

Impacte do ensino superior no desenvolvimento psicossocial do estudante: revisão de estudos

The influence of college on the student's psychosocial development: what research tells us

SUSANA GONÇALVES*



RESUMO – Este artigo está centrado no desenvolvimento da identidade sociomoral do estudante do ensino superior e é uma revisão de investigação de referência sobre os efeitos do ensino superior no desenvolvimento psicossocial. Serão apresentados os principais conceitos e conhecimentos deste campo de estudo, tendo subjacentes perspectivas e questões da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social.

Palavras-chave – ensino superior; desenvolvimento psicossocial; moralidade; civismo

ABSTRACT – This article is focused on social and moral identity of the university student and reviews main research about the effects of higher education on psychosocial development. The main concepts and knowledge in this domain of research are introduced and the perspectives and questions evolving from psychology of development and social psychology will be strengthened.

Keywords – higher education; psychosocial development; morality; civism

Neste artigo vamos analisar por referência os efeitos do ensino superior sobre o desenvolvimento psicossocial do estudante. Procuraremos apresentar os principais conceitos e conhecimentos oriundos deste campo de estudo específico. As perspectivas, conceitos e questões teóricas provenientes da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, aliadas ao corpo de conhecimentos, problemas estudados e reflexões oriundas de outras ciências sociais e humanas, são um contributo inestimável para o estudo do desenvolvimento e da identidade sociomoral do estudante do ensino superior.

Diversas teorias procuraram ao longo das últimas três décadas explicar e compreender os processos de mudança psicológica que ocorrem durante a frequência deste nível de ensino. Entre outros factores, a investigação de suporte a estas teorias tem prestado especial atenção: aos factores que promovem a satisfação, o rendimento e a persistência do estudante; às diferenças individuais entre estudantes (e.g., sexo, classe socioeconómica, origem étnica) e a

forma como estas se relacionam com as suas respostas ao ambiente educativo; aos factores do contexto educativo que inibem ou estimulam (e como é que o fazem) o desenvolvimento do estudante em diversas áreas do funcionamento psicológico (cognitivo, emocional, moral, vocacional, etc.).

O interesse específico das teorias desenvolvimentais sobre o desenvolvimento do estudante do ensino superior remonta aos anos 60 e à crítica aos modelos behavioristas que tendiam a ver o desenvolvimento como um acumular de associações aprendidas. Em oposição, as perspectivas desenvolvimentais, até então predominantemente interessadas no desenvolvimento infantil, começaram a prestar atenção também ao desenvolvimento dos jovens e adultos. Este foco esteve relacionado com um novo conceito de desenvolvimento, o qual passou a ser visto como processo de mudança constante ao longo de todo o ciclo de vida. Gradualmente, começou a prestar-se mais atenção às situações de vida reais e aos contextos

* Doutora em Psicologia e Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra (Coimbra, Portugal) e Professora Adjunta do Politécnico de Coimbra da Escola Superior de Educação do Departamento de Educação (Coimbra, Portugal). *E-mail*: <susana@esec.pt>.

Artigo recebido em maio 2010 e aprovado em abril de 2012.

específicos (nomeadamente os contextos sociais) de aprendizagem e desenvolvimento, o que permitiu que as primeiras teorias, essencialmente teorias de estádios com pretensões universalistas, ainda que baseadas em estudos com populações estudantis restritas, fossem sendo substituídas gradualmente por perspectivas contextualistas. As teorias contemporâneas preocupam-se com a influência recíproca entre o indivíduo e o seu ambiente e incorporam os efeitos da época histórica, da cultura e do ambiente imediato, lado a lado com as características individuais (cf. ARNOLD; KING, 1997).

Apesar das suas diferenças, as teorias do desenvolvimento do estudante do ensino superior têm em comum os seguintes corolários (cf. ARNOLD; KING, 1997; EVANS; FORNEY; GUIDO-DIBRITO, 1998; PASCARELLA; TERENSINI, 1991): no final da adolescência e início da idade adulta ocorrem ciclos de mudança qualitativa, relativamente padronizados; estes padrões de mudança implicam uma adaptação cada vez maior ao meio, o qual passa a ser compreendido de modo cada vez mais diferenciado e integrador; o desenvolvimento do estudante evolui no sentido de uma progressivamente maior complexidade, da diferenciação dos quadros de referência para interpretação do mundo, do estabelecimento de relações interpessoais mais autênticas, de uma maior consciência ética e estética e de uma maior capacidade de lidar com as ideias, as tarefas de vida e as exigências externas; a identidade e o sentido do *self* atingem dimensões cada vez mais autónomas, evoluindo de um conformismo anterior para padrões individualizados de autoavaliação. Quanto à influência do meio externo e, em particular, do contexto do ensino superior, este é visto ora como um desafio, ora como um suporte ao desenvolvimento pessoal, desde que as suas condições não sejam nem ameaçadoras, nem incompreensíveis para o estudante.

Dois dos estudos de maior escala sobre o impacte do ensino superior no desenvolvimento do estudante foram efectuados nos Estados Unidos da América na década passada por Pascarella e Terensini (1991) e por Astin (1997). Dada a sua importância e a actualidade que mantêm, passamos a apresentar brevemente os seus resultados no que se refere ao desenvolvimento de valores, atitudes, competências e comportamentos de natureza psicossocial dos estudantes.

O ESTUDO DE PASCARELLA E TERENSINI

O trabalho de revisão baseado na análise de cerca de 2.600 estudos sobre o impacte do ensino superior no desenvolvimento global do estudante (realidade dos EUA) efectuado por Pascarella e Terensini (1991) vai, segundo

os autores, no mesmo sentido de outros estudos de grande escala, efectuados por Feldman e Newcomb no final dos anos 60 e por Bowen uma década depois. Pascarella e Terensini sintetizam assim o resultado comum a estes três trabalhos de revisão:

Sugerem que um conjunto razoavelmente consistente de mudanças cognitivas, de atitudes, de valores e psicossociais ocorreu nos estudantes do ensino superior ao longo das últimas quatro ou cinco décadas. Os estudantes aprenderam a pensar de formas mais abstractas, críticas, complexas e reflexivas; passou a existir uma liberalização geral de valores e atitudes combinada com um aumento dos interesses e actividades culturais e artísticas; fez-se progresso em direcção ao desenvolvimento de identidades pessoais e autoconceitos mais positivos; e deu-se uma expansão e uma extensão dos horizontes interpessoais, dos interesses intelectuais, da autonomia individual e da maturidade e bem-estar psicológico geral. Assim, pode dizer-se que a natureza e direcção das mudanças do estudante entre o primeiro e o último ano do curso parecem ser razoavelmente estáveis e de certa forma previsíveis (1991, p. 563-564).

Do seu estudo, em particular, Pascarella e Terensini concluíram que a evidência é suficientemente forte para afirmar que o estudante se desenvolve durante o tempo em que frequenta o ensino superior, que a frequência do ensino superior contribui para essa mudança ou desenvolvimento (ou seja, há mudanças que não podem ser atribuídas a outros factores, como a maturação ou o *background* social) e que diferentes instituições (ou seja, as suas características específicas, como dimensão, tipo, recursos financeiros, cultura organizacional, etc.) e diferentes experiências dentro da mesma instituição (por exemplo, tipo de residência, tipo de cursos, grupo de pares, actividades extracurriculares, etc.) têm efeitos diferentes sobre os estudantes (em função, por exemplo, do seu género sexual ou da pertença a determinados grupos étnicos minoritários).

Pascarella e Terensini (1991) reservam quatro capítulos da sua extensa revisão de estudos para a análise das mudanças nas áreas psicossocial, atitudinal e moral, ou seja, aquelas dimensões que ultrapassam o domínio cognitivo e académico estrito e que se consideram objectivos educativos genéricos: a autocompreensão, a expansão dos horizontes e interesses intelectuais, sociais e culturais, a libertação de dogmas, preconceitos e estreiteza da mente, a preparação para o trabalho útil e produtivo e para a pertença e participação na sociedade democrática. A síntese de resultados que passamos a apresentar retém alguns dos dados mais relevantes deste estudo para a temática que temos vindo a abordar e que é o foco do nosso estudo empírico.

Mudanças psicossociais ao nível do sistema do self (identidade, autoconceito académico, autoconceito social, autoestima). A investigação examinada pelos autores estuda as concepções conscientes e inconscientes e as avaliações de si próprio feitas pelo estudante. Entre outras áreas, são estudados aspectos como os compromissos pessoais em áreas ocupacionais, religiosas, políticas e sexuais, o autoconceito social (nos estudos usualmente pede-se ao estudante que se compare com os outros em aspectos como popularidade, liderança, autoconfiança social, compreensão dos outros, etc.) ou a autoestima (consideram-se aqui os julgamentos do estudante sobre o seu próprio mérito – sentir-se útil, satisfeito, capaz, etc. – sendo estes avaliados por referência a padrões internos ou pessoais e não por comparação com outras pessoas). Os resultados mostram que o autoconceito académico e o autoconceito social mudam, num sentido positivo, durante os anos do ensino superior, mas em ambos os casos o efeito do ensino superior é pequeno e indirecto.

Mudanças psicossociais ao nível do relacionamento com os outros e com o mundo externo. Estes estudos examinam os sistemas relacionais e analisam também as mudanças que se verificam na relação do estudante com outros estudantes, figuras de autoridade, pessoas íntimas, pares e colectividades. Dentro da categoria dos sistemas relacionais, são examinadas as mudanças em:

(a) *autoritarismo, dogmatismo e etnocentrismo* – estes estudos lidam com diversas formas de estreiteza da mente, nomeadamente: *autoritarismo* (descritores mais usuais: orientação não democrática, obediência e submissão à autoridade, aderência rígida a regras, intolerância e anti-intelectualismo geral); *dogmatismo* (termo que reflecte o carácter fechado do sistema de crenças de um indivíduo, a não receptividade à informação relevante e a incapacidade de avaliar e agir de acordo com o mérito inerente à informação); *etnocentrismo* (tendência para ver as interacções sociais em termos de endo e exogrupo; aplica-se quando o endogrupo é visto como dominante e as características dos indivíduos percebidas com base em estereótipos positivos ou imagens negativas dos grupos a que eles pertencem. Nos estudos conclui-se que o indivíduo etnocêntrico tende a submeter-se ao endogrupo e a hostilizar o exogrupo).

(b) *orientação intelectual* (descritores gerais: curiosidade intelectual, inclinação para ser crítico, orientação analítica, flexibilidade intelectual e complexidade) – os estudos revistos examinam a disposição geral do estudante para ser inquiridor, reflexivo, racional, lógico, analítico, crítico e céptico.

(c) *relações interpessoais* – aqui reveem-se os estudos sobre a mudança no ajustamento social e relações interpessoais do estudante. Parte-se dos pressupostos de que as mudanças nos sistemas do *self* e relacional são

complexas e interrelacionadas, já que o *self* não se define isoladamente, mas (pelo menos parcialmente) nas suas interacções com os outros e de que as percepções sobre o *self* e as crenças sobre as crenças dos outros acerca de si próprio não apenas modelam as estruturas psicológicas internas do indivíduo, mas também as suas respostas e as suas interacções com o mundo social externo. A extroversão social é uma das medidas de relações interpessoais, as altas cotações em escalas de extroversão social indicam a preferência por estar com pessoas, procurar actividades sociais e derivar delas satisfação pessoal.

Os resultados indicam que a frequência do ensino superior tende a fazer reduzir o etnocentrismo e o autoritarismo (valores menores nos finalistas do que nos recém-matriculados) e a promover a orientação intelectual, mas é pouco claro o efeito directo do ensino superior nestas mudanças, sendo explicada também pelas diferenças de género, capacidade e estatuto socioeconómico. No caso das relações interpessoais os resultados são mistos, sendo fraca a sua evidência e pouco claro o impacte directo do ensino superior.

Mudanças psicossociais ao nível dos valores e atitudes. Pascarella e Terensini reconhecem que os valores e atitudes fazem parte do sistema do *self* e do sistema relacional, mas os tratam à parte, devido à imensidão da literatura neste campo e também porque consideram que os valores e atitudes são menos centrais para o carácter do indivíduo, têm conteúdos mais específicos e mudam mais ao longo do tempo. Os autores usam os conceitos de valor e atitude como sinónimos, referindo que, neste domínio, a investigação se tem debruçado sobre as mudanças em cinco categorias ou áreas maiores:

(a) *cultural, estético e intelectual* – existe uma evidência moderada de que estes valores progridem, num sentido positivo, durante o ensino superior;

(b) *educacional e ocupacional* – os resultados mostram que os graduados valorizam mais a educação liberal e a consideram menos como um meio para alcançar o sucesso financeiro do que os não graduados, mas o efeito do ensino superior covaria com outras variáveis, como o sexo, o estatuto socioeconómico familiar, a aptidão ou os valores anteriores à entrada no ensino superior.

(c) *social e política* – os resultados mostram que as atitudes e valores políticos e a orientação social e cívica (altruísmo, consciência social, humanitarismo, actividades cívicas e outras orientações nas atitudes e valores pró-sociais similares) evoluem numa direcção positiva, verificando-se o aumento de tolerância política, social, racial, étnica e maior suporte aos direitos dos indivíduos em grande variedade de áreas. No entanto, o efeito do ensino superior é pouco claro e sujeito a explicações alternativas (género, religião, estatuto socioeconómico,

geração...). O liberalismo político e as preferências de afiliação formal em partidos políticos e actividades políticas aumentam, com forte evidência, mas uma vez mais é pouco claro o efeito do ensino superior, existindo explicações alternativas idênticas às encontradas para o liberalismo social.

(d) *valores religiosos* – os resultados mostram que a importância dos valores religiosos declina com a frequência do ensino superior. Os estudantes finalistas são menos fundamentalistas na orientação religiosa do que os estudantes recém-matriculados e também são mais cépticos acerca da existência de um ser supremo, concebendo Deus em termos mais impessoais e mostrando-se menos favoráveis à igreja como instituição.

(e) *papéis de género sexual* – as concepções dos estudantes acerca da igualdade de oportunidades educacionais e ocupacionais de género, da distribuição de responsabilidades no casamento e dos papéis maritais são cada vez mais liberais e igualitárias à medida que progridem nos estudos.

Exceptuando o valor atribuído à educação liberal, em todas as outras categorias de valores permanece pouco claro o impacto directo do ensino superior e são sempre dadas explicações rivais para estas mudanças, o que demonstra que o ensino superior não tem o poder de afectar automaticamente o sistema de valores do estudante, à margem de outros contextos e condicionantes experienciais.

Mudanças ao nível do desenvolvimento moral. Estas mudanças, tal como as que se referem às atitudes e valores, também são tratadas à parte por Pascarella e Terenzini, não porque constituam um sistema diferente dos sistemas do *self* e do sistema relacional do estudante, mas devido à extensão da literatura neste domínio. Na sua maioria, os estudos analisados usam o teste MJI de Kohlberg e o DIT de Rest, e partem da convicção de que a experiência no ensino superior deve contribuir não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para estimular a sua capacidade de aplicar a razão à análise de questões interpessoais, políticas, sociais e éticas.

A frequência do ensino superior parece estar, de facto, positivamente correlacionada com o desenvolvimento da maturidade do julgamento moral. Os muitos estudos revistos por Pascarella e Terenzini que empregaram o MJI e o DIT sugerem que o raciocínio moral baseado em razões de princípio evolui ao longo dos anos no ensino superior (para estudos posteriores, com conclusões idênticas, ver McNeel, 1994).

Tomando por base este corpo da investigação, os autores de linha cognitivo-desenvolvimental admitem que a frequência do ensino superior contribui para a passagem do raciocínio convencional para o pós-convencional. No entanto, como referem Pascarella e Terenzini, é difícil apurar, a partir destes estudos, a magnitude média deste

efeito positivo, já que muitos não fornecem a informação estatística necessária (como seja a percentagem de estudantes que progridem de um estágio para o superior ou os desvios-padrão) e noutros não é possível efectuar comparações entre as respectivas amostras.

Dado que a formação intelectual é um dos grandes domínios de actuação do ensino superior, é de esperar uma forte influência nos processos cognitivos e, em particular, no desenvolvimento do raciocínio do estudante. Também não é ilógico supor que quanto mais o curso permita ao estudante conhecer, analisar, interpretar, discutir e tecer considerações sobre temas sociomoraes, maior será a complexidade dos seus raciocínios e argumentações morais. Outras investigações deixam claro que ao longo dos anos no ensino superior os estudantes tendem a ser cada vez mais capazes de reflectir criticamente sobre as suas experiências e dotá-las de significado (e.g., KITCHENER; KING, 1990; PERRY, 1981; REST, 1994).

Os estudos revistos por Pascarella e Terenzini (1991) põem em evidência o desenvolvimento de aptidões cognitivas (raciocínio formal, pensamento crítico, capacidade de resolver problemas pouco estruturados e a lida com a complexidade conceptual) durante os anos de estudo no ensino superior e, tal como Rest defende, sugerem que estas competências estão relacionadas com o desenvolvimento do julgamento moral, pelo que o estudo do desenvolvimento moral não pode restringir-se ao julgamento moral, devendo incluir outras dimensões psicossociais e cognitivas e ser tratado de forma integrada e contextualizada. O estudo longitudinal de Deemer (1987, apud REST; NARVAEZ, 1991) ilustra esta posição.

Neste estudo foram comparados os resultados obtidos no DIT por estudantes em dois momentos: após o ensino secundário e passados 10 anos. Os sujeitos eram divididos de acordo com as categorias *Orientação Académica Alta* (gosto pelo estudo, envolvimento activo em leituras, preferência por amigos que também se esforçam nos estudos, etc.) e *Baixa* e *Estimulação Intelectual Continuada Alta* e *Baixa*. Esta segunda categoria refere-se à oferta de oportunidades proporcionadas pelo ambiente (desafios e experiências de vida estimulantes, não rotineiras e enriquecedoras). Os resultados indicaram que as cotações no DIT melhoravam em função da orientação académica (contribuindo para 12.6% das cotações pós-teste do DIT) e da estimulação intelectual contínua (contribuindo para 22% da variância). Estes resultados parecem evidenciar a natureza geral da influência da experiência no ensino superior sobre o desenvolvimento da maturidade do julgamento moral, o qual

proporciona uma estimulação intelectual geral que leva os estudantes a rever e repensar o modo como efectuam os seus julgamentos morais. Sublinhamos a natureza

geral desta influência. No entanto, o desenvolvimento moral destes sujeitos parece progredir ao longo de um desenvolvimento social numa frente alargada, promovido por um vasto leque de experiências [...]. [Estes resultados sugerem que] o impacto do ensino superior sobre o desenvolvimento do juízo moral não parece ser primariamente mediado através de leituras específicas ou através da aprendizagem de conteúdos académicos específicos. O meio extracurricular do ensino superior pode ser tão importante como a estimulação geral que é fornecida pelo trabalho no curso (REST; NARVAEZ, 1991, p. 239).

O ESTUDO DE ASTIN

Astin publicou em 1977 o livro de referência *Four critical years*, no qual foram catalogados os principais efeitos da experiência no ensino superior, tomando por base uma amostra de 200.000 estudantes norte-americanos de 300 instituições de ensino superior. Sumariamente, este trabalho revelou que o ensino superior tem pouco efeito sobre o desenvolvimento do estudante, considerando que contribui pouco para a variância das cotações dos estudantes pós-graduados, quando consideradas as suas características anteriormente ao ingresso no ensino superior (cf. REST; NARVAEZ, 1991). Anos mais tarde, Astin decide publicar um novo livro, no qual revê, à luz de novos dados da investigação, o seu anterior trabalho e respectivas conclusões (ASTIN, 1997). Desta vez, Astin sublinha os seguintes efeitos principais da frequência do ensino superior sobre o desenvolvimento psicológico do estudante:

- a) o estudante tende a mudar os seus valores, comportamentos e planos académicos no sentido da orientação dominante do seu grupo de pares;
- b) os valores, atitudes, autoconceito e estatuto socioeconómico do grupo de pares são mais importantes do que as suas capacidades, orientações religiosas ou composição racial para a forma como cada estudante irá desenvolver-se;
- c) são particularmente importantes os efeitos da orientação da instituição para a investigação ou para o estudante: quanto maior for a orientação da instituição para a investigação mais aumenta a insatisfação do estudante e mais negativo o seu impacto nas medidas de desenvolvimento cognitivo e afectivo (embora os resultados dos estudantes em testes estandardizados sejam positivamente afectados por esta orientação); o padrão oposto de efeitos verifica-se quando existe maior orientação para o estudante;
- d) quando retirado o efeito do grupo de pares e as características próprias da faculdade, o tipo de instituição e o controlo têm pouco efeito directo;

- e) o currículo tem pouco impacto (o que, no caso americano, pode estar relacionado com o facto de que na maioria das instituições nem todos os estudantes frequentam as mesmas disciplinas, devido ao sistema distribucional usado).

Os resultados empíricos fortalecem a convicção de que os projectos educativos, a cultura institucional, os procedimentos e os recursos afectados ao ensino são dados determinantes para a formação e o desenvolvimento sociomoral dos estudantes no ensino superior. No entanto, nem todos os estudantes progredem da mesma forma nas mesmas instituições. Como é que esta variabilidade individual entre os estudantes pode ser estudada, compreendida e prevista? Astin sugere que o conceito de envolvimento psicológico é fundamental para percebermos os efeitos da experiência educativa, ajudando-nos a antecipar a importância da interacção entre factores ambientais e factores pessoais na análise.

Baseado numa perspectiva sistémica e ecológica do desenvolvimento, o conceito de envolvimento (ASTIN, 1984, 1997) permite considerar, ao mesmo tempo, o contexto, o sujeito e a relação entre ambos. Na teoria do envolvimento, o desenvolvimento do estudante é função das interacções que este estabelece com o ambiente universitário, ou seja, do envolvimento. O conceito de envolvimento refere-se ao conjunto de energia física e psicológica que o estudante despende com as suas experiências académicas (ASTIN, 1984). Os estudantes podem envolver-se mais numas actividades do que noutras e diferenciar-se entre si pelo grau de envolvimento perante cada uma das actividades.

O conceito de envolvimento é um instrumento útil para apurar a importância relativa do ambiente académico, do ambiente extra-académico e das disposições pessoais na mudança do indivíduo nos planos social, moral e cívico. A sua instrumentalidade resulta do facto de que nos permite olhar de uma vez só um conjunto de estímulos e um conjunto de respostas que os mesmos suscitam em diferentes sujeitos e em diferentes momentos da vida desses sujeitos.

Com este conceito, Astin (1997) procurou compreender os resultados obtidos no seu estudo, discriminando, em concreto, dois tipos conceptualmente distintos de medidas do envolvimento do estudante: o primeiro tem a ver com o envolvimento inicial do estudante quando entra no ensino superior (escolha do curso, programa de alojamento, ajudas financeiras, etc., são indicadores desta medida, considerada em simultâneo como característica do estudante e como atributo da sua experiência ambiental) e o segundo tem a ver com os resultados intermédios que apenas podem ser conhecidos após um período de tempo no ensino superior (esta medida inclui cinco categorias: envolvimento académico,

envolvimento na faculdade, envolvimento com o grupo de pares estudantes, envolvimento no trabalho e outras formas de envolvimento). Resumidamente, passamos a apresentar os resultados mais relevantes.

Efeitos do envolvimento inicial

Tipo de alojamento – os resultados mostram que sair de casa para ir estudar tem efeito directo na satisfação com a vida estudantil e no desenvolvimento (autopercepção) em áreas como consciência cultural, aptidões de liderança, aptidões interpessoais e aptidões laborais. Resultados como estes também foram encontrados por Biddle, Bank e Slavings (1990). Este factor está positivamente relacionado com a participação em organismos sociais, recitais ou concertos, como ser eleito para organismos estudantis e agir como estudante-tutor.

Área de estudo – os efeitos directos (não atribuíveis a outras variáveis ambientais) são diferentes consoante os cursos frequentados. Por exemplo, os cursos de engenharia e economia parecem aumentar o raciocínio analítico do estudante, mas promovem, em contrapartida, o materialismo e o conservadorismo e dificultam o desenvolvimento de aptidões de comunicação, a consciência cultural, o activismo social e a preocupação por questões sociais; os cursos na área das ciências físicas parecem desenvolver as aptidões analíticas de resolução de problemas, a capacidade de ajuda aos colegas (tutorar outros estudantes) e a participação em programas ecológicos, mas em contrapartida têm efeitos negativos sobre a consciência cultural e as aptidões de escuta. Por sua vez, os cursos de educação parecem ter efeitos negativos sobre as aptidões analíticas e de resolução de problemas, as capacidades de pensamento crítico e o conhecimento geral (cultura geral), mas têm efeitos positivos na orientação para o outro, como por exemplo, tutorar outros estudantes. As profissões na área da saúde promovem o interesse do estudante em contribuir teoricamente para a ciência, mas reduzem a compreensão racial. Os cursos de humanidades e artes têm efeitos positivos sobre a orientação política (liberalismo *versus* conservadorismo) e o gosto por manifestações culturais (recitais, concertos), mas não estimulam as aptidões analíticas e de resolução de problemas.

Efeitos dos resultados intermédios

Envolvimento académico – esta variável foi analisada a partir de quatro medidas: tempo dedicado aos estudos, disciplinas frequentadas, experiências de aprendizagem específicas e experiências pedagógicas específicas.

(a) o *tempo dedicado aos estudos e trabalhos de casa* está positivamente relacionado com os resultados académicos, com as medidas de satisfação académica, com o activismo social e com compromissos sociais

(e.g., promover a compreensão racial, ambientalismo ou interesse em contribuir para o progresso científico); está negativamente relacionado com a autocentração e com a crença de que o principal benefício do curso é promover o bem-estar económico.

(b) as *disciplinas frequentadas* revelaram efeitos significativos sobre o desenvolvimento do estudante, sendo diferentes os efeitos consoante os aspectos que enfatizam. Por exemplo, as disciplinas que reforçam as aptidões para a escrita têm efeitos positivos sobre o conhecimento geral ou o pensamento crítico; as que se centram na ciência ou no conhecimento científico estimulam o empenho do estudante em contribuir para a ciência, as suas capacidades analíticas e a capacidade de tutorar outros colegas; as disciplinas centradas na história ou na análise histórica têm efeitos positivos sobre o activismo social, a inclinação artística e a liderança e estimulam o interesse em promover a compreensão racial e o ambientalismo; por fim, as disciplinas relacionadas com as línguas estrangeiras têm efeitos positivos modestos na consciência cultural e reduzem a crença de que a discriminação racial não é problemática no seu país (EUA) ou a ideia de que as pessoas pouco podem fazer para mudar a sociedade.

(c) as *experiências de aprendizagem específicas* (e.g., estudos étnicos, estudos sobre a mulher, estágios, etc.) contribuem para que o estudante desenvolva atitudes políticas liberais, crenças ou participação em temáticas sobre a “diversidade”, crescimento da consciência cultural e o activismo social e político. A participação em programas de estudos no estrangeiro contribui para o aumento da consciência cultural. A participação em *workshops* sobre temas culturais ou raciais correlaciona-se com o activismo social, com o aumento da orientação política, da liderança e da defesa do ambiente e reduz as crenças de que a discriminação racial não é um problema nacional (EUA), de que o principal benefício do ensino superior é aumentar o poder económico.

(d) as *experiências pedagógicas específicas* (trabalhar em projectos de investigação independentes, receber tutoria, apresentar aulas, fazer exames de escolha múltipla e fazer exames baseados na apresentação de ensaios) revelam também efeitos no desenvolvimento do estudante: trabalhar em projectos de investigação independentes promove o compromisso em contribuir para o progresso científico, a percepção de se estar melhor preparado para a vida profissional e a satisfação com vários serviços de apoio ao estudante; receber tutoria está positivamente relacionado com oferecer tutoria a outros estudantes; fazer apresentações ou aulas para os colegas aumenta a capacidade de falar em público e todas as medidas de autoavaliação do crescimento individual; por sua vez, os exames baseados na apresentação de ensaios

ou trabalhos individuais fortalecem as competências de escrita e relacionam-se positivamente com a autoavaliação de crescimento em praticamente todas as áreas. Pelo contrário, os exames de escolha múltipla têm efeitos negativos sobre aptidões de escrita e sobre o pensamento crítico. Correlacionam-se positivamente com o objectivo de assegurar uma boa situação financeira e com a crença de que o principal benefício do ensino superior é o aumento do poder económico.

Envolvimento na faculdade – os resultados das medidas da interacção estudante/faculdade (proximidade com os professores, colaborar com a faculdade em algumas aulas, horas semanalmente gastas em contactos com a faculdade) mostram claramente que a interacção frequente entre a faculdade e o estudante é um elemento promotor do seu desenvolvimento global e da sua satisfação.

Envolvimento com o grupo de pares – as medidas deste tipo de envolvimento incluem: trabalhos de grupo e em projectos, discussão de assuntos académicos, ser estudante-tutor, participar em desportos organizados na universidade, ser membro de clubes ou associações estudantis, discutir aspectos raciais ou étnicos, conviver com colegas de diferentes grupos étnicos, participar em manifestações estudantis, ser eleito para cargos estudantis e horas semanais gastas no convívio com colegas em clubes ou organismos estudantis. Embora as diferentes medidas para a interacção dos estudantes com os pares¹ tenham efeitos diferentes, os resultados mostram que, globalmente, a interacção estudante-estudante afecta positivamente aspectos como: liderança, pensamento crítico, consciência cultural, conhecimento geral, autoestima, activismo social, compromisso em promover a compreensão racial, ambientalismo, orientação política, liberalismo e participação em concertos e recitais. Estes resultados estão de acordo com outros estudos nos quais se demonstrou a importância fundamental da interacção entre pares para o bem-estar dos estudantes e para o desenvolvimento de estratégias de *coping* e redução do estresse na população estudantil (e.g. PEREIRA, 1993).

Envolvimento no trabalho – trabalhar a tempo inteiro tem resultados negativos, reduzindo, por exemplo, a consciência cultural, as aptidões interpessoais ou a satisfação com a vida estudantil. Trabalhar em *part-time* fora do *campus* tem um padrão de resultados idêntico, mas, pelo contrário, trabalhar em *part-time* no *campus* está positivamente relacionado com uma autoavaliação positiva do crescimento cognitivo e afectivo e com a satisfação com a vida estudantil, bem como com uma grande variedade de outros aspectos (e.g., compromissos com a compreensão racial ou o ambientalismo, tutorar outros estudantes, ser eleito para cargos estudantis, ou assistir a recitais e concertos). A diferença poderá estar

no envolvimento já que, comparados com os outros estudantes trabalhadores, estes têm contactos mais frequentes com outros estudantes e com a faculdade, pelo que esta imersão no ambiente e cultura universitária parece compensar o tempo dedicado ao trabalho.

Outras formas de envolvimento – entre estas outras formas de envolvimento, Astin analisou as horas gastas semanalmente em actividades heterogéneas, como ver televisão, assistir a serviços religiosos, trabalho voluntário, casamento, práticas desportivas, consumo de álcool. Não iremos resumir os efeitos de cada uma destas formas de envolvimento. Os resultados levam Astin a concluir que um vasto espectro de resultados cognitivos e afectivos é afectado negativamente por actividades que contribuam para isolar o estudante dos seus pares ou que promovam a passividade e o materialismo. Em contrapartida, actividades cooperativas têm efeitos positivos. Por exemplo, o trabalho voluntário tem efeitos positivos sobre: activismo social, liderança, participação em manifestações estudantis, tutorar outros estudantes e autoavaliação do crescimento em liderança. Também está positivamente relacionado com resultados de atitudes: compromisso com desenvolver uma filosofia de vida significativa, promover a compreensão racial e participar em programas ecológicos. Relaciona-se negativamente com o objectivo de promover o bem-estar financeiro pessoal ou ver o aumento de poder económico como sendo o principal benefício da universidade.

Este estudo, ao lado dos que anteriormente referimos, parece sustentar duas ideias básicas. Por um lado, a inexistência de uma fórmula mágica para promover o desenvolvimento das competências necessárias a uma identidade sociomoral orientada para a excelência e para a complexidade. A formação da identidade, neste sentido ou no inverso, é formatada por meio de várias actividades, conteúdos, contextos experienciais e opções que se conjugam e interagem entre si. Por outro lado, parece ficar claro que o ensino superior pode ser, efectivamente, uma oportunidade e um contexto determinante para o desenvolvimento do estudante, variando os seus efeitos em função das oportunidades que oferece ao estudante e do modo como se compatibiliza com outras experiências de vida alheias à experiência académica.

CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS FAVORÁVEIS AO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

Quando nos preocupa a questão da formação sociomoral dos jovens temos então que olhar tanto para as suas possibilidades desenvolvimentais e modos específicos de autorregulação das suas experiências e aprendizagens, quanto para os mecanismos institucionais

e contextuais promotores de mudança. Aspectos como o tamanho das escolas, os seus objectivos, os currículos explícitos e ocultos ou as formas de relacionamento entre professores e estudantes, não são aspectos desprezíveis para esta análise, já que interferem com o desenvolvimento sociomoral do estudante, como alguns autores da linha desenvolvimental têm evidenciado (cf. CHICKERING; REISSER, 1993).

Ehrlich (2002) diferenciou aquelas instituições cujos esforços na promoção do desenvolvimento moral e cívico dos estudantes se restringe a actividades pontuais ou a iniciativas que não abrangem todos os estudantes (por exemplo, organizando seminários ou cursos para populações restritas) das instituições que, em contraste, estabeleceram compromissos claros nesta matéria, definindo abordagens compreensivas e intencionais no âmbito da aprendizagem moral e cívica. O autor salienta os aspectos comuns às 12 instituições que incluíram esta categoria, pondo a hipótese de que os mesmos contribuem positivamente para promover o desenvolvimento sociomoral e cívico dos estudantes.

De acordo com os resultados deste estudo, estas instituições valorizam e integram objectivos explícitos no domínio da integridade pessoal, da responsabilidade social e do envolvimento cívico e político dos estudantes, nomeadamente:

- a) tomam em consideração a dimensão cognitiva e intelectual do desenvolvimento moral e cívico do estudante;
 - b) procuram desenvolver capacidades de raciocínio e promover o pensamento crítico e a comunicação efectiva, a partir de questões morais, cívicas e políticas de significado social e moral real;
 - c) produzem uma cultura partilhada de preocupação por questões morais;
 - d) oferecem oportunidades para o envolvimento e acção concreta dos estudantes;
 - e) modelam, por variados meios, o desenvolvimento positivo da identidade moral e cívica dos alunos.
- Além disso, todas estas instituições:
- f) procuram dotar-se de recursos não só para o desenvolvimento dos aspectos académicos, mas também dos aspectos morais e cívicos da formação;
 - g) dispõem de mecanismos e usam abordagens que facilitam a comunicação entre diferentes programas, a fim de reforçar a coerência nas experiências dos estudantes;
 - h) incorporam os aspectos morais e cívicos no ensino, na aprendizagem académica e nos conteúdos curriculares;
 - i) dão uma ênfase especial ao processo de ensino e aprendizagem (por exemplo, criando centros

de apoio ao desenvolvimento curricular e avaliação dos cursos ou administrando programas interdisciplinares entre faculdades ou seminários sobre tecnologias educativas);

- j) valorizam a aprendizagem em contexto real (*community-based learning*), procurando garantir que as práticas na comunidade favoreçam a aprendizagem significativa, estimulem o pensamento crítico e melhorem a forma como o estudante se vê a si próprio e aos outros;
- l) apoiam e promovem relações de tutoria entre estudantes, permitindo-lhes desempenhar papéis positivos face aos pares e à própria vida institucional;
- m) assumem o ideal da diversidade e reconhecem a força dos ideais cívicos e democráticos, tomando como seu objectivo aumentar a compreensão de outras tradições culturais e promover um envolvimento activo na comunidade que seja respeitador das diferenças.

Pace (1990, apud KUH, 2002) encontrou resultados idênticos. Estas evidências oferecem *insights* preliminares para o estudo das características dos projectos educativos das instituições (incluindo estratégias de gestão, currículos, recursos, formas de gestão e metodologias) que mais contribuem para o desenvolvimento moral, social e cívico dos estudantes do ensino superior. De acordo com estudos existentes, nas instituições em que é dada aos estudantes a possibilidade de participar de organismos que contribuem para a gestão e definição de políticas institucionais, os estudantes que participaram nestes programas referem que a oportunidade de liderança está entre as suas mais poderosas experiências no ensino superior. Esta experiência aumenta a crença nas capacidades pessoais para provocar mudanças e estimula aptidões cívicas várias (negociação, construção de consenso, falar em público, gestão fiscal, etc.). Outra experiência significativa resulta do desempenho do papel de estudante-tutor, uma experiência importante para os estudantes em ambos os lados da relação de orientação (EHRlich, 2002).

É interessante cruzar estas características com aquelas que Astin e Chang (1995, apud ASTIN, 1997) verificaram serem comuns às instituições universitárias que conseguiram ultrapassar o velho dilema de se orientarem predominantemente para o ensino ou para a investigação. Ultrapassar este dilema, que é comum a muitas universidades de todo o mundo e foco de grandes perturbações profissionais na gestão de carreira dos professores, permite uma focagem enriquecedora e vantajosa tanto para a qualidade do ensino, como para a qualidade da investigação. No estudo referido foram salientadas as seguintes características exemplares

destas instituições que se tornaram capazes de gerir positivamente este duplo objectivo: interacção frequente com os estudantes, forte apoio aos serviços destinados aos estudantes, forte orientação humanista, ênfase nas questões da “diversidade”, envolvimento dos estudantes em investigação independente e na investigação conduzida nas faculdades, avaliações escritas, existência de muitos cursos interdisciplinares, ênfase em cursos de história e de línguas estrangeiras e em cursos que valorizam e promovem actividades de escrita, uso raro de exames de escolha múltipla.

Os métodos activos e o ensino centrado no estudante são eficazes para promover a consciência crítica e a intervenção social, assim como comportamentos de cidadania activa, por exemplo, no plano das aptidões de sustentabilidade (DAWE; JUCKER; STEPHEN, 2005), na capacidade de aceitar e aprender com a diversidade (MORENO et al., 2006) e o multiculturalismo (GONÇALVES, 2011) e de aprender a observar a realidade pela via do questionamento crítico (JUSTICE et al., 2007a, b).

Higgins, Power e Kohlberg (1984) concluíram, num estudo sobre o clima moral da instituição de ensino superior, que um ambiente democrático estimula o desenvolvimento do raciocínio moral. O estudo adoptou como metodologia a discussão de dilemas morais hipotéticos e práticos e tomou em consideração o ambiente democrático de gestão adoptado na instituição, descrito em termos de existência e desenvolvimento de normas sociomoraes colectivas e da sua valorização pela comunidade escolar. Os autores concluíram que o ambiente democrático favorece a responsabilidade pró-social dos estudantes (no que respeita ao conteúdo das suas escolhas perante os dilemas), ajudando-os a desenvolver juízos de responsabilidade (no que respeita ao seu modo de ajuizar moralmente as situações), e promove a transição para estágios de maturidade moral mais elevados. Por seu turno, McNeel (1994) mostrou que as instituições educativas, onde prevalece a endoutrinação e o dogmatismo e onde é favorecida uma orientação simplista para a carreira profissional, inibem o desenvolvimento das capacidades de raciocínio do estudante.

CONCLUSÃO: O ENSINO SUPERIOR COMO CONTEXTO DE MUDANÇA

No presente artigo analisamos alguns estudos clássicos sobre a mudança psicossocial nos estudantes do ensino superior e tivemos oportunidade de identificar as principais áreas (e o sentido) destas mudanças. Embora os estudos sejam suficientemente abrangentes e relevantes, devemos salientar que, tendo sido conduzidos maioritariamente nos Estados Unidos da América e

alguns deles há vários anos, os resultados destes estudos não podem determinar a análise do ensino superior em realidades nacionais, geográficas ou de época diferentes.

Apesar das limitações que acabamos de referir, os estudos analisados revelam que o ensino superior pode ser uma das instituições mais poderosas na formação de indivíduos e comunidades complexas. Em geral, o ensino superior promove os conhecimentos centrais à aprendizagem moral e cívica. O estudante torna-se mais capaz de compreender a diversidade social e as instituições e processos de natureza cívica, política e económica; ganha um conhecimento mais substantivo dos cenários de vida em que está envolvido, aumenta a capacidade de escuta e as capacidades para comunicar com clareza, para recolher, organizar e analisar informação, para pensar criticamente e justificar as suas posições; para assumir a responsabilidade pelas suas acções.

Os estudos revistos mostram que os conhecimentos e as aptidões cognitivas e intelectuais mudam efectivamente com a entrada no ensino superior e permanecem após esta experiência (cf. ARNOLD; KING, 1997; ASTIN, 1997; PASCARELLA; TERENSINI, 1991). Quanto às aptidões de natureza mais afectiva e relacional e quanto às atitudes sociomoraes (dimensões não menos importantes do carácter sociomoral), parece existir, em geral, um efeito mais fraco do ensino superior e parece também que este efeito é mais dependente de experiências específicas (tipo de cursos e disciplinas frequentadas, áreas de conhecimento envolvidas, experiências extracurriculares, grupo de pares, cultura organizacional...). O desenvolvimento do estudante na esfera moral e do civismo envolve conhecimentos, virtudes e aptidões interdependentes que não podem ser adquiridas pela mera leitura de alguns livros, nem traduzir-se num saber livresco, sendo mais bem alcançados através do efeito cumulativo de programas educativos organizados num ambiente institucional de compromisso para com o desenvolvimento de tais competências (EHRlich, 2002; GONÇALVES, 2010).

A identidade moral e as crenças acerca da excelência moral são uma versão individualizada daquilo que a cultura de referência assume como valores ideais de um eu possível e desejável. A inteligência moral é, do nosso ponto de vista, o foco psicológico da produção da excelência; é fruto de uma simbiose de processos e mecanismos psicológicos de autorregulação simultaneamente cognitivos, emocionais, afectivos e motivacionais e reconhecemos os limites deste processo de autorregulação decorrentes das condicionantes biológicas e culturais que antecedem a consciência e a liberdade individual. Ora, a inteligência moral não se produz num vazio social, mas num contexto de relações físicas e simbólicas entre o sujeito e o seu meio social. O ensino superior é, para

os estudantes, um contexto importante de formação e transformação da identidade e das competências pessoais e relacionais. O estudante não está apenas a ser preparado para a vida profissional, adquirindo competências, técnicas e saberes de ordem profissional, mas um conjunto muito mais vasto de aprendizagens que contribuem para modelar e transformar toda a sua identidade, sistemas de valores, atitudes e tendências de acção.

REFERÊNCIAS

- ARNOLD, K.; KING, I. C. **College student development and academic life**. New York: Garland Publishing, 1997.
- ASTIN, A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, v. 25, p. 297-308, 1984.
- _____. **What matters in College?** San Francisco: Jossey-Bass, 1997.
- BIDDLE, Bruce; BANK, Barbara; SLAVINGS, Rick. Modality of thought, campus experiences, and the development of values. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 4, p. 671-682, 1990.
- CHICKERING, Arthur; REISSER, Linda. **Education and identity**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- DAWE, Gerald; JUCKER, Rolf; STEPHEN, Martin. **Sustainable development in higher education: current practice and future developments a report for the higher education academy**. York: Higher Education Academy, 2005.
- EHRlich, Thomas. The impact of higher education on moral and civic responsibility. **Journal of College and Character**, v. 2. 2002. Disponível em: <<http://www.collegevalues.org/articles.cfm?a=1&id=37>>. Acesso em: 3 mar. 2002.
- EVANS, Nancy; FORNEY, Deanna; GUIDO-DiBRITO, Florence. **Student development in college: theory, research and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- GONÇALVES, Susana. Desafios à educação e sistemas educativos contemporâneos. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 54/4, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.rioei.org/3913.htm>>.
- _____. Intangible culture, cooperation and intercultural dialogue among university students. **Intercultural Education**, v. 22, n. 1, p. 83-95, 2011.
- HIGGINS, Ann; POWER, Clark; KOHLBERG, Lawrence. The relationship of moral atmosphere to judgments of responsibility. In: KURTINES William M.; GEWIRTZ, Jacob L. (Ed.). **Morality, moral behavior, and moral development**. New York: John Wiley & Sons, 1984. p. 74-106.
- JUSTICE, Christopher et al. Taking inquiry makes a difference – a comparative analysis of student learning. **Journal of Excellence in College Teaching**, 2007a.
- JUSTICE, Christopher et al. Inquiry in higher education: reflections and directions on course design and teaching methods. **Innovative Higher Education**. 2007b.
- KITCHENER, K. S.; KING, P. M. The reflective judgment model: transforming assumptions about knowing. In: MEZIROW, J. et al. (Ed.). **Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. p. 159-176.
- KUH, George. Do environment matter? A comparative analysis of the impress of different types of colleges and universities on character. **Journal of College and Character**, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.collegevalues.org/articles>>. Acesso em: 11 mar. 2002.
- McNEEL, S. P. College teaching and student moral development. In: REST, J. R.; NARVÁEZ, D. (Ed.). **Moral development in the professions: psychology and applied ethics**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. p. 27-50.
- MORENO, José Francisco et al. The revolving door for underrepresented minorities faculty in higher education: An analysis from the campus diversity initiative. **The James Irving Foundation Campus Diversity Initiative Evaluation Project**. 2006. Disponível em: <www.irvine.org/assets/pdf/pubs/education/insight_Revolving_Door.pdf>.
- PASCARELLA, Ernest T.; TEREZINI, Patrick T. **How college affects students: findings and insights from twenty years of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- PEREIRA, Orlindo Gouveia. A emergência do paradigma americano. In: VALA, Jorge; MONTEIRO, Maria Bebedita. (Ed.). **Psicologia social**. Lisboa: Gulbenkian, 1993. p. 31-48.
- PERRY, William G. Cognitive and ethical growth: The making of meaning. In: CHICKERING, A. W. and associates (Ed.). **The modern American college**. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. p. 76-116.
- REST, James. Background: theory and research. In: REST, James R.; NARVÁEZ, Darcia. (Ed.). **Moral development in the professions: psychology and applied ethics**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994. p. 1-26.
- REST, James; NARVAEZ, Darcia. The college experience and moral development. In: KURTINES, William M.; GEWIRTZ, Jacob L. (Ed.). **Handbook of moral behavior and development**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991. v. 1, p. 229-246.

NOTA

¹ Estas medidas incluem: trabalhos de grupo e trabalho por projectos, discutir assuntos académicos com os colegas, ser estudante-tutor, participar em desportos organizados na universidade, ser membro de clubes ou associações estudantis, discutir aspectos raciais ou étnicos, conviver com colegas de grupos raciais ou étnicos diferentes do seu, participar em manifestações estudantis de protesto, ser eleito para cargos estudantis e horas semanais gastas no convívio com colegas em clubes ou organismos estudantis.