

EDUCAÇÃO

e

TECNOLOGIA



Revista do Instituto Politécnico da Guarda

"EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA"
Propriedade: INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA

Director: João Bento Raimundo

Redacção: Rua Comandante Salvador do Nascimento
Telex. 211634/213082 . Fax 211690
6300 - GUARDA

Composição, Execução Gráfica e Impressão: Secção de Reprografia do IPG

Depósito legal nº 17. 981/87

REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL PROIBIDA

Nº VIII/Julho de 1991

Capa: *Novo Edifício dos Serviços Centrais do IPG*

UM SÍMBOLO DA EVOLUÇÃO

"(...) uma criatura só não presta quando deixou de ser inquieta."

Miguel Torga

"Educação e Tecnologia" é bem o símbolo da evolução registada no Instituto Politécnico da Guarda nestes últimos seis anos.

Esta Revista firmou-se e afirmou-se editorialmente, reuniu colaborações, projectou um espaço de diálogo cultural, pedagógico e científico, definiu horizontes precisos, concretos.

Hoje, *"Educação e Tecnologia"* é bem uma das múltiplas vertentes da Instituição de Ensino Superior onde é editada com a periodicidade estipulada desde a sua criação. Não cristaliza fórmulas e conteúdos, antes pelo contrário assimila e cria outras ideias e projectos, utiliza progressivamente novos meios e tecnologias colocados à sua disposição, do ponto de vista gráfico e técnico.

"Educação e Tecnologia" assume, naturalmente, um papel informativo mas dimensiona, igualmente, o seu, cada vez maior, impacto difusor de temáticas e ideias, rejuvenescendo em cada edição.

O presente número antecede a entrada em funcionamento do novo edifício dos Serviços Centrais do Instituto Politécnico e igualmente do Pólo de Seia do IPG. Se em termos de colaborações e participações a nossa Revista consolidou uma equipa, em termos de estruturas físicas encontra assim, doravante, uma nova e promissora realidade.

João Bento Raimundo
Presidente da C. I. do
Instituto Politécnico da Guarda

CENTROS DE CONSULTA PSICOLÓGICA E DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira *

A prestação de serviços ao estudante universitário é sobretudo uma tradição anglo-saxónica. No entanto, já em 1952, os Reitores das quatro Universidades belgas decidiram criar Centros de Consulta e Orientação para estudantes universitários, tendo o Professor Ferreira Gomes descrito a organização e os métodos de trabalho do Centro de Consulta da Universidade de Lovaina, de expressão francesa, num artigo publicado em 1961 e no qual afirma: "ninguém pode negar a sua utilidade [da orientação], ao nível do ensino secundário. Mesmo na Universidade, julgamos que ela poderia prestar valiosos serviços, sobretudo em três momentos: escolha do curso, escolha da especialidade e escolha do tipo de actividade profissional" (p. 370).

De facto, e continuando a apoiar-me nas palavras do Professor Ferreira Gomes (1961, p. 370), "a orientação escolar é também uma das missões da Universidade", tendo em vista que a formação universitária deve atender ao desenvolvimento integral e harmonioso do estudante. Nessa perspectiva, as Instituições portuguesas de Ensino Superior deveriam prestar serviços de apoio, nas formas de aconselhamento psicológico, de orientação escolar e vocacional e de programação educacional, com o objectivo de optimizar o desenvolvimento e o processo de maturação dos estudantes.

Para promover o desenvolvimento nas vertentes cognitiva, psicossocial, ético-moral e vocacional, temos de compreender o processo desse desenvolvimento e, ao mesmo tempo, a Instituição e os seus objectivos, assim como as influências recíprocas no

* Professor

processo de interação do jovem estudante com o ambiente institucional.

A maior parte dos investigadores cognitivistas têm centrado as suas investigações na identificação de estádios universais pelos quais todas as pessoas passam e, nalguns casos, das idades típicas, associadas a modos específicos de pensamento. O processo das mudanças no desenvolvimento é considerado como interactivo: os indivíduos encontram problemas, dilemas ou pensamentos que causam conflitos cognitivos, os quais, por sua vez, exigem uma acomodação ou alteração no modo de pensar, de forma a adequá-los às novas realidades (Knefelkamp, 1978).

Kohlberg elaborou uma teoria do desenvolvimento cognitivo do raciocínio moral (1969, 1971, 1972), fundamentando-se nas ideias de Piaget. Ao observar o jogo das crianças e a atitude delas perante as regras e a autoridade, Piaget propôs uma teoria do desenvolvimento do juízo moral em dois estádios: o primeiro, chamado *estádio da heteronomia*, baseado na *moralidade de constrangimento*; o segundo, um estágio de um nível de maturidade mais elevado, baseado numa *moralidade de cooperação*, chamado *estádio da autonomia*. Com base nas suas investigações, Kohlberg delineou as diferenças nos estádios de desenvolvimento moral sugeridos por Dewey e Piaget, identificando e descrevendo um nível adulto de raciocínio moral, baseado em princípios morais. Os três níveis do raciocínio moral (*pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional*) são subdivididos em dois estádios cada um, pelo que perfazem um total de seis estádios de desenvolvimento moral. Os resultados encontrados nos E.U.A. indicam que o modo predominante de pensamento dos estudantes do ensino superior se situa a um nível *convencional* (estádio 3 ou 4). É óbvio que, se há mudanças importantes a ocorrer na estrutura do raciocínio moral, o meio universitário/ensino superior terá um enorme potencial para estimular essas alterações (Hood e Ferreira, 1983).

Baseando-se, em parte, nos estudos de Piaget e de Kohlberg, William Perry (1970) elaborou um modelo cognitivo-desenvolvimentista acerca do desenvolvimento intelectual, centrando-se especificamente nos anos de estudos universitários. Este investigador formulou um esquema em nove posições, delineando o desenvolvimento intelectual e ético dos estudantes universitários. Assim, a evolução do pensamento dos estudantes é caracterizada em termos da natureza do conhecimento, da verdade, dos valores e do significado da vida e das suas responsabilidades. O referido modelo descreve os passos ao longo dos quais os estudantes se desenvolvem, desde uma visão simplista e categórica do mundo até à consciencialização da natureza contingencial do conhecimento, à relatividade dos valores e à formação e afirmação dos seus compromissos. A teoria

de Perry é composta por nove posições de desenvolvimento que podem ser agrupadas em quatro categorias gerais: dualismo (*dualism*), multiplicidade (*multiplicity*), relativismo (*relativism*) e comprometimento no relativismo (*commitment in relativism*).

Vários foram os investigadores, particularmente Loevinger (1976), com a sua teoria do desenvolvimento do eu, e Hunt (1970), com a sua teoria dos níveis conceptuais, que chegaram a resultados idênticos aos de Kohlberg e Perry. Apesar de estes quatro modelos partirem de hipóteses bastante diferentes, chegaram a resultados bastante idênticos, dando um apoio considerável à ideia de que o desenvolvimento cognitivo se processa através de diferentes estádios, desde a infância até à idade adulta.

As teorias de desenvolvimento cognitivo podem ser de grande ajuda para a compreensão das Universidades e da reacção dos estudantes dos diferentes tipos de meios universitários. Por exemplo, os estudantes que se situam nos níveis mais baixos de Kohlberg ou de Perry tendem a pensar em termos dualistas e, aparentemente, aprendem e progredem melhor em meios altamente estruturados, que proporcionem um sistema caloroso de relações interpessoais. Para estes estudantes, o desenvolvimento processa-se mais rapidamente quando eles são confrontados com situações de diversidade moderada.

O desenvolvimento dos estudantes processa-se também nas áreas psicossociais, durante os anos em que frequentam a Universidade ou estabelecimentos de ensino superior. De modo geral, os investigadores psicossociais baseiam-se no trabalho de Erikson (1959), considerando que os indivíduos se desenvolvem através de uma sequência de estádios que definem o ciclo da vida.

Sanford (1962), Chickering (1969) e Heath (1965, 1977) são os três estudiosos psicossociais que mais se debruçaram sobre o processo de desenvolvimento que tem lugar durante os anos da Universidade. Segundo Sanford há três alterações importantes no desenvolvimento da personalidade do estudante: libertação do impulso (*freeing of impulse*), esclarecimento da consciência (*enlightenment of conscience*) e diferenciação e integração do eu (*differentiation and integration of the ego*). Baseado nas descrições destes conceitos e nos resultados das suas investigações, Sanford propôs um determinado número de tarefas que favoreceriam o desenvolvimento. Na sua opinião, isso poderia ser atingido reformulando o currículo e modificando algum do seu conteúdo, alterando a metodologia de ensino e dando maior importância às relações entre professores e alunos.

Por sua vez, Chickering desenvolveu uma teoria do desenvolvimento psicossocial, centrando as suas atenções no aluno universitário, baseando-se nos estádios de identidade e intimidade de Erikson. O modelo descreve pormenorizadamente o

desenvolvimento do jovem adulto, dando coerência à riqueza de dados empíricos recolhidos por vários investigadores. Chickering considerou sete vectores ou dimensões de desenvolvimento: tornar-se competente, dominar as emoções, desenvolver a autonomia, estabelecer a identidade, libertar as relações interpessoais, desenvolver ideais e desenvolver a integridade. Estes sete vectores ou dimensões de desenvolvimento emergem ao longo da vida de todas as pessoas, sendo alguns deles mais notórios durante os anos em que se frequenta a Universidade.

Heath (1965, 1967) desenvolveu a sua teoria fundamentando-se em resultados de entrevistas e de testes psicológicos aplicados a estudantes universitários nos E.U.A.. Foi a partir das diferenças entre os estudantes, considerados como menos ou mais maduros, que descreveu cinco dimensões de maturidade: para o aumento das representações simbólicas da experiência, para o aumento do aloctrismo, para o aumento da integração, para o aumento da estabilização e para o aumento da autonomia. Estas cinco dimensões de crescimento teriam lugar em quatro áreas do "eu": inteligência, valores, auto-conceito e relações pessoais. Ferreira e Hood (1990) ilustram a teoria do modo seguinte: "Um estudante de uma aldeia que chega à Universidade com um conjunto particular de valores, fortemente defendidos e que, passadas poucas semanas, descobre que esse sistema de valores não funciona e que as suas ideias parecem ser vistas como ingênuas e não realistas, começa a sentir-se menos confiante, questionando o seu comprometimento com esses valores, colocando-se numa fase de desorganização. O ciclo de adaptação começa quando tenta *simbolizar* o que lhe está a acontecer, conceptualizando as suas novas experiências e os valores correntemente defendidos, reflectindo sobre o que está errado e porque é que não funcionam. Segue-se a fase *alocêntrica* que implica o abrir-se às opiniões dos outros estudantes, professores e outros elementos, através das quais se pode aperceber como eles o vêem e como vêem os seus valores. Chegado à fase *integrativa*, tenta refazer o seu sistema de valores que, mesmo que continue apegado a ideias antigas, terá sempre em conta que outras pessoas podem possuir conjuntos de valores divergentes, igualmente coerentes e válidos. À medida que esta nova fase integrativa começa a funcionar, o estudante vai-se tornando um indivíduo mais estável e *autónomo*" (p. 401-402).

Independentemente de existirem grandes diferenças nas experiências vividas pelos estudantes das instituições de ensino superior dos E.U.A. e de Portugal — e, conseqüentemente, implicarem um desenvolvimento cognitivo e psicossocial diferenciado —, seria interessante e útil investigar o nível de desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos estudantes portugueses ao entrarem nas várias Faculdades e

estabelecimentos de ensino superior e avaliar as mudanças, em termos quantitativos e qualitativos, do seu desenvolvimento. Aceitando que há desenvolvimento, a próxima questão será determinar os tipos de experiências que o promovem, para se delinear estratégias de intervenção facilitadoras desse mesmo desenvolvimento.

Neste estudo, apresentamos algumas teorias que, para além de fornecerem um enquadramento e uma conceptualização a estes esforços, fornecem também modelos para a avaliação do progresso de desenvolvimento efectuado pelos jovens estudantes. *Centros de Apoio a Estudantes*, vocacionados para responder às mais diversas necessidades dos estudantes, foram já estabelecidos em vários países europeus. Em Portugal, a intervenção do psicólogo, neste domínio, é praticamente inexistente, não havendo qualquer tradição no acompanhamento do estudante universitário. Nas nossas Universidades e Instituições de Ensino Superior, raramente se exige algo mais que o sucesso escolar, não existindo grande preocupação pelo desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade do jovem adulto (Ferreira e Hood, 1990).

Conscientes de que muito há a fazer neste domínio, importa, não só verificar a validação e adaptação destas teorias de desenvolvimento humano, que se preocupam especificamente com o crescimento do jovem adulto universitário, como também desenvolver estudos que tenham em conta a realidade da população estudantil portuguesa. É, pois, urgente a criação, nas Universidades e nas outras Instituições de Ensino Superior portuguesas, de *Centros de Consulta Psicológica e de Desenvolvimento Humano* que, para além de permitirem fazer a ligação entre a investigação e a intervenção psicológica, prestem serviços remediativos, preventivos e desenvolvimentais, com o objectivo de, intencionalmente, promover o desenvolvimento total do estudante, num meio ecológico cada vez mais saudável.

No contexto de um Centro de Apoio ao Estudante Universitário, diferenciariamos três papéis a desempenhar pelo psicólogo:

O primeiro seria o de ajudar os estudantes que, em determinado momento, se vejam confrontados com dificuldades — *papel remediativo*. Com efeito, por maior que seja a quantidade de serviços preventivos e desenvolvimentais colocados à disposição dos estudantes, há sempre necessidade de ajudar aqueles que se deparam com situações de crise. Os serviços de carácter remediativo abrangeriam três grandes grupos de problemas: os relacionados com as tarefas académicas, os de relacionamento interpessoal e social e os decorrentes da situação da tomada de decisão vocacional.

O segundo refere-se à prevenção de problemas que poderão acontecer no futuro — *papel preventivo*. O primeiro passo na

direcção do estabelecimento de serviços preventivos consistiria na identificação dos factores de risco junto da população universitária. Num país como Portugal, em que a vinculação psicológica à estrutura familiar é altamente valorizada, os estudantes "obrigados" a deslocarem-se das suas comunidades de origem poderão ser identificados como uma população de risco. A potencialidade deste risco é, por vezes, acrescentada pelo ambiente impessoal do meio universitário, levando, frequentemente, a uma difícil integração psicológica por parte do estudante na sua nova comunidade. Vários programas poderão ser desenvolvidos, de modo a diminuir a potencialidade deste problema. Por exemplo, no início de cada ano lectivo, proceder-se-ia à preparação de cuidadosos programas de recepção aos novos alunos, para que estes fossem inseridos no contexto da sua nova comunidade e esclarecidos dos vários recursos a utilizar.

Finalmente, o terceiro papel seria o de promover estratégias de desenvolvimento que permitissem a exploração e o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos — *papel desenvolvimentista*. Nesta perspectiva, ter-se-ia de ir além da identificação e prevenção dos factores de risco, em ordem a intencionalizar a intervenção em termos de desenvolvimento psicológico do estudante. O objectivo destas intervenções consistiria na implementação de estratégias que permitissem aos estudantes beneficiarem ao máximo do ambiente académico. Programas de desenvolvimento cognitivo, de relações interpessoais e do auto-conceito seriam algumas actividades que poderiam optimizar as potencialidades dos estudantes no processo do seu desenvolvimento.

RESUMO

A prestação de serviços de apoio ao estudante universitário é sobretudo uma tradição anglo-saxónica. Nas nossas Universidades e Instituições de Ensino Superior, raramente se exige algo mais que o sucesso escolar, não existindo grande preocupação pelo desenvolvimento integral e harmonioso do jovem adulto.

No presente artigo, são apresentadas, sumariamente, as teorias de Perry e Kohlberg, referentes ao desenvolvimento cognitivo e moral, e as teorias de desenvolvimento psicossocial de

Sanford, Chickering e Heath. Esta análise tem em vista chamar a atenção para estes estudos em Portugal e para a necessidade de *Centros de Consulta Psicológica e de Desenvolvimento Humano*, que prestem serviços remediativos, preventivos e desenvolvimentais, tendo em vista a optimização do desenvolvimento dos estudantes.

SUMMARY

Student services is above all an anglo-saxonic tradition. In Portuguese institutions of higher education rarely is demanded more than academic success.

In the present paper are briefly presented several theories of cognitive and moral development (Perry and Kohlberg's) and of psychosocial development (Sanford, Chickering and Heath). Also stressed is the importance of further research in young adults, and the need of *Centers of Counseling and Human Development*, providing remedial, preventive and developmental services, that will enhance the student development and growth.

RÉSUMÉ

La prestation de services d'aide à l'étudiant est surtout une tradition anglo-saxonnique. Dans nos Universités et dans nos Etablissements d'Enseignement Supérieur, très peu de fois on exige plus que la réussite scolaire, n'existant pas, en général, une préoccupation dans le domaine du développement intégral et harmonieux de la personnalité du jeune adulte.

Dans cet article, sont présentées, sommairement, les théories de Perry et Kohlberg, concernant le développement cognitif et moral, et les théories de développement psychosocial de Sanford, Chickering et Heath. Cette analyse a comme objectif d'attirer l'attention pour ces études au Portugal et montrer le besoin de créer des *Centres de Consultation Psychologique et de Développement Humain*, qui donnent des services remédiatifs, préventifs et de développement, ayant en vue l'optimization du développement des étudiants.

BIBLIOGRAFIA

- CHICKERING, A. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ERIKSON, E. *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- FERREIRA, J. e HOOD, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- GOMES, J. F. (1961). A orientação escolar e profissional na Bélgica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, II, 361-370.
- HEATH, D. (1965). *Explorations of maturity*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- HEATH, D. (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. New York: Gardner Press.
- HOOD, A. e FERREIRA, J. (1983). Stages in the cognitive development of university students. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII, 79-90.
- HUNT, D. (1970). A conceptual level matching model for coordinating learner characteristics with educational approach. *Interchange*, I, 68-72.
- KNEFELKAMP, C., e PARKER, C. (1978). *Applying new development findings*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KOHLBERG, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand MacNally.
- KOHLBERG, L. (1971). Stages of moral development. In C. M. Beck, B. S. Crittenden, e E. V. Sullivan (Eds.), *Moral education*. Toronto: University of Toronto Press.
- KOHLBERG, L. e MAYER, R. (1972). Development as the aim of moral education. *Harvard Review*, 42 (4), 449-496.
- LOEVINGER, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PERRY, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in college years: A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SANFORD, N. (1962). Development status of the entering freshmen. In N. Sanford (Ed.), *The American college*. New York: Wiley.