

A Educação Escolar e o Desenvolvimento Pessoal e Social dos Alunos: Contributo para a Reflexão sobre a Área da Formação Pessoal e Social*

Rui Trindade**

Neste artigo discute-se a possibilidade das escolas se assumirem como espaços de formação pessoal e social, defendendo-se que tal finalidade depende, em larga medida, como se equaciona a relação entre aprendizagem e desenvolvimento pessoal e social dos alunos, o que, na nossa perspectiva, depende do modo como se apoia e estimula os alunos a aceder à experiência culturalmente organizada, aos instrumentos, noções e quadros conceptuais que a corporizam e, simultaneamente, se promove o seu protagonismo no decurso de tal projecto. É das respostas a esta interrogação fundamental que depende a formulação dos projectos de formação pessoal e social a desenvolver em contextos escolares, já que são estas mesmas respostas que, de algum modo, influenciarão o tipo de dinâmica pedagógico-didáctica a implementar nas salas de aula, a natureza da relação pedagógica que se observa nestes contextos, as relações interpares ou o clima institucional e moral com que alunos, professores e outros actores sociais se confrontam no âmbito das organizações escolares.

A questão da formação pessoal e social dos alunos portugueses constitui um dos eixos estruturantes do discurso educativo contemporâneo que emergiu e se consolidou com a denominada Reforma Educativa, originando, inclusivé, a introdução de uma Área de Formação Pessoal e Social nos novos planos curriculares dos diversos ciclos dos Ensinos Básico e Secundário. Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 286/89 que regulamenta a reforma curricular nesses níveis de ensino, determina-se que a área em questão possa ser implementada através das seguintes modalidades de intervenção pedagógica:

a) acentuando a sua natureza transdisciplinar, ao afirmar-se que todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos alunos;

b) instituindo a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social em todos os anos dos ensinos básico e secundário em alternativa à

disciplina de Educação Moral e Religiosas Católicas ou de outras confissões;

c) elegendo a formação pessoal e social como um dos três objectivos do espaço curricular não-disciplinar designado por Área-Escola;

d) incluindo obrigatoriamente na Área-Escola, ao nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico, um programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas.

Face a um programa de intervenção pedagógica tão ambicioso não podemos deixar de nos interrogarmos acerca das razões subjacentes à inclusão da Área de Formação Pessoal e Social nos planos curriculares aprovados em 1989 e afirmar igualmente que a preocupação com a formação pessoal e social dos alunos não sendo uma preocupação original é, reconheça-se, uma preocupação pertinente que contudo está longe de traduzir uma abordagem consensual acerca da natureza, do sentido e da configuração que se atribui à área curricular em questão.

Exige-se assim que se defina o que se entende, hoje, por formação pessoal e social no âmbito de contextos escolares, no pressuposto de que os projectos educativos que se desenvolvem nesse âmbito, sempre contribuirão, de algum modo, para tal formação, independentemente do facto de se concordar ou não com as opções pedagógicas assumidas (Campos, 1993).

* Comunicação apresentada nas III Jornadas de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos. Porto 24-25 de Outubro de 1996, no simpósio "Desenvolvimento Pessoal e Social e Orientação Vocacional".

** Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.

A Área da Formação Pessoal e Social: equívocos e tensões

Deste modo, a questão central relacionada com a temática em apreço não é tanto a de afirmar a formação pessoal e social como o objectivo prioritário da educação escolar, mas a de reflectir sobre o modo como é que hoje se podem organizar e implementar projectos de formação pessoal e social que contribuam para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Assim, o que importa discutir e problematizar, neste momento, é se a formação pessoal e social dos alunos depende do desenvolvimento de programas que visam acrescentar novas oportunidades educativas às que já vêm sendo proporcionadas pelas escolas, introduzindo apenas (e quando muito) mudanças periféricas, ou se tal formação depende antes da transformação das oportunidades já existentes, de forma a produzirem-se mudanças substanciais que contribuam para transformar o ecossistema psicossocial que a Escola constitui, num espaço vocacionado cultural e institucionalmente para promover o desenvolvimento pessoal e social daqueles que o percorrem.

De acordo com esta perspectiva pode considerar-se a existência de duas abordagens diametralmente opostas relativamente à questão dos projectos de formação pessoal e social que se desenvolvem em contextos educativos formais: uma abordagem que designaria por abordagem restrita e uma outra que apelidaria como abordagem abrangente. No primeiro caso acentua-se a natureza insular dos programas de intervenção educativa, expressa na dicotomização dos espaços educativos em espaços formativos e espaços informativos (Cunha, 1993) e na valorização de temáticas preferenciais como elementos dinamizadores daqueles programas. No segundo caso tende a evidenciar-se a formação pessoal e social como o eixo estruturante e o principal propósito dos projectos educativos contemporâneos, valorizando-se a totalidade das experiências que os alunos vivenciam nas escolas e as condições que esses contextos lhes proporcionam como factores que condicionam e determinam o sentido e a qualidade dessa formação. Por isso a abordagem abrangente considera que todas as áreas curriculares são (apesar da sua especificidade) de natureza

formativa, não só por causa dos seus conteúdos programáticos, mas, sobretudo, por causa dos processos de mediação social e instrumental que se desenvolvem neste âmbito, através de uma dada organização pedagógico-didáctica do processo de ensino-aprendizagem e do conjunto de interacções que ocorrem entre os elementos envolvidos nesse mesmo processo. De igual modo a cultura organizacional da escola e o seu clima institucional terão de ser considerados como factores potenciadores do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

Neste sentido, esse desenvolvimento, reafirma-se, depende, em larga medida, da natureza e da qualidade das práticas educativas que se desenvolvem no seio das escolas, não se podendo dissociar por isso a dimensão instrucional de qualquer projecto de intervenção pedagógica do projecto de socialização que lhe atribui e garante o seu sentido educativo. Isto é, quaisquer que sejam as aprendizagens que os alunos efectuem (incluindo aquelas que, por comodidade metodológica, são identificadas com as aprendizagens de uma área de saberes e competências instrumentais), estas acabam por influenciar os padrões psicossociais subjacentes ao modo de actuação de um indivíduo quando se relaciona com as tarefas escolares e os professores, quando interage (ou não) com os seus pares, quando constrói conceitos acerca de si próprios e dos outros, quando formula (ou não) juízos críticos acerca dos acontecimentos, quando intervém no desenvolvimento da dinâmica de convivência e participação cívicas, típicas de uma sociedade democrática ou aceita passivamente a autoridade imposta, delegando nos outros competências que são suas por direito próprio.

De acordo com o conjunto de pressupostos enunciados defende-se, no âmbito de uma abordagem abrangente do projecto de formação pessoal e social a desenvolver nas escolas, que o estatuto que se atribui ao aluno no âmbito do processo de ensino-aprendizagem assume uma importância estratégica inquestionável na construção e concretização de projectos curriculares articulados com os valores, as orientações e os propósitos que norteiam as intervenções educativas vocacionadas para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, dos adolescentes e dos jovens no quadro do seu processo de escolarização. É neste âmbito que

os contributos de Piaget e Vygotsky permitem balizar o campo conceptual, a partir do qual se torna possível equacionar e reflectir sobre tais valores, tais orientações e tais propósitos.

A abordagem da relação entre a actividade auto-estruturante do aluno e o tipo de relacionamento que este estabelece com os professores e os outros alunos no seio da escola ilustra claramente até que ponto pode ser teoricamente interessante recorrer àqueles autores para se operacionalizar acções pedagógicas no domínio dos processos de ensino-aprendizagem que contribuam, a este nível, para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

De acordo com este tipo de orientação teórica pode afirmar-se que qualquer processo de ensino-aprendizagem, subordinado a um tal propósito, se define não em função daquilo que o professor ensina, mas a partir do que os alunos são capazes de aprender, segundo um processo de triagem, eliminação, reajustamento, coordenação e transformação dos dados que, justamente, estes foram capazes de processar (Astolfi, 1993), o qual, pese a importância atribuída ao protagonismo dos sujeitos não pode ser dissociado do conjunto de interacções que se estabelecem no seio das salas de aula.

Deste modo, a gestão dos processos de ensino-aprendizagem deixa de ficar confinada aos exercícios docentes de manipulação dos itinerários educativos dos alunos, para se desenvolver, antes, em função de uma dinâmica que estes protagonizam em interacção com agentes mediadores que se afirmam pelo seu interesse na criação das condições educativas que permitam aos alunos participar activamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de funcionamento mais complexos e integrados (Coimbra, 1991). A intervenção educativa nas escolas terá de ser implementada então mais como um projecto a desenvolver do que como um programa a cumprir, já que se torna urgente estabelecer uma diferença entre o que o aluno é capaz de fazer e de aprender por si só e o que é capaz de fazer e de aprender com o apoio de alguém, delimitando-se assim o que César Coll Salvador designa por "*margem de incidência da acção educativa*" (Salvador, 1994: 126). Neste sentido e corroborando as palavras deste autor pensamos que "*desenvolvimento, aprendizagem*

e ensino são, portanto, três elementos relacionados entre si, de tal maneira que o nível de desenvolvimento efectivo condiciona as possíveis aprendizagens que o aluno pode realizar graças ao ensino e este, por sua vez, pode chegar a potenciar o nível de desenvolvimento efectivo do aluno mediante as aprendizagens específicas que promove" (Salvador, 1994:126). A acção do professor constrói-se assim em função do seu papel como agente de mediação entre o aluno e o saber colectivo culturalmente organizado, contribuindo para que a relação entre ambos possa constituir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social do primeiro. Situámo-nos portanto no âmbito de uma concepção construtivista de intervenção pedagógica, a qual grosso modo se define pela valorização da implementação de actividades cujos conteúdos sejam potencialmente significativos quer do ponto de vista da sua significância lógica (Coll, 1992), implicando, por isso, a adopção de material relevante e passível de ser manipulado pelo aluno, quer do ponto de vista da sua significância psicológica (Coll, 1992), já que deverá permitir aos alunos estabelecer relações pertinentes entre esse material e os seus conceitos prévios.

Em suma, para além do papel de suporte ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos que o professor deverá assumir, é necessário compreender-se que a assumpção de tal papel não pode inviabilizar a expressão de uma outra função docente, relacionada com a organização de situações educativas desafiantes. Partindo-se do conceito de "*desequilíbrio óptimo*" (Coll & Martí, 1992: 137) decorrente da valorização do conflito cognitivo que a abordagem piagetiana define como um factor potenciador do desenvolvimento, defende-se que as aprendizagens significativas dependem também do facto de ocorrerem em face de desafios que não sejam tão exigentes que inibam a actividade dos alunos, nem tão acessíveis que os desobriguem de produzir qualquer investimento que contribua para a sua resolução.

Os processos de ensino-aprendizagem, de acordo com o conjunto de pressupostos enunciado, definem-se assim em função de, pelo menos, duas dimensões básicas:

a) uma dimensão que permite identificar esse tipo de processos com processos de "*participação guiada*" (Rogoff, 1990, in Lacasa, del

Campo & Méndez, 1994:112) que se constroem em torno de cinco princípios elementares, os quais nos permitem caracterizá-los como: (I) processos que obrigam à participação activa, singular e diferenciada de alunos e professores; (II) processos que se desenvolvem explícita e implicitamente através das interacções que ocorrem entre professores e alunos e, alunos entre si; (III) processos que permitam ao aluno relacionar o novo material a aprender com os seus conhecimentos prévios; (IV) processos que implicam que o aluno participe (e aprenda a participar) no seu controle e na sua condução; (V) processos que se desenvolvam no quadro de uma estrutura curricular que permita concretizar um modelo operacional congruente com os pressupostos acabados de enunciar;

b) outra dimensão relacionada com a configuração de um modelo de aprendizagem que se define em função de dois eixos fundamentais:

— o aluno como o centro da intervenção educativa, o que implica que se conclua de imediato que não é possível ensinar de um modo credível e produtivo se não se tiver em conta a cartografia da sua rede de representações (Astolfi, 1993).

O acto de aprender não pode ficar circunscrito, então e de acordo com esta perspectiva, apenas a um acto de apropriação de conhecimentos construídos por outros, já que é algo de mais complexo que terá de ser compreendido em função da relação de interdependência que se estabelece entre os saberes culturalmente organizados e o conjunto de informações, cognições e representações prévias que os alunos expressam.

— as relações de cooperação e colaboração entre os alunos que devem ser intencional e deliberadamente exploradas de um modo pedagogicamente adequado, na medida em que podem assumir um papel fundamental na regulação do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo por causa do impacto desenvolvimental das actividades relacionadas com a organização cooperativa das turmas ou com as relações tutoriais entre pares. Brown e Palincsar, a este propósito, valorizam tanto a função de suporte que os outros podem proporcionar a vários níveis, como o papel que os potenciais conflitos sócio-cognitivos entre os membros de um grupo podem assumir, enquanto factor capaz de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A

necessidade de negociar significados, de partilhar responsabilidades, de colaborar entre si ou de definir acções conjuntas constituem oportunidades de desenvolvimento, não só cognitivo, como também interpessoal, ético e sócio-moral, já que supõem obrigatoriamente que, no âmbito de um processo co-regulado pelos professores, os alunos desenvolvam o seu sentido de competência próprio e a sua autonomia, exprimindo, igualmente, comportamentos exploratórios e aproveitando a oportunidade de aprender a reflectir em conjunto acerca das actividades do grupo onde participam (Watson, Solomon, Dasho, Shwartz & Kendzir, 1994).

A Área da Formação Pessoal e Social: opções e projectos

Do nosso ponto de vista, não é tanto a existência da Área de Formação Pessoal e Social e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social que se discute, mas a sua instrumentalização, no quadro de uma estratégia de remediação, a partir da qual se visaria inibir os efeitos negativos da educação escolar ou a incapacidade desta em promover aprendizagens significativas. Não é novidade nenhuma afirmar que tal estratégia está necessariamente votada ao fracasso, sobretudo porque dissocia a formação pessoal e social das crianças, dos adolescentes e dos jovens das dinâmicas de natureza diversa que animam a vida escolar.

Corre-se, neste caso e segundo Ana Benavente, três riscos a considerar: (I) o risco de fabricar robôs democráticos que, quando muito, apenas sabem reproduzir rituais; (II) o risco de banalizar o conceito de democracia, situando-a ao nível dos conhecimentos e das regras que é preciso saber na escola, mas que se encontram dissociadas simultaneamente da acção social, individual e colectiva; (III) o risco de fabricar alunos que compreendem através dos novos códigos escolares “o que é a valer e o que não é, o que é a sério e o que é faz de conta” (Benavente, 1993; pp. 328).

Em nossa opinião, a configuração de um projecto de formação pessoal e social nas nossas escolas depende mais da forma como se apoia e estimula os alunos a aceder à experiência colectiva culturalmente organizada, aos instrumentos, noções e quadros conceptuais estabelecidos que

a corporizam e, simultaneamente, do modo como se promove o seu protagonismo no decurso de tal projecto, do que das actividades de uma disciplina ou da disseminação dos conteúdos dos seus temas. A formulação de um projecto de formação pessoal e social a desenvolver em contextos escolares expressa-se através do tipo de dinâmica pedagógico-didáctica que se implementa nas salas de aula, da natureza da relação pedagógica que aí se observa, das relações interpares ou do clima institucional com que alunos, professores e outros actores sociais se confrontam no âmbito das organizações escolares.

Assim interessa-nos mais a preocupação das escolas com a formação pessoal e social dos seus alunos (o que constitui um eixo estruturador da construção do projecto educativo dessas escolas) do que propriamente as actividades relacionadas com a Área de Formação Pessoal e Social, embora possamos reconhecer que tais actividades poderão de algum modo assumir-se, em determinadas circunstâncias, como um factor de inovação educativa. Não se pode concluir é que a sua existência, só por si, potencia essa inovação.

No que diz respeito à disciplina, um expediente estratégico utilizado para concretizar alguns dos objectivos da Área de Formação Pessoal e Social, cremos que os riscos ainda são maiores, sobretudo se através dela se mantiver a racionalidade doutrinadora que parece animar alguns dos seus defensores. No 1º Ciclo, nomeadamente, não faz qualquer sentido defender a sua existência, o que não significa qualquer tipo de menosprezo pelas suas temáticas, mas tão só a defesa da necessidade destas temáticas serem parte integrante do património curricular ordinário desse ciclo de ensino e da sua cultura organizacional.

Nos restantes ciclos será necessário avaliar ainda o sentido, a importância, a racionalidade e o impacto da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social tanto na sua área de influência restrita como sobre os alunos e sobre as escolas no seu todo, contribuindo, a seu modo, para tornar os espaços escolares em espaços de formação pessoal e social a tempo inteiro, ou seja, em espaços capazes, entre outras coisas, de:

— promover a participação dos alunos na vida das escolas, valorizando-se por isso as expe-

riências educativas de acção-reflexão e a sua participação na regulação do quotidiano;

— organizar as aprendizagens dos alunos como um processo de participação guiada, no âmbito do qual o professor se envolve diferenciadamente e de um modo cúmplice com as suas aprendizagens;

— valorizar a interacção social, seja a interacção professor-aluno, seja a interacção interpares, como um elemento estratégico primordial no âmbito da organização dos processos de ensino-aprendizagem;

— compreender os vínculos essenciais que se estabelecem entre a construção do conhecimento, a manipulação da informação e os reportórios metodológicos e comportamentais que se vão adquirindo e consolidando ao longo desse processo. Isto é, não se pode dissociar, de acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento cognitivo, do desenvolvimento da identidade, do desenvolvimento sócio-moral, interpessoal ou do desenvolvimento afectivo-emocional.

Em conclusão, a discussão acerca das possibilidades que se oferecem às escolas para se poderem assumir como contextos capazes de promover o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos implica que tenhamos de equacionar, em primeiro lugar, quais são as funções de ordem política, social e cultural que competem à instituição escolar, para se discutir, em seguida, qual a arquitectura dos projectos educativos a desenvolver nas sociedades contemporâneas, projectos estes que, para se assumirem então como projectos de formação pessoal e social, deverão contribuir a seu modo, e de acordo com as suas limitações e o seu potencial, para que o mundo em que vivemos possa ser mais justo, mais solidário, mais democrático e mais inclusivo.

Bibliografia

- Astolfi, J-P. (1993). *L'École pour apprendre*. Paris: ESF éditeur
- Benavente, A. (1993). Educação, participação e democracia: Valores e práticas na instituição escolar. *Análise Psicológica*, 3, XI, 325-333.
- Campos, B.P. (1993). Editorial. *Inovação n° 6*, 3, 253-256.
- Coimbra, J.L.B. dos S. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Prova complement-

- tar para prestação de provas de doutoramento (policopiado). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento (FCEUP)
- Coll, C. (1992). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II - Psicología de la Educación* (pp.435-453). Madrid: Alianza Psicología.
- Coll, C., & Martí, E. (1992). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi, (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II - Psicología de la Educación* (pp.121-139). Madrid: Alianza Psicología.
- Cunha, P.O. (1993). Objectivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social. *Inovação*, 6, 3, 287-308
- Salvador, C.C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Watson, M., Solomon, D., Dasho, S., Shwartz, P., & Kendzior, S. (1994). CDP cooperative learning: Working together to construct social, ethical and intellectual understanding. In S. Sharan, (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods* (pp.137-156). London : Greenwood Press.

Abstract

Trindade, R. School education and students personal and social development: contributy to a reflection over the area the personal and social education. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 1996, 65-70. This article has been written around the reflexion about the possibilities of the schools becoming a

context of personal and social education, what depends, in a large sense, on the way that addressed the relationship between learning and personal and social development, what, in the author perspective, is dependent of the way how it's supported and stimulated the acess of the pupils to the collective culturally organized experience. It's from the ansewrís to this core question that depends the formulation of one project concerned with personal and social eduaction of the pupils in a school context, considering the fact that in a certain way it will influence the type of pedagogic dinamic to implement in the classrooms, the kind of pedagogic relationships that is observed in these contexts, the interpersonal relationships between children or the institutional and moral clima of the schools.

Résumé

Trindade, R. L'éducation scolaire et le développement parsonnel et social des élèves: contribution pour une reflection dans le domaine de la formation personnelle et social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 1996, 65-702. On se demande si est possible à les écoles devenir des contextes de formation personel et social. Si ça depend, à notre avis, de la façon comme on se regarde la relation entre le processus d'apprentissage et le development personel et social des élèves, on se soutien la thèse de qui cet development depend de la façon comme si stimule les enfants à accéder à la héritage culturel commum. En conclusion, la construction d'un project de formation personel et social est influenciée pour le genre de relation pedagógica qu'on se observe dans les classes, pour les relations parmi des élèves, pour la relation entre ceux-ci et le curriculum ou pour le clima institutionel et moral dans les écoles.