

A FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL EM ONTÁRIO

Isabel Menezes

Menezes, Isabel
A formação pessoal e social em Ontário. –
(Cadernos de formação pessoal e social; 2)
ISBN 972-9380-23-6

CDU 37.03 (71)

As opiniões expressas nesta publicação
são da responsabilidade da autora
e não reflectem necessariamente a opinião
ou orientação do Instituto de Inovação
Educativa ou do Ministério da Educação

A FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL EM ONTÁRIO

1.ª edição (Junho, 1994)

ISBN: 972-9380-23-6

© Instituto de Inovação Educativa, 1994

Editor: Instituto de Inovação Educativa

Tiragem: 2.000 exemplares

Impressão e acabamentos: Rolo & Filhos

Depósito legal n.º: 78778/94

ÍNDICE

Introdução	5
<i>Caracterização e estrutura do ensino básico e secundário</i>	5
Políticas Educativas	6
<i>“Personal and Societal Values”. Um guia da educação para os valores</i>	8
<i>A Reforma do Sistema Educativo na Província de Ontário</i>	11
<i>A formação de professores</i>	16
Experiências práticas	18
<i>O Values Education Center (1972-1977)</i>	18
<i>O exemplo do sistema escolar de Halton</i>	22
<i>O sistema escolar de Hamilton e o programa P.A.T.</i>	24
<i>A experiência do sistema escolar de Scarborough</i>	26
<i>A experiência do sistema escolar de Windsor</i>	27
Avaliação da situação	32
<i>A posição das associações profissionais</i>	33
<i>Considerações finais</i>	33
Bibliografia	35

INTRODUÇÃO

A presente brochura é o resultado do Seminário sobre Formação Pessoal e Social em Ontário orientado pelo Prof. John Meyer (Universidade de Windsor, Ontário) no Instituto de Inovação Educacional – Lisboa, 19-23 de Julho de 1993 – e da consulta de documentação produzida pelo Ministério da Educação e escolas da Província de Ontário.

Começaremos por referir as políticas educativas vigentes na província, com especial referência à actual reforma do sistema educativo, passando a apresentar algumas experiências práticas que, no domínio da formação pessoal e social, têm sido implementadas desde a década de 70. Finalmente, será feita uma avaliação da situação actual e registar-se-ão algumas considerações a retirar da experiência canadiana em Ontário.

Caracterização e estrutura do ensino básico e secundário

A província de Ontário tem cerca de 10 milhões de habitantes. O ensino básico, de dez anos, está organizado em 3 ciclos: “primary school” (do 1.º ao 3.º ano de escolaridade), “junior school” (do 4.º ao 6.º ano de escolaridade) e “senior school” (do 7.º ao 10.º ano de escolaridade). O ensino secundário (“high school”) tem a duração de 3 anos. Convém referir que as escolas católicas têm um estatuto próprio, sendo protegidas constitucionalmente e dotadas de responsabilidade quanto ao desenvolvimento dos seus programas e objectivos de educação moral e religiosa. A presente brochura refere-se à situação das escolas públicas não sendo explorado o caso específico das escolas católicas.

POLÍTICAS EDUCATIVAS NO DOMÍNIO DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

A definição das políticas educativas é da responsabilidade de cada província. Tal como na totalidade das províncias canadianas, com excepção do Quebec, não há em Ontário legislação específica que regulamente a existência de programas formais de formação pessoal e social nas escolas, embora a educação para os valores seja considerada como uma obrigação dos professores¹ e os programas de *todas* as disciplinas curriculares apresentem objectivos específicos neste domínio².

São, ainda, de registar algumas recomendações sobre a formação pessoal e social que foram elaboradas pelo Governo da Província de Ontário nas últimas décadas. Em 1975, o Ministério da Educação publicou um documento relativo aos 6 primeiros anos de escolaridade (*The Formative Years*. Toronto: Ministry of Education) que, tomando como fundamentos o compromisso filosófico da sociedade canadiana com o valor do indivíduo, a investigação relevante produzida neste domínio e as recomendações e pontos de vista dos professores, pais, encarregados de educação, administradores das escolas e outros cidadãos, considerava ser função dos currículos escolares providenciar oportunidades para que cada aluno "adquiras as competências básicas fundamentais à continuação da sua educação; desenvolva e mantenha a confiança em si próprio e um sentido de valor pessoal; adquira conhecimentos e atitudes necessários a uma participação activa na sociedade canadiana; desenvolva uma sensibilidade estética e moral necessária a uma vida completa e responsável" (*The Formative Years*, pp. 4). É ainda assumido que a educação escolar deve ser ocasião para o desenvolvimento das capacidades e aspirações dos alunos independentemente dos estereótipos quanto aos papéis sexuais. Algumas áreas temáticas eram então definidas (eg. saúde, tomada de decisão, indivíduo e sociedade, ciência e geografia) sendo operacionalizados os seus objectivos [eg. saúde: adquirir uma compreensão básica da sua natureza física e emocional e dos princípios de uma existência saudável; valores:

1. *Education Act*, 1982, secção 235 (1) (c).

2. Por exemplo, *Business Studies*: "clarificar o papel e significado do trabalho e identificar uma ética do trabalho apropriada para a comunidade comercial actual" (*Intermediate and Senior Divisions and OACs*, 1986, Ontario Ministry of Education, pp. 17); *Computer Studies*: "proporcionar aos alunos (...) oportunidades para avaliarem as suas próprias atitudes e valores e como estes se relacionam com possíveis usos e abusos da tecnologia informática na sociedade" (*Intermediate and Senior Divisions*, 1983, Ontario Ministry of Education, pp. 7).

A Formação Pessoal e Social em Ontário

começar a desenvolver um sistema de valores pessoal num contexto que reflecta as prioridades da sociedade e reconheça simultaneamente a integridade dos indivíduos (*ibid.*, pp. 20)].

Nos anos subsequentes, departamentos do Ministério da Educação (*Primary and Junior Divisions*) elaboraram outras publicações, especialmente com vista à promoção da consciência dos valores considerados essenciais na sociedade canadiana: *People of Native Ancestry* (1975), centrado na consciencialização de valores de povos nativos em contextos tradicionais e actuais; *From Values to Laws* (1977), com sugestões de estratégias para desenvolver o respeito por si próprio, pelos outros e pelas leis; *Multiculturalism in Action* (1977), com vista ao desenvolvimento da compreensão e respeito dos pontos de vista de grupos étnicos e culturais diversos; e *Guidance* (1980), contendo actividades a utilizar pelos professores para a promoção do sentido de dignidade pessoal e do relacionamento com os outros.

Num colóquio realizado em 1981 (*Colloquium on Values Education*) a Ministra da Educação, Bette Stephenson, reafirmava a importância da educação para os valores, considerando o desenvolvimento da preocupação com o *self*, da preocupação com os outros e das responsabilidades e direitos de todos como temas centrais da educação escolar. Neste sentido, faz publicar em 1983 um guia para os primeiros 6 anos de escolaridade (*Personal and Societal Values. A Resource Guide for the Primary and Junior Divisions*) que visa apoiar os professores na prossecução dos objectivos definidos em 1975. Trata-se do mais recente documento oficial que nesta matéria foi produzido pelo Governo de Ontário¹ e constitui o resultado de vários anos de trabalho no sentido de determinar as características desejáveis da educação para os valores. Dada a sua importância para a compreensão da formação pessoal e social em Ontário, procederemos a uma análise mais pormenorizada dos seus conteúdos.

1. Muito embora outras publicações tenham sido elaboradas, apresentando propostas concretas de programas a desenvolver pelos professores (eg. *Black Studies. Intermediate Divisions*, 1983; *Curriculum Ideas for Teachers*, 1984), é neste documento que se discutem os objectivos e metodologias da educação para os valores na província. Esta questão não voltará a ser alvo de nenhuma publicação específica, muito embora no novo currículo (*vd.* página 11 e segs.) se encontrem referências ao papel da escola na formação pessoal e social dos alunos.

Personal and Societal Values. Um guia para a educação para os valores.

Este guia de recursos para os seis primeiros anos de escolaridade procede a uma discussão sobre a educação para os valores, enfatizando o papel do currículo oculto e salientando a importância da promoção da justiça, respeito e cuidado no ambiente da escola e da sala de aula. Apresenta, ainda, fontes bibliográficas para os professores e várias sugestões de actividades já desenvolvidas em escolas da província, que podem ser utilizadas mas que são indicadas a título de exemplo “não constituindo um programa de estudo” (pp. 2).

Considerando a tradição da educação moral em Ontário¹, o Ministério reafirma os objectivos da escola quanto à formação pessoal e social dos alunos: “desenvolvimento de sentimentos de valor pessoal, da aceitação da responsabilidade pessoal na sociedade ao nível local, nacional e internacional, da estima pelos costumes, culturas e crenças dum variedade de grupos sociais, do respeito pelo ambiente e compromisso com uma utilização sábia de recursos, dos valores relacionados com crenças pessoais, éticas, religiosas e com o bem-estar comum da sociedade” (pp. 3).

A diferenciação entre valores pessoais (princípios orientadores do indivíduo e que afectam o seu pensamento e acção) e sociais (princípios consensuais dum sociedade que se revelam nas suas tradições culturais, estruturas, práticas e leis) é enfatizada, cabendo às escolas identificar os valores sociais que devem defender e que devem caracterizar o seu ambiente institucional. Aos professores cabe ainda “apoiar os alunos a desenvolver um sistema pessoal de valores que inclua valores sociais importantes” (pp. 4), seleccionando experiências que providenciem a formação de cidadãos activamente envolvidos na transformação social. Este processo decorre no quadro do reconhecimento e respeito das influências familiares e religiosas dos alunos, mas também da responsabilidade das escolas em “ajudar os alunos a desenvolver e reflectir sobre os valores que são essenciais para o seu bem-estar individual e para o bem-estar da sociedade” (pp. 4), reconhecendo as dimensões não exclusivamente morais (mas também estéticas, culturais, educacionais, políticas, espirituais e económicas) da educação para os valores.

Salientando que o relativismo moral não é sancionado pelo Ministério da Educação, o documento apresenta uma lista de valores que devem ser defen-

1. Já no século XIX há referências ao papel da escola na formação moral dos alunos. No entanto, até à década de 70, a educação moral está claramente associada à educação religiosa.

tidos pelas escolas, a saber: “compaixão, cooperação, coragem, cortesia, liberdade, generosidade, honestidade, justiça, lealdade, moderação, paciência, paz, respeito pelo ambiente, respeito pela vida, respeito pelos outros, respeito por si próprio, responsabilidade, auto-disciplina, sensibilidade, tolerância” (pp. 6). Para a prossecução dos objectivos da educação para os valores os professores devem atender às dimensões cognitiva e afectiva do desenvolvimento dos alunos, ajudando-os a:

“desenvolver a auto-estima; reconhecer os valores perfilhados em casa, na escola, na comunidade religiosa, na sociedade; reconhecer a importância dos valores para o indivíduo e para a sociedade; clarificar os seus valores pessoais; tornar-se sensível aos valores dos outros; identificar os valores essenciais ao bem-estar próprio, dos outros e da sociedade; reconhecer as consequências de agir em consonância com um valor particular; identificar conflitos de valores; desenvolver métodos para resolver conflitos de valores; adquirir e praticar competências de tomada de decisão; desenvolver a capacidade de reflexão moral; agir com respeito pela dignidade e direitos dos outros” (pp. 6).

A importância do ambiente da sala de aula e da escola é, como já foi referido, salientada. A este propósito enfatizam-se as mensagens valorativas transmitidas aos alunos pela organização e funcionamento da escola¹, pelos programas da disciplinas, pela gestão da sala de aula e pelo comportamento dos adultos significativos (eg. professores). A definição de regras de acção na sala de aula através da discussão com os alunos e a existência de momentos de reflexão sobre as experiências vividas ou situações descritas nos manuais, são estratégias sugeridas. É também apresentado um modelo de tomada de decisão, que sintetiza as contribuições de vários autores, por se entender que a educação para os valores deve contribuir para “ajudar os alunos a tomar decisões mais autênticas e responsáveis” (pp. 14).

O guia inclui, ainda, sugestões aos professores e às administrações escolares para a implementação da educação para os valores. Quanto aos primeiros,

1. Esta preocupação é posteriormente traduzida na regulamentação do “código de conduta dos estudantes” que deve ser desenvolvido colaborativamente, em todas as escolas secundárias, por administradores, professores, pais e alunos (O.S.: I.S., 1984).

recomenda-se (i) uma postura de escuta activa e compreensiva dos alunos, (ii) a utilização de oportunidades que se apresentam na vida dos alunos e nos conteúdos curriculares para promover a reflexão e tomada de decisão sobre os valores, (iii) o desenvolvimento de competências de questionamento para apoiar os alunos a clarificar as suas posições e desafiá-los a considerar as consequentes implicações éticas (pp. 18). Relativamente aos segundos, propõe-se (i) a criação de comités consultivos sobre a educação para os valores (congregando pais, estudantes, professores, representantes da comunidade e outros significativos), (ii) a realização de *workshops* para os pais, (iii) o desenvolvimento de políticas que promovam um clima positivo na escola e (iv) o apoio à formação em serviço de grupos de professores (pp. 20).

Esta preocupação explícita com a formação pessoal e social dos alunos e, especificamente, com a educação para os valores, teve um impacto diferencial nas escolas¹ e foi diminuindo ao longo da década de oitenta.

Actualmente, há um reaparecimento das preocupações políticas com esta dimensão da educação escolar, com particular incidência na *educação para a cidadania*. Reveladora desta situação foi a constituição, por iniciativa do Senado do Canadá, de uma Comissão que, após consulta com especialistas e análise da educação escolar nas várias províncias, elaborou, em Maio de 1993, um relatório para o Governo Estadual. Entre as suas recomendações finais contam-se a disseminação, a nível nacional, de projectos de educação para a cidadania a criação de um centro de educação para a cidadania, e de promoção do civismo e o desenvolvimento de iniciativas no âmbito dos estudos canadianos. No entanto, nem estas recomendações vinculam o Governo Estadual, nem as decisões que este vier a tomar vinculam os Governos das Províncias.

Na província de Ontário, foram criados, a partir de 1992, dois grupos de trabalho que traduzem as preocupações locais neste domínio: a *Royal Commission on Education*, constituída por vários membros da comunidade escolar com vista a fazer um levantamento da situação das escolas; e o *Community and Outreach Branch* que tem como objectivo estudar modos de aumentar a participação dos pais, das agências correcionais e de serviços

1. Ver *Experiências práticas* (pág. 18 e segs.) e *A posição das associações profissionais* (pág. 33 e seguintes).

2. Esta reformulação supõe a reestruturação dos três ciclos do ensino básico.

sociais, e outras instituições comunitárias na escola e reflectir sobre algumas questões relativas à educação para a cidadania e à formação pessoal e social dos alunos. Estes grupos inserem-se nas iniciativas actualmente em curso na província com vista à concretização de uma reforma no sistema educativo.

A Reforma do Sistema Educativo na Província de Ontário

Foi recentemente elaborada uma proposta de um novo currículo para os nove primeiros anos de escolaridade¹ (*The Common Curriculum, Grades 1-9*. Ontario: Ministry of Education and Training, February 1993). Trata-se de uma versão provisória que será revista em função dos comentários dos professores, dos pais e dos membros interessados da comunidade. Este documento pretende substituir a versão de 1975 (*The Formative Years*. Toronto: Ministry of Education), bem como as alterações subsequentes (*Ontario Schools, Intermediate and Senior Divisions*, 1989).

O novo currículo define quatro áreas curriculares centrais – Linguagem, Artes, *Self* e Sociedade, e Matemáticas, Ciências e Tecnologia – deixando às escolas a operacionalização das disciplinas ou programas a desenvolver no âmbito destas áreas.

Pretendendo investir na *credibilidade* (assegurar a prossecução de alguns objectivos transcurriculares e de padrões de realização dos alunos), na *excelência* (ênfase em elevados padrões de realização), na *igualdade* (com vista à justiça social do sistema escolar), e na *interacção paritária com a comunidade* (de forma a integrar as escolas nas comunidades a que pertencem, responsabilizando todos os seus membros pela educação dos jovens), a proposta elaborada assume as seguintes características fundamentais:

- (i) é definida em termos de resultados de aprendizagem, ou seja, das competências e conhecimentos que os alunos devem adquirir;
- (ii) é dirigida a todos os estudantes, *i.e.* os programas acomodam-se às competências, necessidades, origens raciais e étnicas de todos os alunos;
- (iii) enfatiza uma abordagem holística dos fenómenos, salientando a interdependência entre ideias, entre pessoas e entre acontecimentos;

(iv) requer uma organização colaborativa dos programas, envolvendo a administração das escolas, os professores, os alunos e a comunidade;

(v) providencia as bases para uma avaliação da realização dos alunos e da eficácia dos próprios programas (*The Common Curriculum, Grades 1-9*, pp. 1-2).

Os fundamentos desta reformulação curricular baseiam-se na constatação das mudanças sociais e na necessidade da escola dar resposta a estas transformações (da economia canadiana, da estrutura familiar, da composição da população, do impacto das novas tecnologias,...) pois

“os cidadãos de hoje e amanhã necessitam de ser estudantes eficazes ao longo da vida, capazes de responder construtivamente não só a condições que podemos prever como também aquelas que nem imaginamos. Precisam da capacidade de usar modos de aprendizagem tanto tradicionais como inovadores, incluindo tecnologias actuais, atingir satisfação e crescimento pessoal, tornar-se membros produtivos e adaptáveis da força de trabalho, lidar com estruturas e responsabilidades familiares em mudança, e participar eficazmente na vida da comunidade e da sociedade em geral. Mais ainda, necessitam ver a educação como um processo contínuo nas suas vidas – um meio de identificar e resolver problemas criativamente e de planear eficazmente o futuro” (pp. 3).

Do ponto de vista da formação pessoal e social algumas asserções deste novo currículo são relevantes. Na definição dos *princípios subjacentes à aprendizagem* (vd. Quadro 1) é referido, por exemplo, que “§1. a aprendizagem envolve valores tal como conhecimentos e competências” (pp. 4) pois as escolas não podem ser “*value-neutral*”. Assume-se que os valores implícitos nesta proposta são “aqueles que a maioria dos canadianos perflha e retém como essenciais para o bem-estar da sua sociedade. Estes valores transcendem culturas e fés, reforçam os direitos e responsabilidades democráticos e são baseados no valor de todas as pessoas e no reconhecimento da interdependência de todos os seres humanos com o ambiente” (pp. 4). Trata-se, assim, de desenvolver nos alunos um sentido positivo de si próprio, o respei-

Quadro 1. Princípios subjacentes à aprendizagem (pp. 4-6)

- §1. a aprendizagem envolve valores tal como conhecimentos e competências.
- §2. a aprendizagem envolve o questionamento activo de tópicos e temas interrelacionados.
- §3. a aprendizagem envolve esforço e auto-disciplina.
- §4. a aprendizagem é cumulativa e fundada em conhecimentos, competências e valores existentes.
- §5. os indivíduos diferem quanto aos seus estilos e ritmos de aprendizagem.

Quadro 2. Princípios subjacentes ao ensino (pp. 6).

- §1. uma variedade de métodos de ensino são necessários para responder adequadamente à variedade de *backgrounds*, necessidades e habilidades representadas na sala de aula.
- §2. os métodos de ensino devem enfatizar o questionamento activo e o estabelecimento de conexões entre ideias.
- §3. métodos de ensino integrados são mais adequadamente desenvolvidos através da exploração colaborativa com todos os membros da comunidade escolar – directores, professores, outros profissionais da escola, alunos, pais todos aqueles que na comunidade se interessam pela educação.

Quadro 3. Princípios subjacentes ao currículo (pp. 7-8).

- §1. todas as experiências dos alunos relacionadas com a escola constituem contribuições importantes para o currículo.
- §2. a preparação dos alunos para o mundo moderno exige uma programação integrada.
- §3. o currículo deve ser adaptável para garantir que é relevante e capaz de dar resposta a necessidades e circunstâncias em mudança.
- §4. o currículo deve ser livre de viés e reflectir os diferentes grupos que compõem a sociedade.
- §5. as potencialidades, necessidades e *backgrounds* dos indivíduos devem ser reconhecidos através de actividades de aprendizagem apropriadas.

Quadro 4. Princípios subjacentes à avaliação (pp. 8-9).

§1. a avaliação da aprendizagem dos alunos é uma componente integral do currículo de Ontário e de práticas eficazes da sala de aula.

§2. os professores necessitam de empregar uma variedade de métodos de avaliação consistentes com as abordagens instrutivas e apropriadas para descrever a realização dos alunos.

§3. a avaliação e relato da realização dos alunos é tarefa do professor que deve considerar os requisitos de cada aluno e trabalhar em consultoria com estes e os pais.

§4. a avaliação dos programas escolares deve visar o melhoramento e ser baseada nos padrões dos sistemas escolares e da província.

to e preocupação com os outros, o sentimento de pertença a uma comunidade, um sentido de responsabilidade social, um investimento na democracia e nos direitos humanos e o gosto pela aprendizagem. É de notar a referência ao questionamento activo (§2) como metodologia privilegiada, ou a natureza cumulativa da aprendizagem (§4) que explicitamente pressupõe que “para ser significativos, os programas escolares devem responder às diversas experiências que os alunos trazem para a escola” (pp. 5). Saliente-se, ainda, quanto aos *princípios subjacentes ao ensino* (vd. Quadro 2) o envolvimento de toda a comunidade escolar na exploração colaborativa de métodos de ensino (§3), ou relativamente aos *princípios subjacentes ao currículo* (vd. Quadro 3) a ênfase na noção de currículo como incluindo todas as experiências dos alunos relacionadas com a escola (§1) ou a preocupação com a diversidade (§4), ou, finalmente, no que se refere aos *princípios subjacentes à avaliação* (vd. Quadro 4) o envolvimento dos alunos, pares e pais no processo de avaliação (§1).

São definidos dez *objectivos de aprendizagem transcurriculares*. Estes incluem: o domínio (1) da linguagem, (2) do conhecimento matemático, (3) dos métodos científicos e (4) das tecnologias, (5) a compreensão do papel das forças históricas, geográficas e culturais na determinação dos acontecimentos, o desenvolvimento (6) de um investimento na paz, na justiça social e na protecção do ambiente, (7) da capacidade de interagir e trabalhar eficazmente com outros e da motivação para assumir as responsabilidades de ser cidadão numa sociedade democrática, (8) a valorização do trabalho e da aprendi-

zagem, (9) o exercício do julgamento estético e (10) a motivação para construir relações e estilos de vida saudáveis (pp. 10-11). A prossecução destes objectivos é “da responsabilidade de todos os profissionais da escola” (pp. 12).

Finalmente, o novo currículo define, como referimos atrás, quatro *áreas centrais do programa*: Linguagem, Artes, *Self* e Sociedade, e Matemáticas, Ciências e Tecnologia. Ora, é exactamente a área de *Self* e Sociedade que consubstancia temas [“mudanças físicas, emocionais e mentais que os alunos experienciam em diferentes estádios do seu desenvolvimento, as suas relações com a família e os pares e a necessidade de se responsabilizar pelo bem-estar pessoal e dos outros” (pp. 21)] e objectivos [“incrementar a compreensão dos alunos sobre os objectivos e funções da sociedade e dos seus possíveis papéis nessa sociedade, agora e no futuro” (pp. 21)] característicos no domínio da formação pessoal e social. A área de *Self* e Sociedade implica:

“a exploração (...) das interacções do governo, trabalho e negócios. (...) os alunos aprendem sobre a diversidade da humanidade de modo a compreender, apreciar e respeitar os pontos de vista e estilos de vida pessoais e dos outros. Investigam vários tipos de sistemas sociais, políticos, económicos e ambientais como forma de desenvolver *insights* coerentes sobre as complexidades e interdependências do mundo. Exploram a natureza e requisitos especiais da nossa sociedade informacional. Examinam, também, as causas e impactos, para os indivíduos e a sociedade, das muitas transformações que estão a ocorrer e desenvolvem competências e atitudes que lhes permitam funcionar eficazmente neste mundo complexo e em mudança. Estas incluem a capacidade de adaptação à mudança, a disponibilidade de continuar a aprender ao longo da vida, competências interpessoais eficazes, competências criativas de resolução de problemas, e competências adaptativas, empreendedoras e tecnológicas. O crescente conhecimento de si próprio, a crescente compreensão dos outros e do mundo e a aquisição de competências de vida e para a carreira são complementares e ajudam os alunos a identificar e avaliar as suas contribuições correntes e potenciais para a sociedade” (pp. 22).

Cinco grandes temas são definidos nesta área: Participação Significativa: O Indivíduo em Sociedade; Compreender a Diversidade; Compreender Sistemas Naturais e Feitos pelo Homem; Funcionar na Idade da Informação; Compreender e Gerir a Mudança (vd. pp. 22-26). É ainda referido que a área integra diversos programas de estudo tradicionais como estudos familiares, estudos comerciais, geografia, “*guidance*”, história, educação física e para a saúde. Saliente-se que quer a carga horária quer o conteúdo da área de *Self e Sociedade* são definidos pelas escolas e a sua operacionalização pode incluir, por exemplo, a realização de projectos no domínio da ecologia, ou a criação de uma disciplina similar às disciplinas clássicas, mas no domínio das ciências sociais.

Globalmente, podemos concluir que a legislação na Província de Ontário assume uma preocupação com objectivos de formação pessoal e social dos alunos, mais centrada na educação para os valores nas décadas de 70 e 80 ou revelando uma ênfase no desenvolvimento de competências para lidar com a vida e, simultaneamente, de valores considerados consensuais na sociedade canadiana, na proposta de Reforma Curricular actualmente em discussão. As referências à organização, clima e práticas da escola são múltiplas, bem como a disseminação transdisciplinar dos objectivos considerados relevantes. Não se encontra explicitamente legislada, embora a nova proposta de currículo o preveja, a obrigatoriedade das escolas definirem um tempo lectivo específico, quer para o desenvolvimento de projectos quer para a implementação de programas de formação pessoal e social.

A formação de professores

Existem 11 faculdades vocacionadas para a formação de professores com cerca de 4000 estudantes. Para concluir a formação os estudantes devem obter um bacharelato num domínio específico e uma formação pedagógica suplementar com a duração de 1 ano lectivo (*i.e.* 8 meses), que inclui 5 semanas de estágio numa escola, sendo o restante tempo distribuído entre aulas (3 dias) e trabalho na escola (2 dias). Obtêm, assim, um diploma universitário e uma licença profissional passada pelo Governo da Província. Durante a formação inicial nenhuma atenção particular é dada à formação no domínio do desenvolvimento pessoal e social, dispondo algumas Faculdades (*eg.*

Windsor) de disciplinas optativas nesta área (*eg. personal and social growth*).

A formação inicial deve ser complementada com cursos de qualificação adicional que os professores frequentam nas Faculdades ou, mais recentemente, nas escolas e sindicatos. Estes cursos são parcialmente financiados pelo Governo da Província, embora nos últimos anos tenham havido cortes orçamentais. A formação contínua não está regulamentada, pelo que a sua frequência não é obrigatória, muito embora seja condição para o exercício de cargos administrativos. Recentemente, o Governo da Província atribuiu fundos às escolas para a organização de cursos de formação em serviço de professores, mas exigindo a colaboração dos sindicatos neste processo. No entanto, a formação contínua não é necessária para a progressão na carreira e muito embora tenha havido alguma vontade do governo em instituir essa regra, os sindicatos de professores opuseram-se vivamente. Assim, a frequência de cursos de “qualificação adicional” só é necessária para que o professor transite de grau de ensino (*eg.* do básico para o secundário) ou, como já foi referido, para concorrer a cargos administrativos (*eg. “principal”*).

A formação de professores no domínio da formação pessoal e social não está institucionalizada porque não há uma política que legisle a obrigatoriedade do desenvolvimento de programas formais ou da criação de momentos específicos para a implementação desta área nas escolas. As iniciativas existentes são, portanto, pontuais e a nível local. Nos anos 70/80 houve um forte movimento neste sentido, acompanhado pela disseminação de acções de formação contínua, mas a sua influência tem-se vindo a esbater. Actualmente, no entanto, há uma certa reaparição de algumas preocupações, especialmente pelo aumento do desemprego e concorrente necessidade de manter os jovens mais tempo na escola. A necessidade de uma maior ligação entre os vários graus de ensino (*vs.* segmentação) e de desenvolvimento de contactos com o mundo do trabalho, por exemplo, tem vindo a ser enfatizada. Eventualmente, a implementação da Reforma Educativa actualmente em discussão, poderá traduzir-se numa maior atenção à formação de professores neste domínio. No entanto, como a operacionalização da área de *Self e Sociedade* – à partida aquela cujos objectivos mais se coadunam com a formação pessoal e social dos alunos – pode ser feita através da docência de disciplinas específicas (*eg.* estudos sociais, história, geografia), não há garantias de alteração desta situação.

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS

Se é inegável que as preocupações políticas com a formação pessoal e social dos alunos se têm traduzido, de forma coerente, na legislação sobre a educação na província de Ontário, do ponto de vista das práticas a situação caracteriza-se por alguma inconsistência com aqueles princípios. Se é possível encontrar referências a alguns projectos que têm vindo a ser desenvolvidos sistematicamente, como veremos adiante, na globalidade as experiências são relativamente pontuais e tendem a desaparecer quando diminui o financiamento. No entanto, as experiências que desde os anos setenta têm sido desenvolvidas, algumas das quais com relativo sucesso, são merecedoras de uma atenção particular.

O Values Education Center (1972-1977)

A criação, em 1972, do *Values Education Center* (VEC), dá início a um período de grande desenvolvimento de projectos no domínio da formação pessoal e social. O VEC funcionou até 1977 com o apoio do Governo da Província e dos Sistemas Escolares de Halton e Hamilton (associações de escolas). O centro dedicou-se essencialmente (i) ao desenvolvimento de um racional teórico neste domínio, aproveitando as contribuições de vários autores, (ii) à formação de professores e (iii) ao desenvolvimento de um currículo integrado de educação para os valores (especialmente nos 6 primeiros anos de escolaridade). Para além destas actividades o VEC dedicou-se à divulgação de livros de literatura infantil e juvenil, cujos conteúdos eram similares a vários temas do currículo integrado, bem como à produção de material para os professores. Este material foi, em larga medida, resultado do contributo dos vários professores que frequentaram as acções de formação desenvolvidas pelo centro.

Em 1975, com a chancela do Ministério da Educação, é publicado um relatório do projecto desenvolvido em colaboração com os sistemas escolares de Halton e Hamilton (*Moral/values clarification: A comparison of different theoretical models. Preparation of teachers for implementation in grades K-12*. Ontario: Ministry of Education). Os objectivos deste projecto eram os seguintes: (i) a aplicação e avaliação de diferentes modelos teóricos de educação para os valores na sala de aula; (ii) a investigação e avaliação de métodos

A Formação Pessoal e Social em Ontário

de formação de professores para a implementação da educação para os valores; (iii) as implicações de (i) e (ii) na integração com a estrutura curricular actual e o desenvolvimento de materiais curriculares locais; e (iv) a preparação de um relatório para o Ministério da Educação descrevendo o processo, resultados e conclusões do estudo (*ibid.*, pp. 1).

O projecto foi implementado durante 1 ano (de Setembro de 1973 a Julho de 1974) em escolas do ensino básico e secundário, envolvendo vinte e dois administradores escolares e professores voluntários, de cinco áreas disciplinares (administração comercial, inglês, estudos familiares, educação física e ciências sociais). Os participantes frequentaram cerca de 20 sessões de formação em serviço cujo objectivo era permitir o aprofundamento de vários modelos de educação para os valores (*vd.* Quadro 5) e promover ocasiões para reflexão sobre a sua implementação na sala de aula. Os formandos estiveram, ainda, envolvidos na realização de conferências e *workshops* dirigidos a pais e outros professores, com vista à divulgação da experiência.

Quadro 5. Modelos de educação para os valores implementados no projecto.

Modelo	Autor	Objectivos
Discussão de dilemas	Kohlberg e col.	promoção da complexidade do raciocínio moral
<i>Life Line</i>	McPhail	promoção do desenvolvimento interpessoal
Clarificação de valores	Raths & Simon	desenvolver e clarificar um sistema pessoal de valores e ser tolerante com os outros
<i>Reach, Touch & Teach</i>	Borton	desenvolver a consciência dos sentimentos dos outros, a capacidade de interpretar os valores dos outros através da acção, a expressão e acção com base nos valores pessoais,...
<i>Causal Orientation</i>	Ojeman	desenvolver a utilização de métodos para compreender e lidar com o comportamento humano, promover a tomada de iniciativa e responsabilidade na resolução de problemas pessoais,...
Análise transaccional	Abbey	desenvolver o conceito de si próprio, a compreensão dos sentimentos dos outros, a consciência das opções pessoais quanto aos valores, a capacidade de mudar os comportamentos,...
Tomada de decisão	Allen	desenvolver a consciência dos seus valores, o raciocínio ético, considerações quanto ao estilo de vida,...

A implementação revestiu-se de algumas dificuldades, nomeadamente, o limitado acesso a materiais a utilizar na sala de aula e a falta de monitorização sistemática do trabalho dos professores que permitiria garantir uma maior consistência entre os pressupostos teóricos e a aplicação dos modelos (eg. discussão de dilemas). Os professores foram encorajados a produzir materiais próprios, o que foi, em alguns casos, conseguido. Estima-se que 20% do tempo lectivo total das diversas disciplinas (administração comercial, inglês, estudos familiares, educação física e ciências sociais) foi ocupado com a aplicação dos modelos de educação para os valores.

As dificuldades em proceder a uma avaliação consistente da eficácia foram particularmente relevantes. Se numa fase inicial estava prevista a utilização de vários instrumentos de avaliação pelos professores (eg. inventários de personalidade, de atitudes, de auto-conceito), apenas um teste de maturidade moral, baseado na perspectiva de Kohlberg, foi administrado antes e depois da implementação a duas amostras de alunos (uma em que os alunos foram sujeitos à implementação, grupo experimental, e outra que não foi alvo de qualquer experiência, grupo de controlo). Os resultados não revelaram mudanças significativas na amostra sujeita à aplicação dos modelos de educação para os valores nem diferenças entre esta e o grupo de controlo. Os investigadores consideram que a exposição dos alunos aos modelos não terá sido suficiente para produzir mudanças.

As principais conclusões deste estudo vão no sentido da validação do modelo de disseminação transdisciplinar da educação para os valores na estrutura curricular vigente, particularmente no ensino básico, muito embora alguns professores tenham sentido dificuldades. No entanto, os investigadores consideram que não há, no momento, alternativas a esta estratégia. No que se refere aos vários modelos teóricos da educação para os valores, é salientada neste projecto a maior adequação da perspectiva de Kohlberg pois constitui a base conceptual mais sólida e educacionalmente válida, perspectivando a utilização de outras estratégias e modelos neste contexto. A formação em serviço de professores neste domínio deverá privilegiar uma metodologia estruturada, combinando o aprofundamento teórico com o acesso a (e a produção de) materiais. Finalmente, é salientada a necessidade de desenvolver e diversificar instrumentos de avaliação da eficácia deste tipo de projectos.

Nos anos subsequentes, o VEC continuou a desenvolver acções de formação em serviço junto de voluntários e acompanhamento da implementação de projectos de educação para os valores. Procurava-se que os professores fossem de graus de ensino diferentes, mas que leccionassem nas mesmas escolas (pelo menos dois), e tivessem o apoio dos seus superiores hierárquicos. A formação decorria, numa primeira fase, durante 20 dias/ano (2 dias por mês durante 10 meses), sendo posteriormente (a partir do 2.º ano) reduzida para 10 dias/ano, em resultado de cortes orçamentais. Basicamente, a formação dependia da boa-vontade dos professores e das escolas. Durante uma primeira fase, as acções de formação centravam-se essencialmente no aprofundamento teórico e na transformação das atitudes dos professores, com ênfase na exploração de sentimentos e no desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal, auto-estima, de comunicação,... O objectivo deste momento inicial era capacitar os professores para lidar mais adequadamente com os desafios da implementação do projecto na sala de aula. Posteriormente, os professores iniciavam a implementação do projecto e as sessões de formação serviam essencialmente como momento de reflexão-avaliação da experiência.

A opção por um currículo integrado – *i.e.*, a disseminação disciplinar de objectivos de formação pessoal e social – manteve-se e foi favorecida pelo Governo de Ontário, quer pela sobrecarga lectiva dos alunos (que impunha a impossibilidade de criação de uma disciplina específica) quer pelo investimento necessário à formação de professores. No entanto, a integração de objectivos de formação pessoal e social no currículo era, como vimos, considerada a melhor estratégia, desde que se assegurasse a transformação das práticas dos professores.

O desenvolvimento de um currículo integrado implica a especificação dos temas a tratar e das actividades a desenvolver pelos professores, com risco de se perder a intencionalidade e restar apenas a transmissão de informação. Ou seja, se não são clarificados os objectivos e estratégias específicos para a implementação de um módulo sobre a educação sexual, por exemplo, é possível que os professores priorizem a componente do conhecimento factual, utilizando uma metodologia tradicional e tratando esta questão de forma semelhante aos outros temas do seu programa. A selecção dos temas é importante, enfatizando-se uma certa sequencialidade e continuidade ao longo da escolaridade e o envolvimento dos alunos em projectos práticos.

O exemplo do sistema escolar de Halton

A experiência de implementação no sistema escolar de Halton foi acompanhada por dois consultores do VEC, tendo decorrido de 1973 a 1976. Os professores voluntários receberam formação em serviço durante um ano, assegurando simultaneamente, com o apoio dos consultores, a implementação do projecto. No segundo ano, os próprios professores desenvolveram sessões de divulgação e acções de formação de outros colegas, assegurando, nomeadamente, *workshops* em encontros de carácter profissional. Houve ainda a frequência de acções de formação asseguradas por investigadores neste domínio e a realização de dois seminários sobre o projecto. Globalmente, assumiu-se uma estratégia colaborativa que tomou como ponto de partida as potencialidades dos professores para desenvolverem o projecto.

Os temas a abordar foram seleccionados pelo centro, recebendo o acordo de uma comissão de consultores que incluía representantes das escolas (alunos, professores e administradores), dos pais, das associações profissionais e das estruturas de poder local. Foram definidos seis "valores universais"¹ (eg. afecto, exercício de influência, bem-estar, sabedoria, responsabilidade, respeito) a partir dos quais se estabeleceram quatro objectivos integradores: *awareness, sensitivity, reasoning, action* (vd. Quadro 6).

A definição destes objectivos resulta da análise das perspectivas teóricas neste domínio e visa corresponder à necessidade sentida pelos professores de uma certa estruturação do projecto; neste sentido, a produção de materiais é considerada como um requisito para a mudança. Este projecto visa, como consta de um folheto de divulgação (*Social Development: Values education*. The Halton Board of Education), a promoção da cidadania e de competências de vida e o reforço de valores sociais. Assume-se uma perspectiva desenvolvimental na concepção do aluno, considerando relevante estimular o auto-direccionamento e a estima de si próprio.

O trabalho directo com os alunos contemplava estes quatro objectivos, muito embora as estratégias tenham variado nas diferentes escolas, dado que as actividades do projecto são desenvolvidas pelos professores (eg. maior relevância de estratégias de aprendizagem cooperativa e desenvolvimento de valores vs. maior preocupação com a transformação do clima da escola). As

Quadro 6. Objectivos do projecto de Halton (Meyer, 1993).

AWARENESS	SENSITIVITY	REASONING	ACTION
consciência dos valores pessoais e dos outros	sensibilidade aos valores, sentimentos e necessidades dos outros	raciocínio e julgamento moral, competências tomadas de decisão e resolução de problemas	afirmação dos valores através da acção nas esferas pessoal e social
explorar e descobrir um sistema de valores pessoal	experienciar empatia face aos valores, sentimentos e necessidades dos outros	analisar conflitos de valores pessoais	expressar valores pessoais e sociais na acção
clarificar os valores pessoais e sociais	treinar e demonstrar competências sociais	reflectir sobre julgamentos e acções morais	aplicar as conclusões do processo de raciocínio
estabelecer prioridades de valores	reconhecer as potencialidades e lacunas do <i>self</i> e dos outros	interpretar temas pessoais e sociais do ponto de vista dos valores	testar competências sociais pela demonstração prática
observar a acção humana como baseada em valores	desenvolver a capacidade de tomada de perspectiva social	usar argumentações morais para tomar decisões sobre a acção	tentar lidar com injustiças resolúveis
reconhecer situações que envolvem valores	relacionar os valores pessoais com os valores dos pares e da sociedade	demonstrar competências de raciocínio crítico na resolução de dilemas morais	aplicar a reflexão sobre dilemas morais hipotéticos
expressar sentimentos abertamente	demonstrar e receber afecto, influência, bem-estar, sabedoria, responsabilidade, respeito	integrar os valores num sistema pessoal razoavelmente consistente e coerente	demonstrar motivação para aplicar competências de escuta em situações apropriadas
desenvolver sentimentos positivos sobre si próprio		expressar respostas mais maduras e adequadas em situações de conflito	afirmar as posições pessoais e respeitar as posições dos outros
apreciar a individualidade e a diversidade		aplicar competências de valorização e de resolução de problemas em situações morais	apresentar argumentos que justificam as posições e acções pessoais
identificar fontes de influência dos valores		estar disposto a participar na análise e resolução de problemas	demonstrar actividades congruentes com os valores "universais"
identificar os valores "universais" definidos e discutir as suas implicações			

1. A expressão é da responsabilidade dos autores.

actividades incluíam o visionamento de filmes, a leitura de histórias, a discussão de dilemas, a realização de jogos interpessoais, a manutenção de diários, etc..

As potencialidades deste projecto residiram, segundo Meyer (1993), na sua relativa independência face à Universidade, dado que resultou dum contrato entre uma agência governamental e as escolas. Daqui resultou a emergência dum modelo de trabalho directo dos consultores nas escolas, numa perspectiva colaborativa com os professores, que é essencial para a integração da experiência no trabalho regular dos professores. Por outro lado, o projecto produziu ainda mudanças na competência pessoal dos professores, tendo alguns deles assumido posições de chefia nas suas escolas.

Não tivemos acesso a nenhum documento relativo à avaliação de eficácia deste projecto junto dos alunos.

O sistema escolar de Hamilton e o programa P.A.T.

O sistema escolar de Hamilton desenvolveu alguma colaboração com o *Values Education Center* durante a década de setenta, implementando um projecto similar ao descrito na experiência de Halton. No seguimento desta experiência foi contratado um consultor no domínio da educação para os valores que tem vindo a trabalhar de forma sistemática desde os anos 80, particularmente no desenvolvimento de um programa de promoção da cidadania e de prevenção do crime, *Preparing Adolescents for Tomorrow* (P.A.T.), que está a ser implementado desde 1983. Este programa tem sido desenvolvido em colaboração com o Departamento de Educação e o Departamento da Polícia locais e é dirigido aos alunos que frequentam cursos de nível geral. Esta opção deve-se ao facto de se tratar de uma população geralmente permeável à pressão dos pares, que não gosta muito da escola, que não participa em actividades extracurriculares ou frequenta os serviços fornecidos pela escola (e.g. serviços de aconselhamento), que tende a abandonar os estudos, a ter um fraco rendimento no domínio da leitura e escrita e um auto-conceito académico fraco e que depende fortemente dos pares para a definição de si próprio (Barrs, 1986).

O programa¹ visa o desenvolvimento cognitivo, emocional, social, cultural e moral dos alunos (*Preparing adolescents for tomorrow: A citizenship and crime prevention program*. Manual, s/d., pp. 6), através da aquisição

de conhecimentos básicos e de competências. As competências a desenvolver situam-se no domínio da estima de si próprio, da resolução de problemas e tomada de decisão, dos valores, da compreensão da comunidade, da consciência da responsabilidade pessoal na vida comunitária, e do respeito pela lei (*ibid.*, pp. 8). Uma atenção especial é dada à aquisição de competências no domínio da linguagem. O programa deve ainda promover

“a auto-estima e valor pessoal; o papel do indivíduo na família e o papel da família na comunidade; a confiança em si próprio na resolução de problemas práticos; a responsabilidade pessoal na família, escola e comunidade; atitudes e valores conducentes à produtividade e satisfação no trabalho escolar e, mais tarde, no mundo do trabalho; valores relacionados com crenças pessoais e éticas comuns ao bem-estar da comunidade e da sociedade como um todo” (*ibid.*, pp. 6).

Os alunos são encorajados, tal como os pais, a participar activamente no programa, quer no contexto da sala de aula quer no desenvolvimento de projectos de acção na comunidade. As interacções positivas entre os alunos, a escola e a comunidade são consideradas prioritárias, sendo particularmente enfatizado o desenvolvimento de um clima promotor da participação e cooperação na sala de aula. Os temas a abordar – a polícia, a comunidade e a lei e a violência familiar – estão estruturados de forma a serem integrados em disciplinas do currículo escolar. Vários módulos são operacionalizados com base em questões como o suicídio juvenil, os furtos em lojas, o pedir boleia, a segurança pessoal, as relações de vizinhança, as relações de intimidade, etc.

O P.A.T. tem duas componentes principais, a saber: a inclusão dos diferentes módulos no contexto de disciplinas curriculares (educação familiar, educação do consumidor, saúde,...), pelo recurso a uma modalidade de trabalho cooperativo, e o desenvolvimento de projectos comunitários, que resul-

1. A estrutura do programa é o resultado de um ano de preparação (com início em 1983) envolvendo uma equipa de dez elementos (professores, juristas, psicólogos,...) que coordenou o trabalho de professores, consultores e especialistas de associações profissionais, agências de serviços sociais e outros membros da comunidade. O projecto foi implementado experimentalmente durante este primeiro ano no âmbito de um projecto financiado pelo Departamento Federal de Emprego e Imigração com a designação de “*Adolescent Citizenship Curriculum Program*”.

tam do envolvimento dos alunos na avaliação das necessidades da comunidade em que se inserem e da implementação de programas com vista à sua resolução. A componente de inclusão curricular dos módulos engloba, em alguns casos, instrumentos de avaliação dos conhecimentos e atitudes dos alunos, permitindo ao professor a observação dos alunos antes e depois da implementação. Para além disto, em cada módulo é especificada a sequência de apresentação (com sugestões de metodologias e actividades), a duração esperada, fichas de trabalho para os alunos e recursos para o professor. A componente de acção comunitária deverá ser determinada localmente mas o programa inclui sugestões de projectos a desenvolver, incluindo actividades a desenvolver pelos alunos no contexto da própria escola (vd. pp. 19-26). O manual apresenta, finalmente, um conjunto de sugestões para a avaliação do programa e dos alunos. Na globalidade, o programa apresenta-se como um “pacote de intervenção” extremamente estruturado, que especifica, pormenorizada-mente, os objectivos, estratégias e actividades. Deste ponto de vista, a sua difusão é relativamente simples, muito embora se corra o risco de uma implementação descontextualizada.

Meyer (1985 a) considera que este programa é uma das abordagens mais compreensivas de educação para a cidadania desenvolvidas da América do Norte.

A experiência do sistema escolar de Scarborough

Desde a década de setenta que o sistema escolar de Scarborough (uma das maiores associações de escolas de Ontário, com uma população que chegou a rondar os 125 mil alunos) está envolvido activamente na prossecução de projectos de educação para os valores, tendo inclusivé criado um departamento próprio com responsabilidades neste domínio, *The Values Education Center, Program Department* (VEC, PD). Ao longo deste período, este departamento tem editado vários documentos com sugestões de actividades a desenvolver pelos professores na sala de aula¹: *Alternatives and consequences. Primary-Junior resource booklet*. (1978) e *Alternatives and consequences. A values skills booklet. Intermediate divisions*. (1978), centrados no desenvolvimento

de competências de tomada de decisão; *Values education through literature*. (1978), visando assistir os professores a incorporar no currículo uma abordagem de questionamento activo no domínio dos valores; *Portraits of our people. A values education approach*. (1979), dirigido aos professores de Estudos Sociais e do Ambiente do 5.º e 6.º anos de escolaridade, com vista a apoiá-los na implementação da educação para os valores; *Pioneers. A values education approach*. (1980), que aproveita a componente curricular sobre os pioneiros canadianos, no programa de Estudos Sociais e do Ambiente, para promover a compreensão dos valores pessoais e culturais; e *Fairy tales revisited*. (1980), sugerindo a utilização de contos de fadas para a clarificação e análise de valores.

Este investimento na estratégia de disseminação disciplinar de objectivos da educação para os valores é reafirmado em 1988 quando é publicada uma declaração de valores (*Values in Scarborough public schools. A policy statement*.) das escolas do sistema de Scarborough. São, aqui, definidos cinco objectivos da educação para os valores, em que todos os actores estão envolvidos: desenvolver a apreciação da aprendizagem, desenvolver o respeito e cuidado para com o *self*, desenvolver o respeito e cuidado para com os outros, desenvolver um sentido de pertença, desenvolver a responsabilidade social.

Finalmente, é da responsabilidade do VEC, PD a edição de um folheto de divulgação, *Values Education*, que tem uma regularidade bimensal e se debruça sobre temas no domínio da formação pessoal e social (eg. promoção do apoio entre pares, aprendizagem cooperativa, etc.).

A experiência do sistema escolar de Windsor

Considerando que os vários projectos de formação pessoal e social desenvolvidos na província de Ontário raramente têm sido avaliados quanto à sua eficácia, o Ministério da Educação encomendou, no início da década de 80, um estudo que analisasse os efeitos de uma intervenção específica junto dos alunos. O referido estudo foi dirigido pelo Prof. John Meyer e decorreu durante um período de 4 anos numa escola do sistema escolar de Windsor (Meyer, 1986).

O estudo pretendia determinar os resultados da implementação de uma intervenção sistemática de longa duração em várias dimensões do desenvol-

¹ Referem-se apenas aqueles a que directamente tivemos acesso. Não obtivemos informação relativamente a publicações mais recentes.

vimento de pré-adolescentes. A intervenção foi desenvolvida junto dos alunos do 2º, 4º e 6º anos de escolaridade. Cinco hipóteses foram elaboradas:

(i) em resultado da intervenção directa dos professores na sala de aula os alunos revelarão ganhos significativos na (a) consciência dos seus sentimentos e valores, (b) sensibilidade às necessidades dos outros, (c) competências de resolução de problemas, e (d) demonstração de comportamentos pró-sociais;

(ii) com a aplicação da intervenção o ambiente da sala de aula irá sofrer alterações facilitadoras dos objectivos desejáveis quanto aos conhecimentos, competências e comportamentos;

(iii) a componente de formação em serviço e a implementação da intervenção irão contribuir para o desenvolvimento de competências nos professores;

iv) a utilização de uma combinação de instrumentos no domínio afectivo irá permitir uma avaliação mais válida da eficácia e um maior grau de generalização dos resultados;

(v) através da informação recolhida junto de pais e membros significativos da comunidade pode ser demonstrado que o ambiente familiar e comunitário são variáveis significativas no desenvolvimento psicossocial.

A intervenção inspira-se na experiência do sistema escolar de Halton (vd. pág. 22 e seg.), assumindo um *racional* cognitivo-desenvolvimental e a integração curricular de quatro objectivos principais: (i) *awareness*, promoção da consciência dos valores pessoais e dos outros, (ii) *sensitivity*, promoção da sensibilidade aos valores, sentimentos e necessidades dos outros, (iii) *reasoning*, promoção do raciocínio e julgamento moral, de competências tomada de decisão e resolução de problemas, e (iv) *action*, promoção da afirmação dos valores através da acção nas esferas pessoal e social. As estratégias e materiais a utilizar foram desenvolvidas pela equipa de investigação que elaborou também um manual do programa de intervenção.

A *formação dos professores* para a implementação revestiu-se, no entan-

to, de características próprias, essencialmente porque os professores consideraram não ser necessária a realização de sessões de formação para o acompanhamento e reflexão sobre a experiência, preferindo uma modalidade de contacto mais informal e individualizada quando considerado relevante. Assim, a formação consistiu numa *workshop* de aprofundamento realizada antes da implementação e na realização de 2/3 encontros formais por ano. Para além disto, um dos membros da equipa de investigação deslocava-se semanalmente à escola para observar aulas, estando disponível para dar uma resposta imediata aos problemas.

No que se refere ao *processo de implementação* verificaram-se várias limitações, especialmente pela falta de aplicação do projecto (os professores dedicavam apenas cerca de 35 minutos por semana para a implementação – quando era suposto que o fizessem durante 60 minutos – e apenas quando o membro da equipa de investigação estava presente), pelo incumprimento da sequência sugerida no desenho do programa, pela não utilização dos materiais, pelas frequentes interrupções decorrentes do envolvimento dos professores noutros projectos e pela falta de continuidade e coerência. Estas limitações puseram, naturalmente, em causa a validade do estudo.

Para além da escola onde a intervenção foi implementada (Grupo experimental), foi seleccionada uma outra escola (Grupo de controlo), similar do ponto de vista de características como o tamanho da instituição, a estabilidade dos estudantes, a configuração da equipa de profissionais e a inserção sócio-geográfica.

A escola de controlo revelava, no entanto, um ambiente mais estruturado e uma menor implementação de inovações ao longo deste período. As amostras incluíam vários grupos, a saber: alunos do 2º, 4º e 6º anos de escolaridade da escola de Windsor (N=129) e da escola de controlo (N=115); 113 pais dos alunos da escola de Windsor (os pais dos alunos da escola de controlo recusaram-se a participar); professores das duas escolas; e 27 voluntários da escola de Windsor e da comunidade onde a escola estava inserida.

Os *instrumentos de observação* (vd. Quadro 7) foram seleccionados com base na sua validade e fiabilidade, utilização em estudos anteriores e compatibilidade com as variáveis e amostras do estudo; em algumas situações foram criados instrumentos pela equipa do projecto. A aplicação destes instrumentos revestiu-se de algumas dificuldades, como a perda de alguns sujeitos e a recusa de outros no preenchimento dos questionários.

Quadro 7. Instrumentos de observação (Meyer, 1986).

Instrumento	Alvo	Características gerais
Barclay Classroom Assessment System, (BCAS) (Barclay, 1977)	alunos	percepção da competência pessoal, percepção dos pares sobre as competências do sujeito, consciência vocacional e estimativa do professor sobre as competências, interesses e atitudes do aluno
Student's Perception of Ability Scale (SPAS) (Boersma, Chapman & Macguire, 1978)	alunos	auto-conceito académico
Morality Test for Children (MOTEC) (Ziv, s/d)	alunos	maturidade moral
Measure of Social Affect (MSA) (Scanlan & Meyer, projecto)	alunos	ambiente familiar, autoridade, preocupações e estereótipos sexuais
Home and School Values Inventory (HSVI) (Ryan, 1975)	pais (embora esteja construído para ser administrado também aos alunos)	correlações entre os valores de pais e filhos em várias dimensões (eg. religião)
Parental Attitude Survey (PAS) (Shaw & Wright, 1967)	pais	atitudes face às práticas educativas, religião, interesses, disciplina familiar,...
Teacher Values Questionnaire (TVQ) (Dilling, 1977)	professores	valores pessoais e da prática profissional (na sala de aula)
Classroom Observation Inventory (COS) (equipa do projecto)	sala de aula	atmosfera, comunicação, resolução de problemas e orientação para a tarefa
Entrevistas (equipa do projecto)	membros da escola e da comunidade	percepção das influências, positivas e negativas, da comunidade sobre as crianças

Globalmente¹, os resultados revelam, nos alunos, ganhos modestos (não significativos) no que se refere à consciência dos seus sentimentos e valores.

¹ Referem-se apenas os resultados mais gerais. Uma análise mais detalhada poderá ser encontrada no relatório elaborado pelo Prof. Meyer e publicado pelo Ministério da Educação.

à sensibilidade às necessidades dos outros e à aquisição de competências de resolução de problemas. Os professores consideraram, ainda, mudanças positivas nos alunos no que se refere à demonstração de comportamentos pró-sociais. Os resultados não validam as hipóteses quanto a mudanças no ambiente-da sala de aula ou nas competências dos professores. Os dados não permitem extrair conclusões definitivas quanto à maior validade e generalização dos resultados pela utilização de medidas variadas ou quanto à influência do ambiente familiar e comunitário no desenvolvimento psicossocial.

O responsável pela investigação conclui que o resultado mais significativo é que a intervenção não parece ter tido os efeitos esperados na promoção do desenvolvimento afectivo dos alunos (Meyer, 1986, pp. 67). Em consequência, recomenda aplicação sistemática e coerente de intervenções seleccionadas na sala de aula. Considera, ainda, que o método de infusão curricular não se revelou o mais eficaz, pelo que sugere a especificação de pontos de contacto entre as intervenções e os temas do currículo e a definição de momentos semanais próprios para a implementação. Finalmente, recomenda uma mudança no sentido da priorização da formação pessoal e social na educação escolar, que deve ser assumida por todos os actores educativos, *i.e.* administradores, grupos de pais, associações de professores, etc.. Para a concretização desta mudança salienta o papel das declarações políticas do Ministério de Educação, das atitudes de administradores escolares e de professores, do desenvolvimento de projectos de longa duração (mínimo de 5 anos) e da receptividade de professores e alunos.

AVALIAÇÃO DA SITUAÇÃO

As políticas e práticas educativas em Ontário revelam uma já longa e considerável preocupação com a formação pessoal e social, independentemente das várias designações utilizadas para os diversos projectos que têm sido implementados (educação para os valores, educação afectiva, educação para a cidadania, etc). No entanto, emerge, como já vimos, uma certa incongruência entre os princípios da legislação, os objectivos das intervenções e as práticas dos professores na sala de aula. Se é suposto que estes implementem, de forma sistemática e consistente, projectos tendentes a promover a formação pessoal e social dos seus alunos, não existem acções de formação específica neste domínio; se se produzem projectos a infundir no currículo, sugere-se que utilizem as estratégias mas sem especificar regras para a sua correlação com as “matérias”. Para além disto, a perspectiva global parece ser a de um movimento contínuo de fluxo e refluxo neste domínio, com períodos de grande actividade e entusiasmo a serem sucedidos por períodos de relativa recessão.

Meyer (1985 b) enuncia os principais factores que contribuíram para este relativo insucesso na implementação das políticas relativas à formação pessoal e social: o reemergir da ênfase na aprendizagem dos conteúdos escolares tradicionais, as resistências quanto à “interferência” da escola em domínios considerados exclusivos da família e das instituições religiosas, o fracasso da disseminação transdisciplinar (estratégia globalmente adoptada), a inadequação do apoio aos projectos (ao nível do financiamento, liderança, duração e avaliação) e as expectativas irrealistas quanto aos resultados. Considera, ainda, alguns factores de sucesso no desenvolvimento de projectos, a saber: (i) quanto aos professores, a necessidade de investimento, desenvolvimento profissional e apoio constante em projectos de longa duração; (ii) a priorização do projecto pelos administradores, implicando a disponibilização de apoio pessoal e financeiro; (iii) a continuidade no tempo, pois não se podem esperar resultados em projectos de curta duração; (iv) a definição de uma “causa comum” pelas várias instâncias responsáveis pelo desenvolvimento pessoal e social, *i.e.* escola (currículo oculto), família, grupo de pares, *mass media*,... e (v) a inclusão da avaliação como componente integrante do desenho do projecto (Meyer, 1985 b, pp. 89).

A posição das associações profissionais

Em 1990, a Federação dos professores de Ontário (OTF/FEO) publica um relatório – *Values education, religious education and the Ontario curriculum* – em que é apresentado um diagnóstico da situação relativamente a várias dimensões da formação pessoal e social: multiculturalismo, igualdade sexual, educação física e para a saúde, educação sexual, vida familiar e treino de competências parentais, educação pré-escolar e cuidados infantis e relação escola-comunidade. Relativamente a estas componentes apresenta os principais resultados da investigação no domínio, descreve a situação vigente nas escolas e elabora recomendações que acentuam, em todos os casos, a necessidade de intensificar a formação inicial e contínua dos professores no domínio da formação pessoal e social.

Considerando que o Ministério da Educação tem dado provas da importância que atribui a esta componente da educação escolar, a OTF/FEO questiona a disseminação, ao nível das escolas da província, destas sugestões, em virtude do sistema de créditos, que dificulta um trabalho contínuo dos professores com um mesmo grupo de alunos, da falta de divulgação de algumas das publicações – que não assumem um carácter vinculativo nem são acompanhadas por acções de formação – e da inexistência de orientações claras quanto à integração curricular das actividades e estratégias sugeridas. Assim, a transformação da estrutura curricular, o reforço de publicações mais específicas nos vários domínios da formação pessoal e social, o encorajamento dos sistemas escolares e das universidades para o desenvolvimento de projectos, a eventual contratação de professores especializados no domínio e a disseminação de acções de formação contínua para todos os professores são consideradas condições necessárias para a implementação, de facto, da legislação existente.

Considerações finais

A formação pessoal e social em Ontário assume, na globalidade, as seguintes características: (i) a ênfase legislativa no papel da escola e dos professores na educação para a cidadania e para os valores; (ii) a inexistência de formação inicial e/ou contínua de professores para o exercício destas funções; (iii) a diversidade de experiências práticas, aparentemente isoladas e sem

continuidade; (iv) a opção por um currículo integrado, ou seja, pela infusão de objectivos de formação pessoal e social nas disciplinas tradicionais; (v) a relativa superficialidade da conceptualização da educação para a cidadania e para os valores e da reflexão sobre as diversas propostas teóricas que, neste domínio, têm sido desenvolvidas.

As implicações desta situação geral são relativamente óbvias ao longo desta brochura. A inexistência de formação de professores, por um lado, e de um racional que legitime as práticas e a sua avaliação, por outro, têm como consequência o abandono dos projectos quando cessam os apoios financeiros ou a colaboração com agências externas (eg., universidades). Quase três décadas de experiência no domínio da formação pessoal e social foram, aparentemente, insuficientes para produzir mudanças sistemáticas e coerentes.

Emerge, assim, a necessidade de uma maior responsabilização do Governo neste processo, sem atentar contra a autonomia dos sistemas escolares. Como se deduz da leitura que as próprias associações de professores fazem da situação vigente (vd. pág. 33), as recomendações governamentais e a divulgação de publicações não são suficientes para a transformação das práticas. Resta saber se a implementação da Reforma Curricular actualmente em discussão vai saber responder a este desafio ou se, pelo contrário, os seus objectivos para a formação pessoal e social dos alunos vão, uma vez mais, ficar reduzidos a uma declaração de intenções com poucas consequências práticas.

Bibliografia

- . (1978) *Alternatives and consequences. A values skills booklet. Intermediate divisions*. Scarborough: The Scarborough Board of Education.
- . (1978) *Alternatives and consequences. Primary-Junior resource booklet*. Scarborough: The Scarborough Board of Education.
- Barrs, S. (1986). Preparing adolescents for tomorrow: A citizenship and crime prevention program. *Social Studies Teacher*, 7, 4-5.
- . (1986). *Business Studies. Intermediate and Senior Divisions and OACs*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- . (1983). *Computer Studies. Intermediate and Senior Divisions*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- . (1982). *Education Act*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- . (1980). *Fairy tales revisited*. Scarborough: The Scarborough Board of Education.
- . (1977). *From Values to Laws*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- . (1980). *Guidance*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- Meyer, J.R. (1985 a). Preparing adolescents for tomorrow. *Ethics in Education*, 5, 2, 7.
- Meyer, J.R. (1985 b). Social education in Canada. *The History and Social Science Teacher*, 21, 1.
- Meyer, J.R. (1986). *Affective interventions and measures: A public elementary school case study*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- Meyer, J.R. (1993). *Seminário sobre Formação Pessoal e Social na Província de Ontário*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 19-23 de Julho.
- . (1975). *Moral/Values clarification: A comparison of different theoretical models. Preparation of theachers for implementation in grades K-12*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- . (1977). *Multiculturalism in Action*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.

Isabel Menezes

- . (1977). *Ontario Schools, Intermediate and Senior Divisions*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- . (1975). *People of Native Ancestry*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- . (1983). *Personal and Societal Values. A Resource Guide for the Primary and Junior Divisions*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- . (1980). *Pioneers. A values education approach*. Scarborough: The Scarborough Board of Education.
- . (1979). *Portraits of our people. A values education approach*. Scarborough: The Scarborough Board of Education.
- . (s/d). *Preparing adolescents for tomorrow: a citizenship and crime prevention program*. Manual.
- . (s/d). *Social Development: Values education*. Halton: The Halton Board of education.
- . (1993). *The Common Curriculum, Grades 1-9*. Toronto: Ministry of Education and Training, Ontario.
- . (1979). *The Formative Years*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- . (1991). Building peer support, *Values Education*, 17, 3.
- . (1993). Heterogeneous classes, *Values Education*, 18, 3.
- . (1991). Dealing with put-downs, *Values Education*, 17, 2.
- . (1978). *Values education through literature*. Scarborough: The Scarborough Board of Education.
- . (1990). *Values education, religious education and the Ontario curriculum*. Ontario: OTF/FEO.
- . (1979). *Values in Scarborough public schools. A policy statement*. Scarborough: The Scarborough Board of Education.