

IMPLICAÇÕES DAS TEORIAS COGNITIVAS PSICOSSÓCIAIS E AMBIENTALISTAS NO DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

JOAQUIM ARMANDO FERREIRA *

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 escolar e os seus objectivos, assim como as influências recíprocas no processo de interacção 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 estágio 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 de 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.

Pré-Convencional

- Orientação punitiva e obediência à autoridade.

* Docente FPCE - Universidade Coimbra

- Orientação ingenuamente hedônica e instrumental.

Convencional

- Orientação em função das relações interpessoais ou a moralidade do tipo "bom rapaz".
- Moralidade da autoridade e da manutenção da ordem social.

Pós-Convencional

- Moralidade do contrato social, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceite.
- Orientação pelos princípios éticos e universais.

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 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*).

Dualismo (*dualism*) - posição 1 e 2

- Nós certos/bons; os outros errados/maus.
- Tudo existe em absoluto.
- Existem respostas certas para todas as questões.

Multiplicidade (*multiplicity*) - posição 3 e 4

- Reconhecimento de que há múltiplas perspectivas na análise de uma dada situação ou problema.
- Aqueles que apresentam perspectivas diferentes já não são vistos como estando simplesmente errados.
- Todos os pontos de vista são igualmente válidos.

Relativismo (*relativism*) - posição 5 e 6

- O "saber" é contextual e relativo.

- As múltiplas perspectivas (que estavam todas certas na posição 3 e 4) são agora encaradas como fazendo parte de um todo.
- Necessidade de se orientar num mundo relativista através de alguma forma de compromisso pessoal.

Comprometimento no relativismo (*commitment in relativism*) - posição 7 e 8

- Afirmação de si.
- Aceitação de responsabilidades.
- Comprometimento pessoal em relação à escolha de uma profissão, ao casamento e a um conjunto de valores bem definido.
- Reconhecimento da existência de aspectos/características conflituosas.

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 destes 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 aos 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 ego (*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 ou 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 to-

das 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 alocentrismo, 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 ingénuas 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).

No presente estudo, pretendemos, também, apresentar outras teorias que põem em relevo a influência do meio no modo como os estudantes pensam e agem. Essas teorias, denominadas *ambientalistas ou interaccionistas pessoa-meio*, baseiam-se, de modo particular, nas investigações de Kurt Lewin e na sua famosa fórmula $C = f(PM)$, em que o comportamento é função (f) da interacção da pessoa (P) com o meio (M). Partindo desta concepção, dão uma atenção muito especial ao meio, salientando a importância deste no condicionamento do comportamento das pessoas. Barker (1968) mostra como as pessoas tendem a comportar-se da mesma maneira em meios semelhantes, apesar de diferirem umas das outras em muitos aspectos concluindo que, frequentemente, os ambientes humanos têm um efeito coercivo sobre os comportamentos dos indivíduos.

A importância do meio universitário no desenvolvimento integral do estudante tem sido abordada por outra corrente que centra as suas preocupações no estudo do valor ou das dimensões de actividade que têm sido definidas em termos de subculturas estudantis. Esta perspectiva sugere que estudantes, numa subcultura específica, apresentam valores e comportamentos semelhantes, com tendência a interaccionarem uns com os outros e, portanto, a estabelecerem um meio que, por sua vez, terá o seu impacto nos membros dessa subcultura particular.

Clark e Trow (1966) teorizaram que há certas atitudes para com a educação superior que os estudantes manifestam e que definem os elementos das diferentes subculturas estudantis. De acordo com as suas opiniões, existem quatro tipos de subculturas estudantis que derivam da combinação de duas variáveis: (1) o grau com que os estudantes se comprometem com ideias (muito ou pouco) e (2) o modo como os estudantes se identificam com a sua escola (muito ou pouco). Esse modelo de subculturas estudantis é apresentado na figura seguinte:

		Muito	Pouco
Comprometido com as ideias			
	(Muito)	Académico	"Social"
Identificação com a Instituição	(Pouco)	Não-conformista	Vocacional

Clark e Trow definiram pormenorizadamente os quatro tipos de subculturas estudiantis, as quais foram, resumidas por Walsh (1973) do seguinte modo:

A subcultura *académica* é, em boa parte, composta por estudantes sérios, comprometidos com ideias e que se identificam com a sua instituição. Esses estudantes tendem a trabalhar arduamente, a obter boas notas e a falar do seu trabalho escolar fora das aulas. Esses alunos dedicam-se, em geral, à aquisição de novas ideias e conhecimentos. Os seus símbolos são a biblioteca, o laboratório e a sala de aula. Muitos dos estudantes pretendem seguir estudos de pós-graduação, interiorizam comportamentos escolares e científicos, antecipando futuros papéis profissionais. Em suma, esses estudantes envolvem-se seriamente com os estudos e identificam-se com a sua instituição e seu corpo docente. A escola é percebida como uma instituição que apoia valores intelectuais e oportunidades de aprendizagem.

Os estudantes da subcultura *"social"* tendem a ser 'fiéis' à sua Escola/Universidade, mas indiferentes, se não resistentes, a grandes exigências intelectuais. As pessoas que fazem parte desta subcultura tendem a dar um valor especial à vida social, às actividades extra-curriculares, ao desporto e aos relacionamentos íntimos. A identificação com o corpo docente e a motivação para aprender é limitada. Essa subcultura tende, pois, a pôr em relevo o lado social e extra-curricular da vida académica.

Os estudantes da subcultura *vocacional* tendem a não estar motivados intelectualmente. Mas ainda, esses estudantes não se envolvem muito com a sua instituição. Para eles uma educação superior não é mais que uma especialização numa determinada área que, no final do curso, lhes dará direito a um diploma e acesso a um emprego melhor. Intelectualidade, academismo, vida social e actividades extra-curriculares não são particularmente valorizadas. Em suma, os membros desta subcultura estudantil preocupam-se sobretudo em adquirirem o treino necessário para virem a desempenhar uma profissão na área que escolheram.

Os estudantes pertencentes à subcultura *não-conformista* envolvem-se com ideias, mas têm tendência para não se identificarem com a sua Escola/Faculdade. Muitos desses estudantes andam à procura da sua identidade e/ou do significado da sua vida. O interesse por estudos na área da economia e gestão é praticamente inexistente. Em geral, estes estudantes tendem a caracterizar-se por uma atitude relativamente agressiva e anti-conformista, por uma ligação crítica à Escola/Faculdade/Universidade que frequentam e ao seu corpo docente e por uma hostilidade generalizada para com os órgãos directivos da escola. Em suma, esta subcultura parece valorizar e recompensar estilos individualistas, com preocupações ao nível da formação da identidade pessoal e, frequentemente, com desprezo pelas estruturas organizadas da sociedade (Walsh, 1973, pp. 42-43)

Segundo Clark e Trow, a subcultura não-conformista é como que de um tipo residual, incluindo vários tipos de alunos, alguns dos quais seriam classificados neste tipo de subcultura porque não se enquadravam em nenhum dos outros três. Estes investigadores chamaram a atenção para o facto de que os quatro tipos são subculturas e não tipos de estudantes. Deste modo, será normal que um estudante tenha amigos em todas as subculturas, podendo mesmo ser um elemento participativo em mais do que uma, mas, na maior parte dos casos, há uma subcultura que define a orientação dominante do estudante.

As investigações conduzidas com o objectivo de validar estas subculturas apresentam sérias limitações. Num estudo típico, são dadas aos estudantes descrições de cada uma das quatro subculturas, sendo, então, questionados sobre qual o tipo de subcultura a que sentem pertencer. De seguida, os estudantes que escolheram as diferentes subculturas são avaliados num certo número de características, como: história educacional e familiar; resultados em vários testes de personalidade, atitudes e valores; actividades extra-curriculares; actividades desenvolvidas no *campus* universitário; e planos educacionais e vocacionais futuros. Estes estudos demonstraram, por exemplo, que os estudantes que acreditam pertencer à subcultura académica têm geralmente melhores notas, terminam em maior percentagem um curso superior e ainda que há um maior número de estudantes desta subcultura que pensa vir a frequentar um curso de pós-graduação; os que acreditam pertencer à subcultura vocacional provêm, em maior número, das classes sociais mais baixas; e os grupos não-conformistas apresentam resultados significativamente mais baixos na escala de integração pessoal. No entanto, não existe qualquer estudo que indique que os estudantes que se consideram pertencer a uma subcultura específica interaccionem mais com estudantes dessa subcultura do que com as outras. Importa também referir que, se fosse feita uma análise factorial a todos os tipos de variáveis que Clark e Trow atribuem às diferentes subculturas, ela poderia revelar grupos bastante diferentes, os quais poderiam levar à formulação de outros tipos de subculturas. O resultado indicaria, provavelmente, a existência de um maior número de subculturas, talvez subdivisões dentro de cada um dos quatro tipos ou, pelo menos, de subdivisões dentro de cada uma delas. Contudo, o modelo das subculturas de Clark e Trow parece-nos importante, pois fornece-nos um método heurístico útil para examinar os vários estilos de vida e as interacções entre os indivíduos e o meio no *campus* dos estabelecimentos de ensino superior. Por outro lado, é de ter em conta que estas investigações foram realizadas nos anos 60 e 70, sem o apoio de técnicas e meios estatísticos sofisticados que hoje poderiam levar a conclusões de natureza um pouco diferente.

John L. Holland (1966, 1973, 1985) elaborou a sua teoria dos tipos de personalidade e dos meios ambientais a partir dos seus estudos sobre a escolha vocacional. De acordo com essa teoria, o comportamento humano é função da personalidade e do meio, sendo, por isso, a escolha de uma profissão, em parte, expressão da personalidade. Deste

modo, os indivíduos de uma dada área vocacional tenderão a ter personalidades idênticas, o que se verificará através das preferências e das aversões a algumas actividades e tipos de pessoas. Os interesses vocacionais estão intimamente ligados a uma história pessoal (que inclui a hereditariedade, o meio físico e as possibilidades pessoais e culturais) e ao modo como as pessoas concebem as profissões assim como à capacidade dos estereótipos profissionais que lhes estão associados influenciarem as preferências vocacionais e as características da personalidade das pessoas que entram nas mais diversas profissões. Os indivíduos com os mesmos tipos de personalidade tenderão a formar meios específicos que, por sua vez, influenciarão os seus membros, gerando-se, assim, um processo circular reforçante.

Segundo esta teoria, os indivíduos podem ser caracterizados por um ou mais de seis tipos de personalidade. Todavia, apesar de poderem possuir características de todos eles, Holland considera que os atributos e os comportamentos dos indivíduos reflectem mais vincadamente uma ou duas dessas categorias. Os seis tipos de personalidade e os correspondentes modelos ambientais são designados da maneira seguinte: Realista, Intelectual, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional.

Cada um destes tipos de personalidade apresenta-se como um tipo ideal ou teórico, em referência ao qual um indivíduo pode ser avaliado. Em cada um dos seis meios, as pessoas criam uma atmosfera que reflecte esse tipo e, assim, procuram e escolhem meios que lhes permitam utilizar as suas aptidões, expressar os seus interesses, atitudes e valores, assumindo papéis gratificantes que mais se adequam ao seu tipo de personalidade. O comportamento de um indivíduo seria, assim, determinado pela interacção da sua personalidade com o meio.

A tipologia de Holland acerca dos tipos de personalidade e dos modelos ambientais tem sido muito usada nos E.U.A. por psicólogos das escolas secundárias e superiores, estando as suas conceptualizações bastante divulgadas, nomeadamente através dos principais inventários de interesses vocacionais.

As implicações do emprego da teoria de Holland ao nível do ensino superior são evidentes, permitindo-nos, por exemplo, obter um melhor conhecimento acerca das dinâmicas estabelecidas nesses meios, ao descrever os tipos de personalidade do corpo docente e discente das várias Faculdades/Escolas Superiores, e caracterizar os diversos meios dos Departamentos das Faculdades e Escolas Superiores. É que, os diferentes tipos de personalidade encontrados entre físicos, contabilistas e artistas serão também encontrados entre estudantes, professores e nos meios dos Departamentos de Física, de Contabilidade e de Belas Artes.

A grande contribuição de Holland foi a sua conceptualização do mundo do trabalho e das personalidades nele inseridas. Há, contudo, uma lacuna que consideramos fundamental e a que, até ao momento, não foi dada resposta. Referimo-nos ao processo de desenvolvimento dos seis tipos de personalidade, que não foi ainda adequadamente estudado nem conceptualizado.

O modelo ecossistémico, apresentado neste trabalho em linhas gerais, não é propriamente uma teoria ou um modelo teórico de desenvolvimento pessoal. Ao centrar as suas atenções na interacção da pessoa com o ambiente, representa uma conceptualização de toda a instituição como um sistema ecológico, prestando, contudo, uma atenção especial ao processo pelo qual o meio poderá ser avaliado, com a finalidade de serem elaborados programas com o objectivo de proporcionarem um melhor enquadramento do estudante na instituição. De um modo geral, o modelo ecossistémico para avaliar e descrever determinado ambiente utiliza uma de três perspectivas: *informação demográfica das características institucionais*, tais como, percentagem de professores e alunos, história pessoal dos estudantes, etc., sendo a *Environmental Assessement Technique (EAT)* de Astin e Holland (1961) um exemplo de uma técnica objectiva que nos dá esse tipo de informação; a *perspectiva comportamentalista*, que pretende avaliar os comportamentos

dos estudantes utilizando inventários e questionários ou observações *in loco* das actividades dos estudantes; e a *perspectiva perceptual* que utiliza inquéritos ou Inventários com a finalidade de se obterem informações acerca do modo como os estudantes, os professores e outros grupos percebem o ambiente actual ou ideal dos estabelecimentos de ensino superior, apresentando-se como exemplos de técnicas de avaliação as *College and University Environment Scales (CUES)* de Pace (1969), a *University Residence Environment Scale (URES)* de Gerst e Moos (1969) e o *Environment Referent Questionnaire (ER)* de Aulepp e Delworth (1976). O processo seguido pelo método ecossistémico engloba todos aqueles que demonstram interesse em agir sobre o meio, logo desde os momentos iniciais nos quais os valores a atingir são operacionalizados em termos de objectivos específicos. A importância do processo deve-se ao facto de na elaboração de qualquer tipo de programa se incluírem os aspectos que facilitam e promovem o desenvolvimento e se eliminarem os factores que causam um stress desnecessário.

Os proponentes deste modelo consideram que ele pode ser usado tanto em grandes sistemas (todo o campus universitário) como em pequenos (um grupo, departamento, ou residência universitária). É óbvio o interesse que estes modelos podem suscitar em todos aqueles que se interessam pela promoção do desenvolvimento integral dos estudantes, pois fornecem preciosos elementos para a compreensão e constituição de meios favoráveis à optimização do desenvolvimento dos estudantes.

A acreditarmos que o futuro da nossa sociedade depende dos jovens de hoje, o ambiente ecológico vivido nas nossas Universidades e Escolas Superiores não é coisa de somenos importância, como até aqui tem sido encarado em Portugal.

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.

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 integral do estudante, num meio ecológico cada vez mais saudável.

BIBLIOGRAFIA

- ASTIN, A. W., e HOLLAND, J. L. (1961). "The environmental assessment technique: a way to measure college environments". *Journal of Educational Psychology*, 52, 308-316.
- AULEPP, L., e DELWORTH, U. (1976). *Training model for an ecosystem development*. Boulder, CO: Western Institute Commission for Higher Education.

- BARKER, R. G.** (1968). *Ecological psychology: concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- CLARK, B. R., e TROW, M.** (1966). The organizational context. In T. M. Newcomb e E. K. Wilson (Eds.), *College Peer Groups: Problems and Prospects for Research*. Chicago: Aldine.
- CHICKERING, A.** (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ERIKSON, E.** (1959). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- FERREIRA, J. A. e HOOD, A. B.** (1990). 'Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário'. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- 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.
- HOLLAND, J. L.** (1973). *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- HOLLAND, J. L.** (1985). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc.
- HUNT, D.** (1970). "A conceptual level matching model for coordinating learner characteristics with educational approach". *Interchange*, 1, 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). "Developmental status of the entering freshmen". In N. Sanford (Ed.), *The American college*. New York: Wiley.
- PACE, C. R.** (1969). *College and university environment scales technical manual*. (2ª ed.) Princeton, N. J.: Educational Testing Service.
- PERRY, W. G.** (1968). *Patterns of development in thought and value in a liberal arts college*. Final Report Project No. 5-0825. Washington, D. C.: Office of Education, Bureau of Research.
- WALSH, W. B.** (1973). *Theories of person-environment interaction: implications for the college student*. Iowa City, Iowa: American College Testing, 1973.



**NÓS DAMOS NO PRESENTE
UM "PRESENTE" COM FUTURO**

Explicamos melhor.

A TOYOTA sabe que tanto os seus automóveis de passageiros como os seus "comerciais" são verdadeiramente bons porque se alicerçam na qualidade, nas vantagens que proporcionam a quem os utiliza e no valor residual como usados.

Para além de tudo o que dá, em termos de qualidade, durabilidade, segurança, economia e fiabilidade, a TOYOTA oferece-lhe ainda



**5 ANOS DE GARANTIA
OU 100.000 KM**
6 ANOS CONTRA A CORROSÃO

Se tudo isto for contabilizado, será fácil de concluir que estamos a dar-lhe um "presente" de valor inestimável, para hoje e para o futuro*, muito acima de qualquer oferta de duração efémera, por mais atractiva que ela seja.

* Transmissível dentro do prazo da sua validade



 **TOYOTA**

JOSÉ CÂNDIDO CHÍCHARO & FILHO, LDA.

ESCRITÓRIO: Rua D. Afonso III - Telets. 22090/99 e 24789