

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA NO QUADRO DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

BÁRTOLO PAIVA CAMPOS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Este trabalho tem por objectivo fazer uma síntese das investigações, estudos e experiências desenvolvidas em Portugal sobre a socialização e a educação para a democracia⁽¹⁾. O acento posto no desenvolvimento psicológico justifica-se por ser um dos aspectos mais valorizados no nosso País e aquele que mais justifica o interesse científico do autor por esta questão. O enquadramento na formação pessoal e social é devido ao facto de a educação para a democracia nela ter ficado inserida de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com a recente Reforma Curricular dos Ensinos Básico e Secundário.

A primeira parte apresentará os estudos acerca dos *resultados* observados, sobretudo junto de jovens, em quatro grupos de variáveis relacionadas com a participação socio-política: *comportamentos, atitudes, valores e competências*; não foram encontrados estudos sobre *conhecimentos* nesta área. A segunda parte aborda questões relativas ao papel que a educação escolar tem desempenhado na educação para a democracia. A terceira parte, por sua vez, debruça-se sobre o papel que a educação escolar deverá desempenhar nesta educação tendo em conta as recentes disposições da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Reforma Curricular. A quarta e última parte refere várias propostas e experiências feitas em Portugal relativamente à educação para a democracia.

A SOCIALIZAÇÃO PARA A PASSIVIDADE, O INDIVIDUALISMO E O CONFORMISMO DOS JOVENS

Os estudos que nos apresentam resultados acerca dos quatro grupos de variáveis acima referidas (comportamentos, atitudes, valores e competências) podem ser considerados como pesquisas sobre os resultados do processo de socialização para a democracia na medida em que não foram planeados para identificar os efeitos específicos do processo de educação sistemática e intencional. Entende-se aqui socialização nos termos definidos por

Hurrelmann (1988): «Socialization is the process of the emergence, formation and development of the human personality in dependence on and in interaction with the human organism, on the one hand, and the social and ecological living conditions that exist at a given time within the historical development of the society, on the other. Socialization designates the process in the course of which human being, with his or her specific biological and psychological disposition, becomes a socially competent person, endowed with the abilities and capacities for effective action within the larger society and the various segments of society, and dynamically maintains this status throughout the course of his or her life».

Foram realizados, na década de 80, vários estudos representativos de sectores da população portuguesa:

(a) Inquérito realizado, em 1983, pelo Instituto de Estudos para Desenvolvimento junto de uma amostra representativa da juventude portuguesa (N=1095), de 15 a 24 anos, sobre várias questões relativas à mesma (Correia Jesuino, 1983; Reis, 1985 e 1986; Vala, 1985 e 1986);

(b) Inquérito realizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, por volta de 1984, numa amostra representativa (N=162) da população, de 12 a 25 anos, de um concelho do Norte de Portugal (Matosinhos), a frequentar escolas secundárias ou universitárias; abrange ainda os respectivos pais (N=296) (Figueiredo, 1985);

(c) Inquérito realizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, em 1986, junto de uma amostra nacional representativa dos estudantes universitários (N=404) (Figueiredo, 1988);

(d) Inquérito sobre a participação e as atitudes políticas realizado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, por volta de 1984, junto de uma amostra nacional (N=900) representativa dos jovens entre 15 e 29 anos (Braga da Cruz, 1985);

(e) Inquérito encomendado pelo Ministério da Juventude ao Instituto de Ciências Sociais e realizado, entre 1986 e 1987, junto de uma amostra nacional (N=1963) representativa dos jovens de 15 a 29 anos (Conde, 1989; Ferreira, 1989);

(f) Inquérito realizado pela empresa de sondagens de opinião NORMA, em 1985, junto de uma amostra nacional representativa da população de jovens e adultos (N=2000) (Stock, 1988).

Os inquéritos nacionais acabados de citar fornecem-nos dados sobre os comportamentos, as atitudes e os valores. Sobre as competências psicológicas há apenas alguns estudos localizados, a referir oportunamente.

Participação política reduzida

No que se refere aos *comportamentos* de participação política dos jovens, a conclusão dos vários inquéritos é de que é reduzida, seja nas campanhas e actos eleitorais, seja nas organizações políticas, nas associações sindicais e de estudantes e nas acções destinadas a pressionar os dirigentes e a opinião pública.

O abstencionismo juvenil nos actos eleitorais é superior à média nacional. A inscrição em partidos vai de 2,4% na população em geral a 5% nos jovens. Se cerca de metade dos jovens diz estar integrado em associações, muitas destas são de carácter desportivo e cultural; apenas um em cada sete afirma estar inscrito em associações estudantis ou sindicais, com participação efectiva muito baixa. Também na participação em reuniões do poder local ou do parlamento, na apresentação de protestos, petições ou aplausos a quem governa, na presença em manifestações, na adesão a greves, na participação em reuniões para discutir problemas colectivos ou no trabalho conjunto para resolver problemas sociais, os índices junto dos jovens vão de 2% a 34% conforme os casos e os estudos. A participação mais elevada é passiva: ouvir notícias e seguir debates pela rádio e pela televisão.

No inquérito do I. E. D. (Reis, 1985) o perfil do jovem mais participativo é o seguinte: do sexo masculino, pertencente aos estratos sociais altos e médios altos, vivendo em regiões urbanizadas, com uma instrução superior ao ensino primário e não católico.

Atitudes políticas: opção pelo sistema democrático mas desconfiança em relação ao seu funcionamento

Se dos comportamentos passarmos às atitudes verifica-se, por um lado, uma opção clara pelo sistema democrático e, por outro, uma desconfiança em relação ao seu funcionamento.

Assim o sistema político pluripartidário em oposição ao de partido único recolhe a adesão da larga maioria dos jovens e da população em geral. Quanto aos modelos de transformação social, a preferência dos jovens vai para o modelo reformista, recusando o modelo revolucionário, embora haja uma boa parte defensora do modelo conservador que considera ineficaz o modelo reformista.

Mas observa-se, simultaneamente, uma falta de confiança no sistema pluripartidário e nas eleições. Os partidos «são todos iguais», «dividem mais do que unem as pessoas» e «são dominados por meia dúzia e outros vão atrás»; quanto ao voto, consideram que as pessoas votam influenciadas ou mesmo ao acaso e só 38% dos jovens estima que se vota de modo consciente.

De par com a descrença no modo de funcionamento do sistema democrático vai o desinteresse pela política. Esta interessaria pouco mais de 10% das pessoas. E nem sequer os novos movimentos sociais, como o pacifismo e o ecologismo, parecem captar mais o interesse dos jovens.

Os resultados dos vários inquéritos são, finalmente, bastante concordantes quanto ao posicionamento político dos sujeitos: a maioria coloca-se no centro e a adesão é semelhante à esquerda e à direita.

Valores humanos: prioridade aos valores pessoais

Os estudos sobre os valores humanos mostram que os valores pessoais são mais importantes que os sociais e a redução da importância destes aumenta à medida que as investigações se aproximam dos anos noventa. Os jovens parecem mais centrados sobre a gratificação imediata do que sobre os projectos a longo prazo, mais focalizados sobre o seu espaço social próximo do que sobre o espaço social alargado. Estes resultados levam um dos autores destes estudos (Vala, 1986) a interrogar-se se estaremos face à emergência de um neo-individualismo: «Será que a par do que parece ser a emergência de uma elevada procura de autonomia pessoal, se regista igualmente o crescer de um sentimento de impotência, de ausência de controle sobre os fenómenos sociais e políticos? Se assim for, compreende-se que percam saliência os valores de igualdade, solidariedade e intervenção social e que se tornem objecto de valor as estratégias individuais de resolução dos problemas vividos» (p. 26).

Processos psicológicos individualistas e conformistas

Hoje já não se considera que o desenvolvimento seja apenas o resultado da maturação; faz-se cada vez mais referência às oportunidades de socialização, nomeadamente as educativas. Infelizmente, não há muitos estudos em Portugal sobre o nível de desenvolvimento psicológico atingido pelos jovens no momento de entrada na vida adulta. Além disso, os que existem não são representativos da população nacional.

Num estudo sobre o modo de raciocinar acerca das *estratégias de negociação interpessoal*, junto de uma amostra de jovens de 18 anos, de uma escola secundária do Porto, verificou-se que o nível atingido pela quase totalidade é aquele em que, apesar de se reconhecerem os interesses do outro, todas as estratégias utilizadas na relação interpessoal se destinam unicamente à satisfação dos interesses próprios; o recurso a estratégias de cooperação, tendo assim em conta a satisfação mútua de interesses, estava totalmente ausente (Coimbra & Campos, 1989).

Junto de uma amostra representativa de estudantes a frequentar o 2º ano de cinco cursos universitários, no Porto, foi estudado o processo seguido na definição da sua identidade, ou seja, o conjunto de objectivos, valores e crenças em que cada um investe porque os considera adequados para dar uma direcção e um sentido à sua existência nos vários domínios desta (profissional, interpessoal, político, etc.) (Costa e Campos, 1986; 1990;

1989b). Observaram-se os seguintes resultados relativamente a quatro tipos de processos de definição da identidade:

- (a) em cerca de 40% não se encontram investimentos pessoais resultantes de prévia exploração de alternativas possíveis, mas investimentos que correspondem a uma adesão sem questionamento aos projectos de pessoas significativas ou de autoridade;
- (b) 8% encontra-se mesmo numa situação difusa, caracterizada pela ausência de investimentos;
- (c) 20% encontra-se no referido período de questionamento e de exploração de alternativas, enquanto
- (d) cerca de 30% já realizou investimentos pessoais.

Nos mesmos sujeitos, observados três anos mais tarde, no final do curso, as percentagens dos mesmos tipos de processos são respectivamente (a) 30%, (b) 8%, (c) 22% e (d) 42%: crescem ligeiramente as identidades autónomas e diminuem as alienadas e conformistas; além disso, verifica-se que a qualidade do desenvolvimento não é a mesma em todos os cursos universitários.

Mas se analisarmos, no mesmo estudo, a questão da identidade relativamente ao domínio político, verifica-se que, no primeiro momento de observação, as percentagens das diferentes categorias são respectivamente de (a) 26%, (b) 52%, (c) 14% e (d) 8% e, três anos mais tarde, de (a) 30%, (b) 28%, (c) 30,5% e (d) 11,5%. Isto é, no 2º ano da universidade, a política é uma área sem qualquer significado na vida para metade dos estudantes; no final do curso, isso é ainda verdade em 30%; nesta altura já há 30,5% a interrogarem-se neste domínio e a explorar alternativas; nos dois momentos, investimentos próprios só em cerca de 10%, enquanto que os investimentos conformistas sobem a 30%.

Os resultados destas investigações fornecem certos indícios de que o nível do desenvolvimento atingido em alguns processos psicológicos relevantes para a cooperação, a responsabilidade pessoal e a participação autónoma não estão muito desenvolvidas na maioria dos jovens. Seriam necessárias, no entanto, outras investigações neste domínio.

O QUE TEM FEITO A ESCOLA

Os estudos acabados de referir evidenciam participação socio-política reduzida, opção clara pelo sistema democrático pluripartidário acompanhada de desconfiança em relação ao seu funcionamento e de desinteresse pela política, prioridade aos valores pessoais sobre os sociais e processos psicológicos individualistas e conformistas.

Qual o papel da educação escolar nestes resultados? É evidente que a educação escolar, a começar pelo nível de escolaridade atingido, não é o único factor de educação para a democracia. Não há no nosso País estudos que ponham em evidência o efeito espe-

cífico de escola no conjunto das outras influências da socialização. Há, contudo, alguns estudos, quase sempre exploratórios e qualitativos, que indiciam a ausência de preocupação ou mesmo o papel negativo da educação escolar em relação à educação para a democracia.

Passando por cima dos estudos sobre o período da ditadura (Bivar, 1971; Cortesão, 1982; Formosinho, 1987; Mónica, 1978), podem distinguir-se dois tipos nos relativos ao período subsequente à implantação do sistema democrático pluripartidário, em 1974: os que se referem ao currículo oculto e os que dizem respeito às iniciativas curriculares específicas de educação para a democracia.

O currículo oculto

Os estudos que têm procurado evidenciar alguns elementos do currículo oculto das escolas que dificultariam a prossecução dos objectivos de educação para a democracia debruçam-se sobre os programas e manuais escolares, as práticas pedagógicas e as condições de organização escolar, a participação dos alunos na gestão das escolas e sobre o papel das associações de estudantes.

(Valente 1988) coordenou a análise de *manuais escolares* de ciências naturais, estudos sociais, língua materna e matemática dos seis primeiros anos de escolaridade (correspondentes à educação básica, até 1987), utilizados na segunda metade dos anos oitenta. A análise feita relativamente à dimensão de valores presentes nos manuais é quase sempre crítica. Refira-se, a título de exemplo, a que é feita nos manuais de Ciências da Natureza acerca dos valores de cooperação, participação e responsabilidade.

Nos seis manuais analisados, o número de solicitações ao trabalho conjunto entre colegas reduz-se a 4, enquanto que as actividades propostas para realização individual é de 124: «podemos afirmar que se o trabalho de grupo é escassamente motivado nos manuais, menos ainda se indica uma organização cooperativa do trabalho escolar. Muito raramente surgem projectos de trabalho onde seja necessário a *cooperação* dos alunos entre turmas, na Escola, ou entre Escolas pela troca de materiais e/ou correspondência e só esporadicamente se utiliza a comunidade como recurso» (p. 194).

Quanto à *participação* conclui o estudo «que não é uma preocupação dos autores (...). A participação activa do aluno é muito reduzida, quer a nível do seu próprio desenvolvimento, quer na Escola ou no Meio. O aluno não pode escolher nem participar na organização do seu próprio trabalho» (p. 197).

Também não há propostas de actividades que explicitamente desenvolvam a *responsabilidade*: «as actividades propostas são demasiado estruturadas, dando pouca possibilidade aos alunos de organizar o trabalho segundo as suas experiências, interesses e gostos» (p. 198).

Uma análise de Marques (1989) sobre manuais dos primeiros nove anos de escolaridade concluiu que, embora os programas acentuem valores como a justiça, a dignidade da pessoa humana, a reciprocidade, a tolerância, o direito à vida, o espírito crítico e os direitos civis, a maioria dos manuais está longe de conceder idêntico realce aqueles valores. Quanto aos programas, no entanto, uma análise abrangendo os seis primeiros anos de escolaridade, em meados da década de oitenta, verificou «uma nítida valorização do desenvolvimento intelectual e a subalternização dos desenvolvimentos físico, afectivo, estético, social, moral, espiritual» (Soares & Abreu, 1986, p. 103)⁽²⁾.

Outros estudos analisaram, já não a organização do processo ensino/aprendizagem como é proposta nos manuais, mas aspectos ligados às *práticas pedagógicas e às próprias condições da organização da escola*. Bettencourt e Brederode Santos (1981) organizaram uma lista de objectivos e competências (individuais, interpessoais, sociais e supra-sociais) a valorizar na formação pessoal e social e realizaram um estudo exploratório para verificar se as práticas pedagógicas e as condições de organização escolar, observadas em algumas escolas primárias e secundárias de Lisboa, eram de molde a contribuir para a valorização e a prossecução daqueles objectivos. Concluíram que, embora os programas em vigor na segunda metade dos anos oitenta refiram muitos daqueles objectivos, as práticas e a organização escolares caminham em sentido contrário. Por exemplo, os programas referem a importância da acção individual para a construção do grupo, do espírito de cooperação e dos hábitos positivos de relação e amizade. «Na prática, porém, o ensino, continuando fundamentalmente centrado no professor, constitui inevitavelmente um treino para a dependência. O trabalho em grupo é muito mais usado que antigamente, mas os professores nem sempre estão treinados para o apoiar e as instalações das escolas nem sempre o favorecem. Por outro lado, a sobrelotação das escolas, a falta de condições materiais e, por vezes, a inexistência de regras de convivência explícitas geram uma aprendizagem da irresponsabilidade, da violência, da agressão, da luta pela sobrevivência muito mais do que da responsabilidade e da cooperação» (p. 45).

Num estudo intensivo, Marques (1989) considera que os resultados obtidos nas escolas primária e secundária confirmam a hipótese segundo a qual o currículo oculto da escola ignora a manifestação dos valores que são expressão do desenvolvimento moral dos alunos. «Apresentam uma organização de espaços e um tipo de relacionamento de alunos, professores e pais e direcção que não dá oportunidades para a participação na tomada de decisões». O autor enuncia uma série de aspectos do currículo escondido que constituem obstáculo à prossecução dos objectivos da área socio-moral, de que se destacam: ausência de espaços e tempos geridos pelos alunos e destinados à participação colectiva e à resolução de problemas que afectam os indivíduos, os grupos e a escola; a mobilidade do corpo docente que impede o acompanhamento e o conhecimento dos alunos; a sobrelotação das escolas que dificulta a personalização da relação educativa.

Bettencourt e Marques (1987) realizaram um estudo qualitativo em duas escolas preparatórias e duas secundárias. Relativamente ao papel da escola no desenvolvimento da consciência democrática dos alunos, concluem: «A escola limita-se, regra geral, ao papel de transmissão de conhecimentos académicos, remetendo a aprendizagem e o exercício dos direitos e deveres do cidadão para a família dos alunos e os meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, e a rádio» (p. 106). A escola falharia no desenvolvimento moral e cívico dos alunos porque «não lhes concede responsabilidade na gestão dos projectos, de espaços e do tempo. Sem o exercício da participação, os alunos não experienciam a troca de opiniões, o confronto de pontos de vista, de ideias e de valores, actividades que são essenciais para que construam um código de conduta marcado pela autonomia, espírito crítico e capacidade de tomar decisões, aceitar pontos de vista diferentes e mudar de opiniões ou atitudes» (p. 107).

Foi a *participação dos alunos na gestão* das escolas secundárias, tornada possível pelas normas de gestão escolar instituídas após Abril de 74, que Lima (1988) analisou. Concluiu que «a participação discente na gestão parece estar fora dos horizontes e das preocupações dos alunos», (p. 152) situação que é reforçada pela organização escolar. Como afirmam Brederode Santos e Roldão (1986), a gestão das escolas tem sido mais uma gestão de professores do que de alunos e nunca foi encarada como uma forma de educação cívica destes.

O papel das *associações de estudantes* do ensino secundário na promoção do desenvolvimento sócio-moral e na formação cívica dos jovens é, aliás, a preocupação de um estudo de caso realizado por Brederode Santos e Roldão (1986) numa escola e cujos resultados contrariaram as expectativas positivas sobre estas associações com que as autoras partiram para o terreno. Quer os alunos quer os professores encaram a associação de estudantes como uma entidade prestadora de serviços e organizadora de convívios, iniciativas desportivas e, em menor grau, culturais; há uma fraca participação dos alunos nas decisões relativas à vida escolar, o que é criticado pelos alunos mais velhos. Fora os elementos da direcção ou directamente a ela ligados, os outros membros da escola criticam a falta de democraticidade no funcionamento das associações. Enquanto para os primeiros a participação na associação lhes permite, em seu entender, o desenvolvimento de sentimentos de solidariedade, de atitudes de responsabilização e de competências sociais, para a maioria dos alunos a associação apenas proporciona ocasiões de conviver e de estabelecer contactos.

Iniciativas curriculares específicas

As iniciativas curriculares específicas de educação para a democracia existentes em Portugal, após Abril de 1974, desenvolveram-se entre 1974 e 1976 seguindo diferentes estratégias:

- (a) *disseminação de noções* sobre as instituições democráticas em disciplinas de «Meio Físico e Social», nos quatro primeiros anos de escolaridade, e de «Estudos Sociais», nos 5º e 6º anos;
- (b) criação, no 7º ano de escolaridade, de um *espaço curricular não disciplinar* constituído por projectos de ligação ao meio e designado por «Educação Cívica e Politécnica» e de um ano de Serviço Cívico, a realizar em instituições da comunidade, antes de entrar na Universidade;
- (c) inserção de *uma disciplina* de «Introdução à Política» nos 10º e 11º anos de escolaridade.

De acordo com Brederode Santos (1984 e 1987), tanto os objectivos e a metodologia da disciplina de Introdução à Política como a disseminação de noções nas disciplinas inserem-se na corrente de educação para a democracia que acentua a *informação* a adquirir e, eventualmente, a reflexão crítica sobre a mesma; a Educação Cívica e Politécnica e o Serviço Cívico, por sua vez, na corrente que acentua a aquisição, através da *acção, de competências* necessárias para exercer as práticas democráticas; considera que ainda não chegaram a Portugal as iniciativas situadas na corrente que acentua o desenvolvimento do raciocínio moral nem naquela, mais larga, da educação para o desenvolvimento.

Praticamente, todas as referidas iniciativas de educação para a democracia foram suspensas em 1976⁽³⁾. Dois tipos de críticas podem ser feitas aquelas iniciativas, estudadas de modo mais particular por Bettencourt (1982), no que diz respeito à Educação Cívica e Politécnica, e por Bettencourt e Brederode Santos (1983) relativamente ao Serviço Cívico: críticas de implementação e de conceptualização. Por um lado, foram experiências improvisadas, decididas a escassos meses antes de serem postas em prática, com poucos ou nenhuns apoios e sem preparação adequada dos professores. Por outro, teriam ignorado o aluno como principal destinatário das inovações, sobrevalorizando as suas capacidades reais de aprendizagem atendendo à sua idade e ao seu estágio de desenvolvimento.

Apesar desses condicionalismos, reconhecem as duas autoras aspectos positivos nas experiências e potencialidades de aplicação futura noutras circunstâncias. No entender de Brederode Santos (1984, 1987), não têm razão de ser as críticas que legitimaram a decisão de suspensão das experiências: sejam as de endoutrinação, sejam as de inculcação ideológica. Reconhece, no entanto, que presidia a esta experiência «a tentativa de promover sociedades mais justas sem promover, num processo recíproco, o desenvolvimento

máximo dos indivíduos que as compõem e justificam» (Brederode 1987, 131), o que é uma tentação perigosa. Mas acrescenta que não é menos perigoso «ignorar a função doutrinadora de escola e o seu papel no desenvolvimento moral e social dos alunos», podendo acontecer que, através do seu currículo escondido, continue a promover os valores da «escola antiga», sob uma aparência de neutralidade.

O QUE IRÁ FAZER A ESCOLA

Na sequência de determinações claras da nova Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), a recente Reforma Curricular definiu as modalidades curriculares e de complemento curricular através das quais a escola procurará contribuir para a educação para a democracia. Depois de uma breve referência ao estipulado na Lei de Bases será oportuno, antes de apresentar o que ficou definido na Reforma Curricular, examinar as posições de várias instâncias que se pronunciaram sobre o assunto imediatamente antes daquela definição.

A educação para a democracia na Lei de Bases

A Lei de Bases confere responsabilidades claras à escola na educação para a democracia. A educação escolar deve contribuir para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, desenvolver o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões; formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva; proporcionar experiências que forneçam a maturidade cívica e socio-afectiva, criando atitudes e hábitos práticos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no de intervenção consciente e responsável na realidade circundante; fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional (art. 2º e 7º).

Para operacionalizar aqueles objectivos, a Lei determina que, no ensino básico, os planos curriculares «incluam em todos os ciclos e de forma adequada uma *área de formação pessoal e social*, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, prevenção de acidentes, a educação para a saúde e a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito» (nº 2 do art. 47º). Também as actividades de complemento curricular (art. 48º) devem visar, nomeadamente, o enriquecimento cívico e a inserção dos

educandos na comunidade e devem valorizar a participação e o envolvimento das crianças e dos jovens na sua organização, desenvolvimento e avaliação.

A área de formação pessoal e social, aprovada por unanimidade na votação na especialidade, não constava de nenhum dos cinco projectos de Lei de Bases apresentados pelos partidos à Assembleia da República. Foi proposta na Subcomissão Parlamentar encarregada de elaborar o projecto final a submeter à Comissão Parlamentar de Educação, para votação na especialidade, e, ao Plenário da Assembleia, para votação final global. Tal proposta corresponde ao que acontece na maioria dos países da CEE (CEE, 1987) onde a educação básica engloba temas interdisciplinares (ambiente, direitos humanos e educação cívica, educação para a saúde, educação para a segurança rodoviária, educação sexual, etc.), tem paralelo na experiência canadiana em curso no Québec, onde, desde 1972, existe na escola primária e secundária uma área de «Formation Personnelle et Sociale» com cinco vectores (educação para a saúde, educação sexual, educação para as relações interpessoais, educação do consumidor e educação para a vida em sociedade) e baseia-se nos movimentos que defendem a intencionalização do papel da educação escolar na aquisição de competências de vida (Hopson & Scally, 1981) e na promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos (Sprinthall, no prelo).

A educação para a democracia na Reforma Curricular

A *Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, na sequência do estipulado no referido artigo 47º da Lei de Bases, incluiu na sua proposta dos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário uma área de formação pessoal e social no ensino básico (C.R.S.E., 1988, 100). Sem prejuízo das componentes desta área, ou algumas delas, poderem ser integradas nas actividades pedagógicas de outros domínios curriculares, parecendo a Língua Portuguesa e o estudo do meio envolvente os mais favoráveis a essa integração, a proposta entende ser necessário reservar, no entanto, uma hora semanal para o desenvolvimento autónomo deste domínio ou área de formação; este espaço curricular próprio estaria a cargo de uma figura equivalente ao actual director de turma.

No estudo que a Comissão de Reforma anexa à sua proposta, elaborado por Júlia Formosinho da Universidade do Minho, esclarece-se o sentido da proposta quanto aos espaços curriculares a consagrar a esta área:

«Em entendimento possível e dentro do quadro da LBSE: (a) deve fazer-se uma disseminação de conteúdos da área de formação pessoal e social por várias disciplinas e pela área de projecto; (b) deve criar-se um espaço curricular próprio a cargo do orientador educativo de turma, onde se fazem debates, trabalhos de projecto, seminários, sínteses, etc. Assim *cria-se uma área interdisciplinar para a qual contribuem todos os professores envolvidos na docência desses conteúdos e cujo responsável é o orientador educativo, onde se fazem trabalhos de projecto, debates, seminários, etc.* Este espaço curricular poderá ser um espaço aberto em

duas acepções: aos pais e outros agentes educativos e aos interesses específicos dos próprios alunos e da turma.

Das disposições anteriores decorre que vários professores formam uma área interdisciplinar que os une num projecto educativo comum para além dos projectos educativos disciplinares em que já estão naturalmente envolvidos.

Esta solução, respeitando a Lei de Bases, garante aspectos fundamentais tais como o pluralismo e a eficácia desta área de formação. As razões aduzidas para a afirmação anterior têm suporte, em relação ao pluralismo, no facto de neste esquema a educação pessoal e social ser garantida por uma equipa de professores, oriundos de diferentes áreas disciplinares e muito provavelmente com diferentes perspectivas epistemológicas e visões do mundo e da vida. A garantia da eficácia parece poder ser antecipada do facto de esta formação percorrer horizontal e verticalmente todo o currículo» (C. R. S. E., 1988,122).

O *Ministro da Educação* no parecer que solicitou ao Conselho Nacional de Educação sobre os planos curriculares, embora afirme que está de acordo genericamente com a Proposta da Comissão de Reforma, acentua que algumas questões lhe suscitam dúvidas. Entre estas, «a existência de uma área autónoma de “Formação Pessoal e Social”, com uma hora por semana em contraste com a hipótese de integrar os objectivos e conteúdos desta área nas restantes contempladas no plano curricular» e «a introdução de uma disciplina alternativa à de “Religião Moral e Católica” conforme parecer da Conferência Episcopal» (C. N. E., 1989).

Tenha-se presente que na proposta da Comissão de Reforma o problema não está na existência de um tempo próprio em *contraste* com a integração nas outras áreas curriculares, mas em *complemento* de tal integração.

A oposição à existência de um tempo próprio para a formação pessoal e social obrigatória para todos foi presente ao Ministro por duas vias, pelo menos: pelo conhecido Grupo Fraústo e pela Comissão Episcopal da Educação Cristã.

Quanto ao *Grupo Fraústo*, é o documento da Comissão de Reforma (C.R.S.E., 1988, 111) que, ao enumerar os seus principais desacordos com este, nos informa que, embora considere a necessidade do tratamento da área de formação pessoal e social, discorda da sua autonomia como disciplina curricular, designadamente em consequência da inexistência de professores susceptíveis de garantir a sua docência generalizada.

No corpo do projecto do Grupo Fraústo apenas há uma referência a um vector de formação pessoal e social, o da educação cívica, feita em resposta a críticas recebidas sobre a organização do 2º ciclo do ensino básico no projecto preliminar. Para este Grupo, a Lei de Bases não aponta no sentido da criação de uma disciplina específica mas para que «a educação cívica decorra naturalmente da própria condução do processo educativo na Escola e nas suas relações com a família e o Meio e assumam um carácter transdisciplinar». Considera, ainda, «que a evidente diferença de objectivos não justificaria, em caso algum, uma posição alternativa à Religião e Moral Católicas» (Fraústo da Silva *et al.*, 1988a, 5-6).

No anexo IV do seu projecto, dedicado à Área-Escola, o mesmo Grupo indica que é no âmbito das actividades desta área que com mais proveito se incluirão *noções* essenciais para a vida moderna: a educação para a preservação e defesa do ambiente, a educação para a saúde, a educação do consumidor, a prevenção de acidentes no trabalho, a segurança no trânsito e a própria educação sexual, etc. (Fraústo da Silva *et al.*, 1988b, 5-6). Sem recorrer à expressão «formação pessoal e social» enumeram-se quase todas as componentes desta presentes na Lei de Bases; curiosamente, omite-se a educação para a participação cívica.

Pode resumir-se a posição do Grupo Fraústo sobre esta matéria do seguinte modo: (a) apesar de dar grande ênfase à dimensão de educação para a cidadania e à dimensão pessoal da formação no enunciado dos objectivos (Fraústo da Silva *et al.*, 1988a, 34-35), não trata formalmente a questão; (b) no que à educação cívica diz respeito, privilegia o currículo implícito e a disseminação transdisciplinar e rejeita que se constitua como disciplina alternativa à de Religião e Moral Católicas; (c) relativamente às outras vertentes da formação pessoal e social, insere-as nos objectivos da Área-Escola; (d) parece de qualquer modo excluir a hipótese de um espaço curricular específico.

A *oposição da Comissão Episcopal da Educação Cristã*, expressa em carta enviada ao Ministro e que este remeteu ao Conselho Nacional de Educação, é mais radical:

«A Igreja não pode, de modo nenhum, aceitar a criação, por alguns sugerida, duma disciplina de “formação pessoal e social” imposta a todos pela Escola, porque tal solução contraria a opção maioritariamente expressa pelos pais, consubstanciada nas taxas de frequência da aula de Religião e Moral Católicas, apesar das condições adversas em que é leccionada, e ainda porque ignora que a ética de inspiração cristã contém em si os princípios morais universalmente aceites e constitutivos das principais declarações internacionais, sendo mesmo inspiradora de muitos deles; tal ignorância desprestigia quem nela incorre e ofende a moral católica» (cit. in C. N. E., 1989).

Como se vê, aquele órgão da Igreja Católica opõe-se a que a formação pessoal e social, prevista na Lei de Bases, faça parte da formação geral de todos os alunos porque a considera concorrente com a disciplina de Religião e Moral Católicas; consequentemente, propõe, na mesma carta, que a formação pessoal e social seja garantida para uns pela Religião e Moral Católicas, ou disciplina equivalente de outras confissões religiosas e, para os que não frequentarem a Religião e Moral, por outras disciplinas de educação ética que veiculem os valores universalmente aceites e aqueles que constituem a matriz cultural portuguesa⁽⁴⁾.

No parecer do Conselho Nacional de Educação, que tive o prazer de preparar com Barbosa de Melo, o Conselho, por unanimidade, definiu-se claramente face às dúvidas do Ministro da Educação, às posições do Grupo Fraústo e à oposição da Comissão Episcopal da Educação Cristã.

Começando por esta, o Conselho declarou:

«Crê-se que nesta tomada de posição a Igreja não se refere à maior parte das componentes da área de formação pessoal e social referidas na Lei de Bases: educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, educação sexual, prevenção de acidentes, educação para a saúde e educação para a participação cívica. Nesta área há conhecimentos científicos a aprender, processos e atitudes psicológicas a desenvolver e capacidades de acção a adquirir. *Constituindo um domínio autónomo, não se vê razão para não serem proporcionadas a todos os alunos ocasiões de aprendizagem daqueles conhecimentos, de desenvolvimento daqueles processos e atitudes e de aquisição daquelas capacidades de acção*» (sublinhado meu) (C. N. E., 1989).

Como se vê, o Conselho considerou a formação pessoal e social (de que faz parte a educação cívica) como espaço autónomo de formação relativamente à Religião e Moral Católicas e, em consequência, estimou que devia ser proporcionada a *todos* os alunos (e não apenas aos que não optassem pela disciplina de Religião e Moral). Aliás é a própria Lei de Bases que a seguir ao nº 2 do art. 47º sobre a inclusão da formação pessoal e social no ensino básico estipula no nº 3:

«Os planos curriculares dos ensino básico e secundário integram *ainda* o ensino da Moral e da Religião Católicas, a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público» (sublinhado meu).

Ao considerar que a formação pessoal e social era um domínio autónomo relativamente à disciplina de Religião e Moral e a proporcionar a *todos* os alunos, ficava clara a posição de Conselho quanto a colocá-la em alternativa à Religião e Moral como propunha a Igreja.

Relativamente às posições do Grupo Fraústó, o Conselho refere que todos estão de acordo que os objectivos de formação pessoal e social podem e devem ser procurados através de outras áreas curriculares, mas considera ainda oportuno criar para o efeito um *tempo curricular próprio*, estando assim genericamente de acordo com a proposta da Comissão de Reforma (C.N.E., 1989). Indica dois motivos: o carácter disciplinar das outras áreas dificulta a prossecução de objectivos que ultrapassam os específicos de cada disciplina, como aliás nos ensinam as experiências, realizadas nos outros países, de disseminação pelas disciplinas de objectivos que tradicionalmente não são os seus (Watts, 1985); além disso, estima que é necessário prever momentos para a realização de projectos e para a sistematização e integração pessoal das experiências realizadas no âmbito das diferentes disciplinas ou fora delas.

Acerca das posições da Comissão de Reforma, o Conselho torna clara a sua opção quanto às formas que deve tomar o tempo próprio da formação pessoal e social e lembra um aspecto a considerar para além da disseminação pelas disciplinas e deste tempo curricular próprio.

Quanto às formas a tomar por este último, segundo o estudo que a própria Comissão de Reforma anexa à sua proposta, podem considerar-se três soluções:

- «(a) a criação de disciplinas ou áreas autónomas;
- (b) a criação de espaços curriculares, mas não disciplinares, de frequência obrigatória (áreas de projecto, áreas de aplicação, áreas de actividade, seminários); (...)
- (d) a criação de espaços curriculares não disciplinares de frequência facultativa» (C. R. S. E., 1988, 119-120).

Sem impedimento da área de formação pessoal e social poder (e dever) ocorrer em actividades de frequência facultativa, o Conselho considerou que tal formação deve ser assegurada em espaços curriculares não disciplinares de frequência obrigatória, *excluindo a hipótese de espaços curriculares disciplinares*. Este também parece ser o entendimento da Comissão de Reforma sobretudo no ponto 2 do referido estudo (C.R.S.E., 1988, 121-122); mas como, por vezes, existem afirmações no sentido da criação de espaços curriculares *disciplinares*, o Conselho especificou claramente as suas preferências. Como a Área-Escola é constituída por espaços curriculares não disciplinares, de frequência obrigatória, o Conselho foi ainda de parecer que no seu âmbito devia ser englobada a formação pessoal e social, não só no ensino básico, mas ainda no ensino secundário (tendo em conta as necessidades específicas do correspondente grupo etário), devendo para o efeito ser dotada com a carga horária necessária.

As razões aduzidas pelo Conselho para *excluir a criação de espaços curriculares disciplinares* são duas: (a) a natureza da área de formação pessoal e social não se coaduna com a organização e metodologia disciplinar tradicional; (b) isso facilita a flexibilidade (e a pluralidade, acrescentaria) no que se refere aos formadores encarregados desta área. E a este propósito, lembrando que a formação pessoal e social engloba o desenvolvimento de processos psicológicos, considera o Conselho, em sintonia com o estudo anexado pela Comissão de Reforma (1988, 125), que os profissionais dos serviços de psicologia, previstos no art. 26º da L.B.S.E., podem e devem colaborar, juntamente com os outros docentes, nas actividades dos espaços curriculares (de frequência obrigatória ou facultativa) mais especificamente focalizados na formação pessoal e social (C.N.E., 1989).

Mas para além da formação pessoal e social se fazer pela disseminação dos seus objectivos nas disciplinas dos planos curriculares e pela criação de um espaço curricular próprio, não-disciplinar, o Conselho, na linha da observação do Grupo Fraústó sobre a educação cívica, acentua a influência substancial que a própria organização global da escola e a metodologia do processo de ensino/aprendizagem das outras áreas exercem naquela formação (C.N.E., 1989). É, aliás, a Lei de Bases que reconhece a função educativa da organização da escola e do sistema (e já não o seu mero carácter instrumental para que a educação possa acontecer), pelo menos no que se refere à educação cívica: à educação cabe «contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática *através da adopção de estruturas e processos participativos* na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as

famílias» (alínea b do art. 3º) (sublinhado meu); «a administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica» (nº1 do art. 43º). Esquecer ou minimizar a dimensão implícita, organizacional e institucional da formação pessoal e social será dispendiar muitas energias para magros resultados. Por isso, se compreende a chamada de atenção do Conselho Nacional de Educação.

Qual foi a decisão governamental no seguimento da proposta da Comissão de Reforma, das dúvidas que o projecto do Grupo Fraústo e a proposta da Comissão Episcopal da Educação Cristã suscitaram no Ministro da Educação e do parecer do Conselho Nacional de Educação?

No decreto-lei sobre a Reforma Curricular dos ensino básico e secundário, aprovado em Conselho de Ministros, a formação pessoal e social:

(a) é disseminada nas várias componentes dos planos curriculares, constituindo uma de três formações *transdisciplinares* (as outras duas são a língua materna e a valorização da dimensão humana do trabalho), isto é, «todas as componentes curriculares do ensino básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação social e pessoal dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos»;

(b) é um objectivo do *espaço curricular não disciplinar* chamado Área-Escola ao lado de dois outros: o da concretização dos saberes e o da articulação entre a escola e o meio; para o conjunto dos três objectivos aquela Área, cuja organização cabe à escola ou à área escolar, dispõe entre 95 a 110 horas anuais a utilizar na carga horária das disciplinas envolvidas em cada projecto, sem impedimento de no futuro vir a dispor de créditos horários próprios;

(c) sob a designação de Educação Cívica, é-lhe ainda atribuído *um espaço curricular disciplinar* (1 hora por semana) nos ensino básico e secundário *mas em alternativa à disciplina* de Educação Moral e Religiosa Católica e que será proporcionada pelas escolas apenas à medida que o sistema dispuser de docentes para tal habilitados.

Quanto à disciplina alternativa à de Educação Moral e Religião Católica, o Governo não seguiu o parecer do Conselho Nacional de Educação, aproximando-se da proposta episcopal. De acordo com a comunicação social, foi precisamente este ponto que, pelo menos no que à formação pessoal e social diz respeito, suscitou dúvidas na Presidência da República, antes da promulgação do decreto-lei. Foi então que, *na versão publicada do Decreto-Lei*, a formação pessoal e social *continuou a dispor de uma disciplina em alternativa à de Educação Moral e Religião Católica*, mas agora com designação de Desenvolvimento Pessoal e Social, e a inserção da formação pessoal e social na Área Escola passou a ter a designação de Educação Cívica nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade,

consagrada a temas relacionados com a participação nas instituições democráticas, usufruindo neste caso de um programa nacional e contando para a avaliação dos alunos (Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto)⁽⁵⁾.

Verifica-se, portanto, que, relativamente à formação pessoal e social como disciplina autónoma ou como disciplina alternativa à de Educação Moral e Religiosa Católica, continuou a vingar a proposta da Comissão Episcopal.

PROPOSTAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA

A implementação da área transdisciplinar, da área curricular não disciplinar e da disciplina relativas à formação pessoal e social em geral e à educação cívica em particular constituem um importante desafio para os professores, escolas, centros de formação e de investigação e para o próprio Ministério. As propostas que certos autores têm feito, em geral inspirados em autores ou ensaios realizados no estrangeiro, bem como algumas experiências sectoriais e localizadas constituirão, sem dúvida um ponto de partida, para a reflexão e acção ainda que muito caminho reste a percorrer. Vejamos primeiro as propostas.

Desenvolvimento dos processos psicológicos: do raciocínio moral e da clarificação de valores ao desenvolvimento global

Num projecto encomendado pelo Ministério da Educação (CEDCEP, 1988) sobre o perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário, o domínio sócio-moral aparece como uma das três dimensões de tal perfil. Além de enunciar os objectivos gerais desta formação, específica para cada um dos comportamentos e atitudes que os exprimem e sugere as práticas pedagógicas estimadas adequadas para os promover. Verifica-se que a maior parte de tais práticas se inserem no contexto do currículo escondido já referido.

Mas é sobre os processos psicológicos inerentes à formação pessoal e social em geral, e à educação para a democracia, em especial, que a maioria dos autores portugueses se têm mostrado mais sensíveis.

Brederode Santos (1984, 1985 e 1987), quem mais se tem debruçado e de modo mais sistemático sobre esta questão, sublinha a pouca importância que tem sido dada em Portugal aqueles processos, o que faz da educação de valores uma mera adaptação quando não uma inculcação clara de valores sociais. Neste quadro, apresenta as correntes norte-americanas de educação moral de Kohlberg, (desde a discussão de dilemas até à organização democrática da escola, passando pela inserção em programas de educação psicológica deliberada) e de clarificação de valores, de Raths e Simon, centrada no processo de «valorização» e não nos valores em si. Não deixa, porém, de referir a corrente, prota-

gonizada por Ryan, segundo a qual é necessária uma formação para os próprios conteúdos dos valores sobre os quais haja consenso, num determinado momento, numa sociedade determinada.

Também Formosinho (1986), apoiando-se na perspectiva de Kohlberg, apresenta e analisa as várias estratégias de educação sócio-moral que sugere para a escola secundária portuguesa. Marques (1986) propõe mesmo que a educação para os valores se inicie a partir da pré-escola e divulga uma metodologia adaptada para este grupo etário, ainda na linha de Kohlberg.

Após acentuar que a prática educativa influencia inevitavelmente os valores, Valente (1989) defende a «intencionalização» do papel da escola na educação para os valores e enuncia, desde logo, várias razões de dúvida e de medo que tal projecto desencadeia: o cliché cultural de que se trata de um assunto privado, o medo de doutrinação ou inculcação de valores, o desvio da atenção do professor do ensino dos factos e capacidades, a ideia de que o lugar para essas coisas são a família, a igreja ou o partido e, enfim, o medo da falta de preparação dos professores dada a delicadeza da tarefa. Apresenta, como alternativa à tradicional inculcação de valores, duas abordagens: a clarificação de valores de Raths e a educação sócio-moral de Kohlberg já referidas. Relembrando, também, que qualquer destas abordagens não visa inculcar modelos pré-estabelecidos, mas desenvolver processos, a autora termina com uma referência à área de formação pessoal e social, chamando a atenção para o facto de esta não se limitar a informações sobre conteúdos e acentuando alguns processos e competências psicológicas a desenvolver para resolver os problemas a que se referem os vários domínios da dita formação: raciocínio e clarificação sócio-moral, relacionamento interpessoal, motivação para crescer, autonomia e identidade. Como estratégias, propõe uma área curricular própria e o concurso de todas as disciplinas para este objectivo e salienta a importância de toda a atmosfera da escola.

É este *alargamento ao conjunto dos processos psicológicos* a desenvolver (e não só o raciocínio moral e a clarificação de valores) para que as pessoas adquiram competências para resolver de modo flexível e criativo as várias situações com que se confrontam ao longo da vida, seja no domínio da participação cívica, seja noutros (familiares, sexual, profissional, económico, etc.) que a maioria dos autores portugueses tem acentuado.

Campos (1980, 1985, 1988) e Brederode Santos (1984) privilegiam esta perspectiva que é também a que Formosinho propôs à Comissão da Reforma do Sistema Educativo que assim estabeleceu como objectivos da formação pessoal e social, ao nível dos processos psicológicos:

- «(a) um pensamento mais compreensivo que entre em conta com todas as variáveis e as suas relações, que coloque alternativas e anticipe consequências;
- (b) a capacidade de perceber vários pontos de vista (de *outros* mais próximos e de *outros* mais distantes) e incorporar esses pontos de vista no diálogo e nas decisões;

- (c) a capacidade de ter um comportamento empático integrando nas atitudes a sensibilidade a círculos cada vez mais alargados de relações humanas;
- (d) o desenvolvimento do *self* tanto mais identificado quanto mais integrador de possibilidades múltiplas, de perspectivas e sentimentos diferentes;
- (e) e, finalmente, a construção de valores universais que orientam o pensamento e o posicionamento moral do sujeito para além das meras convenções» (C. R. S. E., 1988, 123).

Brederode Santos (1977) considera mesmo que a educação do cidadão para a democracia, é aquela que visa o desenvolvimento integral de cada indivíduo.

Outro aspecto que tem sido acentuado pelos autores portugueses, tendo em conta a influência de currículo escondido, é a necessidade de agir a nível das práticas pedagógicas e das estruturas e organização da escola. No quadro da dimensão psicológica da formação pessoal e social, Campos (1988, 1989b) tematizou estas questões em termos de *intervenção no sistema ecológico* da escola de tal modo que os processos psicológicos a desenvolver já não se limitariam aos que se situam nas pessoas, mas estender-se-iam aos que se situam entre as pessoas, nos grupos, nas organizações e nas redes de relações. Conclui que a inovação curricular, que se coaduna com esta perspectiva, privilegia a reestruturação e reorganização de cada escola e a emergência local da reforma, ainda que apoiada externamente.

Esta perspectiva psicológica alarga-se à formação de professores. A Lei de Bases do Sistema Educativo, quando se refere à formação destes, assinala que deve proporcionar a ocasião de formação pessoal e social necessária para o exercício da profissão (alínea a, nº 1, art. 3º); esta formação é, antes de mais, necessária para a participação que aos professores cabe na formação pessoal e social dos alunos. E é neste sentido que tem vindo a ser perspectivada a formação psicológica dos professores em alguns centros de formação (Brederode Santos, 1985; Campos 1983b e 1983c; Formosinho e Santos, 1983; Gonçalves *et al.*, 1983). Esta problemática constituiu objecto de um encontro nacional sobre formação psicológica de professores em 1983 (Campos, 1983a) e, desde então, outros estudos foram publicados, aprofundando esta questão: Brederode Santos, 1984; Campos, 1986; Formosinho, 1987; Gonçalves & Cruz, 1985; Joyce-Moniz, 1988.

O quadro geral é semelhante ao que é proposto para os alunos, com as devidas adaptações ao grupo etário. Para além dos aspectos curriculares da formação, vários autores acentuam a influência do contexto educativo. Brederode Santos (1984) conclui o seu estudo sistematizando os elementos essenciais de um contexto de formação de professores promotor do seu desenvolvimento. Campos (1986), no que se refere à formação contínua, sublinha que não se trata apenas de desenvolver psicologicamente os professores, mas ainda de agir sobre os sistemas de relações em que estão inseridos no desempenho da suas funções; no seguimento de outros, propõe uma metodologia caracterizada pela *acção* em

situação real com carácter desafiante e pela *reflexão* integradora no quadro de uma *relação* de consultadoria colaborativa que lhes dá significado, quer a consultadoria seja triádica, de grupo, organizacional ou comunitária.

Algumas experiências

Para o desenvolvimento da formação pessoal e social em Portugal, além das propostas já assinaladas, é possível contar com algumas experiências realizadas a nível local, não referindo já as de âmbito nacional, implementadas em 75 e 76, acima referidas.

Centrada na introdução de formas alternativas de *organização escolar*, uma experiência realizada, entre 85 e 87, em três escolas (primária, preparatória e secundária), permitiu concluir que, porque foram poucas e pequenas as alterações introduzidas, o seu impacto foi limitado; inventariam-se, no entanto, outros aspectos estruturais e funcionais que urge mudar (Correia, 1988; Veloso e Rodrigues, 1987).

Num seminário do Conselho da Europa (Starkey, 1987) realizado em 1986, foram apresentadas experiências realizadas em algumas escolas secundárias portuguesas que consistiam na implementação de *projectos transdisciplinares* envolvendo relações com o meio.

Quanto à promoção da formação pessoal e social pela criação de um *espaço curricular próprio*, iniciou-se, no ano lectivo 88-89, uma experiência em cinco escolas da Casa Pia de Lisboa, abrangendo 39 turmas e 6 docentes, que está a ser implementada através de seminários, debates, visitas de estudo, clubes, etc. (Freitas Dinis, 1988).

Quanto à educação para a democracia no âmbito das actividades de complemento curricular destaca-se a experiência recente conhecida por Escola Cultural (Patrício, 1989).

É no sentido do desenvolvimento dos processos psicológicos subjacentes às competências de vida necessárias para lidar, ao longo do ciclo vital, com as várias situações com que as pessoas se defrontam, nos vários domínios da existência, que se tem desenrolado a actuação de um bom número de psicólogos a trabalhar, desde 1983, em escolas secundárias. Têm procurado contribuir para a formação pessoal e social nas escolas, quer organizando programas de grupo com os alunos, quer colaborando com os professores, individualmente ou em grupo, tendo em vista apoiá-los no esforço de transformação das suas práticas pedagógicas, da organização escolar ou ainda das redes de relações desta com a comunidade. Não exercem a sua prática em abstrato, mas a propósito do confronto dos professores com as várias situações do seu exercício profissional e dos alunos com as várias questões que os vão preocupando: realização escolar, planeamento e decisões vocacionais, relações interpessoais (de camaradagem, amizade ou intimidade) participação social, independência e autonomia, etc.; não visam apenas o desenvolvimento dos processos psicológicos pessoais mas também dos transpessoais (Abreu *et al.* 1988; Campos, 1985, 1988, 1989; Campos *et al.* 1985; Carvalho *et al.* 1987; Coimbra *et al.*, 1986; Imaginário & Campos,

1987; Soares, 1987; Soares & Campos, 1986). É, aliás, a própria Lei de Bases do Sistema Educativo que veio acentuar o papel dos serviços de psicologia e orientação vocacional, a criar nas escolas no sentido de apoiar o desenvolvimento psicológico dos alunos e o sistema de relações da comunidade escolar (art. 26^o).

CONCLUSÃO

Nesta síntese sobre as investigações, estudos e experiências desenvolvidas em Portugal sobre a socialização e a educação para a democracia privilegámos a apresentação e sistematização do conteúdo e demos pouca atenção à análise crítica da metodologia seguida embora tenhamos assinalado que, fora os inquéritos relativos aos comportamentos, atitudes e valores, a quase totalidade das investigações e dos estudos de avaliação são de carácter exploratório.

Se é justo salientar que se assistiu, nos últimos quinze anos, ao despertar do interesse pela investigação no domínio da socialização e educação para a democracia e à realização de um bom número de pesquisas, não se pode dizer que estas questões tenham constituído uma prioridade importante. Uma das razões talvez seja o desenvolvimento recente entre nós da investigação em ciências sociais, nomeadamente no domínio das ciências da educação. Além disso, a investigação em ciências sociais ainda não é considerada relevante para o desenvolvimento do país na medida em que tem prevalecido uma visão economicista deste. É por isso que o próprio desenvolvimento da investigação em ciências sociais poderá vir a constituir um dos pilares da consolidação e aprofundamento da vida democrática em Portugal.

NOTAS

1. Este trabalho resulta de dois outros anteriormente publicados: Campos, 1989a e 1989c.
2. Observe-se que, relativamente à presença dos estereótipos sexuais nos manuais escolares ou nas práticas escolares, para além deste estudo, outros foram realizados nas duas últimas décadas (Bivar, 1971; Brandão, 1979; Fernandes, 1988; Fontaine, 1978; Leal, 1979).
3. Paradoxalmente, por um governo constituído exclusivamente pelo partido socialista. Desde então, e até ao presente, apenas foi nomeado, em 1984, pelo Ministro da Educação, J. A. Seabra, um grupo de estudos para a introdução de uma disciplina de educação cívica, após o quarto ano de escolaridade. Foi uma orientação política sem consequência prática, até ao presente.
4. Acerca desta oposição da Igreja Católica será oportuno referir o depoimento insuspeito e de-sassombrado que sobre o mesmo prestou no Conselho Nacional de Educação, António Barbosa de Melo. Sobre a questão posta à discussão no Conselho «Os alunos que não frequentarem a disciplina de Religião e Moral Católicas ou uma disciplina equivalente de outras confissões religiosas, devem ser obrigados a frequentar, em alternativa, uma disciplina de Educação Ética que veicule “os valores

universalmente aceites e aqueles que constituem a matriz cultural portuguesa?”, escreveu Barbosa de Melo em documento distribuído a membros do Conselho:

1. A liberdade da religião e de culto é autonomamente reconhecida pela Constituição (art. 41º) como liberdade fundamental inviolável. É esta uma das expressões da inviolabilidade da dignidade da pessoa humana, afirmada como base e fundamento do Estado Português (art. 1º CRP).

Pela sua própria definição, esta liberdade fundamental abrange e cobre a relação de cada pessoa com o seu Deus, quer no interior da sua consciência, quer na dimensão cultural, quer na organização da sua igreja. Sem referência a Deus esta liberdade fundamental não tem qualquer sentido; os outros direitos e liberdades fundamentais assumirão, então, sozinhos a protecção e respeito devidos pelo Estado e pela Sociedade à dignidade da pessoa humana (v. g. o direito à integridade moral, art. 25º, a liberdade de expressão e informação, art. 37º, o direito de reunião e de manifestação, art. 44º, a liberdade de criação intelectual, artística e científica, art. 42º...).

Quando a LBSE prescreve a inclusão nos programas do ensino básico e secundário de uma disciplina, de frequência facultativa, de Religião e Moral Católicas visa apoiar e proteger essa liberdade fundamental relativamente aos que professam ou querem conhecer a religião católica. Em nome da mesma liberdade, as disciplinas alternativas a esta devem ser — e devem sê-lo de facto — apenas disciplinas que correspondem aos ensinamentos *das outras religiões*. Quer dizer: *uma disciplina “profana” não pode ser “Ersatz” para a disciplina de Religião e Moral Católicas*. Se a lei agora estabelecesse uma disciplina “profana” em alternativa com a prevista na LBSE estaria a equiparar uma religião ao que confessadamente não o é e a revelar, assim, contra o sentido da liberdade de religião e de culto que a religião (seja qual for a igreja em causa) como tal não possui valor autónomo para os que frequentam o ensino do Estado (sublinhado meu).

2. *Perante a alternativa a minha resposta é, pois, uma resposta de princípio e, assim, categórica: não é aceitável a inclusão de uma disciplina “profana” para os não-católicos ou, em geral, para os que não queiram frequentar a disciplina de Religião e Moral Católicas. Isto atentaria contra a liberdade fundamental de religião e de culto* (sublinhado meu).

3. Na disciplina de formação pessoal e social, de frequência obrigatória para todos (e, portanto, sem a opção de crenças religiosas) (...) é que, no meu modo de ver, devem ser veiculados “os valores universalmente aceites e aqueles que constituem a matriz cultural portuguesa”.

5. Observe-se que a Reforma Curricular (art. 8º) não valoriza, explicitamente, ao contrário do que faz a Lei de Bases (art. 48º), o papel das actividades de complemento curricular na educação para a democracia.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. V., (1985). Orientação escolar e profissional e desenvolvimento da personalidade. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 95-101.
- ABREU, M. V., (1988). Para uma psicopedagogia do sucesso escolar. In C.R.S.E., *Medidas que promovam o sucesso escolar*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.
- BETTENCOURT, A. M., (1982). *La liaison école-milieu-production à l'école secondaire portugaise*. Tese de doutoramento, Universidade de Paris-V (policopiado).
- BETTENCOURT, A. M. & Brederode Santos, (1981). Papel da escola na formação democrática dos alunos. In *Política educacional num contexto de crise e transformação social*. Lisboa: Moraes Editora/I.E.D.
- BETTENCOURT, A. M. & Brederode Santos, M. E., (1983). O Serviço cívico estudantil: proposta para uma discussão. *O Professor*, nº 51,4-20.
- BETTENCOURT, A. M. & Marques, R. (eds.), (1987). *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.
- BIVAR, M. F., (1971). *Ensino primário e ideologia*. Lisboa: Seara Nova.
- BRAGA DA CRUZ, M., (1985). A participação política da juventude em Portugal. *Análise Social*, XXI (87,88,89), 1057-1088.
- BRANDÃO, E., (1979). *Os estereótipos nos manuais escolares*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- BREDERODE SANTOS, M. E., (1984). *Education for democracy: A developmental approach to teacher education*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Boston (policopiado).
- BREDERODE SANTOS, M. E., (1985). *Os aprendizes de Pigmaleão*. Lisboa: I.E.D.
- BREDERODE SANTOS, M. E., (1987). Educar para a democracia. In Bettencourt, A. M. & Marques, R. (eds.). *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta*. Lisboa: GEP do Ministério de Educação.
- BREDERODE SANTOS, M. E. & Roldão, M. C., (1986). As associações de estudantes no ensino secundário. Um modo de promover o desenvolvimento sócio-moral e a formação cívica dos jovens? *Desenvolvimento*, nº especial, 79-92.
- CAMPOS, B. P., (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230.
- CAMPOS, B. P. (ed.), (1983a). *Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores dos Ensinos Preparatório e Secundário*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.
- CAMPOS, B. P., (1983b). A formação psicológica dos professores para o desenvolvimento humano dos alunos. *Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores dos Ensinos Preparatório e Secundário*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional, 6-12.
- CAMPOS, B. P., (1983c). Que psicologia para professores? *Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores dos Ensinos Preparatório e Secundário*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional, 88-93.
- CAMPOS, B. P., (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5-9.
- CAMPOS, B. C., (1986). Formação participante de profissionais do desenvolvimento humano. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1,7-16.
- CAMPOS, B. P., (1988). Consulta Psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-13.
- CAMPOS, B. P., (1989a). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 121-134.
- CAMPOS, B. P., (1989b). Intervenção ecológica para o desenvolvimento da criança. In Silva, I. L. & Miranda, G., *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAMPOS, B. P., (1989c). Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola. *Inovação*, nº especial.
- CAMPOS, B. P. et al., (1985). Consulta psicológica na orientação escolar e profissional em escolas secundárias da Região Norte. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1,139-150.
- CARVALHO et al., (1987). Desenvolvimento de competências de estudo nos jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 89-93.
- C.E.E., (1987). La formation et les competences de base dans les etats membres de la Communauté Européenne. Bruxelles: Unité Européenne d'Eurydice.

- COIMBRA *et al.*, (1986). Consulta psicológica e desenvolvimento interpessoal de jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 59-69.
- COIMBRA, J. & Campos, B. P., (1989). *The relationship between the interpersonal understanding and interpersonal negotiation strategies in adolescents: a cross-sectional study*. Comunicação apresentada no «Tenth Biennial Meeting of the I.S.S.B.D.», Finlândia, Jyväskylä, Julho.
- C.N.E., (1989). *Novos Planos Curriculares dos Ensino Básico e Secundário*. Parecer do Conselho Nacional da Educação.
- CONDE, I., (1989). *A Identidade social e nacional dos jovens*. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto de Ciências Sociais.
- CORREIA, Jesuino, J., (1983). Valores finais da juventude portuguesa em 1983. *In situação, problemas e perspectivas da Juventude em Portugal*. Vol.VIII. Lisboa: I.E.D., 121-139.
- CORREIA, M. A. P., (1988). *A Escola e o desenvolvimento dos alunos. A escola serve para educar?* Lisboa: GEP. do Ministério da Educação.
- CORTESÃO, L., (1982). *Escola, sociedade. Que relação?* Porto: Ed. Afrontamento.
- COSTA, M. E. & Campos, B. P., (1986). Identidade de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 5-11.
- COSTA, M. E. & Campos, B. P., (1990). Socio-educational context and beginning university students identity development. In C. Vandenplas-Hoplerf B. Campos (Eds.). *Interpersonal and identity development. New directions*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional (em publicação).
- COSTA, M. E. & Campos, B. P., (1989b). *University area of study and identity*. Comunicação apresentada no «Tenth Biennial Meeting of the ISSBD», Finlândia; Jyväskylä, Julho.
- C.R.S.E., (1988). *Proposta global de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.
- FERNANDES, J. V., (1988). *A escola e a desigualdade sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERREIRA, P. M., (1989). *Os jovens e o futuro. expectativas e aspirações*. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto de Ciências Sociais.
- FIGUEIREDO, E., (1985). Mudança, valores e conflito de gerações em Portugal. *Análise Social*, XXI, (87-88-89), 1005-1020.
- FIGUEIREDO, E., (1988). *Conflito de gerações. Conflito de valores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FONTAINE, A. M. (1977). A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XI, 149-183.
- FORMOSINHO, João, (1987). *Educating for passivity — a study of portuguese education, 1926-1968*. Tese de Doutoramento, Instituto da Educação da Universidade de Londres.
- FORMOSINHO, Júlia. & Santos, M. R., (1983). Reflexão sobre o lugar da psicologia na formação de professores. *Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores do Ensino Preparatório e Secundário*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional, 62-68.
- FORMOSINHO, Júlia, (1986). A intervenção da escola no desenvolvimento sócio-moral. *Desenvolvimento*, 3, 61-74.
- FORMOSINHO, Júlia, (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia*, V,3, 247-252.
- FRAÚSTO DA SILVA *et al.*, (1988a). Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensino básico e secundário. Relatório final (1ª e 2ª fases). Lisboa.
- FRAÚSTO DA SILVA *et al.*, (1988b). Proposta de organização dos planos curriculares dos ensino básico e secundário. Relatório final (Anexos). Lisboa.
- FREITAS DINIS, J. F., (1988). Educação ética e social. *Revista da Casa Pia*, 1, nº 2,12-13.
- GONÇALVES, O., Soares, I. Lemos, M. & Póvoas. A formação psicológica dos professores nos ramos educacionais da Faculdade de Ciências do Porto. *Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores do Ensino Preparatório e Secundário*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional, 30-43.
- GONÇALVES, O. & Cruz, J. F., (1985). Desenvolvimento interpessoal e formação de professores. In J. Cruz *et al* (eds.). *Intervenção psicológica na educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia, 199-217.
- HOPSON, B. & Scally, M., (1981). *Lifeskills teaching*. London: Mc Graw Hill.
- HURRELMAN, K., (1988). *Social structure and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- IMAGINÁRIO, L. & Campos, B. P., (1987). Consulta psicológica vocacional em contexto escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3,107-113.
- JOYCE-MONIZ, L., (1988). Formação de professores, desenvolvimento dialéctico e dialéctica no ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 1,5-20.
- LEAL, I., (1979). A imagem feminina nos manuais escolares. *Cadernos da Comissão da Condição Feminina*, nº 11.
- LIMA, L., (1988). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARQUES, R., (1986). *A criança na pré-escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MARQUES, R., (1989). A educação para os valores no ensino básico: resultados parciais de uma análise dos currículos (policopiado).
- MÓNICA, M. F., (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- PATRÍCIO, M., (1989).
- REIS, M. L. B., (1985). *Inserção e participação social dos jovens*. Lisboa: I.E.D.
- REIS, M. L. B., (1986). Tendências recentes da atitude dos jovens portugueses face à política: análise comparativa com os indicadores europeus. *Desenvolvimento*, nº especial, 67-68.
- SOARES, A. & Abreu (eds) (1986). *Programas. Análise de situação*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.
- SOARES, I. & Campos, B. P., (1986). Educação sexual e desenvolvimento psicossocial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 71-79.
- SOARES, I., (1987). Consulta psicológica e realização escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 8188.
- SPRINTHALL, N., (no prelo). Role taking programs for high school students: new methods to promote psychological development. in B. Campos (Ed.). *Psychological intervention and human development*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional (no prelo).
- STARKEY, H., (1987). *L'enseignement et l'étude des droits de l'homme dans les écoles secondaires*. Relatório do Seminário Europeu de Professores, Carcavelos, Portugal, 9-12 Dezembro 1986. (doc. DECS/EGT (87) 20), Conselho da Europa.
- STOCK, M. J., (1988). A imagem dos partidos e a consolidação democrática em Portugal. Resultados de um inquérito. *Análise Social*, XXIV,151-161.
- VALA, J., (1985). *Representações sociais dos jovens: valores, identidade e imagens da sociedade portuguesa*. Lisboa: I. E. D.
- VALA, J., (1986). Identidade e valores da juventude portuguesa — uma abordagem exploratória. *Desenvolvimento*, nº especial, 17-28.
- VALENTE, O. (ed), (1989). *Manuais escolares. análise de situação*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.

VALENTE, O., (1989). *A escola e os valores.*

VELOSO, M. G. Rodrigues, M. J., (1987). *A Escola e o Desenvolvimento dos Alunos. Um Ano de Trabalho Com as Escolas.* Lisboa: GEP do Ministério da Educação.

WATTS, A., (1985). Vocational guidance in the curriculum. *Educational and Vocational Guidance*, 44, 30-37.