparação das pontuações médias entre o pré-teste e o pós-teste nos fatores da Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável para o GE.

### 7.2.2.3. Escala de Atitudes associadas à responsabilidade social.

Na escala de Atitudes quando comparamos os resultados entre o pré-teste e o pós-teste para o GE, se observa que os estudantes desse grupo disseram estar significativamente mais de acordo no pós-teste com as dimensões de valor: *Dignidade da pessoa, desenvolvimento sustentável, compromisso com a verdade e interdependência*. Somente a dimensão *bem comum e equidade social* experimentou uma leve mais significativa baixa na pontuação média (Gráfico 3 e Tabela B5 e B6, Apêndice B). Nas outras dimensões não apresentaram mudanças ao respeito do pré-teste.

De modo geral os estudantes do GE no pós-teste se mostraram “De acordo” com as dimensões de valor: *Solidariedade e sociabilidade, interdependência, integridade, excelência, bem comum e equidade social, desenvolvimento sustentável e liberdade*. E continuaram-se manifestar indiferentes da mesma forma que no pré-teste frente à *Dignidade da pessoa e cidadania, democracia e participação*

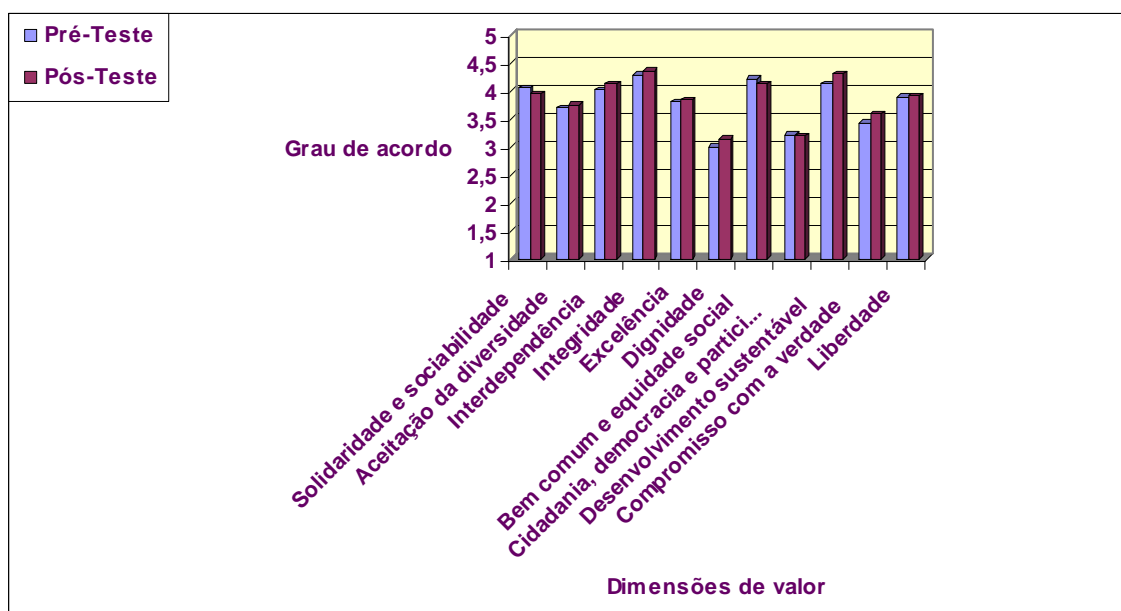


Gráfico 3.- Comparação das pontuações médias entre o pré-teste e o pós-teste nas dimensões de valor da Escala de Atitudes para o GE.

#### 7.2.2.4. Escala de Valores associados à responsabilidade social.

Por último, na Escala de Valores, quando comparados os resultados entre o pré-teste e o pós-teste para o GE se observa que as respostas dos estudantes desse grupo se mantiveram nas mesmas categorias de resposta que no pré-teste na escala geral e em sete das onze dimensões. Embora apresentassem um descenso estatisticamente significativo das pontuações médias nas dimensões de valor *excelência*, *dignidade da pessoa*, *bem comum e equidade social* e *liberdade*. Isto é, houve uma leve regressão do GE nessas dimensões em relação ao pré-teste, mas isso não significou uma mudança de categorização (Tabela B7 e B8, Apêndice B e Gráfico 4).

Os estudantes do GE reportaram que as dimensões de valor mais importantes para eles são: *Liberdade*, *dignidade da pessoa* e *compromisso com a verdade*. Elas coincidem tanto no pré-teste como no pós-teste. E as menos relevantes ainda que continuem sendo importantes são as dimensões: *Cidadania*, *democracia e participação* e *aceitação da diversidade e interdependência* como no pré-teste.

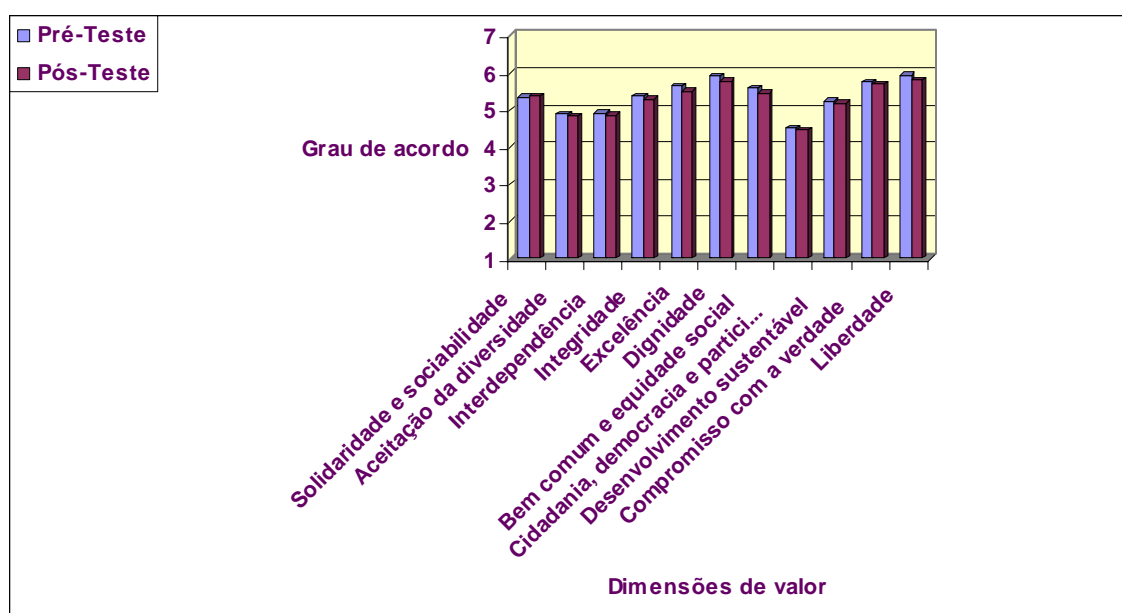


Gráfico 4.- Comparação das pontuações médias entre o pré-teste e o pós-teste nas dimensões de valor da Escala de Valores para o GE.

### 7.2.3. Resultados da comparação entre o grupo experimental (GE) e o grupo controle (GC) no pós-teste nas quatro escalas medidas.

#### 7.2.3.1. Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável.

Na comparação dos grupos GE e GC no pós-teste se observou que ambos os grupos tiveram características similares na frequência de comportamento socialmente responsável na escala geral e em oito dos dez fatores medidos. Somente apresentam diferenças significativas em dois fatores, a favor dos estudantes do GE: *Responsabilidade acadêmica* e *auto cuidado* (Gráfico 5 e Tabelas C1 e C2, Apêndice C).

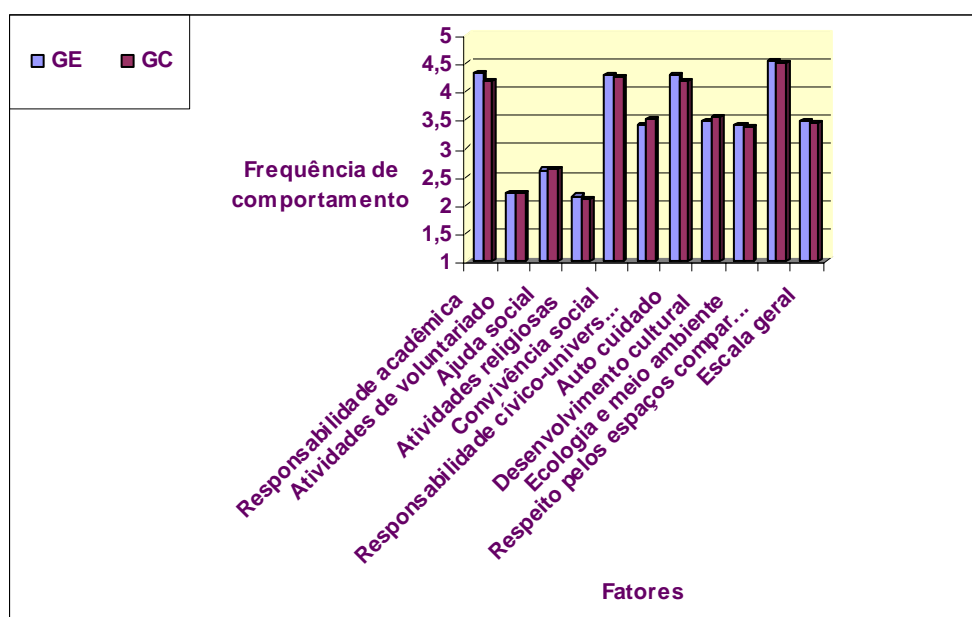


Gráfico 5.- Comparação das pontuações médias entre os grupos GE e GC na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável no pós-teste.

#### 7.2.3.2. Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável.



Agora, quando comparados os grupos GE e GC no pós-teste para a Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável se observa que não apresentaram diferenças significativas em nenhum dos fatores medidos, isto é, não existem diferenças entre as respostas dadas pelos estudantes do GE em relação ao GC (Tabelas C3 e C4, Apêndice C).

#### **7.2.3.3. Escala de Atitudes associadas à responsabilidade social.**

Na Escala de Atitudes as respostas dos grupos GE e GC mostram que ambos os grupos têm características similares nas onze dimensões de valor medidas (Tabelas C5 e C6, Apêndice C). E se repetiram os dados do pré-teste em que a *dignidade da pessoa e cidadania, democracia e participação* são dimensões percebidas de forma “Indiferente”.

#### **7.2.3.4. Escala de Valores associados à responsabilidade social.**

Na Escala de Valores as respostas entre os grupos GE e GC no pós-teste mostram que não houve diferenças significativas entre ambos os grupos em nenhuma das dimensões de valor medidas (Tabelas C7 e C8, Apêndice C).

### **7.2.4. Resultados da comparação entre o pré-teste e o pós-teste segundo sexo nas quatro escalas medidas.**

#### **7.2.4.1. Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável.**

Os resultados segundo sexo na escala geral de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável no pós-teste mostram que as mulheres reportaram, como no pré-teste, uma maior auto atribuição de comportamento socialmente responsável quando comparadas aos homens (Gráfico 6 e Tabelas D1 e D2; Apêndice D).

Agora quando comparados os sexos para os fatores de comportamento socialmente responsável, as mulheres se auto atribuem uma maior frequência de conduta socialmente responsável nos fatores: *Respeito pelos espaços compartilhados, responsabilidade acadêmica, convivência social, atividades de voluntariado, ajuda social, atividades religiosas e ecologia e meio ambiente*. Essas diferenças resultaram ser altamente significativas. Por outro lado, homens e mulheres não se diferenciaram em três fatores: *Responsabilidade cívica universitária, auto cuidado e desenvolvimento cultural* (Tabelas D1 e D2, Apêndice D).

Mais especificamente, como se observa no Gráfico 6, as mulheres e os homens priorizam os mesmos fatores de comportamento: *Respeito pelos espaços compartilhados, responsabilidade acadêmica, convivência social e auto cuidado*.

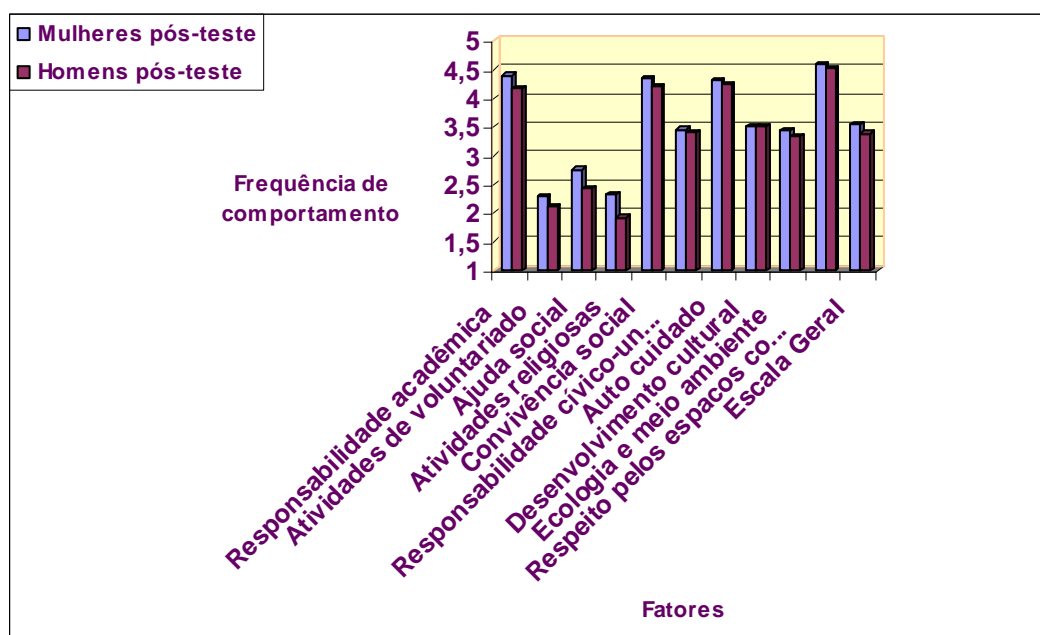


Gráfico 6.- Comparação das pontuações médias na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável segundo sexo no pós-teste.

#### 7.4.2.2. Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável.

No entanto, na Escala geral de Intenções de comportamento, ambos os sexos reportaram um menor esclarecimento a respeito do benefício que motiva suas intenções no pós-teste em relação ao pré-teste. Especialmente, as mulheres apresentaram intenções com uma orientação significativamente menos clara que os homens na escala geral e nos fatores: *atividades de voluntariado, ajuda social, atividades religiosas, convivência social, responsabilidade cívica universitária, desenvolvimento cultural e ecologia e meio ambiente* (Tabelas D3 e D4 Apêndice D e Gráfico 7). Também se observa que tanto homens como mulheres responderam que o fator *responsabilidade acadêmica* é de “Benefício pessoal” e que os homens, diferentemente das mulheres, atribuem uma orientação de “Benefício para outros” às *atividades religiosas*.

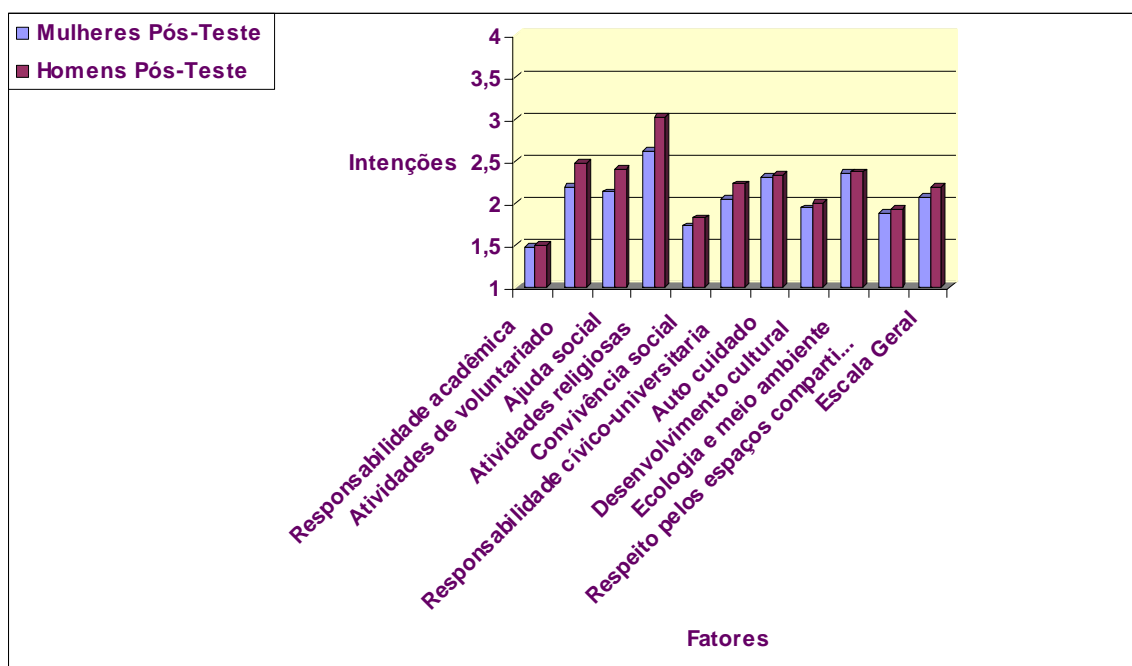


Gráfico 7.- Comparação das pontuações médias na Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável segundo sexo no pós-teste.

#### 7.4.2.3. Escala de Atitudes associadas à responsabilidade social.

Na escala geral de Atitudes tanto mulheres como homens apresentam o mesmo grau de acordo nas dimensões de valor.

Entretanto, quando comparados homens e mulheres em relação a cada uma das dimensões de valor, se observou que as mulheres apresentaram pontuações médias significativamente mais altas em cinco dimensões. Essas dimensões são: *Solidariedade e sociabilidade, interdependência e inter disciplina, bem comum e equidade social, cidadania, democracia e participação e liberdade*. Os homens, no entanto, apresentaram médias significativamente superiores nas dimensões: *Excelência, dignidade da pessoa, desenvolvimento sustentável e compromisso com a verdade* (Tabelas D5 e D6; Apêndice D e Gráfico 8).

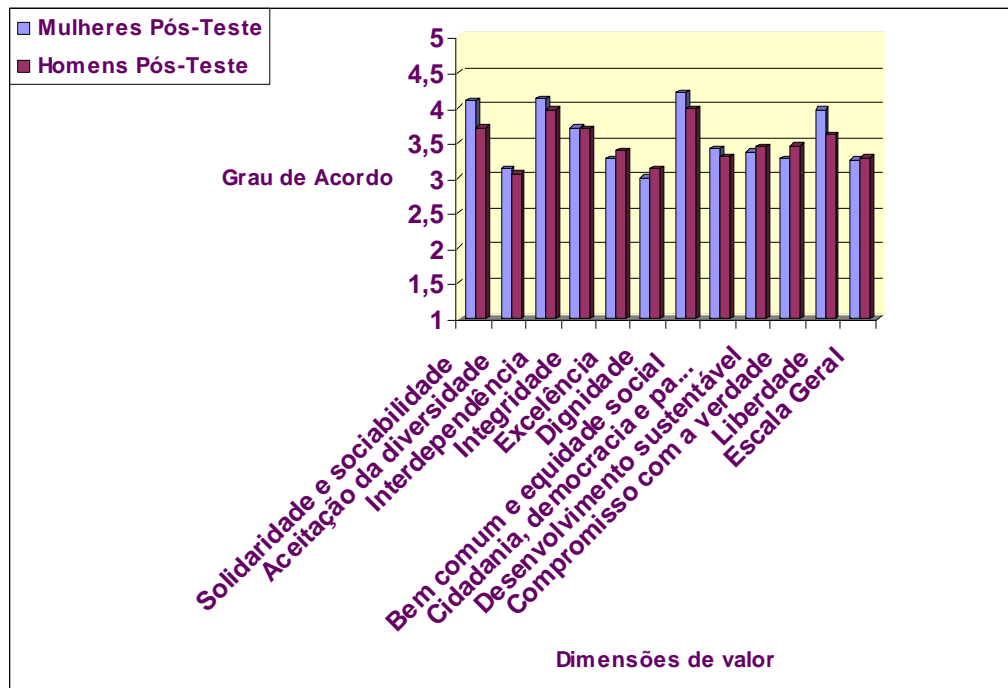


Gráfico 8.- Comparação das pontuações médias nas dimensões de valor da Escala de Atitudes no pós-teste segundo sexo.

#### 7.2.4.4. Escala de Valores associados à responsabilidade social.

Na escala geral de Valores as mulheres atribuíram um grau de importância maior que os homens a todas as dimensões de valor apresentadas (Tabela D7; Apêndice D). Assim, também atribuíram significativamente mais importância a cada uma das onze dimensões de valor quando comparadas com as médias obtidas pelos homens. As dimensões de valor que resultaram ser mais importantes para as mulheres foram *dignidade da pessoa, liberdade e compromisso com a verdade*, isto é, foram as mesmas dimensões priorizadas no pré-teste. No caso dos homens as dimensões de valor mais importantes foram as mesmas que nas mulheres somente que em uma ordem diferente: *Liberdade, dignidade da pessoa e compromisso com a verdade*. Assim observamos que no pós-teste mulheres e homens ainda que coincidam nas dimensões de valor priorizadas se diferenciam na importância atribuída aos valores como princípios que guiam a vida (Tabelas D7 e D8; Apêndice D e Gráfico 9).

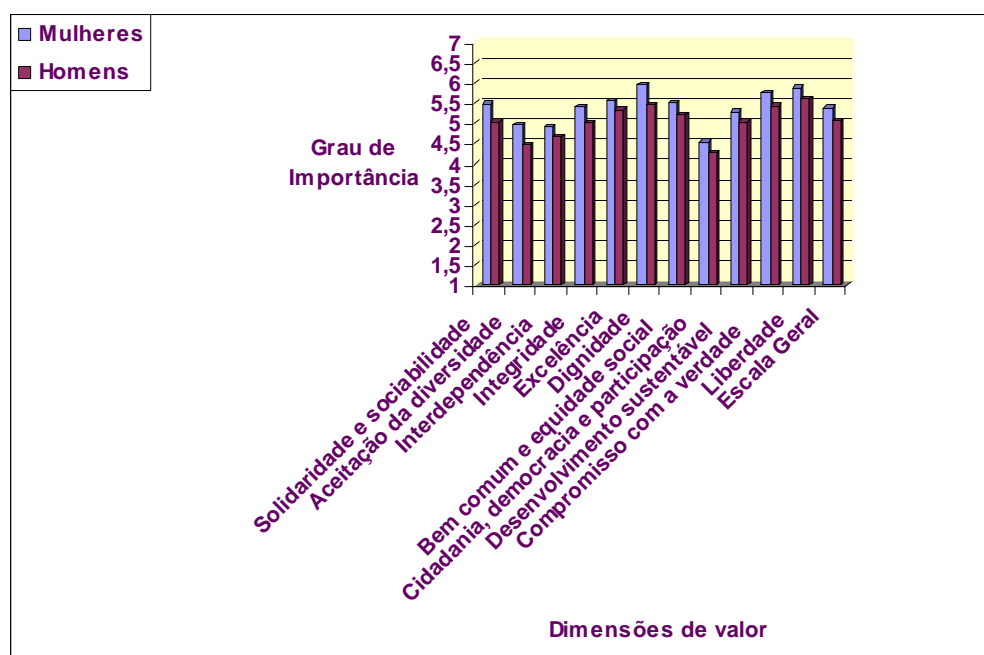


Gráfico 9.- Comparação das pontuações médias nas dimensões de valor da Escala de Valores no pós-teste segundo sexo.

### 7.3. Resultados da capacitação da equipe de professores universitários.

Apresentamos agora os resultados do segundo objetivo, que visava “capacitar uma equipe de professores universitários para a educação em RS”.

Foi feito o curso aperfeiçoamento chamado *Diplomado para Educar la Responsabilidade Social*<sup>5</sup> durante o primeiro e segundo ano do Projeto, como estava planejado. O curso foi ministrado em paralelo para 161 professores das seis universidades associadas, como estava previsto. Quanto à participação, os resultados mostram que se inscreveram, em média, dois professores por carreira associada. Em algumas carreiras o número de interessados foi superior chegando a quatro professores inscritos. O curso atingiu um nível de participação de 95% no módulo teórico e de 60% no módulo prático e foi terminado por 93% dos inscritos. É importante deixar registrado que também foram aceitos no curso professores que, ainda que não pertencessem às carreiras integrantes, mostraram-se interessados nos módulos teóricos ou práticos do curso.

Também foi realizado o aperfeiçoamento, feito em modalidade de estágios e visitas acadêmicas a universidades estrangeiras, como estava previsto para os segundo e terceiro anos do Projeto. Participaram um total de 23 professores das seis universidades da rede. Eles se capacitaram em metodologias de ensino que favorecem a RS e formas de organização para grupos de trabalho em RS. No entanto, o grau de transferência dessas experiências foi baixo, pois só um de cada três professores que participaram dessa experiência fez posteriormente algum tipo de transferência através de conferências, projetos ou mantiveram as redes que tinham criado. Alguns desses professores, que se capacitaram no curso ou nos estágios no estrangeiro realizaram, durante o segundo ano de execução, conferências de capacitação para aqueles professores das carreiras integrantes do Projeto que não participaram diretamente dessas iniciativas. Essas atividades atingiram 80% das carreiras associadas e 30% a 50% dos professores dessas carreiras. Junto a essas apresentações por carreiras, os diretores do Projeto de cada universidade associada fizeram apresentações aos Diretores e Conselhos Acadêmicos das Faculdades, durante o primeiro e segundo anos de execução do Projeto.

Finalmente, também foi concretizado o envio de uma acadêmica a um programa de pós graduação em nível de doutorado, em uma área afim da responsabilidade social, que ainda está em andamento.

---

<sup>5</sup> <http://www.educ.cl/RespSoc>

#### **7.4. Resultados da incorporação da responsabilidade social ao currículo.**

O terceiro objetivo, que visava “criar um currículo que incorpore a RS como um objetivo transversal fundamental”, foi concretizado mediante duas atividades: a) detectar necessidades e sugestões de estudantes e professores para a formação em RS e b) criar e aplicar estratégias de incorporação da RS no currículo. A primeira atividade se iniciou no primeiro ano do Projeto e foi finalizada no segundo ano. Quanto à segunda atividade, ela foi executada durante o segundo e terceiro anos do Projeto.

Na primeira atividade, os professores sugeriram incluir a formação de competências genéricas, destinadas a fortalecer aspectos relativos à cidadania, ética na profissão, liderança, tomada de decisões vitais, atitude crítica e empatia, entre outros. Eles também sugeriram o desenvolvimento de valores como: sustentabilidade, cuidado do meio ambiente e o respeito às diversidades. Nas metodologias, os professores sugeriram o fortalecimento do trabalho cooperativo e que os estudantes tiveram um papel mais ativo em seu processo de aprendizado. Eles também detectaram a necessidade de serem capacitados em ferramentas de comunicação interpessoal, resolução de conflitos, novas metodologias de ensino cooperativo e participativo e sistemas de avaliação por competências, especialmente na medição de atitudes.

Os estudantes, por outro lado, sugeriram fortalecer os espaços de participação e expressão estudantil, fortalecer o desenvolvimento pessoal, bem como fortalecer suas ferramentas de comunicação e relações interpessoais. Em termos de valores, sugeriram trabalhar na promoção da solidariedade, a participação e a sociabilidade para a convivência. Nas metodologias, enfatizaram a necessidade de aumentar os espaços para desenvolver atividades práticas em relação a suas profissões, favorecer metodologias mais cooperativas entre alunos e professores, para superar a verticalidade e as desconfianças percebidas nas relações entre eles. Assim também, os estudantes trouxeram a necessidade dos professores se capacitarem em habilidades pedagógicas e de comunicação. Eles enfatizaram especialmente a necessidade de que os professores recuperem a capacidade de despertar admiração entre seus estudantes, através de atitudes que sejam um reflexo de amor pela disciplina ou pela profissão. Os estudantes também concordaram que é preciso que tanto os professores quanto as universidades guardem uma coerência entre a teoria e a prática da RS.

Em seguida, essas sugestões e necessidades foram consideradas para serem incorporadas ao currículo, através de trabalho direto de especialistas na área curricular, com diretores e professores integrantes das carreiras associadas. O Projeto contou com dois tipos de especialistas: um interno, próprio de cada universidade, e um externo, comum para todas as universidades.

Com os resultados desse trabalho, no segundo ano, se definiu um perfil profissional operativo de egresso, com as competências ou condutas presentes que deveria exibir o novo profissional no momento de sua saída da universidade (Anexo G). A partir dali, foram modificadas 112 ementas de cursos nas seis universidades da rede, que começaram a ser utilizadas pelos professores em suas disciplinas, a partir do segundo semestre do segundo ano de execução do Projeto. Nelas se incluíram conteúdos transversais que, relacionados à formação específica, incorporavam aspectos relativos aos valores promovidos pela responsabilidade social, assim como metodologias e formas de avaliação para sua concretização (Anexo H). Além disso, entre o segundo e terceiro ano, criaram-se novas disciplinas relativas à RS em três universidades, que foram ministradas de modo optativo. Elas foram: “*Responsabilidad social: Un compromiso universitario*” na Universidade de Concepción, “*Responsabilidad social, conocimiento, compromiso y acción*” na Universidade Austral de Chile, “*Ética, capital social y desarrollo*” na Universidade de La Frontera.

#### **7.5. Resultados da criação de uma unidade de apoio socialmente responsável.**

O quarto objetivo, que visava “dispor de uma unidade de apoio permanente para a difusão, ensino, aprendizagem e exercício da RS, interligada a todas as universidades associadas”, teve como resultados a criação de grupos interdisciplinares, constituídos pelos professores do Diplomado e alunos, em cada universidade associada. Foram realizados múltiplos trabalhos cooperativos e de serviço à comunidade, durante o segundo e terceiro ano do Projeto, para facilitar a articulação entre discurso e prática relativos à RS nas carreiras participantes. Os trabalhos cooperativos, com metodologias como a *Service Learning (S+L)*, foram desenhados e executados a partir dos diagnósticos feitos em comunidades locais como



ONGs, escolas, hospitais, entre outros. Eles foram financiados pelo próprio Projeto, no caso dos grupos interdisciplinares de professores e estudantes. No caso dos grupos de estudantes com interesses associados à responsabilidade social, o trabalho foi financiado mediante uma linha especial criada pelas universidades através das áreas de desenvolvimento estudantil (Anexo I). Assim também, todas as universidades realizaram durante o segundo e terceiro ano, “A semana da RS”, atividade que incluía conferências, exposições, concursos para difundir o conceito e a prática de RS, além de encontros de grupos de professores e estudantes, que compartilharam experiências universitárias em RS.

Se realizaram também estágios curtos (de duas semanas de duração) para estudantes das universidades da rede. Nessa modalidade participaram 12 estudantes de cada universidade, num total de 48 estudantes de quatro das seis universidades da rede. As universidades que não participaram desse intercâmbio alegaram falta de recursos para assumir esses gastos.

O quarto objetivo também contemplou a criação de um espaço físico para o funcionamento das unidades de apoio e seu equipamento. Como resultado disso, construíram-se duas novas instalações (UCO, UACH) e remodelaram-se quatro (UFRO; PUCV; UBB; UV) num investimento total de \$557.300 reais. Além disso, elas foram gastos \$357.700 reais em mobiliário e tecnologia.

## **7.6. Resultados do programa comum para o ensino da responsabilidade social.**

Os resultados do quinto objetivo, que visava “estabelecer um programa comum, sustentável e socializado, para o ensino permanente da RS nas universidades associadas”, mostraram que foi possível, no segundo ano, criar e aplicar um plano de comunicações para socializar, a nível interno e externo, os fundamentos conceituais sobre a RS, seu desenvolvimento e educação.

Assim, desenvolveu-se um plano de comunicações comum para divulgação do Projeto em cada uma das seis universidades e o “Guia para Educar a Responsabilidade Social” (Anexo J). Estabeleceu-se uma política de divulgação permanente nos meios institucionais e locais (jornais, TV, outros) e foram realizados convênios de cooperação com diversas

instituições governamentais e privadas, para dar sustentabilidade futura ao Projeto. Também foi elaborada uma proposta comum de mestrado para educar em RS. Finalmente, realizou-se uma avaliação do posicionamento do Projeto nas universidades integrantes.

Além disso, se produziram outros avanços como a incorporação da RS na missão institucional e plano de desenvolvimento estratégico de algumas universidades, a incorporação da RS nas políticas universitárias como políticas de convivência e formação profissional e a incorporação da RS em outros projetos universitários com orçamento do MINEDUC do Chile.

No último ano do Projeto, foi avaliado seu posicionamento no nível interno e externo nas universidades, para testar a sustentabilidade e o impacto do Projeto.

## DISCUSSÃO

A discussão será feita em função dos objetivos propostos e suas respectivas provas de hipóteses.

### **8.1. Sobre as mudanças no GE dos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social.**

Em relação ao primeiro objetivo, que visava “Conhecer a possibilidade de mudanças positivas nos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social num grupo de jovens universitários que foi exposto ao projeto MECESUP UCO 0303”, examinaremos as duas primeiras hipóteses:

H1: Existiram mudanças estatisticamente significativas e positivas na frequência e nas intenções dos comportamentos associadas à RS nos jovens expostos ao projeto MECESUP UCO 0303.

H2: Existiram mudanças estatisticamente significativas e positivas no grau de acordo (atitudes) e no grau de importância atribuída (valores) às dimensões de valor associadas à RS nos jovens expostos ao projeto MECESUP UCO 0303.

A partir dos resultados obtidos no pós-teste para o GE, podemos observar que a hipótese H1 mostrou ser falsa tanto para a frequência de comportamentos socialmente responsáveis como para a intencionalidade subjacente a tais comportamentos. Ainda que, no caso da Frequência de Comportamento Socialmente Responsável, possamos observar um leve e significativo aumento da escala geral, bem como para três dos fatores do comportamento socialmente responsável (*responsabilidade cívica universitária, desenvolvimento cultural e respeito pelos espaços compartilhados*), esses fatos não são suficientes para comprovar a completa veracidade da hipótese. Também se observou que em quatro fatores não houve mudanças significativas e nos três remanescentes houve um leve descenso das pontuações médias.

Em relação à intencionalidade da conduta socialmente responsável, os resultados obtidos mostram que tanto na escala geral como em seis fatores (*responsabilidade acadêmica, atividades de voluntariado, ajuda social, convivência social, ecologia e meio ambiente e respeito pelos espaços compartilhados*) os estudantes tiveram uma intencionalidade menos clara que no pré-teste. Além disso, no fator *responsabilidade cívica universitária* não houve diferenças significativas na intencionalidade desses comportamentos entre o pré-teste e o pós-teste. E somente em três fatores os estudantes reportaram mudanças positivas: *Auto cuidado, desenvolvimento cultural e atividades religiosas*.

A hipótese H2 também resultou ser falsa tanto para as atitudes como para os valores. No caso do grau de acordo com as dimensões de valor apresentadas (atitudes) não houve diferenças significativas na escala geral nem em seis das onze dimensões mensuradas. Inclusive, na dimensão *bem comum e equidade social*, ocorreu um descenso leve, mas significativo na pontuação média em relação ao pré-teste. E somente quatro dimensões experimentaram uma evolução positiva como se esperava: *Dignidade da pessoa, desenvolvimento sustentável, compromisso com a verdade e interdependência*.

Em relação ao grau de importância atribuída às dimensões de valor (valores), observamos que não houve diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste para a escala geral nem para sete das onze dimensões de valor mensuradas. Também houve um descenso estatisticamente significativo das pontuações médias nas dimensões de valor *excelência, dignidade da pessoa, bem comum e equidade social e liberdade*.

Em resumo, não é possível afirmar que o grupo de estudantes que foi alvo da intervenção para formação em responsabilidade social teve um avanço global no que diz respeito dos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social. Somente podemos afirmar que o citado grupo teve avanços em alguns fatores específicos da frequência e intencionalidade do comportamento socialmente responsável, bem como mudanças positivas em algumas dimensões de valor das atitudes e valores associados à responsabilidade social. Isto é, podemos asseverar que embora exista a possibilidade de mudanças positivas nos comportamentos, intenções, atitudes e valores associados à responsabilidade social num grupo de estudantes universitários que foi exposto ao projeto de formação MECESUP UCO 0303 com esse fim, essa mudança não teve nem o alcance nem a magnitude esperados.

Os fatos anteriormente constatados claramente nos mostram que o Projeto de formação em responsabilidade social para estudantes universitários não teve a eficácia e, portanto, os efeitos desejados. Logo, como podemos compreender esses resultados?

Se pensarmos que o desenvolvimento se produz na influência mútua do indivíduo com o meio ambiente, devemos examinar essa interação em busca dos elementos que nos ajudem a compreender esses fatos. Para isso examinaremos essa interação desde os elementos individuais até abranger, progressivamente, os elementos que enfatizam os aspectos ambientais.

O primeiro aspecto a examinar será o período evolutivo em que se encontram os estudantes universitários, isto é, o término da transição ao mundo adulto. Durante esse período de vida, como bem sabemos, os jovens universitários cognitivamente atingiram um nível de pensamento formal, ainda que mantenham um grau de egocentrismo que irá desaparecendo progressivamente, no que Inhelder e Piaget (1976) descreveram como um lento processo de descentração provocado por algumas colaborações sociais e pela progressiva submissão a um trabalho efetivo. Paralelamente a essas transformações intelectuais, acontecem dois fenômenos na área afetiva que são fundamentais para a socialização adulta: (a) por um lado os sentimentos relativos aos ideais e, por outro, (b) a construção da própria escala de valores (Inhelder & Piaget, 1976). Ambos os aspectos são foco de especial interesse durante o período estudantil universitário. O primeiro aspecto se faz presente nos universitários através dos ideais de justiça social, liberdade de consciência e liberdade de expressão, entre outros. O segundo aspecto muda de forma dinâmica, pois os jovens se introduzem a um ambiente de interação que é basicamente plural, em termos econômicos, socioculturais e étnicos, entre outros. As interações com outros jovens e adultos significativos e o contato com novas realidades, trazem para os universitários a possibilidade de perceber e provar novas experiências fora do âmbito conhecido, com a conseguinte influência para os processos de descentração, construção da própria escala de valores e, finalmente, no estabelecimento do seu plano de vida.

De maneira que, se os jovens entraram ao mundo universitário com certezas e convicções sobre alguns temas de vida, naturalmente elas serão submetidas a novos juízos e questionamentos, produto da interação entre uma visão crítica da realidade, própria do processo de desenvolvimento cognitivo que experimenta o jovem, e esse novo ambiente dinâmico e heterogêneo do qual faz parte. Essa visão crítica se constitui em um fator

fundamental na hora da maior ou menor permeabilidade à formação em responsabilidade social que se estava desenvolvendo em seu ambiente.

Nessa perspectiva, acreditamos que o próprio diagnóstico sobre comportamentos, atitudes e valores socialmente responsáveis, com o qual se iniciou o processo de formação em responsabilidade social, provavelmente teve uma influência decisiva como elemento disparador. Ou seja, o próprio teste influenciou a percepção daqueles temas e posições de valor que passariam a ser proeminentes daquele momento em diante na formação universitária. Esses temas e posições se tornariam, por tanto, produto de uma reflexão mais aguda e crítica sobre a responsabilidade social que cabe ao universitário, bem como a responsabilidade social dos colegas, professores e da universidade.

Essa atitude mais severa e crítica, pensamos, poderia ter exercido uma grande influência na hora de avaliar no pós-teste, os próprios comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social, tendo desta vez patamares mais exigentes e rigorosos quanto a esses elementos. Exemplos desse fenômeno podem observar-se nos resultados da Escala de Intenções de comportamento socialmente responsável, em que os universitários reportaram estar menos esclarecidos no pós-teste em sua percepção acerca de para quem é o benefício de determinados comportamentos, em relação às respostas dadas no pré-teste. A mesma situação pode-se observar no caso de algumas atitudes e valores associados à responsabilidade social como, por exemplo, o *bem comum e equidade social*, dimensão que teve um leve descenso no grau de acordo e no grau de importância atribuída pelos jovens. Também aconteceu para as dimensões *liberdade, dignidade da pessoa e excelência*, em que os universitários as consideraram importantes, mas não tão importante quanto no pré-teste. De modo que esses resultados podem nos indicar que os próprios estudantes fizeram uma avaliação muito mais rigorosa de si mesmos.

Um segundo aspecto a examinar é o ambiente universitário. Sem dúvida nenhuma, esse é um dos aspectos contextuais da relação entre indivíduo e meio que influenciou sobre a potência da formação em responsabilidade social sobre os estudantes e certamente alvo de rigoroso escrutínio por parte desses últimos. Na análise do ambiente universitário há dois sub-níveis que são importantes distinguir e aquilatar em separado. Um que se refere aos elementos que integram o processo de formação universitária como o currículo, os professores e as metodologias empregadas e, outro que se refere à cultura universitária, com seus valores, práticas e estruturas.

Iniciaremos com o currículo. A reforma curricular, segundo consta nos resultados, foi levada a cabo através da modificação dos perfis de egresso de cada uma das carreiras participantes do Projeto, bem como mediante a incorporação nas ementas de algumas disciplinas, de objetivos, conteúdos e formas de avaliação que facilitassem a introdução da responsabilidade social no seio da formação profissional. Os resultados nos mostram que ambas as iniciativas foram realizadas durante o segundo e terceiro ano do Projeto. Assim, segundo os dados disponíveis, as 112 ementas modificadas começaram a ser utilizadas pelos professores, em suas disciplinas, a partir do segundo semestre do segundo ano de execução do Projeto. E as três disciplinas optativas também foram ministradas a partir desse momento. Desta forma, os estudantes só tardiamente conseguiram perceber alguma mudança no sentido da incorporação da responsabilidade social em seus currículos de formação profissional, e essa pode ser uma poderosa razão para que os estudantes mostrassem mudanças só em alguns comportamentos e atitudes específicos e não de forma global. Talvez tivesse sido mais pertinente haver um tempo de latência maior entre as modificações curriculares e a medição do pós-teste, para gerar as condições que permitiriam uma medida mais fidedigna do efeito desse fator.

Por outro lado, se analisarmos a quantidade de ementas que foram modificadas em relação ao total das carreiras participantes, observamos que se obtêm uma proporção de 2,54 ementas modificadas por carreira, quantidade baixíssima em relação ao número médio de 30 disciplinas que cursam os estudantes durante três anos de estudos superiores. Entretanto não temos estudos comparativos que reportem qual é a proporção mínima de ementas e disciplinas que devem ser modificadas, visando produzir uma mudança para a formação da responsabilidade social na magnitude esperada. Dessa forma esse elemento se revela como uma variável importante para pesquisas futuras.

Um segundo elemento que forma parte do processo de formação universitária é o professor. O professor atua como elemento crucial, não somente para o processo de ensino de determinados conteúdos para uma profissão, mas também e especialmente para a facilitação do desenvolvimento, neste caso do desenvolvimento moral. Ele transmite, consciente ou inconscientemente, como Kohlberg colocou, idéias e valores implícitos no sistema educativo e comunicados pelo contexto social mais amplo, que se traduzem em práticas educativas no chamado conceito de “currículo oculto” (citado por Freitag, 2005, p.219). Daí que o Projeto tivesse, como um foco importante, a formação dos próprios professores como facilitadores do

desenvolvimento moral, neste caso no âmbito da responsabilidade social. Isso, para, baseado na premissa de “currículo oculto” de Kohlberg, colocar o marco conceitual da responsabilidade social como uma matriz orientadora em sua ação formadora. Assim, os professores seriam os agentes multiplicadores do conceito e, no melhor dos casos, da prática da responsabilidade social, através das sucessivas gerações de estudantes por eles formados.

Agora, se analisarmos concretamente o elemento professor os resultados nos mostram que houve um total de 161 professores formados no curso “Diplomado para Educar a Responsabilidade Social”. Isto é, foram formados quase vinte sete professores (26,83) por universidade participante com esse objetivo. E quase quatro professores (3,66) para cada uma das 44 carreiras do GE. Logo, se considerarmos esse número de professores para um total de 2.943 estudantes alvo da intervenção podemos afirmar que, ainda que não exista na literatura um número de referência padrão, claramente existe uma baixa proporção professor/aluno para produzir o efeito desejado.

Diretamente relacionado ao elemento professor, aparece um terceiro aspecto a ser considerado: a efetividade da capacitação do Diplomado. Ela pode ser avaliada através de vários indicadores, como a assistência média dos professores ao curso, a quantidade de professores que terminaram essa formação, a quantidade de ementas modificadas e, por certo, a efetividade do Projeto de formação nos estudantes. Os resultados nos mostram que a assistência média dos professores atingiu um nível de 95% no módulo teórico e de 60% no módulo prático, e a aprovação no curso foi de 93%. Portanto, os níveis de participação foram altos. Quanto ao número de ementas modificadas, analisadas agora desde a perspectiva da efetividade da capacitação, podemos identificar uma fraqueza. Considerando que tivemos 161 professores capacitados e apenas 112 ementas modificadas, elas se mostram claramente insuficientes para cumprir os objetivos propostos no Projeto. Finalmente, se avaliarmos a efetividade do Projeto, também nos cabe a dúvida ao respeito de quão efetiva e apropriada foi a capacitação. Ainda que alguns professores tenham se manifestado positivamente, deveria ter havido um acompanhamento e uma avaliação transcorridos alguns meses após a implementação dos trabalhos para a formação em responsabilidade social com os estudantes.

Um quarto elemento a ser analisado no processo de formação universitária, em função dos resultados, obtidos se refere à metodologia empregada para o desenvolvimento da responsabilidade social.



Os resultados mostram que os professores privilegiaram metodologias que envolvem a argumentação moral racional de dilemas morais e aquelas que outorgam maior importância à síntese entre o juízo moral e a ação moral. As primeiras metodologias se promovem a discussão de problemas que envolviam dilemas morais, trabalhos de equipe em sala de aula, tutorias de estudantes experimentados dirigidos a estudantes novatos e estudos de casos. Dentre as segundas metodologias se utilizaram *Service Learning*, projetos na comunidade e trabalhos pontuais de cooperação e de serviço na comunidade. Ambas as metodologias se apresentam como poderosas e provadas ferramentas para promover o desenvolvimento moral (Freitag, 2005). Especialmente potentes são as últimas, que tem a vantagem de trazer aos sujeitos discussões reais sobre problemas do cotidiano de uma determinada comunidade, constituindo-se em uma ferramenta para potencializar o desenvolvimento moral, pois exige do sujeito uma descentração progressiva, impulsionada pela ação num plano real de aplicação.

As primeiras metodologias, aquelas que privilegiam a argumentação moral racional, foram preferidas pelos professores no momento de pensar as modificações necessárias em suas respectivas disciplinas, pois elas, ainda que exigentes em sua realização, são menos complexas em termos de requerimentos quando comparadas às metodologias que fazem uma síntese entre o juízo e a ação moral.

Essas últimas, como *Service Learning* ou projetos de trabalho direto e continuado na comunidade por um período de tempo prolongado, foram menos escolhidas porque em alguns casos há disciplinas que se prestam menos a trabalhos na comunidade como, por exemplo, aquelas pertencentes às ciências básicas (química, física ou matemática). Em outros casos, foi complexo que os professores aderissem a esse tipo de metodologia, sobretudo quando não tinham experiência prévia, pois significava fazer um desenho muito diferente da disciplina, realizar os contatos e um trabalho de envolvimento com a comunidade com a qual se iria trabalhar. Além disso, essa metodologia requer frequentemente que o professor se mobilize para supervisionar o trabalho dos estudantes, isto é, demanda um trabalho muito mais apurado intra e extra aula. Logo, o investimento de tempo e energia é muito alto por parte de professores e estudantes, elementos que terminaram prejudicando a adoção desse tipo de metodologia.

Agora cabe perguntar-se: se ambas as metodologias têm-se mostrado como poderosas ferramentas para facilitar o desenvolvimento moral, como explicarmos esses exíguos resultados em termos do desenvolvimento da responsabilidade social? A explicação que parece

mais evidente se relaciona com a efetividade na aplicação real das metodologias promovidas e, pelo menos teoricamente, assumidas por parte dos professores.

Os resultados pobres nos mostram que provavelmente elas não foram postas em prática de forma correta ou acabada. O risco das metodologias de juízo racional terem se transformado somente em discursos moralistas é alto, pois ainda que os professores tenham sido treinados para discutir com seus estudantes dilemas em função dos objetivos e conteúdos revisados em aula, essa metodologia requer também que os dilemas tratados sejam abertos, isto é, que existam várias opções de resposta possíveis. Requer também que os dilemas apresentem pelo menos dois aspectos morais distintos a desenvolver, como os direitos das pessoas ou seus deveres. Finalmente, o dilema moral discutido deve oferecer uma escolha entre duas ou mais ações morais que deveriam ser seguidas (Freitag, 2005). Portanto, se trata de uma metodologia exigente, que vai muito além de uma simples reflexão sobre um problema moral relacionado a um conteúdo específico.

Por outro lado, a utilização de metodologias que privilegiam a coordenação entre o juízo e a ação moral é mais complexa que a anterior, pois às exigências da primeira deve-se adicionar os requerimentos que a interação com situações reais apresentam. Essas metodologias demandam respostas imediatas, em constante ajuste às questões que surgem na comunidade com a qual se trabalha, além de todos os recursos logísticos (aí incluídos os recursos materiais e o tempo que deve ser destinado para trabalho direto na comunidade, sua posterior sistematização e reflexão). Em resumo, se trata de uma metodologia altamente exigente e complexa. Portanto, os riscos de fracasso, ou pelo menos de uma utilização defeituosa ou incompleta, são bastante altos.

Também pode ter acontecido de os professores, ao cabo de um tempo, terem deixado de utilizar as novas metodologias aprendidas e voltaram a suas antigas práticas pedagógicas. Esse fato não é tão infreqüente. Freitag (2005) relata que isso aconteceu ao próprio Kohlberg, em suas experiências de educação moral. Em todo caso, os resultados nos mostram que é altamente provável que tenha havido uma utilização parcial, defeituosa ou um abandono das práticas metodológicas promovidas pelo Projeto de responsabilidade social. Aspecto que deverá ser supervisionado e explorado mais apuradamente em futuras pesquisas.

Voltando agora aos aspectos contextuais da relação entre indivíduo e meio que influíram sobre os efeitos que teve a formação em responsabilidade social, examinaremos o segundo sub-nível: a cultura universitária.

Os resultados do Projeto mostram que, para estabelecer um programa comum, sustentável e socializado para o ensino permanente da responsabilidade social nas universidades associadas, se fez uma campanha de comunicação constante durante os três anos de duração da iniciativa. Ela esteve destinada a posicionar o conceito e a prática da responsabilidade social na cultura organizacional das instituições de educação superior envolvidas. Para isso se utilizaram diversos meios de divulgação, entre eles o “Guia para Educar a Responsabilidade Social”, a publicação de notícias através dos meios de comunicação institucionais e locais, e também convênios com instituições governamentais e do terceiro setor, para assegurar a sustentabilidade futura do Projeto.

Um elemento importante para a discussão é a coerência percebida entre os valores, atitudes e comportamentos da cultura universitária e os valores, atitudes e comportamentos que o Projeto promoveu durante três anos de execução. Ainda que esse aspecto não tenha sido medido diretamente, os resultados nos fazem suspeitar que essa relação foi, às vezes contraditória, pois tanto estudantes como professores fizeram notar essa falta de sintonia através de comentários, tais como: “Por que a universidade nos pede que sejamos socialmente responsáveis se ela não é?” ou “Por que os valores que sustentam este Projeto não parecem compatíveis com o [os valores] que a universidade apregoa?”. Logo, a necessidade de coerência institucional é um requisito indispensável na hora de elaborar e executar um projeto desta natureza. Qualquer esforço no sentido de promover valores e, conseqüentemente, práticas que entrem em contradição ou falta de sintonia com os valores vigentes em uma determinada cultura organizacional está destinado a gerar confusão e, finalmente, a fracassar, como claramente nos mostrara Richard Sennett (1999) em seu livro “A corrosão do caráter”.

É necessário considerar sempre o contexto social maior em que se desenvolve a psicogênese da moralidade ou o ambiente moral que Kohlberg chamou de “atmosfera moral”, isto é, o “clima social mais ou menos favorável para a realização com êxito de programas de educação moral” (Freitag, 2005, p.220). Pois não é possível, como apontara Kohlberg, centrar a educação moral no indivíduo ou em seu grupo, “negligenciando as estruturas e os sistemas de valores vigentes na sociedade em que se inserem esses indivíduos ou esse grupo” (Freitag, 2005, p.220).

Um último elemento a examinar na interação do indivíduo com seu meio é à sociedade a qual ele pertence e, dentro dessa sociedade os grupos sociais aos quais ele pertence. Não podemos deixar de reconhecer que, como assinala Lipovetsky (2005), estamos imersos em

uma sociedade que mudou de um sentido do dever integral e estrito para uma sociedade que consagra os direitos individuais à autonomia, às aspirações de ordem pessoal, à felicidade, isto é, a uma ética sem sacrifícios, sem renúncias. De modo que a satisfação das aspirações imediatas, a paixão pelo ego, a felicidade intimista e materialista substituíram a observância dos preceitos superiores, depreciando-se, por exemplo, o ideal da abnegação (Bauman, 2004; Tironi, 2005; Lipovetsky, 2005; La Taille, 2009). Vivemos uma época marcada pelo individualismo de celebração de si próprio e pela busca da boa vida, só limitada pela exigência da tolerância (Bauman, 2004). Os resultados das medições feitas sobre comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social parecem nos confirmar essas idéias. O descenso abrupto na frequência de comportamento do fator *ajuda social*, da categoria “As Vezes” a “Quase nunca”, em conjunto com o fator *atividades de voluntariado* que se manteve nessa última categoria, nos mostram que estamos frente a jovens que não participam de atividades de socorro aos mais desfavorecidos. Isto é, ativa ou passivamente, esses jovens se mantêm distantes de aqueles problemas sociais cuja ação significa uma doação a um outro necessitado. Essa visão, de corte bem mais individualista, parece reforçada pelo fato dos estudantes só perceberem no comportamento socialmente responsável de tipo religioso que suas ações iriam em “Benefício para outros”. E nenhum dos outros fatores o benefício foi percebido como podendo atingir a todos. Pelo contrário, houve até uma mudança no fator *responsabilidade acadêmica* desde “Intenção não clara” para categoria “Benefício pessoal”.

Em termos de atitudes e valores, é sintomático que a dimensão *bem comum e equidade social* experimentou um leve, mas significativo descenso no grau de acordo declarado. Da mesma forma, *cidadania, democracia e participação* manteve sua avaliação como uma dimensão “Indiferente” e foi considerada a menos importante para eles. Nesse sentido, concordamos com La Taille (2009), quando argumenta que não se trata de uma falta de valores e sua respectiva falta de concretização comportamental, mas sim da predominância de valores fracos, fúteis e intercambiáveis que se refletem em atitudes e condutas inconstantes e passageiras, como temos constatado através dos diagnósticos feitos no âmbito da responsabilidade social.

Entretanto, feito esse diagnóstico sobre o comportamento socialmente responsável e as atitudes e os valores associados a ele, também observamos mudanças positivas em algumas dessas variáveis. Lembrando que na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável houve três fatores que experimentaram pontuações significativamente mais altas:

*Responsabilidade cívica universitária, desenvolvimento cultural e respeito pelos espaços compartilhados*. Logo, como explicar isso?

Uma explicação reside no fato de que, como observamos, todos esses fatores pertencem ao âmbito mais próximo de ação dos estudantes universitários e, nesse sentido, é natural que eles tenham experimentado algum grau de avanço, ainda que não significasse uma mudança de categoria para nenhum deles. Especificamente, *responsabilidade cívica universitária* e *desenvolvimento cultural* se mantiveram na categoria “As Vezes” e *respeito pelos espaços compartilhados* se manteve na categoria “Quase sempre”. Por conseguinte, os estudantes participaram dentro da universidade nas atividades de eleições de representante de sua turma ou eleições do país ou da cidade. Desenvolveram um pouco mais de atividades culturais ou complementares a sua formação profissional. E respeitaram um pouco mais freqüentemente às pessoas nos espaços públicos ou preservaram mais esses últimos.

Na Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável somente três fatores melhoraram suas pontuações: *atividades religiosas*, *auto cuidado* e *desenvolvimento cultural*. No entanto, esses dois últimos não mudaram o suficiente e se mantiveram na categoria de “Intenção não clara”. Somente o fator *atividades religiosas* mudou de categoria para “Benefício para outros”. Portanto, mais estudantes que no pré-teste perceberam que a participação em *atividades religiosas* tinha a intenção de ajudar à formação espiritual dos amigos e a família, mantendo-se a tendência de centrar-se nos mais próximos.

Uma explicação para essa falta de mudança pode estar dada pela variável sexo. Como veremos mais a frente, na discussão, as mulheres responderam estarem mais confusas no pós-teste quando comparadas aos homens, em termos da intenção que guiava suas condutas. Quanto ao aumento no fator *atividades religiosas*, é um dado a ser estudado no futuro, pois no momento não vislumbramos nenhuma explicação para esse fato.

Na Escala de Atitudes observamos que em quatro dimensões de valor os estudantes estiveram mais de acordo que no pré-teste: *Dignidade da pessoa*, *desenvolvimento sustentável*, *compromisso com a verdade* e *interdependência*, embora nenhuma das dimensões mudasse de categoria. Isto é, *dignidade da pessoa* continua sendo indiferente para os estudantes e, nas outras três, os estudantes continuaram se mostrando “De acordo” como no pré-teste. Portanto, essas não podem ser consideradas verdadeiras mudanças.

Finalmente, na Escala de Valores, como podemos observar através dos resultados não houve dimensões de valor que experimentaram mudanças positivas em relação à responsabilidade social.

Em resumo, as poucas mudanças que se observaram em alguns fatores ou atitudes associadas à responsabilidade social não significaram transformações substantivas nos comportamentos, atitudes e valores nos quais se pretendiam influir. Sem dúvida houve uma tomada de consciência, que foi refletida no rigor com que os estudantes avaliaram as próprias condutas, atitudes e valores associados à responsabilidade social na medição de pós-teste. Ali eles mostraram uma posição mais crítica sobre aquele mesmo estímulo que tinha sido apresentado anteriormente. Entretanto, essa tomada de consciência não se traduz em ações, atitudes nem mudança de valores concretos, num sentido de uma responsabilidade social mais desenvolvida, mais expandida. Os elementos que explicam essa falta de mudanças, como vimos, são muitos e de variadas índoles. A complexidade de um projeto dessa natureza torna difícil controlar todas as variáveis que intervêm num processo de desenvolvimento como aquele que se pretendia lograr.

Mas para continuar com a discussão, revisemos o que aconteceu com os outros quatro objetivos e suas respectivas hipóteses.

## **8.2. Sobre as diferenças entre os GE e GC nos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social.**

Para discutir o segundo objetivo, que visava “Conhecer se existem diferenças significativas nos comportamentos, atitudes e valores associados à RS entre um grupo de jovens universitários que foi exposto ao projeto MECESUP UCO 0303 versus outro grupo de jovens universitários que não foi exposto a esse Projeto”, submeteremos à prova as seguintes hipóteses:

H3: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas na frequência e nas intenções de comportamentos associados ao exercício da RS no grupo de jovens expostos ao projeto MECESUP UCO 0303 versus o grupo de estudantes que não foi exposto a esse projeto.

H4: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas no grau de acordo (atitudes) e no grau de importância atribuído às dimensões de valor (valores) associadas ao exercício da RS num grupo de jovens expostos ao projeto MECESUP UCO 0303 versus outro grupo de estudantes que não foi exposto a esse projeto.

A partir dos resultados do pós-teste, na comparação do GE com o GC, observamos que a hipótese H3 mostrou ser falsa, tanto na frequência de comportamento socialmente responsável como nas intenções com que os estudantes exercem esses comportamentos.

No primeiro caso, a frequência de comportamento socialmente responsável, ambos os grupos não se diferenciaram nem para a escala geral nem em oito dos dez fatores mensurados. Somente nos fatores *responsabilidade acadêmica* e *auto cuidado* o GE teve diferenças estatisticamente significativas e positivas quando comparado ao GC. Já na Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável, ambos os grupos são homólogos, pois não houve diferenças significativas entre eles na escala geral e em nenhum dos dez fatores medidos.

No segundo caso, atitudes e valores, os resultados mostram que a hipótese H4 também é falsa. Ambos os grupos tem características similares nas escalas gerais e nas onze dimensões de valor medidas.

Em resumo, as provas de hipóteses resultaram ser falsas. Elas mostraram que, na medição final do projeto MECESUP UCO 0303, os grupos GE e GC não se diferenciaram, exceto, em dois fatores da frequência de comportamento socialmente responsável.

Como podemos explicar esse resultado? Se os grupos não se diferenciaram na medição final, podemos pensar em duas alternativas para examinar. A primeira alternativa é pensar que o Projeto não teve nenhum efeito sobre o GE e, por essa razão, suas medidas não se diferenciaram das medidas do GC. A segunda alternativa é pensar que houve influências do Projeto tanto sobre o GE como sobre o GC e, nesse sentido, tenha acontecido uma espécie de “contaminação” que igualou ambos os grupos.

Examinemos a primeira alternativa. Se o Projeto efetivamente não tivesse tido qualquer efeito sobre o GE, nenhum dos fatores nem dimensões de valor teriam mudado numa direção positiva em relação ao GC e as mudanças observadas teriam sido produzidas ou pelo acaso ou por outros fatores como, o amadurecimento. Entretanto, o que observamos é que efetivamente houve mudanças positivas e significativas em dois fatores da frequência do comportamento socialmente responsável em favor do GE em relação ao GC. Elas não podem ser atribuídas

nem ao acaso nem ao amadurecimento pois, se prevalecesse o acaso, os fatores de comportamento e dimensões de valor do GC teriam variado independentemente das variações do GE, situação que não ocorreu. Todos os demais fatores e dimensões de valor associados à responsabilidade social variaram da mesma forma nos grupos GE e GC. Por outro lado, se as mudanças observadas fossem produto do amadurecimento também teriam acontecido com os estudantes do GC e, portanto, esse último grupo de estudantes teria mudado exatamente no mesmo sentido e da mesma forma que aqueles do GE. Esse fato também não aconteceu. Portanto essa alternativa demonstra ser falsa.

Examinemos agora a segunda alternativa, a possível influência do Projeto sobre ambos os grupos. Se as ações do Projeto tivessem influenciado a ambos os grupos durante o transcurso de sua realização, teríamos observado mudanças equivalentes nos fatores e nas dimensões de valor avaliadas em um e outro grupo, pois no fundo teriam atuado como grupo único. Como observamos através dos resultados, foi isso exatamente o que aconteceu. Logo, a segunda alternativa demonstra ser verdadeira.

Agora, como foi que aconteceu essa “contaminação”, se pudermos chamá-la assim? Há aqui vários elementos a examinar, iniciando com o desenho do Projeto.

O Projeto, segundo está registrado, foi concebido com um desenho quase-experimental. Participariam carreiras que seriam alvo das atividades especificamente desenhadas para promover a responsabilidade social e carreiras que não participariam desse programa. Essas últimas atuariam na qualidade de controle. Doze carreiras dentro das próprias universidades envolvidas não aderiram à experiência, mas aceitaram participar voluntariamente em qualidade de carreiras controle. Entretanto, como observamos através dos resultados e de dados já discutidos anteriormente, se incentivaram muitas atividades que estavam destinadas a atingir todos os estudantes e à cultura organizacional da universidade como um todo. Esse enfoque, com certeza, se iniciou com a participação do GC no diagnóstico do pré-teste que, como já discutimos, sem dúvida chamou a atenção para os temas relativos às suas próprias condutas, atitudes e valores referentes à responsabilidade social. O projeto também incluiu diversas atividades voltadas para a comunidade acadêmica como um todo, como a capacitação dos professores, a ampla difusão do conceito de responsabilidade em cada uma das universidades envolvidas, a integração do conceito em políticas universitárias, em grupos de trabalho estudantil extra acadêmico, entre outras. Portanto, a possibilidade de que o GC tenha sido permeado por todas essas atividades ao longo da interação normal entre os estudantes de uma



mesma universidade, é uma condição altamente favorável ao fenômeno que poderíamos chamar de “contaminação”, e que finalmente terminou igualando a ambos os grupos como se fossem um grupo único.

Para que realmente tivesse sido um desenho de GE e GC, teríamos que ter contado com a participação de outras universidades, com características similares às integrantes do Projeto, que fossem mantidas voluntariamente alheias a todas as atividades contempladas pela execução do Projeto de formação em responsabilidade social. Assim se poderia fazer nesses estudantes medições de pré e pós-teste para comparar se realmente houve mudanças que possam ser atribuídas aos efeitos do Projeto, eliminando qualquer outro efeito das múltiplas variáveis estranhas ao desenho. Nesse sentido se teria constituído um verdadeiro grupo controle e, por tanto, elemento chave para a constatação de um avanço ou de um retrocesso no desenvolvimento da responsabilidade social durante a vida universitária. E ao mesmo tempo, teria sido eliminado um sério problema ético no desenho do Projeto.

Com efeito, eticamente é repreensível e pelo menos contraditório deixar de fora de um projeto para a promoção de valores, que tem como núcleo a responsabilidade social, um grupo de estudantes, apenas para provar a efetividade de um determinado modelo. Ainda que essa exclusão não fosse deliberada, mas sim produto de uma escolha passiva dos diretores de carreira, os quais decidiram abster-se de participar ativamente da iniciativa e somente participar em qualidade de GC. Talvez essa condição possa ser um atenuante quando considerarmos os aspectos éticos do próprio Projeto, mas não o será no momento em que examinarmos seu desenho metodológico, mas sem dúvida não o será.

Finalmente, agora que temos claro que se tratou de um desenho de grupo único, vamos examinar o terceiro objetivo, que inclui a variável sexo, considerada para amostra completa.

Desde que Mc Clelland (1975) concluiu, a partir dos achados dos psicólogos empíricos, que o sexo é um dos mais importantes determinantes do comportamento humano e que, como mostraram Chodorow (1978) e Gilligan (1992), as mulheres apresentam uma maior inclinação aos relacionamentos e às responsabilidades que deles derivam quando comparadas aos homens, decidimos examinar se essas diferenças também se apresentavam no campo da responsabilidade social. Para isso, nos colocamos o terceiro objetivo da pesquisa.

### **8.3. Sobre as diferenças entre mulheres e homens nos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social.**

O terceiro objetivo visava “Conhecer se existem diferenças significativas nos comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social entre um grupo de mulheres universitárias versus um grupo de homens universitários”. Para isso testaremos as seguintes hipóteses:

H5: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas na frequência do comportamento socialmente responsável no grupo de mulheres universitárias versus no grupo de homens universitários.

H6: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas na intencionalidade do comportamento socialmente responsável no grupo de mulheres universitárias versus o grupo de homens universitários.

H7: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas no grau de acordo com as dimensões de valor (atitudes) associadas ao exercício da RS no grupo de mulheres universitárias versus o grupo de homens universitários.

H8: Existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas no grau de importância atribuída às dimensões de valor (valores) associadas ao exercício da RS no grupo de mulheres universitárias versus o grupo de homens universitários.

Os resultados nos mostram que a hipótese H5 é verdadeira. O grupo de mulheres universitárias apresentou uma maior frequência de comportamento socialmente responsável na escala geral e em sete dos dez fatores medidos, quando comparado ao grupo de homens universitários.

Em termos de intenções de comportamento socialmente responsável, a hipótese H6 resultou ser falsa. O grupo de mulheres apresentou intenções de comportamento menos claras quando comparado ao grupo de homens, tanto na escala geral como em cada um dos dez fatores medidos.

Quanto à hipótese H7, ela também mostrou ser falsa, pois o grupo de mulheres universitárias somente apresentou um maior grau de acordo em cinco das dimensões mensuradas. Seu grau de acordo foi similar ao grupo de homens universitários na escala geral e em duas dimensões. E o grau de acordo menor nas quatro dimensões restantes.

Finalmente, a última hipótese (H8) mostrou ser verdadeira. Isto é, o grupo de mulheres universitárias apresentou diferenças significativas e positivas em relação ao grupo de homens universitários na escala geral e em cada uma das onze dimensões de valor medidas.

Em resumo, podemos afirmar que existiram diferenças estatisticamente significativas e positivas na frequência de comportamento socialmente responsável, nos valores e em algumas atitudes associadas à responsabilidade social, a favor do grupo de mulheres universitárias quando comparado ao grupo de homens universitários.

Como as mulheres se diferenciaram dos homens nessas duas Escalas, podemos pensar em ao menos uma alternativa para examinar. Essa alternativa está relacionada com às diferenças na forma como mulheres e homens constroem relações humanas e como isso influi em sua orientação moral.

Efetivamente, foi confirmado por Gilligan e Attanucci (1988) que as dimensões de cuidado e justiça caracterizam todas as formas de relação humana, tanto da vida privada como pública. E que, embora ambas sejam comuns a todos os seres humanos, as pessoas tendem a se focar no cuidado ou na justiça quando expostas a dilemas morais, minimizando um dos aspectos. Além disso, Gilligan e Attanucci (1988) confirmaram a associação entre orientação moral e sexo pois, apesar de tanto homens como mulheres utilizarem as duas orientações, as mulheres tendem a se focar mais no cuidado e os homens mais na justiça. Isso significa que as mulheres se centram mais nas responsabilidades e nos relacionamentos e os homens se centram mais na equidade e na compreensão de direitos e regras, no que tem sido chamado de “ética de cuidado” e “ética de justiça” respectivamente (Montenegro, 2003).

Deste modo poderíamos explicar as diferenças positivas obtidas pelas mulheres, a frequência de comportamento socialmente responsável e a maior importância atribuída às dimensões de valor, pelo maior interesse das mulheres nas responsabilidades e nos relacionamentos quando comparadas aos homens. Essa explicação se sustenta quando revisamos aqueles fatores, na frequência do comportamento socialmente responsável, em que as mulheres obtiveram pontuações mais altas quando comparadas aos homens: *Respeito pelos espaços compartilhados, responsabilidade acadêmica, convivência social, atividades de voluntariado, ajuda social, atividades religiosas e ecologia e meio ambiente*. Quase todas as atividades, com a exceção da *responsabilidade acadêmica*, incluem as relações interpessoais, o cuidado das pessoas e do meio ambiente.

Mas também é importante revisar a priorização dada aos fatores, pois quando comparamos ambos os sexos, eles coincidem na priorização feita em todos os fatores de comportamento socialmente responsável. Isto é, se *respeito pelos espaços compartilhados*, *responsabilidade acadêmica* e *auto cuidado* foram avaliados como os fatores mais priorizados pelas mulheres, também foram priorizados da mesma forma pelos homens. Da mesma forma *ajuda social*, *atividades de voluntariado* e *atividades religiosas* foram os fatores menos priorizados por ambos os sexos. Observamos assim, que há uma diferença na intensidade com que se executam esses comportamentos e não uma diferença em sua priorização. Logo, podemos afirmar que, nesta pesquisa, o comportamento socialmente responsável e o sexo se relacionam em termos da intensidade da prática desses comportamentos, mas não com a prioridade outorgada a cada um deles.

Se examinarmos agora os resultados dos valores associados à responsabilidade social, vemos que também houve uma coincidência entre os sexos nas dimensões de valor consideradas mais importantes, embora o priorização fosse levemente distinta. Para as mulheres foram mais importantes a *dignidade da pessoa*, a *liberdade* e o *compromisso com a verdade*, enquanto para os homens a *liberdade* ocupou o primeiro lugar em importância, seguido da *dignidade da pessoa* e, por fim, por *compromisso com a verdade*. Aconteceu a mesma situação quando se comparam as dimensões de valor menos importantes. As dimensões coincidem, mas sua priorização é levemente diferente entre os sexos. As mulheres consideraram que as dimensões menos importantes são: *Cidadania*, *democracia* e *participação*, *aceitação da diversidade* e *interdependência*. Para os homens a ordem foi: *Cidadania*, *democracia* e *participação*, *interdependência* e *aceitação da diversidade*. Desta forma nos damos conta que não há uma diferença substantiva entre as escolhas das dimensões de valor entre os sexos. Trata-se sim de diferentes ênfases nessas escolhas. Essas diferenças de ênfases na priorização de condutas e valores podem ser atribuídas ao processo de individuação, que para mulheres e homens é vivenciado de forma distinta, como nos mostraram primeiro Chodorow (1978) e depois Gilligan (1992). Assim, para as mulheres a feminilidade define-se através do apego enquanto para os homens a masculinidade se define por meio da separação. Isso explicaria, por exemplo, que para os homens seja mais importante a *liberdade* quando comparados às mulheres. E que para essas últimas seja mais importante a *dignidade das pessoas*.

Examinemos a seguir o que aconteceu com as atitudes. Embora saibamos que houve diferenças entre o grau de acordo declarado somente em algumas dimensões de valor entre mulheres e homens, observamos que ambos os sexos atribuem prioridades bem diferente às dimensões avaliadas. As mulheres estão significativamente mais de acordo que os homens com as dimensões de valor: *Solidariedade e sociabilidade para a convivência, interdependência e inter disciplina, bem comum e equidade social, cidadania, democracia e participação e liberdade*. Os homens, ao contrário se mostram mais de acordo que as mulheres nas dimensões de *excelência, dignidade da pessoa, desenvolvimento sustentável e compromisso com a verdade*. De modo que aqui sim observamos uma diferença na priorização feita pelos sexos e nas dimensões de valor priorizadas. Claramente observamos que as mulheres priorizaram aquelas dimensões de valor que apontam para as relações interpessoais, o cuidado das outras pessoas e o cuidado da sociedade. Entretanto, as priorizações feitas pelos homens apontam para as dimensões de valor que ressaltam aspectos mais abstratos, ligados aos princípios como a *excelência*.

Será que a variável sexo e a orientação moral, em termos da dimensão da responsabilidade social, estão relacionados? Os resultados que acabamos de revisar apontam nessa direção. Serão eles suficientes? E, se nas mulheres prevalece uma ética de cuidado que se relaciona com a frequência de comportamento, os valores e algumas atitudes socialmente responsáveis, por que as mulheres aparecem como mais confusas a respeito de para quem é o benefício nos comportamentos avaliados, quando comparadas aos homens?

Iniciaremos respondendo a última questão para chegar a uma conclusão que dê uma resposta satisfatória à primeira pergunta.

O fato de que as mulheres tenham respondido, no pós-teste, que não percebem uma intenção clara para seus próprios comportamentos socialmente responsáveis e que elas estão mais confusas a esse respeito do que no pré-teste, parece deveras curioso. É como se elas manifestassem uma dúvida respeito de suas próprias condutas. É curioso sobretudo levarmos em consideração que em relação às atitudes e em alguns indícios na avaliação dos valores, as mulheres responderam com uma orientação moral que parece enfatizar a ética do cuidado, isto é, o interesse pelo bem estar dos outros. E nesse sentido, se poderia pensar que logicamente privilegiariam uma intenção que beneficie pelo menos aos outros significativos quando não seja de benefício para todos. Como explicamos esse fenômeno? Por um lado, podemos explicá-lo como um aumento do senso crítico, como já foi exposto anteriormente, e que esse

senso crítico seja mais acentuado nas mulheres. Mas por outro lado, esse fato também pode ser explicado através do que Gilligan (1992) descreveu como “a dificuldade que as mulheres sentem em achar ou falar publicamente com suas próprias vozes [essa dificuldade] surge repetidamente sob a forma de restrição e hesitação, mas também em intimações de um julgamento dividido, uma avaliação pública e uma avaliação privada que são fundamentalmente discrepantes” (pp.26-27). Qualquer que seja a resposta certa é um fenômeno que precisa ser estudado.

Esses novos dados parecem ser a chave para responder se é possível estabelecer uma associação entre sexo e orientação moral sobre a dimensão da responsabilidade social. Até agora nossa análise trouxe pistas concretas, porém não conclusivas dessa relação. Pois se existem alguns elementos que nós levam a pensar que essa relação é positiva, como a frequência de comportamento socialmente responsável e as atitudes associadas, existem outras variáveis que necessariamente precisam ser pesquisadas com maior profundidade para permitir uma melhor compreensão desse fenômeno, como no caso das intenções de comportamento socialmente responsável e dos valores associados à responsabilidade social. Por agora, somente nos atreveríamos a afirmar que as mulheres apresentam uma maior frequência de comportamento socialmente responsável, mas que ambos os sexos operam com orientações morais da responsabilidade social que refletem tanto uma ética de cuidado como uma ética de justiça.

#### **8.4. Sobre os comportamentos, atitudes e valores associados à responsabilidade social em um grupo de universitários chilenos.**

Passemos agora a revisar o quarto objetivo de nossa pesquisa. Ele visava “Conhecer os comportamentos, atitudes e valores associados ao exercício da responsabilidade social em um grupo de jovens universitários chilenos”.

Os resultados da pesquisa nos mostram que o grupo de universitários chilenos avaliado atua de forma socialmente responsável somente “As vezes”. Os comportamentos mais frequentes se relacionam com *Respeito pelos espaços compartilhados*, *responsabilidade acadêmica* e *auto cuidado*. Em geral, os estudantes declaram não ter clareza a respeito de para

quem é o benefício das intenções com as quais atuam, exceto nas *atividades religiosas*, cujo benefício está orientado aos outros, e a *responsabilidade acadêmica*, cujo benefício é pessoal. Os estudantes atribuem mais importância aos valores da *liberdade, dignidade da pessoa e compromisso com a verdade* manifestando-se mais de acordo com as dimensões de valor da *integridade, desenvolvimento sustentável, bem comum e equidade social*.

Quando examinamos esses resultados, percebemos que parece haver nas respostas uma ordem de primazia dos fatores e dimensões de valor avaliados. E que essa ordem se relaciona com aspectos pessoais, universitários e por último, aspectos sociais mais amplos da responsabilidade social. De modo que a responsabilidade social parece se desenvolver nas pessoas, como sugeriu Howard Gardner (2009), primeiro sobre aspectos propriamente individuais e sobre as pessoas próximas, como a família e os amigos. Posteriormente, essa responsabilidade se estende para um número maior de pessoas e de níveis, na medida em que suas interações também se estendem, e assim sucessivamente, até abarcar todo o campo dos valores que uma determinada organização ou subcultura sustenta. Nas palavras de Gardner (2009), o desenvolvimento da responsabilidade acontece como se fossem círculos concêntricos de crescente amplitude.

Se Gardner estiver certo quanto ao sentido do desenvolvimento da responsabilidade social, os comportamentos dos estudantes e os valores avaliados na pesquisa deveriam seguir essa mesma direção, questão que vamos verificar. Para isso, examinaremos primeiro a frequência dos comportamentos socialmente responsáveis, a seguir a intencionalidade subjacente e, posteriormente, os valores.

Se observarmos a priorização feita pelos estudantes, é mais frequente que eles pratiquem atividades relativas ao *respeito pelos espaços compartilhados*, a *responsabilidade acadêmica*, o *auto cuidado* e a *convivência social*. Fatores que denotam atividade tanto no âmbito pessoal como no âmbito universitário. Menos frequentes são os comportamentos concernentes ao *desenvolvimento cultural, ecologia e meio ambiente* e *responsabilidade cívica universitária*, fatores que demonstram atividade tanto no nível universitário como no nível social mais amplo. E, finalmente, quase inexistentes são as ações realizadas no nível social mais amplo como a *ajuda social*, as *atividades de voluntariado* ou as *atividades religiosas*. Isto é, na medida em que o campo de ação se expande num sentido mais social e menos pessoal, a frequência de comportamento socialmente responsável tende a reduzir-se.

Examinemos agora as intenções. A Escala de Intenções nos mostra que as pontuações médias para quase todos os fatores se situam na categoria de “Intenção não clara”. As únicas exceções são *responsabilidade acadêmica* e *atividades religiosas*. Especialmente interessante é das atividades religiosas serem as únicas condutas que são percebidas de “Benefício para outros”. Isso nos mostra como já fizemos notar anteriormente, que os estudantes não têm uma percepção clara sobre para quem são os benefícios de suas próprias ações. Esse fato pode ter ao menos três explicações. A primeira, relativa a uma falta de compreensão dos itens e, em consequência, uma desorientação na hora de responder. A segunda, concernente a um exame mais crítico da intencionalidade subjacente de suas próprias condutas, impedindo que identifiquem claramente, no momento de responder o teste, quem pode ser beneficiado por elas. Ou, uma terceira alternativa de explicação, aludindo a uma escolha de orientação dos estudantes que se incline ao âmbito pessoal. Examinemos cada uma dessas alternativas.

A primeira alternativa parece pouco provável, pois se realmente tivesse existido uma falta de compreensão dos itens os estudantes teriam se recusado a responder essas questões e omitido a maior parte das respostas, situação que não ocorreu. Por conseguinte, essa opção está descartada.

A segunda alternativa parece mais provável pois, como já analisamos, como parte do processo de amadurecimento das pessoas se produz uma avaliação mais detida e crítica dos estímulos que são apresentados, nesse caso de escolhas morais. Isso pode produzir alguma dificuldade na clara e rápida identificação de quem pode ser beneficiado por uma determinada conduta.

A última alternativa de explicação também parece plausível, pois todos os fatores de comportamento socialmente responsável foram avaliados com uma intenção subjacente de “Intenção não clara”, que fica mais perto do pólo individualista da intenção que do pólo coletivista. Logo, a partir desses resultados, podemos inferir que a função psicológica chamada “tomada de perspectiva social” ou *role-taking* se encontra, nesses estudantes, numa fase concreta, talvez com algum senso muito incipiente de formar parte de uma sociedade mais ampla. Consequentemente, os estudantes universitários desta amostra evidenciam que na hora de compreender a interação entre si mesmos e os outros, predomina uma perspectiva mais restrita ao âmbito pessoal, individual.

Vamos verificar agora o que aconteceu com os valores associados à responsabilidade social. O fato de os estudantes terem dado mais prioridade à aqueles valores relativos à



*liberdade, dignidade da pessoa, compromisso com a verdade e a excelência*, nos fala de uma inclinação centrada em princípios abstratos. Uma menor prioridade é atribuída aos valores relativos à relação com outras pessoas, como o *bem comum e equidade social, solidariedade e sociabilidade e a integridade*. Por último, os valores relacionados com o sujeito e o meio social mais amplo como o *desenvolvimento sustentável, interdependência, aceitação à diversidade e a cidadania democracia e participação*, são avaliados como os valores menos importantes. Portanto, podemos concluir que aqueles valores relativos à responsabilidade social que se centram em aspectos mais próprios do indivíduo são considerados mais importantes e aqueles valores relacionados com o meio social são percebidos como menos importantes.

Essas constatações, nos parece, têm três conseqüências imediatas em termos do que sabemos acerca da responsabilidade social. Por um lado, nos permitem afirmar que, efetivamente, no que diz respeito aos comportamentos socialmente responsáveis e aos valores associados à responsabilidade social, a premissa de Gardner (2009) tem apoio em nossos dados. Como vimos, eles mostram que a responsabilidade social nos estudantes universitários se desenvolveria expandindo-se em sucessivas etapas e que, neste momento, os estudantes se encontram centrados em aspectos mais próprios do indivíduo e menos relacionados com o meio social.

A segunda conseqüência, derivada da primeira, é que existiriam dois pólos da responsabilidade social entre os quais as pessoas poderiam se mover progressivamente, na medida em que esse desenvolvimento seja estimulado pela interação do indivíduo com o meio. Um pólo que se centra em aspectos mais individuais da responsabilidade social, como o *auto cuidado* ou a *liberdade*, e outro pólo relativo a aspectos mais sociais da responsabilidade social como a *cidadania, democracia e participação* ou a *interdependência*.

E uma terceira conseqüência é a proposta de um modelo gráfico de desenvolvimento da responsabilidade social, apresentado na figura 8, baseado nos dados da pesquisa e na premissa de Gardner (2009), de um desenvolvimento concêntrico do constructo.

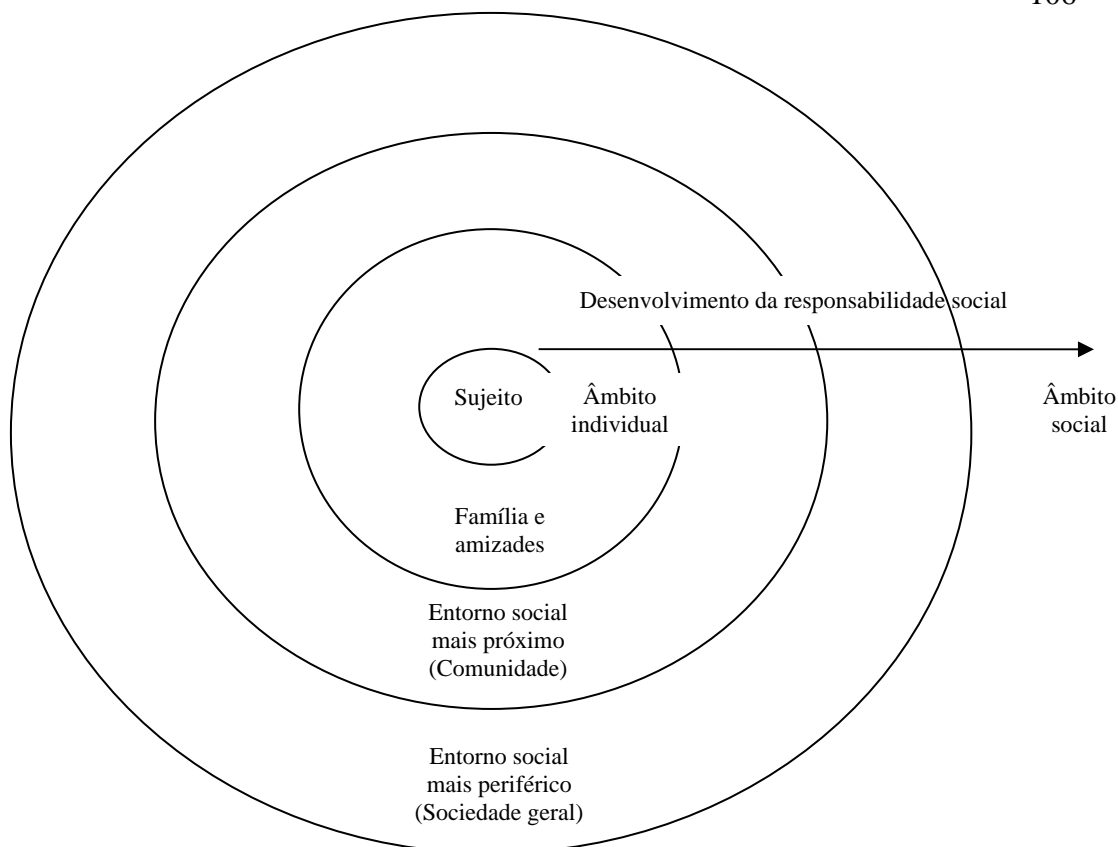


Figura 8.- Desenvolvimento da responsabilidade social nas pessoas.

Mas voltemos a nossos resultados, agora em função do modelo de desenvolvimento da responsabilidade social proposto na figura 8. A pergunta que aqui cabe é como se explica que os estudantes universitários chilenos exibam uma responsabilidade social tão incipiente?

Podemos tentar duas alternativas de resposta para essa pergunta. A primeira alternativa é pensar que os sujeitos tem tido poucas possibilidades de expandir os âmbitos de ação da responsabilidade social, com a conseguinte falta de reflexão a respeito do tema e a natural falta de desenvolvimento dessa dimensão ética. A segunda alternativa, que se relaciona com a primeira, é que os grupos sociais aos quais os universitários pertencem ou que os influenciam não favorecem o desenvolvimento da responsabilidade social. Examinaremos as duas explicações.

No primeiro caso, sabemos que a vida dos universitários permanece restrita principalmente às atividades acadêmicas. No Chile as carreiras de formação universitária são, em sua maioria, de tipo integrais e diurnas. Esses requerimentos que impedem à maioria dos

universitários de trabalhar e adquirir outras obrigações e responsabilidades além das propriamente universitárias. Assim, eles têm poucas oportunidades de entrar em contato com outras experiências que lhes façam perceber e interagir com situações que estimulem e facilitem o desenvolvimento da responsabilidade social. Nesse sentido, é coerente que os interesses e as prioridades dos estudantes estejam centrados em si mesmos e no ambiente universitário e que, portanto, a responsabilidade social se relacione com condutas e valores que refletem essa situação. Se a essa realidade somarmos o fato que, em geral, o ambiente universitário e suas atividades oferecem pouca ou nenhuma oportunidade que facilite ou incentive a prática e a reflexão da responsabilidade social, se produz um efeito sinérgico, com as consequências que temos observado.

No segundo caso, sem dúvida alguma, como assinala Urzúa (2001), a maior ou menor presença da responsabilidade social nos diferentes níveis nos quais ela se expressa (familiar, grupos sociais e de interesse, organizações da sociedade civil, instituições religiosas, políticas, e por último o Estado) terá uma importante influência nas oportunidades que as pessoas tenham para desenvolver esse aspecto. Assim, também tem grande influencia no desenvolvimento da responsabilidade social sua presença nos diferentes âmbitos em que se ela se encontra, tais como as normas éticas predominantes especialmente na família, as percepções social e culturalmente dominantes e também na dimensão global, que hoje tem um grande impacto na percepção dos jovens através, por exemplo, das redes sociais.

Se considerarmos esses níveis e âmbitos, temos ao menos três aspectos que são importantes de examinar. O primeiro aspecto é relativo aos valores imperantes em nossa sociedade ocidental, os quais permeiam todos os níveis mencionados. Como já discutimos anteriormente, tais valores parecem sobrepôr os direitos individuais aos direitos coletivos. Além disso, eles trazem implícito uma apologia do prazer e a felicidade acima de qualquer outro valor que signifique sacrificar algo desses ideais, sobretudo se o sacrifício for em função dos interesses ou necessidades de outras pessoas. Nossos dados confirmam essas impressões.

Um segundo aspecto, relacionado com o primeiro, tem relação com a inconsistência entre a transmissão e a vivência da responsabilidade social. Frequentemente observamos que a responsabilidade social está presente no discurso, mas não está presente com a mesma ênfase na prática. Em outros casos, a prática é só instrumental ao discurso, como ocorre muitas vezes no campo da responsabilidade social empresarial. Inclusive, há inúmeros casos em que o discurso é definitivamente contraditório com a prática configurando-se um meio pouco

propício para seu desenvolvimento. Que podemos ver por trás desses fatos? Em primeiro lugar, a inconsistência da sociedade na qual vivemos entre os valores da vida social-laboral e os valores familiares mais íntimos que desejamos viver e transmitir, como tão bem nos mostra Richard Sennett no já citado livro “A corrosão do caráter”.

Em nossa era, diz Sennett (1999), a história individual é construída, quando é possível, aos pedaços. A fragmentação predomina nas amizades, nas relações e nos espaços familiares. No trabalho, é difícil construir uma identidade de si próprio coerente e com sentido, bem como pensar a longo prazo. A vida deixou de ser previsível e tornou-se apenas minimamente planejável, pois as condições de trabalho que se impõem tornam difícil ter controle sobre a própria carreira e sobre a própria vida. As condições impostas pelas empresas e pelos trabalhos, as rígidas estruturas piramidais transformaram-se em estruturas de redes flexíveis demais, mas curiosamente mantendo os sujeitos presos a uma responsabilidade que sob todos aspectos parece artificial. Logo, essa forma de conceber o trabalho debilita os laços, corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo, levando à despersonalização. As relações de convivência social e de trabalho são meramente utilitárias, a confiança é puramente formal. Essa mudança de valores torna impossível compatibilizá-los com o que verdadeiramente se quer transmitir às pessoas significativas.

Um terceiro aspecto é relativo à formação da responsabilidade social. Aqui observamos claramente que existe, nos distintos níveis de expressão da responsabilidade social, uma primazia da formação oral em contraste com a formação que enfatiza as qualidades da ação como motor fundamental do desenvolvimento. Em todos os níveis, se propiciam “lições de moral” ao invés de ações que estimulem a cooperação intelectual e moral. E apenas a cooperação é capaz de produzir qualquer possibilidade de desenvolvimento das condutas morais como Piaget tem demonstrado amplamente (1932, 1973, 1998). São as relações de reciprocidade e de cooperação que propiciam o necessário processo de descentração e de respeito mútuo, elementos basais para o desenvolvimento da autonomia da consciência moral. Por essa poderosa razão é preciso promover estratégias ativas de desenvolvimento da responsabilidade, que necessariamente se encontrem ligadas à formação pessoal e profissional dos universitários.

Em resumo, o incipiente desenvolvimento da responsabilidade social nos universitários chilenos se deve a múltiplas variáveis, uma das mais importantes é o pouco estímulo real, verdadeiro e coerente que se dá a essa dimensão da ética. Isso se reflete nas poucas

oportunidades de ação e reflexão que proporcionadas pelas próprias condições dos meios sociais dos quais participam os estudantes. Esses meios reforçam os aspectos pessoais e intimistas da existência humana, em detrimento da cooperação, da reciprocidade e do respeito mútuo verdadeiras fontes de qualquer desenvolvimento na área moral.

Por último, para concluir a discussão, revisaremos o quinto objetivo, que visava “Identificar os invariantes constitutivos da responsabilidade social”.

### **8.5. Sobre os invariantes da responsabilidade social.**

Se por invariantes compreendermos aqueles elementos que são necessários no sentido de necessidade piagetiana, isto é, aquilo que não pode deixar de ser, aquilo cuja “negação é impossível” (Piaget, 1986, p.31), e ponderarmos os elementos tanto conceituais como empíricos revisados ao longo desse trabalho podemos identificar pelo menos quatro invariantes.

Em primeiro lugar, é necessário que exista um determinado comportamento que nos possa evidenciar a responsabilidade social. Efetivamente, como aponta Navarro (2006), a responsabilidade social é uma abstração e, portanto, uma pessoa somente pode ser socialmente responsável se concretizar essa característica através de uma conduta moral construtiva, que aponte em direção ao bem. Assim sendo, é necessário que a responsabilidade social se manifeste como tal com algum grau de frequência.

Em segundo lugar, é necessário que esse comportamento socialmente responsável seja fruto de um nível de pensamento formal. Como sabemos, para que possamos chamar a uma conduta de moral, ela deve cumprir duas condições: a primeira é ser um comportamento orientado ao bem e a segunda é que ela precisa ser objeto de uma escolha livre, isto é, essa ação não deve estar sujeita a nenhum tipo de coerção. Logo, para fazer essas escolhas de forma livre é necessário o emprego da razão, isto é, de um nível de raciocínio tal que nos afaste da coerção intelectual e moral. Esse nível de raciocínio é o pensamento formal, condição necessária para o desenvolvimento da autonomia moral e da responsabilidade social.

Por essa razão, não se pode falar de comportamento socialmente responsável propriamente dito na criança, pois ela está sujeita a uma dupla coerção intelectual e moral, que

provem das limitações impostas por seu nível de desenvolvimento cognitivo e que lhe impedem de atuar com liberdade nas escolhas de suas ações. A primeira coerção é imposta pelo pensamento operatório concreto e a segunda pelas relações com os adultos, onde o respeito unilateral se impõe ao respeito mútuo e, dessa forma, a criança se mantém sem capacidade de autonomia moral. Portanto, nesse caso só poderíamos falar de condutas que se orientam à responsabilidade social, mas não podem ainda ser consideradas socialmente responsáveis como tais.

Em terceiro lugar, vimos que essa conduta moral deve necessariamente ter uma orientação de benefício, não só de si mesmo e dos outros significativos, mas especialmente de todos os que habitam o planeta. Observamos que, na medida em que a conduta se orienta progressivamente em função do âmbito social mais abrangente, produto da cooperação, das relações de simpatia e do respeito mútuo, a responsabilidade social se expande para níveis de interesse e ação que incluem a sociedade mais ampla, como foi mostrado através da figura 8. Idealmente ela deveria se expandir inclusive para além da sociedade mais ampla, abrangendo também o interesse pela biosfera e a sobrevivência humana pois, como nos fez ver Hans Jonas (2006), a extensão do poder que os seres humanos adquiriram, através do conhecimento e do uso de novas tecnologias, nos coloca diante de uma responsabilidade que, consentida ou não, é iniludível. Em suas palavras, se “impõe à ética, pela enormidade de suas forças, uma nova dimensão, nunca antes sonhada, de responsabilidade” (p.39). De modo que emerge um novo imperativo: “Aja de modo que os efeitos de tua ação sejam compatíveis com a permanência de uma autêntica vida humana sobre a Terra”. (Jonas, 2006, p.47).

Em quarto e último lugar, a responsabilidade social como dimensão da ética necessariamente se fundamenta em princípios e valores que, como vimos, refletem as éticas de cuidado e de justiça. Esses valores que, como a *liberdade* ou a *dignidade da pessoa*, foram considerados importantes como princípios que guiam a vida, são resultado de investimentos afetivos que embora se experimentem nesse nível, também se pensam intelectualmente, porque é preciso ter uma clara consciência dos valores que guiam nosso comportamento, como aponta Yves de La Taille (2006, 2009). Assim, a dimensão intelectual da ação moral não depende só de conhecimentos das regras e princípios, mas da consciência dos valores que nos identificam, do projeto de vida que temos ou procuramos ter, do projeto de felicidade que movimenta nossas ações e dos rumos que toma a expansão de nosso *self* (La Taille, 2006, 2009).

Finalmente, uma vez identificados os invariantes da responsabilidade social como a frequência da conduta socialmente responsável, um nível de pensamento formal, uma orientação que procura o benefício não somente pessoal, mas também para a vida sustentável e por último, orientações éticas de cuidado e de justiça, podemos terminar a discussão com a tentativa de uma nova definição sobre conceito de responsabilidade social.

A responsabilidade social como uma dimensão da ética e uma conduta moral, que é fruto de um nível de pensamento formal desenvolvido através do amadurecimento das estruturas cognitivas em interação com fatores afetivos e sociais como a cooperação, a simpatia e o respeito mútuo. Ela está associada a princípios e valores que refletem as éticas de cuidado e de justiça. E, em termos gerais, se expressa por condutas de preocupação pelo bem estar social e a sustentabilidade da vida na Terra, isto é, se trata de uma conduta moral que visa o benefício de todos os seres e a preservação da vida no planeta.

Havendo assim discutido os resultados da pesquisa, é importante agora concluir alguns elementos.

## CONCLUSÕES

Em primeiro lugar, para dar conta de nosso objetivo geral, podemos concluir que o Projeto MECESUP UCO 0303 não conseguiu desenvolver, nos estudantes chilenos, mudanças mensuráveis nos comportamentos, atitudes e valores associados ao exercício da responsabilidade social, como se esperava que acontecesse. Pois, ainda que os jovens universitários experimentassem mudanças positivas em alguns comportamentos e atitudes associados à responsabilidade social, elas não significaram transformações substantivas nos parâmetros que se pretendiam mudar. Isto não quer dizer que não exista a possibilidade de mudança, muito pelo contrário. Os dados nos mostraram que a mudança é possível, mas para atingi-la são necessárias transformações no modelo apresentado, além de novas pesquisas.

Como vimos, os elementos que explicam a falta de eficácia do Projeto são muitos e de variadas naturezas, indo desde falhas no desenho do Projeto até o peso dos valores imperantes na sociedade contemporânea, passando pelas características próprias do período evolutivo que vivenciam os estudantes. Existem também os aspectos acadêmicos universitários tanto da formação, como o currículo, a formação dos professores, as metodologias utilizadas, bem como da cultura universitária propriamente dita. Consequentemente, vemos que a complexidade de um projeto dessa natureza torna difícil controlar todas as variáveis intervenientes num processo de desenvolvimento, como se pretendeu fazer.

Isto quer dizer que devemos abandonar os programas de formação em responsabilidade social no âmbito universitário? Nossa resposta é negativa. É negativa porque, se bem que a experiência aqui apresentada não tenha sido bem sucedida em seus resultados, ela foi importante por ter permitido pela primeira vez observar, no âmbito do ensino universitário, um modelo de educação para a responsabilidade social concreto e em larga escala, ligado à formação profissional e que considerou múltiplas variáveis em sua formulação e execução.

Através dessa experiência logramos extrair importantes aprendizados e linhas de pesquisa a ser consideradas para, num futuro, realizar intervenções mais bem sucedidas para a formação em responsabilidade social. Ressaltamos a necessidade de obter uma coerência entre a cultura universitária e o sistema de valores que a responsabilidade social promove, isto é,



encarnar nos processos universitários esses valores, para permitir um desenvolvimento consistente dessa dimensão ética. No caso dos estudantes universitários, por se encontrarem em um momento evolutivo que dará lugar à vida adulta, é necessário que a responsabilidade social seja parte de um processo que os integre ao mundo adulto, isto é, um processo inserido na sociedade e com sentido em relação às problemáticas sociais e suas oportunidades de crescimento e desenvolvimento. É imprescindível tirar os estudantes do isolamento ao qual temos relegado a educação em geral e realizar uma imersão conjunta no significado da convivência numa sociedade que, consciente de suas problemáticas e defeitos, vise o bem estar social e a sustentabilidade da vida na terra. Esses objetivos podem ser atingidos através da cooperação, da reciprocidade e do respeito mútuo, condições que estimulam a autonomia moral e, por conseguinte, o desenvolvimento da responsabilidade social como conduta moral.

Agora, em termos concretos, é preciso que uma intervenção de formação universitária considere que se trata de um processo formativo duradouro no tempo e não de uma intervenção pontual, isolada, que posteriormente possa ser descontinuada. Que esse processo formativo precisa estar atrelado à formação profissional num processo contínuo e gradativo que se vincule com sua realidade social. Portanto, as modificações curriculares que implantem o conceito e a prática da responsabilidade social devem estar coerentes com os perfis de egresso das carreiras de formação profissional e isso precisa ser levado à prática através da modificação das ementas, apresentando aos estudantes situações e problemas concretos. Essas modificações das ementas devem ser mantidas no tempo, em quanto se verifica sua aplicabilidade e efetividade. As ementas devem ser também susceptíveis de se ajustar em função dos requerimentos percebidos. Em concordância com isso, as metodologias de ensino devem ser ativas, visando a síntese entre juízo moral e ação moral, pois como vimos elas são chaves por exigir dos estudantes uma progressiva descentração e autonomia moral. Elas devem ter também como núcleo a cooperação e a reciprocidade, condições que levam ao respeito mútuo, já que junto à descentração estimulam o desenvolvimento de uma maior autonomia intelectual e moral.

Por outro lado, a capacitação dos professores no conceito e na prática da responsabilidade social deve estar conectada a seu fazer acadêmico. Isto precisa ser verificado quanto a sua real efetividade. O trabalho dos professores com os estudantes deve ser acompanhado e apoiado, sobretudo no que se refere às metodologias empregadas e formas de avaliação.

As avaliações do processo de formação para a responsabilidade social devem ser quantitativas e também qualitativas para enriquecer os dados obtidos. Elas devem estar ligadas a cada um dos elementos essenciais identificados anteriormente, de forma que visem corrigir aquelas deficiências que normalmente se produzem no transcurso de uma experiência de longo prazo. Elas devem também possibilitar o ajuste dos processos e introdução das correções necessárias para segurar a eficácia do trabalho realizado. Finalmente, o tempo de latência entre as modificações curriculares e as avaliações que buscam examinar a efetividade dessa intervenção deve ser suficiente para permitir observar as mudanças.

Essas foram as conclusões mais estreitamente derivadas de nosso problema de pesquisa. No entanto, outras duas importantes conclusões foram extraídas de nosso trabalho. Por um lado, um modelo que propõe uma explicação sobre como se desenvolve a responsabilidade social. Por outro lado, uma concepção sobre a responsabilidade social, que define com maior precisão o conceito e lhe outorga uma maior transcendência.

O modelo, como vimos, nos propõe um desenvolvimento concêntrico da responsabilidade social com dois pólos: um pólo pessoal e um pólo social. De acordo com ele, a responsabilidade social tem a potencialidade de se expandir na medida em que o âmbito de ação do sujeito se amplie. E, ademais, que o sujeito possa raciocinar em relação às questões de ordem moral que se apresentam em seu cotidiano, guiado por princípios e valores que reflitam as éticas de cuidado e justiça. Ambos os elementos são imprescindíveis para que esse desenvolvimento possa acontecer.

Quanto a concepção sobre a responsabilidade social, ela é crucial. Temos observado numerosos estudos sobre o tema nos quais não existe uma definição compartilhada e, em muitos casos, sequer uma definição explícita quando se faz referencia a esse conceito. A nova concepção aqui proposta tem como ponto forte se derivar da identificação das invariantes da responsabilidade social. Portanto, pensamos tratar-se de uma concepção que logra definir o conceito com maior precisão e, ao mesmo tempo, atinge uma maior profundidade e transcendência que qualquer uma das definições anteriormente apresentadas.

Apesar desses importantes achados, é preciso não esquecer as limitações desta pesquisa e também, propor futuras linhas de projeção.

Quanto às limitações, podemos assinalar que, em primeiro lugar, o estudo esteve baseado numa experiência educativa acontecida num contexto universitário chileno, cujas características limitam a generalização de aplicação de um modelo similar melhorado, das

análises feitas e das conclusões obtidas a esse contexto cultural. Em segundo lugar, o fato que a própria pesquisadora tenha sido parte da experiência analisada, como diretora do Projeto numa das universidades envolvidas, se constitui em outra limitação, pois é possível que tenham sido cometidos omissões ou erros involuntários, apesar do cuidado com a objetividade.

Em relação às futuras linhas de pesquisa, é necessário continuar a aprofundar aqueles elementos que foram detectados como variáveis chave para o processo de formação da responsabilidade social no ensino universitário. Também é relevante continuar as pesquisas que visem validar o modelo de desenvolvimento da responsabilidade social aqui proposto. É interessante também esclarecer a relação entre sexo e responsabilidade social, pois podemos obter informações importantes para facilitar um desenvolvimento mais equilibrado das futuras gerações.

Finalmente, uma vez concluído o trabalho de pesquisa referido ao Projeto MECESUP UCO 0303, acreditamos serem necessários novos trabalhos de formação em responsabilidade social que possibilitem examinar desde outras perspectivas as questões aqui analisadas, as questões pendentes e as novas interrogações que sem dúvida surgirão em futuros trabalhos na formação moral e ética.

## REFERÊNCIAS <sup>6</sup>

- Bardi, A. & Schwartz, S. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. [Versão eletrônica] *Personality and social psychology bulletin*, 29, 10, 1207-1220.
- Bauman, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. S.A.
- Berman, S. (1990). The real ropes course: The development of social consciousness. *ESR Journal*, 1, pp.1-18. Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Berman, S. (1997). *Children's social consciousness and the development of social responsibility*. New York State University Press: New York.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la educación universitaria. [Versão eletrônica] *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 10, 24, 93-123.
- Boutroux, E. (1926). *La philosophie de Kant*. Paris: J. Vrin
- Brunner, J.J. (2009, Fevereiro). *Tipología y características de las universidades chilenas: Documento para comentarios*. Recuperado 23 em Julho de 2011, de: [mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Tipol%26Caract\\_080209.pdf](http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Tipol%26Caract_080209.pdf)
- Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering*. Berkeley: University of California Press.
- Corporación Participa (2006). *Responsabilidad social universitaria aproximación al concepto y a su práctica*. Em Responsabilidad social universitaria, una manera de ser universidad, teoría y práctica de la experiencia chilena. Santiago de Chile: Autor.
- Davidovich, M. P., Espina, A., Navarro, G. & Salazar, L. (2005). Construcción y estudio piloto de un cuestionario para evaluar comportamientos socialmente responsables en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, (14) 1, 125-139.

---

<sup>6</sup> De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Karbon, M., Maszk, P. et al. (1994a). The relations of emotionally and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. [Versão eletrônica] *Journal of Personal Social Psychology*, 66, 776-797.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. [Versão eletrônica] *Annual Review Psychology*, 51, 656-697.
- Equipo Coordinador Universidad Construye País (2002). *Marco conceptual sobre la responsabilidad social universitaria*. Santiago, Chile: Autor.
- Fazio, R.H. (1989). On the power and functionality of attitude: The role of accessibility. Em A.R. Pratkanis, S.J. Breckler e A.G. Greenwald (Eds.). *Attitude, structure and function*. (pp.153-179). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Flavell, J. (1968). *The development of role-taking and communication skills in children*. New York: Wiley.
- Freitag, B. (2005). *Itinerários de Antígona: A questão da moralidade*. Campinas: Papyrus.
- Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. [Versão eletrônica] *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 447-458.
- Freitas, L. B. L. (2002). Piaget e a consciência moral: Um kantismo evolutivo? [Versão eletrônica] *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 2, 303-308.
- Gardner, H. (2009). *Responsabilidade no trabalho: como agem (ou não) os grandes profissionais*. Porto Alegre: Artemed: Bookman.
- Gilligan, C. (1992). *Uma voz diferente: Psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância a idade adulta*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Gilligan, C. & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merryl Palmer Quarterly*, 34, 3, 223-237.
- Harkot de La Taille, E. (1999). *Ensaio semiótico sobre a vergonha*. São Paulo: Humanitas.

- Imanishi, H.(2008). *A imagem do adulto na contemporaneidade: Uma avaliação dos jovens sobre os adultos*. Tese de mestria não publicada Universidade de São Paulo.
- Inhelder, B & Piaget, J. (1976). *Da lógica da criança à lógica dos adolescente: Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Jonas, H. (2006). *O princípio responsabilidade: Ensaio de uma ética para a civilização tecnológica*. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC - Rio.
- Kant, I. (1785/1921). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Calpe.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: vol II*. San Francisco: Harper & Row.
- Kroll, J. & Egan, E. (2004). Psychiatry, moral worry, and moral emotions. *Journal of Psychiatry Pract* 10, 352-360.
- La Taille, Y (2002a). O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Critica* 15, 1, 13-25.
- La Taille, Y. (2002b). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes
- La Taille, Y (2006). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2007). Desenvolvimento humano: Contribuições da psicologia moral. *Psicologia USP* 18, 11-36.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: Do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- Lasch, J. (1981). *Responsibility and the individual modern society*. Brighton: Harvester.
- Lévinas, E. (2003). *De outro modo que ser: O más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

- Lipovetsky, G. (2005). *A sociedade pós moralista: O crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. São Paulo: Editora Manole Ltda.
- Martins, L. & Branco, A. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. [Versão eletrônica] *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 2, 169-176.
- Martínez, M., Buxarraís, M. R., & Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. [Versão eletrônica] *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 16-43.
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. [Versão eletrônica] *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, 85-102.
- Mc Clelland, D. (1975). *Power: The inner experience*. New York: Irvington-Halsted Wiley.
- Myyry, L., Juujärvi, S., Pessa, K. (2010). Empathy, perspective taking and personal values as predictor of moral schemas. [Versão eletrônica] *Journal of Moral Education* 39, 2, 213-233.
- Montenegro, T. (2003). Diferenças de gênero e desenvolvimento moral das mulheres. *Estudos feministas, Florianópolis*, 11 (2), 360, 493-508.
- Morales, J. F. (1994). *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Mougan, C. (2003). Liberalismo y profesión docente. *Revista internacional de sociología*, 34, 135-166.
- Navarro, G., Jiménez, G., Tapia, L., Hollander, R., San Martín, M.E. & Boero, P., (2003). *Formación de profesionales con valores, actitudes y comportamientos necesarios para el ejercicio de su responsabilidad social*. (Proyecto MECESUP UCO 0303).
- Navarro, G. (2006). Comportamiento socialmente responsable. Em *Responsabilidad social universitaria, una manera de ser universidad, teoría y práctica de la experiencia chilena*. Santiago, Chile: Proyecto Universidad Construye País.

- Parsons, T. (1957). *The social system*. New York:Free Press.
- Piaget, J. (1932/ 1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus.
- Piaget, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence*. Paris: Sorbonne.
- Piaget, J. (1973) *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense.
- Piaget, J. (1986) *O possível e o necessário: Evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Piaget, J. (1998). *De la pédagogie*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Proyecto MECESUP UCO0303 (2005). *Cuestionario de actitudes y valores asociados a la responsabilidad social: Informe de construcción y validación*. Manuscrito no publicado, Universidad de Concepción, Chile.
- Queiroz, S. S., Ronchi, J. P. & Tokumaru, R. S. (2009). Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget: Uma reflexão Kantiana. [Versão eletrônica] *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 69-75.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1988). *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo, SP: EPU.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1994). *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo, SP: Ática.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (2000). Comentários de Zélia Ramozzi-Chiarottino, na livre docência de Yves de La Taille. Documento no publicado.
- Rockeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia um nuevo diseño de La enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.



- Schwartz, S.H. (2005a). Teoria e medidas de valores. Em Tamayo, A. & Porto, J. Orgs. *Valores e comportamentos nas organizações*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Schwartz, S.H. (2005b). Validade e aplicabilidade da teoria de valores. Em Tamayo, A. & Porto, J. Orgs. *Valores e comportamentos nas organizações*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne: théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47, 4, 929-968.
- Schwartz, S.H. (2007). Universalism values and the inclusiveness of our moral universe. [Versão eletrônica] *Journal of cross cultural psychology* 38, 6, 711-728.
- Selman, R. (1971). The relation of role taking to the development of moral judgment in children. *Child Development*, 42, 79-91.
- Selman, R, & Byrne, D. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development*, 74, 803-806.
- Sennett, R. (1999). *A corrosão do caráter. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record.
- Tangney, J.P., Stuewig, J. & Mashek, D.J. (2007). Moral emotions and moral behavior. [Versão eletrônica] *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Tironi, E. (2005). *El sueño chileno*. Santiago de Chile: Taurus.
- Touraine, A (2006). *¿Podremos vivir juntos?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Tuning América Latina (2007) Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Recuperado em 5 de agosto de 2010, de <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Turiel, E. (2008). The development of children's orientations toward moral, social, and personal orders: more than a sequence in development. [Versão eletrônica] *Human Development* 51, 21-39.

- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Recuperado em 10 de outubro de 2008, de [http://www.unesco.org/education/educprog/.../declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/.../declaration_spa.htm)
- UNESCO (2009). *Conferencia mundial de educación superior 2009: las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Recuperado em 9 de novembro de 2009, de [http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado\\_es.pdf](http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf)
- Universidad Construye País (2001). *Asumiendo el país, responsabilidad social universitaria*. Santiago, Chile: Universidad Construye País.
- Urzúa, R. (2001, Outubro). *La responsabilidad social de las universidades: una guía para la discusión*. Documento apresentado no encontro para elaboração de estratégias para a expansão da responsabilidade social nas universidades chilenas, Santiago de Chile, Chile.

## APÊNDICE A

Tabela A1.- Pontuações médias na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável para a amostra completa no pré-teste.

Fatores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio médio
Responsabilidade acadêmica	3736	1,25	5,00	4,3218	,5054
Atividades de voluntariado	3736	1,00	5,00	2,2344	,7957
Ajuda social	3736	1,00	5,00	3,1238	,5980
Atividades religiosas	3736	1,00	5,00	2,2703	1,1877
Convivência social	3736	1,67	5,00	4,2030	,5198
Responsabilidade cívica universitária	3736	1,00	5,00	3,1799	,6520
Auto cuidado	3736	1,00	5,00	4,2961	,5171
Desenvolvimento cultural	3736	1,00	5,00	3,4170	,7021
Ecologia e meio ambiente	3736	1,50	5,00	3,3463	,5753
Respeito pelos espaços compartilhados	3736	1,00	5,00	4,4769	,5151
Escala geral	3736	1,93	4,70	3,4337	,3691

Tabela A2.- Comparação entre as pontuações médias dos GE e GC na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável no pré-teste.

Fatores		N	Média	Desvio médio	Erro Padrão
Responsabilidade acadêmica	GE	2959	4,3247	,50582	,00930
	GC	777	4,3111	,50399	,01808
Atividades de voluntariado	GE	2958	2,2459	,79314	,01458
	GC	777	2,1907	,80447	,02886
Ajuda social	GE	2959	3,1305	,59823	,01100
	GC	777	3,0981	,59680	,02141
Atividades religiosas	GE	2959	2,3037	1,20036	,02207
	GC	777	2,1430	1,12999	,04054
Convivência social	GE	2959	4,2057	,51723	,00951
	GC	777	4,1926	,52993	,01901
Responsabilidade cívica universitária	GE	2959	3,1622	,64652	,01189
	GC	777	3,2473	,66904	,02400
Auto cuidado	GE	2959	4,3066	,51617	,00949
	GC	777	4,2562	,51909	,01862
Desenvolvimento cultural	GE	2959	3,4065	,69650	,01280
	GC	777	3,4569	,72232	,02591
Ecologia e meio ambiente	GE	2959	3,3550	,57128	,01050
	GC	777	3,3134	,58995	,02116
Respeito pelos espaços compartilhados	GE	2959	4,4807	,51559	,00948
	GC	777	4,4626	,51365	,01843
Escala geral	GE	2959	3,4386	,36586	,00673
	GC	777	3,4148	,38085	,01366

Tabela A3.- Comparação entre as pontuações médias dos GE e GC nas escalas gerais de Frequência e Intenções de Comportamento Socialmente Responsável. E escalas gerais de Atitudes e Valores associados à responsabilidade social no pré-teste.

Testes		N	Média	Desvio médio	Erro Padrão
Escala 1: Frequência de Comportamento	GE	2962	3.4386	.36586	.00672
	GC	754	3.4148	.38085	.01376
Escala 2: Intenção de comportamento	GE	2958	2.4828	.28689	.00528
	GC	753	2.4587	.29813	.01078
Escala Atitudes	GE	1861	3.7681	.39784	.00922
	GC	423	3.7133	.43152	.02098
Escala Valores	GE	1859	6.3671	.85364	.01980
	GC	423	6.0956	.96354	.04685

Tabela A4.- Teste *t* entre os grupos GE e GC nas Escalas de Frequência e Intenções de comportamento socialmente responsável. E nas Escalas de Atitudes e Valores associados à responsabilidade social no pré-teste.

Testes		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	IC de 95% para a Diferença	
									Inf.	Sup.
Escala 1: Frequência de Comportamento	Igualdade de variâncias assumidas	.936	.333	1.879	3714	.060	.082	.01502	-.00123	.05768
	Igualdade de variâncias não-assumidas			1.844	1139.1	.066	.082	.01531	-.00181	.05826
Escala 2: Intenção de comportamento	Igualdade de variâncias assumidas	.435	.510	1.825	3709	.068	.0215	.01179	-.00160	.04464
	Igualdade de variâncias não-assumidas			1.792	1138.7	.073	.0215	.01201	-.00204	.04508
Escala Atitudes	Igualdade de variâncias assumidas	7.955	.005	2.515	2282	.012	.0548	.02178	.01207	.09748
	Igualdade de variâncias não-assumidas			2.390	595.7	.017	.0548	.02292	.00976	.09978
Escala Valores	Igualdade de variâncias assumidas	13.746	.000	5.760	2280	.000	.2715	.04714	.17907	.36395
	Igualdade de variâncias não-assumidas			5.338	581.9	.000	.2715	.05082	.17162	.37140

Tabela A5.- Pontuações médias na Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável para a amostra completa no pré-teste.

Fatores	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio médio
Responsabilidade acadêmica	3730	1,00	4,00	1,7145	,66613
Atividades de voluntariado	3654	1,00	4,00	2,8225	,77880
Ajuda social	3681	1,00	4,00	2,7874	,62859
Atividades religiosas	3355	1,00	4,00	2,5803	,64671
Convivência social	3729	1,00	4,00	3,0199	,58612
Responsabilidade cívica universitária	3725	1,00	4,00	2,1006	,69508
Auto cuidado	3729	1,00	4,00	2,1264	,76224
Desenvolvimento cultural	3727	1,00	4,00	1,8795	,68473
Ecologia e meio ambiente	3727	1,00	4,00	3,0718	,66667
Respeito pelos espaços compartilhados	3728	1,00	4,00	2,8796	,69107
Escala geral	3731	1,32	3,53	2,4777	,28939

Tabela A6.- Comparação entre as pontuações médias dos GE e GC na Escala de Intenção de Comportamento Socialmente Responsável no pré-teste.

Fatores		N	Média	Desvio médio	Erro Padrão
Responsabilidade acadêmica	GE	2954	1,7126	,66394	,01222
	GC	776	1,7216	,67479	,02422
Atividades de voluntariado	GE	2906	2,8282	,76243	,01414
	GC	748	2,8001	,83954	,30370
Ajuda social	GE	2915	2,7909	,62324	,01154
	GC	766	2,7738	,64878	,02344
Atividades religiosas	GE	2684	2,5792	,64043	,01236
	GC	671	2,5843	,67172	,02593
Convivência social	GE	2955	3,0347	,58605	,01078
	GC	774	2,9635	,58335	,02097
Responsabilidade cívica universitária.	GE	2950	2,0993	,68986	,01270
	GC	775	2,1055	,71501	,02568
Auto cuidado	GE	2953	2,1325	,75916	,01397
	GC	776	2,1029	,77390	,02778
Desenvolvimento cultural.	GE	2953	1,8847	,68440	,01259
	GC	774	1,8598	,68611	,02466
Ecologia e meio ambiente	GE	2952	3,0727	,66309	,01220
	GC	775	3,0683	,68055	,02445
Respeito pelos espaços compartilhados	GE	2953	2,8811	,69054	,01271
	GC	775	2,8740	,69351	,02491
Escala geral	GE	2955	2,4828	,28689	,00528
	GC	776	2,4587	,29813	,01070

Tabela A7.- Pontuações médias na Escala de Atitudes para a amostra completa no pré-teste.

Dimensões de valor	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio médio
Escala geral	2872	1,00	5,00	3,7641	,40000
Solidariedade e sociabilidade	2870	1,00	5,00	3,9981	,68330
Aceitação da diversidade	2871	1,00	5,00	3,6556	,78715
Interdependência	2872	1,00	5,00	4,0161	,67377
Integridade	2872	1,00	5,00	4,2241	,70432
Excelência	2872	1,00	5,00	3,7233	,67223
Dignidade da pessoa	2872	1,00	5,00	3,0011	,95063
Bem comum e equidade social	2872	1,00	5,00	4,1744	,73012
Cidadania e democracia	2871	1,00	5,00	3,2003	,74499
Desenvolvimento sustentável	2872	1,00	5,00	4,1805	,78847
Compromisso com a verdade	2872	1,00	5,00	3,3992	,84711
Liberdade	2872	1,00	5,00	3,8332	,71746



Tabela A8.- Comparação das pontuações médias dos GE e GC na Escala de Atitudes no pré-teste.

Dimensões de valor		N	Média	Desvio Médio	Erro Padrão
Escala geral Atitudes	GE	1861	3.7681	.39784	.00922
	GC	423	3.7133	.43152	.02098
Integridade	GE	1861	4.2201	.69438	.01610
	GC	423	4.1422	.77721	.03779
Bem comum e equidade social	GE	1861	4.2004	.75147	.01742
	GC	423	4.0733	.73621	.03580
Desenvolvimento sustentável	GE	1861	4.1721	.73076	.01694
	GC	423	4.1722	.73394	.03569
Solidariedade e sociabilidade	GE	1861	4.0258	.68125	.01580
	GC	423	3.8867	.73393	.03573
Interdependência	GE	1861	4.0101	.68615	.01591
	GC	423	3.9366	.70588	.03432
Liberdade	GE	1861	3.8420	.73383	.01701
	GC	423	3.8121	.68839	.03347
Excelência	GE	1861	3.7313	.67870	.01573
	GC	423	3.6647	.67739	.03294
Aceitação ao diverso	GE	1861	3.6505	.80090	.01857
	GC	423	3.6288	.75540	.03770
Compromisso com a verdade	GE	1861	3.3925	.80828	.01874
	GC	423	3.3436	.77337	.03760
Cidadania, democracia e participação	GE	1861	3.2341	.74822	.01734
	GC	423	3.1879	.77442	.03765
Dignidade da pessoa	GE	1861	2.9690	.95422	.02212
	GC	423	3.0087	.98096	.04770

Tabela A9.- Pontuações médias na Escala de Valores associados para a amostra completa no pré-teste.

Dimensões de valor	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio médio
Escala geral	2875	1,00	8,00	6,3028	,86195
Solidariedade e sociabilidade	2875	1,00	12,50	6,2973	1,12546
Aceitação da diversidade	2874	1,00	18,17	5,8087	1,22321
Interdependência	2874	1,00	17,50	5,8162	1,13795
Integridade	2874	1,00	8,00	6,1096	1,12496
Excelência	2874	1,00	12,17	6,5182	1,01333
Dignidade da pessoa	2874	1,00	8,00	6,8167	,96202
Bem comum e equidade social	2874	1,00	20,17	6,4896	1,17201
Cidadania e democracia	2874	1,00	14,33	5,4059	1,29697
Desenvolvimento sustentável	2874	1,00	11,67	6,2195	1,17310
Compromisso com a verdade	2873	1,00	17,67	6,6292	1,02250
Liberdade	2875	1,00	16,83	6,8998	,97133

Tabela A10.- Comparação das pontuações médias dos GE e GC na Escala de Valores no pré-teste

Dimensões de valor		N	Média	Desvio Médio	Erro Padrão
Escala geral Valores	GE	1859	6.3671	.85364	.01980
	GC	423	6.0956	.96354	.04681
Liberdade	GE	1859	6.9521	1.01601	.02356
	GC	423	6.7424	.99138	.04820
Dignidade da pessoa	GE	1859	6.8314	.96161	.02231
	GC	423	6.5961	1.06156	.05157
Compromisso com a verdade	GE	1859	6.6996	1.03395	.02399
	GC	423	6.3879	1.26122	.06132
Excelência	GE	1859	6.6074	.99120	.02300
	GC	423	6.2810	1.10415	.05369
Bem comum e equidade social	GE	1859	6.5453	1.12440	.02609
	GC	423	6.3244	1.23658	.06012
Solidariedade e sociabilidade	GE	1859	6.3563	1.13502	.02632
	GC	423	6.1076	1.20522	.05860
Desenvolvimento sustentável	GE	1859	6.2751	1.17904	.02735
	GC	423	6.0603	1.23685	.06014
Interdependência	GE	1859	5.8708	1.11073	.02577
	GC	423	5.5672	1.18999	.05786
Aceitação ao diverso	GE	1859	5.8685	1.17679	.02730
	GC	423	5.6497	1.46741	.07135
Cidadania, democracia e participação	GE	1859	5.5004	1.33897	.03106
	GC	423	5.1840	1.41892	.06899

## APÊNDICE B

Tabela B1.- Comparação das pontuações médias entre o pré-teste e o pós-teste para o GE na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável.

Fatores		Média	Desvio médio	Erro Padrão
Responsabilidade acadêmica	Pré	4,4627	,44401	,02084
	Pós	4,3743	,45555	,02138
Atividades de voluntariado	Pré	2,2197	,70632	,03315
	Pós	2,2245	,77398	,03632
Ajuda social	Pré	3,1582	,54381	,02552
	Pós	2,6263	,69354	,03255
Atividades religiosas	Pré	2,4084	1,18259	,05550
	Pós	2,2329	1,12968	,05302
Convivência social	Pré	4,2594	,46418	,02179
	Pós	4,2941	,46747	,02194
Responsabilidade cívica universitária	Pré	3,0965	,58459	,02744
	Pós	3,3831	,71235	,03343
Auto cuidado	Pré	4,3287	,46561	,02185
	Pós	4,3018	,49545	,02325
Desenvolvimento cultural	Pré	3,3198	,67956	,03189
	Pós	3,4727	,64061	,03007
Ecologia e meio ambiente	Pré	3,3471	,55811	,02619
	Pós	3,3913	,54890	,02576
Respeito pelos espaços compartilhados	Pré	4,4686	,50437	,02367
	Pós	4,5554	,49595	,02328
Escala geral	Pré	3,4539	,33914	,01592
	Pós	3,4851	,34990	,01642

Tabela B2.- Teste *t* para amostras relacionadas entre o pré-teste e o pós-teste para o GE na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável.

Fatores	Média	Desvio médio	Erro padrão	IC de 95% para a Diferença		t	Sig. Bilateral
				Inf.	Sup.		
Pré-teste Responsabilidade acadêmica	,08847	,49172	,2308	,04312	,13383	3,834	,000
Pós-teste Responsabilidade acadêmica							
Pré-teste Atividades de voluntariado	-,00477	,79898	,3750	-,07846	,06892	-,127	,899
Pós-teste Atividades de voluntariado							
Pré-teste Ajuda social	,53194	,77131	,3620	,46080	,60308	14,695	,000
Pós-teste Ajuda social							
Pré-teste Atividades religiosas	,17548	,95755	,4494	,08716	,26379	3,905	,000
Pós-teste Atividades religiosas							
Pré-teste Convivência social	-,06439	,65473	,02603	-,08585	,01646	-1,333	,183
Pós-teste Convivência social							
Pré-teste Responsabilidade cívico universitária	-,28635	,79766	,03275	-,35088	-,22217	-8,750	,000
Pós-teste Responsabilidade cívico universitária							
Pré-teste Auto-cuidado	,02698	,54065	,02537	-,02288	,07685	1,063	,288
Pós-teste Auto cuidado							
Pré-teste Desenvolvimento cultural	-,15290	,60510	,02840	-,20871	-,09709	-5,384	,000
Pós-teste Desenvolvimento cultural							
Pré-teste Ecologia e meio ambiente	-,04424	,56991	,02675	-,09680	,00833	-1,654	,099
Pós-teste Ecologia e meio ambiente							
Pré-teste Respeito pelos espaços compartilhados	-,08682	,59136	,02775	-,14136	-,03228	-3,128	,002
Pós-teste Respeito pelos espaços compartilhados							
Pré-teste Escala Geral	-,03125	,30525	,01433	-,05940	-,00310	-2,181	,030
Pós-teste Escala geral							

Tabela B3.- Comparação das pontuações médias do GE no pré-teste e no pós-teste para Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável

Fatores		Média	Desvio médio	Erro Padrão
Responsabilidade acadêmica	Pré	1,7316	,66305	,02853
	Pós	1,4759	,45430	,01955
Atividades de voluntariado	Pré	2,9943	,73545	,03213
	Pós	2,2554	,78199	,03416
Ajuda social	Pré	2,8492	,63570	,02759
	Pós	2,2254	,58973	,02559
Atividades religiosas	Pré	2,6087	,64423	,02972
	Pós	2,6913	,84867	,03915
Convivência social	Pré	3,1321	,50834	,02188
	Pós	1,7522	,47353	,02038
Responsabilidade cívica. universitária	Pré	2,0306	,69778	,03003
	Pós	2,0841	,66148	0,2847
Auto cuidado	Pré	1,9448	,71656	,03084
	Pós	2,3301	,36059	0,1552
Desenvolvimento cultural	Pré	1,7218	,64537	,02777
	Pós	1,9603	,37804	,01627
Ecologia e meio ambiente	Pré	3,2380	,60254	,02593
	Pós	2,3705	,42883	,01845
Respeito pelos espaços compartilhados	Pré	2,8425	,69092	,02935
	Pós	1,8700	,48995	,02082
Escala geral	Pré	2,4789	,29267	,01259
	Pós	2,1023	,31495	,01355

Tabela B4.- Teste *t* de amostras relacionadas entre o pré-teste e o pós-teste do GE na Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável.

Fatores	Média	Desvio médio	Erro padrão	IC de 95% para a Diferença		t	Sig. Bilateral
				Inf.	Sup.		
Pré-teste Responsabilidade acadêmica	,2557	,74186	,03192	,1930	,3184	8,010	,000
Pós-teste Responsabilidade acadêmica							
Pré-teste Atividades de voluntariado	,7389	1,17044	,05113	,6384	,8393	14,450	,000
Pós-teste Atividades de voluntariado							
Pré-teste Ajuda social	,6238	,95662	,04151	,5423	,7054	15,027	,000
Pós-teste Ajuda social							
Pré-teste Atividades religiosas	-,0826	1,19807	,05526	-,1912	,0260	-1,495	,131
Pós-teste Atividades religiosas							
Pré-teste Convivência social	1,3799	,73102	,03146	1,3181	1,4417	43,866	,000
Pós-teste Convivência social							
Pré-teste Responsabilidade cívico universitária	-,0535	,96657	,04159	-,1353	,0282	-1,287	,244
Pós-teste Responsabilidade cívico universitária							
Pré-teste Auto-cuidado	-,3853	,84261	,03626	-,4566	-,3141	-10,63	,000
Pós-teste Auto cuidado							
Pré-teste Desenvolvimento cultural	-,2386	,70860	,03049	-,2985	-,1787	-7,824	,000
Pós-teste Desenvolvimento cultural							
Pré-teste Ecologia e meio ambiente	,8674	,78958	,03398	,8007	,9342	25,529	,000
Pós-teste Ecologia e meio ambiente							
Pré-teste Respeito pelos espaços compartilhados	-1,7199	,83071	,03529	-1,7892	-1,6506	-48,73	,000
Pós-teste Respeito pelos espaços compartilhados							
Pré-teste Escala Geral	,3766	,48185	,02074	,3359	,4174	18,164	,000
Pós-teste Escala geral							

Tabela B5.- Comparação das pontuações médias no pré-teste e no pós-teste para o GE na Escala de Atitudes.

Dimensões de valor		Média	Desvio	Erro
			Médio	Padrão
Aceitação ao diverso	Pré	3,7067	,75188	,03686
	Pós	3,7416	,76315	,03742
Interdependência	Pré	4,0208	,70338	,03449
	Pós	4,1258	,66329	,03252
Integridade	Pré	4,2917	,67027	,03286
	Pós	4,3586	,67054	,03288
Excelência	Pré	3,8141	,65094	,03192
	Pós	3,8417	,71753	,03518
Dignidade da pessoa	Pré	3,0068	,94848	,04650
	Pós	3,1422	,97855	,04758
Bem comum e equidade social	Pré	4,2200	,62674	,03073
	Pós	4,1362	,66647	,03268
Cidadania, democracia e participação	Pré	3,2119	,75002	,03677
	Pós	3,2027	,80388	,03941
Liberdade	Pré	3,8954	,67600	,03314
	Pós	3,9103	,70717	,03467
Desenvolvimento sustentável	Pré	4,1222	,73647	,03611
	Pós	4,3041	,67028	,03286
Compromisso com a verdade	Pré	3,4339	,77742	,03812
	Pós	3,5841	,74230	,03639
Solidariedade e sociabilidade	Pré	4,0321	,68726	,03370
	Pós	3,9595	,67843	,03326



Tabela B6.- Teste *t* de amostras relacionadas entre o pré-teste e pós-teste para o GE na Escala de Atitudes.

Dimensões de valor	Média	Desvio médio	Erro padrão	IC de 95% para a Diferença		t	Sig. Bilateral
				Inf.	Sup.		
Pré-teste Aceitação ao diverso							
Pós-teste Aceitação ao diverso	-.03486	.83164	.04077	-.11501	.04529	-.855	.393
Pré-teste Inter dependência							
Pós-teste Inter dependência	-.10497	.72805	.03670	-.17513	-.03480	-2.941	.003
Pré-teste Integridade							
Pós-teste Integridade	-.06691	.77606	.03805	-.14170	.00789	-1.758	.079
Pré-teste Excelência							
Pós-teste Excelência	-.02764	.77042	.03777	-.10189	0.4661	-.732	.461
Pré-teste Dignidade							
Pós-teste Dignidade	-.13542	1.01367	.04970	-.23311	-.03772	-2.725	.007
Pré-teste Bem comum e equidade social							
Pós-teste Bem comum e equidade social	.08373	.72690	.03564	.01368	.15379	2.349	.019
Pré-teste cidadania e democracia							
Pós-teste cidadania e democracia	.00921	.81295	.03986	-.06913	.08756	.231	.817
Pré-teste Liberdade							
Pós-teste Liberdade	-.01482	.81992	.04020	-.09384	.06420	-.369	.713
Pré-teste Desenvolvimento sustentável							
Pós-teste Desenvolvimento sustentável	-.18189	.75838	.03718	-.25498	-.10880	-4.892	.000
Pré-teste Compromisso com a verdade							
Pós-teste Compromisso com a verdade	-.15024	.82793	.04059	-.23003	-.07045	-3.701	.000
Pré-teste Solidariedade e sociabilidade							
Pós-teste Solidariedade e sociabilidade	.07252	.69335	.03399	.00569	.13934	2.133	.033

Tabela B7.- Comparação das pontuações médias no pré-teste e no pós-teste para o GE na Escala de Valores.

Dimensões de valor		Média	Desvio	Erro
			Médio	Padrão
Solidariedade e sociabilidade	Pré	5,3611	1,09071	,05348
	Pós	5,3802	1,00154	,04910
Aceitação ao diverso	Pré	4,9064	1,16772	,05725
	Pós	4,8414	1,16409	,05707
Interdependência	Pré	4,9196	1,06630	,05228
	Pós	4,8363	1,11310	,05457
Integridade	Pré	5,3704	1,04188	,05108
	Pós	5,3095	1,07632	,05277
Excelência	Pré	5,6568	,92159	,04518
	Pós	5,5107	1,01752	,04989
Dignidade da pessoa	Pré	5,9124	,91499	,04486
	Pós	5,7857	,93281	,04573
Bem comum e equidade social	Pré	5,5858	1,06363	,05215
	Pós	5,4540	1,09637	,05375
Cidadania, democracia e participação	Pré	4,5006	1,25926	,06174
	Pós	4,4777	1,20843	,05925
Desenvolvimento sustentável	Pré	5,2580	1,16696	,05721
	Pós	5,1952	1,13725	,05576
Compromisso com a verdade	Pré	5,7424	,95886	0,4701
	Pós	5,6905	,92420	0,4531
Liberdade	Pré	5,9314	,89375	,04382
	Pós	5,8075	,91352	0,4479
Escala geral	Pré	5,3777	,81756	0,4008
	Pós	5,3022	,84093	0,4123

Tabela B8.- Teste *t* para amostras relacionadas entre o pré-teste e pós-teste no GE para a Escala de Valores.

Dimensões de valor	Média	Desvio médio	Erro padrão	IC de 95% para a Diferença		t	Sig. Bilateral
				Inf.	Sup.		
Pré-teste Solidariedade e sociabilidade	-,01907	1,04425	,05120	-,11971	,08157	-,372	,710
Pós-teste Solidariedade e sociabilidade							
Pré-teste Aceitação ao diverso	,06498	1,28085	,06280	-,05846	,18843	1,035	,301
Pós-teste Aceitação ao diverso							
Pré-teste Inter dependência	,05333	1,7475	,05760	-,05989	,16654	,926	,355
Pós-teste Inter dependência							
Pré-teste Integridade	,06090	1,09251	,05356	-,04439	,16619	1,137	,256
Pós-teste Integridade							
Pré-teste Excelência	,14615	1,05115	,05154	,04485	,24746	2,836	,005
Pós-teste Excelência							
Pré-teste Dignidade	,12676	1,01461	,04975	0,2896	,22455	2,548	,011
Pós-teste Dignidade							
Pré-teste Bem comum e equidade social	,13181	1,10508	,05418	0,2531	,23831	2,433	,015
Pós-teste Bem comum e equidade social							
Pré-teste cidadania e democracia	,02284	1,26242	,06190	-,09883	,14450	,369	,712
Pós-teste cidadania e democracia							
Pré-teste Desenvolvimento sustentável	,06282	1,13185	0,5549	-,04626	,17190	1,132	,258
Pós-teste Desenvolvimento sustentável							
Pré-teste Compromisso com a verdade	,05184	1,05843	0,5189	-,05016	,15385	,999	,318
Pós-teste Compromisso com a verdade							
Pré-teste Liberdade	,12396	,93426	0,4581	,03392	,21400	2,076	,007
Pós-teste Liberdade							
Pré-teste Escala geral	,07543	,81393	,03991	-,00302	,15387	1,890	,059
Pós-teste Escala geral							

## APÊNDICE C

Tabela C1.- Comparação entre as pontuações médias dos grupos GE e GC para a Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável no pós-teste.

Fatores		N	Média	Desvio médio	Erro Padrão
Responsabilidade acadêmica	GE	1038	4,3169	,48169	,01495
	GC	223	4,1996	,53046	,03552
Atividades de voluntariado	GE	1038	2,2075	,76047	,02360
	GC	223	2,2201	,79588	,05330
Ajuda social	GE	1038	2,6139	,69914	,02170
	GC	223	2,6151	,75135	,05031
Atividades religiosas	GE	1038	2,1524	1,10513	,03430
	GC	223	2,0886	1,14871	,07692
Convivência social	GE	1038	4,2860	,46353	,01439
	GC	223	4,2526	,47795	,03201
Responsabilidade cívica universitária.	GE	1038	3,4136	,70146	,02177
	GC	223	3,5116	,68103	,04560
Auto cuidado	GE	1038	4,2879	,49770	,01545
	GC	223	4,1917	,59703	,03998
Desenvolvimento cultural	GE	1038	3,4946	,64863	,02013
	GC	223	3,5549	,66901	,04480
Ecologia e meio ambiente	GE	1038	3,4042	,55420	,01720
	GC	223	3,3685	,55746	,03733
Respeito pelos espaços compartilhados	GE	1038	4,5437	,49588	,01539
	GC	223	4,5747	,47116	,03155
Escala geral	GE	1038	3,4726	,35475	,01101
	GC	223	3,4573	3,7757	,02528

Tabela C2.- Teste *t* de amostras independentes entre o GE e o GC na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável no pós-teste.

Fatores		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	IC de 95% para a Diferença	
									Inf.	Sup.
Responsabilidade acadêmica.	Igualdade de variâncias assumidas	1.235	.007	3.240	1259	.001	.11732	.03621	.04628	.18837
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.003	305.571	.003	.11732	.03854	.04149	.19316
Atividades de voluntariado	Igualdade de variâncias assumidas	.015	.904	-.222	1259	.824	-.01257	.05660	-.12361	.09846
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-.216	315.03	.829	-.01257	.05829	-.12726	.10211
Ajuda social	Igualdade de variâncias assumidas	.400	.527	-.022	1259	.982	-.00118	.05230	-.10379	.10143
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-.021	309.97	.983	-.00118	.05479	-.10899	.10664
Atividades religiosas	Igualdade de variâncias assumidas	.407	.524	.777	1259	.437	.06381	.08214	-.09734	.22497
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.758	316.38	.449	.06381	.08422	-.10190	.22952
Convivência social	Igualdade de variâncias assumidas	.113	.737	.969	1259	.333	.03335	.03440	-.03414	.10084
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.950	318.001	.343	.03335	.03509	-.03569	.10239
Responsabilidade cívica universitária	Igualdade de variâncias assumidas	.666	.415	-1.902	1259	.057	-.09797	.05151	-.19903	.00309
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-1.939	331.04	.053	-.09797	.05054	-.19738	.00144
Auto-cuidado	Igualdade de variâncias assumidas	9.072	.003	2.523	1259	.012	.09619	.03813	.02138	.17099
	Igualdade de variâncias não-assumidas			2.244	291.84	.026	.09619	.04286	.01183	.18054
Desenvolvimento cultural	Igualdade de variâncias assumidas	.628	.428	-1.253	1259	.211	-.06031	.04814	-.15476	.03414
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-1.228	317.94	.220	-.06031	.04912	-.15695	.03632

		assumidas								
Ecologia e meio ambiente	Igualdade de variâncias assumidas	.013	.909	.873	1259	.383	.03576	.04095	-.04457	.11609
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.870	323.16	.385	.03576	.04110	-.04510	.11663
Respeito pelos espaços compartilhados	Igualdade de variâncias assumidas	.079	.779	-.856	1259	.392	-.03106	.03628	-.10225	.04012
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-.885	336.15	.377	-.03106	.03511	-.10012	.03799
Escala geral	Igualdade de variâncias assumidas	.002	.964	.581	1259	.561	.01539	.02649	-.03658	.06735
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.558	311.79	.577	.01539	.02758	-.03888	.06965

---

Tabela C3.- Comparação das pontuações médias dos grupos GE e GC para a Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável no pós-teste.

Fatores		N	Média	Desvio médio	Erro Padrão
Responsabilidade acadêmica	GE	1005	1,4886	,45940	,01449
	GC	232	1,4734	,42465	,02788
Atividades de voluntariado	GE	991	2,3219	,80878	,02569
	GC	229	2,2448	,77863	,05145
Ajuda social	GE	999	2,2624	,63118	,01997
	GC	232	2,2378	,60559	,03976
Atividades religiosas	GE	941	2,7906	,86962	,02835
	GC	223	2,8203	,85705	,05739
Convivência social	GE	1005	1,7554	,45354	,01431
	GC	232	1,8233	,53963	,03543
Responsabilidade cívica universitária	GE	1005	2,1291	,66072	,02084
	GC	232	2,1056	,61574	,04043
Auto cuidado	GE	1005	2,3255	,36939	,01165
	GC	232	2,3244	,37438	,02458
Desenvolvimento cultural	GE	1005	1,9752	,41097	,01296
	GC	232	1,9587	,38011	,02496
Ecologia e meio ambiente	GE	1005	2,3639	,43877	,01384
	GC	232	2,3621	,39963	,02624
Respeito pelos espaços compartilhados	GE	1005	1,9140	,48304	,01524
	GC	232	1,8614	,49649	,03260
Escala geral	GE	1005	2,1235	,31836	,01004
	GC	232	2,1180	31463	,02066

Tabela C4.- Teste *t* para amostras independentes dos grupos GE e GC na Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável no pós-teste.

Fatores		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	IC de 95% para a Diferença	
									Inf.	Sup.
Responsabilidade acadêmica.	Igualdade de variâncias assumidas	.071	.791	.459	1235	.647	.0151	.03300	-.04961	.07989
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.482	366.52	.630	.0151	.03142	-.4665	.07693
Atividades de voluntariado	Igualdade de variâncias assumidas	.324	.569	.461	1218	.645	.0271	.05889	-.08840	.14268
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.472	350.84	.637	.0271	.05751	-.08597	.14025
Ajuda social	Igualdade de variâncias assumidas	.175	.676	.540	1229	.589	.0246	.04565	-.06493	.11421
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.554	356.99	.580	.0246	.04449	-.06286	.11214
Atividades religiosas	Igualdade de variâncias assumidas	.130	.719	-.548	1162	.647	-.0296	.06459	-.15633	.09712
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-.463	338.78	.644	-.0296	.06401	-.15552	.09630
Convivência social	Igualdade de variâncias assumidas	8.367	.074	-1.979	1235	.048	-.0679	.03430	-.13517	-.00060
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-1.777	310.57	.077	-.0679	.03821	-.14307	.00729
Responsabilidade cívica universitária	Igualdade de variâncias assumidas	3.083	.079	.494	1235	.621	.0235	.04753	-.06975	.11675
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.517	364.20	.606	.0235	.04548	-.06594	.11294
Auto-cuidado	Igualdade de variâncias assumidas	.001	.971	.044	1235	.965	.0012	.02697	-.05173	.05411
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.044	342.51	.965	.0012	.02720	-.05232	.05469
Desenvolvimento cultural	Igualdade de variâncias assumidas	1.663	.197	.559	1235	.576	.0165	.02953	-.04141	.07444
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.587	366.35	.557	.0165	.02812	-.03878	.07181



		assumidas									
Ecologia e meio ambiente	Igualdade de variâncias assumidas	1.983	.159	.059	1235	.953	.0019	.03145	-.05983	.06355	
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.063	370.84	.950	.0019	.02966	-.05647	.06019	
Respeito pelos espaços compartilhados	Igualdade de variâncias assumidas	.000	.989	1.489	1235	.137	.0527	.03537	-.01673	.12205	
	Igualdade de variâncias não-assumidas			1.464	339.24	.144	.0527	.03598	-.01811	.12344	
Escala geral	Igualdade de variâncias assumidas	.020	.887	.237	1235	.813	.0055	.02314	-.03991	.05088	
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.239	348.61	.811	.0055	.02297	-.03969	.05066	

---

Tabela C5.- Comparação das pontuações médias dos GE e GC na Escala de Atitudes no pós-teste.

Dimensões de valor		N	Média	Desvio Médio	Erro Padrão
Aceitação ao diverso	GE	1034	3,6385	,79931	,02486
	GC	222	3,6224	,79618	,05344
Bem comum e equidade social	GE	1034	4,1091	,62221	,02059
	GC	222	4,1074	,67648	,04540
Cidadania, democracia e participação	GE	1034	3,1747	,77371	,02406
	GC	222	3,2725	,70901	,04759
Compromisso com a verdade	GE	1034	3,5225	,72218	,02246
	GC	222	3,5285	,69740	,04681
Desenvolvimento sustentável	GE	1034	4,2714	,67499	,02099
	GC	222	4,3086	,63262	,04246
Dignidade da pessoa	GE	1034	3,0803	,96444	,02999
	GC	222	3,1314	,94048	,06312
Excelência	GE	1034	3,7755	,68596	,02133
	GC	222	3,7237	,68874	,04622
Integridade	GE	1034	4,2842	,70606	,02196
	GC	222	4,2688	,73847	,04956
Interdependência	GE	1034	4,0498	,66684	,02074
	GC	222	4,0886	,66509	,04464
Liberdade	GE	1034	3,8162	,72393	,02251
	GC	222	3,7838	,76453	,05131
Solidariedade e sociabilidade	GE	1034	3,9221	,66979	,02083
	GC	222	3,9332	,70971	,04763
Escala geral Atitudes	GE	1034	3,7859	,40254	,01252
	GC	222	3,7974	,41302	,02772

Tabela C6.- Teste *t* para amostras independentes dos GE e GC na Escala de Atitudes no pós-teste.

Dimensões de valor		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	IC de 95% para a Diferença	
									Inf.	Sup.
Aceitação ao diverso	Igualdade de variâncias assumidas	.013	.908	.272	1254	.785	.01609	.05908	-.09983	.13200
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.273	323.75	.785	.01609	.05893	-.09986	.13203
Bem comum e equidade	Igualdade de variâncias assumidas	.600	.439	.036	1254	.971	.00177	.04917	-.09470	.09823
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.035	318.40	.972	.00177	.04985	-.09632	.09985
Cidadania, democracia e participação	Igualdade de variâncias assumidas	5.048	.025	-1.733	1254	.083	-.09780	.05642	-.20848	.01289
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-1.834	343.64	.068	-.09780	.05332	-.20268	.00708
Compromisso com a verdade	Igualdade de variâncias assumidas	.268	.605	-.094	1254	.925	-.00500	.05310	-.10917	.09918
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-.096	330.72	.923	-.00500	.05192	-.10712	.09713
Desenvolvimento sustentável	Igualdade de variâncias assumidas	1.796	.180	-.752	1254	.452	-.03712	.04939	-.13402	.05978
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-.784	337.91	.434	-.03712	.04736	-.13029	.05605
Dignidade	Igualdade de variâncias assumidas	.127	.721	-.720	1254	.472	-.05111	.07103	-.19046	.08824
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-.731	328.47	.465	-.05111	.06988	-.18859	.08637
Excelência	Igualdade de variâncias assumidas	.184	.668	1.019	1254	.308	.05174	.05078	-.04787	.15136
	Igualdade de variâncias não-assumidas			1.016	322.03	.310	.05174	.05091	-.04841	.15190
Integridade	Igualdade de variâncias assumidas	.167	.683	.293	1254	.770	.01540	.05266	-.08790	.11871
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.284	313.67	.776	.01540	.05421	-.09126	.12206

Inter dependência	assumidas Igualdade de variâncias	.129	.720	-.787	1254	.432	-.03878	.04930	-1.13551	.05794
	assumidas Igualdade de variâncias não-			-.788	323.47	.431	-.03878	.04922	-1.13561	.05805
Liberdade	assumidas Igualdade de variâncias	1.223	.269	.600	1254	.548	.03246	.05409	-.07365	.13858
	assumidas Igualdade de variâncias não-			.579	311.80	.563	.03246	.05603	-.07779	.14272
Solidariedade e sociabilidade	assumidas Igualdade de variâncias	.362	.547	-.220	1254	.826	-.01104	.05008	-.10928	.08721
	assumidas Igualdade de variâncias não-			-.212	311.17	.832	-.01104	.05199	-.11333	.09126
Escala geral	assumidas Igualdade de variâncias	.012	.912	-.386	1254	.699	-.01156	.02991	-.07024	.04713
	assumidas Igualdade de variâncias não-			-.380	317.50	.704	-.01156	.03042	-.07140	.04829

---

Tabela C7.- Comparação das pontuações médias dos GE e GC na Escala de Valores no pós-teste.

Dimensões de valor		N	Média	Desvio Médio	Erro Padrão
Aceitação ao diverso	GE	1031	4,7459	1,21505	,03784
	GC	220	4,8391	1,21653	,08202
Bem comum e equidade social	GE	1031	5,3776	1,15287	,03590
	GC	220	5,4752	1,09120	,07357
Cidadania, democracia e participação	GE	1031	4,4316	1,23166	,03836
	GC	220	4,4623	1,23921	,08355
Compromisso com a verdade	GE	1031	5,6084	,98879	,03079
	GC	220	5,6575	,92796	,06256
Desenvolvimento sustentável	GE	1031	5,1725	1,14269	,03559
	GC	220	5,2538	1,15753	,07804
Dignidade da pessoa	GE	1031	5,7541	,95630	,02978
	GC	220	5,6318	,94717	,06386
Excelência	GE	1031	5,4806	1,00955	,03144
	GC	220	5,4024	,99989	,06741
Integridade	GE	1031	5,2434	1,11783	,03481
	GC	220	5,2181	1,04978	,07078
Interdependência	GE	1031	4,8039	1,12307	,03498
	GC	220	4,8190	1,13679	,07664
Liberdade	GE	1031	5,7793	,93469	,02911
	GC	220	5,7391	1,03256	,06962
Solidariedade e sociabilidade	GE	1031	5,2881	1,04945	,03268
	GC	220	5,2902	1,07353	,07238
Escala geral.....	GE	1031	5,2449	,86657	,02699
	GC	220	5,2527	,82481	,05561

Tabela C8.- Teste *t* para amostras independentes dos GE e GC na Escala de Valores no pós-teste.

Dimensões de valor		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	IC de 95% para a Diferença	
									Inf.	Sup.
Aceitação ao diverso	Igualdade de variâncias assumidas	.178	.673	-1,032	1249	.302	-.09315	.09026	-.27022	.08392
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-1,031	319,08	.303	-.09315	.09033	-.27086	.08456
Bem comum e equidade	Igualdade de variâncias assumidas	1,415	.234	-1,150	1249	.250	-.09759	.08483	-.26402	.06884
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-1,192	331,75	.234	-.09759	.08483	-.26402	.06884
Cidadania, democracia e participação	Igualdade de variâncias assumidas	.233	.629	-.336	1249	.737	-.03078	.09157	-.21042	.14887
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-.335	318,05	.738	.03076	.09157	-.21042	.14887
Compromisso com a verdade	Igualdade de variâncias assumidas	3,324	.068	-.676	1249	.499	-.04914	.07266	-.19169	.09341
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-.705	333,80	.481	-.04914	.06973	-.18631	.08803
Desenvolvimento sustentável	Igualdade de variâncias assumidas	.013	.909	-.956	1249	.336	-.08132	.08506	-.24819	.08555
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-.948	316,64	.344	-.08132	.08577	-.25007	.08744
Dignidade	Igualdade de variâncias assumidas	.273	.601	1,724	1249	.085	.12226	.07090	-.01684	.25136
	Igualdade de variâncias não-assumidas			1,735	321,40	.084	.12226	.07046	-.01637	.25088
Excelência	Igualdade de variâncias assumidas	.000	.997	1,044	1249	.297	.07814	.07438	-.06820	.22449
	Igualdade de variâncias não-assumidas			1,051	321,41	.294	.07814	.07438	-.06820	.22449
Integridade	Igualdade de variâncias assumidas	2,465	.117	.308	1249	.758	.02527	.08215	-.13591	.18644
	Igualdade de variâncias não-assumidas			.320	333,64	.749	.02527	.07888	-.12969	.18042

		assumidas									
Inter dependência	Igualdade de variâncias assumidas	,283	,595	-,181	1249	,857	-,01510	,08359	-,17909	,14888	
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,179	316,80	,858	-,01510	,08425	-,18086	,15065	
Liberdade	Igualdade de variâncias assumidas	,978	,323	,568	1249	,570	,04020	,07074	-,09859	,17899	
	Igualdade de variâncias não-assumidas			,533	300,33	,595	,04020	,07546	-,10829	,18869	
Solidariedade e sociabilidade	Igualdade de variâncias assumidas	,232	,630	-,027	1249	,979	-,00206	,07825	-,15561	,15144	
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,026	314,64	,979	-,00208	,07941	-,15833	,15417	
Escala geral	Igualdade de variâncias assumidas	1,054	,305	-,122	1249	,903	-,0781	,06362	-,13302	,11741	
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,126	330,42	,900	-,00781	,06181	-,12940	,11379	

---

## APÊNDICE D

Tabela D1.- Comparação das pontuações médias entre homens e mulheres na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável no pós-teste.

Fatores		N	Média	Desvio médio	Erro Padrão
Responsabilidade acadêmica	Homens	545	4,1717	,52657	,02256
	Mulheres	692	4,3982	,43348	,01648
Atividades de voluntariado	Homens	545	2,1099	,76360	,03271
	Mulheres	692	2,2765	,74943	,02849
Ajuda social	Homens	545	2,4332	,67370	,02886
	Mulheres	692	2,7589	,70017	,02662
Atividades religiosas	Homens	545	1,9170	1,04537	,04478
	Mulheres	692	2,3294	1,13293	,04307
Convivência social	Homens	545	4,2109	,48803	,02091
	Mulheres	692	4,3320	,44476	,01691
Responsabilidade cívica universitária	Homens	545	3,4032	,70196	,03007
	Mulheres	692	3,4515	,70302	,02672
Auto cuidado	Homens	545	4,2376	,53260	,02281
	Mulheres	692	4,2977	,50052	,01903
Desenvolvimento cultural	Homens	545	3,5081	,66848	,02863
	Mulheres	692	3,4993	,63517	,02415
Ecologia e meio ambiente	Homens	545	3,3411	,58898	,02523
	Mulheres	692	3,4394	,52582	,01999
Respeito pelos espaços Compartilhados	Homens	545	4,5090	,53118	,02275
	Mulheres	692	4,5810	,45953	,01747
Escala geral	Homens	545	3,3845	,35784	,01533
	Mulheres	692	3,5365	,34346	,01306



Tabela D2.- Teste *t* de amostras independentes entre homens e mulheres na Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável no pós-teste.

Fatores		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	IC de 95% para a Diferença	
									Inf.	Sup.
Responsabilidade acadêmica.	Igualdade de variâncias assumidas	17,544	,000	-,8297	1235	,000	-,2265	,02730	-,28009	-,17296
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,8,109	1045,2	,000	-,2265	,02793	-,28134	-,17172
Atividades de voluntariado	Igualdade de variâncias assumidas	,000	,989	-,3848	1235	,000	-,1666	,04328	-,25146	-,08264
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,3840	1186,9	,000	-,1666	,03926	-,40275	-,24871
Ajuda social	Igualdade de variâncias assumidas	1,097	,295	-,8,259	1235	,000	-,3257	,03944	-,40311	-,24836
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,8,297	1186,9	,000	-,3257	,03926	-,40275	-,24871
Atividades religiosas	Igualdade de variâncias assumidas	9,879	,002	-,6,575	1235	,000	-,4124	,06272	-,53544	,28933
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,6638	1204,5	,000	-,4124	,06213	-,53428	-,29049
Convivência social	Igualdade de variâncias assumidas	3,186	,075	-,4,556	1235	,000	-,1212	,02659	-,17332	-,06898
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,4,506	1113,4	,000	-,1212	,02689	-,17391	-,06840
Responsabilidade cívica universitária	Igualdade de variâncias assumidas	2,03	,653	-,1,199	1235	,231	-,0483	,04024	-,12720	,03068
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,1,200	11,68,8	,231	-,483	,04023	-,12719	,03067
Auto-cuidado	Igualdade de variâncias assumidas	,121	,728	-,2,037	1235	,242	-,0601	,02949	-,11793	-,00222
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,2,022	1132,6	,043	-,0601	,02971	-,11836	-,00179
Desenvolvimento cultural	Igualdade de variâncias assumidas	2,005	,157	,237	1235	,813	,0088	,03723	-,06421	,08187
	Igualdade de variâncias não-			,236	1139,2	,814	,0088	,03746	-,06466	,08232

		assumidas									
Ecologia e meio ambiente	Igualdade de variâncias assumidas	10,387	,001	-,3095	1235	,002	-,0983	,03176	-,16060	-,03599	
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,3054	1100,1	,002	-,0983	,03219	-,16145	-,03514	
Respeito pelos espaços compartilhados	Igualdade de variâncias assumidas	6,969	,008	-,2554	1235	,011	-,0720	,02820	-,12735	-,01670	
	Igualdade de variâncias não-assumidas					,012	-,0720	,02869	-,12831	-,01574	
Escala geral	Igualdade de variâncias assumidas	,0368	,544	-,7589	1235	,000	-,1521	,02004	-,19137	-,11275	
	Igualdade de variâncias não-assumidas					,000	-,1521	,02014	-,19156	-,11255	

---

Tabela D3.- Comparação entre as pontuações médias entre homens e mulheres na Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável no pós-teste.

Fatores		N	Média	Desvio médio	Erro Padrão
Responsabilidade acadêmica	Homens	541	1,4938	,47177	,02028
	Mulheres	672	1,4794	,44076	,01700
Atividades de voluntariado	Homens	534	2,4738	,82887	,03587
	Mulheres	662	2,1913	,75720	,02943
Ajuda social	Homens	538	2,4122	,68828	,02967
	Mulheres	669	2,1303	,53667	,02075
Atividades religiosas	Homens	503	3,0313	,88789	0,3959
	Mulheres	640	2,6220	,80584	,03185
Convivência social	Homens	541	1,8185	,51151	,02199
	Mulheres	672	1,7276	,43343	,01672
Responsabilidade cívica universitária	Homens	541	2,2234	,65575	,02815
	Mulheres	672	2,0453	,64058	,02471
Auto cuidado	Homens	541	2,3315	,38470	,01654
	Mulheres	672	2,3149	,35504	,01370
Desenvolvimento cultural	Homens	541	2,0046	,43824	,01884
	Mulheres	672	1,9422	,37430	,01444
Ecologia e meio ambiente	Homens	541	2,3728	,46349	,01993
	Mulheres	672	2,3585	,40545	,01564
Respeito pelos espaços Compartilhados	Homens	541	1,9347	,50241	,02160
	Mulheres	672	1,8801	,46244	,01784
Escala geral	Homens	541	2,1956	,33242	,01429
	Mulheres	672	2,0637	,29194	,01126

Tabela D4.- Teste *t* para amostras independentes de homens e mulheres na Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável no pós-teste.

Fatores		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	IC de 95% para a Diferença	
									Inf.	Sup.
Responsabilidade acadêmica.	Igualdade de variâncias assumidas	2,640	,104	,549	1211	,583	,0144	,02627	-,03712	,06597
	Igualdade de variâncias não-assumidas			,545	1120,4	,586	,0144	,02647	-,03751	,06635
Atividades de voluntariado	Igualdade de variâncias assumidas	10,864	,001	6,147	1194	,000	,2824	,04595	,19229	,37260
	Igualdade de variâncias não-assumidas			6,088	1092,8	,000	,2824	,04640	,19141	,37348
Ajuda social	Igualdade de variâncias assumidas	42,546	,000	7,994	1205	,000	,2819	,03526	,21270	,35106
	Igualdade de variâncias não-assumidas			7,785	998,6	,000	,2819	,03621	,21083	,35293
Atividades religiosas	Igualdade de variâncias assumidas	20,333	,000	8,149	1141	,000	,4093	,05023	,31076	,50785
	Igualdade de variâncias não-assumidas			8,055	1024,9	,000	,4093	,05081	,30960	,50902
Convivência social	Igualdade de variâncias assumidas	21,921	,000	3,353	1211	,001	,0910	,02714	,03774	,14424
	Igualdade de variâncias não-assumidas			3,294	1059,7	,001	,0910	,02763	,03678	,14520
Responsabilidade cívica universitária	Igualdade de variâncias assumidas	,255	,614	4,766	1211	,000	,1781	,03737	,10477	,25140
	Igualdade de variâncias não-assumidas			4,754	1145,5	,000	,1781	,03746	,10460	,25158
Auto-cuidado	Igualdade de variâncias assumidas	3,108	,078	,781	1211	,435	,0166	,02129	-,02514	,05840
	Igualdade de variâncias não-assumidas			,774	1113,2	,439	,0166	,02147	-,02551	,05876
Desenvolvimento cultural	Igualdade de variâncias assumidas	8,345	,004	2,674	1211	,008	,0624	,02334	,01662	,10820
	Igualdade de variâncias não-assumidas			2,629	1064,9	,009	,0624	,02374	,01583	,10899

		assumidas								
Ecologia e meio ambiente	Igualdade de variâncias assumidas	8,45	,004	2,674	1211	,008	,0624	,02334	,01662	,10820
	Igualdade de variâncias não-assumidas			2,629	1064,9	,009	,0624	,02374	,01583	,10899
Respeito pelos espaços compartilhados	Igualdade de variâncias assumidas	3,402	,065	1,967	1211	,049	,0546	,02777	,00013	,10908
	Igualdade de variâncias não-assumidas			1,949	1111,7	,052	,0546	,02801	-,00036	,10957
Escala geral	Igualdade de variâncias assumidas	11,717	,001	7,350	1211	,000	,1319	,01794	,09668	,16709
	Igualdade de variâncias não-assumidas					,000	,1319	,01820	,09618	,16759

---

Tabela D5.- Comparação das pontuações médias entre homens e mulheres na Escala de Atitudes no pós-teste.

Dimensões de valor	Sexo	N	Média	Desvio Médio	Erro Padrão
Solidariedade e sociabilidade	Homens	554	3,7151	,70184	,02982
	Mulheres	688	4,0930	,60263	,02297
Aceitação ao diverso	Homens	554	3,0602	,72686	,03088
	Mulheres	688	3,1235	,62432	,02380
Interdependência	Homens	554	3,9742	,57879	,02459
	Mulheres	688	4,1222	,55305	,02108
Integridade	Homens	554	3,6889	,64172	,02726
	Mulheres	688	3,7139	,53465	,02038
Excelência	Homens	554	3,3806	,62186	,02642
	Mulheres	688	3,2626	,58015	,02212
Dignidade da pessoa	Homens	554	3,1363	,90170	,03831
	Mulheres	688	3,0002	,82485	,03145
Bem comum e equidade social	Homens	554	3,9816	,69284	,02944
	Mulheres	688	4,2086	,63241	,02411
Cidadania, democracia e participação	Homens	554	3,3048	,65759	,02794
	Mulheres	688	3,4109	,62332	,02376
Desenvolvimento sustentável	Homens	554	3,4380	,52329	,02223
	Mulheres	688	3,3646	,49926	,01903
Compromisso com a verdade	Homens	554	3,4549	,72359	,03074
	Mulheres	688	3,2670	,71118	,02711
Liberdade	Homens	554	3,6260	,74992	,03186
	Mulheres	688	4,0254	,66554	,02537
Escala geral Atitudes	Homens	554	3,2804	,28481	,01210
	Mulheres	688	3,2511	,25042	,00955

Tabela D6.- Teste *t* para amostras independentes de homens e mulheres na Escala de Atitudes no pós-teste.

Dimensões de valor	de		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
			F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	IC de 95% para a Diferença	
										Inf.	Sup.
Solidariedade sociabilidade	e	Igualdade de variâncias assumidas	8,350	,004	-10,205	1240	,000	-,3779	,03703	-,45058	-,30527
		Igualdade de variâncias não-assumidas			-10,04	1094,1	,000	-,3779	,03764	-,45178	-,30406
Aceitação diverso	ao	Igualdade de variâncias assumidas	13,08	,000	-1,652	1240	,099	-,0634	,03836	-,13863	,01188
		Igualdade de variâncias não-assumidas			-1,626	1094,3	,104	-,0634	,03899	-,13988	,01312
Inter dependência		Igualdade de variâncias assumidas	,358	,550	4,095	1240	,000	,1320	,03223	,06876	,19524
		Igualdade de variâncias não-assumidas			4,095	1160,2	,000	,1320	,03239	,06845	,19555
Integridade		Igualdade de variâncias assumidas	15,578	,000	-,748	1240	,455	-,0250	,03338	-,09047	,04052
		Igualdade de variâncias não-assumidas			-,734	1073,9	,463	-,0250	,03404	-,09177	,04182
Excelência		Igualdade de variâncias assumidas	,141	,708	3,449	1240	,001	,1180	,03420	,05087	,18506
		Igualdade de variâncias não-assumidas			3,424	1146,5	,001	,1180	,03446	,05036	,18557
Dignidade		Igualdade de variâncias assumidas	4,591	,032	2,771	1240	,006	,1360	,04909	,03973	,23235
		Igualdade de variâncias não-assumidas			2,745	1134,6	,006	,1360	,04956	,03879	,23329
Bem comum e equidade	e	Igualdade de variâncias assumidas	3,957	,047	-6,023	1240	,000	-,2269	,03768	-,30085	-,15301
		Igualdade de variâncias não-assumidas			-5,954	1133,3	,000	-,2269	,03805	-,30158	-,15227
Cidadania, democracia participação	e	Igualdade de variâncias assumidas	1,223	,269	-2,909	1240	,004	-,1061	,03647	-,17764	-,03456
		Igualdade de variâncias não-assumidas			-2,893	1155,7	,004	-,1061	,03668	-,17806	-,03414





Tabela D7.- Comparação das pontuações médias de homens e mulheres na Escala de Valores no pós-teste.

Dimensões de valor	Sexo	N	Média	Desvio Médio	Erro Padrão
Escala geral Atitudes	Homens	552	5,0587	,87013	,03703
	Mulheres	687	5,3925	,81855	,03123
Solidariedade e sociabilidade	Homens	552	5,0371	1,08779	,04630
	Mulheres	687	5,4827	,97962	,03737
Aceitação ao diverso	Homens	552	4,4832	1,23439	,05254
	Mulheres	687	4,9817	1,15142	,04393
Interdependência	Homens	552	4,6732	1,10181	,04690
	Mulheres	687	4,9044	1,13103	,04315
Integridade	Homens	552	5,0113	1,11237	,04735
	Mulheres	687	5,4215	1,07045	,04084
Excelência	Homens	552	5,3363	1,00927	,04296
	Mulheres	687	5,5707	,98298	,03750
Dignidade da pessoa	Homens	552	5,4766	1,03531	,04407
	Mulheres	687	5,9418	,82542	,03149
Bem comum e equidade social	Homens	552	5,2299	1,19470	,05085
	Mulheres	687	5,5280	1,07475	,04100
Cidadania, democracia e participação	Homens	552	4,2897	1,27779	,05439
	Mulheres	687	4,5448	1,17726	,04492
Desenvolvimento sustentável	Homens	552	5,0373	1,18271	,05034
	Mulheres	687	5,2918	1,11307	,04247
Compromisso com a verdade	Homens	552	5,4344	1,00316	,04270
	Mulheres	687	5,7658	,93338	,03562
Liberdade	Homens	552	5,5265	1,01803	,04333
	Mulheres	687	5,8864	,87813	,03350

Tabela D8.- Teste *t* para amostras independentes de homens e mulheres na Escala de Valores no pós-teste.

Dimensões de valor		Teste de Levene para a Igualdade de Variâncias		Teste t para a Igualdade de Médias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. Bilateral	Diferença das Médias	Erro Padrão da Diferença	IC de 95% para a Diferença	
									Inf.	Sup.
Escala geral	Igualdade de variâncias assumidas	3,063	,080	-6,938	1237	,000	-,3339	,04812	-,42829	-,23946
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-6,892	1147,3	,000	-,3339	,04844	-,42892	-,23882
Solidariedade e sociabilidade	Igualdade de variâncias assumidas	8,229	,004	-7,574	1237	,000	-,4456	,05883	-,56100	-,33017
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-7,489	1120,8	,000	-,4456	,05950	-,56234	-,32884
Aceitação diverso	Igualdade de variâncias assumidas	1,688	,194	-7,335	1237	,000	-,4986	,06797	-,63191	-,36522
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-7,280	1142,3	,000	-,4986	,06848	-,63293	-,36419
Interdependência	Igualdade de variâncias assumidas	1,551	,213	-3,618	1237	,000	-,2313	,06391	-,35664	-,10587
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-,3629	1192,4	,000	-,2313	,06373	-,35629	-,10622
Integridade	Igualdade de variâncias assumidas	,407	,524	-6,589	1237	,000	-,4103	,06226	-,53254	-,28812
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-6,562	1160,1	,000	-,4103	,06253	-,53296	-,28760
Excelência	Igualdade de variâncias assumidas	1,581	,209	-4,123	1237	,000	-,2344	,05686	-,34597	-,12287
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-4,111	1166,7	,000	-,2344	,05702	-,34630	-,12254
Dignidade	Igualdade de variâncias assumidas	32,897	,000	-8,800	1237	,000	-,4652	,05286	-,56888	-,36146
	Igualdade de variâncias não-assumidas			-8,589	1039,7	,000	-,4652	,05416	-,57145	-,35889
Bem comum e equidade	Igualdade de variâncias assumidas	7,424	,007	-,4617	1237	,000	-,2982	,06458	-,42481	-,17147
	Igualdade de variâncias não-			-,4564	1120,1	,000	-,2982	,06532	-,42633	-,16999

		assumidas									
Cidadania, democracia participação	e	Igualdade de variâncias assumidas	3,794	,052	-,3649	1237	,000	-,2551	,06991	-,39225	-,11794
		Igualdade de variâncias não- assumidas			-,3,617	1134,9	,000	-,2551	,07054	-,39349	-,11670
Desenvolvimento sustentável		Igualdade de variâncias assumidas	1,272	,260	-,3,888	1237	,000	-,2544	,06543	-,38276	-,12605
		Igualdade de variâncias não- assumidas			-,3,863	1147,5	,000	-,2544	,06586	-,38362	-,12518
Compromisso com a verdade		Igualdade de variâncias assumidas	6,588	,010	-,6,008	1237	,000	-,3314	,05516	-,43965	-,22320
		Igualdade de variâncias não- assumidas			-,5,961	1140,8	,000	-,3314	,05560	-,44051	-,22234
Liberdade		Igualdade de variâncias assumidas	14,133	,000	-,4,840	1237	,000	-,2609	,05390	-,36665	-,15515
		Igualdade de variâncias não- assumidas			-,4,763	1092,9	,000	-,2609	,05477	-,36837	-,15343

---

## ANEXO A

Princípios e valores da universidade socialmente responsável (Equipo Coordinador Universidad Construye País, 2002).

<i>Dignidade da pessoa:</i> Considera à pessoa como um ser que nasce livre e igual em dignidade, direitos e deveres, vivendo sua pertença ao gênero humano desde várias dimensões que conformam uma unidade indissolúvel: física biológica, psíquico espiritual e sociocultural
<i>Liberdade:</i> Refere-se à potência de vida da pessoa por médio da qual cada pessoa é capaz de auto realização em todas as dimensiones de sua dignidade, fazendo efetiva a responsabilidade sobre sua própria vida e da sociedade à que pertence.
<i>Cidadania, democracia e participação:</i> Prática da pessoa que se faz consciente dos direitos e obrigações que adquirem pelo mero fato de pertencer a uma comunidade social e/o política, de caráter nacional, regional o local, e através da qual se contribui à construção e cambio da mesma
<i>Sociabilidade e solidariedade para a convivência:</i> refere-se à participação na comunidade, deveram responder às obrigações que supõe a convivência mútua. Ao mesmo tempo, o potencial de sua liberdade, a pessoa é capaz de realizar atos em que assume gratuitamente as necessidades dos outros e, assim, se pratica a solidariedade como a dimensão estética e criadora da convivência.
<i>Bem comum e equidade social:</i> Conjunto de condições materiais, socioculturais e espirituais que permitem à sociedade e seus integrantes terem acesso a uma existência de condições dignas e uma cada vez melhor qualidade de vida. Igualdade de oportunidades para satisfazer necessidades e desenvolver as capacidades de pessoas e grupos, apoiando a remoção dos obstáculos econômicos, sociais, culturais e políticos, que impedem o desenvolvimento humano.
<i>Desenvolvimento sustentável e ambiente:</i> Processo que permite que a vida humana possa continuar indefinidamente; que os indivíduos e a sociedade possam participar e prosperar; que as culturas possam desenvolver-se, e que os efeitos da atividade humana (econômica) mantenham-se dentro de seus limites, de forma que não se destrua a diversidade, a complexidade e o funcionamento do sistema ecológico que serve de sustento à vida, assim como ao capital social que assegura a governabilidade democrática.
<i>Aceitação e aprecio pela diversidade:</i> Capacidade de valorar ao outro e integrá-lo à sociedade sem discriminação de raça, sexo, idade, condição religiosa, social nem política.
<i>Compromisso com a verdade:</i> Conjunto de princípios éticos para sua obtenção: respeito às verdades das distintas dimensões do conhecimento; a humildade; a honestidade para declarar os limites da verdade atingida, e a prudência, para não fazer dela um mandato que ponha em risco a dignidade humana.
<i>Integridade:</i> Qualidade de pessoas e instituições que são coerentes com seus princípios e valores, tanto em suas declarações como em suas ações, para que as pessoas sejam diretas, honestas e transparentes.
<i>Excelência:</i> Expressão de qualidade o bondade superior que distingue e faz um objeto

de especial apreço as tarefas de pessoas ou organizações. Refere-se tanto aos fins, aos meios e aos procedimentos e se expressa na gestão e nas funções universitárias.

*Interdependência e inter disciplina:* Relação dinâmica entre a universidade e a sociedade, que reconhece sua mútua necessidade e que, por isso, requer um diálogo permanente.

## ANEXO B

Fatores de Comportamento Socialmente Responsável (Davidovich, Espina, Navarro & Salazar, 2005).

<p><i>Responsabilidade acadêmica:</i> Inclui os comportamentos relacionados ao exercício de uma vida universitária, em conformidade com os requisitos e / ou oportunidades que a demanda e / ou oferece cada carreira.</p>
<p><i>Atividades de voluntariado:</i> Inclui os comportamentos relacionados ao exercício de uma vida com um senso de solidariedade e atenção direta das disparidades e necessidades dos outros.</p>
<p><i>Ajuda social:</i> Inclui os comportamentos relacionados com a solidariedade que, indiretamente, servem e satisfazem os desejos e necessidades dos outros.</p>
<p><i>Atividades religiosas:</i> Inclui os comportamentos relacionados com o exercício de uma vida com base nos valores espirituais da religião sem prejudicar os valores e as crenças religiosas dos outros.</p>
<p><i>Convivência social:</i> Inclui os comportamentos relacionados com o exercício de uma vida em consonância com as normas da comunidade e as necessidades individuais e de grupo.</p>
<p><i>Responsabilidade cívico universitária:</i> Inclui os comportamentos de exercício direitos e deveres cívicos que cada estudante possui como membro de uma comunidade universidade e sociedade em geral.</p>
<p><i>Auto cuidado:</i> Inclui os comportamentos relacionados com a salvaguarda saúde física e mental.</p>
<p><i>Desenvolvimento cultural:</i> Inclui os comportamentos que contribuem para a formação integral das pessoas além das condutas diretamente relacionadas com sua área acadêmica</p>
<p><i>Ecologia e meio ambiente:</i> Inclui comportamentos relacionados ao cuidado do meio ambiente.</p>

*Respeito pelos espaços compartilhados:* Esta categoria se refere ao uso responsável dos espaços públicos.

## ANEXO C

Itens da Escala de Frequência de Comportamento Socialmente Responsável.

Fatores de Comportamento	Itens de Comportamento
<i>Responsabilidade acadêmica</i>	Eu assisto às aulas
	Eu faço responsabilmente as minhas tarefas, trabalhos e avaliações
	Eu estudo as disciplinas da minha carreira
	Eu chego pontualmente as minhas atividades acadêmicas (reuniões de trabalho, aulas, práticas profissionais, provas, etc.)
<i>Atividades de voluntariado</i>	Eu participo nas atividades de voluntariado como: a construção de moradias sociais, visitas a instituições de crianças ou idosos, realizo trabalhos de verão, etc.
	Eu organizo campanhas de ajuda solidaria, tales como: colheita de alimentos, roupas, material escolar, etc.
	Eu colaboro na formação de outras pessoas (ajudo a meus colegas no estudo, ajudo às crianças com problemas de aprendizado, ensino aos adultos a ler, etc.)
	Eu faço parte de alguma organização de ajuda social como: Hogar de Cristo, Fundación las Rozas, Regazo.
<i>Ajuda social</i>	Eu faço doação de sangue
	Eu faço doação de dinheiro as campanhas de ajuda social
	Eu compro produtos que entregam uma porcentagem de suas utilidades a fundações de ajuda social (tarjetas del Hogar de Cristo, souvenirs da UNICEF, calendários Scout, alimentos de campeões para Chile, etc.)
	Eu comprometo recursos materiais às campanhas de ajuda social, tais como: roupas, alimentos, materiais de construção, etc.
<i>Atividades religiosas</i>	Eu participo em algum grupo religioso (de qualquer religião)
	Eu participo nas atividades próprias da religião que professo
	Eu convido a outras pessoas a participarem nas atividades de meu grupo religioso
	Eu transmito os valores religiosos pessoais a outras pessoas
<i>Convivência social</i>	Eu aceito às outras pessoas independentemente de seu sexo, raça, condição física, orientação sexual, etc.



	Eu escuto com atenção aos demais quando eles falam
	Eu respeito as normas sociais tais como: respeitar a fila, turnos, dar o assento as pessoas de mais velhas
	Eu expresso minha opinião respeito a distintos temas, em diferentes contextos e com diferentes pessoas
<i>Responsabilidade cívico universitária</i>	Eu efetuo o pagamento da universidade e não fico com o dinheiro das tarifas, do crédito universitário, ou matrícula e fazemos uso honesto do dinheiro das bolsas.
	Eu participo nos movimentos estudantis tais como: representante dos alunos (assisto às assembléias, voto nas eleições universitárias)
	Eu voto nas eleições presidenciais, parlamentarias e de prefeito.
	Eu peço a nota fiscal pelos serviços comerciais, tais como compras de artigos, etc.
<i>Auto cuidado</i>	Eu preservo minha saúde mediante com una alimentação equilibrada, a prática de esportes ou controles médicos ou eu evito fumar, etc.
	Eu procuro-me um espaço de recreação com outros ( família, amigos(as), praticando esportes em equipe, etc.)
	Eu evito tornar-me infectado com doenças sexualmente transmissíveis
	Eu tenho espaços de recreio individuais, tais como; um <i>hobby</i> , assistir ao cinema, escutar música, assistir TV, etc.
<i>Desenvolvimento cultural</i>	Eu me informo sobre o acontecer nacional e internacional (assisto noticias, leio o jornal, etc.)
	Eu assisto a atividades que complementam minha formação profissional (assistir a palestras, seminários ou cursos, relacionados ou não com a carreira)
	Eu leio livros de temas diferentes a minha formação profissional
	Eu participo em atividades culturais (assisto a concertos, teatro, exposições de pintura, escultura, etc.)
<i>Ecologia e meio ambiente</i>	Eu participo em campanhas de cuidado de meio ambiente (coleta de lixo, limpeza de espaços públicos, etc.)
	Eu jogo o lixo nos lixeiros da rua, dos parques ou de espaços públicos
	Eu utilizo racionalmente os recursos naturais (água, luz, gás, preservo espaços naturais, etc.)
	Eu evito usar produtos que contaminem o ambiente como aerossóis, garrafas não recicláveis, etc.

<i>Respeito pelos espaços compartilhados</i>	Eu preservo os espaços públicos (praças, jardins, parques, monumentos, etc.)
	Eu evito fumar nos espaços públicos
	Eu respeito os espaços reservados para pessoas com deficiências, gestantes ou idosos
	Eu preservo o patrimônio público ou universitário (móvel, infra-estrutura, livros, etc.)

## ANEXO D

Exemplos de Itens da Escala de Intenções de Comportamento Socialmente Responsável.

Itens de Comportamento	Eu tenho a intenção de
Eu assisto às aulas	Cumprir os requisitos da minha carreira ou aprender
	Trocar conhecimentos
	Cumprir as expectativas de meus pais, professores ou outras pessoas significativas
	Eu não tenho clara a intenção
Eu participo nas atividades de voluntariado como: a construção de habitação sociais, visito instituições de crianças ou idosos, realizo trabalhos de verão, etc.	Contribui ao bem comum
	Obter benefícios econômicos ou acadêmicos
	Melhorar a qualidade de vida das pessoas
	Eu não tenho clara a intenção
Eu faço doação de sangue	Manter as reservas de sangue nos hospitais do país
	Fazer um favor a um familiar, amigo ou pessoa conhecida que precise
	Que exista sangue no caso que eu precise
	Eu não tenho clara a intenção
Eu faço doação de dinheiro às campanhas de ajuda social	Ajudar às pessoas mais necessitadas
	Sentir conforto
	Diminuir a brecha entre as classes sociais

	Eu não tenho clara a intenção
Eu participo em algum grupo religioso (de qualquer religião)	Compartir ideias, opiniões e sentimentos
	Conhecer pessoas
	Ajudar à formação espiritual de meus amigos (as) e familiares
	Eu não tenho clara a intenção
Eu aceito às outras pessoas independentemente de seu sexo, raça, condição física, orientação sexual, etc.	Meus amigos (as), familiares e / ou parceiro (s) não se sentam marginalizados por alguma característica
	Que existam maior aceitação e tolerância na sociedade
	Ser aceito
	Eu não tenho clara a intenção
Eu efetuo o pagamento da universidade e não fico com o dinheiro das tarifas, do crédito universitário, ou matrícula e fazemos uso honesto do dinheiro das bolsas	Que meus familiares possam estudar
	Ficar sossegado
	Acabar com a dívida universitária

	Eu não tenho clara a intenção
Eu evito tornar-me infectado com doenças sexualmente transmissíveis	Diminuir a incidência das doenças de transmissão sexual nos jovens
	Cuidar minha saúde
	Fomentar condutas similares entre meus amigos (as) e/ou familiares
	Eu não tenho clara a intenção
Eu me informo sobre o acontecer nacional e internacional (assisto notícias, leio o jornal, etc.)	Aumentar meus conhecimentos e/ou ter uma opinião informada
	Resolver dúvidas e explicar temas de atualidade a meus amigos (as), familiares e/ou colegas
	Contribuir resolver problemas da sociedade
	Eu não tenho clara a intenção
Eu participo em campanhas de cuidado de meio ambiente (coleta de lixo, limpeza de espaços públicos, etc.)	As crianças cresçam em um ambiente que lhes permita se desenvolver
	Diminuir a contaminação do planeta

	Preservar meus espaços
	Eu não tenho clara a intenção
Eu utilizo racionalmente os recursos naturais (água, luz, gás, preservo espaços naturais, etc.)	Eu possa contar com eles no futuro
	Preservar os recursos do meio ambiente
	Evitar o gasto desnecessário dos meus pais e / ou pessoas que me mantêm
	Eu não tenho clara a intenção
Eu respeito os espaços reservados para pessoas portadoras de deficiências, gestantes ou idosos	Sentir-me bem e / ou cumprir minha obrigação
	Conseguir uma melhor convivência social
	Que as pessoas portadoras de deficiências, gestantes e/ou idosos da minha comunidade sintam-se respeitados

	Eu não tenho clara a intenção
--	-------------------------------

## ANEXO E

Itens da Escala de Atitudes associadas à responsabilidade social.

Dimensões de valor	Itens
<i>Cidadania, democracia e participação</i>	Eu acho que é preciso se envolver em atividades de nossa comunidade
	A possibilidade de estar inscrito no registro eleitoral me enche de satisfação
	Eu evito ir a reuniões de estudantes quando eu tenho a chance de fazer algo mais divertido
<i>Dignidade da pessoa</i>	Eu acho que o crescimento e desenvolvimento pessoal são mais uma opção própria que o direito dos indivíduos
	Eu me orgulho de reconhecer que as pessoas têm direitos diferentes de acordo com o mérito feito para consegui-los
	Eu mostro respeito apenas às pessoas se elas parecem dignas dele
<i>Liberdade</i>	Eu acredito que as pessoas deveriam se esforçar menos para serem aceitos em qualquer grupo social
	Eu tenho medo quando você deixa a algumas pessoas sozinhas para decidir o seu futuro
	Eu costumo fazer escolhas das coisas guiadas pelo consenso, adiando meus interesses
<i>Sociabilidade e solidariedade para a convivência</i>	Eu acredito que ocupar parte do meu tempo para atender às necessidades das pessoas é um compromisso que é necessário assumir
	Eu gostaria de fazer parte de uma organização de ajuda social
	Eu faria parte da organização de uma campanha de solidariedade
<i>Bem comum e equidade social</i>	Eu penso que todos têm direitos às mesmas coisas



	Eu valoro as ações do governo ou outras instituições que vão a benefício da integração social
	Eu formaria um grupo de pessoas que velara pelo desenvolvimento das potencialidades nas pessoas com menos oportunidades
<i>Desenvolvimento sustentável</i>	Eu penso que a proteção do meio ambiente é só uma moda
	Eu me sinto contente com a ideia de que existam políticas que possam regular os temas ambientais.
	Eu estaria disposto a separar o lixo de mi casa para reciclar.
<i>Aceitação e aprecio pela diversidade</i>	Eu penso que em alguns casos é possível justificar a discriminação a outras pessoas
	Eu sinto que algumas religiões outorgam melhor guia que outras
	Eu estaria disposto a aceitar uma pessoa homossexual fazer parte de meu grupo de amigos
<i>Compromisso com a verdade</i>	Eu fico irritado que exista publicidade enganosa na mídia
	Eu acho que pequenas mentiras podem salvar algumas situações desagradáveis
	Eu estaria disposto a esconder informação irrelevante sobre o meu desempenho, se de isso dependesse o sucesso em uma tarefa
<i>Integridade</i>	Eu penso que faltar à ética no exercício profissional para obter sucesso é repreensível
	Eu acho que ser transparente e honesto depende da situação em que as pessoas se encontram
	Procuo manter uma coerência entre meus princípios e minhas ações na vida cotidiana
<i>Excelência</i>	Eu penso que si me proponho algo devo fazê-lo com qualidade

	Incomoda-me sempre exigir-me a 100% no que eu faço
	Eu costumo fazer maiores esforços em meu trabalho somente quando a avaliação está próxima
<i>Interdependência e interdisciplina</i>	Acredito que minha carreira me permite enfrentar os problemas sem o apoio de outras disciplinas
	Eu me divirto para resolver um problema sob diferentes perspectivas de estudo
	Trabalhar com profissionais de diferentes áreas para apoiar o trabalho é prejudicial pela complexidade que dá.

## ANEXO F

Exemplos de Itens da Escala de Valores associados à responsabilidade social.

Dimensões de valor	Exemplos de Itens
<i>Cidadania, democracia e participação</i>	Consciência social (fazer reflexão sobre as problemáticas da sociedade)
	Participação (fazer parte nas decisões da comunidade)
	Responsável civicamente (cumprir os deveres e obrigações pessoais)
<i>Dignidade da pessoa</i>	Auto respeito (acreditar no valor pessoal)
	Valoração das pessoas (apreciar o valor de todas as pessoas)
	Consideração social (receber o respeito e a aprovação das outras pessoas)
<i>Liberdade</i>	Liberdade de pensamento (pensar de um jeito independente)
	Liberdade de expressão ou opinião (poder expressar o que se pensa)
	Responsabilidade perante a vida (se fazer cargo das conseqüências das próprias ações)
<i>Sociabilidade e solidariedade para a convivência</i>	Coletivismo (busca do benefício mutuo)
	Empatia (se pôr no lugar do outro)
	Compartir (habilidades, bens materiais; dinheiro, recursos, tempo, etc.)
<i>Bem comum e equidade social</i>	Igualdade (igualdade de oportunidades para todos)

	Ação social (eliminar e apoiar a eliminação de obstáculos ao desenvolvimento humano)
	Distribuição equitativa (todos tem acesso igualitário aos recursos)
<i>Desenvolvimento sustentável</i>	Ordem social (estabilidade na sociedade)
	Conciliação (política de estado baseada na resolução pacífica de conflitos)
	Proteção do meio ambiente (intervenção consciente e deliberada para solucionar os problemas ambientais)
<i>Aceitação e apreço pela diversidade</i>	Valoração da diversidade (reconhecer as diferenças como uma oportunidade de aprendizado e crescimento pessoal)
	Tolerância de culto (respeito às crenças das outras pessoas quando são diferentes ou contrárias às próprias)
	Tolerância sexual (aceitação da preferência homo e heterossexual)
<i>Compromisso com a verdade</i>	Pensamento crítico (exame e juízo racional e contínuo acerca de alguém ou algum fato)
	Honestidade (apego à verdade)
	Honestidade social (trazer à luz algo oculto e geralmente repreensível)
<i>Integridade</i>	Coerência (ter coerência lógica com os princípios professados)
	Competência (Perícia, aptidão, idoneidade para fazer algo ou intervir num assunto determinado)
	Correto (justo, grave e irrepreensível na sua conduta)
<i>Excelência</i>	Perseverança (se manter constante na consecução dos objetivos propostos)

	Autodisciplina (autocontrole, resistência às tentações)
	Capacidade (competente, efetivo, eficiente)
<i>Interdependência e interdisciplina</i>	Integração (busca de uma perspectiva que sintetize distintos tipos de conhecimentos)
	Cooperação (coordenar ações para atingir metas comuns)
	Intercâmbio (disposição para entregar e receber informação)

## ANEXO G

### **Perfil profissional operativo de egresso**

O perfil profissional operativo de egresso do profissional socialmente responsável considera os seguintes valores, atitudes e comportamentos gerais:

1. Valores relativos ao universalismo e benevolência, tais como: o respeito, a justiça, a interdependência, a integridade, a sociabilidade, a solidariedade, o bem comum, a equidade, a excelência e a inter disciplina.
2. Atitudes tais como: a pro sociabilidade, o compromisso com o bem estar das pessoas, o altruísmo, a cooperação, a aceitação do diverso, respeito pela dignidade da pessoa, serviço aos demais e participação cidadã.
3. Comportamentos responsáveis nos âmbitos: acadêmico e profissional. Também em ações que visem a convivência social, a convivência cívico universitária, o desenvolvimento cultural e o cuidado do meio ambiente.

### **Exemplo perfil operativo de egresso**

#### **Perfil Profissional Engenheiro Florestal**

O Engenheiro Florestal da Universidad de La Frontera será um Profissional competente para se desempenhar na gestão de ecossistemas florestais, assim como aperfeiçoar seus processos produtivos, conservarem e protegerem seus recursos naturais, manterem e acrescentarem os serviços ambientais e organizarem o território. Tudo o anterior sustentado nos princípios de desenvolvimento sustentável assim como também nas demandas da sociedade com especial consideração da diversidade cultural e especial ênfase na propriedade pequena e media.

Esse processo de formação habilitará ao Engenheiro Florestal da Universidad de La Frontera para integrar equipes de trabalho multi disciplinares para o desenvolvimento profissional e para gerar e transferir conhecimentos científicos e tecnológicos.

O Engenheiro Florestal da Universidad de La Frontera deverá ser uma pessoa que enfrente a vida profissional com valores e atitudes tais como integridade, responsabilidade, respeito à diversidade cultural, respeito ao meio ambiente, liderança, capacidade de inter agir e se comunicar de forma efetiva, com capacidade de auto aprendizagem e iniciativa pessoal.

Considera-se que a Responsabilidade Social está explícita no perfil e se associa aos seguintes valores:

- Desenvolvimento sustentável
- Respeito pela diversidade cultural
- Respeito pelo meio ambiente
- Ética
- Integridade
- Trabalho em equipe
- Multi disciplina

Esses valores se encontram representados nos distintos níveis da carreira a través dos objetivos que são operacionalizados por meio de técnicas de aula (estudo de casos, tutorias, trabalhos de equipe, entre outros) e avaliações específicas (pautas, avaliação de monitores, co avaliação) e, em alguns casos, os conteúdos e as metodologias que se referem a esse aspecto em particular como no caso dos Módulos de Integração III e IV, que se relacionam com a sociedade, os recursos naturais e o desenvolvimento local de comunidades florestais e prefeituras da área.

## ANEXO H

Exemplo de uma ementa com competências socialmente responsáveis



**UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA**  
**TEMUCO - CHILE/**

### PROGRAMA DE MÓDULO

#### I.- IDENTIFICACIÓN DEL MÓDULO

<b>Módulo</b>	: <b>MÓDULO DE INTEGRACIÓN III: BOSQUES Y SOCIEDAD</b>		
<b>Carrera</b>	: Ingeniería Forestal		
<b>Código</b>	: ACF 234		
<b>Horas intra aula</b>	: 3		
<b>Horas extra aula</b>	: 3		
<b>Calidad</b>	: Obligatoria		
<b>Tipo de formación</b>	: Profesional		
<b>Carácter</b>	: Teórico-práctica		
<b>Ponderación</b>	: Teórico: <b>40</b> %	Práctico: <b>60</b> %	
<b>Régimen</b>	: Semestral		
<b>Curso</b>	: 2° Año	III	Nivel
<b>Semestre que se imparte</b>	: Primero		
<b>Año académico</b>	:		
<b>Prerrequisitos</b>	: Módulo de Integración II: Estructura y Funcionamiento de Ecosistemas		
<b>Departamento</b>	: Ciencias Forestales		
<b>Facultad</b>	: Ciencias Agropecuarias y Forestales		
<b>Horario</b>			
<b>Profesores responsables</b>	: Zoia Neira		
<b>Profesores participantes</b>	: Desiderio Millanao		

#### II.- DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

Corresponde a un modulo que mediante la metodología de aprendizaje-servicio deberá integrar
---



conceptos del Nivel III; (edafología, fisiología, Mensura) y responder con una propuesta a las necesidades sentidas de un socio comunitario, enfatizando en esta relación los valores propuestos desde la perspectiva de la responsabilidad social.

### **III.- OBJETIVOS GENERALES**

#### **Objetivos Conceptuales**

- Manejar conceptos como: detección de necesidades, diagnóstico y planificación participativa
- Diferenciar visiones distintas de acuerdo a grupos culturales (cosmovisión)
- Principios de la capacitación y aprendizaje de adultos.

#### **Objetivos Procedimentales**

- Integrar elementos biofísico y sociales en la identificación y el diagnóstico de problemas ambientales que afectan a grupos campesinos e indígenas.
- Identificar / seleccionar técnicas de transferencia del conocimiento o de extensión adecuadas a distintos escenarios.
- Diagnosticar necesidad y proponer soluciones en forma conjunta con la comunidad

#### **Objetivos Actitudinales**

- Promover un actitud de respeto entre pares y hacia las comunidades.

### **IV.- RECURSOS METODOLÓGICOS**

Clase expositiva. Tutorías. Talleres de discusión, análisis de contenidos, lecturas guiadas. Salidas a terreno para establecer contacto, conocer la realidad de una comunidad y trabajar en forma conjunta.

### **V.- MÉTODOS DE EVALUACION**

- Evaluaciones iniciales: Mapas Conceptuales, preguntas y respuestas
- Evaluación Formativa: Coevaluación y autoevaluación especialmente en lo referido a contenidos actitudinales.
- Evaluaciones sumativas: Informes y evaluación desde la comunidad.

### **VI.- CONTENIDOS**

**Sesión 1:** Participación Comunitaria

**Sesión 2:** La extensión Forestal Participativa

**Sesión 3:** Cosmovisión, Relación hombre-naturaleza

**Sesión 4:** Visita a terreno para conocer de un problema ambiental, que contenga interrogantes edafoclimáticas, biológicas y fisiológicas, identificando variables socio-culturales y ambientales

**Sesión 5:** Identificar el conocimiento adquirido y el que se requerirá, así como la información y las fuentes de información que serán requeridas, para abordar el problema. Trabajo en conjunto con la comunidad.

**Sesión 6:** Detectar necesidades de la comunidad (salidas a terreno)

**Sesión 7:** Análisis y reflexión sobre necesidades en sesión tutorial.

**Sesión 8:** Taller de reflexión sobre respeto por la diversidad cultural y los enfoques particulares relacionados con el ambiente.

**Sesión 10:** Involucrar a la comunidad en la descripción del problema ambiental utilizando herramientas técnicas y tradicionales.

**Sesión 11:** En conjunto con la comunidad analizar y discutir la información recopilada.

**Sesión 12:** Elaborar un diagnóstico que abarque integralmente el problema identificado.

**Sesión 13:** Taller: Como presentar y discutir con la comunidad la propuesta de solución elaborada en conjunto

**Sesión 14:** Taller de reflexión sobre la recepción de la propuesta.

**Sesión 15:** Evaluación con la comunidad sobre el proceso de aprendizaje servicio.

**Sesión 16:** Auto y coevaluación sobre el proceso desarrollado.

## VII.- BIBLIOGRAFÍA

### **Bibliografía Obligatoria**

**ALDUNATE, C. Y VILLAGRÁN, C.** 1992. Botánica indígena de Chile. Ernesto Wilhelm de Mösbach. Editorial Andrés Bello. Santiago, Chile. 140 p.

**ARMESTO, J., VILLAGRAN, C., KALIN A. M.** 1996. Ecología de los bosques nativos de Chile. Universidad de Chile.

**DURÁN T. , QUIDEL, J. Y OTROS.** 2000. Acercamientos metodológicos hacia pueblos indígenas. Una experiencia reflexionada desde la araucania, Chile. Centro de Estudios Socioculturales. Colección Interculturalidad N° 3 U. Católica de Temuco.

**INFOR- CORFO.** 2001. Investigación y desarrollo forestal en la pequeña propiedad.

### **Bibliografía Complementaria**

**CATALAN, R Y RAMOS, R.** 1999. Pueblo mapuche, bosque nativo y plantaciones forestales. Las causas subyacentes de la deforestación en el sur de Chile. Ediciones Universidad Católica de Temuco. 81 p.

**GUZMÁN CASADO G, GONZÁLEZ DE MOLINA M., SEVILLA GUZMÁN E.** Introducción a la agro ecología como desarrollo rural sostenible

**MORALES, R.; AYLWIN, J.; NAVARRO, X.; ADAN, L.; FLORES, J.; MOLINA, R.; BARCHESI, C.; CONTRERAS, A.; RELMUAN, M.** 1998. Ralco: Modernidad o

Etnocidio en Territorio Pewenche. Instituto de Estudios Indígenas. Temuco, Chile. 281 p.

**MCFALL, S.** 2001. Territorio Mapuche y Expansión Forestal. Institutos de estudios Indígenas. Univeridad de La Frontera. Temuco, Chile. 115 p

## ANEXO I

Formulário de projetos das unidades de apoio para a difusão, ensino, aprendizagem e exercício da RS.



**Responsabilidad Social Universitaria**



**Universidad de La Frontera**

**PROYECTOS DE AULA 2006**  
**RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA**  
**UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA**

Nombre del Proyecto: ASUMIENDO LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DESDE LA ENSEÑANZA MEDIA, A TRAVÉS DEL TEATRO

**I. Responsables del Proyecto:**

Nombre Profesor (es)	Carrera	Asignatura
OLGA REBOLLEDO PIÑA	SERVICIO SOCIAL	ETS351 CAMBIO SOCIAL
MARIO CARRASCO TORRES	Director Hogar Estudiantil Municipal de Temuco	El Sr. Carrasco será el representante del Hogar Estudiantil y Director del grupo de Teatro del establecimiento

**II. Objetivo (s) del Proyecto y valores RSU a ser relevados:**

Objetivos

1. Posibilitar la realización de experiencias de RSU, en estudiantes de la Carrera de Trabajo Social
2. Transferir elementos de Responsabilidad Social a estudiantes de enseñanza media que se encuentran internos en 2 Hogares Estudiantiles Municipales de la Comuna de Temuco.

Principales valores comprometidos:

1. Respeto a la diversidad
2. solidaridad
3. autoaprendizaje
4. trabajo en equipo

**III. Descripción general de las actividades del Proyecto (listado):**

El proyecto se realizará con estudiantes de la asignatura y estudiantes del grupo teatral de los hogares participantes, quienes están internos en los Hogares Masculino y Femenino Municipales de Temuco.

Las fases del proyecto son:

1. capacitación a estudiantes del curso y de los hogares estudiantiles (seis de cada hogar)
2. elaboración obra teatral
3. preparación de la obra bajo la dirección académica de la profesora del curso y la dirección teatral del director del hogar masculino.
- 4 serie de ensayos
5. representaciones teatrales en la ufro y en los 2 hogares
6. sistematización

#### IV. Producto Final

Montaje Teatral  
Video  
Sistematización de la experiencia

#### V. Cronograma:

Actividad (es)	Fecha (s)
1. capacitación en RSU	Octubre- noviembre
2. preparación de la obra	Octubre-noviembre
3. representaciones	Diciembre
4. video	Diciembre
5. sistematización	Enero

#### VI. Presupuesto:

Item	Aporte Carrera	Aporte RSU UFRO	Costo Total
Insumos para obra		25.000	25,000
Atención estudiantes		15.000	15.000
Material fungible	20.000 (dpto.t.soc)		20.000
transporte	30.000 (profesora)		30.000
Total			90.000

**P.D. Terminar con algún producto concreto como video, diseño de un taller, cuadernillo de trabajo, entre otros.**

**Nota:**

1. El presupuesto no permitirá cubrir todos los recursos financieros requeridos para la realización del proyecto.
2. Una aspiración es representar la obra en otros espacios educativos de enseñanza media y también en la UFRO.

## ANEXO J

### GUIA PARA EDUCAR LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

#### CONTENIDOS

1. Definición de responsabilidad social
2. Principios que sustentan la responsabilidad social
3. Comportamientos socialmente responsable en funcionarios universitarios
4. Indicadores
5. Lectura recomendada

#### ¿Qué es la responsabilidad social ?

Por trivial que parezca, ser responsable es poder responder por nuestras acciones u omisiones. Cuando nuestro compromiso de respuesta alcanza los diferentes ámbitos personales y sociales en los cuales interactuamos o a los cuales alcanzan nuestras decisiones y actos, la responsabilidad adquiere un carácter social. Ésta se ejerce a través de una práctica de vida basada en principios y valores que hagan posible el desarrollo de las personas y de la sociedad, en un ambiente de respeto y de progreso económico, cultural y espiritual. Es decir, se actúa con responsabilidad social cuando los roles sociales que nos toca desempeñar, se ejercen a través de conductas pro sociales y altruistas, solidarias y de cooperación, de participación, de auto control y de respeto a las normas sociales en ausencia de control externo. Planteada así, la responsabilidad social no sólo compromete a las personas sino también a las instituciones y organizaciones sobre las cuales se ordena la sociedad; se habla así de responsabilidad social profesional, empresarial, universitaria, del estado, de la iglesia, de la familia, entre otras.

#### ¿Cómo se refleja la responsabilidad social en la universidad?

Cada institución u organización ejerce su responsabilidad social a través del desempeño de las funciones que le son propias, por lo tanto, la responsabilidad social de la universidad se refleja en la forma como ella desarrolla las tareas de docencia, investigación y extensión, que son las funciones netamente universitarias, y en como lleva a cabo el proceso de gestión propio de toda organización. Los valores y principios que deben orientar los procesos relativos a estas cuatro funciones podrían agruparse en las siguientes categorías:

- provenientes del plano personal
  - dignidad de la persona
  - integridad
  - libertad
- provenientes del plano social
  - bien común y equidad social
  - desarrollo sostenible

- sociabilidad y solidaridad para la convivencia
- aceptación y aprecio de la diversidad
- ciudadanía, democracia y participación
- aquellos propios de la universidad
  - compromiso con la verdad en la construcción del saber
  - excelencia
  - interdependencia e interdisciplinariedad

### **¿Cómo se particulariza la responsabilidad social universitaria a la docencia.**

En el ámbito de la docencia, el rol de la universidad es aportar a la sociedad profesionales y graduados que sean personas educadas y bien preparadas desde el punto de vista profesional o académico.

Según Maturana y Rezepka, la tarea de la educación es permitir y facilitar el crecimiento de las personas como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros, con conciencia social y ecológica, de manera que puedan actuar con libertad y responsabilidad en la comunidad a la cual pertenecen. Por lo tanto, de acuerdo con estos autores, una universidad educa en forma socialmente responsable si es capaz de proveer un ambiente que facilite el desarrollo de conductas morales, en el cual cada joven apunte a construir el modo de vivir libre y responsablemente en comunidad.

En cuanto a la preparación profesional o académica, la responsabilidad que hoy día tienen las universidades en esta materia demanda mayor compromiso y más excelencia que nunca. Nuestro país aspira a convertirse en las próximas décadas en un país desarrollado, lo que implica promover un profundo cambio científico, tecnológico, económico, social, valórico y cultural en nuestra sociedad. Los hombres y mujeres que se encargarán de crear las condiciones humanas, de trabajo y solidaridad, para que los talentos de todos alcancen su pleno desarrollo y produzcan el desarrollo sostenible que anhelamos, es decir, los profesionales, científicos e intelectuales capaces de liderar este tipo de cambios en las distintas organizaciones, se forman en nuestro país casi exclusivamente en las universidades.

### **¿Cuáles son algunos ejemplos de cómo nuestras Universidades pueden desempeñarse en forma socialmente responsable en el ámbito de la docencia?**

- seleccionando para los currículos, sólo objetivos y contenidos pertinentes y relevantes
- dándoles a los estudiantes recién ingresados a la Universidad el apoyo personal, cognitivo y afectivo necesario para que puedan realizar sus estudios con éxito y a los niveles de excelencia propios de nuestra Universidad; esto ayudaría a mejorar la retención de estudiantes en los primeros años universitarios, disminuyendo el enorme costo personal, familiar, institucional y social que tienen las altas tasas de deserción actuales
- usando metodologías de enseñanza que promuevan los métodos de autoanálisis, los aprendizajes colaborativos, experienciales y por discusión, y el análisis interdisciplinario de problemas
- desarrollando en los estudiantes los valores y conductas propios de la actividad científica, humanista y artística, tales como la creatividad, la capacidad de plantearse

preguntas y formular respuestas, la perseverancia y rigurosidad de la exploración sistemática, la capacidad de admiración y aprecio de lo bello, la capacidad de aceptar y emitir críticas constructivas en relación a lo obrado, el amor por el conocimiento como producto personal y colectivo en permanente construcción y evolución

- ofreciendo espacio a los estudiantes para que conozcan las diferentes realidades sociales en las cuales van a tener que desempeñarse como profesionales y los alcances que puede tener la aplicación de sus conocimientos y de la tecnología en la búsqueda y solución de problemas
- diseñando espacios para que los estudiantes desarrollen conocimientos y habilidades en áreas que no son su especialidad
- ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de un aprendizaje de experiencias sobre nuestra realidad social, en especial sobre la realidad de la pobreza, con el fin de que puedan establecer lazos afectivos y alianzas que les permitan a futuro, como profesionales, querer aportar a su transformación
- desarrollando en los estudiantes la autovaloración y la confianza en sus capacidades y habilidades
- incorporando en el programa de habilitación pedagógica, los temas relacionados con la educación para la responsabilidad social
- incorporando la cooperación y el uso de redes inter universitarias al trabajo de la docencia de pregrado
- favorecer la movilidad estudiantil con el fin de propiciar experiencias enriquecedoras que les permitan reforzar los valores de responsabilidad social tales como la tolerancia y el aprecio por la diversidad, fortificando con ello su autonomía moral

### **La responsabilidad social y la gestión universitaria**

La gestión en la universidad debe propiciar una práctica de vida universitaria acorde con los valores de la responsabilidad social enunciados, por lo que ella debe favorecer el que ellos permeen la cultura, el clima y el estilo de liderazgo organizacional.

Algunos ejemplos de cómo nuestras Universidades pueden desarrollar la actividad de gestión en forma socialmente responsable

- velando por una conducción superior que sopesa con tino y equidad, tanto los intereses individuales, colectivos e institucionales, armonizándolos con los de la sociedad
- velando por una conducción superior que sea transparente en el manejo de los recursos, especialmente, de los que se destinan al incentivo a la tarea cumplida con eficacia y eficiencia.
- aportando permanentemente a la construcción de un modelo de gestión fundado en personas sujetas a derechos y deberes, un sistema normativo que los establece y la existencia de órganos de gobierno unipersonales y colegiados, elegidos en forma democrática, que toman las decisiones y resuelven los conflictos orientados por los valores corporativos, en los niveles que a cada uno le corresponde.
- incorporando en las evaluaciones de desempeño de funcionarios la obligación de una práctica de vida universitaria que respete los valores corporativos
- valorando en el desempeño de las tareas al interior de la Universidad, la colaboración en el diseño, la participación en la toma de decisiones y la forma eficaz y eficiente de su realización
- comprometiéndose con el desarrollo de una cultura evaluativa en base a la cual, personas e institución, respondan por las tareas desempeñadas; es decir, a partir de



objetivos e indicadores de resultados, se de cuenta de la eficacia y eficiencia en la realización de tareas y el uso de los recursos, en todos los niveles de la organización, asumiendo, personas e institución, la responsabilidad que corresponda

- propiciando y fomentando la dignidad de las personas de manera que ello se refleje desde el trato a las personas hasta la implementación de procesos y procedimientos que faciliten el accionar al interior de la universidad.

### **La responsabilidad social universitaria en la investigación.**

La generación de conocimiento y su transmisión a las comunidades científicas de pares es la tarea fundamental de la investigación. Ella se ejerce con responsabilidad social cuando, entre otros valores orientadores, se pueden destacar:

- la libertad, tanto la individual que se ejerce para desarrollar investigación de acuerdo a las motivaciones, aptitudes e intereses de cada cual, así como la organizacional que se convoca para delimitar los fines de la investigación y sus medios de acción; ambas en un clima de respeto y tolerancia
- el compromiso con la verdad en la construcción del conocimiento es decir, con los principios éticos de respeto, humildad, capacidad de diálogo, honestidad, prudencia
- la excelencia, entendida como la expresión de calidad superior de un quehacer y por lo tanto abarca sus fines, medios y procedimientos e implica reconocimiento y confianza
- el aporte al desarrollo sostenible, al bien común y a la equidad social
- la interdisciplinariedad, que reconoce la complejidad de los problemas, la riqueza de los diversos enfoques, disciplinas y métodos y la aplicabilidad de una comprensión holística de los problemas
- la interdependencia o relación dinámica entre la universidad y la sociedad; comprende la exploración de las necesidades inmediatas y mediatas de la sociedad para aportar a su satisfacción y el establecimiento de vínculos con la comunidad científica mundial y nacional

Ejemplos de cómo nuestras Universidades pueden desempeñarse en forma socialmente responsable en el ámbito de la investigación:

- desarrollando proyectos, de manera individual o asociada, sobre temas que apunten al desarrollo sostenible de las regiones a las cuales pertenecemos
- desarrollando una capacidad exploratoria que le permita adelantarse a visualizar las necesidades regionales y nacionales
- estableciendo alianzas con los organismos públicos y privados, con fines de financiamiento y colaboración
- estimulando la retroalimentación permanente con la docencia, especialmente la de pregrado; por una parte, incorporando a los estudiantes en los equipos de investigación con la finalidad de que vivan la experiencia de crear conocimiento y por otra, incentivando el desarrollo de investigaciones en el área educacional, pedagógica y valórica.

## La responsabilidad social universitaria y la extensión

La función de extensión académica tiene que ver con el rol que les cabe a las instituciones de educación superior en la preservación del conocimiento y su transmisión a la sociedad, de manera que los valores de responsabilidad social que deben orientar su quehacer son aquellos que promueven fuertemente el vínculo entre la universidad y la sociedad:

- la sociabilidad y solidaridad para la convivencia, que implica el fortalecimiento de la identidad, de pertenencia y afirmación de si mismo de los integrantes de la comunidad universitaria, el reconocimiento de los aportes individuales e institucionales a la cultura y desarrollo local y nacional, y el cultivo de un ambiente propicio a la reflexión crítica sobre la misión y la marcha de la universidad
- la aceptación y aprecio de la diversidad, es decir, la valoración de los diferentes productos culturales, tanto al interior como al exterior de la universidad
- la interdependencia y la interdisciplinariedad, lo que significa establecer relaciones dinámicas con el entorno local, regional y nacional, con el fin de educar a las personas y de transferir la producción científica y tecnológica a las organizaciones sociales.

Algunos ejemplos de cómo nuestras Universidades pueden desempeñarse en forma socialmente responsable en el ámbito de la extensión

- desarrollando proyectos de transferencia tecnológica hacia comunidades que la necesitan
- llevando a cabo proyectos que apunten a desarrollar los valores universitarios de responsabilidad en grupos comunitarios
- desarrollando, en general, proyectos, estudios y actividades que tiendan a situar a la Universidad en la comunidad, con el fin de fortalecer los vínculos con ella
- ofreciendo a los diversos integrantes de la comunidad académica espacios de reflexión sobre nuestra civilización y cultura
- estableciendo alianzas con organizaciones públicas y privadas, así como con otras instituciones de educación superior, para dar a conocer nuestro patrimonio cultural, científico, humanístico y artístico, a diversas audiencias
- ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de aportar al desarrollo de grupos comunitarios, a través del servicio y la solidaridad

### Lecturas recomendadas

- Jimenez, Mónica (2003) Cómo observar la responsabilidad social de las universidades. En: La Universidad Construye País, Tomo II, pp 108:117. Ed. Proyecto Universidad: construye país, Santiago, Chile.
- Navarro, Gracia (2003) Educación para la responsabilidad social: elementos para la discusión. Ponencia presentada en el Seminario “Educación para la responsabilidad social: la universidad en su función docente”, Concepción, Chile.
- Navarro, Gracia (2004) Desde el individualismo y la competencia hacia la cooperación y la psicología. Conferencia del día del Psicólogo, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

- San Martín, María Elena (2004) Responsabilidad social de la Universidad. Ponencia presentada en Seminario “Una universidad socialmente responsable”, Valdivia, Chile.