

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE CONSULTA PSICOLÓGICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

**DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO
NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL**

Isabel Menezes

1998

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE CONSULTA PSICOLÓGICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Isabel Menezes

1998

Este estudo foi financiado no quadro do Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (Fundação para a Ciência e Tecnologia).

Para o Jorge e a Rita

Reconhecimentos

Como diria o orientador desta tese, certas coisas não se agradecem, mas reconhecem-se. Ora, é fundamentalmente de reconhecimentos que se trata aqui. A pessoas a quem, finalmente, não se pode agradecer.

Ao Professor Doutor Bártolo Paiva Campos. Pela orientação "optimalmente desequilibrante". Pelo modo como continua a ensinar-me a "fazer perguntas, na volta das respostas" que lhe trago. Porque sabe, como poucos, ser incondicionalmente solidário. Pela intensa generosidade que caracteriza a sua relação com os outros e tem, sem dúvida, demonstrado comigo. Porque tem sido (e continuará, não apenas a ser, como a merecer) uma referência essencial no meu percurso.

À Professora Doutora Anne Marie Fontaine. Pela intensa genuinidade e confiança básica com que estimulou a realização desta tese. Pela inexcedível disponibilidade que sempre manifestou nos muitos momentos em que recorri ao seu apoio, digital e analogicamente.

Ao Professor Doutor José Marques. Pela forma disponível e generosa como me recebeu a primeira vez que "lhe entrei pelo gabinete" (a primeira de muitas) e pelas animadas e imprescindíveis discussões que, desde esse tempo, fomos mantendo.

Ao Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra. Pelo investido apoio ao longo deste trabalho. Pelo que ganhei nas várias discussões que fomos co-construindo. Pela solidariedade e cumplicidade.

À Professora Doutora Gabrielle Poeschl pela forma disponível apoiante com que sempre me "socorreu".

Aos Drs. Domingos, José Cunha, Eurico Pina Cabral e Paulina, pelo apoio pessoal e que, através de si, as escolas de que são dirigentes sempre deram a este estudo. O seu papel foi essencial para a prossecução deste trabalho.

Aos Drs. Adelaide Queirós, Isabel Valente, Margarida Silva e Paulo Bento, pela aceitação da minha incursão (e intrusão) na formação pessoal e social. Pelo seu contributo fundamental para este trabalho. Pela oportunidade (e qualidade) das experiências e das reflexões que partilhámos, ao longo de dois anos.

Aos alunos e professores das duas escolas que colaboraram neste estudo, pela sua disponibilidade e abertura. Uma especial menção é devida a todos os professores,

funcionários e alunos da Escola 1, pela forma calorosa como me acolheram ao longo de dois anos.

À D. Sílvia Alves que trabalhou incessante e eficientemente (e não nas melhores condições) no apoio a esta investigação.

Às Dras. Alexandrina Saraiva, Cidália Duarte, Márcia Santos e Paula Trindade que cotaram as entrevistas, com infinita paciência e investimento. Aos Drs. Carlos Gonçalves e João Salgado pelo trabalho que, embora não visível, desenvolveram com grande envolvimento.

Às Dras. Adriana Campos, Diana Diaz, Isabel Magno e Lúcia Leça Oliveira e ao Dr. João Salgado que colaboraram na administração de instrumentos. Um agradecimento especial à Dra. Marta Santos que, não raras vezes, me "salvou" de situações imponderáveis.

Ao Professor Doutor Pedro Duarte Silva pelos proveitosos esclarecimentos e sugestões sobre a análise discriminante.

Aos meus colegas do Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento, em particular os que têm acompanhado mais de perto a minha vivência na Faculdade: Professoras Doutoras Luísa Faria, Maria Emília Costa e Marianne Lacomblez, e Drs. Carlos Gonçalves, Graça Silva, José Manuel Castro, Luís Imaginário e (a "minha colega") Paula Mena Matos. Todos, de maneiras diversas, manifestaram o seu apoio e solidariedade ao longo destes anos.

À D. Luísa Santos cuja competência e amizade no apoio às múltiplas tarefas do quotidiano foi essencial para facilitar a integração das exigências relacionadas com a coordenação das actividades de docência, investigação e prestação de serviços à comunidade.

À Dra. Maria José Neves que, para além do estímulo, da amizade e do bom humor, foi uma "tábua de salvação" nos momentos de crise.

Às Dras. Helena Almeida, Sónia Barbosa e Joana Oliveira pela intensa disponibilidade e apoio efectivo na fase final deste trabalho.

Aos meus alunos do 4º ano da Licenciatura em Psicologia e do 1º ano da Licenciatura em Ciências da Educação que, ao longo destes anos, foram interlocutores activos na construção de um ponto de vista psicológico sobre a formação pessoal e social.

A todos os meus professores ao longo destes anos. Não posso deixar de honrar, de forma especial, a memória do Dr. Manuel Deniz-Jacinto, exemplo de cidadão e de pessoa.

A todos aqueles que contribuíram para este trabalho, tanto de modo analógico como digital. Incluí-se aqui um alargado conjunto de pessoas que acreditaram, estimularam, apoiaram, e responderam a pedidos de envio de material. Permito-me destacar o papel da Dra. Susana Castanheira cujo contributo foi essencial para a recolha de informação sobre os sistemas educativos europeus.

Aos meus amigos que sobreviveram comigo (e me ajudaram a sobreviver).

À minha família: Corina, Manuel, Maria Antónia, Fátima, Domingos e Catarina. Inevitavelmente, pela segurança básica e o porto seguro. Porque sim. À minha avó Corina porque me contou histórias que me ajudaram a crescer. Ao meu pai, Manuel, que desde sempre teve a infinita paciência e sabedoria de me explicar os princípios da teoria e acção políticas, eticamente orientadas. À minha mãe, Maria Antónia, que tem um jeito especial de demonstrar como a tolerância e o afecto são imperativos de existência. À minha irmã, Fátima, e ao meu cunhado, Domingos, porque sabem que "we will cling". À Catarina, porque sempre me lembrou da verdadeira importância das coisas.

Ao Jorge e à Rita, a quem este trabalho é dedicado.

“Mas estaquemos aqui, leitor amigo. Evidentemente, sou ridículo: são isto palavras muito grandes a abrir um livro muito pequeno. Pinamaniquemos, sebastianizemos, literaturemos, politiquemos, durmamos, que a vida um dia nos acordará — a pontapés.”

António Sérgio

ÍNDICE

Introdução	1
PRIMEIRA PARTE	7
Capítulo Primeiro	
Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico	9
1. O papel da escola na formação pessoal e social: Modos de pôr o problema	11
2. Do que falamos quando falamos de desenvolvimento psicológico	15
2.1. <i>A perspectiva desenvolvimental-ecológica</i>	18
2.2. <i>Consequências para a elaboração, implementação e avaliação de projectos de intervenção</i>	22
3. Uma perspectiva desenvolvimental-ecológica da formação pessoal e social	28
4. Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social	32
Capítulo Segundo	
Estratégias de desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social	37
1. Estratégias de intervenção centradas na transformação de conteúdos	39
1.1. <i>A formação do carácter</i>	39
1.2. <i>O treino de competências</i>	52
2. Estratégias de intervenção centradas na transformação de processos	58
2.1. <i>A clarificação de valores</i>	59
2.2. <i>A discussão de dilemas</i>	63
2.3. <i>A educação psicológica deliberada</i>	68
3. Estratégias de intervenção que atendem à transformação de conteúdos e de processos	71
3.1. <i>O projecto de competências para a vida</i>	71
3.2. <i>A comunidade justa</i>	73
3.3. <i>A abordagem de afecto no currículo</i>	83
4. A (re)conceptualização das estratégias	88
5. Conclusões: factores comuns na diversidade	92
Capítulo Terceiro	
Objectivos e estratégias de desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social: A experiência europeia	95
1. A(s) Europa(s), a(s) identidade(s) e a(s) crise(s) de identidade(s)	97
2. Formas de pôr e resolver o problema da formação pessoal e social	99
2.1. <i>A infusão curricular de valores</i>	99
2.2. <i>A disseminação de temas transversais</i>	106
2.3. <i>A infusão de competências transversais</i>	124
2.4. <i>As disciplinas específicas</i>	132
3. Integração: (in)visibilidades de uma perspectiva psicológica	142
Capítulo Quarto	
Objectivos e estratégias de desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social: A experiência portuguesa	147
1. "Deus, Pátria, Autoridade" ou a educação como meio de endoutrinar	149
2. A revolução, a experimentação activa (também) na educação e a normalização	150
3. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)	153
5. A operacionalização da Área de Formação Pessoal e Social	156
5. O debate sobre o estatuto de alternativa	161

Capítulo Quarto

Objectivos e estratégias de desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social: A experiência portuguesa (cont.)

6. O desenvolvimento curricular da Formação Pessoal e Social: a proposta da Comissão Pinto Machado	163
7. O processo de experimentação	168
8. A avaliação da experiência	183
9. A revisão dos programas de DPS	186
10. E depois ... a generalização ou o desaparecimento?	192
11. O currículo enunciado e implementado	193
(i) as modalidades curriculares da FPS	194
(ii) o clima e organização da escola	199
12. O currículo conseguido: valores, atitudes e representações dos jovens	200
(i) a identidade nacional e as atitudes face à integração europeia	201
(ii) a tolerância-intolerância face a outros grupos	203
(iii) as atitudes e participação políticas	204
13. Integração: reconhecimento de uma dimensão psicológica da formação pessoal e social?	206

SEGUNDA PARTE

211

Capítulo Quinto

Contributos de uma experiência de formação pessoal e social para o desenvolvimento psicológico

1. O currículo implementado	215
1.1. a experimentação de DPS: o 1º ano de intervenção/inação educativa	216
1.2. a observação participante da experimentação de DPS	218
1.3. a experimentação de DPS desde 1992: a "dimensão sala de aula"	219
1.4. a experimentação de DPS desde 1992: a "dimensão escola"	223
1.5. a Área de FPS como espaço de inovação: uma realidade co-construída	225
2. Mudanças psicológicas desejáveis	229
3. Características gerais do estudo	237
4. Conclusão	242

Capítulo Sexto

Instrumentos de observação das mudanças psicológicas

1. Estudo da validade das entrevistas semi-estruturadas	246
(i) a entrevista do raciocínio político de A. E. Berti (1988)	249
(ii) a entrevista da compreensão interpessoal de Selman (1975)	252
2. Análise da qualidade psicométrica das escalas utilizadas	257
(i) o Self-Description Questionnaire II de Marsh, Relich e Smith (1983)	257
(ii) a Network Orientation Scale de Vaux, Burda e Stewart (1986)	263
(iii) a Classroom Environment Scale de Trickett & Moos (1974)	265
3. Análise do efeito de teste	272
4. O método diferencial como instrumento de análise da validade de constructo e de exploração de diferenças inter-grupos	281
(i) a entrevista do raciocínio político de A. E. Berti (1988)	283
(ii) a entrevista da compreensão interpessoal de Selman (1975)	291
(iii) o Self-Description Questionnaire II de Marsh e colaboradores (1983)	296
(iv) a Network Orientation Scale de Vaux, Burda e Stewart (1986)	307
(v) a Classroom Environment Scale de Trickett & Moos (1974)	310
5. Conclusões	316

Capítulo Sétimo	
Mudanças psicológicas observadas	319
1. Especificidades do plano de observação: os efeitos envolvidos	321
2. Mudanças em dimensões estruturais do sistema pessoal: o raciocínio político e a tomada de perspectiva social	327
2.1. <i>efeitos da frequência da disciplina de DPS</i>	327
3. Mudanças em dimensões periféricas do sistema pessoal: o sentido de competência pessoal	330
3.1. <i>Efeitos da reforma e da escola</i>	331
3.2. <i>Efeitos da frequência da disciplina de DPS</i>	340
4. Mudanças no sistema transpessoal: orientação para a rede, percepções do clima psicossocial e da formação pessoal e social	345
(i) <i>orientação para a rede</i>	345
4.1. <i>Efeitos da escola e da reforma</i>	346
4.2. <i>Efeitos da frequência da disciplina de DPS</i>	346
(ii) <i>clima psicossocial da sala de aula</i>	348
4.3. <i>Efeitos da escola e da reforma</i>	350
4.4. <i>Efeitos da frequência da disciplina de DPS</i>	359
5. Análise factorial de correspondências múltiplas	360
5.1. <i>Análise de correspondência na 1ª observação</i>	364
5.2. <i>Análise de correspondência na 2ª observação</i>	367
6. Análise discriminante	370
6.1. <i>Análise discriminante na 1ª observação</i>	373
6.2. <i>Análise discriminante na 2ª observação</i>	378
7. Conclusão	384
Conclusão	385
Referências bibliográficas	389

INTRODUÇÃO

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Introdução

É corrente dizer-se que os objectivos da educação ultrapassam os limites da clássica instrução e da socialização dos jovens, abrangendo, também, a promoção do seu desenvolvimento. Aliás, a legitimação de muitas das reformas dos sistemas educativos, particularmente nas últimas décadas, passa exactamente por argumentos deste tipo, a saber, que as evoluções da sociedade actual, os desafios e exigências da vida contemporânea, as novas responsabilidades e oportunidades com que os jovens se confrontarão no futuro não se compadecem, já, com a transmissão de um património cultural ou a confiança nas capacidades inatas de crescimento pessoal, devendo a educação formal contemplar outros objectivos e criar condições de, através de novos métodos, capacitar os jovens para lidar com esses desafios, exigências, responsabilidades e oportunidades. A inovação dos currículos escolares decorrente destas reformas é, frequentemente, designada de formação pessoal e social. A fundamentação da necessidade de introduzir a formação pessoal e social nos currículos remete, no entanto, para preocupações sociais diversas com o papel da escola: se, em alguns casos, a tónica é colocada em novos domínios do conhecimento, noutros, privilegia-se uma dimensão ética, e, noutros ainda, as capacidades processuais a promover (Campos, 1991).

Este trabalho pretende analisar a formação pessoal e social à luz de uma perspectiva psicológica, o que permite, desde logo, levantar um conjunto de questões, a saber: em que medida a formação pessoal e social contribui (ou pode contribuir) para a promoção do desenvolvimento psicológico dos jovens? quais as implicações de uma perspectiva psicológica para a conceptualização dos objectivos desejáveis da formação pessoal e social? da opção por um ponto de vista psicológico decorrem indicações quanto às estratégias a privilegiar para a operacionalização da formação pessoal e social? que estratégias têm sido propostas e quais os pressupostos que lhes estão subjacentes quanto aos objectivos desejáveis a atingir? em que medida os modos correntes de pôr e resolver este problema nos vários sistemas educativos têm em conta uma dimensão psicológica? e, finalmente, será que, em Portugal, esta dimensão psicológica está imersa no processo que levou à concepção e operacionalização da formação pessoal e social?

São estas as questões a que pretendemos dar resposta na primeira parte deste trabalho, em que começaremos por apresentar e discutir o contributo da Psicologia, privilegiando uma perspectiva desenvolvimental-ecológica, para a formação pessoal e social, confrontando, depois, esta perspectiva com propostas de intervenção exemplares no domínio.

Partindo de um pressuposto construtivista e desenvolvimental, que assume que a acção humana é indissociável do contexto ecológico em que decorre, advoga-se a

necessidade de intervir em dimensões periféricas e centrais do sistema pessoal e, simultaneamente, de atender à transformação dos sistemas transpessoais, não apenas porque são importantes mediadores da mudança individual, como também porque a transformação da qualidade de vida psicossocial dos grupos, das instituições e das comunidades se constitui como um objectivo legítimo em si mesmo. As implicações desta perspectiva para a formação pessoal e social incluem o reconhecimento da necessidade de privilegiar mudanças quer nas competências e estruturas do sistema pessoal dos alunos quer na estrutura organizacional da escola, com vista à capacitação dos alunos, dos profissionais, dos outros significativos, dos órgãos de gestão e da própria escola no sentido de uma maior autonomia e poder na condução dos seus destinos.

Há, ainda, que reconhecer que a Psicologia tem sido relativamente profícua no que concerne à proposta de estratégias específicas com vista à concretização da formação pessoal e social no contexto escolar. Com efeito, uma diversidade de métodos de intervenção têm sido desenvolvidos, diferindo, fundamentalmente, quanto ao modo como conceptualizam os resultados desejáveis neste domínio, mas também na maneira como se propõem organizar as próprias experiências de aprendizagem. Estas estratégias serão reconceptualizadas com base na sua racionalidade, objectivos e processos e na identificação dos alvos da mudança, de modo a identificar tanto a sua validade diferencial, como as características comuns associadas com a eficácia na promoção do desenvolvimento psicológico.

Passar-se-à, então, à confrontação da perspectiva desenvolvimental-ecológica da formação pessoal e social com os modos correntes de pôr e resolver o problema, começando por atender às experiências de outros países e analisando, depois, a situação portuguesa; no que ao nosso País diz respeito, serão, ainda, sistematizados os resultados da investigação sobre o que é suposto acontecer, o que acontece e as consequências, em termos dos resultados obtidos junto dos jovens, no domínio da formação pessoal e social. Este confronto permitir-nos-à avaliar a visibilidade ou invisibilidade da dimensão psicológica nas propostas de concepção e operacionalização da formação pessoal e social.

A segunda parte deste trabalho analisa os resultados psicológicos de uma experiência de implementação da formação pessoal e social no nosso País, através de um estudo que recorre a uma metodologia longitudinal e sequencial e observa as mudanças decorrentes da implementação da Área de Formação Pessoal e Social, no contexto da Reforma Educativa, junto dos alunos que frequentam o 3º ciclo em duas escolas do Porto. Numa destas escolas, o processo de implementação foi acompanhado ao longo de

Introdução

dois anos, de forma a possibilitar uma caracterização das metodologias e estratégias privilegiadas para a concretização da reforma curricular.

O trabalho desenvolvido na primeira parte, ao aprofundar um ponto de vista psicológico sobre a formação pessoal e social, permitiu identificar tanto os resultados desejáveis neste domínio como as estratégias de intervenção mais eficazes na produção de mudanças psicológicas, revelando, ainda, que a Reforma Educativa em Portugal não apenas reconhece como afirma a relevância da promoção do desenvolvimento psicológico dos jovens, e sistematiza, particularmente na operacionalização da Área de Formação Pessoal e Social, propostas de intervenção congruentes com uma perspectiva desenvolvimental-ecológica. A principal questão a que pretendemos, na segunda parte, dar resposta é a de saber se as experiências de implementação da reforma educativa são congruentes com os pressupostos, os objectivos e as metodologias enunciados.

Assim, as mudanças a observar junto dos alunos incluem tanto características periféricas e estruturais do sistema pessoal, como algumas dimensões dos sistemas transpessoais; especificamente, são consideradas mudanças ao nível do sistema pessoal que incluem as percepções do sentido de competência pessoal, o raciocínio político e a tomada de perspectiva social; e mudanças ao nível dos sistemas transpessoais que incluem a orientação para as redes sociais de apoio e as percepções sobre o clima psicossocial da sala de aula.

As mudanças nestas dimensões serão analisadas no sentido de determinar os possíveis efeitos da reforma, da escola e da disciplina específica de Desenvolvimento Pessoal e Social (que concretiza, de forma particular, os objectivos de promoção do desenvolvimento psicológico consubstanciados na reforma curricular). Adicionalmente, será explorado o seu significado diferencial para explicar as diferenças observadas.

O objectivo final da segunda parte é, portanto, analisar de que forma a Área de Formação Pessoal e Social, cujos objectivos, como veremos na primeira parte, visam dar resposta a preocupações com o desenvolvimento psicológico dos jovens, está (ou não) a contribuir para a promoção desse desenvolvimento.

Globalmente, este trabalho pretende contribuir para a construção de um ponto de vista psicológico sobre a formação pessoal e social que permita não apenas operacionalizar objectivos e estratégias de intervenção psicológicos, como também identificar critérios a partir dos quais é possível avaliar as intenções, as práticas e os resultados obtidos. Reconhecendo que se trata de um dos pontos de vista possíveis sobre a formação pessoal e social, a tese advoga a sua relevância para a elaboração,

implementação e avaliação de projectos neste domínio, sem o que a formação pessoal e social corre o risco de produzir mudanças aparentes sem afrontar o verdadeiro problema, a saber: que papel deve a escola desempenhar na capacitação dos jovens para a vida, entendida como a promoção da sua autonomia na realização de projectos transformadores da realidade (Campos, 1991).

PRIMEIRA PARTE

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

CAPÍTULO PRIMEIRO

OBJECTIVOS DE DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

É objecto desta tese a relação entre a formação pessoal e social e o desenvolvimento psicológico, explorando em que medida a formação pessoal e social contribui (ou pode contribuir) para a promoção do desenvolvimento psicológico dos jovens.

O alargamento dos objectivos da educação escolar à formação pessoal e social dos alunos emerge em resposta a um conjunto de preocupações sociais tipificadas por Campos (1991): a capacitação para a resolução de problemas de vida, a educação para os valores e a educação para o desenvolvimento psicológico. Apesar de todas estas maneiras de pôr o problema visarem, em última análise, a promoção da competência dos jovens para o confronto com as tarefas de vida — e reconhecerem a incapacidade do currículo escolar tradicional para o fazer —, tendem a acentuar dimensões diversas e a partir de pressupostos diferentes quanto ao que esse processo envolve. Assim, a exploração desta tipologia constitui um ponto de partida útil para a compreensão do papel da formação pessoal e social na promoção do desenvolvimento psicológico dos jovens.

Adicionalmente, há que considerar o segundo termo da relação em análise: o desenvolvimento psicológico. Profusamente mencionado como um importante objectivo da educação escolar, parece-nos importante explicitar do que falamos quando falamos de desenvolvimento psicológico. Este esforço de clarificação recorre aos contributos da perspectiva desenvolvimental-ecológica, que assume o papel activo do sujeito na produção da "realidade", enfatiza a existência de dimensões centrais e periféricas do sistema pessoal, e reconhece que a realidade psicológica não é exclusivamente intrapsíquica: daí a relevância de atender às estruturas transpessoais, no duplo sentido em que são mediadoras da qualidade do desenvolvimento pessoal e se constituem como objectos de mudança psicológica em si mesmas.

Este alargamento das concepções sobre o desenvolvimento psicológico tem implicações não apenas para a conceptualização e a operacionalização da formação pessoal e social, como também para a definição de resultados desejáveis a obter junto dos jovens. Assim, serão sistematizados os contributos da perspectiva desenvolvimental-ecológica para a concepção da formação pessoal e social, desocultando um ponto de vista possível, que não esgota (nem pretende esgotar, como é evidente) os modos de pôr o problema e que constitui o quadro conceptual integrador deste trabalho.

1. O papel da escola na formação pessoal e social: Modos de pôr o problema

Os objectivos da educação escolar têm sido alvo de um intenso debate, sendo generalizado o reconhecimento da insuficiência das funções de instruir e socializar classicamente atribuídas à escola (Campos, 1991). Este reconhecimento, bem como a necessidade de repensar a educação escolar, são particularmente visíveis no recente relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, em cujo prefácio Jacques Delors (1996) afirma:

"No final de um século tão marcado, quer pela agitação e pela violência, quer pelos progressos económicos e científicos — estes, aliás, desigualmente repartidos —, no dealbar de um novo século cuja aproximação nos deixa indecisos entre a angústia e a esperança, impõe-se que todos os responsáveis prestem atenção às finalidades e aos meios da educação. A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações" (sublinhado nosso, pp. 11).

Trata-se, portanto, de construir um novo projecto social para a escola e a educação, que assume como "pilares do conhecimento", na terminologia da Comissão, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser (Delors *et al.*, 1996, pp. 77); a diferença deste novo projecto é de que não se trata apenas de favorecer a aquisição de conhecimentos e de regras de conduta, enfatizando-se também a dimensão mais constitutiva do ser; adicionalmente, reconhece-se o papel activo do sujeito, pois se acentua a construção (e não apenas a transmissão) dos conhecimentos, das relações e de si próprio. Ademais, este modo de pôr o problema ilustra, exemplarmente, a tentativa de, através da definição de "novas" finalidades da educação, dar resposta a problemas e preocupações sociais. Ora, trata-se de um processo de procura de legitimação relativamente tradicional: Habermas (1992) salientou o papel da escola na construção de sentimentos de pertença nacional¹ e Nóvoa (1996 b) a actual tendência de "europeização da educação" como meio de construção de uma cidadania europeia.

¹ A título de exemplo veja-se Hladink (1995): "a massificação da educação primária dos cidadãos foi parte do contexto da formação do estado-nação. Este processo foi famosamente descrito por d' Azeglio: «fizemos a Itália, agora temos que fazer italianos»" (pp. 36).

No que à formação pessoal e social diz respeito, a afirmação da sua necessidade no contexto escolar baseia-se em três categorias de preocupação social (Campos, 1991): a capacitação para a resolução de problemas de vida, a educação para os valores e a educação para o desenvolvimento psicológico. Embora salientando que se trata, em todos os casos, de dar resposta a uma preocupação geral com o papel da escola na preparação dos jovens para a vida, Campos ilustra como estes três modos de pôr o problema remetem para diferentes concepções deste processo.

A *capacitação para a resolução de problemas de vida* assume como ponto de partida que "a aquisição dos saberes proporcionada pelas disciplinas tradicionais" (Campos, 1991, pp. 7) não contribui para que os alunos adquiram formas de resolução das tarefas com que se confrontam nas situações concretas da vida. Adicionalmente, as famílias estão limitadas no seu papel socializador, os media têm um crescente efeito na formação de atitudes e está a aumentar a incidência e a visibilidade social dos problemas juvenis, como a toxicodependência, a delinquência ou a gravidez adolescente. Em consequência, a educação escolar deve adaptar-se a estes novos desafios e desenvolver estratégias que visem a "capacitação para a análise e acção" (*ibidem*, pp. 8), fundamentalmente porque a complexidade dos problemas com que os alunos se vão confrontar não encontra resposta eficaz nas soluções tradicionais. Ou seja, considera-se que a organização tradicional dos sistemas educativos, num contexto caracterizado por intensas transformações sociais, não tem já capacidade para desempenhar um papel facilitador da integração no mundo e que novas formas devem ser ensaiadas com vista a dar resposta às novas exigências da vida actual.

Para resolver este problema, as propostas de intervenção educativa têm passado, essencialmente, pela referência aos problemas e questões considerados socialmente relevantes na vida quotidiana através da introdução no currículo de "novos" domínios do conhecimento; a título exemplificativo atenda-se à proliferação de temas relacionados com o ambiente, a saúde, a segurança, a informática, a integração europeia, os media, etc.. Estes temas podem ser inseridos nos currículos das disciplinas existentes (*e.g.*, temas transversais) ou dar origem à criação de novas disciplinas curriculares. Pretende-se, assim, colmatar as inadequações do currículo "tradicional" comple(men)tando-o com outras questões consideradas significativas, no pressuposto de que o resultado será a capacitação dos jovens para lidar com os desafios da vida contemporânea.

Ora, esta abordagem tem sido fonte de várias críticas porque, geralmente, privilegia uma lógica informativa. Esta opção é discutível, por um lado, porque é legítimo duvidar da eficácia que no futuro terão as formas actuais para lidar com as tarefas de

vida (Campos, 1991); por outro, porque é previsível que novos desafios e problemas virão a estar inerentes a essas tarefas (*ibidem*). Deste modo, a preocupação fundamental deveria ser "não só apoiar os jovens na construção de novas soluções como ainda capacitá-los para a permanente tarefa de construção e reconstrução das mesmas" (pp. 11). Adicionalmente, a investigação tem revelado o fraco potencial de abordagens centradas na transmissão de conhecimentos para a produção de mudanças na acção (Del Greco, 1980; Martin, 1990; Thomas *et al.*, 1992; Weissberg, Caplan & Sivo, 1989).

A *educação para os valores* engloba diferentes perspectivas que defendem um papel activo e sistemático da escola no processo de selecção-adesão-construção de valores. Os valores podem ser definidos como princípios orientadores da vida dos indivíduos e, portanto, mediadores da acção, que se caracterizam por uma relativa centralidade na estrutura de personalidade (Schwartz, 1989); adicionalmente, consideram-se que são relativos a vários domínios da existência, sendo possível falar em valores morais ou estéticos, por exemplo. No entanto, é verdade que a maioria das propostas de intervenção educativa se centram nos valores morais². É verdade que se trata de uma preocupação recorrente, especialmente em determinados momentos histórico-sociais caracterizados por sentimentos de "fim da civilização" e de disrupção dos valores tradicionais. Considera-se, assim, que compete à escola assegurar uma certa continuidade civilizacional e inverter o processo de perda de valores ou de intenso relativismo percebido socialmente. Deste ponto de vista, enfatiza-se o papel da escola na transmissão de princípios orientadores da vida, seja através do reforço da componente ética das disciplinas escolares (ou, em casos extremos, da sua instrumentalização), da criação de disciplinas específicas ou de códigos de conduta nas instituições educativas. Embora as abordagens possam variar, como veremos mais tarde, em função de um maior ou menor reconhecimento da autonomia dos indivíduos neste processo e, conseqüentemente, de uma maior ou menor legitimidade atribuída a práticas de endoutrinamento, o aspecto comum é a convicção de que os valores são determinantes fundamentais do comportamento humano.

Aliás, é exactamente esta concepção da existência de uma relação directa entre os valores e a acção que tem constituído uma das maiores limitações apontadas a esta corrente. Ou seja, apesar da sua relativa centralidade na estrutura de personalidade, os valores não são os únicos determinantes da acção humana (*vd.* Rest, 1979), como os defensores da resolução do problema através da ênfase exclusiva nesta perspectiva

² Embora seja possível identificar algumas iniciativas no domínio da educação para os valores estéticos, por exemplo, na Finlândia, na Dinamarca, na Noruega e em alguns países da Europa Central e de Leste, como a Hungria e a Roménia (Taylor, 1994).

muitas vezes pretendem demonstrar. Não negando que os valores humanos são importantes princípios orientadores da acção individual, Rest considera que a implementação de um curso de acção envolve uma operação de auto-regulação (que implica que o sujeito interprete a situação em termos de como o bem-estar pessoal pode ser afectado pelas acções possíveis; determine qual seria a direcção moral ideal da acção; decida que curso de acção assumir, após ter pesado os possíveis resultados) e que a acção final pode envolver uma interacção entre diferentes tipos de valores, de que os morais são apenas um exemplo.

Finalmente, *a educação para o desenvolvimento psicológico*, que emerge na sequência das críticas e limitações apontadas às perspectivas anteriores, remete para um conjunto de preocupações sociais com as aprendizagens que os jovens podem fazer em resultado da educação formal, para além do estrito domínio dos conhecimentos disciplinares. Reportamo-nos à noção de que a escola, para além de (ou no processo de) ensinar matemática, história, ciências, etc., deve também contribuir para o domínio de um conjunto de capacidades processuais que envolvem aprender a pensar, a analisar criticamente, a relacionar-se com os outros, a investir no desenvolvimento de projectos, a questionar, a ter iniciativa, entre outras. Considera-se que estas capacidades são instrumentais para a qualidade de vida dos jovens em diversos domínios da existência: o trabalho, o lazer, a família, as relações de amizade, a comunidade. A lógica subjacente é essencialmente promocional (em oposição a uma atitude mais remediativa ou preventiva da capacitação para a resolução de problemas de vida³), considerando-se que a promoção da competência dos jovens para a acção é um objectivo válido em si mesmo, independentemente dos problemas concretos com que se confrontam actualmente ou se venham a confrontar no futuro. Do ponto de vista da operacionalização curricular, esta preocupação com o desenvolvimento psicológico tem-se traduzido recentemente na definição de competências transversais, ou seja, de capacidades processuais que os jovens devem adquirir quando aprendem matemática, história, ciências, etc.; mais raramente assiste-se à criação de disciplinas específicas com o objectivo explícito de promover determinadas competências; e tem, ainda, estado na base da oferta de "programas" opcionais, organizados por especialistas, no contexto escolar.

É de salientar que estas três fontes de preocupação não são, nem pretendem ser, mutuamente exclusivas. Como tivemos oportunidade de referir, a preocupação última dos

³ Atenda-se a que o modo de pôr o problema na capacitação para a resolução de problemas de vida tende a enfatizar as dificuldades, actuais ou previsíveis, dos jovens; deste ponto de vista, a lógica é fundamentalmente remediativa ou preventiva. Na educação para o desenvolvimento psicológico não existe esta ligação directa às dificuldades dos jovens, mas a convicção de que as competências processuais a promover são relevantes para a vida.

diversos modos de pôr o problema da formação pessoal e social é com o papel da escola na preparação dos jovens para a vida. Deste modo, é possível dizer-se que o objectivo é sempre a capacitação para a vida, divergindo as propostas quanto ao que esta capacitação envolve. No primeiro caso, enfatiza-se predominantemente o conhecimento sobre a realidade (sobre "novas" realidades) que permita agir de forma esclarecida; no segundo, a aquisição ou construção de princípios orientadores de vida concebidos como determinantes do comportamento; e, no terceiro, o domínio de capacidades processuais consideradas instrumentais para a qualidade da acção em contexto.

A concretização curricular destas formas de pôr o problema tem recorrido a estratégias curriculares que assentam fundamentalmente na infusão ou disseminação curricular (de temas transversais, de valores ou de competências transversais) ou na criação de disciplinas específicas. Ora, o que se verifica quando se analisam as formas correntes de operacionalizar a formação pessoal e social em vários sistemas educativos, como veremos num capítulo posterior, é a coexistência das diferentes estratégias curriculares que emergem da capacitação para a resolução de problemas de vida, da educação para os valores ou da educação para o desenvolvimento psicológico. O que, em si mesmo, pode ser visto como desejável, na medida em que a capacitação para a acção, que constitui o objectivo último da formação pessoal e social, depende de três dimensões indissociáveis da acção humana: o conhecimento sobre a realidade e a sua análise crítica, as disposições para agir e os processos psicológicos subjacentes à construção de significados e à implementação de projectos.

2. Do que falamos quando falamos de desenvolvimento psicológico

Uma perspectiva psicológica da formação pessoal e social implica, já o dissemos, assumir um ponto de vista sobre o problema que tem implicações tanto ao nível dos objectivos como do planeamento, implementação e avaliação das intervenções educativas neste domínio. Ora, há que explicitar esse ponto de vista quer no que se refere às concepções do sujeito psicológico e do seu desenvolvimento quer no que concerne aos critérios que devem presidir à criação de condições para a promoção desse desenvolvimento.

Num artigo clássico sobre a relação entre educação e desenvolvimento, Kohlberg e Mayer (1972) confrontam três correntes educativas ideológicas, o romantismo, a transmissão cultural e o progressivismo, e os modelos psicológicos que lhes estão subjacentes: as perspectivas psicanalíticas, existencialistas e humanistas, as correntes

cognitivo-comportamentais e a teoria cognitivo-desenvolvimental. Embora se trate de uma reflexão com quase três décadas de existência, parece-nos de particular actualidade, na sistematização da validade diferencial destas perspectivas para a definição de objectivos educativos.

Kohlberg e Mayer (1972), na sequência da proposta de Langer (1969), começam por salientar que as representações do desenvolvimento humano são diversas para as três correntes: no romantismo salientam-se as analogias com o crescimento orgânico dos seres vivos, numa perspectiva maturacionista; na transmissão cultural privilegia-se a metáfora da máquina, assumindo um intenso racionalismo; e, finalmente, no progressivismo enfatiza-se uma metáfora dialéctica, em que o desenvolvimento se processa através da acção e da confrontação de perspectivas diversas. Ademais, as três correntes remetem para diferentes concepções sobre a natureza do conhecimento:

“o romantismo deriva (...) de uma epistemologia fenomenológica (...), definindo o conhecimento e a realidade como referentes à experiência interior imediata do *self* (...); a transmissão cultural (...) conceptualiza o conhecimento como [exterior], “objectivo” (...) e testável (...); a ideologia progressiva (...) equaciona o conhecimento com (...) uma relação equilibrada ou resolvida entre um actor humano que questiona e uma situação problemática” (pp. 460).

Ao considerar as implicações destas perspectivas para a definição de objectivos educativos, Kohlberg e Mayer (1972) constataam que, no romantismo, os objectivos remetem para um “saco de virtudes” supostamente associado com um funcionamento saudável; o principal problema desta abordagem é que se baseia numa “falácia naturalista” (Kohlberg, 1971), confundindo “o que é” (um conjunto de características que se pensam estar associadas com a saúde mental) com “o que deveria ser” (a desejabilidade dessas características)⁴. Na transmissão cultural os objectivos são definidos em termos de padrões de conhecimento e comportamento associados com o “sucesso” futuro, sem questionar se o sistema “atribui sucesso de uma maneira eticamente justificável ou se o sucesso é, em si mesmo, um objectivo eticamente justificável” (Kohlberg & Mayer, 1972, pp. 481)⁵. Finalmente, a ideologia progressiva “define o que é psicologicamente desejável em termos desenvolvimentais” (pp. 477),

⁴ Beane (1990) considera, ainda, que “imaginar que os indivíduos podem somente escolher transcender a realidade do seu meio ambiente é não apenas *wishful thinking* como uma expectativa injusta” (pp. 74).

⁵ Beane (1990) afirma que estas perspectivas “negam a democracia definindo externamente e impondo uma versão do que é certo e bom para a toda a gente” (pp. 74).

pressupondo que um nível de desenvolvimento mais elevado é melhor; mas, tenta "clarificar, especificar e justificar o conceito de adequação implícito no conceito de desenvolvimento" (pp. 477) através da compreensão do próprio processo de desenvolvimento, o que permite identificar critérios formais como a maior autonomia, diferenciação e integração dos processos psicológicos que caracterizam níveis mais elevados de desenvolvimento. No entanto, Kohlberg e Mayer salientam que embora este processo de desenvolvimento seja "natural, não é inevitável" (pp. 489), o que vem reforçar a necessidade da educação intervir intencionalmente na promoção da complexidade dos processos psicológicos.

A maior validade da teoria cognitivo-desenvolvimental reside, portanto, em várias ordens de factores. Em primeiro lugar, a sua racionalidade não deriva

"de uma construção que não atende suficientemente ao estudo dos processos psicológicos que ocorrem no sujeito, à sua génese e à sua organização (...), mas à procura sistemática dos elementos que possibilitem a reconstrução racional da lógica do desenvolvimento e do funcionamento psicológicos" (Coimbra, 1991 a, pp. 9).

Deste ponto de vista, a selecção de objectivos educativos na teoria cognitivo-desenvolvimental não decorre de critérios exógenos ao sujeito, na medida em que não se traduz na imposição de quadros de significação e "boas" soluções para as experiências de vida (como acontece quando se definem "virtudes" desejáveis ou características que garantem o "sucesso"), mas de critérios intrínsecos ao próprio sujeito, que têm em consideração os seus processos de auto-organização. Finalmente, a teoria cognitivo-desenvolvimental, ao conceber a intervenção educativa como um "*cosmos*" — ou seja, como ocorrendo

"em resultado da acção humana (...) [mas respeitando os processos naturais de desenvolvimento, implicando que] o controlo do processo encontra-se descentralizado, o programa de intervenção não segue um percurso racional e planeado, nem os objectivos particulares têm que ser especificados" (Coimbra, 1991 a, pp. 49-50)

— afirma a autonomia e poder do sujeito na construção de si próprio, ao invés prescrever os conteúdos, concebidos por outrém, de um funcionamento desejável.

A teoria cognitivo-desenvolvimental constitui, assim, o referente do conceito de desenvolvimento, reconhecendo-se, ainda, a relevância dos contributos das perspectivas

construtivistas e ecológicas para uma concepção do processo de desenvolvimento psicológico.

2.1. A perspectiva desenvolvimental-ecológica

A concepção de desenvolvimento psicológico que aqui privilegiamos, reconhece o indivíduo como protagonista do seu próprio desenvolvimento. Significa isto que o conhecimento humano é activo e construtivo, embora não apenas ou sequer primordialmente intelectual, pois as emoções são poderosas formas de conhecer. Esta perspectiva construtivista enfatiza processos de auto-organização de crescente complexidade e flexibilidade, e afirma "o primado de estruturas (...) tácitas, inconscientes ou profundas" (Mahoney & Patterson, 1992, pp. 671); mas, reconhece também a importância de dimensões mais explícitas e periféricas do sistema pessoal, como as competências que se expressam directamente na acção. O desenvolvimento psicológico é, assim, conceptualizado como resultante da actividade auto-poiética do sujeito (em sentido literal, da capacidade de produção de si próprio), na direcção de níveis mais integrados e diferenciados de auto-organização pessoal que tornam a pessoa competente para a acção humana quer ao nível do processo de construção de um significado pessoal da realidade quer ao nível do processo de elaboração e realização de projectos de acção transformadores dessa mesma realidade (Campos, 1990).

Assim, podemos conceber o indivíduo como um *sistema pessoal* organizado em estratos mais periféricos e mais centrais. A um nível mais periférico situa-se o que na literatura é usual designar-se por habilidades, competências ou capacidades; trata-se de um conjunto de unidades relativamente discretas, de natureza comportamental, cognitiva ou afectiva, que assumem diferentes graus de articulação ao longo do desenvolvimento e estão directamente envolvidas na acção do sujeito. Estas unidades variam na sua complexidade, podendo aqui incluir-se acções relativamente simples como manter o contacto ocular ou sorrir numa situação de relacionamento social, até analisar os seus próprios sentimentos e comportamentos numa situação de conflito interpessoal. Ao nível mais central situam-se processos nucleares de organização da acção e do conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo, não directamente acessíveis à consciência, mas que constituem poderosos estruturantes da acção. É a este nível que podemos falar de estruturas sócio-cognitivas, universais ou idiossincráticas, como as identificadas por Piaget (1983) quanto ao desenvolvimento intelectual, por Selman (1980) quanto à compreensão interpessoal ou por Guidano (1987) quanto ao auto-conhecimento⁶. Como é

⁶ Há, ainda, lugar para a distinção entre teorias de estádios estruturais fortes e fracos: as primeiras conceptualizam os estádios como "fases, etapas ou descontinuidades no desenvolvimento de uma

evidente, a mudança psicológica pode ocorrer aos dois níveis (Lyddon, 1990), sendo verdade que as mudanças ao nível mais central, ou de *hardcore* metafísico (Lakatos, 1970), são mais exigentes do ponto de vista quer da reestruturação do sistema pessoal no seu todo quer das condições envolvidas para que a mudança ocorra. No entanto, embora um mesmo estado de *hardcore* permita variações ao nível periférico, uma mudança substancial na qualidade e complexidade das competências demonstradas pelo sujeito depende de transformações nos processos tácitos de auto-organização pessoal; não se trata, no entanto, de um mecanismo automático, constatando-se antes uma tendência a verificar-se uma *decaláge* entre competência e *performance*. Como afirma Lourenço (1997), a estrutura

“não deve ser vista em termos funcionalistas ou como algo que estaria dentro da pessoa e a levaria sempre a manifestar o mesmo nível de desempenho independentemente do conteúdo da tarefa (...) do seu material, ou do modo como a tarefa é posta ao sujeito” (pp. 46).

Daqui decorre que se uma maior prioridade deva ser atribuída à promoção de mudança ao nível dos processos psicológicos nucleares, há igualmente que atender, de forma intencional, à transformação das capacidades demonstradas na prática. Em todo o caso, é de salientar que esta ênfase em dimensões centrais e periféricas do sistema pessoal se reveste de um certo artificialismo, o que leva Campos (1990) a propor uma perspectiva integradora que assuma como objectivo final, mais do que a promoção de determinadas competências ou estruturas, o desenvolvimento do *sistema pessoal competente*.

Ora, como se tem tornado cada vez mais evidente desde que a Psicologia foi capaz de ultrapassar um viés intrapsíquico (Orford, 1990), “a pessoa competente é aquela que é capaz de usar os recursos pessoais e do meio para atingir objectivos desenvolvimentais relevantes” (Weissberg *et al.*, 1989, pp. 444). Ou seja, a acção humana e o desenvolvimento psicológico são, inevitavelmente acção e desenvolvimento *em contexto*⁷. Assim, os processos de construção de significado e de realização de projectos de acção só adquirem *sentido* no contexto em que decorrem, sendo, portanto, indissociáveis das características espaço-temporais, físicas, relacionais, organizacionais, institucionais,

determinada função psicológica (...) concebidas como formas interiorizadas de acção ou maneiras operativas de resolver problemas (...) [e, as segundas] como modos reflexivos (ou meta-reflexivos) utilizados pelo sujeito para colocar questões relacionadas com o significado e o sentido da realidade, do conhecimento e dos valores” (Lourenço, 1997, pp. 35).

⁷ Lourenço (1997) chama a atenção para o facto de que “o contexto está na moda na psicologia do desenvolvimento (...) [o que] tendo embora a vantagem de nos lembrar que o desenvolvimento não acontece num vácuo social (...) [pode ter como consequência] confundir o desenvolvimento com a socialização” (pp. 88). Esperamos não cair aqui nessa confusão conceptual.

ideológicas e políticas dos ecossistemas de vida (Barker, 1968; Bronfenbrenner, 1979, 1986; Moos, 1987; Orford, 1990; Proshansky, Ittelson, & Rivlin, 1979). Reconhece-se, conseqüentemente, a existência de *estruturas transpessoais* que determinam, na dupla medida em que proporcionam e constroem, oportunidades de desenvolvimento e acção. Mais, assume-se que o desenvolvimento e acção não são apenas individuais, mas que os grupos sociais, instituições e comunidades são também autores no processo de produção de significados e de implementação de projectos de acção.

Convém, no entanto, salientar que esta ênfase numa dimensão ecológica do desenvolvimento psicológico não corresponde a uma inatencção ou menorização das estruturas ou competências pessoais. Moos (1987), a este propósito, constata a relação dialéctica entre a complexidade dos processos psicológicos e a capacidade de transformação dos ambientes psicossociais, salientando, ainda, a maior autonomia dos sujeitos com um nível de desenvolvimento mais elevado, que estariam menos dependentes dos constrangimentos, oportunidades e estruturação dos contextos de vida.

A importância da qualidade psicossocial dos ambientes para a promoção do desenvolvimento pessoal é salientada, entre outros, por Piaget (1977), a propósito da construção da lógica na criança:

"A tese sociológica corrente opõe [à tese individualista] uma interpretação global: as relações sociais constroem o indivíduo a reconhecer uma lógica. Sim, mas na condição de que essas relações apresentem uma lógica: ora, os decretos de um ditador não a engendram necessariamente, ao passo que uma cooperação livre conduz a essa reciprocidade de julgamentos perceptivos e de representações que por si só tornam possível a operação objectiva" (pp. 159).

Assim, afirma-se a necessidade de uma analogia entre as características da estrutura que se pretende promover, ou seja, a cooperação traduzida pela capacidade de coordenação de perspectivas, e as características do contexto em que esse desenvolvimento decorre. Mais,

"tudo aquilo que não é adquirido através da experiência e da reflexão pessoal não é senão adquirido à superfície e não modifica em nada o pensamento. É apesar da autoridade adulta, e não por causa dela, que a criança aprende. E é também na medida em que o professor inteligente soube apagar-se, colocar-se como igual e não como

superior, discutir e pôr à prova, em vez de afirmar e constringir moralmente, que a escola tradicional pode prestar os seus serviços. (...) Em suma, mesmo nas nossas sociedades em o que o adulto impõe à criança é o raciocínio lógico e um conjunto de conhecimentos positivos, a autoridade adulta não modifica em nada a mentalidade egocêntrica da criança. Podemos mesmo dizer que consolida os processos de pensamento dessa mentalidade. Pouco importa, com efeito, o que pode repetir a criança, de maneira a iludir o meio e os júris de exame⁸. O que nos preocupa aqui é saber como a criança chega a raciocinar logicamente e a ter em conta objectivamente a experiência. Nestes dois pontos, o constringimento é impotente para educar o egocentrismo: não faz mais do que reforçar a lógica sincrética e a afirmação sem prova. Se a criança atinge a autonomia intelectual do adulto (e sabemos quão poucos adultos autónomos existem, quanto a nossa pedagogia é defeituosa se tomarmos como critério a vida e não as sanções escolares) é na medida em que soube construir uma personalidade através da discussão com os seus próximos e na medida em que o adulto soube cooperar sem constringir" (pp. 231-232).

Deste ponto de vista, as características dos contextos de vida determinam, em boa medida, a qualidade do desenvolvimento pessoal que aí decorre, como bem demonstrou Bronfenbrenner (1979, 1986) com a sua proposta dos ecossistemas do desenvolvimento humano. Ecossistemas que incluem não apenas os contextos mais próximos da pessoa em desenvolvimento, como sejam aqueles em que participa directamente (microssistema), mas também incluem dimensões sócio-históricas (macrossistema) e temporais (cronossistema). Ora, a validade deste pressuposto tem sido constatada em inúmeras investigações e projectos de intervenção. A título meramente exemplificativo atenda-se aos trabalhos de Barker (1968) sobre os contextos comportamentais que salientam a relevância de dimensões físicas e populacionais, aos contributos do Projecto Alcácer (Campos, 1989 c; Silva & Miranda, 1990) ao operacionalizar a transformação de dimensões espaço-temporais, relacionais e de actividades e papéis em centros de educação infantil, e às investigações de Fraser e Walberg (1991), Goffman (1980) e Moos (1987), sobre a importância da organização do ambiente institucional numa multiplicidade de contextos de vida.

⁸ Como salienta Lourenço (1994) "uma verdade não recriada não é mais uma verdade, mas uma mera opinião consolidada por factores extra-lógicos" (pp. 89).

Por outro lado, não se trata apenas de reconhecer a importância dos contextos de vida enquanto *locus* de acção, como na perspectiva piagetiana em que, "apesar de nomeado, o ambiente existe apenas por referência ao sujeito e reduzido à assimilação" (Coimbra, 1991 a, pp. 9)⁹. Ao reconhecer a existência de dimensões que se situam para além da pessoa, estamos, como afirma Campos (1988), a considerar que "não nos podemos limitar ao sistema pessoal: as interacções entre as pessoas e entre estas e os contextos de vida também são realidade psicológica em desenvolvimento" (pp. 11).

Ou seja, a realidade psicológica não é, deste ponto de vista, exclusivamente individual ou intrapsíquica. Assim, ao objectivo tradicional da intervenção psicológica, a capacitação das pessoas, acrescenta-se o da capacitação dos grupos sociais, instituições e comunidades, o que leva a perspectivar a necessidade de um modelo social e comunitário da intervenção psicológica.

2.2. consequências para a elaboração, implementação e avaliação de projectos de intervenção

A assunção do desenvolvimento psicológico como *objecto e objectivo* da intervenção (Campos, 1985) tem, ainda, produzido um alargamento das situações em que essa intervenção ocorre, pelo reconhecimento de que *todas* as situações em que pode fazer sentido a implementação de projectos de intervenção, seja em momentos de perturbação actual ou previsível, seja em outros momentos em que haja disponibilidade para a mudança, são situações em que a promoção do desenvolvimento psicológico deve ser intencionalizada como resultado a atingir (Campos, 1993 a). A tradicional triologia da intervenção psicológica em termos da prevenção primária, secundária e terciária — a que corresponderiam objectivos de promover, prevenir e remediar — é assim substituída (ou complementada) com uma nova perspectiva que reconhece a continuidade e a ruptura, o equilíbrio e a crise como inerentes ao (e determinantes do) processo de desenvolvimento das pessoas, dos grupos, das instituições e das comunidades. Uma das contribuições mais fecundas desta nova maneira de pôr o problema reside exactamente no reconhecimento da "normalidade" do ruído e da perturbação, bem como do seu papel como promotores do desenvolvimento (Agra, 1986): deste ponto de vista, a crise não é já vista como algo a evitar ou cujas consequências são necessariamente nefastas, devendo a intervenção tudo fazer para ultrapassar ou sobreviver ao acontecimento perturbador,

⁹ A este propósito convém atender à análise de Lourenço (1994) sobre a evolução do pensamento piagetiano. Adicionalmente, "a teoria de Piaget nunca pretendeu ser uma teoria de socialização, mas de desenvolvimento (...) [ou seja,] a identificação de formas gerais de pensar (...), embora o tenha afastado do papel dos factores sociais no desenvolvimento, foi bastante conseguida" (pp. 87-8).

mas como, não apenas inevitável, mas essencial para que o desenvolvimento ocorra (Campos, 1993 a). Assim, os momentos de crise encerram um importante potencial para a promoção para níveis mais complexos, integrados e flexíveis de auto-organização, e são um elemento fundamental no processo multidimensional e multidireccional, dinâmico e contextualizado que é o desenvolvimento humano (Baltes, 1987).

Adicionalmente, a evolução que as concepções sobre o desenvolvimento psicológico têm experimentado, nas últimas décadas, com a clara transposição de posições mais intrapsíquicas e de um viés individualista que caracterizou a teoria e prática psicológicas durante muito tempo (Orford, 1990), torna ainda possível (re)considerar a questão dos *alvos de intervenção* psicológica, para além das questões da "interioridade" que dominaram as (pré)-histórias da Psicologia e contribuíram para a construção da identidade dos psicólogos.

Deste modo, podemos identificar duas abordagens: as que assumem um *modelo centrado-na-pessoa* (Weissberg *et al.*, 1989), intervindo directamente nos indivíduos para promover a aquisição de comportamentos ou a complexidade de processos e competências psicológicas; e as que atendem à transformação da qualidade psicossocial dos contextos de vida, enfatizando a importância de uma intervenção deliberada e intencional nos *sistemas transpessoais* (Campos, Costa & Menezes, 1993).

As estratégias que tomam como alvo o *sistema pessoal*, colocam a ênfase no desenvolvimento de áreas específicas de competência do sujeito, como as competências de comunicação ou de tomada de decisão (*e.g.* Gresham & Nagle, 1980), ou na promoção de mudanças estruturais, como a complexidade das estratégias de negociação interpessoal (*e.g.*, Adalbjarnadóttir & Edelstein, 1989), ou, finalmente, na aquisição de comportamentos específicos (*e.g.*, Wynne, 1985/86). Incluem-se aqui intervenções correntes no domínio da formação pessoal e social — cuja análise mais detalhada será feita num capítulo posterior — como os programas de treino de competências, a discussão de dilemas, a clarificação de valores e a educação psicológica deliberada. O principal objectivo destas várias intervenções é a criação de condições para uma melhor qualidade da acção dos alunos. Mas, deve-se acentuar que a qualidade da acção humana só é assegurada por uma abordagem holística da pessoa e não pela sua decomposição atomista em unidades independentes, sejam estas comportamentos, competências ou estruturas sócio-cognitivas (Campos *et al.*, 1993).

A asserção subjacente às intervenções que tomam como alvo os *sistemas transpessoais* é a de que a acção-em-contexto não depende exclusivamente dos comportamentos, das competências e das estruturas do sistema pessoal:

"a interacção dos indivíduos com as características psicossociais dos seus contextos de vida, como, por exemplo, o clima social de uma instituição, também determina e estrutura oportunidades para a acção. [Nesta perspectiva] (...) a realidade psicológica não inclui apenas dimensões instrapsíquicas, nem o processo de construção de significado em que os indivíduos estão envolvidos ao longo do ciclo vital é independente do contexto sócio-histórico ou dos ambientes específicos em que vivem" (Campos *et al.*, 1993, pp. 2).

Várias são as estratégias psicológicas de intervenção no domínio da formação pessoal e social, como veremos no capítulo seguinte, que atendem a estas estruturas transpessoais, a saber: o projecto de competências para a vida, a comunidade justa, a formação do carácter e a abordagem de afecto no currículo. Transformar do interior o que está a acontecer (Campos, 1989 c) ao nível dos recursos de apoio social, das estruturas de poder, dos climas sociais e das práticas institucionais (Campos, 1989 c, 1991) é, para estas perspectivas, indispensável para produzir mudanças visíveis, sistemáticas e duradouras na acção-em-contexto.

No entanto, saliente-se que não é apenas porque são importantes mediadores para a produção de mudanças a nível individual que a intervenção nos sistemas transpessoais adquire sentido. Com efeito, considera-se ainda que os grupos sociais, as instituições e as comunidades também podem ser objecto de *empowerment*, contribuindo assim para a qualidade de vida não apenas dos indivíduos, mas das suas redes de relações, das organizações e instituições em que participam e das comunidades a que pertencem (Campos, 1988).

Os modos de aceder aos alvos com o objectivo da promoção do desenvolvimento psicológico, ou seja, as *estratégias de intervenção* têm sido caracterizadas como *directas*, quando a intervenção decorre face a face com o cliente, como é o caso da psicoterapia, do aconselhamento psicológico e da educação psicológica em situação individual ou grupal; e *indirectas*, quando a intervenção se concretiza através da produção de mudanças junto de outros significativos (profissionais ou não) ou do meio, em sentido lato, em que o cliente se insere, como é o caso da consultadoria (nas suas múltiplas variantes: consultadoria-formação de profissionais, consultadoria para o desenvolvimento

de recursos sociais, consultadoria institucional-organizacional, consultadoria ecológica-comunitária) e da intervenção através dos *media*¹⁰.

As estratégias podem, ainda, caracterizar-se em função da sua racionalidade, objectivos e processos das estratégias de intervenção, como proposto por Coimbra (1991 a) e Campos (1992 b). Partindo de uma análise das intervenções correntes no domínio interpessoal e vocacional, estes autores definem dois tipos de estratégias: as *informativo-instrutivas*, que enfatizam a aquisição, através do treino em situação artificial, de competências mais ou menos específicas, e as de *exploração reconstrutiva*, que se centram na transformação de processos idiossincráticos de produção de significados.

As estratégias *informativo-instrutivas* (Coimbra, 1991 a; Campos, 1992 b) tomam como objectivo a imposição de quadros de referência (valores, comportamentos, ...) tendo em conta os critérios de quem detém o poder (o Estado, a Escola, o Professor, ...). Trata-se de impor uma racionalidade estranha e alheia ao indivíduo, no pressuposto de que esta é a "boa racionalidade". O resultado é, sempre, ensinar ao indivíduo formas "adequadas" de se comportar, de pensar, de lidar com sentimentos, ... Incluem-se aqui, como veremos, os programas clássicos de aprendizagem de competências de vida (*e.g.*, Hopson & Scally, 1981) e a abordagem de formação do carácter (*e.g.*, Lickona, 1991). É verdade que, em alguns casos, se trata de promover a aprendizagem de processos ou formas de lidar com as situações (*e.g.*, LIONS-TACADE, 1994) e não de "bons comportamentos". Mas subjacente a estas estratégias está sempre uma lógica racionalista que visa substituir modos de funcionamento considerados inadequados por outros mais adaptativos — adaptativos na perspectiva de quem impõe, o que leva Sultana (1992) a considerar que estas intervenções acabam por desempenhar uma função de controlo social.

Saliente-se, no entanto, que estas abordagens podem ter sentido para a aquisição de algumas rotinas básicas (técnicas) que não exigem grande criatividade do sujeito mas que são condição para o acesso a operações mais complexas e podem ainda facilitar o processo de apropriação e autonomia dos alunos (Campos, comunicação pessoal). É o caso, por exemplo, das intervenções que visam a promoção de competências de autocontrolo em crianças impulsivas (Coimbra, 1991 a).

As perspectivas psicodinâmicas, humanistas, estruturais-cognitivas e ecológicas do desenvolvimento humano, estas últimas particularmente nas suas reformulações mais

¹⁰ Incluem-se aqui não apenas intervenções dos profissionais nos meios de comunicação "tradicionais" ou de massas, mas também modalidades mais recentes utilizando como suporte o espaço cibernético; atenda-se, por exemplo, à multiplicação de grupos de ajuda na Internet.

actuais (Beane, 1990; Bronfenbrenner, 1979, 1986; Campos, 1992 b, 1993 b; Campos *et al.*, 1993; Lourenço, 1992 b, 1994, 1997; Mahoney & Lyddon, 1988; Mahoney & Patterson, 1992; Sprinthall, 1991), tendem a valorizar estratégias de *exploração reconstrutiva* (Campos, 1992 b), reconhecendo aos indivíduos um papel activo no processo de construção de significados a partir de experiências de vida relevantes, em contexto, e da reflexão criteriosa sobre estas experiências. A relação do sujeito com o mundo, relação que não é predominantemente de conhecimento mas de afecto e emoção, é indissociável da acção (Campos, 1992 b). Por isso as oportunidades de acção são tão importantes na construção e reconstrução constantes da relação que o sujeito estabelece com o mundo. Ora, esta relação constrói-se nas experiências reais de vida que implicam interacções pessoais com os outros num determinado contexto social. E os significados que o indivíduo vai produzindo são necessariamente diferentes conforme a qualidade das experiências e interacções e o contexto social em que estas decorrem. Do ponto de vista da intervenção

"proporcionam-se experiências às pessoas susceptíveis de as ajudar a questionar e a transformar a sua actual relação com o mundo e criam-se condições à vivência, expressão e integração pessoal de tais experiências" (Campos, 1992 b, pp. 13-14).

Assim, afirma-se a importância de criar oportunidades de acção significativa e desafiante, em contexto real, balanceadas com oportunidades de reflexão sistemática e criteriosa sobre as experiências vividas, no contexto de uma relação de apoio que constitua o "porto seguro" a partir do qual é possível ensaiar novas formas de "ler" o mundo. Processo evidentemente "doloroso" porque o crescimento implica sempre perda (Sprinthall, 1991). Mas o sucesso das intervenções depende, ainda, da sua continuidade no tempo: intervenções descontínuas ou episódicas dificilmente criam as condições para que o desenvolvimento ocorra (Campos, 1990). No domínio da formação pessoal e social, estratégias como a clarificação de valores (Raths, Harmin & Simon, 1978) ou a educação psicológica deliberada (Sprinthall, 1991) são exemplos de intervenções que concretizam estes princípios, embora com ênfases diversas, como veremos mais tarde.

Ao contrário das estratégias informativas-instrutivas, as estratégias de exploração reconstrutiva põem a tónica na autonomia dos sujeitos, respeitando o "direito prioritário que (...) [lhes] assiste na direcção dos seus destinos" (Campos, 1989 b, pp. 161) e enfatizando a sua capacitação para a transformação social (Campos, 1990; Sultana, 1992).

Estamos, portanto, perante um quadro geral de referência da intervenção psicológica que decorre, já o dissemos, da evolução dos pressupostos sobre o desenvolvimento psicológico, entendido aqui como objectivo último da intervenção. Desenvolvimento que, ao ser reconceptualizado como inevitavelmente em-contexto, implica o alargamento dos alvos da intervenção aos sistemas pessoais e transpessoais, e a necessidade de recorrer a estratégias directas e indirectas; e que, ao assumir os indivíduos, grupos, instituições e comunidades como protagonistas no processo social de construção de si próprios, vem legitimar o recurso a estratégias de exploração reconstrutiva, na medida em que assumem como objectivo último a autonomia do "sujeito". Autonomia que significa

"a capacidade de [as pessoas] elaborarem e dirigirem a implementação de projectos pessoais, nos vários sectores da existência, em confronto crítico com os projectos sociais em cuja definição e implementação sejam capazes de intervir" (Campos, 1985, pp. 6).

Ora, se a intervenção psicológica visa a capacitação dos indivíduos, grupos, instituições e comunidades, há que ter em conta quais as dimensões do próprio processo de intervenção que podem contribuir para essa (devolução da) autonomia, pelo que é importante atender à própria metodologia de elaboração, implementação e avaliação dos projectos educativos neste domínio.

A investigação sobre a metodologia da intervenção psicológica tem essencialmente ilustrado algumas características formais dos projectos de intervenção associados com a eficácia (Conyne, 1987; Heller, 1990; Illback, Zins, Maher & Greenberg, 1990; Orford, 1990). Estes resultados revelam a importância da intervenção, numa lógica pró-activa, tomar como ponto de partida os problemas sentidos no quotidiano e valorizar padrões democráticos de poder e comunicação entre psicólogos, outros profissionais e clientes (Campos, 1989 c). Ou seja, deve assumir-se, desde o início, uma perspectiva de *empowerment*, em que mais do que diagnosticar e resolver os "problemas dos clientes" se trata de criar condições para que os clientes (os indivíduos, os grupos sociais, as instituições, as comunidades), eles próprios, elaborem da forma mais flexível e criativa possível as suas necessidades e as formas de lhes dar resposta, num processo eminentemente colaborativo e de negociação.

Reconhece-se aqui que as necessidades são representações sociais, co-construídas pelo psicólogo e pelos clientes, eminentemente influenciadas pelos significados atribuídos

ao vivido e ao desejado, e não entidades supostamente objectivas que cabe ao psicólogo "descobrir" (Stufflebeam, McCormick, Brinkerhoff & Nelson, 1985). Deste ponto de vista, rejeita-se o assumir de um estatuto de especialista, cujo resultado último poderá ser o *disempowerment* (Coimbra, 1991 c); se se trata de dar poder às pessoas, grupos, instituições e comunidades só existe uma maneira de intervir: fazendo-o. O que implica, conseqüentemente, a disponibilidade do psicólogo para *partilhar, de facto, a Psicologia*¹¹, ao invés de assumir uma postura defensiva e auto-protectora na sua relação com os outros. A autoria de projectos de intervenção desloca-se, assim, do "autor", aproximando-se da criação colectiva. Processo que envolve, certamente, um maior ruído e que, talvez por isso mesmo, a investigação neste domínio tem associado com uma maior eficácia (Heller, 1990; Illback *et al.*, 1990; Orford, 1990).

3. Uma perspectiva desenvolvimental-ecológica da formação pessoal e social

Os contributos da perspectiva desenvolvimental-ecológica para a formação pessoal e social situam-se não apenas no modo de pôr o problema, como também no planeamento e implementação de formas de o resolver. Essencialmente porque privilegiar o desenvolvimento psicológico como objectivo, tem implicações, como vimos atrás, na criação intencional e sistemática de condições para que esse desenvolvimento se processe.

Do ponto de vista dos resultados desejáveis este processo envolve a promoção da auto-organização do sistema pessoal competente, traduzida tanto na maior complexidade, flexibilidade e diferenciação de processos psicológicos, como no domínio de uma crescente variedade de competências mais directamente envolvidas na acção. Acção que decorre em contexto, donde a necessidade de atender à transformação das estruturas transpessoais, não apenas porque potenciam a competência do sistema pessoal, mas porque são determinantes da qualidade de vida nos e dos grupos, instituições e comunidades. Um projecto de formação pessoal e social que não atenda à estrutura e organização da escola, às redes de relação no contexto escolar e comunitário, aos recursos de poder, ao currículo oculto, corre o risco de se transformar numa medida de legitimação compensatória sem implicações no resto do currículo e, portanto, na vida dos alunos (Galloway, 1990).

¹¹ A expressão é de George Miller que, em 1969, exorta os psicólogos: "*give psychology away!*"; o resultado foi a intensa disseminação de programas de treino de competências aplicáveis às mais diversas situações e problemas; ou, como afirma Martin (1990), à prova de cliente, contexto e problema.

Assim, os alvos de um projecto de formação pessoal e social não são apenas os alunos, mas também os professores, os outros profissionais e não-profissionais envolvidos no processo educativo (desde os técnicos até aos auxiliares de acção educativa, sem esquecer, como é evidente, os pais), e a instituição escolar. Visa-se, portanto, não apenas a capacitação dos alunos para a acção, mas também a capacitação da comunidade escolar (incluindo aqui profissionais e não-profissionais) e da própria escola.

Deste ponto de vista, um projecto de formação pessoal e social deverá recorrer tanto a estratégias directas como indirectas, favorecendo, por razões de qualidade, legitimidade e eficácia, as estratégias de exploração reconstrutiva: porque

“atende(m) à lógica de organização e funcionamento do sujeito (...), prescinde(m) de prescrever modos de pensar, sentir ou agir, possibilitando que a sua emergência se realize em resultado da combinação equilibrada de experiências de acção e reflexão no contexto de uma relação de apoio emocional (...)” (Coimbra, 1991 a, pp. 50).

Trata-se, como afirma Piaget (1977), de fornecer um “método” e não um “programa” para a formação pessoal e social. Por isso, a questão dos conteúdos a abordar tende a ser menos enfatizada nestas perspectivas, o que leva alguns autores a criticar esta opção com base no seu excessivo formalismo (Cunha, 1993), que significaria uma sobrevalorização dos processos de intervenção, em detrimento dos conteúdos da intervenção ou dos resultados em termos de aquisições desejadas (e, especificamente, no que se refere às dimensões mais periféricas do sistema pessoal). Ora, do que se trata aqui é, antes, de reconhecer que praticamente qualquer conteúdo é passível de providenciar ocasiões para a promoção do desenvolvimento, desde que asseguradas algumas condições; dito de outro modo, desde que significativo e passível de permitir o envolvimento em experiências de acção e de reflexão, com continuidade e num contexto securizante, qualquer conteúdo pode ter um potencial transformador.

É por isso que se defende que o ponto de partida para um projecto de formação pessoal e social devem as experiências de vida e os problemas vivenciados pelos jovens no quotidiano. Esta ênfase nas experiências e no quotidiano dos jovens não significa o assumir de uma perspectiva “localista” das questões que devem ser objecto da formação pessoal e social: como bem salienta Maria do Céu Roldão (comunicação pessoal), as vivências significativas, numa sociedade caracterizada por fenómenos de globalização, não se limitam às espacialmente próximas. Assim, há toda uma multiplicidade de

experiências de vida dos jovens, reais ou vicariantes, passíveis de ser objecto de acção e reflexão no contexto de relações de segurança emocional e que podem, deste modo, constituir-se como fontes de conteúdos de um projecto de formação pessoal e social. E é o reconhecimento do potencial destas experiências que leva alguns autores a advogar uma organização curricular da formação pessoal e social centrada em problemas e não em disciplinas do saber (Beane, 1990; Campos, 1993 b).

Mas o ponto de vista dos jovens não é o único possível para a selecção de conteúdos significativos num projecto de formação pessoal e social. Ou seja, as perspectivas sobre o desenvolvimento pessoal e social dos jovens podem também ser um auxiliar precioso para uma selecção de conteúdos relevantes. Assim, é possível identificar um conjunto de questões cuja saliência deriva do próprio processo de desenvolvimento psicológico dos jovens, como as que se relacionam com a construção da identidade, as relações de intimidade (familiares, de amizade e amorosas) ou o investimento na construção de um projecto de vida.

Finalmente, as oportunidades, responsabilidades e desafios da vida adulta, com que os jovens se confrontam no imediato e se irão confrontar no futuro, podem, também, constituir-se como fonte de experiências significativas a providenciar no âmbito de um projecto de formação pessoal e social, e de critérios para uma reflexão sistemática, contínua e criteriosa.

Esta perspectiva parte, ainda, do pressuposto de que aos professores deve ser atribuído um elevado protagonismo no processo de desenho e desenvolvimento curricular. O envolvimento dos professores no planeamento, implementação e avaliação de projectos de formação pessoal e social é determinante da qualidade das experiências vivenciadas e das reflexões produzidas pelos alunos e, portanto, do potencial desenvolvimental da própria formação pessoal e social. Deste modo, a implementação de projectos de intervenção educativa neste domínio constitui um desafio às concepções do exercício profissional da docência: os professores não podem ser vistos como meros executores de determinações produzidas por outros (Campos, 1989 a). Pelo contrário, compete-lhes um importante papel enquanto organizadores das experiências que os alunos vivenciam, facilitadores e questionadores das reflexões que a partir destas experiências se constroem, e fonte do apoio emocional que o próprio processo exige. Uma tal perspectiva da formação pessoal e social resultaria, como advoga Campos, na capacitação dos próprios professores:

“pela participação no desenvolvimento curricular em situação (no

sentido estrito e no sentido abrangente) os profissionais de educação vão adquirindo capacidades para o desempenho das suas funções educativas (...)." (pp. 131).

Mas o papel dos professores neste processo não se deve resumir ao trabalho directo com os alunos. A implementação de um projecto de formação pessoal e social implica, ainda, o desempenho de actividades de consultadoria junto dos seus colegas, de outros profissionais, dos pais, dos órgãos de gestão da escola e da própria comunidade em que esta se insere. Porque, já o dissemos, a eficácia da intervenção educativa neste domínio depende do reconhecimento da necessidade de envolver *toda* a instituição escolar, ao invés de se limitar ao espaço da sala de aula.

A este propósito, convém atender à perspectiva de Soares e Campos (1986) sobre a educação sexual:

"Assim, antes de se falar de educação sexual ou de educação para o desenvolvimento psicosexual é preciso ter presente que a educação sexual já ocorre na interacção. Só se justifica portanto um esforço novo e diferente se se considerar que a educação sexual que ocorre não é satisfatória. (...) Não se trata de acrescentar qualquer coisa, mas ir por dentro e provocar mudança, fazer mover o processo de outro modo (...) ao nível do conjunto das interacções de cada indivíduo com os meios de vida em que se desenvolve. (...) O que é preciso ser alterado é a qualidade das interacções (...). O problema não se resolve pondo um professor a dar educação sexual, mas sim pela análise e transformação de todas as atitudes e comportamentos de todos os professores." (pp. 78).

De todos os professores e também, já o dissemos, de todos os membros da comunidade escolar. Porque, tal como acontece com a educação sexual, as experiências que os alunos já vivenciam na escola e fora da escola são importantes fontes de aprendizagem para a sua formação pessoal e social.

Deste ponto de vista, quase seria possível afirmar, como postulou Watzlavick (1972) quanto à comunicação, que não é possível que a escola não contribua para a formação pessoal e social dos alunos; a questão é saber se o faz de modo intencional e satisfatório.

Ora, uma perspectiva desenvolvimental-ecológica da formação pessoal e social atende, de forma particular, à necessidade de congruência (o que não significa "unanimismo" ou sequer falsa "homogeneidade") entre as várias experiências dos alunos na instituição escolar: nas aulas, nos corredores, na interacção com os funcionários da escola, na cantina, nos órgãos de gestão em que têm oportunidade de participar. Assim, o potencial desenvolvimental de um projecto de formação pessoal e social passa necessariamente pela qualidade de vida da própria instituição escolar:

"se o objectivo é promover a participação cívica e democrática dos alunos deve-se começar por considerar as oportunidades que os alunos têm para experienciar uma vivência democrática nas escolas" (Campos *et al.*, 1993, pp. 15).

Trata-se, portanto, de atender à transformação (e capacitação) da própria escola

"ao nível dos tempos, dos espaços, dos objectos, das relações interpessoais, dos papéis, das regras de vida, das actividades da vida diária (refeições, higiene, tempos livres, etc.), no pressuposto de que não só condicionam as oportunidades educativas aí a desenvolver e o respectivo processo de inovação local, como ainda constituem oportunidades educativas por excelência" (Campos, 1989 a, pp. 131).

Mais uma vez, o que aqui se enfatiza é um método (e não um programa) para a formação pessoal e social, que acentua, em última instância, a autonomia das pessoas, dos grupos e das instituições educativas: o que implica devolver-lhes o poder e o controlo na autoria e implementação de projectos pessoais e sociais da existência ou, como diria Campos (1989 a) da sua "reforma permanente". E que terá como consequência inevitável uma maior diversidade que, como afirma o mesmo autor, é preciso não recear.

4. Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social

A perspectiva psicológica, cuja relevância pretendemos demonstrar nas páginas anteriores, não constitui, já o dissemos, a única forma de pôr e resolver o problema da formação pessoal e social. O que permite colocar a questão da eventual necessidade (ou inevitabilidade) desta perspectiva para o planeamento, implementação e avaliação de projectos de formação pessoal e social no contexto escolar. Dito de outro modo, o que falta quando falta uma perspectiva psicológica?

Um primeiro modo de responder a esta questão é o de afirmar a inevitabilidade de atender a objectivos do desenvolvimento psicológico quando se pretende promover o desenvolvimento pessoal e social. Embora o desenvolvimento humano não se reduza ao desenvolvimento psicológico (Campos, 1985), também de modo algum o exclui, pelo que tem sentido assumir um ponto de vista psicológico quanto o objectivo global é a promoção do desenvolvimento humano e a capacitação para a vida.

Ademais, a investigação tem comprovado que as pessoas constroem a realidade e agem sobre ela (também) em função do nível de complexidade, flexibilidade e integração dos seus processos psicológicos de auto-organização: dito de outro modo, um nível de desenvolvimento psicológico mais elevado está relacionado com uma melhor realização na vida (*e.g.*, Campos, 1985, 1990; Coimbra, 1991 a, 1991 b; Kohlberg, 1981, 1984; Lourenço, 1992 b, 1994, 1997; Menezes & Campos, 1997), pelo que a inatensão a estes processos limita a eventual eficácia de um projecto que visa, em última análise, a capacitação para a acção.

Para além disto, como acentuámos atrás, uma perspectiva psicológica atende, não apenas a dimensões intrapsíquicas, mas também inter e transpessoais, da compreensão e acção sobre a realidade: os processos de construção de sentido e de implementação de projectos ocorrem em contexto. Ora, este alargamento nas concepções do desenvolvimento e acção humanos, tem, como vimos atrás, significativas implicações para o planeamento e implementação de projectos de formação pessoal e social que, a serem escamoteadas, põem em risco a eficácia dos esforços prosseguidos com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e social. Portanto, parece-nos ser possível afirmar a relevância e a necessidade, tanto epistemológica como heurística, de uma concepção psicológica da formação pessoal e social.

Mas perspectivar as experiências correntes de vida, e concretamente a formação pessoal e social, como ocasião para a promoção de processos psicológicos tem despoletado algumas objecções, nomeadamente porque se considera que há o risco de intromissão na "espontaneidade" e "naturalidade" do processo de desenvolvimento.

A este propósito, convém atender à chamada de atenção de Kohlberg e Mayer (1972): o desenvolvimento psicológico, sendo um processo natural, não é inevitável. Ademais, "a inevitabilidade (...) de certo tipo de aquisições diminui à medida que elas se tornam mais complexas" (Lourenço, 1997, pp. 58). Ora, a qualidade do desenvolvimento é dependente da qualidade das experiências de vida nos diversos contextos da existência. E, no que à escola diz respeito, vários exemplos demonstram como a experiência escolar

não é, por si só, promotora da complexidade, flexibilidade e integração dos processos psicológicos; por exemplo, Sprinthall (1980) acentua como os resultados escolares apenas predizem os resultados escolares futuros e não o "sucesso" na vida adulta, e Gardner (1991) afirma a disjunção entre os conhecimentos escolares e as estruturas de pensamento:

"alunos das melhores universidades (...) com notas elevadas em disciplinas de física, revelam as mesmas concepções erróneas sobre os fenómenos físicos que alunos muito mais novos que nunca estudaram física" (pp. 120).

Aliás, de um modo geral, a investigação comprova que a grande maioria dos indivíduos não ascendem aos níveis de desenvolvimento mais elevados (Kohlberg, 1981, 1984; Rest, 1986; Sprinthall, 1980, 1991), o que limita substancialmente a sua autonomia e eficácia na gestão dos desafios com que se confrontam. Assim, adquire particular importância o desenvolvimento de esforços *intencionais* para a transformação da qualidade das experiências no contexto escolar, de modo a promover os processos psicológicos envolvidos na compreensão e acção mais complexas, integradas e flexíveis da realidade.

Adicionalmente, é clássico afirmar o papel da escola na reprodução das desigualdades sociais. Law (1991), por exemplo, salienta como as pessoas estão imersas em *ghettos* de género, idade, classe social e etnia que "têm o efeito de estreitar e empobrecer as nossas projecções sobre possíveis *selvas* no futuro" (pp. 159), afirmando a relevância de providenciar experiências de interacção comunitária que desafiem as limitantes expectativas e previsões assim geradas. Consequentemente, a suposta "espontaneidade" das experiências de vida tem efeitos perversos a que a escola, como instituição social comum a todos os cidadãos, não pode estar alheia.

Por outro lado, a investigação sobre a intervenção psicológica tem demonstrado que é possível promover a complexidade, flexibilidade e reciprocidade dos processos característicos de níveis mais integrados de auto-organização pessoal (*e.g.*, Baker, Swisher, Nadenichek & Popowicz, 1984; Campos, 1990, 1991, 1992 b; Kohlberg, 1985; Lourenço, 1992 b, 1994; Sprinthall, 1980, 1991). Ou seja, é possível criar as condições para que um maior número de pessoas aceda a níveis de desenvolvimento psicológico mais elevados, o que é instrumental para a sua autonomia e a sua capacidade de transcender as limitações dos *ghettos* em que se inserem, promovendo o seu potencial para transformar a realidade (*vd.* Moos, 1987).

Em conclusão, parece-nos que uma perspectiva psicológica da formação pessoal e social é, não apenas significativa, mas essencial, se o objectivo é criar condições para a maior autonomia e poder dos alunos na definição de si próprios, na imaginação criadora e na concretização eficaz de projectos, e na interacção cooperante com os outros, os grupos, as instituições e as comunidades em que se inserem. Particularmente porque ao enfatizar um *método* (e não um programa), a consequência última de uma perspectiva desenvolvimental-ecológica da formação pessoal e social é a impossibilidade de determinar *um projecto* de formação pessoal e social, mas de reconhecer a inevitabilidade de uma série infindável de *projectos* iniciados, ensaiados, construídos e reformulados em cada escola, num processo permanente de criação colectiva em que alunos, professores, outros profissionais, pais e gestores escolares se encontram, inevitável e reciprocamente, comprometidos.

CAPÍTULO SEGUNDO

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

No domínio da Psicologia, os esforços de operacionalização da formação pessoal e social têm dado origem a uma multiplicidade de estratégias específicas de intervenção. Embora sejam frequentemente mencionadas no âmbito de propostas de concretização da formação pessoal e social no sistema educativo, como veremos nos capítulos seguintes, constituem modos específicos de concretizar alguns objectivos da formação pessoal e social que podem ser inscritos, globalmente, nas três fontes de preocupação identificadas por Campos (1990, 1991), no sentido em que, em alguns casos, se enfatizam os conhecimentos sobre a realidade, noutros, uma dimensão valorativa e, ainda em outros, a promoção de competências processuais.

Globalmente, se é verdade que as diversas propostas tentam dar resposta a "preocupações com as mudanças em curso no processo de socialização das novas gerações" (Campos, 1990, pp. 86), é também evidente que o fazem de formas diferentes. Se atendermos às concepções dos *resultados desejáveis* da formação pessoal e social subjacentes às várias estratégias, podemos identificar um *contínuo conteúdos-processos*. A ênfase em conteúdos caracteriza as estratégias que privilegiam a aquisição de informações, comportamentos, valores e atitudes, enquanto que a priorização dos processos remete para as estratégias que se centram no desenvolvimento de formas mais complexas e integradas de lidar com as situações. E, se poderíamos afirmar que o objectivo último é, sempre, transformar a qualidade da acção-em-contexto dos alunos, a definição dos critérios de qualidade desta acção varia, igualmente, em função da ênfase relativa em conteúdos e processos.

No pólo dos conteúdos inscrevem-se estratégias como a formação do carácter (*e.g.* Lickona, 1991; Ryan, 1989; Walberg & Wynne, 1989; Wynne, 1989) e o treino de competências mais clássico (Bandura, 1969; Hopson & Scally, 1981); no pólo dos processos incluem-se estratégias como a clarificação dos valores (*e.g.* Rathes *et al.*, 1978), a discussão de dilemas (*e.g.* Blatt & Kohlberg, 1975) e a educação psicológica deliberada (Sprinthall, 1980, 1991). Num segmento intermédio situam-se algumas propostas mais recentes do treino de competências (Bandura, 1986; LIONS-TACADE, 1994), a comunidade justa (Kohlberg, 1985) e a abordagem de afecto no currículo (Beane, 1990).

Após a descrição e análise destas várias estratégias, proceder-se-à à sua (re)conceptualização de acordo com duas dimensões da intervenção que definimos no capítulo primeiro: a racionalidade, objectivos e processos das estratégias que privilegiam (Coimbra, 1991 a; Campos, 1992 b) e os alvos da intervenção (Campos *et al.*, 1993; Weissberg *et al.*, 1989).

Como vimos, a dimensão relativa à racionalidade, objectivos e processos permite identificar dois tipos de estratégias: as *informativo-instrutivas*, que enfatizam a aquisição através do treino em situação artificial de competências ou comportamentos mais ou menos específicos, e as de *exploração reconstrutiva*, que se centram na transformação de processos idiossincráticos de produção de significados. Quanto aos alvos de intervenção, podemos distinguir as intervenções *centradas na pessoa* e na promoção da sua competência, ou as que enfatizam o papel de variáveis *transpessoais*, como as redes de relações ou as características psicossociais dos contextos de vida, consideradas, inclusivé, como importantes mediadores para a produção de mudanças a nível individual.

O objectivo desta reconceptualização é, como no capítulo anterior, a confrontação de uma perspectiva desenvolvimental-ecológica da formação pessoal e social com as estratégias paradigmáticas da intervenção nesta área, que poderá, desejavelmente, iluminar as opções epistemológicas e, mesmo, ideológicas que lhes estão subjacentes.

1. Estratégias de intervenção centradas na transformação de conteúdos

As abordagens neste pólo do contínuo conteúdos-processos visam dotar os jovens com conhecimentos, valores e comportamentos específicos, considerados mais adequados e supostamente determinantes da qualidade da acção dos jovens no confronto com a realidade. Apresentaremos, especificamente, duas propostas que, embora partilhem este objectivo comum, se podem distinguir quer quanto à racionalidade, objectivos e processos das estratégias quer quanto aos alvos de intervenção: a formação do carácter e as propostas tradicionais de treino de competências.

1.1. A formação do carácter

A formação do carácter (Bennett & Delattre, 1978; Brooks & Kann, 1993; Delattre & Russel, 1993; Lickona, 1991, 1993, 1996; McKay, 1994; Ryan, 1986, 1989, 1993; Ryan & McLean, 1987; Walberg & Wynne, 1989; Wynne, 1985/86, 1989; Wynne & Ryan, 1992) parte do pressuposto de que cabe à escola transmitir os valores da sociedade em que vivemos pois

"certos padrões de comportamento e certos traços de carácter e virtudes humanas são necessários para sustentar a vida do indivíduo e da comunidade. (...) [A ênfase é colocada na preservação da cultura

pois] o público paga aos professores não para inventarem esquemas para mudar a ordem social, mas (...) para ensinar aos jovens o melhor do passado de forma a que o possam preservar, construir sobre ele, expandi-lo e melhorá-lo" (Ryan, 1989, pp. 7, 15).

Assim, a passagem de uma herança cultural e dos conteúdos tradicionais da escola são considerados de importância central no desenvolvimento do carácter¹. Como afirma Leming (1981), ignorar as normas morais da nossa cultura poderia desencadear uma situação de "potencial instabilidade na sociedade" (pp. 201).

A designação desta estratégia de intervenção é importada de um modelo educativo vigente nos E.U.A. desde o século XIX. Lickona (1993) considera, aliás, que

"a formação do carácter é tão velha quanto a própria educação. Ao longo da história a educação teve dois grandes objectivos: ajudar as pessoas a tornarem-se espertas e ajudá-las a tornarem-se boas" (pp. 6).

O "movimento da formação do carácter", organizado enquanto tal, desenvolveu-se nas primeiras três décadas deste século², em resposta a preocupações sociais com fenómenos como a crescente industrialização, o aumento da imigração e da urbanização, a I Guerra Mundial, a Revolução Bolchevista, ... As estratégias privilegiadas incluíam códigos de conduta e actividades de grupo nos clubes escolares (Leming, 1993). Um exemplo de código de conduta é o "*Children's Morality Code*" elaborado por Hutchins (1917) que enfatiza dez princípios: auto-controlo, boa saúde, bondade, desportivismo, auto-confiança, dever, fiabilidade, verdade, boa capacidade de trabalho e facilidade de trabalho em grupo.

No entanto, um estudo conduzido no final da década de 20 por Hartshorne e May do *Teachers College* da Universidade de *Columbia*, que avaliava comportamentos relacionados com o carácter junto de 10.865 alunos, do 5º ao 8º anos de escolaridade, em 23 comunidades dos E.U.A., revelou que não havia qualquer relação entre a pertença a escolas que pretendiam ensinar a honestidade e os comportamentos honestos; os autores concluíam que "as estratégias predominantes de inculcar ideais provavelmente

¹ Este objectivo está longe de ser consensual; por exemplo, Haydon (1997) questiona "a autoridade das escolas (nomeadamente as públicas e financiadas pelo Estado) para tentarem tornar os alunos num certo tipo de pessoas" (pp. 125).

² Para além dos EUA, a ênfase na formação do carácter é característica de outros países, especialmente em regimes totalitários (vd. Heater, 1990, pp. 118-123).

fazem pouco bem e algum mal" (Hartshorne & May, 1928-1930). Estes resultados pouco animadores foram uma das razões para o declínio do movimento, ao mesmo tempo que esta questão ia sendo, gradualmente, colocada de outro modo e floresciam diversas abordagens, como a discussão de dilemas morais ou a clarificação de valores.

Lickona (1993) identifica alguns factores responsáveis por este declínio, a saber: o darwinismo³ que "introduziu uma nova metáfora, a evolução, levando as pessoas a ver todas as coisas, incluindo a moralidade, como estando em contínua mudança" (pp. 6); o positivismo que, ao estabelecer uma distinção clara entre factos e valores, teve como resultado a relativização e privatização da moralidade; a ascensão do personalismo nos anos 60, que

"protestava justamente contra a opressão e injustiça social, mas também deslegitimou a autoridade moral, erodiu a crença nas normas morais objectivas, deslocou as pessoas para a auto-realização, enfraqueceu os compromissos sociais e alimentou a revolução sexual socialmente perturbadora" (*ibidem*);

e, finalmente, o crescente pluralismo da sociedade norte-americana e a crescente secularização da vida pública, que constituem "barreiras a atingir um consenso moral indispensável à formação do carácter nas escolas públicas" (*ibidem*)⁴.

Em Julho de 1992, o *Josephson Institute of Ethics* reuniu um grupo de 30 representantes de delegações de educação, sindicatos de professores, universidades, associações de jovens, centros de ética e grupos religiosos; esta assembleia elaborou a Declaração de *Aspen* sobre a Formação do Carácter, que marcou o lançamento de um "novo movimento de formação do carácter, que reatribui ao «bom carácter» o seu lugar histórico como resultado central desejável da tarefa moral da escola" (Lickona, 1993, pp. 7)⁵.

Este novo movimento encontra a sua legitimação em três fenómenos sociais (Lickona, 1993): o declínio da família como instância de socialização e garante do bem-estar da criança, o crescendo de problemas juvenis [amplamente documentados por Wynne (1985/86, 1989) e incluindo o aumento da violência juvenil, da crueldade entre

³ O argumento é de natureza eminentemente política (*vd.* Benetta, 1994 e Lickona, 1994).

⁴ Há mesmo quem argumente que os defensores do multiculturalismo sofrem de "oikofobia", *i.e.*, uma aversão à própria cultura (*vd.* Scruton, 1993).

⁵ Gutman (1987) observa que a ênfase desta perspectiva é colocada essencialmente no produto (e não no processo) da educação moral.

pares, da precocidade sexual, do suicídio, do desrespeito pela autoridade ou o declínio da ética do trabalho e da responsabilidade cívica] e o reemergir de valores éticos partilhados, como

"o respeito, a responsabilidade, a confiança, a justiça, o cuidado e a virtude cívica (...) que afirmam a nossa dignidade humana, promovem o bem do indivíduo e o bem comum, e protegem os nossos direitos humanos. Satisfazem os testes éticos clássicos da reversibilidade (Gostaria de ser tratado desta maneira?) e da universalidade (Gostaria que todas as pessoas agissem assim numa situação semelhante?). Definem a nossa responsabilidade numa democracia e são reconhecidos por todas as pessoas civilizadas e ensinados por todos os credos iluminados" (Lickona, 1993, pp. 8).

Ryan (1993) considera também que cabe à escola, numa sociedade "saturada de informação", contribuir para ajudar os estudantes a

"desenvolver um bom carácter — a capacidade de conhecer o bem, amar o bem e fazer o bem — (...) embora contribuindo essencialmente para que a criança conheça o que é bom" (pp. 16).

A proposta de *Tao* elaborada por C. S. Lewis (1947) é considerada por Ryan (1993) como um bom modelo multicultural dos valores que caracterizam uma boa pessoa:

"bondade; honestidade; lealdade para com os pais, os esposos e os membros da família; obrigação de ajudar os pobres, os doentes e os menos afortunados; e o direito à propriedade privada. (...) Traduzido no currículo o *Tao* orienta as escolas a educar as crianças para estarem preocupadas com os fracos e os que estão em necessidade; a ajudar os outros; a trabalhar arduamente e a realizar as suas tarefas bem e diligentemente, mesmo quando não o querem fazer; a controlar o seu temperamento; a trabalhar cooperativamente com os outros e a praticar as boas maneiras; a respeitar a autoridade e os direitos das outras pessoas; a ajudar a resolver os conflitos; a compreender a honestidade, a responsabilidade e a amizade; a equilibrar prazeres e responsabilidades; e a perguntar-se «Qual é a coisa certa a fazer?»" (pp. 16).

A intervenção educativa deve considerar três componentes do carácter humano (Ryan, 1989): o conhecimento, que se traduz na aquisição de competências de raciocínio ético, o afecto, pela ênfase no "amor ao bem" (pp. 9) e a acção que inclui a vontade (de prosseguir a justiça), a competência (comportamentos e competências para agir eficazmente) e o hábito⁶ (ou seja, a prática de respostas a utilizar nas situações de vida). Lickona (1993) também subscreve esta teoria tridimensional do carácter, incluindo aspectos cognitivos (*e.g.*, conhecimento de valores morais, tomada de perspectiva, raciocínio moral, tomada de decisão), afectivos (*e.g.*, empatia, respeito próprio, amar o bem, humildade) e comportamentais (*e.g.*, competência, vontade e hábito); neste sentido, considera que cabe à escola ajudar os alunos a compreender, adoptar e agir em conformidade com os valores fundamentais. A relevância e influência das propostas destes dois autores, no actual movimento de formação do carácter, é evidente, pelo que apresentaremos, resumidamente, as práticas educativas que sugerem para a promoção do "bom carácter". Note-se, no entanto, que outros têm dado contributos importantes para a elaboração de intervenções, sendo de salientar o trabalho de Kilpatrick (1992) sobre a utilização da literatura e história como instrumentos de formação do carácter (*vd.* também Ellenwood & Ryan, 1991), ou a afirmação crescente da relevância do serviço comunitário (*e.g.*, Curwin, 1993; Howard, 1993).

Ryan (1989) privilegia, como vimos, o papel da escola no conhecimento do bem, e sugere várias estratégias a utilizar pelos professores, a saber: (i) o exemplo, que remete quer para o papel do professor como modelo de comportamentos moralmente adequados⁷ quer para a utilização da História e da Literatura como fontes de verdades morais; (ii) a explicação, ou seja, o ensino e a discussão de regras de actuação; (iii) a exortação, enquanto apelo do professor aos "melhores instintos dos jovens" (pp. 12) e à mudança dos seus comportamentos ou sentimentos; (iv) as expectativas ambientais, salientando a necessidade de desenvolver um clima moral na sala de aula caracterizado pela justiça das regras e procedimentos, pelo equilíbrio entre a competição e a cooperação, pela valorização tanto da individualidade como da responsabilidade face à comunidade; (v) a avaliação, enquanto criação de oportunidades para os alunos reflectirem sobre os seus valores, as suas concepções do Bem e do que consideram

⁶ Gutman (1987) chama a atenção para "a inadequação do [hábito] (...) nas sociedades modernas em que as pessoas confrontam novos problemas para os quais os hábitos antigos providenciam orientação insuficiente" (pp. 57). Haydon (1997) considera mesmo que este objectivo constitui um "imperialismo generacional" (pp. 123) pois significa impor uma interpretação do significado de determinados valores.

⁷ Haydon (1997) salienta que o papel de modelo se refere a "algo que, dificilmente, tem o mesmo (ou algum) efeito previsível em cada aluno" (pp. 122).

correcto fazer⁸ e (vi) a experiência, acentuando a responsabilidade das escolas em providenciar aos jovens oportunidades para ajudar os outros, dentro e fora da escola, de forma a conjugar o pensamento moral com a acção. Assim, tanto o currículo formal como o currículo oculto são instrumentos para que os alunos conheçam o bem:

"o currículo oculto deve ser considerado com a mesma seriedade que o currículo escrito, formal. O comportamento diário do corpo docente, do pessoal e dos outros estudantes não pode deixar de ter um impacto no aluno" (pp. 18).

Neste sentido, são sugeridas várias políticas e práticas, como (i) a definição pela escola de uma "declaração de princípios" a divulgar junto dos professores, alunos, pais e comunidade, (ii) a existência de um programa de serviço comunitário obrigatório, (iii) a promoção de um "espírito de escola" e de uma "competição intergrupos saudável", (iv) a associação da escola a uma causa no domínio da solidariedade social, (v) um sistema de avaliação e recompensas que reconheça "a boa disciplina, contribuições para a vida da sala de aula, serviços à escola e à comunidade, respeito pelos outros e desportivismo", (vi) expectativas de "elevados padrões éticos" para os professores e alunos mais velhos, (vii) a exibição nas salas de aula e locais da escola de *mottos* e imagens de figuras históricas exemplares, e (viii) a realização de cerimónias e rituais que "unem a comunidade na celebração de realizações de excelência em todos os domínios: académico, atlético, artístico e ético" (*ibidem*, pp. 18).

Lickona (1991) salienta a importância para a formação do carácter da disseminação de valores (*e.g.* auto-controlo, auto-disciplina, coragem, honestidade, justiça, respeito) no currículo das várias disciplinas e da utilização de metodologias de aprendizagem cooperativa. Tal como na proposta anterior, há o reconhecimento da importância de utilizar a vida da sala de aula e da escola como instrumentos deliberados de formação do carácter e as estratégias sugeridas pretendem produzir mudanças a estes dois níveis. Especificamente, espera-se que o professor seja uma figura afectivamente significativa, um modelo e um mentor, "tratando os alunos com amor e respeito, dando um bom exemplo, apoiando o comportamento social positivo e corrigindo acções prejudiciais" (Lickona, 1993, pp. 10); construa um ambiente positivo e moral na sala de aula, praticando a disciplina moral e criando um clima democrático; ensine valores quer

⁸ As semelhanças com a clarificação de valores são ironicamente assumidas por Ryan (1989), cujas posições contra esta estratégia são conhecidas. No entanto, o autor afirma que tanto a clarificação de valores como a discussão de dilemas podem ser úteis no âmbito de um programa de formação do carácter.

através dos conteúdos das disciplinas quer utilizando programas específicos; use métodos de aprendizagem cooperativa, promova a capacidade de trabalho, de reflexão ética e de resolução de conflitos dos alunos. Ao nível da escola, há que promover um ambiente de afecto e cuidado que inspire comportamentos altruístas, desenvolver uma cultura moral positiva e um sentido de comunidade que "apoie e amplifique os valores ensinados na sala de aula" (pp. 11) e envolver os pais e a comunidade numa parceria com a escola.

Mas Lickona (1993) reconhece que a implementação e disseminação da formação do carácter dependerá do apoio e mobilização das outras instituições de socialização, como a família e os media, da clarificação do papel da religião na vida dos indivíduos e da sociedade⁹, do exercício de uma liderança nas escolas "que defina, modele e reforce consistentemente elevados padrões de respeito e responsabilidade" (pp. 11) e da ênfase na formação de professores, pelo reconhecimento de que "a formação do carácter é bem mais complexa do que ensinar matemática ou leitura" (*ibidem*). Assim, o movimento de formação de carácter tem dado origem a uma variedade de organizações cujo objectivo é promover a implementação da formação do carácter nas escolas (*vd.* Lickona, 1996); por exemplo, a *Character Education Partnership* definiu um conjunto de princípios (Quadro II. 1) que constituem "critérios que as escolas (...) podem usar para planear (...) e avaliar programas e materiais de formação do carácter" (pp. 95).

Independentemente da influência que estes factores sociais e políticos possam vir exercer neste segundo movimento de formação do carácter, uma questão evidentemente essencial na intervenção educativa é a da eficácia dos programas nos alunos. Leming (1993) considera que

"presentemente, um pensamento e investigação a-teóricos sobre a formação do carácter impedem o esforço de desenvolver programas eficazes. A investigação actual no domínio corresponde a segmentos isolados de sociologia, filosofia, investigação sobre o desenvolvimento da criança, análises sócio-políticas, e uma variedade de avaliações de programas diferentes [incluindo estudos episódicos e qualitativos, sem grandes preocupações metodológicas e estudos

⁹ O autor considera que o papel da religião tem sido explorado por grupos liberais e conservadores nos E.U.A., relativamente a questões como "Como podem os estudantes ser cuidadosamente envolvidos a analisar o papel da religião nas origens e no desenvolvimento moral da nossa nação? Como podem ser encorajados a usar os seus recursos intelectuais e morais, incluindo as suas tradições confessionais, quando se confrontam com temas sociais (Por exemplo, qual a minha obrigação perante os pobres?) e decisões morais pessoais (Por exemplo, devo ter relações sexuais antes do casamento?)" (Lickona, 1993, pp. 10).

Quadro II.1

Princípios básicos da formação do carácter (adaptado de Lickona, 1996).

Princípios

• Estratégias

1. A formação do carácter promove valores éticos nucleares (cuidado, honestidade, justiça, responsabilidade, respeito por si próprio e pelos outros) como a base do bom carácter
 - os valores nucleares devem ser objecto de afirmação pública, definição em termos comportamentais, modelagem, estudo e discussão, exigência de padrões de conduta consistentes
 2. O "carácter" deve ser definido de forma abrangente para incluir pensamentos, sentimentos e comportamentos (i.e., compreender, preocupar-se e agir)
 - ajudar os alunos e outros membros da escola a conhecer "o bem", valorizá-lo e agir em consonância
 3. Uma formação do carácter eficaz requer uma abordagem intencional, pró-activa e abrangente que promova os valores nucleares em todas as fases da vida escolar
 - o programa deve envolver: o exemplo dos professores, a política disciplinar, o currículo académico, o processo de ensino e de avaliação, a gestão da escola
 4. A escola deve ser uma comunidade de cuidado
 - a vida da escola, na sala de aula e fora da sala de aula, deve estar imbuída dos valores nucleares
 5. Para desenvolver o carácter, os estudantes necessitam de oportunidades de acção moral
 - criar oportunidades práticas de desenvolvimento do carácter, através da aprendizagem cooperativa, do trabalho comunitário, dos debates na aula
 6. Uma formação do carácter eficaz inclui um currículo académico significativo e desafiante que respeita os alunos e os ajuda a ter sucesso
 - uso de métodos activos: aprendizagem cooperativa, técnicas de resolução de problemas, trabalho de projecto, temas transversais, ... respeitando a forma como o aluno aprende
 7. A formação do carácter deve visar desenvolver as motivações intrínsecas dos alunos
 - promover o compromisso intrínseco do aluno para com os valores nucleares, especialmente através dos procedimentos disciplinares
 8. Os profissionais da escola devem tornar-se uma comunidade moral em que todos partilham a responsabilidade pela formação do carácter e tentam aderir aos mesmos valores nucleares que guiam a educação dos alunos
 - todos os profissionais da escola devem estar envolvidos no programa, na sua discussão e implementação; as regras e valores que orientam a vida dos alunos são também válidas para os profissionais; a escola deve providenciar ocasiões de reflexão sobre temas morais
 9. A formação do carácter requer uma liderança moral tanto dos profissionais como dos alunos
 - exercício de uma liderança do programa pelos profissionais da escola, com responsabilidades quanto à elaboração e implementação; possibilidade dos alunos exercerem papéis de liderança (órgãos directivos de estudantes, experiências de tutoria, mediação de conflitos entre pares, etc.)
 10. A escola deve recrutar os pais e os membros da comunidade como parceiros integrais no esforço de construção do carácter
 - reconhecer o papel dos pais como protagonistas na educação moral dos seus filhos, envolvendo-os directamente no programa; pedir o apoio de organizações da comunidade
 11. A avaliação da formação do carácter deve incluir o carácter da escola, o funcionamento dos profissionais como educadores morais e o grau em que os alunos manifestam bom carácter
 - questões a abordar: o carácter da escola, a evolução dos profissionais como educadores do carácter; o carácter dos alunos (incluindo os três domínios do carácter: julgamento moral, investimento moral e comportamento moral auto-declarado, para além de registos de comportamentos)
-

cuidados, que comparam grupos experimentais e de controlo e se centram nos resultados dos alunos]. Embora esta diversidade seja inevitável, a formação do carácter necessita de desenvolver uma visão mais coerente para integrar a investigação disponível, centrar a atenção do movimento e orientar o planeamento curricular e a investigação de forma a produzir conhecimento cumulativo sobre o papel da escola na promoção do carácter" (pp. 70).

Esta asserção de Leming (1993) baseia-se numa revisão dos estudos realizados sobre a eficácia dos programas de formação do carácter, reveladora de que a maioria se fundamenta em avaliações informais junto dos professores e administradores, sem esforços de controlo de possíveis enviesamentos ou efeitos de participação no programa. Este é o caso de uma avaliação de programas implementados no *Los Angeles Unified School District* no ano lectivo de 1990-91 (Brooks & Kann, 1993), em que os professores envolvidos declaram uma diminuição de dificuldades variadas como problemas disciplinares graves (em 25%), atrasos (40%) e ausências injustificadas (18%). Ou de um estudo qualitativo conduzido junto dos alunos do 6º ao 8º anos de escolaridade de escolas públicas e privadas em contextos urbanos e suburbanos (Williams, 1993), que revela que os alunos consideram que os professores devem começar por agir de acordo com as regras que desejam reforçar e respeitar os seus alunos para serem formadores eficazes do carácter. Outros exemplos, afirmam a eficácia destes programas na redução do vandalismo, do consumo de drogas e álcool e na promoção da assiduidade (Goble & Brooks, 1983) ou na diminuição dos problemas disciplinares, na promoção do envolvimento parental e na responsabilização dos alunos (Satnick, 1991).

No entanto, embora menos frequentemente, alguns estudos de avaliação da eficácia de programas de formação do carácter revelam outra validade metodológica.

Weed (1993) conduziu um estudo longitudinal com um programa que envolve 3000 alunos e 109 professores do ensino pré-primário ao 6º ano de escolaridade; os resultados, num período de 2 anos, revelam uma diminuição significativa de problemas comportamentais quando comparada com grupos de controlo e mudanças favoráveis nas atitudes dos alunos que iriam ingressar no 7º ano: mais negativas relativamente ao consumo de drogas e mais positivas quanto ao comportamento na escola.

Soloman e colaboradores (Solomon, Schaps, Watson & Battistich, 1987) avaliaram um projecto que combina métodos da formação do carácter e da perspectiva cognitivo-desenvolvimental em três escolas elementares (do ensino pré-primário aos seis primeiros

anos de escolaridade). O programa inclui cinco componentes, a aprendizagem cooperativa, a disciplina desenvolvimental, as actividades de ajuda, a ênfase em valores pró-sociais e a promoção da compreensão social (Battistich, Watson, Solomon, Schaps & Solomon, 1991), de forma a:

"(a) ensinar as crianças a ser justas, cuidadosas e responsáveis na sala de aula; (b) [providenciar] oportunidades para pensar e discutir sobre o significado e importância de valores pró-sociais fundamentais; e (c) [dar] oportunidades para praticar estes valores especialmente na sala de aula, mas também na escola, em casa e na comunidade" (Watson, Solomon, Battistich, Schaps & Solomon, 1989, pp. 84-85).

Cinco anos após o início do programa, os alunos revelavam resultados significativamente mais elevados em dimensões interpessoais (*e.g.*, sensibilidade e consideração pelas necessidades dos outros) e no investimento em valores democráticos (Watson *et al.*, 1989; Battistich *et al.*, 1991), mas não se verificavam diferenças em dimensões relacionadas com o carácter, nomeadamente na incidência de comportamentos negativos, nem as existentes eram consistentes em todos os anos de escolaridade (Battistich, Solomon, Watson, Solomon & Schaps, 1989; Battistich *et al.*, 1991; Solomon, Watson, Delluchi & Battistich, 1988); adicionalmente, quando os alunos foram seguidos durante os anos seguintes à sua saída das escolas, as diferenças pareciam atenuar-se bastante no que se refere a dimensões da personalidade e desaparecer no que se refere a comportamentos pró-sociais (*Developmental Studies Center*, 1993).

Para além desta tendência à diluição dos efeitos, a investigação tem revelado, como refere Lourenço (1992 b), que:

"a influência do meio no desenvolvimento moral, através do ensino directo, reforço ou modelos é mediada, em extensão considerável, pelo próprio desenvolvimento do sujeito, o que ajuda a compreender, finalmente, porque razão a duração e a generalização são mais ou menos acentuadas, ou relativamente episódicas." (pp. 163-164).

Leming (1993) aponta, ainda, uma limitação significativa na investigação nesta área, a saber: a inexistência de intervenções e estudos com adolescentes, que constituem, finalmente, o grupo de risco mais importante e que motivou, em última análise, o aparecimento de muitos programas (*vd.* a ênfase nos problemas juvenis). Cunha (1996), no entanto, refere a eficácia de um programa que visa "ajudar os

adolescentes (...) a resistirem às pressões para terem sexo antes do casamento" (pp. 46) na mudança de atitudes; ora, convém ter em conta que a investigação não tem comprovado a existência de uma relação directa entre atitudes e comportamentos (*vd.* Carvalho, 1990, 1993).

Mas é fundamentalmente do ponto de vista dos fundamentos teóricos que o movimento da formação do carácter tem sido alvo de críticas, até porque, como os próprios impulsionadores reconhecem (*vd.* Ryan, 1987), agrega um conjunto variado de especialistas, oriundos de uma multiplicidade de tradições ideológicas e educacionais. Por exemplo, Cunha (1996), embora defendendo os princípios do movimento, admite que

"os conceitos de carácter e virtudes [muito embora] (...) úteis e abrangentes, que tiveram a função de chamar a atenção para uma realidade que tinha sido menosprezada: isto é, a influência que as nossas decisões e os nossos comportamentos têm nas outras pessoas (...) são conceitos que dependem de uma antropologia muito datada e que, portanto, poderão vir a ser substituídos por categorias mais personalistas, como «opção fundamental» e «atitudes», por exemplo" (pp. 49).

Lockwood (1985/86, 1991) contesta a asserção de que é possível encontrar consensos quanto a códigos de conduta e que as escolhas morais em situação real são sempre evidentes. Por outro lado, denuncia a tendência da formação do carácter em reduzir princípios morais a um "saco de virtudes" (1985/1986, pp. 10). Esta tendência emerge, segundo Turiel (1989), de uma visão unidireccional e, portanto, estereotipada da sociedade e dos indivíduos; e transmitir estereótipos às crianças é, não apenas uma coisa que não se deve fazer, como pode ser "discrepante da concepção diferenciada que a criança tem do mundo social" (pp. 176).

Adicionalmente, os pressupostos da formação do carácter podem sugerir que

"há uma relação directa entre valores e comportamentos [*vd.* Lickona, 1991, 1993; Kilpatrick, 1992; Wynne, 1985/86]. Esta seria uma conclusão muito infeliz. Se o público entusiasticamente apoiar programas baseados nesta assunção falaciosa, o desapontamento resultante pode condenar todos os esforços de educação moral. O movimento de educação do carácter dos anos 90 pode reviver o destino do movimento semelhante dos anos 20. O fracasso" (Lockwood, 1993, pp. 73).

Mas Lockwood (1993) considera, ainda, que o movimento deve clarificar algumas das suas posições, por exemplo, quanto aos objectivos de inculcação e promoção da autonomia, e ter em conta que

"para ser eficaz, parece que não temos apenas que persuadir os professores a serem educadores morais mas também persuadir os alunos a darem atenção aos professores" (pp. 75),

o que pode não ser uma tarefa fácil. Ademais, Beane (1990) salienta que o resultado desta estratégia é fazer com que os jovens "se adaptem às condições actuais sem questionarem a moralidade dessas mesmas condições" (pp. 99).

Uma nota final parece-nos relevante e necessária, dado o confronto que tem oposto os defensores da formação do carácter aos que advogam a perspectiva estrutural-cognitiva do desenvolvimento moral. Kahn (1991) considera que há duas questões a clarificar. A primeira prende-se com a definição de moral, pois

"Kohlberg providencia basicamente uma definição deontológica da moralidade que enfatiza os direitos e a justiça, enquanto que Bennett & Delatree [(1978), defensores da formação do carácter] apresentam globalmente uma definição assente em virtudes (...) concebidas em termos de hábitos e disposições, e não de julgamentos racionais e processos de tomada de decisão" (pp. 328).

A segunda questão refere-se à ontogenia moral que na formação do carácter é um processo claramente exógeno: "o desenvolvimento moral ocorre através da transmissão daqueles que sabem (os adultos) para aqueles que não sabem (as crianças)" (pp. 328). Ora, como acentua Turiel (1989)

"se o desenvolvimento é mais adequadamente explicado como a incorporação de traços, virtudes e hábitos de comportamento, então a inculcação e o endoutramento podem ser o melhor método educativo. Se o desenvolvimento é, por contraste, melhor explicado como um processo de construção de juízos e compreensões sobre as relações sociais, a sociedade e a cultura, então a inculcação e o endoutramento são, simplesmente, a forma errada de fazer educação moral" (pp. 180).

Assim, um dos problemas neste domínio é que os autores frequentemente comparam o que não é comparável porque se situa em planos ontológicos diferentes¹⁰.

Finalmente, e como é evidente, a formação do carácter, reconhece a relevância de intervir nos sistemas transpessoais da escola, mas é uma estratégia fundamentalmente informativo-instrutiva, em que claramente se pretende a imposição de quadros de referência éticos, no pressuposto de ensinar a "boa moralidade".

Convém, a este propósito, atender às considerações de Piaget (1977), quando analisa os contributos relativos de práticas educativas que enfatizam a cooperação ou o constrangimento para a promoção do desenvolvimento moral da criança, cujo objectivo final é a transição da heteronomia para a autonomia. Saliendo que a "cooperação fornece um método" de intervenção, enquanto que "o constrangimento impõe crenças (...) [na medida em que] apresenta ao indivíduo um sistema já organizado de regras e opiniões" (pp. 237), Piaget afirma o limitado valor do constrangimento para a construção da autonomia e a sua tendência para reforçar o egocentrismo do pensamento da criança:

"o constrangimento não se limita à consolidação do autismo. É capaz de criar certos mecanismos morais que não deixam de exercer uma influência sobre a inteligência. Somente, se a cooperação não suplanta o constrangimento, esses resultados são refractados pela mentalidade egocêntrica e a combinação assim obtida não é sempre fonte de racionalidade. Pensamos aqui na génese do sentimento de obrigação. Durkheim concebe a obrigação moral como devida ao constrangimento do todo social sobre os indivíduos. (...) Ora, se voltarmos à estrutura do pensamento, a repercussão dessa moral da obediência, ou do puro dever, não é outra que a da causalidade mística e do artificialismo: dois traços da representação do mundo da criança que derivam da crença na total sabedoria do adulto. Ora esses traços mostram, uma vez mais, a união íntima e natural entre os hábitos egocêntricos do pensamento e os efeitos do constrangimento como tal. Assim, ou bem que o constrangimento consolida os processos da lógica egocêntrica, ou bem que se une a eles numa síntese estreita" (pp. 232-233).

¹⁰ Damon e Colby (1996), embora defendendo a necessidade de promover tanto a reflexão moral como o hábito moral, salientam que "o hábito e a reflexão são dois sistemas psicológicos distintos, com distintas raízes desenvolvimentais. Para integrar os dois sistemas devemos reconhecer as diferenças entre si" (pp. 34).

1.2. O treino de competências

No âmbito dos modelos cognitivo-comportamentais, como a aprendizagem social (Bandura, 1969) ou a reestruturação cognitiva (Ellis & Bernard, 1985; Meichenbaum, 1977), vários programas de intervenção em contexto educativo foram desenvolvidos para o "ensino" de competências de auto-controlo, resolução de problemas, tomada de decisão, assertividade, etc.. Subjacente a esta ampla disseminação está o já referido movimento "give psychology away" (Miller, 1969) que assume que a Psicologia não é exclusiva dos psicólogos, devendo ser difundida junto do público, no sentido de ajudar os indivíduos a lidar com os seus problemas. Estas estratégias partem do pressuposto de que as acções humanas são decomponíveis em unidades discretas, as competências, passíveis de serem adquiridas pelo treino e generalizadas a diferentes contextos, domínios de problemas e indivíduos (Martin, 1990).

Um exemplo são os programas de treino de competências sociais (*e.g.* Barnette, 1989; Barrow & Hayashi, 1980; Bierman & Furman, 1984; Bulkeley & Cramer, 1990; Denham & Burton, 1996; Francés & Genovés, 1994; Gresham & Nagle, 1980) em que se visa a substituição de comportamentos sociais considerados inadequados por outros mais adaptativos, através da modelagem, da instrução, da prática assistida, do reforço (vicariante, externo e auto-reforço), do *feed-back* e do ensaio *in vivo* (Coimbra, 1991 a).

Mas a aplicabilidade deste modelo de intervenção não se limitou ao relacionamento interpessoal. Pelo contrário, fundamentalmente durante as décadas de 70 e 80 (embora esta tendência seja, ainda, visível actualmente), os programas de treino de competências estenderam-se a uma variedade de problemas, tendo sido identificadas competências cujo déficit estaria relacionado com o comportamento agressivo (*e.g.*, Guerra & Slaby, 1990; Hudley & Graham, 1993; Rimm, Hill, Brown & Stuart, 1974), o consumo de álcool e drogas (*e.g.*, Botvin, Baker, Renick, Filazzola & Botvin, 1984; Botvin, Baker, Dusenbury, Tortu, & Botvin, 1990; Dupont & Jason, 1984; How, 1996; O'Neill, 1996; Spoth & Rosenthal, 1980; Van Hasselt *et al.*, 1993; Vitaro, Dobkin, & Tremblay, 1994) ou com o aparecimento de dificuldades em lidar com a procura de emprego (*e.g.*, Hesse, 1982; Vinokur, Proce & Schul, 1995), a aprendizagem e o estudo (*e.g.*, Lopes da Silva & Sá, 1993), a escolha vocacional (*e.g.*, Harren, 1979; Rea-Poteat & Martin, 1991; Taymens, Lewis & Ramsay, 1990), etc..

Um exemplo relativamente influente nas escolas inglesas é a proposta de Hopson e Scally (1981). Considerando que há necessidade de aumentar a eficácia das pessoas na condução da sua vida e que é possível que as pessoas adquiram competências com vista

ao *self-empowerment*, *i.e.*, a desenvolver maior controlo sobre si próprios e o que lhes acontece, maior auto-direccionamento, flexibilidade e investimento, Hopson e Scally partem do pressuposto que quanto mais competências a pessoa possuir, maior será o seu leque de alternativas, contribuindo, assim, para uma maior mestria e eficácia. Para Hopson e Scally as pessoas são responsáveis pelo processo que conduz ao *disempowerment* quer por aquilo que fazem a si próprias quer pelo que permitem que os outros façam quer pelas características dos seus ecossistemas de desenvolvimento.

Neste sentido, os indivíduos necessitam de desenvolver competências pessoais, relacionais e relativas a situações específicas que estão na base de um programa a ser implementado em contexto educativo, mas salientando a necessidade de capacitar não só os alunos mas todos os actores relevantes na escola (professores, gestores e pais). As características associadas à maior eficácia pessoal (*e.g.*, abertura à mudança, assertividade, autonomia, atitude pró-activa, orientação para o presente, realismo, auto-estima, capacidade de fazer investimentos, responsabilização pessoal) estão na base da definição do leque de competências a desenvolver (*vd.* Quadro II.2).

A proposta de intervenção é relativamente exaustiva e pode ser oferecida como uma disciplina de opção ou como actividade extra-curricular, a implementar pelos professores. Apesar das referências à importância de envolvimento de outros significativos da escola, privilegia-se, claramente, a intervenção directa junto dos alunos, no contexto de sala de aula.

Assim, o problema da eventual ineficácia de um indivíduo nas situações de vida é reduzido à inexistência de competências, operacionalizadas enquanto unidades cognitivas ou comportamentais mais ou menos discretas, que a observação e o treino em situação artificial podem fazer aprender. Um mecanismo corrente, que está presente neste modelo, é o que Rapaport (1977) designa por "culpar a vítima", pois o indivíduo é, em última análise, responsável pela sua própria inadequação.

Para além desta ênfase intrapsíquica, o modelo de Hopson e Scally (1981) tende a assumir um carácter informativo com uma forte componente didáctica, enfatizando a aquisição de conhecimentos sobre a realidade ou de comportamentos mais ou menos específicos. Como tivemos já oportunidade de salientar, a eficácia desta abordagem é questionável tanto em termos da validade conceptual como da generalização dos conhecimentos ou comportamentos aprendidos às situações concretas de vida. Uma importante razão para esta ineficácia prende-se com a inatensão à dimensão ecológica da acção humana: a intervenção é uma experiência relativamente isolada face à escola,

Quadro II.2

Competências a desenvolver (Hopson & Scally, 1981).

<p>COMPETÊNCIAS PESSOAIS</p> <ul style="list-style-type: none">pensar e resolver problemas criativamenteidentificar potencialidades pessoais e desenvolvê-lasgerir o tempo eficazmentedefinir objectivos e planos de acção para os atingirtomar decisões eficazesser pró-activolidar com emoções negativas e com o stressgerir a sexualidade
<p>COMPETÊNCIAS RELACIONAIS</p> <ul style="list-style-type: none">comunicaçãoiniciar manter e terminar uma relaçãodar e pedir ajudalidar com conflitosdar e receber <i>feedback</i>ser assertivoexpressar sentimentos construtivamenteser capaz de fazer negociações e compromissos
<p>COMPETÊNCIAS EM SITUAÇÕES ESPECÍFICAS</p> <ul style="list-style-type: none">relativas à escola: de tomada de decisão vocacional e de estudorelativas ao trabalho: encontrar um emprego, mantê-lo, mudar e lidar com o desempregorelativas à família: escolher um estilo de vida, viver com outros, ser um pai/mãe eficazrelativas à comunidade: ser um consumidor responsável, desenvolver uma consciência política, usar os recursos comunitários

não contribuindo intencionalmente para a prática em situação real das capacidades que visa promover (Weissberg *et al.*, 1989).

No entanto, nem sempre é possível identificar estudos sistemáticos de avaliação da implementação deste tipo de programas e, mesmo quando há análises pontuais da sua eficácia, geralmente imediatamente a seguir à implementação, os resultados vão invariavelmente no sentido da invisibilidade das mudanças na acção em contextos reais (*e.g.*, Barrow & Hayashi, 1980; Carvalho, 1990, 1993). Algumas excepções merecem referência particular, na medida em que pretendem determinar efeitos a médio e longo prazo das intervenções de treino de competências.

Del Greco, Breitbach, Rumer, McCarthy e Suissa (1986) realizaram um estudo longitudinal de avaliação da eficácia de um programa de treino assertivo para prevenir o consumo de tabaco em adolescentes. A associação da pressão dos pares e do conformismo à iniciação e manutenção do consumo de tabaco (*vd.* Schneider & Vanmastrigi, 1974) esteve na base da elaboração do programa (Del Greco, 1980), que foi implementado com 161 alunos de 6 turmas de uma escola de *Amherst*; os sujeitos tinham 12 anos, eram de famílias da classe média e eram considerados, pelos responsáveis da escola, como médios do ponto de vista do seu rendimento escolar. As 6 turmas receberam diferentes tratamentos: duas turmas foram sujeitas a treino assertivo durante duas semanas, seguido de uma semana de um programa inovador de prevenção do consumo de tabaco; outras duas turmas tiveram apenas o programa de prevenção do consumo de tabaco; as restantes duas turmas constituíram o grupo de controlo não tendo recebido qualquer intervenção especial, embora frequentassem as aulas regulares, já inseridas no currículo da escola, sobre esta questão. Os alunos foram observados com medidas de assertividade, *locus* de controlo e comportamento de consumo de tabaco antes do início da intervenção, no final da intervenção, três meses depois e quatro anos depois. Os resultados não revelam diferenças significativas entre os alunos das várias turmas, o que permite concluir sobre a ineficácia da intervenção: "se a um nível intuitivo, o treino assertivo é uma ideia que faz bastante sentido, não é claro que [na prática] faça algum bem" (Del Greco *et al.*, 1986, pp. 639).

Um outro estudo longitudinal pretende avaliar a eficácia de uma intervenção de educação sexual no contexto escolar, o *McMaster Teen Program* (MTP), implementado junto de alunos do 7º e 8º anos de escolaridade na província de Ontário (Thomas, Mitchell, Devlin, Singer & Watters, 1992). O desenvolvimento deste programa partiu do reconhecimento de que a gravidez indesejada durante a adolescência era um problema comum. Considerando que a gravidez indesejada é "um problema desenvolvimental

enfrentado por todos os adolescentes e não apenas por aqueles considerados em desvantagem, por uma ou outra razão" (*ibid.*, pp. 30), o MTP dirige-se a todos os adolescentes e visa os seguintes objectivos:

"adquirir informação precisa sobre o desenvolvimento, a sexualidade e as relações com os outros; melhorar as suas competências de comunicação em torno das escolhas e actividades sexuais; desenvolver competências sistemáticas de resolução de problemas e tomada de decisão em torno da actividade sexual; e praticar e implementar decisões responsáveis sobre o comportamento sexual" (*ibidem*, pp. 30-31).

O programa foi implementado junto de pequenos grupos (6-8 alunos) de rapazes e raparigas, em sessões de 1 hora, ao longo de um período de 6 a 8 semanas. Actividades como a visualização de filmes, a discussão em grupo e o *role-playing* são utilizadas para abordar tópicos relacionados "com o desenvolvimento normal dos adolescentes" (*ibidem*, pp. 31) como a pressão dos pares, os papéis sexuais, a gravidez adolescente; não foram incluídas menções aos métodos contraceptivos por, na altura da implementação, "não se incluírem nas linhas orientadoras do Ministério da Educação de Ontário para os alunos" (*ibidem*, pp. 31) da faixa etária abrangida.

Os monitores eram enfermeiros de saúde pública, professores de educação física ou de saúde e outros profissionais, seleccionados com base nas suas competências de gestão de pequenos grupos, e que participavam numa acção de formação de 40 horas centrada na sexualidade humana, no papel de facilitador e na aprendizagem baseada em problemas. Ao monitor competia o estabelecimento de um clima de participação e comunicação no grupo, o respeito pelas experiências dos alunos e a capacidade de "ser aberto e honesto quanto aos seus próprios enziejamentos e limitações" (*ibidem*, pp. 31). Os monitores tinham, ainda, um guia de implementação desenvolvido pelos autores do programa, que especificava os objectivos e actividades para em cada sessão. Aos alunos era, também, fornecido um guia com informação sobre a sexualidade e actividades de apoio às sessões, que eram encorajados a partilhar com os pais.

O programa foi implementado em 11 escolas, envolvendo 2331 alunos. Foram seleccionadas 10 escolas como grupo de controlo, num total de 1843 alunos, que não eram envolvidos no MTP e frequentavam apenas o programa convencional de educação sexual disponível em Ontário (que decorria em grupos de alunos do mesmo sexo).

A avaliação do processo de implementação do programa decorreu nas 3ª, 6ª e 9ª sessões, em que foi pedido aos alunos para declararem o seu grau de conforto com o grupo e o processo e a sua avaliação do monitor. Os pais avaliaram o programa no final da implementação. Os resultados destas avaliações revelaram, junto dos alunos, um aumento das percepções de conforto e competência do monitor ao longo do tempo, embora considerassem que se tratava de uma experiência demasiado curta; os pais reportavam, também, impressões positivas e consideravam que a intervenção facilitava a comunicação familiar sobre a sexualidade.

A avaliação dos resultados do MTP pretendia determinar os seus efeitos nos índices de gravidez adolescente, no comportamento sexual responsável e no *locus* de controlo dos alunos, partindo-se do princípio de que haveria vantagens do grupo experimental relativamente ao grupo de controlo; note-se que os dois grupos de alunos eram equivalentes, à partida, relativamente às variáveis em estudo. A avaliação envolveu um estudo longitudinal realizado ao longo de 4 anos, sendo mínima a perda de sujeitos ao longo do processo. Os resultados revelam não existir diferenças significativas entre os jovens que frequentaram o MTP e os seus colegas do grupo de controlo quanto:

(i) ao uso de métodos contraceptivos ou à abstinência de actividade sexual, sendo apenas a idade dos rapazes (e somente destes) um factor correlacionado com o uso consistente de métodos contraceptivos;

(ii) aos índices de gravidez que rondavam os 10% nos dois grupos.

Assim, e apesar da aparente satisfação com o programa durante a sua implementação, os autores concluem que

“é desencorajante tomar consciência que o programa não teve efeitos na frequência declarada de actividade sexual, no uso consistente de métodos contraceptivos ou na gravidez” (Thomas *et al.*, 1992, pp. 42).

Os resultados destes dois estudos reforçam o sentido das principais críticas às intervenções de treino de competências, que levantam problemas de validade conceptual e de generalização (Campos, 1992 b; Coimbra, 1991 a; Martin, 1990; Weissberg *et al.*, 1989). As críticas salientam que conceber as acções humanas como um conjunto de competências passíveis de treino é ignorar que a realização do sujeito envolve disposições, conhecimentos e atitudes de que as competências psicológicas não podem ser isoladas. Por outro lado, a maioria dos problemas com que os sujeitos se confrontam

na sua vida é demasiado complexa, idiossincrática e específica da situação para se poder caracterizar num quadro geral de prescrições generalizáveis. Martin (1990) acentua ainda a inatenção ao papel activo do sujeito na construção da realidade, que implica a impossibilidade de prever o comportamento de um indivíduo por inferência do desempenho de um grupo, e, finalmente, a irrelevância atribuída aos efeitos do contexto específico em que o problema surge: ora, o indivíduo competente é aquele que é capaz de utilizar os recursos pessoais e do meio para atingir objectivos desenvolvimentais (Waters & Stroufe, 1983).

Para além destas críticas, os estudos sobre a eficácia deste tipo de intervenções têm revelado ganhos apenas relativos, com um impacto quase inexistente na acção dos indivíduos (Baker *et al.*, 1984; Barclay, 1984; Denham & Almeida, 1987; Kirby, 1980; Leming, 1993; Lewis, Battistich & Schaps, 1990; Schaps, Moskowitz, Malvin & Sharffer, 1986; Weissberg *et al.*, 1989); aliás, é de salientar que, frequentemente, se esperam mudanças em resultado de intervenções claramente episódicas (por vezes apenas uma sessão: *vd.* Fisher, Fisher, Misovich, Kimble & Malloy, 1996). Na globalidade, é evidente a lógica informativo-instrutiva destes programas, bem como a exclusiva centração na mudança apenas no sistema pessoal.

2. Estratégias de intervenção centradas na transformação de processos

As estratégias que privilegiam a transformação dos processos psicológicos (*e.g.* tomada de perspectiva social, identidade pessoal, sentido de competência própria) partem do pressuposto de que um crescendo de complexidade, flexibilidade e capacidade de diferenciação destes processos é observável ao longo desenvolvimento de níveis mais integrados de auto-organização pessoal (Campos, 1991; Coimbra, 1991 a; Kohlberg, 1969; Lourenço, 1992 b, 1994, 1997; Piaget, 1968, 1970; Selman, 1980; Sprinthall, 1980, 1991; Sprinthall & Mosher, 1970). Ou seja, o ponto de partida é "a lógica do funcionamento psicológico" do indivíduo, tentando as diversas estratégias recriar "os mecanismos e condições [subjacentes à mudança desenvolvimental] no âmbito da intervenção" (Coimbra, 1991 a, pp. 9). Uma consequência desta atenção ao processo de desenvolvimento "natural" é o reconhecimento do papel central do desequilíbrio como condimento fundamental para a mudança; assim, todas as estratégias que analisaremos de seguida, tentam "conter, na organização do processo de intervenção, elementos de produção de desequilíbrio que, em certas condições, facilitem a mudança desenvolvimental" (*ibidem*, pp. 10), a saber: a acção, a reflexão e a relação (apesar de,

como veremos, a operacionalização destes elementos ser feita de modo distinto nas diversas estratégias).

2.1. A clarificação de valores

A estratégia de clarificação dos valores parte do pressuposto de que a escola deve assumir um papel activo, mas neutral, no processo da identificação pessoal dos valores. Inspirando-se nos modelos humanistas, a tónica é colocada no processo de valorização como instrumento de auto-descoberta, auto-realização e auto-actualização. Neste sentido, Raths *et al.* (1978) propõem uma intervenção que não advogue a preferência por certos conteúdos, mas que apoie os alunos a consciencializar as suas opções pessoais, através de uma diversidade de actividades específicas (jogos de simulação, discussão de temas, entrevistas, hierarquizações de valores, diários, etc.) no contexto de um grupo. A interacção entre pares é vista como fundamental neste processo, donde que o professor deverá ter um papel essencialmente não directivo e facilitador desta interacção, não participando nas actividades desenvolvidas pelos indivíduos, nem comentando as suas afirmações.

O objectivo da clarificação de valores é, então, que os indivíduos tomem consciência das suas opções neste domínio, tendo como ponto de referência um conjunto de características: um valor é algo escolhido livremente, após consideração de alternativas, pessoalmente significativo e publicamente assumido, que interfere nas acções e tem uma certa constância ao longo do tempo. Afirma-se, assim, a liberdade dos indivíduos para reflectirem deliberada e compreensivamente sobre os seus valores pessoais e, também, sobre os valores da sociedade. Waterman (1989) acentua a importância desta estratégia no processo de exploração necessário à construção da identidade. Como afirma Gracia (1987)

"a sua finalidade é mais o auto-conhecimento e a auto-estima da pessoa que a distinção entre um ou outro tipo de valores" (pp. 207).

E é verdade que, apesar de se tender a considerar a ênfase nos valores como característica exclusiva desta estratégia, Raths *et al.* (1978) assumiram como ponto de partida a asserção de Dewey (1939) sobre a relevância da reflexão para a integração pessoal. Assim, o seu objectivo era a promoção de processos de pensamento

"associados com a análise e a tomada de decisão. Quando são tomadas decisões, estão envolvidos julgamentos de valores. Quando a análise está a decorrer, geralmente tem um objectivo. Este objectivo

é provavelmente um indicador de valores. (...) [Esses processos de pensamento incluem:] (1) comparar, (2) classificar, (3) observar e relatar, (4) sumarizar, (5) interpretar, (6) analisar asserções, (7) resolver problemas (tomar decisões), (8) criticar e avaliar, (9) imaginar e criar, (10) codificar e reagir à codificação." (Raths *et al.*, 1978, pp. 201).

É no sentido de providenciar oportunidades para pensar e experiências de escolha que a clarificação de valores é desenvolvida, e são sugeridas estratégias a utilizar em relação com as matérias das várias disciplinas (Raths, Wasserman, Jonas & Rothstein, 1967). O objectivo é que os alunos se tornem mais conscientes das alternativas e das suas consequências e, finalmente, que "reconstruam o seu próprio comportamento (...) [pois] é uma mudança de comportamento, não nos valores, que visamos" (Raths *et al.*, 1978, pp. 200 e 248). Deste modo, identificam padrões comportamentais negativos que podem reflectir valores pouco claros como, por exemplo, apatia e desinteresse, incerteza, inconsistência, sobre-conformidade, tendência para vaguear, sobre-oposição,

Aliás, no âmbito da clarificação de valores, os alunos são encorajados a envolverem-se em projectos de acção, individual ou colectivamente, muito embora estes sejam mais vistos como um mecanismo para quebrar a rotina, contactar a vida real e recolher dados sobre si próprio e sobre a realidade, do que como oportunidades sistemáticas de desenvolvimento e mudança comportamental; ademais, os alunos podem seleccionar ou rejeitar os projectos e não têm que participar em todos, até porque são antecipadas resistências dos alunos, professores, gestores escolares e pais, "que vêm as escolas apenas como lugares para *falar sobre as coisas*" (*ibidem*, pp. 186).

É, no entanto, assumida, no seguimento de Dewey (1939), a noção de que os princípios morais são orientações da acção cuja "qualidade" só pode ser avaliada em situações específicas num determinado contexto, considerando que

"a clarificação pode oferecer-nos orientações para o comportamento que, à medida que se tornam mais claras, funcionam cada vez melhor na nossa vida" (Raths *et al.*, 1978, pp. 289),

embora reconheçam, no entanto, a dificuldade de prosseguir esta estratégia sem cair na trivialidade.

Numa revisão dos estudos empíricos e relatos de caso realizados na década de 60 e 70, Raths *et al.* (1978), concluem pela eficácia da clarificação de valores quanto à

diminuição de padrões comportamentais negativos (*e.g.*, Covault, 1973; Guziak, 1974; Raths, 1962) e de comportamentos disruptivos e desviantes (*e.g.*, Clarke, 1974), ao aumento de auto-confiança e auto-direccionamento, da expressão de problemas pessoais e da maturidade dos valores expressos (*e.g.*, Gorsuch, Arno & Bachelder, 1976), e à melhoria da qualidade do ambiente de aprendizagem, (*e.g.*, Covault, 1973; Guziak, 1974) das relações interpessoais (*e.g.*, Josephson, 1970), das relações professor-aluno (*e.g.*, Gordon, 1965), dos resultados de aprendizagem (*e.g.*, Barman, 1974; Lang, 1961; Pracejus, 1975), da confiança no futuro. Mas a investigação posterior não veio confirmar estes resultados positivos (*vd.* Leming, 1993); numa revisão de estudos que avaliam a eficácia da clarificação de valores Lockwood (1978) conclui que, para além de limitações metodológicas, havia uma tendência a exagerar os efeitos nos comportamentos. No entanto, parece-nos de reter a afirmação de Raths *et al.* (1978) de que há

"uma tendência dos professores [e dos teóricos e investigadores, acrescentaríamos] para pedir à clarificação de valores para fazer mais do que pode. Esta tendência decorre, parcialmente, do facto da clarificação de valores dar uma contribuição para uma variedade de objectivos do professor. Pode, por exemplo, motivar alunos enfasiados para se envolverem mais na escola. Pode melhorar o clima da sala de aula. Pode ajudar os alunos a apreciar a individualidade de cada um e a sua própria. Pode ajudar um professor a encontrar formas de lidar responsabilmente com temas sensíveis. E pode ajudar a humanizar uma instituição de outro modo fria. Isto pode levar alguns educadores a acreditar que a clarificação de valores pode fazer isto *por si mesma*, o que pode ser verdade durante algum tempo, mas raramente por muito. A clarificação de valores pode apoiar esses objectivos. Pode mesmo ajudar a construir um contexto que permita a realização de outras melhorias. Mas a clarificação de valores não é organizada de forma a fazer aquelas mudanças por si mesma. Por isso, advertimos os professores que esperam que a clarificação de valores por si só repare um currículo estéril, mude um ambiente punitivo ou elimine a ira dos alunos. *Isto é pedir demais*. O objectivo da clarificação de valores é ajudar os alunos a tornarem-se mais conscientes das suas escolhas, valorizações e acções e o modos como estas podem ser integradas. Como tal, é um *suplemento* útil para um ambiente de escola positivo. *Não é suposto constituir uma dieta completa*" (sublinhado nosso, pp. 295).

Infelizmente, estas recomendações não foram suficientemente escutadas e a clarificação de valores tornou-se, nos anos 60 e 70, a estratégia central de um conjunto de intervenções no contexto escolar, particularmente nos Estados Unidos, relativamente a uma enorme variedade de problemas, desde a educação sexual à prevenção das drogas (e.g., Carty, 1983; Toohey & Valenzuela, 1983). Daí o facto de alguns autores, de forma, sem dúvida, extrema, responsabilizarem a clarificação de valores por uma vastidão de problemas sociais como, por exemplo, o aumento do suicídio juvenil, das gravidezes adolescentes, da delinquência juvenil, e da toxicodependência (Wynne, 1989; Ryan, 1985). Estas críticas à clarificação de valores têm sublinhado a sua superficialidade e subjectividade, considerando que desresponsabiliza os pais, a escola e a sociedade, em geral, do processo de transmissão e socialização para os valores (Ryan, 1985).

É ainda defendido que a clarificação de valores promove o relativismo individualista, pois se ajuda o indivíduo a expressar e organizar os seus valores pessoais, relativiza-os pelo reconhecimento de que os outros têm outros valores igualmente "bons", já que não inclui o questionamento ou desafio desses valores nem, por outro lado, intencionaliza o processo tomada de decisões morais (Kohlberg, 1985). Ou seja, como salienta Gutman (1987), ao tratar de igual modo todas as perspectivas morais, a clarificação de valores corre o risco de promover um "falso subjectivismo (...) pois a tolerância e respeito mútuo que ensina é demasiado indiscriminada" (pp. 56). As reacções de crítica são, por vezes, bastante acutilantes: "pensem em todos os tiranos através dos tempos que afirmaram publicamente um conjunto muito claro de valores infames" (Sprinthall & McVay, 1987, pp.127). A este propósito Gracia (1987) salienta a necessidade dos proponentes da clarificação de valores distinguirem tolerância e relativismo, pois

"na base deste princípio está a posição de Rogers de aceitação incondicional da pessoa, mas ele próprio afirma que aceitar a pessoa não significa estar sempre de acordo com as suas crenças e opiniões" (pp. 207).

Beane (1990) considera, no entanto, que estas críticas se devem ao facto da clarificação de valores se ter afastado dos seus pressupostos originais, nomeadamente a importância do pensamento reflexivo no processo de valorização: o objectivo inicial era promover a reflexão crítica sobre as razões da escolha de determinados valores e sobre as consequências dessa opção do ponto de vista da acção do indivíduo. Mas, a disseminação em larga escala desta estratégia pelas escolas traduziu-se, segundo este

autor, num claro afastamento deste racional teórico em direcção a uma postura de individualismo e de considerável relativismo ético.

Independentemente da validade e razoabilidade destas críticas, é importante ter em conta que, frequentemente, se devem a expectativas exageradas e inadequadas sobre os efeitos possíveis da clarificação de valores. Ora, a reinterpretação de Waterman (1989) sobre esta estratégia, no âmbito da teoria do desenvolvimento da identidade (Marcia, 1966, 1985), parece-nos repor os objectivos da clarificação de valores no lugar adequado: o da promoção do questionamento e da exploração pessoal, enquanto mecanismos indispensáveis à emergência da moratória que antecipa a identidade construída. Mas a asserção de Rath e colaboradores (1978) de que a reflexão sobre a experiência é, por si só, um meio privilegiado de produzir mudanças no comportamento enferma do optimismo racionalista que caracteriza uma parte significativa das estratégias desenhadas até final da década de 80 (*vd.*, Campos, 1992 b; Coimbra, 1991 a).

Por último, embora seja evidente o pendor de exploração reconstrutiva da clarificação de valores é, igualmente, notória a sua centração exclusiva na dimensão intrapsíquica, particularmente problemática quando se visam mudanças na acção real e quotidiana dos indivíduos.

2.2. A discussão de dilemas

A discussão de dilemas morais em grupo partiu de uma aplicação directa da teoria do raciocínio moral de Kohlberg (1969) ao contexto escolar, desenvolvida por Blatt (Blatt & Kohlberg, 1975). Dada a relevância da perspectiva de Kohlberg, sem dúvida um dos teóricos mais significativos e controversos neste domínio, justifica-se uma breve análise dos seus pressupostos.

A teoria de desenvolvimento do raciocínio moral (Kohlberg, 1969, 1981, 1984, 1985) assume um referencial cognitivo-desenvolvimental, partindo do princípio que o indivíduo constrói activamente um significado pessoal sobre o que é justo/injusto. O desenvolvimento moral é, assim, um processo de progressiva complexificação do raciocínio subjacente ao juízo sobre o bem e o mal, o justo e o injusto que decorre independentemente da cultura, segundo uma sequência universal e invariante de estádios. Esta progressão implica uma maior capacidade de tomada de perspectiva social, uma maior coordenação de reciprocidade e uma maior autonomia. É um percurso do egocentrismo, que passa por uma fase de sociocentrismo, e evolui para a autonomia e descentração na produção de raciocínio sobre a justiça. Neste processo o

desenvolvimento intelectual é uma condição necessária, mas não suficiente (*vd.*, Arbutnot, Sparling, Faust & Kee, 1983).

Kohlberg (1969, 1981, 1984) postula a existência de três níveis e seis estádios de raciocínio moral. Os estádios representam formas qualitativamente diferentes de pensamento sobre a justiça, *i.e.*, do sujeito se relacionar com as regras e normas sociais, que se reflectem em modos diferentes de definir o que é justo e injusto, revelando capacidades cada vez mais complexas de tomada de perspectiva social (Bergling, 1985). O nível pré-convencional caracteriza-se por um egocentrismo do sujeito cujos julgamentos se baseiam nas consequências para si próprio, o nível convencional é dominado por uma perspectiva sociocêntrica, com ênfase nas expectativas, segurança e estabilidade social e o nível pós-convencional onde emerge uma moralidade de princípios éticos de democracia, justiça, reciprocidade, igualdade de direitos e respeito pela dignidade do ser humano, transituacionais e transindividuais¹¹. Pressupõe-se, ainda, que há mudanças no conteúdo dos valores à medida que o indivíduo se move através de estádios sucessivos, na direcção de modos mais universais de raciocínio moral (Feather, 1988).

Saliente-se, no entanto, que este modelo se refere ao desenvolvimento de estruturas e processos cognitivos que remetem para o domínio de possibilidades da acção (o que o sujeito é capaz de fazer), e não da acção do sujeito propriamente dita. Mas a teoria cognitivo-desenvolvimental tem tentado explorar o processo que liga o raciocínio moral ao comportamento moral. Tivemos já oportunidade, no capítulo primeiro, de mencionar a proposta de James Rest (1979), que define quatro componentes principais da moralidade: interpretar a situação em termos de como o bem-estar pessoal pode ser afectado pelas acções possíveis; determinar qual seria a direcção moral ideal da acção; decidir que curso de acção assumir, após ter pesado os possíveis resultados de diferentes cursos de acção; e implementar o que se pretende fazer, o que envolve uma operação de auto-regulação. Assim, a acção final não depende exclusivamente de valores morais, mas da conjugação de diferentes tipos de valores. Kohlberg e Candee (1984), por seu lado, assumem uma associação mais directa entre comportamento e raciocínio, afirmando que "há um processo desenvolvimental unitário envolvido no desenvolvimento

¹¹ Parece-nos, no entanto, que a principal aquisição formal do nível pós-convencional é a relativização do conceito de lei, sendo a opção por determinados valores uma característica não formal, mas relativa aos conteúdos, o que tem levantado a contestação quanto à existência do 6º estádio (*vd.* Habermas, 1990); aliás, a dificuldade em separar as duas dimensões é evidente no domínio moral (*vd.* Döbert, 1990). Posteriormente, o próprio Kohlberg (Kohlberg, Levine & Hewer, 1983) viria, com base em estudos longitudinais, a atenuar a reivindicação da existência do 6º estádio

do julgamento e acção morais" (p. 506), preconizando um modelo de julgamento e acção moral em quatro passos: interpretação da situação como uma em que o estágio moral e a tomada de perspectiva social têm um papel importante; tomada de decisão sobre a escolha moral relativa ao que é certo e justo; avaliação da responsabilidade e obrigação pessoal para tomar a acção moral; e implementação da acção moral. Espera-se, ainda, uma maior consistência entre o comportamento e o raciocínio nos estádios mais elevados de desenvolvimento.

Sendo uma perspectiva estrutural-cognitiva, "a mudança pode ser vista como um processo de reorganização do cliente na decorrência de um desequilíbrio precedente" (Coimbra, 1991 a, p. 10). Pressupõe-se, portanto, que o desequilíbrio produz conflito cognitivo que vai implicar a transformação do sistema pessoal no sentido de níveis mais complexos e integrados de auto-organização; neste sentido o desequilíbrio é promotor do desenvolvimento. O conflito sócio-cognitivo assume um conjunto de características particulares: (i) activa emocionalmente o sujeito, motivando-o a procurar soluções novas; (ii) ajuda-o a tomar consciência de outras formas de resposta; (iii) o outro proporciona ao sujeito os elementos da nova estrutura; mas (iv) só o ajuda a desenvolver quando lhe permite participar activamente na reestruturação do problema.

O conflito produz-se pela exposição a situações que provocam contradições na estrutura de raciocínio e face às quais o sujeito tem de tomar uma decisão, ou pela exposição a pessoas cujo raciocínio é mais complexo do que o próprio. Há, ainda, um pressuposto importante para a intervenção (Rest, Turiel & Kohlberg, 1994): os indivíduos compreendem o raciocínio dos estádios anteriores, do próprio e do estágio seguinte mas preferem o último, porque o consideram mais adequado.

A abordagem de intervenção desenvolvida por Blatt e Kohlberg (1975) fundamenta-se nestes pressupostos e envolve a discussão socrática em grupo de dilemas morais, assumindo a noção de que um estágio desenvolvimental mais elevado é melhor, do ponto de vista formal. Os elementos que devem estar presentes para garantir a eficácia desta estratégia de intervenção são, por um lado, um monitor que coloca questões desafiantes, pedindo aos sujeitos para justificar as suas opções e, por outro, a mistura de estádios no mesmo grupo, *i.e.*, pelo menos dois estádios de desenvolvimento moral devem estar representados por um número razoável de indivíduos, para a mudança ser eficaz (Kohlberg, 1985).

Posteriormente, esta técnica foi utilizada com objectivos da promoção do desenvolvimento interpessoal, quer relativamente à tomada de perspectiva social

(Selman, 1976) quer relativamente às estratégias de negociação interpessoal (Adalbjarnadóttir & Edelstein, 1989). Neste último caso, os autores elegem os problemas escolares como temática principal, sendo os dilemas desenvolvidos a partir de situações reais da vida da escola, dos programas e manuais ou de histórias infantis, centrando-se essencialmente nas relações professor-aluno e aluno-aluno.

As condições de eficácia (Kohlberg, 1975) são a exposição a um estágio superior de raciocínio, isto é, a heterogeneidade do grupo, o colocar de problemas e questões que criam insatisfação com as estruturas actuais, ou seja, os dilemas, e a produção de um clima dialogante, de interacção, necessário para a emergência das condições anteriores. Blatt & Kohlberg (1975) verificaram que, no domínio do desenvolvimento do raciocínio moral, pelo menos 50% dos sujeitos avançavam 1/3 de estágio, efeito que viria a ser conhecido na literatura como o "efeito de Blatt".

Mas a investigação sugere que é fundamentalmente a condição de heterogeneidade do raciocínio, enquanto produtora de desequilíbrios ao nível cognitivo, e não a atitude facilitadora do profissional, que é responsável pela mudança (Berkowitz, 1985). Esta conclusão é consistente com investigações realizadas no contexto escolar (*e.g.*, Berkowitz, Gibbs & Broughton, 1980; Maitland & Goldman, 1974; Schlaefli, Rest & Thoma, 1985) e familiar (*e.g.*, Speicher-Dubin, 1982; Walker & Taylor, 1991). No entanto, outras investigações salientam a orientação do facilitador como condição necessária para o sucesso (*e.g.*, Rosenkoetter, Alderman, Nelson & Ottaviano, 1982).

A perspectiva de Berkowitz e Gibbs (1983) sobre o processo de discussão de dilemas permite, ainda, considerar uma outra variável importante para a produção de mudanças, a saber, a "discussão transaccional" que consiste na "interacção dialogante entre duas estruturas de raciocínio" ou num "raciocínio que opera sobre o raciocínio do outro" (Berkowitz, 1985, pp. 204). Trata-se de uma discussão dialéctica em que o raciocínio de um indivíduo confronta e desafia o raciocínio do outro, capacidade decorrente do domínio das operações formais. Assim, a qualidade transaccional do diálogo que se gera entre indivíduos em diferentes níveis de raciocínio moral determina também a eficácia desta intervenção.

Diaz-Aguado (1992) sistematiza as condições para aplicar este modelo de intervenção com base nas recomendações de Hersh, Reiner & Paolitto (1984):

(i) criar um clima de confiança que favoreça a cooperação e a comunicação entre os sujeitos e diminua a orientação do facilitador;

(ii) explicar o que é um conflito moral ou interpessoal através de dilemas hipotéticos, assegurando-se que os participantes o entendem;

(iii) fazer com que os participantes reconheçam dilemas na sua vida quotidiana e sensibilizá-los para captar as conotações morais e interpessoais de numerosas situações que vivem frequentemente;

(iv) depois da primeira discussão em conjunto dividir o grupo em pequenos grupos (de 5 ou 6 pessoas) para favorecer a participação directa de cada um, voltando depois à discussão colectiva em que o porta-voz de cada grupo exporá as conclusões principais e os argumentos apresentados;

(v) favorecer a tomada de consciência dos processos cognitivos que intervêm na tomada de decisões morais;

(vi) desenvolver as capacidades de comunicação para escutar os colegas, expressar as próprias ideias, captar as discrepâncias, etc..

Embora essencialmente utilizada com crianças e adolescentes e, geralmente, no contexto escolar (*e.g.*, Diaz-Aguado, 1992; Enright, Lapsley, Harris & Shawver, 1983; Niles, 1986; Paisley & Peace, 1995), a discussão de dilemas tem também sido utilizada com sucesso noutros contextos e com populações diversificadas (*e.g.*, Gibbs, Arnold, Ahlborn, Chessman, 1984; Powell, Locke & Sprinthall, 1991; Schlaefli, Rest & Thoma, 1985). Globalmente, a avaliação da eficácia da discussão de dilemas tem revelado ganhos satisfatórios na promoção das estruturas do desenvolvimento interpessoal e moral, tanto maior quando os dilemas utilizados são reais e a discussão decorre no contexto de grupos naturais (turma, família) (Higgins, 1980).

As limitações desta técnica (Kohlberg, 1985) referem-se à relação entre o julgamento moral e a acção, pois as mudanças no raciocínio sobre dilemas hipotéticos não garantem, nem intencionalizam, mudanças no raciocínio sobre dilemas reais e, conseqüentemente, na acção do sujeito; à excessiva acentuação do pensamento reflexivo, sem preocupação com a acção, ou seja, a centração exclusiva com aspectos estruturais — a evolução do pensamento de Kohlberg leva-o a considerar que a educação moral deve preocupar-se também com conteúdos, particularmente quando decorre num momento em que o sujeito está a ser alvo de um processo de socialização activa —; e ao facto da sua eficácia ser limitada, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento moral, apenas aos 4 primeiros estádios de desenvolvimento. Ademais, a investigação

revelou que os professores tinham tendência a abandonar a utilização da discussão de dilemas ao fim de algum tempo (*vd.* Higgins, 1991).

Edelstein (1985) critica, ainda, este tipo de intervenções porque decorrem frequentemente em meio escolar. Em sua opinião, a escola funciona segundo um mecanismo de segmentação, tanto ao nível do saber escolar (que não tem relação com a realidade e a substitui), como ao nível da própria dinâmica organizacional (que tem regras semelhantes, emergentes de uma racionalidade de administração burocrática, *i.e.*, coortes de nascimento, horários, notas, ...). A escola é, na perspectiva deste autor, um contexto artificial organizado para a produção de uma aprendizagem (o que não é sinónimo de desenvolvimento) que tem pouca correlação com o vivido; conseqüentemente, a escola tem uma baixa capacidade para ajudar a construir modelos da realidade adequados para a acção no "mundo real". Por outro lado, no desempenho do seu papel institucional, os professores têm dificuldade em criar as condições de confiança e mutualidade necessárias à produção de mudanças.

Assim, é, novamente, a preferência por um modelo de intervenção centrado na pessoa que não atende às dimensões transpessoais da acção humana que parece ser um factor determinante nas críticas e limitações da discussão de dilemas.

2.3. A educação psicológica deliberada

Os programas de educação psicológica deliberada (Mosher & Sprinthall, 1970; Sprinthall, 1980, 1991) caracterizam-se por um conjunto de pressupostos básicos, a saber: a ênfase no auto-conhecimento e na capacidade de constante reavaliação, reflexão crítica e redefinição pessoais; a existência de um processo de desenvolvimento psicológico sequencial, de forma a que certos processos psicológicos básicos podem ser ordenados num contínuo ao longo do ciclo vital; a maior complexidade e capacidade de integração dos processos que caracterizam os estádios de desenvolvimento mais elevados, donde a necessidade de intencionalizar a promoção do desenvolvimento psicológico; e a possibilidade de promover a complexidade e flexibilidade desses processos como estratégia para o desenvolvimento psicológico.

Algumas características específicas da educação psicológica deliberada parecem ser determinantes da sua eficácia, a saber: a vivência de experiências desafiantes de desempenho de papéis¹², a reflexão guiada, o equilíbrio entre a experiência e a reflexão, a continuidade e o apoio (Sprinthall, 1991). Os programas de intervenção devem

¹² Ou seja, de *role-taking* por oposição a *role-playing*.

possibilitar aos indivíduos o desempenho de papéis significativos em situações reais. Estas experiências¹³ são geralmente perturbadoras, no sentido piagetiano da expressão, constituindo, assim, uma ocasião para o desenvolvimento na direcção de níveis mais complexos e integrados de auto-organização, através do apoio e supervisão do professor ou psicólogo. Não se trata, pois, de cair na lógica de um activismo desordenado, cujas consequências seriam provavelmente perversas (Schultz & Selman, 1990), mas de proporcionar o desafio da acção e simultaneamente o contexto para a reflexão sistemática sobre a experiência vivida. Assim, o equilíbrio entre acção e reflexão é uma componente fundamental se o objectivo é a integração criteriosa (e cada vez mais complexa) e a construção de um significado pessoal do vivido. Naturalmente, o tempo é um factor fundamental neste processo: não se podem esperar resultados significativos de projectos de curta duração ou descontínuos, pois o desenvolvimento psicológico exige intervenções continuadas de longa duração (Sprinthall, 1980, 1991). Neste processo, o monitor da intervenção deve proporcionar uma relação de apoio e um contexto seguro (Marcia, 1991), pois o confronto com experiências desafiantes pode despoletar emoções e o desenvolvimento para novas estruturas de pensamento implica uma perda significativa para o indivíduo.

Um exemplo da operacionalização desta estratégia é o programa implementado por Sprinthall e Scott (1989) numa escola secundária feminina de uma comunidade rural. Para completarem o ensino secundário, as alunas tinham de realizar um módulo de serviço comunitário; com o acordo dos gestores da escola, as ofertas disponíveis eram o desempenho de funções de tutoria de crianças mais novas ou de apoio a professores do ensino elementar. As funções de tutoria eram consideradas suficientemente desafiantes para constituírem a experiência de acção neste projecto: as jovens finalistas serviriam de figura de apoio a crianças mais novas com dificuldades no domínio da matemática; no grupo de controlo, as suas colegas ajudavam os professores na realização de tarefas como vigiar a turma quando o professor tinha que se ausentar, recolher os trabalhos de casa, etc.. O projecto era acompanhado por um professor de matemática e pelo psicólogo da escola; numa primeira fase, foram trabalhadas competências de ajuda (ouvir, dar reforço, ...) e posteriormente as sessões em grupo antecipavam, preparavam, analisavam e discutiam o trabalho com os alunas mais novas quer do ponto de vista das "explicações" de matemática quer no que se refere a questões interpessoais. As sínteses pessoais destas discussões eram reproduzidas por escrito num diário e num jornal de parede. Dos quatro encontros semanais com as alunas mais novas, três eram centrados

¹³ Tratam-se, geralmente, de actividades de ajuda a outros, como o trabalho com crianças, deficientes, velhos, etc..

na realização de exercícios de matemática e um em actividades lúdicas, mas de conteúdo matemático. No final do semestre as jovens finalistas revelavam maiores níveis de desenvolvimento tanto no raciocínio moral, como na complexidade conceptual; os ganhos das alunas mais novas (embora não constituíssem o objectivo central da intervenção) no domínio da matemática eram também relevantes, com uma tendência a atribuir mais o sucesso a si próprias e o fracasso ao acaso, o que tem vantagens do ponto de vista do seu auto-conceito no domínio matemático.

Na globalidade, a avaliação da eficácia de intervenções que, nos mais variados contextos, privilegiam o desenvolvimento de processos psicológicos, tem salientado a sua importância para a produção de mudanças tanto ao nível da complexidade estrutural dos indivíduos, como da qualidade da sua acção em contexto (Campos, 1989 a, 1989 b; Moos, 1987; Power, 1985; Silva & Miranda, 1990; Sprinthall & Scott, 1989; Sprinthall & ; Thies-Sprinthall, 1984, 1991; Trasher & Bloland, 1989). Especificamente, a educação psicológica deliberada tem revelado efeitos significativos na promoção da estruturas do desenvolvimento cognitivo (*e.g.*, Faubert, Locke, Sprinthall & Howland, 1996), da complexidade conceptual (*e.g.*, Sprinthall & Scott, 1989), do raciocínio moral¹⁴ (*e.g.*, Enright *et al.*, 1983; Kessler, Ibrahim & Kahn, 1986; Sprinthall & Scott, 1989; Reiman & Thies-Sprinthall, 1993; Thies-Sprinthall, 1984), do desenvolvimento do ego (*e.g.*, Faubert, Locke, Sprinthall & Howland, 1996; Kessler, Ibrahim & Kahn, 1986; Sprinthall & Scott, 1989) e, também, na aquisição de competências (*e.g.* Kessler, Ibrahim & Kahn, 1986; Reiman, Bostick, Lassiter & Cooper, 1995). No entanto, há que reconhecer que a principal preocupação tem sido com a promoção das estruturas cognitivas, o que leva alguns autores a considerar que a ênfase excessiva em dimensões formais equivale a uma inatenção aos conteúdos (*vd.* Cunha, 1994).

Finalmente, se é evidente que a educação psicológica deliberada se inscreve nas estratégias de exploração reconstrutiva, ao nível da definição dos alvos de intervenção, embora sejam providenciadas experiências de acção real, visa-se apenas a transformação das estruturas pessoais (Coimbra, 1991 a). Ou seja, não há transformação deliberada das experiências de vida; acrescentam-se oportunidades de acção apenas e só como meio de promover a complexidade dos processos psicológicos dos alunos. E, embora se parta do princípio que as oportunidades actuais de vida dos jovens, nomeadamente as que experienciam na escola, não são de suficiente qualidade para promover o desenvolvimento psicológico, nada se faz no sentido da transformação dessas

¹⁴ Os ganhos são iguais ou superiores à discussão de dilemas (*vd.* Sprinthall & Scott, 1989).

oportunidades, por exemplo, considerando uma mudança da estrutura e organização da própria escola.

3. Estratégias de intervenção que atendem à transformação de conteúdos e de processos

Como dissemos no início deste capítulo, algumas das estratégias de intervenção psicológica na formação pessoal e social privilegiam a mudança de processos psicológicos, reconhecendo a importância concomitante de transformar dimensões mais periféricas do sujeito psicológico, como os valores ou as competências de acção. Estas estratégias surgem na sequência da avaliação e evolução de algumas das estratégias anteriores: por exemplo, o modelo de treino de competências da LIONS-TACADE colmata algumas das lacunas dos modelos mais clássicos de treino de competências, e a comunidade justa pretende resolver algumas questões deixadas em aberto pela discussão de dilemas. Adicionalmente, apesar de remeterem para diferentes modelos teóricos explicativos do desenvolvimento humano, há uma significativa comunalidade: o reconhecimento de que o desenvolvimento humano é um "desenvolvimento-em-contexto", pelo que a intervenção deve almejar uma "transformação no interior" (Campos, 1989 c) ao nível das relações, actividades e papéis que os alunos têm oportunidade de experienciar na escola (Bronfenbrenner, 1979; 1986). Uma atenção particular é, portanto, atribuída por todas as estratégias seguintes à qualidade psicossocial das experiências de vida dos alunos no contexto escolar.

3.1. O projecto de competências para a vida

Elaborado pela TACADE (uma ONG da Grã-Bretanha ligada à prevenção do consumo de álcool e drogas) em colaboração com o *Lions Club*, o projecto *Skills for Life* (1994) apresenta-se como uma intervenção holística de formação pessoal e social, que visa promover mudanças na escola e não apenas sugerir actividades a implementar na sala de aula¹⁵. O objectivo é contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, responsabilizando todos os actores educativos (alunos, professores, gestores escolares, pais, comunidade) neste processo.

¹⁵ Como veremos, o programa inclui uma multiplicidade de actividades passíveis de implementar na sala de aula, apesar do manual enfatizar claramente e sugerir estratégias de transformação da escola como organização e da sua relação com as famílias e comunidade. As actividades são, no dizer de um dos responsáveis pela elaboração, o menos importante deste programa, mas consideradas fundamentais pelos professores e, portanto, indispensáveis para a difusão e aceitação de intervenções neste domínio (Dobson, comunicação pessoal).

O manual do projecto apresenta um modelo de planeamento do desenvolvimento organizacional, que visa ajudar as escolas a:

"identificar e responder às necessidades da escola como um todo, no que se refere a apoiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos em parceria com as famílias e a comunidade; desenvolver e implementar uma política holística de desenvolvimento pessoal e social; planear e gerir um programa de desenvolvimento profissional; desenvolver um programa coerente e estruturado de formação pessoal e social; apoiar uma prática de sala de aula eficaz no domínio da formação pessoal e social" (LIONS-TACADE, 1994, pp.7).

Os alvos de mudança incluem os alunos, os professores, a escola como organização, a família e a comunidade. O modelo proposto sugere que os membros da comunidade escolar se envolvam activamente na avaliação de necessidades relativamente a cada alvo e ajuda a planear sequencialmente as transformações a implementar, avaliando resultados e reiniciando o ciclo. Neste processo, são definidos três princípios fundamentais, a saber:

(i) reconhecer as necessidades colectivas da comunidade escolar;

(ii) gerir a mudança através do planeamento do desenvolvimento da escola, usando um modelo sequencial que envolve a identificação de necessidades, a selecção de alvos e estratégias para a mudança, a avaliação do processo e resultados e a re-entrada no sistema quando necessário; e

(iii) criar condições para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, perspectivando os alunos, os professores, a organização escolar, a família e a comunidade como agentes de mudança.

Isto pode implicar, por exemplo ao nível da organização escolar, disponibilizar cursos de formação pessoal e social, promover um *ethos* que reflecta e suporte determinados princípios através das políticas e práticas educativas e/ou definir estilos de ensino e aprendizagem mais adequados para lidar com as necessidades dos alunos. A ênfase é claramente colocada na capacidade da escola para analisar e determinar as suas necessidades e desenvolver um plano de intervenção para produzir a mudança.

Ao nível da sala de aula são sugeridas múltiplas actividades que emergem de cinco dimensões interrelacionadas e que remetem para questões centrais durante a

adolescência: desenvolvimento pessoal, incluindo temas como lidar com a mudança; pertença, abordando questões como o luto; necessidades, direitos e responsabilidades, analisando áreas como a vida familiar; lidar com situações, referindo, por exemplo, as escolhas vocacionais; e "correr riscos" com referências à SIDA, consumo de drogas e outros problemas juvenis.

Como é evidente, o projecto *Skills for Life* distingue-se da proposta de Hopson e Scally (1981) pela atenção e ênfase nas dimensões transpessoais. Com efeito, o problema da aquisição de capacidades é claramente posto num referencial teórico que salienta a necessidade de intervir no contexto escolar onde estas vão ser aprendidas e reforçadas.

Mais, ao reconhecer o direito dos agentes locais (alunos, professores, organização escolar, famílias e comunidade) na determinação dos objectivos e estratégias de intervenção, está a privilegiar uma abordagem de exploração reconstrutiva que, mais do que impor ou sugerir explicações para os problemas das pessoas, se preocupa em criar condições para que estas explorem o significado das suas próprias dificuldades. No entanto, o facto desta proposta de intervenção contemplar um vasto leque de sugestões de actividades para a sala de aula permite às escolas e aos professores uma utilização eminentemente instrutiva, apesar do intencional esforço dos autores em recusar esta lógica. Ainda assim, há que reconhecer que as competências a desenvolver foram seleccionadas em função das especificidades da população-alvo, o que também traduz alguma evolução relativamente aos modelos mais clássicos do treino de competências (vd. Bandura, 1986).

Adicionalmente, o projecto sublinha uma metodologia de intervenção cujos pressupostos se assemelham aos que enunciámos a propósito da intervenção psicológica social e comunitária.

3.2. A comunidade justa

A abordagem da comunidade justa (Kohlberg, 1970, 1971, 1980, 1983, 1984, 1985) emerge do desenvolvimento da discussão de dilemas morais em grupo, tentando responder a algumas das suas limitações, nomeadamente, a relação entre o julgamento moral e a acção e a preocupação exclusiva com aspectos estruturais da moralidade (Kohlberg, 1985).

Kohlberg (1985) diferencia esta abordagem do endoutrinamento pela ênfase num consenso racional quanto ao conteúdo dos valores e num método que apela à

racionalidade (e não à autoridade), e pelo respeito pelo sujeito enquanto "agente moral autónomo" (pp. 35). O objectivo é "transformar o currículo oculto num currículo de justiça" (Power, Higgins & Kohlberg, 1989 a, pp. 24) e a intervenção visa estabelecer um modelo de democracia participativa num determinado contexto (escola, residência universitária, instituição de internamento para menores, etc.). O pressuposto é que

"a educação para a justiça requer, então, que as escolas se tornem mais justas e que os alunos sejam encorajados a assumir um papel activo em tornar a escola mais justa" (Kohlberg, 1971, pp. 82).

No contexto de uma "comunidade justa", que se baseia na igualdade de direitos políticos entre os indivíduos, desenvolve-se não só a capacidade de raciocinar mas também de agir moralmente, pois os sujeitos tomam decisões sobre dilemas e acções morais, no sentido de garantir a sobrevivência da comunidade, assumem a responsabilidade pelo cumprimento de regras e de uma disciplina que são o resultado da discussão, raciocínio e argumentação sobre a justiça, e são confrontados pelos pares e outros membros da comunidade sobre as incongruências entre os seus julgamentos e acções (Kohlberg, 1985).

Power e colaboradores (1989 a) identificam, ainda, outras vantagens desta estratégia, a saber: a consideração de problemas e situações da vida real, mais eficazes do que a discussão de dilemas hipotéticos; a ênfase na democracia legitimar que os alunos tomem decisões autonomamente, sem estarem dependentes de autoridades exteriores; a prática do princípio segundo o qual o meio mais eficaz de ensinar valores democráticos é dar aos alunos a oportunidade de os praticar; e a vivência democrática que pode diminuir o fosso entre as gerações de adultos e adolescentes.

A ideia de justiça subjacente a esta abordagem corresponde à definição do 6º estágio do raciocínio moral que se caracteriza pela ênfase na reciprocidade do diálogo e da capacidade de assumir papéis (*role-taking*), pela universalidade das decisões morais, e pelo respeito da integridade e dignidade dos seres humanos enquanto princípio geral que regula a tomada de decisão moral. Implica, assim, uma noção de contrato social baseada na liberdade para todos e na igualdade de direitos e oportunidades (Rawls, 1971).

Estes princípios são operacionalizados num modelo de democracia participativa, adoptado nas comunidades justas como meio para a educação moral. A implementação da democracia é considerada fundamental e

"não pode ser uma manobra de superfície, um gesto de justiça que deixa a estrutura de autoridade tradicional no lugar. Se se pede aos alunos para brincarem à democracia enquanto os professores continuam a tomar as verdadeiras decisões, pouco se ganha e o bom nome da democracia é perdido. (...) Mas também é necessário ver o governo democrático numa perspectiva desenvolvimental. A simples institucionalização de uma democracia formal — toda a gente tem direito a um voto, etc. — não é mais capaz de estimular o desenvolvimento moral dos alunos do que simplesmente ter discussões morais. A preocupação com a criação de condições para o crescimento moral tem de ser transferida para a democracia educacional se se pretende, também, estimular o desenvolvimento moral" (Power *et al.*, 1989 a, pp. 25-26).

Na globalidade, a comunidade justa apresenta uma dupla ênfase: no processo de interacção mas também no produto, *i.e.*, nas normas de justiça e comunidade e na estrutura de raciocínio moral sobre as normas. Especificamente, as características desta abordagem são as seguintes (Kolhberg & Higgins, 1987):

(i) o voluntariado dos participantes, geralmente 5 professores e 100 alunos;

(ii) um modelo de democracia participativa, "uma pessoa, um voto", pressupondo relações igualitárias entre professores e alunos, já que se os professores têm uma responsabilidade e autoridade especiais (que advém da sua competência e não do seu estatuto, que são consentidas mas não coagidas) são limitadas pelo processo democrático, pois formalmente professores e alunos são membros iguais da comunidade;

(iii) o objectivo de lidar com problemas de justiça e bem-estar da comunidade, pela definição de regras relativas à justiça (violência, roubo, intimidação), à comunidade (participação, ajuda, integração) e às convenções (vestuário, comportamentos);

(iv) a existência de duas dimensões mutuamente relacionadas, a justiça (embebida no processo de democrático, que inclui a discussão moral sobre direitos, deveres, ...) e a comunidade (sociedade escolar que se assume como mutuamente responsável, caracterizada por uma atmosfera de solidariedade e cooperação no colectivo, pela coesão do grupo e por sentimentos de pertença e vinculação); e

(v) por uma organização estrutural, definida de forma a criar oportunidades diversificadas para a participação de todos, evitando o domínio dos mais fortes, dos mais numerosos ou mais eloquentes.

Dada a relevância da organização estrutural da comunidade justa, procederemos a uma descrição mais detalhada das várias instâncias de discussão e decisão, a saber: a assembleia comunitária, o comitê de agenda, os grupos de aconselhamento, o comitê de justiça ou disciplina e as classes de discussão de dilemas morais.

A *assembleia comunitária* reúne todos os membros da comunidade, tendo em vista a discussão e resolução de questões morais, a elaboração de regras e a análise de violações. No contexto da assembleia comunitária são abordadas as linhas orientadoras das políticas gerais da escola, havendo um conflito controlado e uma troca aberta de opiniões, essenciais para a promoção do desenvolvimento do raciocínio moral.

Ao *comitê de agenda*, constituído por 2 a 3 professores e 8 a 12 alunos, compete decidir sobre os temas a tratar na assembleia comunitária.

Os *grupos de aconselhamento* são constituídos por 1 professor e 10 a 15 alunos que se reúnem uma vez por semana, com vista à discussão de problemas da escola e problemas interpessoais e pessoais. As suas tarefas são a preparação das assembleias comunitárias, pela discussão moral de questões da agenda, e preparar a organização dessas assembleias, designando 2 membros (rotativos) para assegurar a sua coordenação, providenciando oportunidades de treino no grupo. A experiência de novos papéis promove o conflito e a descentração.

O *comitê de justiça ou disciplina* reúne 6 a 8 alunos e 2 professores, cabendo-lhe tomar decisões quanto às consequências justas para aqueles que violam as regras, tendo como pena máxima a expulsão da comunidade. As decisões do comitê são passíveis de apelo para a assembleia comunitária. O papel do comitê de disciplina é particularmente significativo, pois é problemático para os adolescentes aceitar esta responsabilidade de vigilância pelo cumprimento de regras comunitárias (tendo em conta a dificuldade em diferenciar o respeito mútuo do consentimento mútuo, que funciona como "um código de honra entre ladrões"). Assim, a existência deste comitê no quotidiano da comunidade facilita a despersonalização e desmistifica a relação entre o processo de definição e reforço das regras, ajudando os alunos a compreender o equilíbrio entre manter a lealdade com um amigo e assumir a responsabilidade perante a comunidade como um todo. A pertença rotativa ao comitê começa a ser vista, ao longo do tempo, como um dever que todos, alunos e professores, devem assumir; por outro lado, é comum o apelo

ao comité para a resolução de conflitos interpessoais, assumindo neste caso um papel de mediação com ênfase na tomada de perspectiva do outro. Saliente-se, ainda, que na escola tradicional são os professores ou os órgãos de gestão que assumem o papel de "policías" da instituição, constituindo-se como uma autoridade externa; numa escola democrática é desejável que os alunos sintam uma preocupação mútua pela justiça, e que a lealdade exista em equilíbrio com a comunidade moral mais vasta: assim, "as infracções disciplinares são apresentadas como problemas a resolver democraticamente pelo grupo como um todo" (Power, Higgins & Kohlberg, 1989 b, pp. 139).

Finalmente, as *classes de discussão de dilemas morais* decorrem com o grupo-turma nas aulas de língua materna e estudos sociais, visando, por um lado, a discussão, identificação e escrita de dilemas morais e, por outro, o estudo das leis e do governo. Harding & Snyder (1991) exploram a utilização da literatura e do cinema como fontes de dilemas ficcionais, na sequência das propostas de Mills (1988). Mas têm em conta as recomendações de Scharf (1978) quanto à necessidade de emparelhar os conflitos apresentados com o nível de desenvolvimento dos alunos. A utilização de filmes é particularmente enfatizada, pois "as escolas não podem ignorar o sempre crescente fascínio que o cinema tem para os jovens e o grande número de horas que passam a ver televisão" (Harding & Snyder, 1991, pp. 325). No entanto, a discussão de dilemas ficcionais não garante uma generalização automática das aquisições, pelo que devem ser integrados com as situações do quotidiano.

O professor é visto como um facilitador do processo de interacção entre pares (Kohlberg, 1985), criando condições para o desenvolvimento moral (encorajando os alunos a considerar os sentimentos e pontos de vista dos outros, *i.e.*, a considerar questões de justiça, a tratar as decisões como morais, a abordar conflitos cognitivo-morais) e, simultaneamente, um advogado de princípios morais e democráticos (ajudando os alunos a levantar questões e fazendo-o também, ajudando a mesa da assembleia a encorajar e garantir a participação de todos, advogando posições que desenvolvam as expectativas de justiça e comunidade do grupo). Consequentemente, é suposto o professor fazer opções curriculares considerando os objectivos desenvolvimentais desta estratégia, mas tendo em vista que

" (...) se a educação da sala de aula não é endoutrinação deve ser um processo interactivo que envolve a cooperação dos alunos. Os professores têm a responsabilidade moral não apenas de ajudar os alunos a compreenderem o racional subjacente ao que estão a ensinar,

mas também a desenvolver o seu poder de o avaliar criticamente"
(Power *et al.*, 1989 a, pp. 30).

Como já referimos, na comunidade justa há também uma ênfase no produto, ou seja, nas normas de justiça e comunidade. No sentido de explorar esta dimensão, Power (1985) analisa a atmosfera moral centrando-se nas percepções que os alunos têm sobre os valores e normas comuns e definindo quatro dimensões evolutivas, a saber:

(i) o nível da valorização da comunidade (como é que os alunos valorizam a escola enquanto instituição?), que inclui o sentido de responsabilidade para com a escola e a vinculação à escola enquanto comunidade; esta dimensão é importante pois relaciona-se com a redução de comportamentos negativos (vandalismo, ...) e a promoção de comportamentos positivos (diminuição de barreiras entre grupos);

(ii) o nível da colectividade (até que ponto os alunos, enquanto membros da mesma escola, partilham normas e valores reveladores de preocupação, respeito por regras, confiança e integração?), que se refere à preocupação conjunta e inter-ajuda no cumprimento de regras definidas por todos (ex. consumo de drogas, roubo), só possível pela discussão explícita de problemas e do acordo quanto a soluções;

(iii) a fase da norma (os alunos investem na defesa de normas e regras da escola?), que se caracteriza por um sentimento partilhado pela escola quanto à obrigação de cumprir certas regras; e

(iv) o estágio colectivo (qual a compreensão dos alunos sobre as normas e valores que regulam as suas interacções na escola?), que se refere à adequação moral das normas e valores partilhados pelos membros da escola (por exemplo, uma norma que afirme a inadequação de "denunciar" um colega não é partilhada porque não advém de um sentimento de obrigação moral, mas porque emerge do conformismo ao grupo de pares).

É de realçar que esta ênfase na noção de comunidade, numa clara inspiração da teoria de Durkheim (1961), corresponde também a um afastamento de Kohlberg e colaboradores (1985; Power *et al.* 1989 a, 1989 b) da perspectiva mais processual do desenvolvimento moral e da aproximação às abordagens mais centradas em conteúdos, da educação moral (Beane, 1990). Esta mudança é visível quando se afirma que

"admitindo a centralidade da dimensão cognitiva na educação moral, também reconhecemos a importância de cultivar sentimentos de

vinculação e preocupação social, bem como disposições básicas ou hábitos de vivência comum" (Power *et al.*, 1989 b, pp. 142).

Foram, aliás, as experiências de implementação da comunidade justa que determinaram esta evolução, na medida em que a perspectiva piagetiana não é considerada suficiente para resolver os problemas inerentes "à apropriação [pelos alunos] do processo de justiça e de comunidade" (Kohlberg & Higgins, 1987, pp. 111); assim, é considerada necessária uma síntese entre "a ênfase de Piaget no diálogo e troca interindividual e a ênfase de Durkheim nas normas colectivas e solidariedade" (*ibidem*). Ora, como salientam Power e colaboradores (1989 a),

"Nos seus trabalhos iniciais, Kohlberg (...) assumiu uma forte posição contra a endoutrinação moral (...) considerando que um programa elaborado para estimular a sequência natural do desenvolvimento moral (...) não [providencia] (...) experiências de ensino de conteúdos específicos. Mas abordagem da comunidade justa envolve o ensino de conteúdos específicos. Constitui, conseqüentemente, uma violação dos próprios padrões de Kohlberg para uma educação moral não-endoutrinadora? Kohlberg (...) alargou os seus critérios do que constitui uma educação moral não-endoutrinadora (...): a distinção principal não se baseia no facto de um conteúdo específico ser ensinado, mas como é ensinado. (...) Nos programas endoutrinadores (...) o professor é dono do conhecimento moral que os alunos devem aceitar sem questionar. A abordagem da comunidade justa com a sua ênfase durkheimiana no respeito pelas regras e vinculação ao grupo correria o risco de se tornar endoutrinadora se as regras fossem preestabelecidas e se a conformidade às regras fosse reforçada por uma estrutura de grupo monolítica. Mas (...) Kohlberg tentou assegurar que não se tornaria endoutrinadora enfatizando as suas bases desenvolvimentais e democráticas. De um ponto de vista desenvolvimental reconhece a necessidade de que os alunos que operam entre os estádios 2 e 3 aprendam a manter uma ordem moral consistente e convencional (...) São ensinados que o justo e o certo requerem ordem e autoridade social. São ensinados a usar as suas próprias capacidades de raciocínio para pensar que forma essa ordem e autoridade devem ter e como vão, enquanto grupo, assumir a responsabilidade para contribuir para a [sua] manutenção. (...) A

democracia providencia o melhor arranjo social para promover o livre exercício do raciocínio moral dos participantes" (pp. 60).

Este percurso acompanhou, aliás, a diminuição do nível de "exigência", no sentido de tomar como objectivo a promoção do raciocínio até ao 4º estágio e que correspondeu, segundo Lockwood (1982), a transformar o possível em desejável.

Os resultados da avaliação de intervenções revelam ganhos na promoção do desenvolvimento do raciocínio moral dos indivíduos — Kohlberg (1985) refere avanços equivalentes ao efeito de Blatt —, ganhos significativos na atmosfera moral da escola, caracterizados por um maior investimento na comunidade e em valores de confiança e inter-ajuda, pelo sucesso no confronto com problemas de roubo, integração racial, baixos níveis de participação e aspiração académica e uso de álcool e drogas e um aumento na participação em actividades comunitárias fora da escola (Dror, 1995; Kuther & Higgins-D'Alessandro, 1997; Oser, 1992; Power, 1985; Snarey & Blasi, 1980). Estudos com delinquentes institucionalizados revelam, também, ganhos na complexidade do raciocínio moral e diminuição de comportamentos inadequados (*e.g.*, Dionne *et al.*, 1993; Jennings & Kohlberg, 1983).

Num estudo longitudinal de comparação de escolas "alternativas", *i.e.*, que implementavam estratégias de democratização, com escolas "tradicionais", Power e colaboradores (1989 a) verificaram que os ganhos no desenvolvimento do raciocínio eram apenas significativos nas escolas onde a comunidade justa estava a ser implementada (a saber, a *Cluster School* de Boston e a *A School* de Scarsdale, Nova Iorque). No entanto, a magnitude da mudança não é muito grande e "é possível que o maior impacto das intervenções de educação moral possa ser durante a primeira exposição dos alunos" (pp. 280), o que é confirmado pelos dados longitudinais da *Cluster School* em que as mudanças no final do primeiro ano são maiores. Os resultados favorecem, ainda, as escolas "alternativas", quando comparadas com as "tradicionais", no que se refere ao raciocínio sobre dilemas práticos da vida escolar e à orientação para a responsabilidade social. Uma das conclusões é que a comunidade justa não é a estratégia mais eficaz para promover a mudança desenvolvimental no raciocínio moral, pois os resultados de outras investigações com a discussão de dilemas mostram efeitos superiores; no entanto, a utilização da discussão de dilemas tem desvantagens, com uma elevada taxa de abandono pelos professores, ao fim de algum tempo. Higgins (1991) numa revisão de estudos longitudinais que comparam escolas que adoptaram o modelo da comunidade justa com escolas "tradicionais" constata, também, ganhos no desenvolvimento da cultura moral da instituição e no raciocínio e acção moral dos alunos.

Ora, a ênfase na complexidade do raciocínio sobre questões de justiça já não é a mesma, pois

"embora continuemos a afirmar a importância do desenvolvimento moral, reconhecemos, agora, como significativas outras variáveis relacionadas com a cognição e acção morais, nomeadamente, o tipo moral, os valores políticos, o raciocínio moral prático e a presença de uma orientação para a responsabilidade" (Power *et al.*, 1989 a, pp. 292).

Esta dupla preocupação leva Power (1991) a considerar que a comunidade justa constitui uma síntese entre os princípios da autoridade moral socrática e durkheimiana, na medida em que encoraja tanto "a discussão moral como parte do processo de tomada de decisão participatória" como "o respeito pela autoridade da comunidade" (pp. 317).

Uma limitação inerente à comunidade justa é o facto de que, segundo o próprio modelo,

"o estágio 5 de raciocínio é o mais desejável para uma participação democrática óptima (...) [e] a maioria dos estudantes do ensino secundário tende a situar-se nos estádios 2 e 3 [, assim] o mecanismo de mudança desenvolvimental está inscrito na própria mudança, fazendo a possibilidade de progresso parecer contraditória" (Harding & Snyder, 1991, pp. 329).

É esta a razão que leva Cunha (1996) a duvidar da eficácia da comunidade justa: "as limitações próprias do (...) estágio de desenvolvimento [dos alunos] ir-se-ão necessariamente manifestar e teremos então tudo menos autêntica justiça" (pp. 43). Ora, se, por um lado, colocar a tarefa acima das possibilidades de execução do sujeito é uma forma de produzir desequilíbrio e, portanto, conflito cognitivo, por outro, considera-se que o desafio não deve ser excessivo, pois produziria evitamento. O desafio deve situar-se, portanto, na zona de desenvolvimento proximal do sujeito (Vygotsky, 1978)¹⁶, o que pode nem sempre acontecer nesta estratégia, particularmente com adolescentes. No entanto, é verdade que a aproximação da perspectiva durkheimiana visou, exactamente, obviar a esta limitação.

¹⁶ Sobre a utilidade da articulação entre as perspectivas piagetiana e de vygotskiana veja-se Fernandes (1995).

Outras críticas comuns a esta abordagem incluem a incongruência e contradição entre o processo democrático vivido na comunidade justa e o carácter autoritário da estrutura escolar mais vasta, da família e da comunidade dos alunos (Habermas, 1979), o que é reafirmado por Edelstein (1985) quando se refere à artificialidade e segmentação da intervenção no contexto escolar, que se traduz na produção de um saber escolar sobre a moralidade não generalizável a outros contextos e não-idiossincrático. É também esta razão que leva Gutman (1987) a referir que

"embora seja possível que exista uma maneira das escolas ensinarem a autonomia [moral], ninguém sequer se aproximou de a descobrir. (...) o que não nos deve surpreender: dado que a autonomia moral significa fazer o que está certo e bem *porque* está certo e bem, e não porque os professores ou qualquer outra autoridade o exigem, algumas das lições mais eficazes de autonomia moral podem resultar da oportunidade de desobedecer a uma autoridade cujas orientações não são perfeitamente justas" (pp. 60 e 62).

Numa linha diferente de preocupações, Ryan (1989) considera que não é suposto uma escola ser uma democracia, nem que alunos e professores tenham um estatuto de igualdade. Curiosamente, o texto onde Ryan produz estas afirmações inclui-se num livro editado por Nucci (1989), *Moral development and character education*, em que teóricos da formação do carácter e do grupo de colaboradores de Kohlberg tentam estabelecer ligações e semelhanças entre as duas perspectivas. Aliás, num artigo aí publicado defende-se que a perspectiva da comunidade justa

"visa formar o carácter através da participação numa comunidade democrática [embora salientando que, na formação do carácter, o objectivo] é moldar o comportamento através da autoridade e da disciplina, enquanto nós advogamos a promoção do raciocínio moral e da responsabilidade através da democracia" (Power *et al.*, 1989 b, pp. 126).

Ou seja, apesar das evidentes diferenças epistemológicas e ideológicas entre as duas perspectivas, a evolução do pensamento kohlbergiano na direcção de conteúdos da moralidade, ou convenções (Nucci, 1989) produziu algumas comunalidades não negligenciáveis entre as duas perspectivas.

Aliás, esta relativa confusão entre forma e conteúdo — saliente-se que a tentação de não dissociar estas duas dimensões é frequente no domínio da moral e da ética (*vd.*

Döbert, 1990; Nisan, 1984) — está já tendencialmente presente no próprio modelo do raciocínio moral, em que a progressão para estádios mais elevados mais se assemelha a um caminho na direcção da "santidade", particularmente na definição do 6º estágio (Coimbra 1991 a)¹⁷. Retenha-se, a este propósito, a recomendação de Habermas (1984):

"o pluralismo de conteúdos dos valores não tem nada a ver com as diferenças entre aspectos de validade à luz dos quais questões de verdade, justiça e gosto podem ser diferenciadas e abordadas racionalmente enquanto tal" (pp. 250).

Como é evidente, se na comunidade justa há a preocupação em intervir para além do sistema pessoal e o privilegiar de estratégias de exploração reconstrutiva, alguma da discussão feita a propósito dos seus resultados revela, de facto, uma certa tendência a resvalar para uma lógica instrutiva, nomeadamente pela ênfase em dimensões claramente não processuais da moralidade. Para além disto, são de registar críticas relativas à própria artificialidade da situação de intervenção (Campos *et al.*, 1993), que têm implicações práticas na medida em que podem despoletar alguma rejeição por parte dos próprios profissionais de educação. Adicionalmente, a concretização da comunidade justa parece repousar demasiado, em nossa opinião, na ênfase no princípio "uma pessoa, um voto", esquecendo um dos ensinamentos centrais de Kohlberg (1969), a saber: que o que caracteriza a moralidade democrática é a contratação social.

3.3. A abordagem de afecto no currículo

O proponente desta estratégia, James Beane (1990), considera que uma sociedade democrática tem expectativas legítimas quanto ao papel da escola no desenvolvimento da democracia e as responsabilidades da escola neste processo derivam de várias razões: em primeiro lugar, trata-se de uma instituição que, num Estado Democrático, deve reflectir um funcionamento democrático — permitindo a expressão de todos e investindo na resolução de conflitos através da negociação, com vista à criação de consensos —; em segundo, porque tem um contacto contínuo e sistemático com os jovens durante um período importante do seu desenvolvimento, representando uma excelente ocasião para a realização de projectos de transformação da realidade (saliente-se, a este propósito, que o ensino básico é obrigatório, o que acentua a responsabilidade da escola enquanto

¹⁷ Esta é, aliás, uma posição perfilhada por outros. Por exemplo, Mancuso e Sarbin (1976) consideravam que "o facto de atingirmos uma [moralidade da reciprocidade] não significa que "avancámos na direcção da «bondade última»" (pp. 333),

contexto virtualmente comum a todos os cidadãos); finalmente, porque é uma organização suficientemente pequena para permitir uma plena participação de todos os seus membros, ou seja, para permitir uma verdadeira vivência democrática.

A escola deve atender à educação global dos indivíduos, reconhecendo que o afecto — em sentido lato, incluindo auto-percepções, valores, éticas, crenças, disposições sociais, apreciações, aspirações e atitudes — está sempre presente em todas as experiências, de forma explícita ou oculta, intencional ou accidental. A abordagem de afecto no currículo assume duas componentes principais: a definição de valores e princípios morais básicos e a intervenção ao nível das estratégias curriculares e práticas organizacionais.

Relativamente à definição de valores e princípios morais fundamentais, Beane (1990) considera que é importante definir orientações mínimas e consensuais numa sociedade democrática. A sua proposta assenta nos conceitos de democracia, dignidade e diversidade, justificados com base em pressupostos filosóficos, psicológicos e sociológicos. A democracia é fundamental enquanto contexto que dá a possibilidade de todas as perspectivas "serem ouvidas e analisadas independentemente da sua popularidade" (pp. 56), permitindo um equilíbrio entre o bem comum e a autonomia e a eficácia das pessoas. A dignidade é um direito inalienável de qualquer ser humano, que não depende de situações particulares pois é "inerente à definição de humanidade" (pp. 60), instrumental para a autonomia e eficácia pessoal e referente para todos os outros valores. Assim, Beane questiona-se sobre o que é fundamental para suportar a dignidade humana, identificando algumas condições que incluem a liberdade, a justiça¹⁸ e o cuidado, a igualdade, e a paz (na medida em que a violência é uma intrusão na dignidade humana). Finalmente, a diversidade emerge quer do reconhecimento das características da sociedade actual (como os estereótipos de género, a distribuição da riqueza e do poder ou as transformações da vida familiar) quer da psicologia desenvolvimental que

"reconhece e valoriza a diversidade como uma condição fundamental da dignidade humana; salienta a luta contínua para procurar significado e direcção a partir das experiências vividas e não de uma autoridade externa e absolutista; reconhece e enfatiza a variedade das experiências vividas e não a ilusão de uma experiência única e

¹⁸ A justiça é conceptualizada como "um tipo especial de cuidado, necessário em certas situações", nomeadamente ao nível social e institucional em que se definem regras "que fazem do cuidado um pré-requisito das relações humanas" (Beane, 1990, pp. 62).

universal para todas as pessoas; valoriza as contribuições que experiências e percepções variadas podem fazer para a possibilidade do discurso sobre alternativas" (pp. 73).

Estes valores são assumidos não apenas de um ponto de vista teórico, mas como princípios que devem orientar a vida social nas várias instituições democráticas, a começar pela escola. Ou seja, numa escola que enfatiza

"a manutenção da ordem, os procedimentos autocráticos, a etiquetagem dos alunos, as sanções punitivas, a moralização pela autoridade, a impessoalidade e a obediência" (pp. 152)

um projecto de formação pessoal e social está condenado ao insucesso. Assim, são sugeridas várias estratégias curriculares e práticas organizacionais, a saber: a disseminação curricular, a discussão ética, a abordagem curricular centrada em problemas, a selecção de conteúdos, a aprendizagem cooperativa, a participação dos alunos na tomada de decisões, a organização de projectos de acção comunitária e a transformação do clima da escola.

Os princípios básicos devem ser *disseminados ao longo do currículo*, de forma a estarem presentes quer explicitamente nos planos curriculares, quer implicitamente nas características institucionais, nas relações informais com os alunos, nas metodologias de ensino, etc.

A utilização da estratégia de *discussão ética*, por exemplo, é considerada como importante para a construção de significados a partir das experiências de vida dos alunos quer dentro quer fora da escola.

A *abordagem curricular centrada em problemas* é outra metodologia sugerida porque desafia a tendência da tradicional perspectiva curricular disciplinar para se centrar na mestria de competências, factos e conceitos; a selecção dos temas¹⁹ a tratar deve ter em consideração o contexto da vida pessoal e social dos jovens e o seu papel activo na construção de significados. A organização curricular centrada em problemas não escamoteia a importância da aquisição de competências e conceitos, nem menospreza a importância dos factos, mas utiliza-os, de forma integrada, para a exploração e análise do problema a tratar: a informação e as competências emergem, assim, "não como fins

¹⁹ Beane (1990) sugere alguns exemplos, a saber: o racismo, a distribuição da riqueza, a poluição ambiental, os efeitos da tecnologia, a política e o poder, as relações humanas, a publicidade, ... ou outros mais directamente relacionados com a vida real dos jovens como as relações de grupo, a vivência escolar, etc..

em si mesmos mas como meios" (pp. 140). A alternativa de infusão de objectivos de formação pessoal e social nas disciplinas tradicionais reveste-se, segundo este autor, de uma relativa ineficácia pois, por um lado, não há garantias de que os professores passem do ensino tradicional dos factos e conceitos e avancem para outros níveis de discussão (especialmente dada a extensão de muitos dos programas das disciplinas) nem, por outro, esta organização é congruente com o que acontece na vida "real", em que a construção de conhecimentos e de competências se faz no confronto com os problemas que vão surgindo.

Os *conteúdos* da formação pessoal e social são considerados de três tipos:

(i) temas "que devem ser descritos mas não promovidos" (Beane, 1990, pp. 143), ou seja, temas que é inevitável tratar, como a religião, mas sobre os quais a escola não deve tomar posição;

(ii) temas "que podem ser promovidos" mas respeitando "os direitos de escolha, participação e vida privada" (*ibidem*), isto é, temas relacionados com o desenvolvimento pessoal e as relações interpessoais, como a amizade ou a participação em actividades sociais, que podem ser defendidos mas com a consciência de que a escolha de uma via de acção é prerrogativa dos alunos (*eg.* ser amigo um colega);

(iii) temas "que devem ser promovidos de forma sistemática" (*ibidem*) e que constituem os fundamentos da formação pessoal e social: a democracia, a dignidade e a diversidade.

É salientada a necessidade de garantir a *todos* os alunos o acesso a estes conteúdos, o que se prende quer com a organização curricular e com as características institucionais quer com a selecção dos conteúdos a abordar nas disciplinas tradicionais (por exemplo, a invisibilidade do papel das mulheres na História).

Finalmente, são sugeridas estratégias como a *aprendizagem cooperativa*, a *participação dos alunos na tomada de decisões* face a questões relevantes da vida escolar, a organização de *projectos de acção comunitária* e a *transformação do clima da escola* na direcção de

"procedimentos democráticos, altos níveis de interacção, pessoalidade, respeito pela dignidade individual, flexibilidade e tomada de decisão participativa" (pp. 152-153).

Beane (1990) sublinha que o clima da escola deve contribuir para uma melhor qualidade da vida pessoal e social tanto dos alunos, como dos professores e funcionários.

Saliente-se que, ao contrário da maioria das estratégias anteriores, a proposta de afecto no currículo não tem, ainda, uma longa história de implementação e avaliação. Aliás, tanto quanto sabemos, a única experiência de intervenção em curso está a decorrer na *Marquette Middle School* em *Madison* (Beane, 1992). A selecção do currículo da *middle school* deve-se, para além de uma histórica tendência reformista dos professores deste grau de ensino, a três conceitos principais, a saber:

"O primeiro é que a *middle school* deveria ser uma escola de educação geral em que o currículo focasse preocupações largamente partilhadas pelos jovens no início da adolescência e pelo mundo mais vasto, em vez de uma crescente especialização ou diferenciação entre disciplinas separadas. O segundo conceito é que se bem que o currículo da *middle school* seja sujeito a múltiplas exigências, o seu principal objectivo deveria ser servir os adolescentes que frequentam a escola. O terceiro conceito envolve a revisão da crescente visão popular dos jovens no início da adolescência como vítimas do seu estágio desenvolvimental: por exemplo, «hormonas com pés» (...), que encorajam baixas expectativas" (pp. 1).

Tendo em conta estes pressupostos, a experiência na *Marquette Middle School* iniciou-se com os alunos a listarem perguntas sobre si próprios e o mundo e a identificarem temas sugeridos por estas questões; o tema "viver no futuro" foi então seleccionado e foram definidas actividades que podiam ser desenvolvidas para responder às questões e dúvidas dos alunos. Uma dessas actividades envolvia o planeamento da cidade de *Madison* no ano 2020 nos domínios do ambiente, saúde, economia, transportes e governo; uma outra o convite de um pintor para ajudar os alunos a imaginar como poderiam ser, fisicamente, daí a 30 anos, com discussão das implicações do envelhecimento; ainda outra implicou a recolha de predições de outros colegas para o futuro e a análise da validade das predições feitas, há 100 anos, para o momento actual. Embora não apresentando, ainda, resultados concretos, Beane salienta algumas implicações importantes desta nova forma de conceber o currículo:

(i) dá aos alunos poder no planeamento do currículo,

(ii) redefine o papel do professor, que evolui de guardião do conhecimento e do significado para facilitador,

(iii) dá visibilidade ao conhecimento e às competências,

(iv) produz uma integração efectiva entre afecto e cognição, e

(v) distancia-se do modelo tradicional de organização curricular com disciplinas tradicionais organizadas por blocos temporais determinados.

Como é evidente, esta primeira experiência não garante a eficácia desta abordagem mas, no entanto, a selecção das metodologias de exploração reconstrutiva e a atenção às dimensões transpessoais permite-nos ter expectativas positivas quanto aos resultados.

4. A (re)conceptualização das estratégias

A caracterização das diversas estratégias psicológicas de intervenção no domínio da formação pessoal e social, partiu de uma primeira análise dos seus objectivos em termos de um contínuo conteúdos-processos. Ora, no que a esta primeira categorização diz respeito, sem embargo de considerar a eventual utilidade das propostas que enfatizam os conteúdos como objectivos desejáveis da intervenção, as estratégias que têm em atenção a promoção dos processos psicológicos parecem-nos relevar importantes vantagens. Fundamentalmente, porque não visam dar respostas cuja relevância futura é discutível, nem privilegiar valores, comportamentos ou competências cujos critérios de adequação e legitimidade podem ser contestados. A ênfase na aquisição de valores, comportamentos ou competências específicas caracteriza-se pelo predomínio de uma lógica de adaptação, quando não aceitação acrítica, de pressupostos heterónomos; pelo contrário, a priorização dos processos psicológicos, ao assumir como ponto de partida a lógica inerente ao próprio processo de desenvolvimento psicológico, cria condições para promover a autonomia, capacitando os jovens para o questionamento e a transformação.

No sentido de aprofundar esta primeira análise, consideremos, agora, duas dimensões centrais da intervenção psicológica: a racionalidade, objectivos e processos das estratégias (Coimbra, 1991 a; Campos, 1992 b) e os alvos da intervenção (Campos *et al.*, 1993; Weissberg *et al.*, 1989). A tipificação das várias estratégias de intervenção psicológica no domínio da formação pessoal e social, segundo estas duas dimensões, é ilustrada no Quadro II.3. Note-se que, embora a educação psicológica deliberada seja assumidamente uma intervenção no sistema pessoal, a sua preocupação com a qualidade das experiências de vida, que o próprio programa fornece, permite perspectivá-la como

Quadro II.3

Análise das estratégias de intervenção segundo as duas dimensões.

<i>Alvos</i>	<i>Sistema pessoal</i>	<i>Sistemas transpessoais</i>
<i>Racionalidade, objectivos e processos</i>		
<i>Estratégias informativo-instrutivas</i>	treino de competências	formação do carácter
<i>Estratégias de exploração</i>	discussão de dilemas	competências para a vida
<i>reconstrutiva</i>	clarificação de valores	comunidade justa
	ed. psicológica deliberada	afecto no currículo

uma estratégia de transição (Coimbra, 1991 a); o mesmo poderá dizer-se quanto ao projecto de competências para a vida que extravasa a lógica instrutiva mais básica dos programas tradicionais de treino de competências.

No que se refere à racionalidade, objectivos e processos, a escolha de estratégias informativo-instrutivas em formação pessoal e social merece-nos sérias reservas. Em primeiro lugar, por uma razão pragmática: a avaliação da eficácia das intervenções centradas na aquisição de competências ou comportamentos discretos tem revelado resultados discretos e pouco animadores — os efeitos, quando existem, raramente têm tradução prática na vida das pessoas e não perduram de forma significativa (Baker *et al.*, 1984; Leming, 1993). Em segundo lugar, são sobejamente conhecidas as limitações teóricas de uma concepção do sujeito como uma amálgama de competências ou comportamentos passíveis de aprendizagem (Campos, 1992 b; Coimbra, 1991 a; Martin, 1990), dada a sua relativa inatenção aos processos psicológicos e a sua concepção do indivíduo como um mero consumidor passivo e mais ou menos acrítico dos ensinamentos da intervenção. Como é referido por Campos (1992 b) "exagerando, direi que situar-se nesta perspectiva é agir como ingénuo iluminado ou, então, como esclarecido manipulador" (pp. 12). Finalmente, por uma questão de legitimidade da própria intervenção: a intervenção implica a imposição de quadros de referência alheios à pessoa e frequentemente serve "interesses estranhos aos das pessoas junto de quem se visa a mudança" (Campos, 1988, pp. 9). Neste sentido, a formação pessoal e social desempenharia um papel de controlo social (Sultana, 1992).

As estratégias de exploração reconstrutiva parecem-nos obviar a estas limitações. Em primeiro lugar, porque não assumem uma perspectiva redutora da acção humana, enfatizando, como afirma Campos (1992 b),

"uma relação dialéctica entre digital [real objectivável] e analógico [subjectivo, significado], acontecimento [a experiência de acordo com as contingências do momento] e estrutura [determinado pelas regras sociais preexistentes], pessoal [intrapésíquico] e extrapessoal [social]" (pp. 12).

Em segundo, porque têm uma concepção²⁰ largamente validada e compreensiva dos processos psicológicos subjacentes à produção de mudanças (Coimbra, 1991 a). Em

²⁰ É de salientar que a perspectiva construtivista, particularmente na sua fase inicial, tendia a acentuar uma visão quase estritamente cognitiva do desenvolvimento (Campos, 1988). No entanto, as abordagens mais recentes (Guidano, 1987, 1991; Guidano & Liotti, 1983; Mahoney & Lyddon, 1988; Mahoney & Patterson, 1992) apresentam uma perspectiva integradora do sujeito psicológico.

terceiro, porque tomam como ponto de partida os quadros de significação do indivíduo e a sua relação actual com o mundo, não visando a imposição de normas, mas apoiar o sujeito na reconstrução desses significados e dessa relação. Adicionalmente, porque a avaliação da sua eficácia tem revelado resultados francamente positivos e animadores, quer ao nível da qualidade dos processos psicológicos, quer ao nível da qualidade da acção-em-contexto (Baker *et al.*, 1984; Silva & Miranda, 1990).

Do ponto de vista dos alvos da intervenção, a grande limitação das perspectivas centradas na pessoa é a sua exclusiva centração em dimensões intrapsíquicas, escamoteando o papel determinante das estruturas transpessoais na acção-em-contexto²¹. A formação pessoal e social não deverá, em nosso entender, ser operacionalizada como intervindo apenas junto dos alunos no sentido da promoção da qualidade dos seus processos e competências psicológicas mas, essencialmente, ao nível do clima e da organização da escola como contexto primordial de desenvolvimento dos alunos.

Aliás, a investigação tem sido relativamente profícua em afirmar a relevância da realidade inter e transpessoal da escola na promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos e profissionais (Beane, 1990; Bettencourt & Brederode Santos, 1981; Bettencourt & Marques, 1987; Brederode Santos & Roldão, 1986; Brunet, 1992; Moos, 1987; Nóvoa, 1992; Sultana, 1992; Valente, 1989; Weissberg *et al.*, 1989). Os princípios básicos da ecologia social (Moos, 1976) são paradigmáticos deste modo de intervenção, na medida em que enfatizam a importância da percepção individual do ambiente físico e social e visam dar (devolver) aos indivíduos o controlo sobre os seus ambientes, ou seja, maximizar a sua capacidade compreender e transformar os contextos em que vivem, promovendo, assim, o seu desenvolvimento psicológico — relação necessariamente dialéctica, pois a maior complexidade dos processos psicológicos individuais está, já o dissemos, associada a uma maior capacidade de transformação dos ambientes psicossociais (Moss, 1987).

²¹ Esta perspectiva está concertada na base da crítica formulada por Cunha (1994) a uma organização da formação pessoal e social "que sublinhasse apenas os aspectos psicológicos ou terapêuticos" (pp. 64). De facto, a excessiva centração nos aspectos intrapsíquicos é uma limitação. Não consideramos, no entanto, clara a associação do "psicológico" ao "terapêutico". Se o autor se refere às estratégias de intervenção psicoterapêutica é de salientar que quer os programas de treino de competências quer os de promoção das estruturas cognitivas produziram um afastamento importante da intervenção psicológica relativamente ao modelo médico (que acentua a noção de doença e de cura) e contribuíram significativamente para o desenvolvimento de estratégias designadas de educação psicológica — designação que rejeita, exactamente, essa associação do psicológico ao terapêutico.

5. Conclusões: factores comuns na diversidade

A análise das várias estratégias paradigmáticas no domínio da formação pessoal e social permite constatar a grande diversidade entre as perspectivas teóricas e as propostas de intervenção. Mas é possível extrair alguns factores comuns que ilustram comunalidades, algumas das quais amplamente reconhecidas pelos vários autores, a saber:

(i) a importância do *tempo na tarefa*, pois a noção de que projectos episódicos, descontínuos ou de curta duração são irrelevantes para produzir mudanças está cada vez mais generalizada;

(ii) o reconhecimento do significado do *currículo oculto* e a sua constituição como alvo intencional da mudança educativa;

(iii) a necessidade de providenciar *oportunidades de experiência prática, vivência ou acção*, com a consequente descrença em abordagens meramente retóricas;

(iv) a utilidade de estratégias como a *aprendizagem cooperativa* e o *trabalho comunitário* para operacionalizar a necessidade de transformar (e variar) os contextos em que decorre a formação pessoal e social;

(v) a relevância da *implicação dos professores, gestores escolares, pais e comunidades* na formação pessoal e social dos alunos;

(vi) a validade de uma concepção do indivíduo que integre, na teoria e na prática, *dimensões cognitivas, afectivas e comportamentais*, em reacção ao viés racionalista que caracterizou as últimas décadas — reconheça-se aqui o mérito da abordagem de formação do carácter que, independentemente dos seus próprios enviesamentos ideológicos, veio recentrar a dimensão afectiva claramente negligenciada pelas perspectivas kohlbergianas e, também, pela clarificação de valores.

Parece-nos ser de acrescentar a estas comunalidades entre as diversas estratégias apresentadas, alguns factores que a investigação tem comprovado como particularmente válidos na produção de mudanças na acção (*vd.* Campos, 1992 b; Coimbra, 1991 a; Sprinthall, 1991), a saber:

(i) proporcionar experiências de *exploração* do mundo, nomeadamente através de actividades sistemáticas e contínuas que envolvam a interacção com outros em contextos variados, de modo a permitir o confronto com perspectivas diferenciadas de si próprio e

da realidade, alternativas às que são construídas nos *ghettos* de género, idade, classe social e etnia (Law, 1991);

(ii) providenciar ocasiões para a *reflexão-integração* criteriosas dos significados pessoais do vivido, reconhecendo a impossibilidade de isolar componentes cognitivas, afectivas e comportamentais, na medida em que todas são formas de conhecer;

(iii) reconhecer que a mudança ocorre no contexto de uma *relação* de apoio emocional e desafio que constitui uma base segura essencial para a exploração e a integração; deste ponto de vista, a relação é não apenas vista como contexto, mas também enquanto estratégia da intervenção.

A especificação e consciencialização destes factores é indispensável quando se trata de pôr e resolver o problema da formação pessoal e social. Com risco de prolongarmos os equívocos epistemológicos, ontológicos e metodológicos que têm norteado muitas das propostas neste domínio. No entanto, é de registar que uma discordância fundamental entre as várias propostas tem sido responsável por muitos destes equívocos, a saber: se o objectivo da formação pessoal e social é produzir "melhores" pessoas e "boas" acções ou pessoas "mais" desenvolvidas e, portanto, com "mais" possibilidades e alternativas de acção?

E, uma vez mais, a validade da perspectiva desenvolvimental-ecológica é reafirmada pela dupla atenção a resultados e processos da intervenção, pela ênfase em estratégias de exploração reconstrutiva e pela relevância atribuída à produção de mudanças nos sistemas pessoais e transpessoais. Condimentos da intervenção que a investigação revela eficazes e cujos efeitos se prolongam para além do imediato e da mera reprodução das "aprendizagens" — o que se revela fundamental quando, como diria Piaget (1977), o critério é a vida e não os exames escolares.

CAPÍTULO TERCEIRO

**OBJECTIVOS E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA
FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL: A EXPERIÊNCIA EUROPEIA**

A forma como o problema da formação pessoal e social tem sido colocado e resolvido é de substancial importância, não apenas na medida em que as opções correntes neste domínio poderão inspirar e determinar as escolhas que já foram feitas (e possam vir a fazer-se) no nosso País, como também porque é importante confrontar a perspectiva psicológica da formação pessoal e social, que defendemos no capítulo primeiro, com as soluções encontradas no âmbito da multiplicidade de reformas educativas que, nos últimos anos e particularmente na Europa, têm ensaiado diferentes modos de operacionalizar a formação pessoal e social.

Ora, é num contexto de intensa construção de sentimentos de insegurança que a Europa vem assistindo a uma ênfase educativa na formação pessoal e social, pelo que as propostas concretas, com frequência assumidamente exploratórias, não são alheias a esta sensação mais ou menos difusa de "crise" ou de iminência de "crise", que parece permanecer como "ameaça" ao que era familiar e conhecido e, portanto, designável. Evidente contraponto com uma situação em que as mudanças são cada vez mais rápidas e cada vez mais novas, e conseqüentemente menos designáveis, isto é, mais resistentes à apropriação que está subjacente ao processo de atribuição de significado. Estes sentimentos de insegurança parecem, aliás, estender-se a vários domínios da existência, não se restringindo a uma única área: estão em causa os domínios da política, das ideologias, da economia, dos estilos de vida, da vida urbana, da saúde, do ambiente, ... No entanto, independentemente das formas que a formação pessoal e social tem assumido, nas diversas reformas educativas, é possível identificar ou, nalguns casos, desocultar algumas tensões centrais que revelam comunalidades significativas.

Começaremos, exactamente, por esse esforço de desocultação de tensões: quais são, então, as principais preocupações em jogo nos vários ensaios de operacionalização da formação pessoal e social em diversas reformas educativas? E, prosseguindo neste esforço, quais são as formas encontradas para resolver o problema? A análise de algumas formas europeias¹ de operacionalizar o papel da escola na formação pessoal e social torna-se, assim, indispensável, à exploração de como os projectos educativos neste domínio estão (ou não) a contribuir para a promoção do desenvolvimento psicológico dos jovens.

¹ A análise centrar-se-à predominantemente no contexto europeu, embora se incluam dois exemplos canadianos, do Quebec e do Ontário; a preocupação essencial é, de facto, de caracterizar a situação europeia; e as experiências canadianas foram, em alguns casos, incluindo o português, influentes na Europa.

1. A(s) Europa(s), a(s) identidade(s) e a(s) crise(s) de identidade(s)

A complexidade de qualquer análise das políticas educativas europeias é explicitamente reconhecida por António Nóvoa que, num trabalho recente, começa exactamente por questionar o próprio conceito de Europa:

"este texto centra-se na educação na Pequena Europa, a que se denomina de União Europeia e que tem a sua sede em Bruxelas. Uma Europa "real" de que não podíamos falar isoladamente, sem uma referência às outras Europas, para lá, mas também para cá do muro de Maastricht: a Europa dos imigrantes, das novas formas de discriminação, dos grupos sem voz na nossa sociedade de comunicação" (Nóvoa, 1996 a, pp. 29).

Com efeito, a questão da(s) identidade(s) e da(s) alteridade(s) é central num momento sócio-histórico em que a tónica é colocada no processo de *construção europeia*, reconhecendo a dimensão eminentemente imaginada (Anderson, 1991) desta (nova) comunidade política. Ademais, a construção desta nova Europa depende substancialmente

"da redefinição do projecto histórico da escola; a missão da escola passa de uma vinculação ao nacional para um movimento de vaivém [entre o local e o global, expresso] nos discursos sobre o multiculturalismo, sobre o desenvolvimento local do currículo ou sobre os temas comunitários, que dominam as reformas educativas desde há alguns anos" (Nóvoa, 1996 a, pp. 43).

Esta reconstrução do papel da escola envolve, naturalmente, sentimentos de insegurança e ambivalência que são ilustrados, por exemplo, numa recolha das abordagens de educação para os valores em 26 países europeus (Taylor, 1994): cerca de 3/4 dos países estavam a vivenciar ou tinham vivenciado recentemente reformas educativas, que partilhavam a ênfase na promoção da cidadania e da participação na vida democrática, no desenvolvimento individual e da personalidade e nas questões ambientais, tanto à escala local como à escala global. Aliás, Nóvoa (1996 a) assinala que o desenvolvimento de um "currículo europeu" — incluindo a educação para a consciência e cidadania europeias, mas também a educação do consumidor, ecológica ou para a saúde — é uma área de influência importante da União Europeia na tomada de decisões de política educativa nacional.

Capítulo terceiro

Ora, as semelhanças entre os contornos das diferentes propostas ilustradas por Taylor (1994) permitem a identificação de algumas tensões subjacentes à definição de políticas educativas nesta área, a saber:

(i) *a identidade vs. a diversidade*, pois se o aumento da complexidade cultural e étnica da maioria das sociedades produz preocupações intensas na área do inter e multiculturalismo, assiste-se a um simultâneo reafirmar do nacionalismo e da identidade nacional, com o concomitante reforço da necessidade de transmitir tradições culturais nacionais;

(ii) *a identidade nacional vs. a identidade europeia*, ou seja, a escola é novamente, como sinaliza Nóvoa (1996 a), chamada a desempenhar um papel instrumental na construção de solidariedades — aliás

"o resultado [desta oposição] é um certo «folclore», tanto político como intelectual, legitimado frequentemente pela etiqueta *especialista*, que tende a criar a ilusão que lutar contra a «ideologia nacionalista», opondo-lhe a «dimensão europeia», a melhor maneira de assegurar a paz e o desenvolvimento" (sublinhado no original, pp. 59-60)²;

(iii) *a não-confessionalidade vs. o reforço da religião* nos currículos escolares;

(iv) *a diferença entre a retórica dos objectivos e o quotidiano das escolas*, reconhecendo a necessidade de articular o currículo enunciado com a transformação do vivido escolar;

(v) *as dimensões formais vs. informais*, ou seja, curriculares e baseadas na escola ou extracurriculares e extra-escolares da formação pessoal e social.

Estas tensões têm estado, de formas diversas e com intensidades diferentes, subjacentes às opções europeias no domínio da formação pessoal e social³, cuja

² A título meramente ilustrativo desta posição, registe-se uma das recomendações finais de um encontro de "especialistas" em educação política que decorreu em Maastricht em Outubro de 1995: "a educação política deverá centrar-se mais nas desvantagens dos estados nacionais e sublinhar o facto de que houve longos períodos da história Europeia em que os estados nacionais nem sequer existiam"!

³ Seria, ainda, possível detectar outras tensões no processo de concretização da formação pessoal e social que decorrem já da opção por determinadas estratégias, como, por exemplo, a ênfase em conteúdos vs. processos analisada no capítulo anterior a propósito das estratégias de desenvolvimento psicológico.

legitimação principal tem origem nas três fontes de preocupação social a que nos referimos anteriormente: a capacitação para a resolução de problemas de vida, a educação para os valores e a educação para o desenvolvimento psicológico (Campos, 1991). É, portanto, a partir desta triologia, que analisaremos com algum detalhe as formas encontradas para resolver o problema da formação pessoal e social.

2. Formas de pôr e resolver o problema da formação pessoal e social

As respostas às grandes fontes de preocupação com a formação pessoal e social no contexto escolar (Campos, 1991) envolvem duas estratégias curriculares principais, a infusão curricular e a criação de disciplinas específicas, que têm dado origem a quatro modos específicos de operacionalização: a infusão ou disseminação curricular de valores, de temas transversais e de competências transversais e a criação de disciplinas no domínio da ética e da educação cívica.

Como tivemos já oportunidade de sublinhar, nem as preocupações identificadas, nem os modos de operacionalizar a formação pessoal e social são mutuamente exclusivos, coexistindo com relativa frequência num mesmo sistema educativo. Adicionalmente, convém lembrar que não existe uma correspondência directa entre as fontes de preocupação identificadas e estes modos de concretização curricular, muito embora alguns estejam claramente associados: por exemplo, a infusão curricular de valores e a criação de disciplinas específicas tendem a ser formas privilegiadas de resolver o problema da educação para os valores, a disseminação de temas transversais emerge, geralmente, da capacitação para a resolução de problemas de vida, enquanto a disseminação de competências transversais se situa no domínio da educação para o desenvolvimento psicológico.

Propomo-nos, agora, ilustrar estes modos de resolver o problema da formação pessoal e social, a partir da caracterização das opções europeias neste domínio. Desejavelmente, esta análise permitir-nos-à verificar as divergências, mas, também, iluminar as comunalidades entre as diversas formas de concretização curricular da formação pessoal e social.

2.1. A infusão curricular de valores

A infusão curricular de valores nas disciplinas tradicionais acentua o contributo de algumas disciplinas, frequentemente no domínio das ciências sociais e humanas, para a

formação pessoal e social dos alunos. Este contributo pode ser reforçado através da infusão no currículo enunciado de conteúdos específicos que se consideram de particular relevância, como é o caso dos valores. Como veremos, esta opção pode envolver todas as disciplinas curriculares, ou privilegiar uma em particular, geralmente a disciplina de História. No sentido de ilustrar algumas das opções da infusão curricular, referiremos os exemplos da Noruega, de Ontário, da República Checa e da Alemanha.

A noção de que todas as disciplinas devem incluir preocupações no domínio da formação pessoal e social (e, mais concretamente, na aprendizagem de determinados valores), está particularmente presente na *Noruega*, em que os objectivos fundamentais para os nove anos de ensino obrigatório incluem, em estreita articulação com a família,

“providenciar aos alunos um crescimento cristão e ético, o desenvolvimento das suas capacidades mentais e físicas e dar-lhes uma educação geral abrangente para que possam tornar-se pessoas úteis e independentes na sua vida privada e na sociedade. As escolas devem promover a liberdade intelectual e a tolerância, e enfatizar o estabelecimento de um clima cooperativo entre professores e alunos e entre a escola e a família” (R.M.C.E.R., 1994, s/n).

Os valores fundamentais do Cristianismo e do humanismo, considerados elementos constituintes da herança cultural norueguesa que “nos une como um povo através de crenças religiosas” (*ibidem*, pp. 5), são uma referência básica da educação que deve assentar no pressuposto de que “todas as pessoas são criadas iguais e que a dignidade humana é inviolável” (pp. 5). A própria sociedade de *welfare* norueguesa assenta neste “contrato moral” (pp. 7) e a sua sobrevivência depende da preservação desta herança cultural. São valores que

“exigem e promovem a tolerância, dando espaço a outras culturas e costumes. (...) Enfatizam a caridade, a irmandade e a esperança, promovem o progresso através da crítica, raciocínio e investigação; e reconhecem que os próprios seres humanos são parte da natureza através dos seus corpos, necessidades e sentidos. (...) A nossa tradição Cristã e humanista coloca o foco na igualdade, direitos humanos e racionalidade. (...) Esta tradição mista providencia-nos valores construtivos que orientam a nossa conduta e organizam as nossas comunidades. Inspiram esforços altruístas e criativos, e encorajam um comportamento honorável e cortês. Ao mesmo tempo,

os jovens devem aprender que diferentes épocas tiveram hábitos e costumes divergentes e que diferentes sociedades têm regras dissemelhantes quanto à conduta apropriada. O jovem deve compreender que os padrões morais podem ser uma fonte de conflito, mas que também sofrem mudanças e que novos modelos para as relações sociais e a interacção humana podem ser criados através da reflexão, crítica e diálogo" (pp. 5).

Às várias disciplinas compete, portanto, "autenticar os valores e ideais da sociedade" e concretizá-los na prática para que se tornem "uma força potente na vida das pessoas"; trata-se, assim, de "clarificar e justificar princípios e normas éticos" (*ibid.*, pp. 7), privilegiando a igualdade, a solidariedade, a cooperação, a tolerância e o respeito mútuo.

Em *Ontário*, a infusão curricular em todas as disciplinas foi também uma estratégia privilegiada, nas décadas de 70-80, para a transmissão de valores supostamente característicos da sociedade canadiana, muito embora tendo em conta a necessidade de respeitar as opções religiosas e familiares de cada aluno. O Ministério da Educação enfatizou o compromisso filosófico da sociedade canadiana com o valor do indivíduo (M.E., 1975 a) e salientou que não sancionava o relativismo moral, apresentando uma lista de valores que deveriam ser defendidos 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" (M.E., 1983, pp. 6).

Para a prossecução dos objectivos da educação para os valores os professores deveriam 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" (*ibid*, pp. 6).

No entanto, a infusão curricular não foi a única estratégia utilizada. Salientava-se também a importância do ambiente da sala de aula e da escola, nomeadamente as mensagens valorativas transmitidas aos alunos pela organização e funcionamento da escola, pelos programas das 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, foram estratégias sugeridas. Os professores deveriam (i) assumir uma postura de escuta activa e compreensiva dos alunos, (ii) utilizar as oportunidades que se apresentam na vida dos alunos e nos conteúdos curriculares para promover a reflexão e tomada de decisão sobre os valores, (iii) desenvolver competências de questionamento para apoiar os alunos a clarificar as suas posições e desafiá-los a considerar as consequentes implicações éticas (*ibidem*, *vd.* pp. 18). Relativamente às administrações escolares propunha-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 (*vd.* pp. 20).

Mas, apesar de afirmar a necessidade de utilizar outras estratégias, a primazia nesta proposta de Ontário foi dada à infusão curricular, o que é apontado como uma das principais razões para o crescente desinteresse pela educação para os valores ao longo da década de oitenta (Meyer, 1985). Outros factores incluem a falta de formação de professores, a inexistência de orientações claras sobre as actividades e estratégias sugeridas e, finalmente, a falta de um racional teórico que legitimasse as práticas e garantisse, consequentemente, a sua manutenção para além de projectos específicos e pontuais em colaboração com as universidades (*vd.* Menezes, 1994).

Uma outra forma de infusão curricular envolve a utilização da disciplina de História e, particularmente da história nacional, como instrumento de promoção de determinados

valores⁴. Esta opção é relativamente habitual: um estudo de Taylor (1994), que decorreu em 26 países europeus, constata que um total de 16 países, incluindo metade dos países da Europa Ocidental e a quase totalidade dos países da Europa de Leste, referiam a disciplina de História como contexto privilegiado da educação para os valores (*e.g.*, Áustria, Finlândia, Grécia, Hungria, Letónia, Polónia, Suécia, ...). Como salienta Maria do Céu Roldão

"a História constitui uma área curricular particularmente sensível à realidade social e política envolvente; (...) mudanças neste campo curricular são sempre particularmente controversas, têm sempre ecos directos na sociedade e no campo sensível dos valores, sofrem sempre de modo particular as pressões conflituais provenientes dessa mesma sociedade" (1995, pp. 32).

Este processo pode desencadear a re-escrita dos currículos e, também, da própria História, especialmente em momentos de intensa mudança social, como é visível nos países do ex-Bloco de Leste; por exemplo, na *República Checa* "a história está a ser oficialmente re-avaliada" actualmente, dadas as distorções ideológicas a que era sujeita (Kalous, Dostálová & Válbová, 1995, pp. 5).

Ora, se é verdade que existe uma maior sensibilidade da disciplina de História para servir de veículo aos valores predominantes num determinado momento histórico-social, é também verdade que outras disciplinas, como a Língua e Literatura (*e.g.*, Alemanha, Estónia, Inglaterra, Noruega) e a Educação Cívica (*e.g.*, França, Itália, República Checa, República da Irlanda) são referidas como dando um contributo fundamental para a educação para os valores; e, embora mais raramente, há ainda menções ao papel de disciplinas como a Biologia (*e.g.*, Áustria), a Geografia (*e.g.*, Roménia) e a Matemática (*e.g.*, Hungria) (*vd.* Taylor, 1994).

No entanto, embora nalguns casos a infusão curricular de valores assuma objectivos que poderíamos designar de endoutrinamento, noutros trata-se de contribuir para o processo de construção pessoal de valores, promovendo a discussão de temas controversos ou simplesmente actuais, incluídos nos programas e manuais das

⁴ O Conselho da Europa tem realizado várias iniciativas sobre o ensino da História e a promoção de determinados valores; veja-se, por exemplo, uma recente publicação que visa reflectir sobre o papel do ensino da história na promoção de valores democráticos e da tolerância (Gallagher, 1996).

disciplinas, mas sem ter a preocupação de orientar a discussão num determinado sentido. É o caso, por exemplo, da *Alemanha*, em que o currículo de Língua Materna inclui, para além de formas literárias clássicas, a análise de textos políticos, publicitários e jornalísticos (von Biedermann, 1989). Para além destas referências os manuais sugerem, para discussão nas aulas da disciplina, temas como a pena de morte, etc. (vd. Frommer, Heringer, Herold & Müller, 1993 a, 1993 b).

Uma questão particularmente controversa na infusão curricular de valores tem a ver com a definição dos conteúdos, especialmente quando os valores referidos nos documentos orientadores da política educativa são frequentemente definidos (e legitimados) como "universais" ou "partilhados". Taylor (1994) salienta as diversidades entre a Europa Ocidental e de Leste neste domínio, com uma maior ênfase do primeiro grupo nos valores ambientais e multiculturais e do segundo nos valores da cidadania e da democracia. Deste modo, é possível concluir que não só não há consenso neste domínio, como há conflitos "entre o reconhecimento e o exercício de direitos e responsabilidades" (pp. 29) e entre o princípio da admissibilidade de todas as crenças, valores e culturas e a afirmação das diferenças entre vários grupos sociais; adicionalmente, um mesmo sistema de ensino pode advogar, simultaneamente, a promoção da autonomia moral dos alunos e a aquisição de determinados princípios éticos.

Esta questão deriva de um problema básico desta abordagem que, como salientam Kolhberg e Mayer (1972), identifica os objectivos educativos com um "saco de virtudes", nem sempre sendo claro quais os fundamentos para a sua inclusão ou porque foram outros valores preteridos: ou seja, trata-se

"do problema do relativismo dos padrões de valores que definem a «honestidade» ou qualquer outra virtude. Designar um conjunto de comportamentos exibidos por uma criança em termos de traços positivos ou negativos não significa que sejam adaptativos ou tenham relevância ética. Representa um apelo às convenções de comunidades particulares, pois a «integridade» de uma pessoa é a «teimosia» de outra, a «honestidade» de uma pessoa em «expressar os seus

verdadeiros sentimentos» é a «insensibilidade» de outra «aos sentimentos dos outros» (pp. 479)⁵.

Ao nível da implementação, a infusão curricular tem revelado a incapacidade ou, pelo menos, a dificuldade de articular uma vertente formativa com o "ensino da matéria". Esta tensão entre "educação e ciência", é sinalizada por Maria Emília Diniz:

"os produtores do conhecimento científico rejeitam a instrumentalização deste ao serviço de finalidades como a construção de quadros integradores da personalidade, o desenvolvimento de capacidades e aptidões, a clarificação ou assunção de valores, a consolidação de atitudes de auto-estima ou de solidariedade, a consciencialização cívica e outras mais ainda" (1995, pp. 24).

Pelo contrário, a escola, os professores e os especialistas em educação reclamariam, segundo a autora, uma função que transcende "a transmissão e reprodução dos saberes" (pp. 25) e acentua o papel da educação na formação integral dos jovens.

Um dos poucos estudos que avaliam sistematicamente a eficácia desta estratégia refere-se a um projecto de intervenção desenvolvido no sistema escolar de Windsor (Ontário) durante um período de quatro anos (Meyer, 1986): os resultados revelam a ineficácia da infusão curricular de valores na promoção do desenvolvimento afectivo dos alunos. Uma explicação possível tem a ver com as dificuldades experienciadas no processo de implementação, nomeadamente a pouca atenção e tempo dedicado ao projecto pelos professores. Meyer sugere a necessidade de planear cuidadosamente projectos de intervenção desta natureza, nomeadamente através da especificação de relações claras e sistemáticas entre a "matéria" e os conteúdos a infundir, da atribuição de momentos próprios para a implementação e do desenvolvimento de mecanismos por forma a garantir o envolvimento da escola enquanto instituição.

Ou seja, embora seja uma estratégia aparentemente "fácil" de organizar e pôr em prática, a infusão curricular exige um cuidado planeamento e uma sólida justificação teórica — nem sempre evidentes nas propostas atrás apresentadas — para garantir a sua implementação *de facto*. Sem o que se corre o risco de se constituir como uma

5 Como refere Haydon (1997) os valores contêm um certo grau de indeterminismo, sendo resultado de uma construção activa do sujeito; veja-se Menezes & Campos (1997) para uma validação empírica deste pressuposto.

declaração de intenções do currículo enunciado, sem qualquer implicação no que acontece no contexto das aulas.

Ademais, a infusão curricular de valores, ao privilegiar apenas a transformação dos currículos das disciplinas, presta exclusivamente atenção às experiências dos alunos na sala de aula, sendo rara a tentativa de introduzir mudanças nas outras vivências na instituição escolar (uma visível excepção a este princípio é a proposta de Ontário). Deste modo, mesmo considerando ser possível uma transposição directa do currículo enunciado ao implementado, a sua eficácia previsível será limitada, na medida em que não atende à necessidade de intencionalizar a prática e o reforço de eventuais aquisições em situação (Weissberg *et al.*, 1989).

2.2. A disseminação de temas transversais

A disseminação de temas transversais nos currículos escolares visa garantir a abordagem de questões actuais consideradas relevantes para a vida dos jovens, como a sexualidade, a família, o trabalho, as profissões, o consumo, etc.. Perspectivados com alguma autonomia face ao programa de cada disciplina, os temas transversais apresentam-se muitas vezes como módulos independentes e relativamente aos quais se produzem materiais de apoio também separados.

Com uma ampla tradução prática esta opção foi, em alguns países, privilegiada para a operacionalização da formação pessoal e social nas escolas: veja-se, por exemplo, o formato assumido na Inglaterra, na Escócia, na Dinamarca, nas comunidades francófona e flamenga da Bélgica, na França, na Alemanha, na Espanha, na Holanda, na Finlândia, na Itália e no Quebec. A este sucesso não será alheia alguma facilidade de operacionalização: os temas transversais não exigem uma reestruturação dos currículos (embora, em alguns países, como veremos, tenha existido essa preocupação), podendo ser implementados sem grandes implicações na organização disciplinar existente.

A reforma educativa *inglesa* de 1986/1988 prevê que a educação escolar deve assumir como objectivo final o desenvolvimento dos alunos e da sociedade, tendo em conta três preocupações principais, a saber: (i) como assegurar uma elevada qualidade de ensino para todos os estudantes, (ii) como apoiar o desenvolvimento das identidades pessoais e culturais, e (iii) como preparar os alunos para a participação plena na sociedade. A nível curricular, as orientações da reforma (N.C.C., 1990 a) definem um currículo nacional — incluindo 10 disciplinas centrais, nomeadamente uma ampla

variedade de Línguas Estrangeiras Modernas das diferentes comunidades que vivem em Inglaterra —, que constitui a base para o desenvolvimento do currículo da escola,

“mas não providencia, por si só, a abrangência necessária, (...) devendo ser aumentado por disciplinas adicionais (...) um espectro aceitável de elementos transversais e actividades extracurriculares (...) [para além da atenção] aos intangíveis que derivam do espírito e *ethos* de cada escola, os seus alunos e profissionais. A que se devem acrescentar as contribuições da organização dos métodos de ensino mais eficazes e da gestão eficiente e imaginativa do currículo e da escola” (pp. 1).

Os elementos transversais têm objectivos comuns como a discussão de valores e crenças, a promoção de conhecimentos sobre a realidade e sua compreensão, a ênfase em actividades práticas, na tomada de decisão e na interrelação do indivíduo e da comunidade e incluem: dimensões transversais que garantam a igualdade de oportunidades para todos os alunos e o reconhecimento da diversidade; competências transversais de comunicação, numéricas, de estudo, de resolução de problemas, pessoais e sociais e de tecnologia de informação (que referiremos posteriormente); e cinco temas transversais incorporados nas disciplinas do currículo e que dão um contributo particular para a formação pessoal e social⁶ dos alunos. Os cinco temas transversais são os seguintes:

(i) *educação para a compreensão económica e industrial*, com referência aos fenómenos de migração e à interdependência do sistema económico mundial, dotando os alunos de conhecimentos e competências para compreender conceitos (*e.g.*, produção, distribuição, procura, etc.), explorar os aspectos económicos da sua vida e desempenhar um papel activo na economia como produtores, consumidores e cidadãos; são ainda providenciadas aos alunos experiências directas no mundo do trabalho, por exemplo, visitas a empresas, contacto com empregadores, sindicalistas e operários, envolvimento directo nas indústrias da comunidade (*vd.* N.C.C., 1990 b);

(ii) *educação ambiental*, com referência a questões ecológicas e ambientais em vários países e culturas e à necessidade de cooperação internacional e intercultural,

⁶ Considera-se que os cinco temas transversais potencializam a formação pessoal e social dos alunos para que o currículo básico já contribui.

dotando os alunos de conhecimentos, competências e valores necessários para se envolverem na protecção e melhoramento do seu ambiente imediato (*vd.* N.C.C., 1990 e);

(iii) *educação para a saúde*, com referência às comunalidades e diversidades em estilos de vida saudáveis e padrões de comportamento e nas concepções de bem-estar físico, social e mental, dotando os alunos de conhecimentos e competências para fazer escolhas informadas sobre a saúde e o exercício dos seus direitos e responsabilidades em relação a si próprio e aos outros; inclui temas como o uso e abuso de substâncias, a educação sexual, a educação para a vida familiar, a educação para a segurança, a higiene pessoal, a nutrição e os aspectos ambientais que contribuem para a saúde e doença (*vd.* N.C.C., 1990 c);

(iv) *educação e orientação para a carreira*, com referência ao conhecimento de si próprio e a competências de tomada de decisão e de transição, incluindo temas como a estrutura de oportunidades de educação, formação profissional e emprego, a discriminação sexual no local de trabalho e a forma como as oportunidades de carreira são afectadas pela economia local, nacional e internacional; as escolas devem oferecer o acesso a orientação individual, a programas sistemáticos, a experiências directas no mundo do trabalho, a fontes de informação sobre as oportunidades disponíveis e à possibilidade de compilar e rever um registo da realização pessoal (*vd.* N.C.C., 1990 d);

(v) *educação para a cidadania*, com referência a temas como a natureza da comunidade, os papéis e relações numa sociedade democrática e a natureza e base dos deveres, responsabilidades e direitos; os objectivos são estabelecer a importância de uma cidadania positiva e participativa, motivar os alunos para assumir e ajudar os alunos a adquirir e compreender informação essencial que sustente o desenvolvimento de competências, atitudes e valores quanto à cidadania; inclui a abordagem de questões como a comunidade (incluindo a dimensão europeia), a sociedade pluralista, ser um cidadão, a família, a democracia em acção, o cidadão e a lei, o trabalho e emprego e o lazer, e os serviços públicos (*vd.* N.C.C., 1990 f).

O N. C. C. publicou um conjunto de brochuras relativas a cada tema transversal especificando o racional, os objectivos, os conteúdos, as actividades, oportunidades e experiências e as políticas globais da escola, salientando, ainda, a relação entre os vários elementos transversais (*vd.* exemplo no Quadro II.1).

É de salientar a tentativa de abranger questões relevantes na vida contemporânea,

Quadro II.1

Operacionalização do tema transversal educação para a cidadania, salientando as relações entre o tema e os outros elementos transversais (competências e dimensões) (adaptado de NCC, 1990 f, pp. 3-4).

Conteúdos do tema (conhecimentos)

- natureza da comunidade: a variedade de comunidades a que uma pessoa pertence — família, escola, local, nacional, europeu e mundial
 - como as comunidades combinam a estabilidade com a mudança
 - como as comunidades se organizam e a importância de leis e regras
 - como as comunidades reconciliam as necessidades individuais com as da sociedade
-

Articulação com as competências transversais

- comunicação: defender uma opinião de forma clara e concisa; identificar viés e omissões em documentos (*e.g.*, argumentar sobre as vantagens e desvantagens de mudanças ambientais na comunidade)
 - numéricas: recolher, classificar e avaliar dados (*e.g.*, recolher e analisar estatísticas sobre a família)
 - de estudo: planear, organizar e rever tarefas (por exemplo, no âmbito de um projecto específico)
 - pessoais e sociais: trabalhar com outros; exercer responsabilidades e direitos democráticos (por exemplo, actividades em grupo na escola)
-

Preocupações comuns aos elementos transversais

- atitudes: independência de pensamento em temas morais e sociais; abordagem persistente e empreendedora face às tarefas e desafios; respeito por diferentes formas de vida, ideias e opiniões; preocupação activa com os direitos humanos; respeito pelos direitos dos outros; respeito por argumentação racional e modos não-violentos de resolução de conflitos
 - valores: comparar valores pessoais e dos outros; discutir as diferenças e resolver os conflitos; discutir e analisar soluções para dilemas morais; tomar consciência que distinguir entre o certo e o errado nem sempre é imediato; tomar consciência de que os valores e crenças dos indivíduos mudam ao longo do tempo e são influenciados pelas experiências pessoais
-

incluindo, com especial destaque, a integração na União Europeia. É, igualmente, óbvia a preocupação em afirmar que cada tema envolve conhecimentos, mas, também, atitudes e valores, e em especificar a sua relação com os restantes elementos transversais, o que sugere não só uma tentativa de ultrapassar uma abordagem meramente informativa — como, talvez, uma consciência da tendência que a escola frequentemente tem para tratar qualquer questão "como se fosse matéria" —, bem como uma procura de sintonia entre as várias experiências curriculares. No entanto, Edwards e Fogelman (1993) consideram que se detecta uma falta de coerência e articulação entre os temas transversais e o currículo das disciplinas,

"havendo o risco dos alunos verem a sua aprendizagem como uma série de experiências discretas a não ser que os professores e os parceiros da comunidade trabalhem em conjunto para dar sentido ao *puzzle* curricular" (pp. 4).

Harrison e Knights (1993), por seu turno, chamam ainda a atenção para a própria definição de currículo global subjacente à reforma educativa inglesa, concluindo que um currículo que se define como

"consistindo em disciplinas básicas e elementos transversais (...) reflecte uma visão do currículo como conteúdo em vez de processo (...) [e que] um currículo fragmentado e compartimentalizado milita contra os alunos que tentam fazer interconexões através de uma série de experiências" (pp. 16).

Finalmente, Morrison (1994) considera que, apesar de revelarem uma tendência ao evitamento de questões sociais controversas (como a educação para a paz, para os média ou as questões de género), os temas transversais, muito embora tenham um baixo estatuto, constituem os únicos elementos de transformação social num currículo que, globalmente, é de natureza reprodutiva e relativamente aos quais os documentos oficiais apresentam sugestões (em vez de prescrições). Uma análise sistemática dos conteúdos e dos métodos sugeridos nos documentos oficiais permite concluir que "ênfaticam a educação como uma actividade instrumental ao serviço da economia e da sociedade" (pp. 21), menosprezando aspectos controversos inerentes a cada tema e privilegiando a compreensão e não a reflexão crítica ou a problematização. Por exemplo, na educação para a compreensão económica e industrial o objectivo explícito é que os alunos sejam "capitalistas embrionários numa economia de mercado livre e materialista" (pp. 6); na educação para a saúde são ocultadas as responsabilidades do estado e

enfaticamente a noção de que a saúde é um "exercício de escolha" (pp. 10) unicamente individual; a educação e orientação para a carreira "negligencia as experiências vividas dos indivíduos e das comunidades" (pp. 14) ao ignorar o desemprego estrutural e a inadequação do conceito de carreira para muitos trabalhadores, "minimizando as áreas problemáticas do mundo de trabalho" (pp. 15). Ainda assim, os temas transversais são

"um poderoso meio de desenvolver o *empowerment*, pois os tópicos que abrangem envolvem um conhecimento que tem o potencial de desafiar o *status quo*" (pp. 4),

desde que se criem condições para o questionamento e a reflexão, através de métodos activos, experienciais e problematizantes.

A *Escócia* procedeu, no final da década de 80, a uma avaliação do sistema educativo, tendo em especial atenção os currículos e o seu impacto, de forma a promover a sua adequação aos alunos (Abreu, 1995). Aliás, a opção escocesa tem sido

"por uma revisão curricular que se caracteriza por uma permanente avaliação e adequação sem se recorrer, e mesmo resistindo, a permanentes mudanças de planos curriculares. Contudo, o mundo actual coloca e apresenta novos desafios e posicionamentos a que a escola deve dar resposta sem que para isso necessite de criar novas disciplinas (...) [e as autoridades educativas admitem] a existência de alguns aspectos com conteúdos de estudo próprios e dignos de serem considerados de uma forma transdisciplinar" (Abreu, 1995, pp. 45-46).

Entre estes "aspectos" incluem-se a consciência de género, a cultura escocesa (incluindo a gaélica), a dimensão europeia, a educação ambiental, a educação multicultural e anti-racista, a educação para a iniciativa ou empreendimento, a educação para o consumo, a educação para o desenvolvimento⁷, a educação para os média, a educação sexual, a tecnologia da informação e a resolução de problemas. Considera-se, tal como em Inglaterra, que estes temas envolvem conhecimentos, valores, atitudes e acções, havendo publicações oficiais que operacionalizam conexões com as áreas

⁷ A educação para o desenvolvimento traduz uma preocupação com o desenvolvimento global e com as assimetrias (e.g., eixo Norte-Sul, por exemplo) que poderíamos também designar como educação para as relações internacionais; é também neste sentido que a expressão será utilizada ao longo da descrição de outras experiências, salvo referência em contrário.

curriculares, definem os conteúdos centrais a cada tema e levantam questões sobre as possíveis implicações destes temas no quotidiano escolar (*vd.* Abreu, 1995); no entanto, as publicações oficiais centram-se, apenas, em 6 dos temas sugeridos (a consciência de género, a dimensão europeia, a educação ambiental, multicultural e anti-racista, para a iniciativa e para os média) com o objectivo de ilustrar a sua contribuição para a articulação com o currículo (SCCC, 1993 a). Um exemplo é apresentado no Quadro II.2 para a consciência de género.

Na *Dinamarca*, o currículo da *folkeskole*, que inclui um ano de ensino pré-escolar e os dez anos do ensino básico, refere, também, tópicos obrigatórios incluídos na instrução das várias disciplinas, a saber: (i) segurança rodoviária, (ii) educação para a saúde, sexual e familiar, e (iii) orientação escolar e profissional (1995 b; M. E., 1994).

Nas *comunidades francófona e flamenga da Bélgica*, os temas transversais constituem uma forma assumida de integrar "matérias novas, que respondem à evolução do nosso mundo" (M.E.R.F., 1990, pp. 21) e incluem questões como o desenvolvimento da ideia europeia, a educação para a saúde, a educação do consumidor, a educação para a segurança, a igualdade de oportunidades para as raparigas e os rapazes, a luta contra as diversas desigualdades, a luta contra o racismo, o respeito pelos direitos do homem e da criança, etc.. Esta concepção dos temas transversais é exemplarmente assinalada por Maes (1995), quando reflecte sobre o lugar da educação para a cidadania no currículo flamengo:

"a escolha destes temas baseia-se nas prioridades governamentais, nas expectativas da sociedade, nas tendências internacionais e, mais importante, visa oferecer aos jovens capacidades básicas para funcionar na sociedade. Nenhuma das disciplinas «tradicionais» é capaz de lidar sozinha com estes temas. É por isso que os temas transversais são uma espécie de «rede de segurança» para importantes objectivos educacionais que não são ou são insuficientemente abordados pelas disciplinas" (pp. 9).

Ora, esta natureza, que poderíamos designar de complementar, dos temas transversais está também presente em *França*, de forma a permitir

"aos alunos aperceberem-se das convergências entre as disciplinas e analisarem assim, segundo uma visão de conjunto, as realidade do mundo em que são chamados a viver e a agir. (...) São ocasião para provar a coerência e solidez dos saberes" (1987 b, pp.1).

Quadro II.2

Operacionalização do tema transversal consciência de género, salientando as relações com as disciplinas, os elementos a disseminar no currículo e as contribuições da própria estrutura e funcionamento da escola (adaptado de SCCC, 1993 b, pp. 3-6).

Relação com as disciplinas

- Língua: como a linguagem contribuiu para as diferenças e distinções de género;
 - Matemática: dar oportunidades de desenvolver o acesso, competências e atributos sem ter em conta o género;
 - Estudos do Meio: analisar e reconhecer a posição das mulheres na cultura em geral;
-

Características centrais a serem disseminadas no currículo

- 1º ao 3º anos: garantir a igualdade de oportunidades de acesso a todas as áreas curriculares;
 - 4º ao 5º anos: explorar os papéis masculinos e femininos na natureza; garantir que as realizações das mulheres são abordadas no currículo;
 - 6º ao 7º anos: analisar os papéis e experiências das mulheres através do tempo; explorar o papel de profissões ligadas ao cuidado;
 - 8º ao 9º ano: relações e papéis em diferentes culturas; explorar as formas como os alunos podem mudar o modo como a sociedade organiza os papéis e relações entre homens e mulheres;
-

Dimensões do *ethos* da escola

- a escola tem uma política de igualdade entre os sexos e põe-na em prática?
 - como é usado o recreio?
 - são esperados os mesmos comportamentos para os rapazes e as raparigas?
-

Os temas definidos para os quatro anos finais da escolaridade obrigatória (*i.e.*, o *collège*) incluem a educação para o consumo, para o desenvolvimento, para o ambiente e o património, para a informação, para a saúde e a vida e para a segurança. Adicionalmente, a educação para os direitos humanos, embora não sendo definida como um tema transversal, é concebida como sendo objecto de todas as disciplinas e dos próprios temas transversais, envolvendo capacidades intelectuais (*e.g.*, saber reconhecer os preconceitos, os estereótipos e as discriminações) e sociais (*e.g.*, assumir responsabilidades, participar nas decisões), conhecimentos (*e.g.*, as principais categorias de direitos, deveres, obrigações e responsabilidades, as diversas formas de injustiça, de desigualdade e de discriminação) e o próprio clima da escola:

"a democracia aprende-se melhor num clima democrático em que a participação é encorajada, onde nos podemos exprimir francamente e discutir opiniões, onde a liberdade de expressão é garantida aos alunos e aos professores e onde reina a equidade e a justiça. Um clima propício é, portanto, indispensável à eficácia de uma aprendizagem dos direitos humanos" (1987 a, pp. 26).

No sentido de apoiar os professores a implementar os temas transversais são sugeridas metodologias como, por exemplo, os projectos de acção educativa, os inquéritos, as visitas de estudo, os jornais, as conferências, as exposições, os clubes, etc.. Do mesmo modo, são especificados, em linhas gerais, os conteúdos centrais de cada tema (*vd.* Quadro II.3). Finalmente, são identificadas as relações com as diversas disciplinas para cada ano de escolaridade, sendo referidos os conteúdos disciplinares que interessam particularmente a cada um dos seis temas transversais: por exemplo, o capítulo relativo ao "conhecimento de outras culturas: civilização indiana e chinesa" na disciplina de História durante o 6º ano serve objectivos da educação para o desenvolvimento, tal como o estudo da electricidade previsto na disciplina de Ciências Físicas, durante 7º ano de escolaridade, serve para a abordagem de temas relacionados com o consumo e com a segurança.

Estes procedimentos visam garantir a concretização dos dois grandes objectivos dos temas transversais em França:

"estabelecer convergências entre as disciplinas (...) corrigindo o sentimento que alguns alunos podem ter de parcelização do saber, [mas de forma a que] cada professor atinja estes objectivos comuns através de métodos próprios à disciplina que ensina e no quadro do

Quadro II.3

Conteúdos dos temas transversais em França, do 6º ao 9º anos de escolaridade (extraído de 1987 b, pp. 2-3).

O consumo

Preparar o aluno para assumir um comportamento reflexivo neste domínio.

Os agentes económicos. Os bens e serviços. O mercado, a concorrência, a publicidade. O orçamento familiar. Noções de economia doméstica e social. A protecção do consumidor e do utilizador. As cooperativas de consumidores.

Questão essencial: Arte de viver e consumo.

O desenvolvimento

Adquirir um melhor conhecimento dos países em situação de desenvolvimento, tomar consciência das solidariedades através do conhecimento das culturas e do respeito pelas identidades.

As tensões internacionais e as crises. O diálogo Norte-Sul, as trocas desiguais e o problema da dívida.

Questão essencial: A natureza das solidariedades entre países.

O ambiente o e património

Promover a compreensão das relações que unem o homem ao seu meio e ao seu passado.

O ciclo biológico, o ecossistema, as interações entre o homem e o meio. A defesa e gestão do espaço. O urbanismo. Os organismos de defesa e de salvaguarda.

Questão essencial: Protecção e valorização do ambiente e do património.

A informação

Aprender a utilização livre e esclarecida da imprensa e dos meios de informação.

A imprensa escrita, falada e audiovisual. A imprensa de opinião, a revista e a imprensa especializada. A natureza da informação e a sua produção. A empresa da imprensa. Modos e locais de expressão dos jovens. Vigilância face aos preconceitos e estereótipos sexistas e racistas. As tecnologias de informação e a mundialização da informação.

Questão essencial: A influência da imprensa e a liberdade de informar.

A saúde e a vida

Prevenir os riscos através do conhecimento: responsabilização activa da sua saúde enquanto equilíbrio físico, psíquico e intelectual.

Higiene de vida. Causas e consequências das toxicomanias. Alimentação. Educação sexual. Protecção social.

Questão essencial: Liberdade e responsabilidade do indivíduo na sociedade.

A segurança

Identificar os riscos e preparar-se para a preservação e respeito da sua vida e dos outros.

Os principais riscos naturais. A prática de actividades desportivas e físicas. A segurança rodoviária. Os riscos domésticos e industriais. O socorro às vítimas.

Questão essencial: Prevenção e socorro: conhecimentos dos riscos e das possibilidades de cada um.

programa. (...); [e] analisar situações e problemas relativos ao mundo contemporâneo (...) aproveitando o professor a oportunidade que lhe é oferecida pelos temas transversais de pôr a sua disciplina em relação com os problemas reais que são colocados pela vida social e económica (...), evitando a impressão que o ensino se situa num mundo fechado, sem relação com a vida" (1987 b, pp. 5).

Esta preocupação de actualização dos currículos foi igualmente expressa na *Alemanha*, reconhecendo a necessidade de equilibrar os conteúdos disciplinares com os interesses e vivências dos alunos e de contribuir para que estes compreendam a complexidade de vários problemas da sociedade actual que estão presentes no seu quotidiano; este equilíbrio levou à inclusão de temas transversais (CIDREE, 1994). Mas há a consciência de que, numa organização curricular cuja lógica é fundamentalmente disciplinar, "os novos temas transversais não são suficientes para melhorar e mudar o ensino e a aprendizagem nas nossas escolas" (s/pp.).

No sentido de obviar a esta limitação, em *Espanha* a inclusão de temas transversais foi paralela à reformulação dos currículos das diversas áreas disciplinares, pelo que

"a impregnação é recíproca: os temas transversais estão presentes nas áreas e estas também estão presentes nos temas. Falar de aprendizagens transversais não é, em consequência, introduzir conteúdos novos que não estejam reflectidos no currículo das áreas, mas organizar alguns destes conteúdos em redor de um determinado eixo educativo" (M.E.C., 1992, s/pp.).

Os temas transversais "fazem referência directa a atitudes e valores" (Puig Rovira, 1993, pp. 10) e são os seguintes, a saber: a educação para a paz, a educação para a saúde, a educação ambiental, a educação sexual, a educação para a igualdade de oportunidades entre os sexos⁸, a educação do consumidor, a educação rodoviária e a educação moral e cívica (1991 b); esta última é, aliás, considerada como uma dimensão omnipresente em todo o currículo, inclusivé nos outros temas, pois se considera um

⁸ Note-se que a igualdade de direitos entre os sexos é um dos princípios gerais que devem orientar a actividade educativa enunciados na lei geral da educação espanhola (1990), tal como o desenvolvimento integral do aluno, o respeito por outras culturas, o desenvolvimento do espírito

objectivo fundamental da educação promover a autonomia moral dos alunos. A presença deste temas no currículo é fundamentada pelo seu valor

"para o desenvolvimento pessoal e integral dos alunos [e para concretizar] um projecto de sociedade mais livre e pacífica, mais respeitadora das pessoas, mas também da própria natureza que constitui o enquadramento da sociedade humana" (M.E.C., 1992, s/pp.).

Esta influência explícita da pressão que a sociedade exerce sobre a escola nos temas transversais é particularmente evidente na experiência da *Holanda*. A Reforma Educativa decorreu em dois momentos: em 1985 procedeu-se à implementação da reforma para o ensino primário, que se dirige aos alunos com idades entre os 4 e os 12 anos; em 1991, foi definido um currículo comum para os alunos entre os 12 e os 15 anos. A pressão para a introdução de temas transversais tem sido crescente desde o final da década de 60 e é geralmente liderada por organizações não-governamentais e grupos políticos; inclusivamente, algumas destas organizações têm produzido currículos e materiais a utilizar na sala de aula de forma a promover a discussão das questões que consideram mais relevantes na escola. O resultado desta pressão foi a introdução de alguns temas no currículo, embora o Ministério da Educação tenha incumbido o desenvolvimento de objectivos e materiais curriculares a uma estrutura específica (CIDREE, 1994). Os temas actualmente abordados na escola, com a chancela do Ministério e mencionados na legislação, são os seguintes: educação ambiental, educação para o desenvolvimento, dimensão europeia, educação para o consumidor, educação para a saúde, educação rodoviária, educação intercultural, tecnologia da informação e educação moral. Em todos os casos visa-se o desenvolvimento de conhecimentos, competências, atitudes e comportamentos, embora estas dimensões sejam mais ou menos acentuadas em função do tema: por exemplo, na educação para a saúde pretende-se promover um comportamento saudável e na educação intercultural, embora considerando que se visa uma interacção positiva entre grupos culturais e étnicos diferentes, é acentuada a aquisição de conhecimentos.

A *Finlândia* também procedeu a uma Reforma Curricular, no início dos anos 90, de modo a dar conta das mudanças sociais e educativas dos últimos anos (entre as quais,

crítico, a promoção do comportamento democrático, a orientação educativa e profissional e o respeito pelo ambiente.

como é evidente, se salienta a entrada na U.E.) e a promover uma melhoria qualitativa da educação (N.B.E., 1994). O novo currículo caracteriza-se por um deslocamento de responsabilidades e poderes das estruturas centrais da administração escolar para as próprias escolas; o desenho curricular é uma das áreas em que a administração escolar apenas fornece orientações gerais, competindo aos professores de cada escola definir um currículo próprio, incluindo a distribuição de horas lectivas, os graus de escolaridade a que se dirige, a organização (ou não) do ensino por coortes etárias, os objectivos e conteúdos das disciplinas, etc.. No entanto, a administração central sugere vários temas intercurriculares, que podem abordados em diferentes disciplinas e que podem ajudar a escola "a reagir rapidamente a mudanças no seu ambiente" (N.E.B., 1995, pp. 37), devendo estar particularmente ligados a experiências de vida relevantes dos alunos. Os temas sugeridos são os seguintes:

(i) *educação internacional*, que visa promover o conhecimento e compreensão de diferentes culturas, o respeito pelos direitos humanos e pela paz, a distribuição justa de recursos mundiais e a garantia de um desenvolvimento sustentado;

(ii) *educação do consumidor*, de forma a promover as capacidades dos alunos para funcionarem como consumidores previdentes e conhecedores;

(iii) *educação rodoviária*, com o objectivo de promover conhecimentos, competências e atitudes necessários à segurança pessoal e dos outros no tráfego;

(iv) *educação familiar*, de molde a apoiar o desenvolvimento do aluno e a "estabelecer as bases para uma vida familiar com sucesso" (pp. 38);

(v) *educação para a saúde*, com vista a um crescimento saudável e a comportamentos promotores da saúde;

(vi) *competências relativas às tecnologias de informação*, de forma a que os alunos saibam utilizar um computador e tenham consciência das potencialidades e possibilidades de trabalho informático;

(vii) *educação para os media*, visando a mestria dos alunos na "interacção informativa, estética e ética através de mensagens comunicativas" (pp. 40), quer ao nível da recepção e comunicação de mensagens quer ao nível da vida num contexto comunicacional específico;

(viii) *educação ambiental*, envolvendo a protecção da biodiversidade e o apoio do desenvolvimento sustentado;

(ix) *educação para a iniciativa*, para promover nos alunos os conhecimentos, competências e atitudes necessários à progressão nos estudos e na vida activa, o que implica encorajar "a iniciativa, actividade, criatividade e persistência inatas dos alunos" (pp. 42).

Relativamente aos vários temas são indicadas as ligações mais óbvias às disciplinas e a outras actividades escolares, nomeadamente extracurriculares. No entanto, é de assinalar uma certa tendência a definir objectivos que, do ponto de vista da competências a desenvolver, se afiguram descontextualizados das experiências de vida dos alunos, nomeadamente quando supõem uma acção a longo-prazo.

A *Itália* apresenta o exemplo europeu talvez mais extremo, no que toca ao uso dos temas transversais como estratégia para responsabilizar a escola pela resolução de problemas sociais, nomeadamente pela afirmação de um papel de prevenção da toxicodependência, alcoolismo e tabagismo. O ponto de partida para a operacionalização deste papel foi a Lei 26 de Junho de 1990, n. 162, "conhecida na opinião pública como lei sobre a imputabilidade do toxicodependente, [que] atribui, de facto, à escola uma nova finalidade" (C.M., n. 240, 1991 a, s/pp.), através do desenvolvimento de actividades de educação para a saúde que devem ser enquadradas na prossecução das actividades escolares habituais. O grande objectivo é

"prevenir estes comportamentos, que estão frequentemente correlacionados com o insucesso escolar, a marginalidade, a desviância, a desocupação, [o que] não significa ficar-se somente pela informação e pela dissuasão, que podem ter resultados ineficazes ou danosos, se realizados fora de um contexto relacional positivo, devendo considerar-se toda a escola, ou seja os seus tempos, espaços, conteúdos, métodos e relações como recursos para reforçar as potencialidade positivas dos jovens, para os ajudar a encontrar o seu caminho e a não se perderem numa sociedade complexa, frequentemente contraditória ou desorientante" (s/pp.).

A educação para a saúde é, aqui, perspectivada num sentido lato, envolvendo, num primeiro plano, a educação física, sanitária e alimentar, a educação sexual, a luta contra o abandono escolar, a orientação escolar e vocacional e, num segundo plano, a

educação para os direitos humanos e a paz, a educação para a cooperação e o desenvolvimento, a educação para a integração dos diferentes e a educação ambiental. No entanto, para além da componente transversal que deve incluir não apenas os espaços disciplinares, mas toda a vida da escola, a educação para a saúde supõe a utilização de outras estratégias educativas, como as actividades extracurriculares e a criação de centros de formação e aconselhamento, coordenadas num conjunto de iniciativa com a designação de "Progetto Ragazzi 2000" (vd. 1991 a, 1992 a, Crucillà, no prelo).

Mas a resposta da escola às preocupações sociais não se fica por aqui. Numa circular conjunta dos Ministérios da Educação e do Ambiente, em 1993, acentua-se a relevância da educação ambiental para promover o conhecimento dos diversos ambientes naturais e da sua diversidade (1993 b). Uma outra circular do Ministério da Educação dirigida a algumas regiões italianas (1993 a), sugere a introdução de um tema transversal "educação para a legalidade" tendo em conta os assassinios de pessoas ao serviço da comunidade, a corrupção e o fenómeno mafioso e a criminalidade organizada; o objectivo é

"criar, em todos os cidadãos, uma forte cultura cívica e inserir no circuito democrático pessoas cada vez mais conscientes da importância que reveste para a vida da Região a correcção das relações jurídicas, a salvaguarda dos direitos individuais, a recusa de qualquer forma de proximidade entre a sociedade de direito e a sociedade de prepotência" (s/pp.).

Em 1994, foi ainda legislada a inclusão do tema transversal segurança rodoviária, com vista à "aquisição de comportamentos correctos e de responsabilidades enquanto utentes da estrada" (1994, pp. 35), havendo exemplos de integração destes objectivos nas diversas disciplinas.

Finalmente, a província do *Quebeque* tem um programa de "formação pessoal e social" lançado oficialmente em 1986, na sequência de intervenções escolares dispersas e isoladas de carácter preventivo e das necessidades sociais que se fizeram sentir nas últimas décadas (*e.g.*, aumento da incidência de violência, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, abusos sexuais e físicos, alcoolismo e toxicod dependência, mal-nutrição, etc.) (Desaulniers, 1993).

A expressão formação pessoal e social deriva da consciência que esta formação deve atender à formação da pessoa e à formação social, reconhecendo a natureza social da escola e da comunidade. O programa é constituído por cinco componentes organizadas como temas transversais (mas que podem envolver o ensino directo): educação para a saúde, educação para a sexualidade, educação para as relações interpessoais, educação do consumidor e educação para a vida em sociedade; o programa de formação pessoal e social enfatiza

"a autonomia e o juízo pessoal e (...) privilegia as atitudes e comportamentos que permitem aos alunos atingir os objectivos que se propõem tanto enquanto pessoas como enquanto cidadãos. O programa não procura que os alunos adoptem valores, normas e costumes das gerações precedentes. E mesmo se não pode evitar propor soluções tradicionais — o contrário seria anti-pedagógico — não procura, desta forma, endoutrinar os jovens" (Beaulac, 1983, pp. 12).

No ensino secundário é obrigatório o mínimo de 25 horas de ensino directo do programa, por um professor designado pelas comissões escolares; geralmente, são os professores de Educação Religiosa, de Economia Familiar ou de *Guidance* que têm a responsabilidade pela docência do programa.

O objectivo geral do programa de formação pessoal e social é que, nos domínios da saúde, da sexualidade, das relações interpessoais, do consumo e da vida em sociedade, os jovens adquiram os conhecimentos e adoptem as atitudes e comportamentos essenciais à sua plena realização como indivíduos e como membros de uma comunidade (Desaulniers, 1993). O programa define objectivos gerais, objectivos específicos para cada componente e objectivos intermédios e finais para cada ciclo; indica, ainda, elementos de aprendizagem (ex. estereótipos de papéis sexuais nas relações interpessoais, nas situações de vida, relativamente ao trabalho, à vida familiar, às personagens públicas, ...), a duração prevista da "aula", as fichas dos alunos, as notas pedagógicas sobre o "perfil do aluno" e o "papel do professor", os recursos e materiais, as actividades e os meios de avaliação. Finalmente, é descrita uma sequência da aula com sugestões e conselhos específicos (ex. não deixar arrastar a aula para piadas de mau gosto, ser claro e concreto).

A avaliação do programa⁹ é semelhante às outras disciplinas, podendo ser formativa ou sumativa. Neste último caso, a avaliação é obrigatória, centrada nos resultados, normativa, expressa em percentagens, avaliando os conhecimentos e as competências comportamentais e cognitivas dos alunos. O Ministério da Educação decidiu que era moralmente perigoso avaliar dimensões afectivas como os valores; no entanto, as atitudes podem ser alvo de avaliação formativa. Aliás, a este nível considera-se que a formação pessoal e social deve permitir aos alunos: tomar consciência dos problemas ligados aos cinco domínios da vida, promover a prossecução de melhores condições de vida para a sua colectividade, harmonizar as suas expectativas, direitos e responsabilidades com os da sociedade, agir com conhecimento de causa, questionar-se sobre valores como o amor, a justiça, o respeito, a liberdade, a verdade, a responsabilidade, a autenticidade, confrontar os seus sentimentos, ideias, comportamentos e atitudes com os do seu ambiente humano e adoptar, em situações reais, atitudes e comportamentos que favoreçam o crescimento pessoal e social.

A primeira constatação quando nos detemos nos temas transversais sugeridos nos vários países é uma espantosa coincidência! Mas, dado que todos assumem, de forma mais ou menos explícita, a necessidade de fazer corresponder o currículo aos desafios da sociedade contemporânea, esta coincidência é uma consequência quase directa dos processos de globalização que são característicos deste final de século.

Uma outra coincidência, que se torna evidente pela análise das experiências descritas acima, tem sido apontada como o principal problema nesta estratégia de operacionalização da formação pessoal e social. A definição de temas transversais parte do pressuposto "de que a organização dos planos curriculares por disciplinas (...) é inalterável" (Campos, 1990, pp. 87): ou seja, há uma opção pela continuidade de uma estrutura de organização curricular cuja inadequação aos desafios das situações concretas de vida foi o ponto de partida para a afirmação da necessidade da formação pessoal e social.

Este problema é, em maior ou menor grau, reconhecido nos vários países (*vd.* por exemplo, Harrison & Knights, 1993); no entanto, a pressão para a continuidade tem sido

⁹ Relativamente aos outros países não possuímos dados concretos sobre os procedimentos de avaliação, embora algumas informações, recolhidas informalmente, indiciem a inexistência de esquemas de avaliação dos temas transversais, pelo menos em alguns casos.

maior do que a vontade de arriscar novas formas de organizar os sistemas de ensino. Assim — como, por exemplo, em Espanha —, ensaiam-se soluções de compromisso, acompanhando a definição de temas transversais da reforma dos currículos, de modo a garantir alguma congruência entre os programas das várias disciplinas e os temas transversais. Mas, embora seja de registar a inexistência de avaliações do processo de implementação dos temas transversais, o resultado mais provável da manutenção de uma organização curricular tradicional é que se assuma uma lógica informativa com uma forte componente didáctica (Campos, 1990, 1991), privilegiando, assim, a aquisição de conhecimentos sobre a realidade, pese embora o facto de, numa parte considerável dos exemplos apresentados, se enfatizar, por exemplo, que os temas transversais se relacionam, também, com o desenvolvimento de valores e competências.

O pressuposto subjacente a esta opção é de que os conhecimentos adquiridos são semelhantes a uma "vacina" que irá "proteger" os alunos ao longo da sua vida, o que, como tivemos oportunidade de salientar, é pouco credível quanto à sua eventual utilidade. O actual e previsível ritmo das transformações sociais recomenda a ênfase na capacitação dos jovens para a criação de novas formas de gestão das tarefas da existência, e não a aprendizagem de "receitas" específicas (Campos, 1991).

Ademais, embora sejam também escassas as avaliações dos resultados obtidos junto dos alunos com a implementação dos temas transversais, as estratégias que assentam numa lógica informativa têm sido questionadas, porque não há eficácia demonstrada na acção dos alunos (Weissberg *et al.*, 1989). Por exemplo, numa revisão de catorze programas no domínio da educação ambiental, Boerschig e De Young (1993) concluem que, geralmente, os currículos se limitam a uma dimensão de conhecimento, escamoteando questões como as atitudes e as competências de acção; mas, mais ainda,

"se os alunos aprendem sobre o problema dos resíduos sólidos na sala de aula, discutem (...) possíveis soluções, e depois vão para a cantina onde todos os restos de comida e outros desperdícios são atirados juntamente para o lixo, podem ficar confusos" (pp. 21).

O que nos conduz a uma última limitação: ao privilegiar a informação sobre a realidade, a implementação dos temas transversais nas escolas frequentemente não atende à dimensão ecológica da acção humana. A integração dos temas transversais nos currículos constitui, frequentemente, uma experiência relativamente isolada e mais ou menos inconsequente face à organização curricular da escola, não contribuindo intencionalmente para a prática em situação real das capacidades que visam promover,

nem "obrigando" à mudança de uma lógica curricular que organiza, racionalizando e segmentando, os saberes em disciplinas.

Atente-se, no entanto, à consciência crescente deste facto nos próprios documentos orientadores de política educativa e nos esforços de obviar a esta limitação: os exemplos mais evidentes são as referências intencionais à necessidade de transformar o clima da escola em Inglaterra e França.

Porém, na globalidade, as soluções ensaiadas (dar exemplos sistemáticos de integração/relação com os temas das disciplinas, definir objectivos que especificam o desenvolvimento de competências e valores e não apenas de conhecimentos, rever concomitantemente os currículos, sugerir actividades e projectos a desenvolver fora do espaço das aulas) pretendem "mudar deixando tudo na mesma": isto é, tornear as dificuldades sem afrontar o verdadeiro problema, que tem a ver com o modo como o saber está organizado na escola.

Finalmente, a operacionalização dos temas transversais, ao privilegiar a informação sobre a realidade, remete um pressuposto positivista, mecanicista e racionalista. Em primeiro lugar, porque não reconhece que o conhecimento, tal como as disposições para agir, são activamente construídos pelo sujeito, que não é meramente um recipiente passivo de informação: os temas tendem a ser conceptualizados como factos, envolvendo conhecimentos (e, eventualmente, valores) que devem ser transmitidos aos e adquiridos pelos alunos. Em segundo, porque ao negligenciar a complexidade dos processos psicológicos subjacentes a esse processo de apropriação pessoal, tende a repousar uma lógica aditiva que, aliás, está em consonância, apesar das intenções, com a organização dos currículos tradicionais. Em último lugar, porque se fundamenta na crença de que a acção do sujeito depende apenas de uma visão "esclarecida" sobre a realidade que os temas se encarregariam de proporcionar, escamoteando o facto de que a acção humana não depende apenas da informação, nem tão pouco é independente do contexto em que decorre.

2.3. A infusão de competências transversais

Assiste-se, actualmente, à emergência de uma nova abordagem que enfatiza a identificação de competências transversais, ou seja, de capacidades processuais disseminadas através das várias disciplinas curriculares e que devem, portanto, ser adquiridas à medida que os alunos se envolvem na aprendizagem das matérias, como, por exemplo, aprender a pensar, a comunicar, a ter iniciativa ou a resolver problemas.

Estas competências são supostas serem comuns aos diversos saberes e disciplinas, isto é, é importante ter a capacidade de argumentar quando estão em jogo tanto questões da área da Matemática como da História; adicionalmente, estas capacidades são vistas como instrumentais para a vida "real", ou seja, para um funcionamento autónomo fora da escola.

Do que se trata aqui é, parece-nos, de uma outra forma de conceber as aquisições esperadas em resultado da educação escolar, deslocando a tónica da aprendizagem de conhecimentos, entendidos aqui como núcleos de saber organizados e produzidos por outros, para o aprender a conhecer (e também a ser, a fazer, a relacionar-se e a agir), ou seja, a ser capaz de se envolver autonomamente no processo de produção de conhecimentos e de implementação de projectos. Nesta perspectiva a educação escolar é vista como um instrumento para a vida e não como um fim em si mesma, privilegiando-se uma lógica processual, em detrimento de uma lógica centrada nos conteúdos. É deste modo que pode ser entendida a proposta de Delors e colaboradores (1996) quando afirmam:

"Á educação cabe fornecer, dalgum modo, a cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele. Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de facto, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de actualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (...) Uma nova concepção alargada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo" (pp. 77-78).

A função clássica da escola de "transmissão" do saber, entendida como um processo de aquisição de conhecimentos é, deste ponto de vista, relativamente desvalorizada enquanto objectivo final, pois do que se trata agora é de criar condições para a aquisição dos instrumentos formais essenciais à compreensão e produção do conhecimento. Como é evidente, não estamos perante uma ideia "nova", pois esta é já uma "reclamação" relativamente clássica em algumas perspectivas, nomeadamente as de

influência piagetiana (vd. Lourenço, 1997). O que é novo é que se assiste, actualmente, à opção por esta perspectiva enquanto forma de resolução do problema da formação pessoal e social, embora os exemplos disponíveis sejam ainda escassos; mencionaremos, assim, as iniciativas em curso em Inglaterra, na comunidade francófona da Bélgica e em Ontário¹⁰.

A reforma educativa em *Inglaterra* é um exemplo desta ênfase em competências transversais, como mencionámos brevemente atrás, quando considera que o currículo envolve, para além de disciplinas básicas, elementos transversais em que se incluem as seguintes competências transversais: de comunicação, numéricas, de estudo, de resolução de problemas, pessoais e sociais e de tecnologia de informação. Os elementos transversais visam o desenvolvimento de valores e crenças, a promoção de conhecimentos sobre a realidade e a ênfase em actividades práticas; as competências transversais apelam de forma particular, como é evidente, para o domínio de capacidades directamente envolvidas na acção. Um exemplo concreto de operacionalização das competências transversais refere-se à concretização de uma das preocupações principais da reforma educativa inglesa, a promoção das identidades pessoais e culturais; o outro exemplo é extraído das conclusões de um relatório da Comissão sobre a Educação para a Cidadania (*Speaker's Commission on Citizenship*, 1990), um dos cinco temas transversais introduzidos pela reforma, que parte do pressuposto de que a educação para a cidadania envolve o desenvolvimento e exercício de competências.

O objectivo geral de desenvolvimento das identidades pessoais e culturais, que decorre do reconhecimento da diversidade cultural da sociedade, traduz-se na construção de um sentido de identidade confiante, seguro e auto-afirmativo (vs. incerto, envergonhado ou inseguro), aberto à mudança, à escolha e ao desenvolvimento (vs. irreflectido, doutrinador e rígido) e receptivo e generoso face a outras identidades (vs. desejoso de ser excluído ou separado) (vd. *The Runnymede Trust*, 1993). Os documentos oficiais sugerem que os professores e as escolas operacionalizem este objectivo geral ao nível dos conhecimentos, competências e atitudes (Quadro II.4).

No seguimento das resoluções do Conselho da Europa em 1985, a educação para a

¹⁰ Para além destas experiências, muitos países europeus estão actualmente a debater a reformulação dos seus sistemas de ensino, definindo competências transversais; é o caso, por exemplo, da comunidade flamenga da Bélgica.

Quadro II.4

Operacionalização do objectivo da promoção das identidades pessoais e culturais em Inglaterra.

Conhecimentos

- . da história e desenvolvimento das suas tradições culturais e do modo como estas promovem e constroem a identidade pessoal
 - . da história de diferentes tradições culturais na Grã-Bretanha, na Europa e no Mundo
 - . das necessidades físicas, psicológicas e sociais que os seres humanos têm em comum incluindo a nutrição e o abrigo e valores relacionados com a liberdade, o respeito próprio, a pertença e o sentido de finalidade
 - . das várias formas em que diferentes culturas, comunidades e sociedades respondem a estas necessidades fundamentais e preocupações morais
-

Competências

- . capacidade de contribuir para as tradições culturais próprias, incluindo a vida pública, cultural e política
 - . capacidade de aprender a partir de experiências, normas e perspectivas culturais diferentes e de empatizar com pessoas de diferentes tradições
 - . capacidade de analisar e criticar dimensões das tradições culturais e identificar fontes de preconceito, intolerância e discriminação
 - . capacidade de se envolver em discussões e negociações com pessoas de diferentes tradições
-

Atitudes

- . vontade de manter os aspectos positivos das tradições culturais próprias e, conseqüentemente, vontade de ser construtivamente crítico quando necessário
 - . vontade de aprender a partir de diferentes tradições, culturas e identidades
 - . vontade de desafiar fontes de preconceito, intolerância e discriminação
 - . vontade de aceitar procedimentos razoáveis e equitativos de resolução de conflitos
-

cidadania de acordo com um relatório oficial da comissão sobre a cidadania (*Speaker's Commission on Citizenship*, 1990) implica a aquisição de

(i) *competências intelectuais* associadas à expressão oral e escrita, incluindo a capacidade de ouvir, discutir e defender as opiniões pessoais, a capacidade de fazer julgamentos (nomeadamente, pela recolha e análise de informação de várias fontes, incluindo os média) e de chegar a conclusões justas e equilibradas e a capacidade de identificar viés, preconceitos, estereótipos e discriminação; e de

(ii) *competências sociais*, como, por exemplo, reconhecer e aceitar as diferenças, estabelecer relações interpessoais positivas, resolver conflitos de forma não-violenta, assumir responsabilidades, participar nas decisões e compreender os mecanismos de protecção dos direitos humanos ao nível local, regional, europeu e mundial.

Estas competências estão imersas nos conteúdos da educação para a cidadania (Fogelman, 1995), como a análise da comunidade ou dos direitos de cidadania.

Outro exemplo pode ser encontrado na *comunidade francófona da Bélgica* que definiu agrupamentos de competências para os alunos de 8, 12 e 14 anos, no sentido responder a uma questão operatória básica: "o que pretendemos que os nossos alunos saibam fazer?" (Mahoux, 1994, pp. 4).

A proposta belga considera que a função da educação é principalmente a de promover "a mestria de competências e não de acumular ou memorizar conhecimentos" (*ibidem*, pp. 16) e assume como eixos estruturantes das diferentes aprendizagens a construção da pessoa, a conquista do ambiente e o desenvolvimento de uma cidadania responsável, dado que são prioridades formativas de qualquer sistema educativo. Neste contexto, as competências transversais, embora inerentes às aprendizagens específicas em cada disciplina, ultrapassam este quadro restrito, na medida em que

"constituem não apenas iniciativas fundamentais do pensamento, transferíveis duma matéria à outra, mas englobam também todas as interacções sociais, cognitivas, afectivas, culturais e psicomotoras entre o aluno e a realidade que o circunda. As competências transversais dizem respeito, portanto, tanto ao saber-fazer cognitivo e prático, como ao saber-ser e saber-tornar-se" (pp. 11).

No ensino primário (1º ao 6º anos de escolaridade), estas competências incluem a capacidade de agir, imaginar e realizar projectos, de ser curioso e colocar questões, de

procurar, tratar e comunicar informação, de identificar, analisar e resolver problemas. No ensino secundário (7º ao 12º ano de escolaridade), as competências transversais são referenciadas a três domínios: relacional, das operações mentais e dos métodos de trabalho (*vd.* Quadro II.5).

Para além da identificação das competências transversais a promover, é também importante considerar a questão da avaliação; ora, as competências transversais devem ser objecto de uma avaliação formativa "que não se poderá traduzir num juízo moral ou normativo sobre o aluno" (Malhoux, 1994, pp. 102); adicionalmente, a certificação das competências mentais e metodológicas pode ser feita no contexto das várias disciplinas ou dos projectos escolares.

Na província de *Ontário* foi também elaborada uma proposta de um novo currículo para os nove primeiros anos de escolaridade que define quatro áreas curriculares centrais — (i) Linguagem, (ii) Artes, (iii) *Self* e Sociedade, e (iv) Matemática, Ciências e Tecnologia — deixando às escolas a operacionalização das disciplinas ou programas a desenvolver no âmbito destas áreas (M.E.T., 1993). Os fundamentos desta reformulação curricular baseiam-se na constatação das mudanças sociais e na necessidade da escola dar resposta às transformações da economia canadiana, da estrutura familiar, da composição da população e do impacto das novas tecnologias.

Esta proposta é operacionalizada em termos de resultados de aprendizagem, ou seja, das competências (e também dos conhecimentos) que os alunos devem adquirir para lidar com estes desafios, 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).

Quadro II.5

Competências transversais para o ensino secundário na comunidade francesa da Bélgica (adaptado de Mahoux, 1994, pp. 98-101).

DOMÍNIO RELACIONAL

Objectivo

Tendo em conta as características da adolescência, promover a aquisição de autonomia e a construção de projectos vocacionais e de vida.

Competências

- respeitar-se e afirmar-se de modo positivo
 - assumir responsabilidades, decidir, escolher
 - tomar consciência do seu corpo, gestos, carácter, modo de funcionamento mental, comportamentos face aos outros, aptidões e gostos, ...
 - dar mostras de esforço, perseverança, manifestar vontade de ultrapassar as dificuldades
 - desenvolver projectos pessoais
 - exercer a sua autonomia, desenvolver a confiança em si mesmo
 - respeitar o outro, reconhecer positivamente as diferenças
 - tomar consciência das dimensões histórica, social e ética dos saberes
-

DOMÍNIO DAS OPERAÇÕES MENTAIS

Objectivo

Promover a passagem do pensamento concreto ao pensamento abstracto, considerando que pode ser estimulada pelos professores.

Competências

- distinguir o essencial do acessório
 - traduzir de uma linguagem a outra, descodificar diversas linguagens
 - resumir, memorizar, observar, reformular, analisar, classificar, comparar, sintetizar
 - colocar um problema
 - induzir, deduzir
 - utilizar a sua criatividade, o pensamento divergente
 - auto-avaliar-se
-

DOMÍNIO DOS MÉTODOS DE TRABALHO

Objectivo

Facilitar a transição do ensino primário para o secundário, garantindo uma adaptação positiva às novas exigências de diversidade, na escola e na vida.

Competências

dominar a língua francesa, comunicar eficazmente
gerir o tempo
ter os seus documentos em ordem
aplicar os seus conhecimentos em situações novas
ler e escutar eficazmente
utilizar com pertinência instrumentos de trabalho (dicionários, obras de referência, bancos de dados, suportes informáticos)
identificar e usar a linguagem específica a cada disciplina
organizar o seu trabalho com método
procurar, seleccionar e tratar informação

São, ainda, definidos dez objectivos de aprendizagem transversais. 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 aprendizagem, (9) o exercício do julgamento estético e (10) a motivação para construir relações e estilos de vida saudáveis (*ibidem*, pp. 10-11).

Embora não havendo estudos sobre a eficácia da implementação desta estratégia, uma investigação exploratória no âmbito do projecto de indicadores dos sistemas educativos (INES), liderada pelo CERI da OCDE desenvolveu um estudo piloto sobre competências transversais em 7 países, junto de alunos com 16 anos, tomando como ponto de partida uma questão essencial: "Que competências necessitam os jovens adultos para, no final da escolaridade, serem capazes de desempenhar um papel construtivo como cidadãos na sociedade?" (INES/OECD/CERI, 1996, pp. 21); as áreas de competência abrangidas foram (i) política, economia e cidadania, (ii) resolução de problemas, (iii) auto-conceito e auto-percepção, e (iv) comunicação. Considerando embora que o seu objectivo fundamental era a construção de instrumentos válidos para a definição de indicadores nesta área, o estudo permite, no entanto, aceder indirectamente à organização dos significados em torno de cada área, se atendermos às escalas com validade que foram identificadas; no domínio da política, economia e cidadania foram identificadas cinco escalas, a saber: direitos das mulheres, valor da crítica, auto-confiança política, tolerância, e discussão e participação políticas; no auto-conceito e auto-percepção, as escalas mais relevantes são a persistência, as crenças de agência/esforço e as percepções de competência. A conclusão mais evidente é a da necessidade de mais investigação que identifique que competências estão, de facto, associadas com uma acção mais eficaz, no sentido de prosseguir objectivos desenvolvimentais relevantes.

Sendo inegável a validade e o interesse do pressuposto da definição de competências transversais — isto é, de que mais do que aquisições discretas e específicas, a escola serve para promover capacidades gerais e abrangentes —, está ainda por determinar a sua exequibilidade em sistemas que organizam o saber de forma quase corporativa.

Adicionalmente, tal como na infusão curricular de valores e temas, torna-se relevante assegurar a visibilidade e clareza da ligação entre as competências transversais a promover e as "matérias", para que a aquisição dessas competências seja intencionalizada, e não apenas um resultado "parasita" do processo de ensino-aprendizagem.

Do mesmo modo, a procura de congruência entre os objectivos enunciados e as vivências reais dos alunos, ao menos no contexto da escola, emerge como particularmente saliente: se se pretende promover o domínio, por exemplo, da capacidade de pôr problemas ou de reflexão crítica, há que garantir situações para o seu exercício (e reforçá-lo) nas várias experiências da vida escolar. O que não é uma tarefa imediata ou fácil, se atendermos às representações e expectativas sociais quanto ao papel da escola e ao que os alunos devem "saber".

2.4. As disciplinas específicas

A criação de disciplinas específicas, por exemplo, de ética, política ou educação cívica, tem sido justificada com base em dois argumentos principais. O primeiro, reside na afirmação da necessidade de um tempo especificamente dedicado a aprendizagens no domínio da formação pessoal e social, que não se compadecem com a infusão curricular de valores, conhecimentos ou competências: ou seja, reconhece-se a existência de conteúdos, objectivos e estratégias específicas que exigem um tempo e um espaço próprios. O segundo argumento considera que, em sistemas educativos organizados por disciplinas do saber, só a criação de disciplinas específicas permitirá à formação pessoal e social ultrapassar um estatuto de menoridade relativamente às outras áreas de ensino; por isso se advoga, muitas vezes, que estas novas disciplinas se devem aproximar o mais possível das já existentes, por exemplo ao nível dos procedimentos de avaliação das aprendizagens junto dos alunos. Portanto, o que opõe esta estratégia à infusão curricular de conhecimentos, valores ou competências é apenas a forma como estes se articulam com o currículo global, pois estas dimensões estão presentes, em boa medida, nos programas das disciplinas propostas.

De um modo geral, a criação de disciplinas específicas remete para duas áreas centrais, a formação moral e a formação cívica dos jovens, que ilustraremos a partir dos exemplos da Finlândia, Alemanha, França, República Checa e Irlanda.

No já citado estudo de Taylor (1994), o objectivo da formação moral dos jovens pode ser concretizado em disciplinas de Educação Religiosa ligadas a uma confissão

específica (*e.g.*, Malta, comunidade flamenga da Bélgica) ou às tradições religiosas presentes no País (*e.g.*, Reino Unido). Adicionalmente, em alguns países o problema da formação moral daqueles que não perfilham qualquer religião é resolvido através da criação de disciplinas alternativas de ética (*e.g.*, Alemanha, Finlândia, comunidade flamenga da Bélgica).

Na *Finlândia*, o sistema educativo prevê a existência de uma disciplina de Religião e, em alternativa, uma disciplina de Ética para os alunos que não professam qualquer religião. A disciplina de Religião pretende que os alunos se familiarizem com a importância da sua religião para si próprios e para a sociedade e com a existência de outras tradições religiosas; existe um currículo para as confissões Evangélica-luterana e Ortodoxa, sendo possível que a escola ofereça disciplinas inspiradas em outras religiões. A disciplina de Ética, por seu turno, pretende que o aluno

"compreenda diferentes pontos de vista e especifique soluções para questões éticas, do ponto de vista dos direitos humanos; estude as tradições culturais europeia e outras de forma a obter uma educação a nível global; e receba apoio para criar a sua própria filosofia de vida" (N.B.E., 1994, pp. 101).

Os conteúdos da disciplina são relativos a três domínios: as relações humanas e o crescimento moral, envolvendo a reflexão pessoal e de diferentes filósofos sobre as acções humanas e as suas consequências; a identidade cultural, incluindo questões como a evolução do "ego finlandês" (*ibidem*, pp. 102), as tradições éticas europeias, as concepções religiosas do mundo e a emergência de um pensamento secular; as relações sociais e a ética cívica, promovendo a reflexão sobre a justiça e a defesa dos direitos humanos. Quanto aos processos de ensino-aprendizagem, a mensagem é clara:

"o professor não ensina o aluno a aceitar uma determinada visão da vida, mas ajuda o aluno a encontrar, por si mesmo, os princípios de uma boa vida" (pp. 102)

A criação de disciplinas específicas de Ética dá conta de um problema importante, ou seja, o da formação moral e espiritual dos jovens que não perfilham uma religião. Mas a criação de disciplinas específicas visa também dar resposta a questões relacionadas com a capacitação dos jovens para a participação cívica.

Na *Alemanha*, apesar das especificidades de cada estado e tipo de escola¹¹, a disciplina de Educação Cívica inicia-se, em geral, no 7º (ou 8º) ano de escolaridade e envolve uma carga horária semanal de 1 hora; assumindo como objectivos principais ensinar os fundamentos da democracia e encorajar os jovens a investir e participar politicamente e a desenvolver a tolerância nas relações sociais; as orientações gerais para a docência da disciplina tendem a incluir os seguintes tópicos: a organização das relações sociais, a democracia, a lei, o sistema económico e as políticas económicas, as relações internacionais e a manutenção da paz, e a comparação de sistemas políticos (Händle, Osterreich & Trommer, 1997). No entanto, tanto as restantes disciplinas, como os projectos de acção interdisciplinares, as actividades extracurriculares e a própria estrutura e organização da escola são considerados como tendo um papel importante na promoção de conhecimentos, valores e competências dos alunos nesta área. No entanto, a incidência e importância atribuídas a uma aprendizagem prática depende do tipo de escola, existindo

"uma clara discrepância entre os objectivos da educação cívica e a sua concretização na escola, (...) particularmente na área das competências e responsabilidades sociais (...), e menor na área do conhecimento, valores tradicionais e virtudes convencionais" (*ibidem*, pp. 16).

Em *França*, a disciplina de Educação Cívica é de frequência obrigatória e assume uma progressão de complexidade ao longo da escolaridade, começando pela organização da sala de aula e alargando o espectro da estrutura política do meio envolvente até ao governo nacional e à União Europeia. Assim, no ensino primário (1º ao 5º ano de escolaridade) enfatiza-se a reflexão sobre o quotidiano na abordagem de dois grandes temas: "da escola à sociedade", incluindo questões como o respeito de si próprio, do outro e o dever de responsabilidade e "a vida cívica na sociedade", com análise da dignidade e direitos da pessoa humana, das instituições da República e da vida

¹¹ O sistema educativo alemão é bastante selectivo; no final de 4 anos de escolaridade comum (apenas em 2 dos 16 Estados a escolaridade comum é de 6 anos), os alunos são divididos em três tipos de escola de acordo com o seu rendimento escolar (Fess, no prelo): o *Gymnasium*, fundamentalmente orientado para o prosseguimento de estudos superiores, a *Realschule*, orientada para uma formação intermédia, e a *Hauptschule*; este sistema coexiste com escolas secundárias em que não existe separação dos alunos. Note-se que a distribuição dos alunos pelos três tipos de escola não é independente do seu nível sócio-económico e cultural (*vd.* Händle *et al.*, 1997).

democrática (1995 a, pp. 40-41). Durante o *collège*, isto é, do 6º ao 9º anos de escolaridade, a disciplina assume como princípios orientadores

"a exigência de liberdade e justiça, o respeito de si próprio e do outro, o sentido das responsabilidades, a vontade de viver em democracia, a recusa do racismo, o reconhecimento de outras culturas. [O objectivo é] tornar o adolescente num ser consciente e responsável face aos desafios do nosso século: democracia, segurança e paz, direitos humanos, desenvolvimento, património e ambiente" (1988, pp. 4).

O programa em vigor vai abordando, com um relativo detalhe, a organização do Estado (*vd.* Quadro II.6), considerando uma multiplicidade de temas que vão desde a vida democrática no município (6º ano), até à Europa (8º ano) e às instituições políticas das duas grandes potências (9º ano). A análise de cada tema envolve explicitamente o aprofundamento e a reflexão sobre o significado de valores como a democracia, a liberdade, a justiça, o pluralismo, a paz, a solidariedade e a fraternidade. Estas características do programa levaram Closets (1996) a afirmar a inadequação dos conteúdos da disciplina que, segundo um especialista em Ciências Políticas, estariam ao nível das exigências para um licenciado. Closets (1996) é particularmente acutilante quanto aos manuais escolares (*c.f.* pp. 122-130), dando exemplos gritantes da sua inadequação à idade dos alunos:

"para esta amostra de manuais, as equipas (...) contentaram-se em fazer nesta disciplina o que fazem nas outras. Discorreram longamente, página a página, um saber teórico, abstracto, formalizado, institucional, com calão especializado e pletórico, sem a mínima pesquisa original, intercalado, porque é a última moda pedagógica — e não a menos estúpida — de «documentos» para «concretizar», sem mesmo ver que os mesmos documentos, extraídos de textos oficiais e reguladores, são ainda mais abstractos para os jovens leitores e não podem senão servir aos professores. Para estas equipas, tudo corre bem desde que o conteúdo do livro corresponda às instruções da Educação Nacional. Se o jovem não compreende, então é um mau aluno" (pp. 132).

Do ponto de vista pedagógico, sublinha-se que "a educação cívica é, ao mesmo tempo, uma instrução e uma prática", que pretende desenvolver nos alunos "o sentido do interesse geral, o respeito pela lei, o amor pela República", mas que deve "respeitar

Quadro II.6

Programa de educação cívica em França, do 6º ao 9º anos de escolaridade (extraído de M.E., 1986, 2, pp. 2-3)

6º ano: "Classe de sixième"

A instituição escolar

A escola e o Estado: o direito à instrução e à educação. A administração da educação nacional. A vida na escola: organização e funcionamento. Respeito de si e dos outros: respeito dos bens públicos e privados.

A vida democrática na "commune"

O conselho municipal; o "maire" e os seus adjuntos; eleições, atribuições; as deliberações do conselho municipal e os decretos municipais. O estado civil. O orçamento e os impostos locais. Os serviços e equipamentos municipais; as obras sociais. O município e a escola. A segurança no município. Vida associativa e cultural.

7º ano: "Classe de cinquième"

O departamento e a região

A organização territorial da França. As colectividades territoriais e a descentralização. As instituições: o conselho geral, o presidente do conselho geral e o comissário da República, As competências e os meios: o orçamento do departamento e da região. Os grandes serviços do departamento e da região; os serviços do Estado. O património.

Diversidade e solidariedades entre os homens

A diversidade de origens, crenças, opiniões, modos de vida. A tolerância. A recusa do racismo. As desigualdades dos níveis de desenvolvimento: no departamento, na França, no mundo.

8º ano: "Classe de quatrième"

A conquista das liberdades

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). A Convenção Europeia dos Direitos do Homem. A Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres. Os direitos e deveres do cidadão.

O exercício das liberdades na França hoje em dia

As liberdades fundamentais: de consciência, de expressão, de associação, sindical, de imprensa. A propriedade. A família: casamento, divórcio, direitos da criança. Os direitos da mulher. Os direitos económicos e sociais: trabalho, saúde, protecção social. Direitos e deveres do residente estrangeiro. A opinião pública e a informação. Informática e liberdades. As vias de recurso contra as arbitrariedades. O mediador da República.

A Europa

A CEE, as suas instituições e funcionamento. A Europa: comunidade e futuro.

9º ano: "Classe de troisième"

A França, Estado Republicano

A Nação, o Estado, a República. A constituição da V República: as suas instituições e funcionamento. A lei, as liberdades, a justiça. As forças políticas e sociais. O orçamento de Estado; a fiscalidade; os *transfers* sociais e a solidariedade nacional. O papel do Estado e das colectividades territoriais na vida económica. A independência nacional, condição de democracia; o espírito de defesa, garantia da paz.

As instituições políticas das duas grandes potências

Os EUA e a União Soviética.

A vida internacional

Independência e cooperação. O universo francófono. As organizações internacionais. Os desafios do nosso tempo: atentados à pessoa e aos direitos do homem, terrorismo. Um só mundo: a diversidade de culturas, a solidariedade internacional.

Conclusão

Os valores da democracia.

as consciências" e rejeitar o endoutramento, a exortação de comportamentos e a ingerência na vida privada e na liberdade do indivíduo (1988, pp.1) e privilegiar estratégias de documentação e uma pedagogia activa. No entanto, Closets (1996) assinala a frequente inexistência de formação dos professores neste domínio, agravado pela inadequação do programa e dos manuais. Adicionalmente, Audigier (1996 a) considera que as expectativas da sociedade (incluindo os responsáveis políticos, os educadores e os pais) quanto à disciplina são que se traduza numa "*education civile*", enquanto aprendizagem de regras de convivalidade social e de "boas maneiras", e não numa verdadeira "*education civique*" que incorpore uma dimensão política e envolva o desenvolvimento de capacidades de reflexão e acção crítica e criteriosa.

Estas críticas à organização do programa da disciplina de Educação Cívica tiveram como consequência a sua revisão para o *collège*; os novos programas, que entrarão em vigor, sequencialmente, a partir de 1996, organizam-se em torno das noções de pessoa humana e cidadão "segundo uma progressão que tem em consideração a idade e o nível dos alunos" (Audigier, 1996 b, pp. 35). De acordo com esta nova proposta a educação cívica assume três objectivos principais, a saber:

"a educação para os direitos do homem e a cidadania, através da aquisição de princípios e valores que fundam e organizam a democracia e a República, pelo conhecimento das instituições e das leis, pela compreensão das regras da vida social e política; a educação para o sentido das responsabilidades individuais e colectivas; a educação para o julgamento, nomeadamente pelo exercício do espírito crítico e pela prática da argumentação" (pp. 35).

Visa-se, em última instância, capacitar os alunos para a participação na vida cívica, criando condições para "uma apropriação, de forma cada vez mais pessoal, de conhecimentos, valores e princípios subjacentes a uma aprendizagem progressiva da cidadania", a partir da análise de textos fundamentais, de situações da vida quotidiana e da "mobilização e utilização dos conhecimentos adquiridos" (*ibidem*, pp. 35). Os temas da disciplina evoluem da compreensão dos direitos e deveres das pessoas, para os valores de uma sociedade democrática, até à cidadania na República Francesa, na Europa e no Mundo (Quadro II.7). Relativamente à versão anterior, é de registar uma considerável diminuição do peso da análise das instituições políticas locais, nacionais e internacionais, resultante do esforço de limitar a disciplina a conteúdos fundamentais para o exercício da cidadania e que assume, explicitamente, o aluno como centro do processo educativo.

Quadro II.7

Conceitos chave e temas da educação cívica para o collége de acordo com a nova proposta de programa em França (extraído de Audigier, 1996 b).

Conceito chave (ano de escolaridade)

Temas

Direitos e deveres da pessoa (6º ano)

O sentido de escola:

- a vida na escola
- a educação, um direito de todos

Os direitos e deveres da pessoa:

- o aluno, uma pessoa que tem direitos e obrigações
- o aluno e a cidadania

Responsabilidades face à vida, ao ambiente e ao património

Igualdade, solidariedade, segurança (7º ano)

A igualdade:

- a igualdade perante a lei
- a recusa da discriminação
- a dignidade da pessoa

A solidariedade:

- o espírito de solidariedade
- a solidariedade instituída

A segurança:

- na vida quotidiana e na escola
- face aos riscos

Liberdades, direitos e justiça (8º ano)

As liberdades e direitos:

- liberdades individuais e colectivas
- os direitos diferentes
- os média: um poder não eleito

A justiça em França:

- os princípios da justiça
- a organização judiciária
- as vias de recurso

A Europa e os Direitos do Homem:

- os valores comuns
- as identidades nacionais
- uma cidadania europeia

Cidadania - democracia (9º ano)

O cidadão da República Francesa:

- cidadania, nacionalidade, pertença à União Europeia
- as instituições da V República
- o papel do Estado e das colectividades territoriais
- a vida política e social
- a defesa nacional

- a cooperação e a francofonia

Os cidadãos franceses e o mundo:

- a vida internacional
- os desafios do nosso tempo
- as Nações Unidas e as suas missões
- os refugiados no mundo

O que é uma cidadania democrática?

Na *República Checa* a orientação da disciplina de Educação Cívica variou, tal como a de História, de acordo com as evoluções ideológicas na sociedade: de 1964 a 1970, com uma ênfase numa abordagem das ciências sociais, como a psicologia, a sociologia ou a ciência política; de 1970 a 1989 com um forte pendor marxista-leninista; e, actualmente, com a preocupação explícita de

"formar um cidadão responsável, consciente dos seus direitos, que sabe como os exercer e conhece as suas responsabilidades (...) [em contraste com os objectivos anteriores a 1989 que visavam] a obediência, a subordinação e o completo respeito às exigências do Estado (...)" (Kalous *et al.*, 1995, pp. 2 e 3).

O currículo actual inclui informação sobre festas religiosas e tradições populares, sobre aspectos económicos e jurídicos da família, sobre a estrutura do poder político, etc.; curiosamente, muito espaço da disciplina é "devotado à teoria da personalidade com base no existencialismo"¹² (pp. 2). A disciplina de Educação Cívica contribui, ainda, explicitamente para o desenvolvimento de atitudes e capacidades com que o aluno pode

"formar o seu próprio sistema de valores. Estes valores permitem-lhe participar na construção do seu Estado que garante os direitos dos seus cidadãos e que determina, de modo firme, as regras da vida social. O principal objectivo (...) é provocar interesse no bem-estar geral, generosidade, tolerância, auto-controlo natural, a capacidade de cooperar, os sentimentos sociais e muitas outras qualidades sociais" (pp. 5).

Uma evolução curiosa da criação de uma disciplina específica é visível na *República da Irlanda*: o ponto de partida foi uma situação similar às dos países já referidos, mas uma reflexão sobre a experiência de implementação da disciplina de Educação Cívica (*Green Paper*, 1992 b) constatou problemas decorrentes da falta de professores com formação neste domínio, de recursos humanos e materiais e da "sua percepção como uma disciplina marginal, sem exames" (Hammond, 1994, pp. 1). A resolução deste problema

¹² Registe-se a relativa insistência no ensino da Psicologia em alguns países do ex-Bloco de Leste, aparentemente como antídoto contra uma experiência colectivista! Na Rússia, esta opção é visível, com a introdução da disciplina de Psicologia no currículo do ensino básico, gerando a convicção nos professores de que vai ser um instrumento indispensável para os alunos se adaptarem aos desafios da sociedade (*vd.* Zabrodin, Popova & Minaev, no prelo).

problema foi (está a ser) exploratoriamente tentada através da criação de um Programa de Educação Cívica, Social e Política que envolve não apenas uma disciplina, mas toda a escola e os próprios pais:

"a educação cívica, social e política deve ser vista como uma área importante da educação, com um núcleo de conteúdos identificável que requer uma provisão discreta, mas cuja implementação geral é da responsabilidade de todas as disciplinas, de todos os professores e de toda a escola. A [sua] eficácia (...) assenta mais na sua capacidade de permear todos os aspectos do currículo escolar — o currículo formal, o trabalho transcurricular, o currículo 'oculto' e as actividades extracurriculares — do que de se enraizar numa disciplina no currículo formal" (N.C.C.A., 1993, pp. 12).

Adicionalmente, a equipa do N.C.C.A. (1993) propõe a disseminação de acções de formação em serviço para professores e gestores escolares e que a disciplina seja sujeita a avaliação e certificação, embora se considere que os meios a utilizar para esta avaliação devem ser criativos e ter em conta a especificidade deste domínio. Finalmente, considera-se que a educação cívica, social e política envolve

"a compreensão de conceitos como a democracia, os direitos e responsabilidades, a dignidade humana, a interdependência, o desenvolvimento, a custódia, o poder e a autoridade e a lei. Mas o programa (...) deve também ser baseado num claro sistema de valores subjacentes, como a justiça, a liberdade, a igualdade, a autoridade, a privacidade, a participação, a obrigação pessoal ao bem comum, etc." (pp. 11).

O novo programa de Educação Cívica, Social e Política, generalizado em Setembro de 1997, tem uma carga horária de uma hora semanal (ou equivalente, dado que as escolas podem distribuir o tempo de outra forma) e está organizado em torno de quatro temas centrais: (1) o indivíduo e a cidadania, (2) a comunidade, (3) o Estado Irlandês e (4) a Irlanda e o Mundo (NCCA, 1996). Foram fornecidas às escolas um conjunto de recursos que incluem tanto materiais para os professores (sugestões de actividades, vídeos), como materiais para os alunos (fichas de trabalho, jogos). Um pequeno jornal, *Civic Social and Political Education Journal*, especialmente editado pelo Ministério da Educação a propósito do lançamento do programa, clarifica também algumas disposições importantes (1997). No que concerne à estrutura do curso, sugere-se o recurso a

metodologias activas (debates, discussões em grupo, jogos de papéis), e de aprendizagem cooperativa na sala de aula, a atenção à aprendizagem interdisciplinar, mas também o envolvimento dos alunos em pelo menos dois projectos de acção ao longo dos três anos de duração do programa. A avaliação dos alunos será feita no final dos três anos através de um exame escrito e de um relatório (de um projecto ou do trabalho efectuado ao longo do curso), concorrendo o exame com 40% e o relatório com 60% para a nota final. Quanto à gestão do programa sugere-se (pp. 5-7):

(i) o envolvimento de um ou mais professores interessados, desejavelmente leccionando outras disciplinas ao mesmo grupo de alunos,

(ii) a manutenção do(s) mesmo(s) professor(es) ao longo dos três anos;

(iii) a participação dos professores em acções de formação contínua (é providenciada uma lista de formadores);

(iv) a disseminação do trabalho desenvolvido junto dos outros professores e funcionários da escola, em sessões de trabalho que possam dar a todos a oportunidade de reflectir sobre o papel da escola na formação cívica, social e política dos alunos;

(v) o encorajamento de projectos conjuntos entre os professores do programa, outros professores e a comunidade local;

(vi) a criação de condições materiais para as aulas (evitar a colocação no último período de aulas do dia, salas apropriadas para as actividades);

(vii) o encontro dos vários professores que leccionam o programa;

(viii) a atenção às influências do currículo oculto, do *ethos*, e da organização da escola no reforço dos objectivos do programa;

(ix) a informação aos pais.

Muito embora estas sugestões possam ficar aquém do esperado, dado que se mantém uma organização disciplinar do programa, é de registar a atenção a aspectos importantes, nomeadamente a formação dos professores e o envolvimento institucional da escola, geralmente escamoteados na implementação de disciplinas similares nos outros países. A esta situação não nos parece ser alheio a avaliação prévia do processo de experimentação do programa (Hammond & McCarthy, 1996). Resta, como é evidente,

esperar para confrontar os eventuais resultados da generalização do programa com estas propostas quanto à sua implementação.

Uma limitação fundamental da criação de disciplinas específicas, que a situação irlandesa ilustra de forma clara, é a tentativa de resolver o problema formação pessoal e social assumindo uma lógica curricular tradicional e importando, para este domínio, as virtudes e os defeitos dessa mesma lógica [atente-se, a este propósito, às críticas apontadas por Closets (1996) à disciplina de Educação Cívica em França].

Ora, para além das dificuldades identificadas ao longo das páginas anteriores, a opção pela criação de disciplinas pode ter uma consequência perversa: que ocorra com estas novas aprendizagens escolares o mesmo que, por vezes, se assinala que acontece às outras, a saber, a desadequação à realidade pela produção de um saber artificial e segmentado (Edelshtein, 1989; Gardner, 1991). E o potencial transformador dos conhecimentos sobre a realidade na acção, como já vimos a propósito dos temas transversais, é, no mínimo, limitado. A este propósito vale a pena atender a uma avaliação sobre os resultados do ensino da educação cívica realizada, no início da década de 70, pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (I.E.A.) em dez países ocidentais industrializados, com regimes democráticos. O estudo revela que o interesse e participação cívicas estavam associados negativamente a práticas centradas na sala de aula que enfatizam a memorização de informações e rituais patrióticos, e positivamente a oportunidades de expressão das opiniões dos alunos (Torney-Purta & Schwille, 1986).

Ademais, como já foi sobejamente mencionado, criar uma disciplina “nova” sem atender ao currículo oculto, às redes de relações no contexto escolar, às oportunidades de desempenho de papéis e actividades, corre o risco de fazer da formação pessoal e social, como diz Galloway (1990) uma medida de legitimação compensatória, sem implicações de facto na capacitação dos alunos. É justo reconhecer, no entanto, que há uma consciência crescente desta limitação, traduzida em recomendações dos documentos orientadores da política educativa, no sentido de atender à transformação da estrutura e organização da escola.

3. Integração: (in)visibilidades de uma perspectiva psicológica

Os contributos de uma perspectiva psicológica da formação pessoal e social,

sistematizados no capítulo primeiro, têm implicações não apenas no desenho, implementação e avaliação de intervenções educativas nesta área, como também na conceptualização dos objectivos desejáveis a obter junto dos jovens. Há, portanto, que confrontar essa perspectiva com as propostas de operacionalização agora analisadas, que privilegiam a infusão curricular de valores, conhecimentos e competências e a criação de disciplinas específicas.

A primeira constatação que emerge deste confronto é a da relativa invisibilidade de uma perspectiva psicológica nos modos correntes de pôr e resolver o problema da formação pessoal e social. Ou seja, embora passíveis de uma leitura psicológica, as diversas propostas só excepcionalmente atendem a uma dimensão psicológica, tanto na definição dos objectivos, como na selecção dos conteúdos, dos métodos e estratégias.

Os objectivos da maioria das estratégias remetem ora para um "saco de virtudes", legitimadas pela sua suposta "universalidade" que uma análise, mesmo que superficial, permite constatar ser mais próxima de convenções específicas e, portanto, relativas, do que uma efectiva identificação de critérios universalmente aplicáveis, ora para conhecimentos "objectivos" que compete à escola transmitir, e aos alunos aprender, sem reconhecer que a realidade não é uma entidade objectiva, mas pessoal e socialmente construída. Na globalidade, portanto, verifica-se uma inatenção aos processos psicológicos: os valores são entendidos como entidades absolutas e os conhecimentos tratados como factos, não reconhecendo nem a dimensão construtivista da construção da realidade, nem uma perspectiva integradora do sistema pessoal. A excepção é a definição de competências transversais que assume como ponto de partida a lógica do desenvolvimento psicológico e, ao invés de se centrar em capacidades específicas, procura identificar capacidades abrangentes envolvidas nos processos, gradualmente mais integrados e diferenciados, de construção de significados e de implementação de projectos.

No que concerne aos conteúdos, o ponto de vista privilegiado parece ser de o de conceber a formação pessoal e social como a resposta dos sistemas educativos às mudanças sociais, incluindo a abordagem de problemas juvenis contemporâneos (*vd.* os temas transversais relacionados com a educação rodoviária, para a saúde, sexual), as questões relativas à coesão e diversidade (por exemplo, a ênfase nos valores da tolerância e respeito pelos outros e simultaneamente em valores característicos das identidades nacionais; ou os conteúdos das disciplinas no domínio da educação cívica), e a necessidade de adaptação a essas mudanças (que está na origem, de modo mais ou menos explícito, da emergência de preocupações com a promoção de competências

transversais). Ou seja, mesmo quando as propostas se enquadram, de uma forma evidente como é o caso das competências transversais, em preocupações com o desenvolvimento psicológico dos jovens, a tónica é sempre colocada nas exigências novas de uma sociedade em mudança (por exemplo, a necessidade de estar disponível para aprender ao longo da vida, de ter capacidades de iniciativa, etc.). Ademais, raramente as propostas assumem as próprias características desenvolvimentais dos jovens como fonte para a selecção dos conteúdos (*vd.* o exemplo extremo dos programas e manuais de educação cívica em França, e o esforço consequente de reformulação da disciplina, no sentido de obviar a esta limitação).

No entanto, como refere Fogelman (1996), embora a questão da selecção dos conteúdos da formação pessoal e social seja, geralmente, controversa, é seguramente menos complexa do que decidir a forma que a formação pessoal e social deve assumir nas escolas. É, também, verdade que os conteúdos de um projecto de formação pessoal e social, devendo embora respeitar os critérios de significado e de potencial para envolvimento em acções concretas, são, apesar de tudo, menos determinantes para a qualidade e eficácia da intervenção educativa do que a opção por métodos e estratégias. E se é possível, como salienta Torney-Purta (1994), que nesta área ninguém possa reclamar um monopólio do sucesso, sendo de assinalar vantagens e desvantagens a cada tentativa de resolução do problema, é de registar uma característica comum: seja intencionalmente ou por incapacidade, em nenhum caso se observa um esforço intencional de transformação da lógica disciplinar em que assenta a organização curricular do ensino.

A primeira consequência desta opção é a relativa inatencção à natureza social da acção e do desenvolvimento humanos, que tem como implicação a desconsideração da qualidade das experiências de vida como determinantes da qualidade dessa acção e desse desenvolvimento. Pese embora as referências à importância do trabalho de projecto e do clima da escola, as propostas de operacionalização tendem a valorizar, essencialmente, o mimetismo da formação pessoal e social face à organização curricular tradicional, seja quando privilegiam a infusão curricular ou quando propõem a criação de espaços curriculares específicos. Ora, retomando uma citação de Piaget (1977) "tudo aquilo que não é adquirido através da experiência e da reflexão pessoal, não é senão adquirido à superfície" (pp. 231).

Este problema é agravado quando se limitam os esforços para concretizar a formação pessoal e social a uma disciplina específica ou a um grupo de disciplinas (geralmente, do domínio das ciências sociais e humanas), esquecendo a necessidade de

envolver *todo* o currículo, entendido como o conjunto de experiências vividas pelos alunos na escola. Ou seja, como tivemos já oportunidade de salientar nos capítulos anteriores, a eficácia de um projecto de formação pessoal e social depende do envolvimento de *toda* a escola enquanto espaço onde as aquisições ao nível dos conhecimentos, das valorizações e das capacidades podem ser postas em prática, contextualizadas e reforçadas por *todos* os intervenientes do processo educativo. Para além disto, privilegiar apenas o papel dos professores, poderá, ainda, ter consequência perversas de criação de anomia, pela percepção de *novas e acrescidas* exigências e responsabilidades, *para além* das que já lhes competiam.

É bem verdade que o reconhecimento da importância de atender à mudança institucional das escolas como condição da eficácia da formação pessoal e social está presente, cada vez mais, nos próprios documentos orientadores da política educativa (veja-se, por exemplo, na Irlanda, a recomendação de envolver todos os profissionais da escola e os órgãos de gestão). Mas, dado que as propostas partem, geralmente, do pressuposto de que a lógica disciplinar é inalterável, tentam apenas torner o problema, acrescentando oportunidades para a formação pessoal e social dos alunos, em vez de produzir mudanças na estrutura das organizações escolares.

Por outro lado, as estratégias que visam a disseminação de conteúdos da formação pessoal e social nas disciplinas existentes, ou não conseguem ultrapassar uma lógica meramente informativa, cujas limitações fomos sobejamente destacando, ou não têm sucesso na infusão de outras questões. E se, a este respeito, a proposta de definição de competências transversais se afigura como promissora, resta saber se vai conseguir gerir, com sucesso, o desafio de introduzir uma outra lógica no sistema educativo quanto aos próprios resultados desejáveis da educação.

A inatenção global aos processos de desenvolvimento psicológico que referimos tem, ainda, uma importante consequência na selecção das estratégias. Dado que a mudança a promover assenta numa lógica fundamentalmente aditiva,

"no pressuposto da natureza não-desenvolvimental das aquisições: cada uma delas é independente das outras, insusceptíveis de comparação entre si, em termos de processos subjacentes (Flavell, 1982)" (Coimbra, 1991 a, pp. 7),

a intervenção tende a assumir uma orientação prescritiva, traduzindo-se na imposição de quadros de significação, sem pretender reproduzir as condições que conduzem à

promoção de níveis mais integrados, complexos e flexíveis de auto-organização pessoal. Pelo contrário, as intervenções parecem estar mais preocupadas com "a imposição de uma ordem externa, fruto do planeamento racional" (pp. 50), do que em garantir a qualidade (e o potencial) desenvolvimental das experiências de intervenção, criando, por exemplo, condições para promover o conflito ou a descentração, estimulando a exploração, pelo apelo à acção significativa (e não à simulação), em contexto real.

Finalmente, o registo das iniciativas de implantação das diferentes estratégias permite identificar uma dificuldade comum: a da apropriação, pelas escolas e pelos agentes educativos, das inovações produzidas e pensadas por outrém. Não se trata, concerteza, de um problema novo, mas subsiste enquanto entrave fundamental à mudança educativa. Com efeito, a eficácia de qualquer estratégia de operacionalização da formação pessoal e social depende menos de reformas "brilhantes" do que da conquista do investimento dos verdadeiros protagonistas: os alunos, os professores, os gestores escolares, os outros profissionais (especialistas ou não) da escola e os pais. Sem ganhar o seu envolvimento, qualquer mudança do sistema corre o risco de rapidamente se transformar "naquilo que poderia ser", sem qualquer consequência "no que é".

CAPÍTULO QUARTO

**OBJECTIVOS E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO
PESSOAL E SOCIAL: A EXPERIÊNCIA PORTUGUESA**

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

A experiência educativa portuguesa no domínio da formação pessoal e social está, como é evidente, em estreita ligação com a história recente do País e com as discussões e debates que se foram fazendo, nas últimas décadas, a propósito de questões tão relevantes como a democracia, a liberdade e a cidadania. A análise das transformações que foram ocorrendo em Portugal neste domínio, permitirá elucidar em que medida há o reconhecimento de uma dimensão psicológica da formação pessoal e social, e até que ponto foi este o ponto de vista privilegiado nas decisões da política educativa. Ao longo deste capítulo socorrer-nos-emos de três conceitos correntemente usados em estudos internacionais de avaliação das reformas curriculares (Campos, 1995): o currículo enunciado (ou escrito), o currículo implementado e o currículo conseguido. O currículo enunciado refere-se aos objectivos e orientações contidas na legislação, nos documentos orientadores de política educativa, nos programas e nos manuais; o currículo implementado remete para as práticas educativas *de facto*; e o currículo conseguido inclui os "resultados obtidos junto dos alunos" (*ibid.*, pp. 6).

Começaremos por uma brevíssima referência à história recente da educação em Portugal no que à formação pessoal e social diz respeito. Não sendo objectivo deste trabalho uma análise do sistema educativo no período que antecede a Lei de Bases (1986) e a Reforma Curricular (1989), uma breve referência a este período é instrumental para a compreensão de algumas questões fundamentais em jogo na própria Reforma. Procederemos, então, à discussão do processo de operacionalização da formação pessoal e social em Portugal, com especial referência à Lei de Bases do Sistema Educativo, ao Decreto da Reforma Curricular e ao debate público que então se lhe seguiu. Esta análise do currículo enunciado passará, então, dos documentos orientadores da política educativa para os documentos (e os estudos sobre os documentos) produzidos no âmbito da Reforma Curricular, a saber, os programas da disciplina específica, de Educação Cívica e das várias disciplinas. Posteriormente, serão abordados os indicadores disponíveis do currículo implementado, nomeadamente os estudos que se têm realizado sobre os manuais escolares, o currículo oculto e as representações dos professores nesta área.

A análise da experiência portuguesa não ficaria completa sem uma referência aos resultados globais das experiências de socialização dos jovens. Ou seja, considerando todos os esforços educativos e sociais que têm vindo a ser prosseguidos no sentido da capacitação dos alunos para as responsabilidades e desafios da vida adulta, quais os resultados atingidos? Não podemos, em boa verdade, destacar os efeitos específicos da escola na medida em que, como veremos, não há estudos sobre a eficácia da educação escolar nas representações, atitudes, valores e comportamentos de participação social

dos jovens. Assim, a discussão da investigação nacional apenas pode deixar entrever o papel que as várias instituições sociais, entre as quais a escola, poderão estar a desempenhar na promoção da cidadania das novas gerações.

Finalmente, serão sistematizados os resultados da confrontação entre a perspectiva psicológica enunciada no capítulo primeiro e os modos privilegiados, em Portugal, de pôr e resolver o problema da formação pessoal e social, tentando equacionar algumas questões essenciais: há uma concepção do desenvolvimento psicológico subjacente à criação da área de formação pessoal e social? os métodos e estratégias propostos têm em conta a promoção da complexidade dos processos psicológicos? atendem à dimensão social da acção e do desenvolvimento humanos, reconhecendo a necessidade de intervir nas estruturas transpessoais? A resposta a estas questões permitirá, em boa medida, determinar a legitimidade das expectativas sobre o papel da formação pessoal e social na promoção do desenvolvimento psicológico dos jovens portugueses.

1. "Deus, Pátria, Autoridade" ou a educação como meio de endoutrinar

Até 1974, o regime português caracterizava-se por um modelo de organização social autoritário, burocrático e católico (Stoer, 1986) que a educação escolar reproduzia e pretendia fazer preservar. A experiência portuguesa enfatizava o ensino dos valores e tradições nacionais, de conhecimentos práticos, entendidos como "básicos", e do respeito pela família e pela Pátria. Algumas especificidades são, ainda, de salientar: o ensino obrigatório mais curto da Europa, a limitada formação de professores, a selecção governamental de manuais escolares únicos que apresentavam uma versão oficial dos acontecimentos e saberes, e os baixos índices de frequência após o ensino primário.

A escola estava organizada e assumia-se como instrumento de selecção social e de preservação do *status quo*:

"socializadas a obedecerem (...), a submeterem-se, as crianças, ao atingirem a idade adulta, mais facilmente se converteriam nos indivíduos humildes e respeitosos que o Estado Novo pretendia criar. A escola servia para inculcar as «características não cognitivas» que a sobrevivência do regime exigia" (Mónica, 1978, pp. 311).

Nos anos 70, a chamada "Reforma Veiga Simão" — que representa o culminar de um processo de desinvestimento ideológico do sistema educativo em favor de uma ênfase económica (Stoer, 1986) — pretendia introduzir algumas mudanças, nomeadamente ao nível do alargamento da escolaridade obrigatória, da inclusão da educação pré-escolar, da reforma do ensino universitário e politécnico e da formação de professores¹. No entanto, estas intenções não foram plenamente concretizadas e, até 1974, os principais problemas do sistema educativo e da sociedade portuguesa permaneceram os mesmos, consubstanciados num modelo de organização e de gestão não-democrático e não-participativo.

2. A revolução, a experimentação activa (também) na educação e a normalização

Na sequência da revolução de 25 de Abril de 1974 podem definir-se dois momentos distintos na história e educação portuguesas: um período revolucionário que decorreu de 1974 a 1976, globalmente caracterizado por uma intensa agitação social, e um período de normalização, que corresponde ao estabelecimento de um Estado de Direito Democrático e que culmina com a integração na Comunidade Europeia, em 1985.

A preocupação em adaptar a instituição escolar às mudanças sociais e políticas decorrentes da Revolução é evidente e imediata, embora se assistam mais a mudanças sectoriais do que a uma verdadeira reforma do sistema educativo (Bettencourt, 1982). Particular ênfase é dada aos programas de ensino:

"A instituição escolar pública é função do Estado e encontra-se ao serviço do Povo. Deste modo, os programas que servem a um regime fascista não podem, é evidente, adaptar-se à construção de uma sociedade democrática" (Programas do Ensino Primário, 1975, pp. 7).

Assim, a "concepção doutrinária da escola" (*ibidem*, pp.121) não se extinguiu com a Revolução, pois a educação deve, agora, contribuir para o progresso e aprofundamento de uma sociedade socialista (art.º 73º, Constituição da República Portuguesa, 1976). Maria do Céu Roldão (1995) analisa esta evolução relativamente ao ensino da história nacional:

¹ Como salienta Henriques (1997) esta reforma "apontava a necessidade de «assegurar a todos os portugueses a preparação mínima indispensável à sua participação responsável na sociedade», [mas] não chegando este princípio a ter acolhimento no Ensino, curricular ou outro" (pp. 9).

"a História de Portugal associa-se no nosso imaginário — e na nossa memória de professores e alunos — a uma abordagem extremamente endoutrinante e ideologizante que caracterizou o ensino quase até ao 25 de Abril ou, pelo menos, até finais da década de 60. Era uma História de Portugal mistificadora, veiculadora — essa sim — de uma identidade nacional pré-fabricada ao gosto do poder político de então. Era uma visão distorcida da história nacional, inculcada desde muito cedo, e que mantinha, ao longo do percurso escolar, uma mesma lógica heroizante e engrandecedora das supostas glórias pátrias, em que o passado e os respectivos heróis surgiam com o fim de fomentar um patrioteirismo acrítico que todos bem conhecemos. (...) [Ora] Passou-se, entre nós, (...) de uma história carregada de heróis pré-fabricados (os que deveriam servir de exemplo aos «bons» patriotas) para um tempo em que a História surge nos currículos «despida», despojada de indivíduos, heróis ou não, centrada em análises estruturais globalizantes das sociedades e dos seus ritmos de mudança profunda [, cujo expoente máximo é visível nos programas pós-revolução]. (...) Tal tendência explica-se no contexto de reacção ao endoutrinamento anterior" (pp. 34).

Para além da transformação dos currículos, outras questões começaram a emergir, nomeadamente a preocupação com o indivíduo e o seu crescimento. Como Grácio (1981) assinala, a Constituição de 1975 define três objectivos básicos da educação: o progresso da comunidade nacional, o reforço da coesão social e do sentimento de identidade nacional e a promoção do desenvolvimento pessoal.

Grácio (1981) sistematiza algumas mudanças positivas detectáveis no sistema educativo com o estabelecimento do regime democrático, a saber: (i) a renovação dos currículos, eliminando os valores típicos de uma ideologia não-democrática; (ii) a dignificação da função docente e dos professores, tanto do ponto de vista pedagógico como social; (iii) o estabelecimento de um modelo democrático de gestão escolar, com ganhos na autonomia das escolas e dos professores; (iv) a importância crescente atribuída à relação da escola com a sua comunidade envolvente; (v) a democratização do ensino, com o desenvolvimento de medidas de apoio aos grupos menos privilegiados. Mas, Maria Emília Brederode Santos acentua não ser possível

"identificar uma verdadeira política educativa (...) a não ser caracterizando-a, como o fez Teresa Bastos Ambrósio, como uma

"política de gestão da crise" (...) [uma] «política pela negativa» [subjacente à qual] poderá estar o receio (...) de um exarcebamento da função ideológica da escola" (1985, pp. 130).

Algumas iniciativas curriculares específicas merecem, no entanto, particular referência, pois visavam dar resposta a preocupações com o papel da escola na preparação dos alunos para uma cidadania democrática. Estas iniciativas envolveram a disseminação transdisciplinar de conceitos relativos às instituições democráticas, a criação de uma área de Educação Cívica e Politécnica no ensino unificado (7º e 8º anos), a introdução de uma disciplina de Introdução à Política no ensino complementar e a definição de um ano de Serviço Cívico Estudantil antes do ingresso na universidade².

Stoer (1986) destaca especialmente o papel da Educação Cívica e Politécnica, considerando que se tratava de uma área

"central num novo projecto possível para a escola (...) o qual insistia na integração da cultura local na escola, tendo em vista «fazer Portugal» e construir uma espécie de «patriotismo diário»" (pp. 195).

O objectivo era envolver os jovens em actividades práticas (trabalho comunitário, visitas de estudo, aprendizagem de técnicas), acentuando "a união do estudo com o trabalho produtivo" (Grácio, 1977, pp. 9), que ocupavam uma parte do horário semanal, eram coordenadas por um grupo de professores e definidas em cada escola.

Mas o processo de implementação destas iniciativas não foi fácil, pelo que as consequências também não foram as esperadas. Como documenta Maria Emília Brederode Santos (1985):

"a introdução extremamente rápida, a nível nacional, sem experimentação prévia nem estruturas de apoio e de auto-regulação, de reformas e inovações, não conseguiu, de um modo geral, modificar profundamente os objectivos *reais* do sistema, tendo aqueles elementos novos sido rejeitados ou assimilados nos anos subsequentes" (pp. 128-129, sublinhado no original).

Esta situação não é, certamente, alheia à suspensão destas propostas em 1976, embora Stoer (1986) enfatize que o seu desaparecimento se relaciona, também, com o facto de

² O Serviço Cívico Estudantil pretendia, também, dar resposta a um problema prático: o aumento em 46% de inscrições no ensino superior (vd. Stoer, 1986, pp. 188-193).

serem iniciativas "concebidas para consolidar a revolução" (pp. 195) e, portanto, dificilmente compatíveis com o subsequente período de normalização "que trouxe uma abordagem tecnocrática à educação" (pp. 248).

No entanto, Maria Emília Brederode Santos (1985) chama, ainda, a atenção para uma limitação adicional destas estratégias: a não articulação entre "a vontade de promover uma sociedade mais justa" com "a necessidade de promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento global do indivíduo" (pp. 131).

A "normalização" não produziu qualquer iniciativa global quanto à formação pessoal, cívica ou política dos alunos³, o que leva Stoer (1986) a considerar que reduziu "drasticamente o papel transformador da educação" (pp. 248), não sendo de registar intervenções educativas a nível nacional, no domínio da capacitação para a cidadania, em sentido lato.

Em 1985, o ingresso na Comunidade Europeia marca simbolicamente o estabelecimento do regime democrático em Portugal (Barreto, 1994). Mas as experiências de instrumentação ideológica da educação escolar irão, de forma mais ou menos evidente, delimitar o processo de decisão política que culminou na Lei de Bases do Sistema Educativo e na Reforma Curricular.

3. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)

A LBSE (Lei 4/84 de 14 de Outubro) constitui um marco significativo na afirmação do papel da educação na promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos, pelo que tem sentido uma análise, ainda que breve, dos seus pressupostos e conteúdos. De entre os seus princípios gerais, Lemos Pires destaca, os seguintes:

"(1) o direito à educação e à cultura, (2) a democratização do ensino traduzida numa justa e efectiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares; (3) a liberdade de aprender e ensinar; (4) o impedimento para o Estado de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas; (5) a não-confessionalidade do ensino público; (6) o direito à criação de escolas particulares e cooperativas" (1987, pp. 24-25).

³ Henriques (1997) menciona a criação pelo Ministro José Augusto Seabra de uma comissão e, posteriormente, um grupo de trabalho com o objectivo de estudar a criação de uma disciplina de Educação Cívica, mas cujas propostas nunca foram concretizadas na prática (pp. 11-12).

Como é evidente, esta declaração de intenções quanto à neutralidade ideológica da educação é paradoxal e contraditória (Pires, 1987), pois a própria afirmação de neutralidade é já uma directriz ideológica e os postulados seguintes (*vd.* Quadro III.1) pressupõem um modelo de cidadão ideal e um modelo da sociedade portuguesa. A definição das características consideradas desejáveis e a promover nos alunos (Quadro III.2) é adicionalmente explicitada aquando da definição dos objectivos do ensino básico (art.º 7º), do ensino secundário (art.º 9º) e mesmo da educação extra-escolar [alínea c) do n.º 3 do art.º 23º] que, saliente-se, remetem sistematicamente para dimensões do desenvolvimento psicológico.

Sem cair na fácil armadilha de pressupor no legislador uma tentação doutrinária, limitamo-nos a registar a impossibilidade de definir objectivos da educação sem atender, como referência, a uma concepção de cidadão desejável. Mas, saliente-se, a (inevitável?) pluralidade de "expressões" para caracterizar o que se pretende promover nos alunos, o que produz alguma indefinição e até contradição interna, que irá, como veremos, ter implicações importantes na discussão sobre a operacionalização da área de formação pessoal e social.

Ora, se é verdade que estes objectivos acentuam já dimensões não estritamente cognitivas ou puramente académicas da educação, o nº2 do art.º 47º da LBSE vem reforçar esta orientação, ao determinar que os planos curriculares do ensino básico "incluirão em todos os ciclos e de uma forma adequada uma área de formação pessoal e social" cujas componentes são a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde e a educação para a participação nas instituições democráticas, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.

Esta determinação, que não constava dos projectos dos cinco partidos, foi proposta na subcomissão parlamentar tendo sido aprovada por unanimidade (*vd.* Campos, 1992 a). Como refere Campos (1992 a), a apresentação desta proposta decorreu de uma reunião organizada por um dos grupos parlamentares com especialistas em ciências da educação em que a importância desta dimensão da educação escolar foi salientada e um dos presentes referiu a experiência em curso Québec, que tem a designação de "*formation personnelle et sociale*".

Campos (1992 a) sugere que a unanimidade que a proposta viria a recolher pode estar relacionada com o discurso social sobre a irrelevância do currículo tradicional enquanto preparação para a vida activa, a existência de temas semelhantes na maioria

Quadro III.1

Objectivos da educação escolar.

O sistema educativo deve contribuir para:

"o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho" (n.º 4 do art.º 2º);

"o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se inserem e de se empenharem na sua transformação progressiva" (n.º 5 do art.º 2º);

"a defesa da identidade nacional e o reforço à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo (alínea a) do art.º 3º);

"a realização do educando através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico" (alínea b) do art.º 3º);

"assegurar a formação moral e cívica dos jovens" (alínea c) do art.º 3º);

"assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas" (alínea d) do art.º 3º);

"desenvolver a capacidade para o trabalho (...)" (alínea e) do art.º 3º);

"a realização pessoal e comunitária dos indivíduos" (alínea f) do art.º 3º);

"desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias" (alínea l) do art.º 3º).

Quadro III.2

Características a promover nos alunos.

Objectivos do ensino básico (art.º 7º)

(i) o desenvolvimento do *espírito crítico*, da *criatividade*, do *sentido moral* e *sensibilidade estética*, (ii) a *realização individual* em harmonia com os valores da *solidariedade social*, (iii) o equilíbrio entre o *saber* e o *saber-fazer*, (iv) a *consciência nacional* aberta à realidade concreta numa perspectiva de *humanismo universalista*, de *solidariedade* e de *cooperação internacional*, (v) o conhecimento e o apreço pelos *valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas*, (vi) a *maturidade cívica e sócio-afectiva*, (vii) as *atitudes autónomas* e (viii) a aquisição de noções de *educação cívica e moral*

Objectivos do ensino secundário (art.º 9º)

assegurar o desenvolvimento do *raciocínio*, da *reflexão* e da *curiosidade científica* (alínea a)) e de formar, a partir da *realidade concreta da vida regional e nacional* e no *apreço pelos valores permanentes da sociedade*, em geral, e da *cultura portuguesa*, em particular, *jovens interessados na resolução dos problemas do País* e *sensibilizados para os problemas da comunidade internacional* (alínea d))

Objectivos da educação extra-escolar (alínea c) do n.º 3 do art.º 23º)

favorecer *atitudes de solidariedade social e de participação na vida da comunidade*

dos países europeus e os próprios objectivos da LBSE que perspectivavam já uma concepção da educação escolar a que dificilmente a organização curricular tradicional poderia responder (*vd.* arts.º 2º, 3º e 7º). Para além destas razões, Campos (1992 a) salienta ainda o papel de pressões organizadas quer na esfera política (incluindo tanto os partidos políticos como as associações e outros grupos organizados) quer na esfera das ciências da educação que, por diferentes razões, se reviam na ambiguidade da expressão "formação pessoal e social". O problema é que, como veremos, "cada um tem uma visão bem diferente do que deveriam ser os métodos, os conteúdos e os objectivos deste ensino" (Barreto, 1996).

4. A operacionalização da Área de Formação Pessoal e Social

Definida a criação de uma área de formação pessoal e social na LBSE vários são os grupos que, num processo que decorre até 1989, assumem posições quanto à sua operacionalização. Saliente-se que, subjacente ao debate político, académico e público que então decorreu, estão diferentes concepções e modelos de educação, a que a formulação ambígua e, por vezes, contraditória da própria LBSE deu, de algum modo, legitimidade. Por exemplo, enquanto Campos (1992 a) defendia uma concepção lata dos objectivos da formação pessoal e social envolvendo a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de processos e atitudes psicológicas e a aquisição de competências de acção, Cunha (1994) acentuava a componente de interiorização de valores, argumentando que esta era a perspectiva presente na LBSE quando se referia à formação do carácter e à formação cívica e moral dos jovens [art.º 3º, alíneas b) e c)] .

Neste processo de decisão política que leva à operacionalização da Área de Formação Pessoal e Social são de salientar as posições da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), do "Grupo Fraústo", da Igreja Católica e do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A CRSE defende, basicamente, para além da integração das componentes da área de formação pessoal e social nas actividades das várias disciplinas (nomeadamente, a Língua Portuguesa e o estudo do meio envolvente) "ser, no entanto, necessário reservar uma hora semanal para o desenvolvimento autónomo deste domínio ou área de formação" (CRSE, 1988, pp. 100). Esta posição decorre de um estudo elaborado por Júlia Oliveira Formosinho, que propõe um espaço curricular não disciplinar e defende a colaboração com os profissionais dos Serviços de Psicologia:

"(a) deve fazer-se uma disseminação de conteúdos da área de formação pessoal e social por várias disciplinas e pela área de projecto; (b) deve criar-se um espaço curricular próprio a cargo do orientador educativo de turma, onde se fazem debates, trabalhos de projecto, seminários, sínteses, etc.. Assim, cria-se uma área interdisciplinar para a qual contribuem todos os professores envolvidos na docência desses conteúdos e cujo responsável é o orientador educativo. Os conteúdos curriculares disseminados pelas várias disciplinas serão objecto de formulação autónoma (um programa) e serão inspirados nas componentes determinadas na LBSE. O orientador educativo de turma, pela sua maior proximidade dos alunos (...) é a figura privilegiada para a orientação desse espaço curricular próprio, onde se fazem debates, trabalhos de projecto, seminários, etc.. Este espaço curricular poderá ser um espaço aberto em duas acepções: aos pais e a outros agentes educativos e aos interesses específicos dos próprios alunos e da turma. (...) Esta solução, respeitando a Lei de Bases, garante aspectos fundamentais tais como o pluralismo e a eficácia desta área de formação. As razões aduzidas para a afirmação anterior têm suporte, em relação ao pluralismo, no facto de neste esquema a educação pessoal e social ser garantida por uma equipa de vários professores, oriundos de diferentes áreas disciplinares e muito provavelmente com diferentes perspectivas epistemológicas e visões do mundo e da vida. A garantia da eficácia parece poder ser antecipada do facto de esta formação percorrer horizontal e verticalmente todo o currículo" (CRSE, 1988, pp. 122).

O chamado "Grupo Fraústo" atribui grande importância às questões da cidadania, mas não as aborda explicitamente. No entanto, propõe a abordagem da educação cívica através da infusão disciplinar e da intervenção no currículo oculto, rejeitando a criação de uma disciplina específica; as outras dimensões da formação pessoal e social são inseridas nos objectivos da Área-Escola. É

"entendimento do Grupo de Trabalho que estas disposições não devem ser entendidas como um indicativo que se traduza na criação de disciplinas específicas, mas como uma orientação quanto à natureza dos conteúdos que deverão fazer parte da formação geral básica de todos os alunos e que serão contemplados, quer pela sua

inserção horizontal e vertical nos programas de várias disciplinas, quer pelo seu tratamento específico em termos de projectos a incluir num tempo próprio de gestão da escola, onde assumirá relevância a participação da comunidade" (Fraústo da Silva *et al.*, 1988, pp. 36).

Uma das razões apontadas para a discordância com criação de um espaço curricular próprio é "a inexistência de professores susceptíveis de garantir a sua docência generalizada" (CRSE, 1988, pp. 111), para além de possíveis problemas quanto à definição de programas e à selecção dos professores.

A questão da criação de uma disciplina alternativa à Religião e Moral Católicas não havia formalmente sido colocada, nem era defendida por nenhuma proposta, embora tivesse sido discutida no Grupo Fraústo. Em 20 de Maio de 1988, o Presidente da Comissão Episcopal de Educação Cristã dirige uma carta ao Ministro da Educação em que afirma a inaceitabilidade da criação de

"uma disciplina de «formação pessoal e social», imposta a todos pela Escola, porque tal solução contraria a opção maioritariamente expressa pelos pais (...) e ainda porque ignora que a ética de inspiração cristã contém em si os princípios morais universalmente aceites e constitutivos das principais declarações internacionais, sendo mesmo inspiradora de muitos deles; tal ignorância desprestigia quem nela incorre e ofende a moral católica" (*cit. in* Campos, 1991).

Assim, a Igreja perspectiva a organização da área de formação pessoal e social em disciplinas de frequência obrigatória, considerando, ainda, que já existe a disciplina em que estas questões são abordadas para os alunos que perfilham a religião católica: a disciplina de Religião e Moral Católica. Esta posição veio a restringir o âmbito da formação pessoal e social à "educação ética", fazendo-a coincidir com a questão da "participação explícita da escola na educação moral para os valores universalmente aceites, tendo em vista aqueles que não frequentam a Religião e Moral Católicas" (Campos, 1992 a, pp. 22 e 23) — o que é, sem dúvida, um reducionismo dos objectivos da área como formulados na LBSE.

O parecer do CNE requerido pelo Ministro da Educação tentou, exactamente, "separar as duas questões: a de uma disciplina alternativa à Religião e Moral Católicas e da área de formação pessoal e social" (*ibid.*, pp. 23), distinguindo-as e sublinhando que a formação pessoal e social é para todos os alunos:

"Crê-se que nesta tomada de posição a Igreja não se refere à maior parte das componentes da área de formação pessoal e social referidas na Lei de Bases: educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, educação sexual, a prevenção de acidentes, educação para a saúde e a educação para a participação cívica. Nesta área há conhecimentos científicos a aprender, processos e atitudes psicológicas a desenvolver e capacidades de acção a adquirir. Constituindo um domínio autónomo, não se vê razão para não serem proporcionadas a todos os alunos ocasiões de aprendizagem daqueles conhecimentos, de desenvolvimento daqueles processos e atitudes e da aquisição daquelas capacidades de acção" (CNE, 1989, pp. 411).

O CNE apela para a própria LBSE que, no n.º 3 do art.º 48º, determina que

"os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram *ainda* o ensino da moral e da Religião Católica, a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das Igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público." (*ibid.*, sublinhado no original)

É ainda defendida a vantagem da criação de um espaço curricular próprio — que opunha a perspectiva da CRSE à do Grupo Fraústo — pois

"o carácter disciplinar das outras áreas dificulta a prossecução dos objectivos que ultrapassam os específicos de cada disciplina; (...) é necessário prever momentos para a realização de projectos e para a sistematização e integração pessoal das experiências realizadas no âmbito das diferentes disciplinas ou fora delas" (CNE, 1989, pp. 411).

O CNE exclui a hipótese deste espaço ser disciplinar, dada a "natureza da área" e por isso facilitar "a flexibilidade [e, como salienta também Campos (1992 a) a pluralidade] no que se refere aos formadores" (*ibid.*, pp. 412). Finalmente, tal como a CRSE, salienta a importância da colaboração dos profissionais dos Serviços de Psicologia e, tal como o Grupo Fraústo e a própria LBSE [alínea b) do art.º 3 e n.º 1 do art.º 43º], reconhece que

"sobretudo para este grupo de objectivos, a própria organização global da escola e a metodologia do processo de ensino-

aprendizagem das outras áreas, exercem uma influência substancial " (*ibid.*, pp. 411).

A tomada de decisão do Ministro da Educação é tornada pública no Decreto-Lei n.º 286/89; a Formação Pessoal e Social assume 4 estratégias curriculares principais, a saber (Campos, 1992 a):

(i) uma estratégia *transdisciplinar*, através da disseminação de objectivos de formação pessoal e social nos programas das várias disciplinas, pois

"todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos" (n.º 1 do art.º 7º);

(ii) uma estratégia *multidisciplinar*, através de uma área curricular, obrigatória mas não disciplinar, a Área Escola (art.º 6º), que deve contribuir para a formação pessoal e social dos alunos, a concretização dos saberes através de projectos multidisciplinares e a articulação entre a escola e o meio); a organização deste espaço para o desenvolvimento e implementação de projectos cabe à escola que dispõe de 95 a 110 horas anuais a utilizar na carga horária das várias disciplinas; adicionalmente,

"no 3º ciclo do ensino básico, a Área Escola inclui obrigatoriamente um programa de Educação Cívica para a participação nas instituições democráticas devendo a avaliação do aluno nesta matéria ser considerada para a atribuição do diploma da escolaridade básica" (n.º 3 do art.º 7º);

(iii) uma estratégia *disciplinar*, através da criação, no ensino básico e secundário da "disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, onde se concretizam de modo especial as matérias enunciadas no n.º 2 do art.º 47º da Lei de Bases" (n.º 2 do art.º 7º), alternativa à "disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras Confissões" (n.º 4 do art.º 7º); e

(iv) uma estratégia de *complemento curricular*, pois as actividades de complemento curricular também prosseguem objectivos de formação pessoal e social, como referido no Despacho 141/ME/90 de 17 de Agosto.

Ou seja, ao contrário dos pareceres e propostas anteriores, salvo a da Igreja Católica através da Comissão Episcopal de Educação Cristã, foi definido um tempo semanal curricular e disciplinar que é, ainda, alternativo à disciplina de Educação Moral e Religiosa. As objecções dos especialistas a esta decisão não se fizeram esperar. E o motivo principal das suas críticas era, exactamente, o que já tinha sido avançado no parecer do CNE: a Área de Formação Pessoal e Social, tal como está definida no art.º 47º da LBSE, não se reduz à transmissão de valores e à dimensão ética.

5. O debate sobre o estatuto de alternativa

Os especialistas em Educação envolvidos neste processo haviam claramente assumido uma posição desfavorável à concretização da área de formação pessoal e social através de estratégias disciplinares, quer na Comissão de Reforma do Sistema Educativo (Oliveira-Formosinho, 1988), quer no Conselho Nacional da Educação (Campos, 1991). Assim, a reacção ao Decreto da Reforma Curricular foi intensa porque havia a convicção de que

"as posições [da comunidade científica] foram cilindradas pelo temor reverencial com que as questões levantadas pela Igreja foram acolhidas, tendo faltado a certas instâncias coragem para analisar com frontalidade a questão" (Campos, 1992 a, pp. 27).

Ainda em 1989, o Instituto de Inovação Educacional organizou uma mesa-redonda, "A Formação Pessoal e Social em Debate", com a participação de Bártolo Paiva Campos (Universidade do Porto), Júlia Oliveira Formosinho (Universidade do Minho), Manuel Ferreira Patrício (Universidade de Évora), Maria Odete Valente (Universidade de Lisboa) e Ramiro Marques (Escola Superior de Educação de Santarém), representantes de diferentes perspectivas teóricas neste domínio. Aliás, as discordâncias e, mesmo, as divergências entre os participantes, no que se refere às concepções da formação pessoal e social, são evidentes. No entanto, a rejeição da criação de uma disciplina específica alternativa à Educação Moral e Religiosa reúne a unanimidade. Seja por se considerar que esta questão emerge de um mal-entendido na concepção da formação pessoal e social como uma área que diz respeito só a valores (*vd.* Campos, 1989 b, pp. 486-487); ou por não se ter em conta que inclui as dimensões "de construção do eu, de construção das suas relações com a sociedade, de construção das suas relações interpessoais, (...) [não se limitando, portanto] à educação religiosa" (Valente, 1989 b, pp. 490); ou, ainda, por se confundir o "saber de cultura", que corresponde à formação pessoal e social, com

o "saber de salvação", que se liga a um plano filosófico ou teológico (vd. Patrício, 1989, pp.493-494).

A perspectiva dos especialistas assenta na convicção de que a formação pessoal e social "não será nunca o apanágio ou o domínio de uma disciplina ou de um tempo curricular" (Castro, 1992, pp. 112) e de que "no espírito e na letra da Lei de Bases e de todas as teorias do desenvolvimento pessoal e social este não se reduz à área da moral e da religião" (Brederode Santos, 1992, pp. 100) ou à "educação para a «santidade»" (Lourenço, 1992 a). Mas questiona-se, também, o papel da disciplina de Educação Moral e Religiosa:

"Será que os planos de estudo das disciplinas de carácter religioso garantem a aquisição de competências de vida e, nomeadamente, as associadas aos conteúdos expressos no n.º 2 do art.º 47º da L.B.S.E.?" (Abreu, 1992, pp. 129).

Assim, a polémica e o debate mantêm-se intensos, particularmente no início da experimentação da Área de Formação Pessoal e Social, no ano lectivo de 1991/92. Na sequência de um colóquio organizado, em Novembro de 1991, pelo Grupo de Projecto Educação Pessoal e Social da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação foi elaborada uma proposta submetida às instâncias políticas. Nesta, o Grupo de Projecto

"propõe que se destinem a *todos* os alunos as várias componentes curriculares da área de formação pessoal e social (...). Considera, ainda, que esta área deve concretizar-se através da transformação participativa da organização e das práticas pedagógicas das escolas, da sua disseminação nas componentes curriculares dos ensinos básico e secundário e de um espaço curricular próprio, mas *não disciplinar*. Estima, também, que a disciplina alternativa à de Educação Moral e Religiosa Católica (...) não deve fazer parte da área de formação pessoal e social (...). Admite, finalmente, que, embora não pertença a esta área, possa ter sentido a existência de uma disciplina de educação ética para quem não frequentar a de Educação Moral e Religiosa Católica (ou de outras confissões) (...). Esta última questão deveria, no entanto, ser objecto de discussão pública, o que nunca aconteceu" (sublinhados no original, *cit. in* Campos, 1992 a).

Nem viria a acontecer, embora mesmo a "institucionalização" da Reforma, com a sua generalização a nível nacional, não encerrasse a questão de forma definitiva.

Manifestada de forma menos evidente e sistemática — mas, em boa verdade, também a investigação e a discussão destas questões tem diminuído após a concretização da Reforma Curricular (*vd.* Menezes, 1995) — permanece a convicção generalizada na comunidade científica de que a decisão de optar por um espaço disciplinar e, ainda mais, alternativo à educação religiosa constituiu uma cedência política e um desvirtuamento da concepção de formação pessoal e social presente na LBSE (*vd.* Campos, 1993 b; Carita & Abreu, 1994; Reis & Salgado, 1993; Roldão, 1993).

6. O desenvolvimento curricular da Formação Pessoal e Social: a proposta da Comissão Pinto Machado

Apesar das oposições, a decisão governamental estava tomada e havia que a implementar. Assim, ainda em Setembro de 1989, o Ministro designou um "grupo coordenador para o estudo da formação pessoal e social no quadro do desenvolvimento curricular dos ensinos básico e secundário" (Despacho 155/ME/89 de 29 de Setembro) com a tarefa de especificar as formas de concretização da área, quer ao nível da disseminação transdisciplinar, quer ao nível dos programas da disciplina específica e da educação cívica, quer, finalmente, às condições necessárias à docência e respectiva formação de professores. Este grupo, cujo mandato se define breve, incluía uma comissão executiva, constituída de imediato no próprio despacho, e consultores, que nunca viriam a ser designados, para acompanhar o processo. Recomendava-se, ainda, que a comissão envolvesse em todo o seu trabalho, associações de pais e famílias, bem como organizações com preocupações na área da educação para os valores.

Esta Comissão, presidida por Pinto Machado, desde logo se deparou com dificuldades várias para a realização das tarefas de que estava incumbida, quer pela falta de tempo, quer pela exigência das questões a abordar, quer pela natureza técnica da "quase totalidade dos quesitos a satisfazer" (Machado, 1990, pp. 2). Neste sentido, propôs-se antes construir

"com alicerces sólidos e vigas-mestras firmes, o edifício conceptual e as recomendações e sugestões que permitirão dar as respostas técnicas adequadas às questões que à nova comissão executiva ou a outra sede caiba atender" (Machado, 1990, pp. 3).

Consequentemente, o relatório final da Comissão pretende clarificar e identificar as linhas orientadoras de uma concepção da área de formação pessoal e social em que se

basearão as opções posteriores de desenvolvimento curricular. Deste ponto de vista, parece ser útil uma análise mais detalhada das propostas apresentadas.

O Relatório começa por clarificar alguns *conceitos* neste domínio. Considerando que o desenvolvimento pessoal e social se refere ao

"desenvolvimento integral dos diversos constituintes da personalidade, considerada esta em si mesma e na sua dimensão social. (...) O DPS tem essencialmente em vista, portanto, as capacidades que permitam a abertura aos valores, o exercício da reflexão e a participação criativa. Para que esta finalidade seja atingida, os programas, metodologias e actividades devem atender a uma perspectiva estética que englobe toda a realidade humana e integre e unifique todas as áreas do conhecimento. (...) Por FPS a comissão entende a assunção de valores e das atitudes consequentes que dão orientação ao exercício das capacidades e, assim, sentido à autonomia, à liberdade e à responsabilidade: em última análise, sentido à existência pessoal" (ibidem, pp. 9-10).

Assim, parece ser entendimento desta comissão que a educação estética tem um papel nuclear no desenvolvimento pessoal e social e que a formação pessoal e social se restringe à dimensão de aquisição de valores. No entanto, esta última questão não parece muito clara pois, mais adiante, se refere que

"Numa sociedade de pessoas livres — numa sociedade pluralista — um sistema escolar público não pode impor atitudes e comportamentos que resultem de determinados valores que, por muito legítimos e respeitáveis que sejam, não são perfilhados por todos. Aliás, se a FPS visa, no fim de contas, o exercício responsável da liberdade pessoal, abusivo seria que o Estado se sobrepusesse ao que é do foro exclusivo da decisão pessoal. Esta elementar mas indispensável precaução não implica a defesa de um radical neutralismo ético e moral da Escola, até porque, em matéria de valores, o neutralismo é uma impossibilidade prática e até teórica, pois ele é, em si mesmo, uma atitude que valora. (...) Do que se trata, pois, é de quanto às matrizes éticas, definir aquelas que, por todo o mundo, na linha de uma inegável evolução histórica que, nos últimos tempo, sofreu repentina e fortíssima aceleração, bem podem

ser consideradas de aceitação universal e que estão em conformidade com o que vem resultando da investigação em ciências humanas (...). Sem qualquer margem para dúvidas, que é cada vez mais generalizada a consciência de um conjunto crescente de valores humanos e que esses valores correspondem ao que vai sendo conhecido sobre a natureza e estrutura do ser humano." (*ibid.*, pp. 10-11).

Saliente-se que a relativa confusão conceptual evidente neste extracto do relatório, apenas vem demonstrar que o papel da educação no processo de adesão-selecção-construção de valores está longe de ter uma legitimação clara, tanto ao nível epistemológico como ideológico. Curioso é que na sequência deste extracto se afirme "pisa-se, pois, terreno sólido" (*ibid.*, pp. 11) e que, depois de se ter questionado a legitimidade de intervir num "foro exclusivo da decisão pessoal" e duvidado da existência de valores universais, se considere evidente a existência de "matrizes éticas de aceitação universal" que, finalmente, se identificam com "os valores expressos na Constituição da República e na LBSE" (*ibid.*, pp. 11). O relatório prossegue com a identificação destes valores, que operacionaliza em quatro grupos, a saber: referidos ao Eu em si mesmo (por exemplo, confiança em si mesmo, sentido de ser autónomo, livre e responsável), referidos à alteridade do Eu (*e.g.*, respeito pelos outros, solidariedade), referidos à cidadania do Eu (por exemplo, sentido de responsabilidade social e cívica) e referidos à universalidade do Eu (*e.g.*, sentido da dimensão humana do trabalho, sentido do humanismo).

No que se refere à *disciplina de DPS*, o capítulo V do Relatório assume que "o percurso escolar do aluno (...) deverá contribuir para que progressivamente desenvolva os valores da civilização e cultura ocidental expressos na Constituição" (Oliveira-Formosinho, 1990 a, pp.40), limitando agora, aparentemente, a aceitação universal de uma matriz ética ao mundo ocidental. Mas cabe, ainda, à disciplina contribuir para o desenvolvimento global do aluno e das atitudes referidas ao eu, à alteridade, à sociedade e à universalidade. Do ponto de vista da metodologia, salienta-se a importância de intervir na ecologia da instituição escolar, da opção por um processo de ensino-aprendizagem de natureza dialogante, problematizante e experiencial e por práticas pedagógicas caracterizadas pela aceitação mútua e empatia; entre estas incluir-se-iam os seminários de discussão, os debates e o trabalho de projecto. Adicionalmente, sugere-se "uma metodologia de trabalho centrada em temáticas interdisciplinares e/ou em problemas" (*ibidem*, pp. 47). Apontam-se, ainda, as temáticas da disciplina (*vd.* Quadro III.3): para o 1º ciclo do ensino básico os temas seriam a casa, a natureza, a cidade/a

Quadro III.3.

Temáticas da disciplina para os 3 ciclos do ensino básico (Oliveira-Formosinho, 1990 a, pp. 49-50).

TEMAS	ESPECIFICAÇÕES
1º ciclo	
CASA	Família, higiene, colaboração, hospitalidade (as boas maneiras, os amigos) a vizinhança. Atitudes perante o consumo. O consumo de TV.
NATUREZA	As plantas, os animais, a relação afectiva e estética com o mundo natural.
A CIDADE/ A ALDEIA/ A VILA	A saúde, os transportes, as comunicações, o ordenamento harmónico da vida em sociedade.
A ESCOLA	As diferenças e a solidariedade. a partilha das tarefas, o lugar da autoridade, aprender e saber.
2º ciclo	
.../...	.../...
PATRIMÓNIO	Património local, nacional e mundial. Perspectiva universalista da Língua e da Cultura Portuguesas. Questões europeias e mundiais.
3º ciclo	
AS CIÊNCIAS E AS ARTES	Indivíduo/sociedade; a comunicação; certeza/interrogação; novas linguagens; novas tecnologias; comunicação social.
FAMÍLIA	Amor e sexualidade; liberdade e autonomia; escolha/ responsabilidade; público/privado. Atitudes perante o consumo. O consumo de TV.
O PENSAMENTO E AS RELIGIÕES	Vocação profissional/vocação pessoal. Sentido de vida/ sentido de morte. Direitos humanos, Culturas.
A SOCIEDADE	Trabalho/profissões. Saúde/higiene. Direito/lei. Grupos de pertença. Ecologia/consumo/ambiente.

aldeia/a vila, a escola; no 2º ciclo, acrescenta-se a estes o tema do património; no 3º ciclo definem-se como temas, as ciências e as artes, a família, o pensamento e as religiões, e a sociedade. Finalmente, quanto à avaliação refere-se que "surge como um lugar de desenvolvimento, um espaço de aprendizagem de competências de vida" (*ibid.*, pp. 53), devendo ser centrada na evolução dos projectos.

O *Programa de Educação Cívica* é alvo do capítulo VI deste relatório, considerando-se que deve ser "baseado numa abordagem, tanto quanto possível ligada à vida prática, das questões da cidadania e da participação democrática" (Oliveira-Martins & Roseta, 1990, pp. 59). Deste ponto de vista, perspectiva-se a análise de vários temas, a saber: 1. Princípios fundamentais; 2. A cidadania; 3. Estado democrático e seus fundamentos; 4. Os direitos e liberdades fundamentais, incluindo a) os direitos, liberdades e garantias civis e políticos, b) os direitos sociais e económicos, c) direitos culturais, e d) novos direitos; 5. A universalidade dos direitos do homem; 6. Os órgãos de soberania; 7. Estado, regiões autónomas e poder local; 8. Direito/dever de participação democrática; 9. A dimensão internacional na vida cívica; e 10. Solidariedade e sua importância na vida cívica. A análise destes temas deve ser prática e experiencial, privilegiando a realização de actividades concretas (por exemplo, debates, trabalhos de grupo, eleição do delegado de turma) e o contacto com organizações e órgãos políticos e sociais. A ligação às disciplinas de História e Português é claramente enfatizada, donde decorre a sugestão de que a avaliação dos conhecimentos relativos ao Programa seja incluída na avaliação dessas disciplinas.

O relatório aborda, ainda, a relevância da *educação estética e artística* e da *educação para a promoção dos direitos do homem* (sic) no âmbito da área de formação pessoal e social. Finalmente, conclui com referências à *formação de professores e aos requisitos para a docência*, considerando que

"não deve haver formação inicial específica (licenciatura específica) para a área de formação pessoal e social. Mas isso não quer dizer que a formação inicial deva ignorar essa problemática. (...) " (Oliveira-Formosinho, 1990 b, pp. 93).

No entanto, a opção vai no sentido de considerar a necessidade de formação complementar especializada, para todos os professores profissionalizados que o desejarem, independentemente da sua área científica. O conteúdo desta formação deverá incluir o conhecimento de teorias no domínio da Psicologia, o domínio de metodologias (de trabalho de projecto, com a comunidade, de investigação-acção), o

treino de competências interpessoais, e o aprofundamento de teorias e metodologias específicas da área de formação pessoal e social.

Relativamente a este documento, algumas considerações são necessárias. Em primeiro lugar, trata-se, de facto, de um produto que não corresponde, como a própria Comissão admite, às tarefas de que foi incumbida. Em segundo, o objectivo de clarificação de conceitos e de elaboração de orientações teóricas para o trabalho de desenvolvimento curricular subsequente ficou, claramente, aquém das expectativas.

Com efeito, o que emerge da leitura do Relatório é uma clara confusão conceptual e uma incapacidade de estabelecer princípios orientadores das próprias opções que são esboçadas. O resultado é, umas vezes, a existência de incongruências — por exemplo, na introdução considera-se incoerente a inclusão do programa de educação cívica na Área Escola, porque "impõe uma rigidez de conteúdos numa área que, pela sua natureza e sentido, deve ser flexível" (Pinto Machado, 1990, pp. 8) e no capítulo VI, quanto se tematiza este Programa, afirma-se "nesta ordem de ideias, a educação cívica tem pleno cabimento na Área-Escola. Esse trata-se mesmo do natural espaço para este programa" (Oliveira-Martins & Roseta, 1990, pp. 64) — e, outras vezes, a incompreensão da lógica que determinou algumas escolhas, como é especialmente saliente na indicação das áreas temáticas da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social ou na inclusão da educação estética.

Emerge, assim, pouco clara a função da Comissão Pinto Machado no processo de desenvolvimento curricular. Parece, portanto, assumir alguma plausibilidade a "análise impressionista" de Campos (1992 a) sobre o papel que esta Comissão pode ter desempenhado no amortecimento das tensões criadas pelo Decreto da Reforma Curricular. O que é um facto é que, para além de ligeiríssimas excepções, não é detectável qualquer influência deste trabalho no processo que a seguir veio a ser desencadeado.

7. O processo de experimentação

Na sequência da inadequação do trabalho da Comissão Pinto Machado, foi atribuída ao Instituto de Inovação Educacional (I.I.E.) a tarefa de

"promover a elaboração dos programas de Educação Cívica e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, bem como um

programa experimental de formação dos docentes encarregados da leccionação desta disciplina" (Despacho 65/ME/91 de 17 de Maio),

cuja experimentação se iniciaria no ano lectivo de 1991-92 em 12 escolas preparatórias, 4 C+S e 3 secundárias⁴. Nas escolas preparatórias seria abrangido o 1º ano, nas escolas C+S, o 5º e 7º anos e nas escolas secundárias, o 7º ano de escolaridade; como é evidente o programa de Educação Cívica só foi experimentado nas escolas em que existia o 3º ciclo.

Os professores envolvidos neste *programa de formação* são originários de vários grupos docentes, tendo sido seleccionados pelos conselhos pedagógicos ou escolares das escolas. Os critérios para a sua selecção eram indicados no mesmo despacho:

"a) habilitação própria para as disciplinas de que são responsáveis; b) capacidade relacional; c) receptividade à inovação; d) sensibilidade à dimensão formativa da acção educativa; e) atenção activa e reflexiva aos problemas do aluno e da escola, do mundo contemporâneo e da sociedade portuguesa; f) prática pedagógica deontologicamente exigente, inventiva e empenhada" (*ibidem*, número 2.1).

Adicionalmente, deveriam ser tidas em consideração a qualificação profissional, a pertença ao quadro e a docência num grupo não carenciado. Afirma-se, ainda, que, no 2º e 3º ciclos, os professores devem acumular, na mesma turma, a docência da disciplina de DPS com a da sua disciplina de base.

A formação foi assegurada por cinco Escolas Superiores de Educação (Coimbra, Lisboa, Portalegre, Porto, Setúbal); o modelo experimental de formação era definido em anexo ao Despacho 65/ME/91 de 17 de Maio. Os seus princípios orientadores consignavam a importância (i) de tomar o aluno como "sujeito do seu próprio percurso formativo" [art.º 3º, alínea a)] e o professor como mediador do processo; (ii) de valorizar a comunidade escolar e a dimensão relacional como "determinantes do desenvolvimento pessoal e social dos alunos" [art.º 3º, alínea b)]; (iii) de assumir as vertentes transdisciplinar e disciplinar como indissociáveis; (iv) da investigação-acção

⁴ Escolas Preparatórias 71 do Porto, 2 da Mó (Gondomar), do Outeiro (Gondomar), do Outeiro (Valongo), 1 de Águeda, de Casal de S. Tomé (Mira), 24 de Lisboa, 10 de Setúbal, 3 da Moita, da Marquesa de Alorna, de Redondo, 2 de Arroios; Escolas C+S de Pero Vaz de Caminha, de Santa Clara, de Arroios, de André de Resende; Escolas Secundárias de Filipa de Vilhena, de Benfica e de André de Gouveia.

como modelo da articulação teoria-prática; (v) de práticas pedagógicas similares às que se espera que os professores usem na docência de DPS.

Este isomorfismo na formação de professores e de alunos relaciona-se com os objectivos do próprio programa, pois se pretende contribuir para a "formação humana dos professores" [art.º 4º, alínea b)] e para a "elaboração de um perfil do docência congruente com a capacidade de promover a formação humana do aluno" [art.º 4º, alínea a)]; esta formação humana, pelo menos no que diz respeito aos alunos, parece estar relacionada com a sua "maturação pessoal e social" [art.º 4º, alínea c)] e, nos professores, associada às suas capacidades de reflexão sobre a prática e de inovação. Saliente-se, desde já, que esta operacionalização dos objectivos da formação é pouco clara. Não se entende o que significa "formação humana". No que se refere aos professores, alguma confusão adicional é lançada pela alínea b) do artigo 4º que refere, ainda, "desenvolver a sua capacidade de percepção de princípios, designadamente no domínio deontológico". Adicionalmente, o que é feito dos critérios considerados relevantes para a selecção dos professores, nomeadamente a capacidade relacional ou a atenção aos problemas do mundo contemporâneo e da sociedade portuguesa? A definição destas características como "requisitos de selecção dos docentes" (ponto 2.1 do referido despacho) poderia indiciar que se consideravam ser importantes para a qualidade da docência da disciplina específica. A sua exclusão dos objectivos de formação, pode sugerir que, afinal, não são fundamentais ou que se parte do princípio que são traços já presentes na personalidade dos professores cujo desenvolvimento adicional é impossível ou desnecessário. Qualquer que seja a razão para esta aparente independência entre os critérios de selecção e os objectivos de formação, o que emerge é uma operacionalização mais clara das características dos alvos iniciais da formação, do que daquilo que se pretende promover como produto dessa mesma formação, pois convenhamos que "formação humana" é uma expressão, pelo menos, vaga.

O programa de formação viria a decorrer entre Abril de 1991 e Junho de 1992, sendo composta por 150-170 horas de seminário e pelo desenvolvimento de um projecto educativo com a natureza de estágio, ao longo do ano lectivo de 1991/92. Os seminários envolviam módulos sobre os seguintes temas:

"a) Valores e princípios, b) Educação e valores — modelos da educação para os valores; c) Psico-sociologia do desenvolvimento pessoal e social; d) Desenvolvimento e interacção: comunicação e relação pedagógica. Contextos educativos e projecto educativo de escola. Dinâmica de grupos; e) Estratégias da formação pessoal e

social; f) Métodos activos e interactivos: trabalho de projecto. Resolução de problemas. Investigação-acção. Debate e diálogo; g) Técnicas e materiais pedagógico-didácticos" (*ibid.*, anexo II, art.º 10º).

Relativamente aos conteúdos seleccionados, é de registar a ênfase na dimensão ética, congruente com a forma como o Decreto-Lei n.º 286/89 definia a disciplina, havendo dois módulos que abordam especificamente esta questão; no entanto, não é claro porque depois se consideram as estratégias "da formação pessoal e social", e já não dos valores. É também verdade que, quando se referem métodos, não parece existir um critério claro para a selecção proposta: trabalho de projecto, resolução de problemas, investigação-acção, debate e diálogo. Para já não falar da diferente complexidade e estatuto destes métodos (como a investigação-acção e a resolução de problemas), porquê estes e não outros (como a discussão de dilemas, só para dar um exemplo)? Enfim, tendo em conta que se tratava de estipular um quadro geral para a formação, há que reconhecer que se trata de uma amostragem dos conteúdos mais relevantes neste domínio, mesmo se algumas opções não são evidentes.

No que diz respeito ao projecto educativo, era implementado por cada professor na sua escola, durante o ano lectivo de 1991/92, devendo:

"a) Corresponder a um plano de actuação pedagógica global; b) Abranger os diferentes níveis e domínios de intervenção do professor; c) Centrar-se na formação pessoal e social dos alunos, contemplando as suas diferentes vertentes, com especial incidência na leccionação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social" (*ibid.*, art.º 12º).

O projecto era acompanhado por um responsável pela formação e por um membro do órgão de gestão pedagógica da escola; cada professor deveria elaborar um relatório deste projecto.

A avaliação, a definir pela instituição formadora, envolve o seminário e, eventualmente, o projecto educativo, mas, quanto a este último, deve ter em conta o parecer do conselho escolar ou pedagógico da escola. A frequência com aproveitamento deste plano de formação confere certificação para a docência da disciplina no respectivo ciclo de ensino.

Saliente-se, para concluir a análise deste modelo de formação, a validade da articulação da componente teórica com a componente prática, e o interessante potencial

do processo de supervisão da implementação do projecto educativo. A estrutura prevista propicia oportunidades de acção real e significativa em contexto (a docência da disciplina e a intervenção na comunidade escolar), acompanhadas de momentos potencialmente regulares de reflexão criteriosa sobre a experiência (as reuniões de supervisão), durante um período contínuo e considerável de tempo (um ano lectivo); a dimensão não-dita neste processo de acompanhamento é o apoio: dos colegas, especialmente aqueles também envolvidos na experiência, do supervisor, e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, subentendendo-se que é por esta razão que o projecto carece da sua aprovação prévia.

Ora, estas condições (Sprinthall, 1991) têm-se revelado eficazes na produção de mudanças quer nas práticas quer nas estruturas pessoais, isto é, no desenvolvimento psicológico dos professores (Thies-Sprinthall, 1984). Deste ponto de vista, a única condição em ausência é a necessidade de adaptação do modelo ao grupo específico de professores e ao contexto específico das suas escolas, o que constitui uma quase-evidência para os especialistas em formação; adicionalmente, seria também desejável que a formação envolvesse vários professores da mesma escola, como garantia para uma transformação efectiva e consistente das práticas, pela convicção que estas não dependem apenas da capacitação individual, mas também colectiva (Menezes, Costa & Campos, 1993). Assim, este modelo de formação encerra algumas características congruentes com o modelo desenvolvimental-ecológico que explorámos no capítulo primeiro.

Simultaneamente, o I.I.E. procedeu à elaboração dos *programas relativos ao ensino básico para a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (D.P.S.) e do Programa de Educação Cívica* a ser implementado na Área Escola. Para a disciplina são apresentados programas para o 1º e 2º ciclos e sugestões de actividades para o 7º ano de escolaridade. Diga-se, desde já, que uma versão inicial do programa para o 3º ciclo foi enviada às escolas mas retirada

"na sequência dos pareceres críticos de que foi objecto, (...) [nomeadamente] o apagamento da dimensão psicossocial dos alunos, a pouca referência às matérias da Lei de Bases (...), [e] a inadequação das questões-problemas ao nível etário dos alunos" (Sugestões de actividades para leccionação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, 7º Ano, pp. 4).

No entanto, todos os programas se assumem como versões provisórias, a implementar em regime de experiência pedagógica no ano lectivo de 1991/92 e a reformular posteriormente.

Foi nomeada uma Comissão Executiva (Despacho n.º 155/ME, de 29 de Setembro de 1991) cuja função foi definir as linhas programáticas da disciplina e estruturar a Área de Formação Pessoal e Social numa perspectiva transdisciplinar. As orientações da Comissão são apresentadas nos preâmbulos dos programas para o 1º e 2º ciclos e das sugestões de actividades para o 7º ano; dada a sua relevância, cremos que se justifica uma apresentação mais detalhada dos pressupostos que estão na base dos programas elaborados:

"A proposta programática para a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social é solidária da concepção de que todos os processos psicológicos que configuram o crescimento de uma pessoa tanto os habitualmente considerados como evolutivos como os atribuídos a aprendizagens específicas são fruto da interacção constante que a pessoa mantém com um ambiente sócio-cultural" (Programa de Desenvolvimento Pessoal e Social, 1º Ciclo do Ensino Básico, pp. 5).

Tendo em conta este princípio geral, os objectivos definidos na LBSE são operacionalizados em

"três dimensões fundamentais: a pessoa como indivíduo, livre, autónoma, solidária, a pessoa em interrelação aberta ao outro, a pessoa na sua relação com o mundo. [que] Supõem, assim, o reconhecimento da complexidade da pessoa humana, o ser individual como singular e social" (*ibidem*, pp. 6).

Considera-se, ainda, que a disciplina "reforça a dimensão transdisciplinar e formativa dos novos planos curriculares (...) integra múltiplos saberes (...) [e] é leccionável por todos os professores" (*ibid.*, pp. 7). Do ponto de vista

"dos conteúdos, finalidades e princípios de organização curricular (...), [sublinham-se] os princípios éticos fundadores da Constituição Portuguesa (...): a) dignidade da pessoa humana; b) construção de uma sociedade livre, justa e solidária; c) fundamentação das relações internacionais na cooperação de todos os povos; d) criação de uma ordem internacional capaz de assegurar a paz e a justiça nas relações

entre os povos. A liberdade, justiça, paz, tolerância e compreensão mútua, solidariedade, participação cívica, trabalho, família, maternidade e paternidade, educação, saúde, património cultural, língua, ambiente constituem os valores presentes na Constituição que devem ser explicitamente referidos na Formação Pessoal e Social dos alunos" (*ibid.*, pp. 8-9).

A Comissão Executiva responsável pela elaboração das linhas programáticas identifica, ainda, na LBSE um conjunto de atitudes "referidas ao Eu, à relação com o outro e à integração no mundo" (*ibid.*, pp. 9) que devem ser objecto da disciplina (*vd.* Quadro III.4). Mais especificamente, a organização do programa assume como princípios estruturadores

(i) as dimensões afectiva, cognitiva, física e social, que se traduzem na

"opção de organizar o currículo em torno de objectivos cognitivos, psico-motores e afectivos (...) [embora esta opção seja] apenas formal porque, sendo a pessoa um todo, as situações educativas têm efeitos multidimensionais" (*ibid.*, pp. 10);

(ii) as diversas dimensões da pessoa humana, a saber,

"a pessoa singular e autónoma, porque cada aluno é um ser individual e único (...), a relação com o outro, fundada no respeito pela sua diferença (...) a relação com o mundo, definido como o *totum* identificador do aluno" (*ibid.*, pp. 11-12).

Considera-se que a disciplina de D.P.S., com graus de exigência variáveis para os 3 ciclos do ensino básico, assume as seguintes finalidades:

"o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da consciência de si como ser singular, pressupondo a auto-estima e a auto-crítica; o desenvolvimento da capacidade de formulação de juízos para tomadas de decisão; a capacidade de assumir e avaliar as consequências das suas decisões; o desenvolvimento do espírito de justiça e do respeito pelos direitos próprios e dos outros; a capacidade de respeitar os estilos de vida, as ideias e opiniões diferentes quando assentam na consideração pelos outros; a capacidade de abertura a círculos cada vez mais alargados de relações humanas, desenvolvendo

Quadro III.4
Atitudes a promover na disciplina de DPS (1º ciclo).

Dimensão do Eu

- sentido de ser autónomo, livre e responsável
 - sentido de iniciativa
 - sentido de realização pessoal e do trabalho como realização pessoal
 - a confiança em si mesmo
 - a descoberta dos interesses e aptidões pessoais
 - a curiosidade científica
 - o espírito crítico (reflexivo)
 - a disponibilidade à mudança
 - o gosto pela actualização permanente dos conhecimentos
 - a abertura aos diferentes saberes e suas expressões tecnológicas, literárias, artísticas
 - a atitude reflexiva quanto aos valores espirituais, estéticos e morais
 - o sentido da responsabilidade moral e do carácter
-

Dimensão da Relação com o Outro

- respeito pelos outros (pelas suas ideias, culturas e projectos de existência)
 - reconhecimento à diferença
 - abertura ao diálogo e à livre troca de opiniões
 - cooperação e solidariedade
-

Dimensão da Relação do Eu com o Mundo

- sentido de responsabilidade social e cívica
 - sentido da dimensão social do trabalho
 - o espírito crítico e criativo
 - empenhamento no progresso do País e o apreço pelos valores da identidade nacional (língua, história, cultura e património)
 - sentido da dimensão humana do trabalho, do humanismo, da solidariedade e cooperação internacionais
 - abertura às culturas dos diferentes povos
-

a solidariedade e a responsabilidade social; o desenvolvimento do espírito empreendedor e persistente na realização de tarefas e na compreensão das mudanças; a capacidade de preservar o património cultural nacional e mundial" (*ibid.*, pp. 13).

Para além destes objectivos globais da disciplina, são indicados objectivos gerais específicos para cada ciclo (*vd.* Quadro III.5).

A Comissão Executiva refere-se, também, às metodologias, ao papel do professor e à avaliação. No que se refere às metodologias, "o diálogo é o método privilegiado da disciplina" (*ibid.*, pp. 15), sendo também referidos o método de resolução de problemas, a cooperação em grupo, o trabalho em pares, os painéis e o trabalho de projecto; é, ainda, enfatizada a informação e a documentação, sugerindo-se que "qualquer discussão deverá formalizar-se num produto de acção e divulgação; jornais, relatórios, ..." (*ibid.*, pp. 16).

Ao professor é atribuído, fundamentalmente, um papel de moderador e orientador do debate entre os alunos, estimulando a autonomia e a reciprocidade, e salientando-se que a sua actividade "como a de qualquer outro professor, tem como campo de acção, não só a sala de aula, como também a escola e o meio no qual se insere" (*ibid.*, pp. 16). Finalmente, e dado que

"o que se visa é não tanto a aquisição por parte dos alunos de determinadas matérias, mas antes (...) a construção de um modo responsável de estar, pensar, conviver, agir, expressar, esta disciplina não comporta avaliações de tipo selectivo ou gradativo (...), não devendo os resultados do trabalho efectuado em Desenvolvimento Pessoal e Social ser expressos quantitativa ou qualitativamente (...), [mas ser considerados através da] forma descritiva da avaliação formativa" (*ibid.*, pp. 18).

Assim, a avaliação dos alunos deve ser centrada no processo e não nos conteúdos, no desempenho do grupo e não no do indivíduo, com objectivos formativos e favorecendo a auto e a hetero-avaliação. É, portanto, neste quadro geral que se inscrevem os programas para o 1º e 2º ciclos e as sugestões de actividades para o 7º ano de escolaridade.

O Programa para o 1º ciclo estrutura-se em 5 sectores (eu sou, eu sinto, eu sou capaz de fazer, eu penso, eu cresço) que correspondem a um conjunto de necessidades

Quadro III.5

Objectivos gerais de DPS para os 3 ciclos do ensino básico.

<p>1 o c i c i o</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. desenvolver o conhecimento de si próprio, reconhecendo-se como pessoa singular, aumentando progressivamente os sentimentos de auto-estima e auto-confiança 2. respeitar as diferenças individuais 3. reconhecer-se como membro de um grupo (na família e na escola), desenvolvendo progressivamente a necessidade de regras de convivência 4. apreciar a importância da cooperação e da ajuda nos grupos em que se integra 5. reconhecer nos outros e em si atitudes mais ou menos correctas segundo critérios de justiça, verdade, responsabilidade e solidariedade 6. desenvolver atitudes de respeito pela saúde, bens comuns, ambiente e Natureza 7. manifestar interesse na troca de opiniões e no diálogo, desenvolvendo a capacidade de comunicação e autonomia. <p style="text-align: right;">(Programa de DPS, 1º ciclo, pp. 14)</p>
<p>2 o c i c i o</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. desenvolver o conhecimento de si próprio, reconhecendo-se com sentimentos de auto-estima e auto-confiança 2. respeitar as diferenças individuais 3. reconhecer as regras de convivência da comunidade a que pertence (escola e nação) 4. apreciar a importância da cooperação e da ajuda nos grupos em que se integra 5. reconhecer nos outros e em si atitudes mais ou menos correctas segundo critérios de justiça, verdade, responsabilidade e solidariedade 6. desenvolver atitudes de respeito pelo património cultural e ambiental português, conservando e transmitindo os bens e valores da comunidade a que pertence 7. manifestar interesse na troca de opiniões e no diálogo, desenvolvendo a capacidade de comunicação e compreensão de pontos de vista diferentes do seu 8. exercer a liberdade de escolha perante a multiplicidade de alternativas <p style="text-align: right;">(Programa de DPS, 2º ciclo, pp. 13)</p>
<p>3 o c i c i o</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade 2. desenvolver a confiança em si mesmo integrando positivamente o conjunto de transformações pessoais e relacionais próprias da adolescência 3. descobrir e desenvolver interesses e aptidões pessoais 4. desenvolver o respeito pelas diferenças individuais 5. apreciar a importância da cooperação e da solidariedade 6. tomar consciência da sua realidade e da dos outros a fim de melhorar a qualidade das suas relações interpessoais 7. descobrir regras de organização pessoal e social 8. sensibilizar-se para problemas que perturbam o equilíbrio ambiental 9. desenvolver o sentido de justiça <p style="text-align: right;">(Sugestões de Actividades para leccionação de DPS, 7º ano, pp. 14)</p>

básicas (de pertença, identidade, afecto, bem-estar, actividade, autonomia, etc.), com vista a promover o desenvolvimento físico, cognitivo e afectivo dos alunos. Tendo em conta esta organização geral, são definidos para cada sector objectivos programáticos, por exemplo, no sector A, "Eu sou", especificam-se como objectivos "aceitar a sua individualidade" ou "respeitar as diferenças individuais" (pp. 28).

No Programa para o 2º ciclo retomam-se os princípios estruturadores "eu/outro/mundo" na abordagem de problemas emergentes da LBSE, a saber: educação familiar, relações interpessoais, educação sexual, educação para a saúde, prevenção de acidentes, educação do consumidor, educação ambiental, educação estética, identidade nacional e direitos humanos. A partir daqui são definidos objectivos temáticos, relativamente aos quais se faz o levantamento de questões a discutir e de problemas a analisar por exemplo, no domínio dos direitos humanos, pretende-se "estimular o interesse por acontecimentos do quotidiano", levantando questões como "fome, pobreza, racismo, crime: grandes males do mundo, responsabilidade de quem?" ou "quais são os nossos direitos?" e identificando problemas do género "*mass media*: informação, formação ou deformação?" ou "tumultos sociais: falta de autoridade e/ou inconformismo social" (pp. 40).

Finalmente, as Sugestões de Actividades para o 7º ano de escolaridade incluem alguns exemplos de actividades a utilizar na leccionação da disciplina, ilustrando formas de operacionalização dos temas da LBSE; estas sugestões encontram-se operacionalizadas em função de 6 dimensões:

"**objectivos**, desenvolver a autonomia e a responsabilidade, **domínios**, prevenção de acidentes e relações interpessoais, **dimensões**, eu/outro/mundo, **contextos**, sociedade, **questões**, que cuidados a ter quando ando sozinho/a? o que fazer no caso de ser vítima ou assistir a maus tratos? (...) [e] **problemas**, segurança: responsabilidade individual/ responsabilidade pessoal/ responsabilidade dos outros, riscos: falta de informação/ falta de experiência/ descuido (...)" (pp. 27, caracteres destacados no original).

Numa primeira análise dos programas, parece-nos questionável a definição das três dimensões, relação consigo próprio, relação com os outros e relação com o mundo, consideradas fundamentais na concepção do indivíduo. Seria, talvez, útil que os

pressupostos teóricos desta concepção fossem explicitados e, adicionalmente, a forma como se relacionam com os objectivos expressos na LBSE.

Na mesma esteira, está a definição dos valores "que devem ser explicitamente referidos na Formação Pessoal e Social dos alunos" (Programa de DPS, 1º ciclo, pp. 9). Os valores são crenças prescritivas (Rokeach, 1973) ou, princípios orientadores da acção (Schwartz, 1988); Schwartz & Bilsky (1987) identificam cinco características comuns às várias definições deste conceito: um valor é (a) um conceito ou crença, (b) acerca de estados ou comportamentos desejados, (c) que transcendem situações específicas, (d) guiam, seleccionam e/ou avaliam o comportamento e os acontecimentos, e (e) estão ordenados segundo a sua importância relativa. Tendo em conta esta definição, não se percebe como se podem considerar como valores o trabalho, a família, a maternidade e paternidade, a educação, a saúde, o património cultural, a língua ou o ambiente. Isto é, estas noções dificilmente se podem considerar como crenças prescritivas da acção.

Passando aos objectivos curriculares, considera-se, com toda a justeza, a existência de dimensões não exclusivamente cognitivas. E, embora não se entenda bem o que se pretende designar de objectivos psico-motores, é importante considerar objectivos afectivos. Infelizmente, esta declaração de intenções não passa disso, sendo de salientar a natureza quase exclusivamente cognitiva e fundamentalmente contemplativa dos objectivos, isto é, raramente se perspectivam as implicações na acção. Trata-se de desenvolver o *conhecimento*, *apreciar* a importância da cooperação, *reconhecer* atitudes menos correctas, *manifestar* interesse, *tomar consciência*. Mais raramente, o que é curioso dada a ênfase inicial, se refere o desenvolvimento de atitudes e valores, e ainda menos, a aquisição de capacidades para agir. Esta relativa descoordenação entre os princípios e os objectivos poderá, eventualmente, decorrer da necessidade de clarificar o racional teórico subjacente aos primeiros, embora seja, como é evidente, de registar a complexidade da tarefa.

Mais especificamente, no que se refere às sugestões de actividades para o 7º ano, a relação entre objectivos, domínios, questões e problemas nem sempre é clara, para além de que a sua utilidade, enquanto sugestão de actividade em si, ser reduzida. De facto, se para cada tema se dão exemplos de questões a trabalhar e de conceitos a introduzir, não se apresentam quaisquer indicações quanto à possível forma de abordar estas questões na sala de aula. O que nos parece tanto mais importante quanto se valorizar, como o fizemos no quadro de uma perspectiva desenvolvimental-ecológica da formação pessoal e social e como a própria Comissão assume no preâmbulo, a promoção do desenvolvimento de processos psicológicos como objectivo prioritário.

Como tivemos oportunidade de salientar, nesta perspectiva o fundamental reside no "método" e não nos conteúdos (muito embora, como vimos também, os conteúdos não sejam irrelevantes). Ora, praticamente qualquer conteúdo é susceptível de ser abordado de uma multiplicidade de modos; e se o problema central é deslocado para o método, então, exemplos de operacionalização prática poderiam ser de utilidade, não como "receitas" a aplicar, mas como ilustrações a rever e ensaiar. E, se é verdade que as metodologias propostas privilegiam uma abordagem activa e experiencial, a concretização destas metodologias, a propósito dos vários temas, preveniria, de algum modo, a opção por métodos mais didácticos e informativos, cujas limitações foram já identificadas. No entanto, dado que a implementação dos programas seria acompanhada por um processo de formação que envolvia a prática pedagógica com supervisão, cujas vantagens acentuámos atrás, há alguma probabilidade de diminuição deste risco.

Mas o problema central reside, provavelmente, na própria decisão política de definir linhas programáticas, e, em última instância, de criar uma disciplina. Opção que, como salientava o parecer do CNE, seria de excluir "visto a natureza desta área não se coadunar com a organização e metodologia disciplinar tradicional" (1989, pp. 412).

O Programa de Educação Cívica inclui três dimensões interrelacionadas: (i) a defesa de direitos, deveres e liberdades fundamentais; (ii) a organização do estado democrático como suporte desses direitos, deveres e liberdades; e (iii) a participação na vida democrática.

A estrutura do programa visa a aquisição de conhecimentos que permitam aos alunos compreender os problemas actuais e intervir na comunidade em que se inserem. Por exemplo, a análise da Declaração Universal dos Direitos do Homem permite aos alunos compreender a relevância dos direitos humanos nas sociedades modernas e identificar violações desses direitos; conhecer a organização política do País permitirá uma compreensão mais aprofundada do papel dos partidos políticos e das eleições democráticas.

As estratégias para a implementação do programa incluem o desenvolvimento de actividades enquanto cidadão na escola e o desenvolvimento de projectos na escola e na comunidade — que são definidos por cada escola e por cada turma. As actividades permitem aos alunos participar na vida da escola enquanto instituição democrática através da discussão e definição da organização da turma, da promoção e eleição de representantes dos estudantes, da reflexão sobre o regulamento da escola, da gestão de um espaço próprio. Os projectos são ocasião para a acção, sendo fundamental garantir o

envolvimento dos alunos em todo o processo de planeamento, implementação e avaliação, de forma a promover o desenvolvimento de competências de vida e capacidades de intervenção.

O parecer do CNE sobre este programa, de que foi relatora Ana Benavente, embora considerando que a sua criação seja "um sinal de maturidade democrática da sociedade portuguesa" (CNE, Parecer nº3/91, DR II série, n.º 200 de 31-8-1991, pp. 8864), reconhece a sua controvérsia, afirmando que

"os riscos de endoutrinação e de politização existem e não, podem, de modo algum, ser aceites na escola básica oficial, centrada na diversidade, nas diferenças, na universalização e não em «compromissos» centralmente definidos. A participação e a democracia são demasiado importantes para poderem ser pura retórica" (*ibid.*, pp. 8864).

Aliás, a decisão de introduzir um programa para a participação nas instituições democráticas sem atender à transformação da vida escolar comporta três riscos, a saber:

"fabricar *rôbots* democráticos que tudo aprenderam e que sabem reproduzir rituais. (...) banalizar a democracia, situando-a ao nível dos conhecimentos e das regras que é preciso saber na escola, separando-a ao mesmo tempo da acção social individual e colectiva (...) fabricar abstencionistas; crianças e jovens compreendem os códigos escolares, o que é a valer e o que não é, o que é a sério e o que faz de conta. O cinismo, a descrença, o desinteresse de muitos jovens nas sociedade de hoje vem-lhes de uma escola sem qualidade, da ausência de rigor intelectual, da autoridade burocrática da instituição, da selecção, da competitividade, da falta de alegria com que muitos vivem uma parte da sua vida escolar" (*ibid.*, pp. 8865).

Assim, são questionadas as condições para a implementação do programa de educação cívica, tanto físicas e materiais, como de recursos humanos, de relação com os programas das outras disciplinas e das "práticas pedagógicas que estruturam o quotidiano de alunos e professores" (*ibid.*, pp. 8866), concluindo que o programa por si só não resolve o problema da educação para a democracia.

A questão fundamental é, portanto, se "será a escola uma instituição democrática, de participação democrática?" (*ibid.*, pp. 8865). Ora, a perspectiva expressa no parecer é

que deve ser dada prioridade à transformação da estrutura e organização da instituição escolar como meio para a aprendizagem da participação democrática. É, ainda, considerada pouco clara a inclusão da educação cívica na Área Escola. Finalmente, as recomendações do programa para a participação dos alunos na vivência democrática da escola não atendem à situação real vivenciada nas escolas, o que é negativo pois

“um programa oficial de educação cívica para a participação nas instituições democráticas não pode ser caucionado sem ter em conta os contextos organizacional e pedagógico em que vai ser desenvolvido, para que se evitem perversões de duvidosa eficácia quanto à educação cívica dos alunos e à qualidade da vida escolar” (*ibid.*, pp. 8867).

No que concerne ao programa propriamente dito, o parecer é de opinião que se trata “de um bom documento de trabalho, esforçado, mas «artesanal», com boas propostas, mas alguns desequilíbrios e dificuldades” (*ibid.*, pp. 8865) revelador de criatividade e com “alguma preocupação de fundamentação teórica” (pp. 8867). No entanto, é criticado o facto de se apresentar como um conjunto de

“sugestões em aberto [pois] um programa deve ser flexível, passível de opções e de adaptações, mas não pode deixar de dizer quais são os limites de obrigatoriedade e de liberdade no seu desenvolvimento” (pp. 8867).

Os conteúdos são considerados

“pertinentes [e] bem elaborados (...) [mas] podem correr o risco de constituir aprendizagens formais (...) o que, (...) não deixando de ser útil e pertinente, não permite atingir as finalidades e objectivos centrais da educação cívica” (pp. 8867-8).

Quanto à avaliação, regista-se a sua complexidade “que parece dificilmente exequível no quotidiano das escolas, embora as sugestões sejam perceptíveis e pedagogicamente correctas e dialogantes” (pp. 8868).

O parecer termina com algumas recomendações que envolvem a análise dos currículos das disciplinas do 3º ciclo, no sentido de identificar conteúdos passíveis de facilitar o trabalho interdisciplinar, a clarificação das contradições existentes na legislação

e da gestão da Área Escola, a explicitação das "condições materiais e pedagógicas (...) de apoio ao desenvolvimento da Área Escola" (pp. 8868) e a

"produção e divulgação de bons materiais, o desenvolvimento de apoios e de recursos [que] deverão ser a base da estratégia inovadora para a transformação da qualidade das práticas escolares" (pp. 8868).

Parece-nos ser de sublinhar a legitimidade e importância das questões que o parecer coloca quanto às opções que nortearam a criação do Programa de Educação Cívica para a Participação nas Instituições Democráticas, nomeadamente quando salienta a importância essencial da transformação da vivência dos alunos na escola. Quanto ao programa em si mesmo, parece-nos ser um bom exemplo de como se pode produzir um instrumento de trabalho útil para os professores, com sugestões claras de trabalho e deixando uma ampla margem de liberdade para a sua implementação. O quadro conceptual subjacente é simples ("conhecer para compreender para intervir") e permite uma operacionalização fácil dos objectivos gerais. Para além disto, há vários exemplos práticos de actividades e projectos o que nos parece ter uma considerável vantagem ilustrativa, cuja falta criticámos nos programas de DPS. No entanto, tem algum sentido a crítica, apontada no parecer do CNE, de uma excessiva flexibilidade, o que pode redundar numa situação extrema: "ou seja, o programa afinal não é um programa (prefigurando que a educação cívica também não o será)?" (Benavente, 1993, pp. 327).

Na globalidade, é de salientar a dificuldade de elaborar programas para a área de formação pessoal e social, especialmente porque, em Portugal, são poucas as experiências e o conhecimento aprofundado. Adicionalmente, as incongruências entre a formulação da LBSE e do Decreto da Reforma Curricular, dava margem a confusões e indefinições. E, convenhamos que, neste domínio, nada é tão difícil como ser claro e inteligível, sem cair no risco da simplificação.

8. A avaliação da experiência

Em Outubro de 1992, uma equipa do IIE elaborou um relatório de avaliação da experiência de implementação da área de formação pessoal e social nos 3 ciclos do ensino básico (Ramalho, 1992) analisando as opiniões de alunos (apenas os do 2º e 3º ciclos), dos encarregados de educação, dos professores, dos coordenadores da área de FPS, dos acompanhantes do projecto nas escolas, dos Conselhos Directivos e

Pedagógicos, dos Responsáveis pela formação e dos membros das Direcções Regionais de Educação e da Inspecção Geral de Educação.

Quanto à organização curricular da disciplina de DPS, o estatuto de alternativa é questionado pelos alunos, coordenadores da área, professores e acompanhantes dos 2º e 3º ciclos mas defendido pelos Conselhos Pedagógicos (e acompanhantes do 1º ciclo) e a carga horária semanal é considerada inadequada pelos professores, acompanhantes e metade dos coordenadores da área e suficiente para os Conselhos Pedagógicos e metade dos coordenadores da área (Ramalho, 1992).

No que se refere à implementação do programa experimental de DPS, para os alunos e encarregados de educação a informação disponível foi adequada, mas os professores consideram que a divulgação foi insuficiente. As orientações às escolas enviadas pelo IIE foram consideradas úteis, mas não suficientes para lidar com as dificuldades da implementação. A formação de docentes para a disciplina foi globalmente considerada como positiva pelos professores e Escolas Superiores de Educação, mas sofreu algumas críticas dos Conselhos Pedagógicos, como a elevada exigência científica e a disponibilidade de tempo. A apreciação das linhas programáticas da disciplina e os materiais de apoio foi globalmente positiva (*vd.* Ramalho, 1992).

Relativamente às mudanças nas escolas, a articulação transdisciplinar teve um papel positivo na dinamização do processo de ensino-aprendizagem, sendo sublinhado o papel de DPS na dinamização da Área-Escola, na sensibilização dos outros professores e no aprofundamento da relação com a comunidade; a avaliação das discussões, projectos e actividades da disciplina foi muito positiva, com elevado grau de participação e interesse manifestado pelos alunos. A influência da disciplina no desenvolvimento dos alunos é também valorizada: para os próprios porque promoveu a sua capacidade de discutir, de segurança e capacidade de afirmação pessoal e de participação activa na escola; para os pais, as mudanças vão no sentido de uma maior responsabilidade e interiorização de valores, da abertura ao diálogo, cooperação e solidariedade; para os professores, o desenvolvimento do espírito crítico, da tolerância e a melhoria do relacionamento mútuo (Ramalho, 1992).

Finalmente, quanto às implicações para o futuro, a maioria dos inquiridos salientou a importância da disciplina no currículo, quer pela sua natureza motivadora (pais), quer pelas temáticas e metodologia (alunos), quer pela transformação da qualidade da relação professor-aluno (alunos e professores), quer pelos seus efeitos no desenvolvimento integral dos alunos e na articulação entre disciplinas (acompanhantes, Conselhos

Pedagógicos, Direcções Regionais de Educação). Há, portanto, um consenso quanto à necessidade de divulgar esta área junto dos alunos e pais e de dar continuidade à e alargar a formação de professores; alguns defendem a generalização da disciplina a todos os alunos e a generalização da formação a todos os professores "o que facilitaria a transferência das metodologias preconizadas nesta área e possibilitaria articulações entre as várias disciplinas" (Ramalho, 1992, pp. 125).

A avaliação do programa de educação cívica junto dos professores e órgãos de gestão das escolas foi conduzida, também pelo IIE, em 1993 (Cadima & Monteiro, 1993): Há alguma unanimidade quanto à importância atribuída ao programa já que capacita os alunos para assumir "uma participação activa e consciente na sociedade" (*ibidem*, pp. 11), embora alguns professores considerem que é difícil implementar as actividades sugeridas e articular os conteúdos do programa com a sua disciplina específica. Globalmente, há a necessidade de conseguir uma melhor coordenação do programa em cada escola e de ter acesso a mais materiais didácticos. A falta de formação de professores neste domínio é salientada. As autoras concluem que em algumas escolas há informação inadequada sobre o programa de educação cívica que carece de uma maior disseminação.

Finalmente, o I.I.E. procedeu a um estudo exploratório da disseminação transdisciplinar de objectivos de formação pessoal e social nos currículos do ensino básico (Mourão, Pais & Nunes, 1994). Foi analisada a presença das cinco questões abordadas no programa de DPS — relações interpessoais, vida cívica/social, ambiente, saúde e consumo — nos programas das várias disciplinas. Alguns resultados preliminares revelam que, no 2º e 3º ciclos, os programas enfatizam o desenvolvimento não apenas de conhecimentos (crítica frequente aos programas vigentes antes da Reforma Curricular), mas também atitudes e capacidades, e que é possível estabelecer ligações entre os conteúdos curriculares e os temas de formação pessoal e social. Assim, embora ainda não apresente resultados definitivos, este estudo parece indicar que a estratégia transdisciplinar foi contemplada na elaboração dos currículos.

Mais recentemente, o I.I.E. envolveu-se num estudo internacional sobre educação cívica coordenado *pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A.)*. O estudo envolve duas fases, a primeira (1994-97) assumindo como objectivo um estudo aprofundado do currículo enunciado, enquanto que a segunda (1997-2000) pretende analisar o currículo implementado e conseguido. A primeira fase envolveu a análise dos programas e manuais do ensino básico, no sentido de determinar a presença de cinco temas de cidadania — a democracia, a identidade nacional, a

diversidade social, a economia e os problemas locais — nos programas de várias disciplinas do 1º, 2º e 3º ciclos (Estudo do Meio, Língua Portuguesa, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal, História, Geografia, Língua Estrangeira: Inglês) e em alguns manuais do 2º e 3º ciclos (Menezes, Xavier & Cibebe, 1997). Os resultados apontam para a presença sistemática de conteúdos relacionados com os cinco temas analisados no currículo enunciado, muito embora seja de registar que

“os programas refugiam-se, muitas vezes, numa perspectiva que tende a enfatizar «os conhecimentos disciplinares» sobre os temas de cidadania (...). [Por outro lado,] o potencial contido nos programas tende a ser menorizado nos manuais (...); corre-se, assim, o risco de alguma superficialidade quer na aquisição de informação quer na capacidade de a usar como ponto de partida para a reflexão ou acção individuais ou colectivas” (*ibid.*, pp. 56).

Na globalidade, este estudo permite, assim, reforçar a ideia de que a disseminação transdisciplinar de conteúdos da formação pessoal e social teve alguma efectivação, muito embora uma análise exploratória do currículo implementado, decorrente de entrevistas realizadas com alunos e professores, indicie uma relativa ausência da abordagem destas questões no contexto da sala de aula ou, pelo menos, o seu não reconhecimento enquanto tal.

9. A revisão dos programas de DPS

Os programas para a disciplina de DPS foram, entretanto, sujeitos a um processo de revisão coordenado pelo I.I.E.. No entanto, apenas o programa para o 3º ciclo foi aprovado. No que concerne ao 1º e 2º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário apenas estão disponíveis propostas.

O programa para o 3º ciclo organiza-se em torno de cinco áreas, que correspondem, globalmente, às dimensões identificadas na LBSE: relações interpessoais (incluindo a família e a sexualidade) — que são também “consideradas como um domínio transversal” (I.I.E, 1995, pp. 9) —, vida social, saúde, ambiente e consumo. Os seus objectivos gerais são:

“integrar as transformações do seu desenvolvimento nas relações consigo próprio, com os outros e com o meio envolvente; explorar as

possibilidade de conhecimento, relação e intervenção, num processo de construção da identidade que aceite a diferença; perspectivar um projecto de vida que implique a participação consciente, satisfatória, responsável e valorizante de si próprio e dos outros nos diversos domínios da vida" (*ibid.*, pp. 9).

São, ainda, definidos objectivos (e sub-objectivos) para cada componente temática (*vd.* Quadro III.6), afirmando-se que "com a separação das componentes não se pretende uma divisão artificial da realidade" e que "os sub-objectivos (...) devem ser entendidos como um referencial de concretização não exaustivo" (*ibid.*, pp. 9-10). Os objectivos são definidos em função de um "eixo eu-outros-mundo, em torno do qual se estrutura o desenvolvimento pessoal e social" (*ibid.*, pp. 10).

O programa aprovado é publicado conjuntamente com um texto com sugestões metodológicas a "ser utilizado pelos professores no trabalho de preparação da sua actividade nesta disciplina" (*ibid.*, pp. 9) que inclui a sistematização de princípios gerais, de elementos para a gestão do programa, a caracterização de algumas actividades (jogos de papéis, de comunicação, debates, assembleias de turma, trabalho de projecto, etc.), e exemplos de concretização dos objectivos do programa, com indicação de questões a tratar e actividades a desenvolver (*vd.* Quadro III.7).

O parecer do CNE sobre esta proposta, de que foi relator Manuel Ferreira Patrício (Parecer n.º 4/94, DR II série, n.º 41 de 17-2-95), começa por fazer um ponto da situação quanto ao ensino da disciplina no ensino básico, concluindo, relativamente aos três anos da experiência (1991-94) que "não é possível (...) evitar um sentimento geral de inconsecussão a respeito da experiência destes três anos" (*ibid.*, pp. 1932); quanto ao período posterior, constata a diminuição da oferta da disciplina. Relativamente ao programa propriamente dito, o parecer considera que, no que concerne à filosofia subjacente à disciplina

"a orientação patente na LBSE é claramente *sociat*; a que se explicita no Dec.-Lei 286/89 é genericamente *axiológica* e especificamente *moral* (...) [enquanto que no programa] surge-nos uma terceira leitura: uma leitura *psicológica* [que, embora] válida (...) se afasta da intenção claramente sociológica do legislador" (*ibid.*, pp. 1934, sublinhado no original).

O parecer procede com um conjunto de sugestões quanto à definição dos objectivos do programa, que foram tidas em conta na reformulação do documento que

Quadro III.6

Objectivos (e exemplos de sub-objectivos) relativos às cinco componentes temáticas do programa de DPS para o 3º ciclo (IIE, 1995).

Componentes temáticas

Objectivos

- Sub-objectivos*

Relações interpessoais

1. Assumir um papel activo na construção da própria identidade
 - desenvolver uma imagem compreensiva e positiva da sua identidade sexual
2. Estabelecer relações interpessoais positivas e criativas
 - desenvolver atitudes de atenção, cuidado e consideração pelos outros
3. Participar activa, crítica e responsabilmente nos grupos a que pertence
 - desenvolver uma atitude positiva e não discriminatória face ao exercício de actividades profissionais, familiares e sociais por parte dos homens e das mulheres

Vida social

1. Integrar a dimensão social no desenvolvimento da sua identidade
 - procurar, analisar criticamente e seleccionar informação pertinente
2. Aprofundar as competências de participação na vida da comunidade
 - desenvolver a capacidade de iniciativa para realizar acções úteis à comunidade
3. Integrar a sua dimensão de pertença a um país e de este a comunidades mais vastas, numa perspectiva universalista
 - desenvolver atitudes positivas e valorizantes de partilha e construção de uma identidade nacional

Saúde

1. Proceder de modo a garantir o seu bem-estar físico, psicológico, social e cultural
 - identificar as necessidades básicas do seu organismo
2. Estabelecer com o meio físico, social e cultural uma relação equilibrada, criadora e saudável
 - compreender as consequências do consumo de drogas ilegais, do tabaco e do álcool e estabelecer ligações adequadas entre este consumo e as implicações da pertença a um grupo
3. Desenvolver uma atitude crítica e um comportamento responsável na promoção da saúde na comunidade
 - familiarizar-se com algumas técnicas de prestação de primeiros socorros

Ambiente

1. Avaliar a importância dos contextos naturais e sociais na construção da sua identidade
 - identificar sentimentos, emoções e ideias associados ao ambiente nas suas vivências pessoais e familiares
2. Avaliar as repercussões ambientais dos comportamentos individuais, sociais e das decisões políticas, dos pontos de vista da acção ou omissão
 - compreender as modificações da situação ambiental ao nível local
3. Reconhecer-se como elemento de um sistema global — a Terra — com responsabilidades na manutenção do seu equilíbrio
 - compreender a influências da diversidade de interesses e valores nas questões ambientais

Consumo

1. Gerir criticamente escolhas pessoais de consumo
 - clarificar o seu papel de consumidor de bens e serviços
2. Avaliar criticamente as diferentes opções de consumo
 - reconhecer a importância da informação nos processos de escolha e decisão
3. Actuar com sentido de responsabilidade social numa perspectiva crítica face à sociedade de consumo
 - participar em acções de consciencialização sobre questões de consumo

* A selecção de sub-objectivos não foi orientada por qualquer critério de representatividade, mas meramente de ilustração.

Quadro III.7

Exemplos de sugestões de actividades para um dos objectivos da componente temática Vida Social (extraído de I.I.E., 1995, pp. 52).

Objectivo: integrar a sua dimensão de pertença a um país e deste a comunidades mais vastas numa perspectiva universalista

Tema: Direitos Humanos	Actividades
<p>EXPLORAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quais os direitos humanos fundamentais 2. Em que medida são importantes para mim e para os outros 3. Exemplo de violação dos direitos humanos 4. Razões invocadas para essas violações 5. Análise dessas razões 6. Exemplos de violação dos direitos humanos na minha vida quotidiana 7. Razões para essas violações 	<p>Leitura e análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos</p> <p>Pesquisa de exemplos de violação dos direitos humanos nos media</p> <p>Debate</p>
<p>INTEGRAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 8. De que maneira posso contribuir para melhorar a situação. 	<p>Campanha de sensibilização na escola, com recurso eventual pedido de apoio a ONGs</p>
<p>AVALIAÇÃO</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Interesse e motivação para o tema e/ou actividade. Sentimentos experienciados. Nível de participação. Objectivos atingidos. Evolução pessoal quanto ao tema. 	<p>Diálogo e ficha de avaliação.</p>

viria a ser aprovado posteriormente. Na globalidade, o parecer toma posição por uma leitura sociológica da LBSE, que privilegia

“a formação integral e a realização pessoal dos educandos, numa perspectiva marcadamente cultural e comunitária [considerando que] vale a pena pensar (...) numa alternativa pedagógica à disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social que operacionalize convenientemente a área de formação pessoal e social a que se refere o art.º 47º da LBSE” (*ibid.*, pp. 1935).

Em nossa opinião, é de salientar o conseguido esforço de clarificação do princípio operatório que orientou a definição de objectivos: o eixo eu-outros-meio, a partir da qual se torna inteligível a selecção feita. Há, também, uma intencional formulação de objectivos e sub-objectivos no sentido de apelar para a acção dos alunos (tornar-se capaz, saber utilizar, assumir, estabelecer, aplicar, gerir, participar, proceder), tentando, deste modo, ultrapassar a dimensão excessivamente informativa e contemplativa que criticámos na versão elaborada para a experimentação da disciplina; no entanto, continua a existir alguma ênfase em objectivos informativos, embora seja visível que, por vezes, se pretende de produzir uma reflexão crítica e apropriação pessoal e não uma mera aquisição de factos. São também de registar múltiplos objectivos relacionados com as disposições para agir (aperceber-se dos valores, desenvolver atitudes). Menos frequente é, no entanto, a exploração de significados e a construção de sentido que tenha em conta processos afectivo-emocionais (a única excepção, mencionada no Quadro III.6, é quando se apela aos sentimentos associados ao ambiente).

Quanto às sugestões metodológicas, salienta-se o privilégio de metodologias activas, referindo que

“trata-se menos da aquisição de saberes e mais de vivência de situações e da reflexão sobre elas (...), procurando desvincular o espaço curricular de DPS do carácter de «disciplina» (...) [através] da abordagem de temas actuais de interesse dos jovens, o estudo e discussão de situações transpostas da história, literatura, cinema, arte, etc., ou envolvimento em projectos e iniciativas na escola ou fora dela que viabilizem a vivência natural e não didáctica ou moralizante de situações formativas (IIE, 1995, pp. 31).

É, ainda, dada ênfase à relação pedagógica e ao papel da estrutura e organização da escola (esta última, no entanto, apenas mencionada).

Ora, trata-se de um conjunto de pressupostos cujo significado e relevância tivemos oportunidade de sistematizar quando, no capítulo primeiro, advogámos uma perspectiva desenvolvimental-ecológica da formação pessoal e social. Na sequência do que então defendemos quanto aos conteúdos a abordar, é também apresentada uma concepção do programa como

“um currículo aberto (...) [com] uma natureza flexível, que pressupõe uma constante reinterpretação por parte dos professores, em função do desenvolvimento dos alunos, dos seus interesses e necessidades e do contexto pedagógico e social em que se realiza o processo educativo. (...) [trata-se, assim,] de um campo de trabalho aberto ao tratamento de conteúdos (temas/problemas da vida colectiva e pessoal dos alunos) que podem não estar previstos nas tais sugestões, mas que se relacionam com os seus objectivos” (IIE, 1995, pp. 34)

Finalmente, parece-nos de extrema importância a indicação de sugestões de actividades que, mais do que eventualmente úteis para a concretização do programa, servem como uma ilustração do processo de operacionalização das componentes temáticas tendo em conta o que se pretende atingir.

Assim, na globalidade, parecem-nos ter sido ultrapassadas as limitações principais que apontámos à versão inicialmente produzida, com ganhos evidentes do ponto de vista da clareza, consistência e inteligibilidade, muito embora a atenção ao processo de construção de significados (apesar de ser uma dimensão presente na avaliação das actividades sugeridas) e à capacitação para a acção pudesse ser potencializada na definição de objectivos para as várias temáticas. Ora, tal como considerou Manuel Ferreira Patrício no parecer do CNE (1995), a definição de objectivos ultrapassa o viés axiológico-moral do Dec.-Lei 286/89, privilegiando uma dimensão psicológica; no entanto, não subscrevemos a opinião de Patrício de que este privilégio constituiria uma “nova leitura” do problema que não respeitaria o espírito da LBSE, fundamentalmente porque a própria definição dos objectivos da educação escolar contida na Lei é solidária do reconhecimento e afirmação da relevância de uma dimensão psicológica⁵.

⁵ Em boa verdade não é claro, para nós, o argumento de Patrício de que a orientação subjacente à área de formação pessoal e social na LBSE é social, a não ser que se refira ao facto de os conteúdos remeterem para preocupações sociais com o papel da escola.

10. E depois ... a generalização ou o desaparecimento?

Aquando da conclusão do processo de experimentação da disciplina, as avaliações conduzidas pelo I.I.E., como vimos atrás, revelavam que os principais actores educativos, *i.e.*, os professores, os alunos, os pais, os órgãos de gestão da escola e os responsáveis pela formação de professores, assinalavam as vantagens da disciplina e salientavam a sua relevância na promoção do desenvolvimento dos alunos e da relação professor-aluno (Ramalho, 1992, 1993). Assim, do ponto de vista das opiniões sobre a disciplina de DPS, pareciam estar reunidas as condições para uma generalização eficiente a nível nacional.

No entanto, o observatório de formação pessoal e social, mantido pelo I.I.E. para analisar a forma como a formação pessoal e social está a ser implementada nas escolas, num relatório relativo à situação em 1994 (Fragateiro, Cadima, Cotrim, Leão & Nunes, 1995), revela que apenas 16 escolas dispõem da disciplina, para além de que se verificou um decréscimo no número de professores e alunos envolvidos; ademais, das 19 escolas implicadas na experimentação da disciplina, apenas 15 as mantêm em 1994; quanto ao programa de Educação Cívica, dos 50 professores que leccionam DPS em escolas do 3º ciclo, apenas 11 dizem conhecer o programa e apenas 8 o implementam.

Um claro factor inibidor da implementação nacional da disciplina prendeu-se com a falta de ofertas de formação de professores. Num primeiro momento, a formação não estava regulamentada, o que dificultava a acção das instituições; no entanto, o Despacho 171/ME/93 de 21 de Julho veio estipular essas condições, exigindo o patrocínio de instituições de ensino superior nos cursos que credenciassem para a docência da disciplina. Ora, aparentemente, estas instituições estavam desinteressadas deste projecto, pois apenas algumas responderam às necessidades evidentes de formação neste domínio. É também de assinalar que este eventual desinteresse poderá estar relacionado com o facto de não se tratar de uma área em que existam muitos especialistas e, portanto, potenciais formadores. Nestas condições desfavoráveis, que um novo regulamento veio recentemente alterar (Despacho 25/ME/95 de 4 de Abril), a generalização da disciplina não tem sido uma realidade. Adicionalmente, como referimos atrás, a aprovação dos programas da disciplina para o 3º ciclo do ensino básico só foi concretizada em 1995, estando, ainda, pendente para o restantes ciclos e para o ensino secundário.

Mas há que registar que a centralidade que as questões da formação pessoal e social pareciam deter, no final da década de 80, no discurso académico, social e político

sobre a educação, foi aparentemente deslocada para outras preocupações, nomeadamente com a exigência e a excelência do sistema educativo, que estavam postas em causa, segundo as "crenças populares", pela Reforma Curricular. É, assim, verdade que a formação pessoal e social não constitui já um argumento forte na "crise de legitimação" (Habermas, 1976) do sistema. Adicionalmente, a forte pressão no ensino secundário na preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior, para além de uma carga horária elevada, não têm contribuído para criar a vontade política quanto à generalização da disciplina.

Se, no final da década de 80, uma reforma educativa que valorizava a cidadania foi um meio de promover a credibilidade e aceitação do Estado (Weiler, 1985), e, portanto, uma estratégia de legitimação compensatória, é a ênfase na avaliação e dificuldade do sistema que emerge, agora, com as mesmas funções. Tal como afirma Sultana (1992), é necessário entender este processo à luz de movimentos contraditórios: em determinados momentos, a relevância da perspectiva que assume que a educação escolar se deve centrar na formação pessoal e social e na capacitação dos jovens para descodificar as realidades do mundo em que vivem, e nos seguintes, a ênfase na standardização do currículo e nas disciplinas "clássicas". "*Back to basics*", portanto.

11. O currículo enunciado e implementado

As noções de currículo enunciado (ou escrito), implementado e conseguido, como referimos na introdução deste capítulo, têm sido usadas para designar o que é suposto acontecer (tendo em conta os objectivos e metodologias propostos nos documentos orientadores da política educativa, nos programas e nos manuais), o que acontece, de facto, nas escolas e os resultados obtidos junto dos alunos. Ora, em Portugal, os principais esforços de investigação sobre o currículo enunciado e implementado são anteriores à Reforma Curricular, sendo poucos os estudos que fazem uma avaliação das instituições educativas após o início da década de 90 (*vd.* Menezes, 1995). Referimo-nos, concretamente, a estudos sistemáticos sobre os currículos e manuais escolares, sobre os métodos de ensino e o currículo oculto ou sobre as representações dos professores e alunos no domínio da cidadania⁶. Será, portanto, inevitável a menção de alguns estudos

⁶ Numa altura em que se assistiu, no nosso País, a um intenso desenvolvimento das Ciências da Educação, não deixa de ser curioso notar que os investigadores estão desinteressados destas questões ou a proliferação de projectos não foi acompanhada pela sua divulgação sistemática em revistas da especialidade. Assim, a visibilidade destes projectos na comunidade científica e o seu impacto social estão, inegavelmente, limitados.

realizados antes da Reforma Curricular e que são marcos importantes na investigação sobre estas temáticas no nosso País.

Considerando que a formação pessoal e social é o nosso objecto de estudo, para a análise do currículo implementado serão revistos os estudos realizados sobre (i) as modalidades curriculares definidas pelo Decreto-Lei n.º 286/89, a saber, as várias disciplinas, a Área Escola, a disciplina específica e as actividades de complemento curricular; e sobre (ii) o clima e organização da escola, cuja importância neste domínio é reconhecida tanto pela LBSE como pelos autores portugueses (Benavente, 1993; Campos, 1988, 1989 a, 1989 b, 1990, 1991, 1994, b; Campos *et al.*, 1993; Marques, 1989; Menezes, 1993; Roldão, 1993).

(i) as modalidades curriculares da FPS

Ao nível do currículo enunciado, alguns estudos realizados antes da Reforma Curricular, indicavam que os programas das *várias disciplinas* enfatizavam valores como a justiça, a dignidade humana, a reciprocidade, a tolerância, o direito à vida, o pensamento crítico, os direitos civis (Marques, 1990, 1991, 1992, 1993), embora o desenvolvimento intelectual fosse sobrevalorizado em comparação com o desenvolvimento físico, emocional, estético, social, moral e espiritual, no currículo dos 4 primeiros anos de escolaridade (Soares & Abreu, 1986). Adicionalmente, nos manuais para os seis primeiros anos de escolaridade, estavam ausentes preocupações com a participação ou responsabilização dos alunos (Valente, 1988).

Um outro estudo neste domínio centra-se nos currículos e manuais do ensino básico (Marques, 1991, 1992, 1993); mais especificamente, no 1º ciclo foram analisadas todas as áreas curriculares, enquanto no 2º e 3º ciclos apenas as disciplinas de História e Estudos Sociais e de História e Português, respectivamente. Assumindo como referência a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg, Marques (1991) definiu três princípios éticos para análise de conteúdo dos currículos e manuais: dignidade humana (expressa por valores como defesa dos direitos civis, igualdade, direito à vida e tolerância), reciprocidade (paz, respeito pelos outros, identidade nacional e defesa do ambiente) e justiça (cooperação, solidariedade). Os resultados para o 1º ciclo revelam que os programas expressam razoavelmente objectivos sócio-morais (como o desenvolvimento da responsabilidade, a sociabilidade, o pensamento crítico, a reciprocidade, a cooperação, e a identidade cultural), que não estão de modo algum transcritos nos manuais; implicitamente, contudo, alguns textos e figuras incluídos nos manuais expressam uma perspectiva sexista. No 2º e 3º ciclos a situação é mais positiva

(com excepção dos manuais de História para o 2º ciclo): tanto os currículos como os manuais revelam uma preocupação com promoção do desenvolvimento sócio-moral. No entanto, a extensão dos currículos é referida por alguns professores como crítica negativa (Marques, 1991) e, acrescentaríamos, como indicador da dificuldade de tradução destas preocupações nas práticas quotidianas na sala de aula.

É opinião generalizada que os novos programas incluem dimensões de cognitivas, atitudinais e comportamentais, ultrapassando a limitação, apontada aos programas pré-Reforma, de uma excessiva ênfase cognitiva. Campos (1994 a), durante uma avaliação inicial da Reforma conduzida em 1992 pelo Conselho Nacional de Educação, refere que os professores revelam uma ausência de preocupações específicas com a disseminação transdisciplinar da formação pessoal e social, embora os que estavam envolvidos na experimentação de Desenvolvimento Pessoal e Social se revelassem bastante satisfeitos.

O já referido estudo exploratório conduzido pelo I.I.E. (Mourão, Pais & Nunes, 1994) aponta no sentido da presença de temas de formação pessoal e social no currículo das várias disciplinas: por exemplo, objectivos multiculturais estão presentes em disciplinas como Português, História, Geografia e Línguas Estrangeiras (Inglês, Francês e Alemão), que referem explicitamente a aquisição de conhecimentos sobre outros grupos culturais e o desenvolvimento de capacidades de respeito e apreciação de outras culturas, e todas as disciplinas, incluindo Matemática e Ciências, pretendem promover a tolerância, a cooperação e a aceitação de diferenças.

Menezes, Xavier e Cibele (1997) procederam a uma análise sistemática da presença de questões no domínio da cidadania — a democracia, a identidade nacional, a diversidade social, a economia e os problemas locais — nos programas e manuais de algumas disciplinas ensino básico. Como salientámos atrás, as autoras registam uma multiplicidade de conteúdos programáticos e sugestões metodológicas relacionados com aqueles temas, detectando, no entanto, uma tendência dos manuais para uma menor ênfase nestas questões e, simultaneamente, uma maior simplificação.

É evidente, no entanto, que estes estudos analisam o currículo enunciado e nada nos dizem sobre o currículo implementado; ora, na avaliação produzida pelo CNE, os professores consideram que a extensão dos programas é um problema que não foi resolvido pela Reforma (Campos, 1994 a) o que, mais uma vez, pode indiciar que as práticas pedagógicas quotidianas não intencionalizam nem revelam preocupações com estes temas.

Já num inquérito nacional realizado em 1988, Braga da Cruz revelava que, se a maioria dos professores defendia que a educação deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e iniciativa dos alunos, quando questionados sobre se tinham, nos últimos 15 dias, falado com os alunos, durante as aulas, sobre temas do quotidiano, apenas cerca de metade (52,8%) respondia afirmativamente. Assim, a abordagem nas aulas, de assuntos correntes da vida não parece emergir como um meio privilegiado de promover a autonomia, criatividade e iniciativa dos alunos. Mais ainda, estas conversas eram iniciadas pelos alunos (40,1%) ou pelo professor, por sua iniciativa (18,6%), como exemplo (31,3%) ou por exigência do currículo (10%). Assim, é curioso salientar que são frequentemente os alunos o estímulo principal para o professor "sair da matéria", enquanto que a iniciativa própria e o currículo parecem mobilizar pouco essa discussão. Esta situação pode, ainda, sofrer os efeitos perversos da existência da disciplina específica: definir que a formação pessoal e social é objectivo específico de uma disciplina pode conduzir à desresponsabilização dos "outros" professores.

O estudo internacional da IEA sobre educação cívica apresenta conclusões similares, muito embora se trate de uma análise exploratória do currículo implementado:

"os indicadores disponíveis quanto às práticas educativas na escola (...) indiciam o não reconhecimento, por parte de alunos e professores, da abordagem destes temas na sala de aula e na própria escola. (...) os professores, embora reconhecendo importantes mudanças decorrentes da Reforma Curricular, consideram que vários factores contribuem para esta situação, com particular incidência na extensão dos programas, nas dificuldades em avaliar os alunos (...) e nas lacunas da sua própria formação" (Menezes, Xavier & Cibele, 1997, pp. 81).

A criação da Área Escola é potencialmente, como afirma Campos (1991), a maior novidade da Reforma Curricular, mas que poderá vir a revelar-se a sua maior desilusão. Ao constituir-se enquanto espaço de liberdade para as escolas, os professores e os alunos num contexto que, quanto ao resto, se caracteriza por uma clara centralização, a Área Escola criou algumas condições para a produção local de inovações numa sistema totalmente "elaborado a nível central e posteriormente distribuído e consumido pelos professores" (Campos, 1989 b, pp. 496). Deste ponto de vista, esta estratégia curricular constituiu um desafio do sistema educativo, passível das respostas mais criativas e criadoras e dos recuos estratégicos na direcção das posições mais tradicionais. É, aliás, curioso como os dois tipos

de reacção podem coexistir na mesma escola ou sob a aparente imagem de grande flexibilidade e inovação⁷.

Aquando da avaliação dos novos programas (1991 a, 1991b), o I.I.E. recolheu as opiniões dos professores sobre a implementação da Área Escola, registando as dificuldades sentidas, especialmente no que diz respeito à inexistência de recursos materiais, à falta de formação e à dificuldade em compreender os próprios objectivos definidos no Decreto da Reforma Curricular. Posteriormente, foi realizado um estudo de caso numa escola C+S (Figueiredo & Branco, 1993), no sentido de identificar as percepções dos professores sobre o potencial de mudança da Área Escola, a sua natureza e "o seu impacto no contexto da escola e das práticas educativas, assim como os factores condicionantes à sua implementação" (pp. 191). As autoras concluem que, na escola estudada, esta área não foi considerada prioritária, embora tenha envolvido os professores da maioria das disciplinas, geralmente sob a forma de recolha de dados e consulta bibliográfica. No entanto, "os órgãos instituídos e os professores reconhecem (...) a dificuldade em compatibilizar o programa curricular disciplinar com o não disciplinar" (*ibidem*, pp. 197), particularmente na ligação ao meio envolvente. Globalmente, as mudanças situaram-se ao nível da promoção da participação dos alunos na gestão das actividades educativas, da valorização do papel da comunidade como recurso educativo e do "esbater de fronteiras entre as disciplinas (...) [criando] um espaço para o tratamento de temas que a todas dizem respeito" (*ibid.*, pp. 199). Os professores reconheceram que a implementação dos projectos da Área Escola contribuiu para a melhoria da sua relação com os alunos e para o envolvimento destes no processo educativo e na escola, embora considerem que seria necessário mais informação, formação e recursos.

As opiniões dos alunos e professores entrevistados no âmbito da análise exploratória do currículo implementado no estudo sobre a educação cívica (Menezes, Xavier & Cibele, 1997) são, também, unânimes no reconhecimento do importante papel da Área Escola para abordar questões ligadas à cidadania.

⁷ Apenas dois exemplos. Numa escola secundária do Porto, coexistiam projectos como "A relação dos alunos mais velhos com os mais novos", desencadeado por uma das poucas turmas do 7º ano de escolaridade, que analisava problemas de relação entre os alunos, "A comunicação na escola", que se centrava nas dificuldades e problemas experienciados por alunos, professores e funcionários no quotidiano escolar, com análise do cumprimento de um regulamento interno igualitário e "O Marquês de Pombal"!!! Numa escola C+S, também do Porto, o tema da Área Escola era "A tolerância", o que se revelava estranho para os alunos que pensavam não ter muito sentido fazer projectos sobre "o período antes do 2º toque"!!!

O I.I.E. coordenou a implementação experimental de *D.P.S.* e decidiu, no final do primeiro ano, editar o relatório apresentado pelos professores da Escola Filipa de Vilhena no Porto, dado o interesse e mérito da experiência (I.I.E., 1992). Esta intervenção pretendia produzir mudanças (i) na sala de aula, através da utilização de metodologias activas como o trabalho de grupo, os jogos interpessoais, as assembleias de turma e a discussão de dilemas, centradas nos problemas reais dos alunos ou nos vários temas da formação pessoal e social, e (ii) no clima da escola, de forma a promover um ambiente educativo democrático, transformando o regulamento da escola ou capacitando os representantes dos alunos. A intervenção foi sistematicamente discutida e apoiada pelo Conselho Pedagógico da escola; os professores afirmam a importância do apoio recebido pelos alunos, pais, colegas, funcionários e órgãos de gestão. Nenhuma avaliação formal dos efeitos da intervenção é referida, mas os professores manifestam uma opinião muito positiva sobre a experiência.

A própria natureza das *actividades de complemento curricular* não se presta ao desenvolvimento de projectos de investigação em larga escala, sendo mais provável encontrarmos estudos de caso relativos a experiências mais ou menos isoladas ou pontuais (*vd.* Abrantes, 1994). No entanto, alguns estudos podem constituir indicadores indirectos da relevância destas actividades na formação pessoal e social dos alunos.

No que se refere à dimensão cívica-política, o inquérito de Braga da Cruz (1988) revela que os professores não falam frequentemente com os seus alunos fora das aulas e raramente sobre política (65,2% nunca falam de política com os alunos). Num outro estudo sobre as *elites* políticas juvenis (Braga da Cruz, 1990), os jovens consideram que os seus próprios agentes de socialização política mais influentes foram os amigos (35%), os media (28%) e os pais (26%); os professores apenas são referidos como "muito influentes" por 4% e 46% declaram não ter tido qualquer influência dos professores. Curiosamente, o seu interesse pela política começou, maioritariamente, na escola (37%) e na família (34%), com o grupo de pares sendo mencionado apenas por 19%. Assim, se a política é referida pelas *elites* juvenis como frequente assunto de discussão na escola (muito frequentemente para 38% e às vezes para 43%) parece evidente que estas discussões não envolvem os professores. Finalmente, estes jovens avaliam negativamente, o que talvez não seja muito surpreendente, a sua educação cívica na escola: 40% pensam que é deficiente e 24% pensam que é má (com apenas 11% declarando que é boa e 25% razoável).

Também no já referido estudo sobre educação cívica, alunos e professores chamam a atenção para a importância das actividades extracurriculares como meio de

aprendizagem sobre a cidadania, mas é igualmente verdade que o principal valor do contexto escolar parece ser "enquanto espaço de interacção informal com os colegas (...), com quem podem discutir e analisar estas questões" (Menezes, Xavier & Cibebe, 1997, pp. 81).

(ii) o clima e organização da escola

Em 1981, Bettencourt & Brederode Santos realizaram um estudo exploratório para determinar se os métodos de ensino e as condições organizacionais, em algumas escolas de Lisboa, estavam a contribuir para a formação pessoal e social dos alunos, concluindo que:

"o ensino continua a ser essencialmente centrado no professor e constitui, inevitavelmente, um treino na dependência. O trabalho de grupo é mais usado do que anteriormente, mas os professores nem sempre estão preparados para o apoiar e os edifícios escolares raramente o favorecem. Para além disto, a sobrepopulação das escolas, as inadequadas condições materiais e, às vezes, a falta de regras explícitas que governem a vida colectiva encoraja a aprendizagem da irresponsabilidade, violência, agressão e luta pela sobrevivência, mais do que a promoção da responsabilidade e da cooperação" (pp. 45).

Num estudo realizado posteriormente, Marques (1989, 1991, 1992) chega a conclusões semelhantes, considerando que o currículo oculto das escolas não tem em conta o desenvolvimento moral dos alunos, especialmente em virtude de uma organização espacial e de um padrão de relações que não dá aos alunos oportunidades de participação na tomada de decisões. Assim, o papel da escola parece limitar-se "à transmissão dos conhecimentos académicos, deixando a aprendizagem sobre e o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos para a família e os *mass media*, particularmente a televisão e a rádio" (Bettencourt & Marques, 1987, pp. 106)

Do mesmo modo, o papel dos alunos na gestão das escolas secundárias (Lima, 1988) não parece ser uma das preocupações ou prioridades dos próprios alunos, o que é reforçado pela organização escolar. Brederode Santos & Roldão (1986) salientam, aliás, que a gestão da escola é quase exclusivamente um domínio dos professores, nunca sendo considerado como uma forma de educação cívica para os alunos.

Analisando o clima da escola do ponto de vista dos professores, Carvalho (1992) conclui que a estabilidade do corpo docente e o tamanho das escolas são variáveis importantes na construção de um clima de escola percebido como positivo pelos professores. A questão do espaço, a nível físico e interpessoal, parece, pois, emergir como relevante tanto para os professores como para os alunos.

Numa análise mais global, Lima (1991) assinala, no entanto, que a centralização, o normativismo e o formalismo que caracterizam a administração do sistema educativo, servem uma dupla função, simultaneamente alienando e protegendo os actores educativos:

"a grande distância social e de poder que separa a concepção da execução, os superiores dos subordinados, sendo obviamente desfavorável para estes, em termos de poder formal, pode trazer-lhes importantes benefícios; quanto maior for essa distância maior poderá ser o espaço de intervenção social dos actores, interpretando e reinterpretando regras formais, promovendo mais ou menos a sua divulgação e informação, actualizando-as ou não, ou mesmo substituindo-as por regras alternativas" (pp. 148).

Sublinhando um princípio fundamental da intervenção social e comunitária, a saber, que as mudanças organizacionais e institucionais não se fazem por decreto, *contra, apesar* ou *em vez* dos actores locais, este estudo vem indiciar a necessidade não apenas legislar, mas de promover o investimento dos professores na participação dos alunos e na potenciação dessa participação como aprendizagem de cidadania.

12. O currículo conseguido: valores, atitudes e representações dos jovens

Vários estudos foram desenvolvidos em Portugal, especialmente durante os anos 80, no domínio da socialização política. No entanto, como se irá constatar, estes estudos não se centram nos possíveis efeitos da escola ou de outras instituições sociais (família, *media*, igreja, grupo de pares) nos valores, atitudes ou representações dos jovens. De qualquer modo, a investigação neste domínio pode constituir um indicador indirecto da eficácia da socialização na promoção da cidadania, em sentido estrito, permitindo, portanto, analisar os resultados obtidos junto dos jovens.

Antes de iniciarmos a revisão dos diferentes estudos, vale a pena atendermos a uma análise global da sociedade portuguesa, proposta recentemente por Almeida (1994), que identifica

"quatro grandes tendências de valores, de natureza e alcance muito gerais, que parecem marcar alguma mudança por referência ao passado. Entre os portadores mais significativos desses valores estão os grupos cujo protagonismo, influência e futuro serão mais evidentes na nossa sociedade: falamos, no essencial, da *população activa de residência urbana*, com particular presença de *camadas etárias jovens* e de conjuntos dotados de recursos em capital *escolar e cultural acima da média*" (pp. 64, sublinhado nosso).

Estas tendências são (i) um *individualismo moderado* que se traduz na ênfase no valor da realização pessoal; (ii) a *busca de objectivos pragmáticos*, caracterizada pelo privilégio a projectos de curto-prazo, localizados no espaço do quotidiano e pela "generalização do cepticismo em relação a objectivos sistémicos, a modelos de sociedade finalistas e fechados (...) [traduzido] na desvalorização da participação social e política (...) [mas sem significar a indisponibilidade] para formas de intervenção colectiva (Almeida, 1994, pp.66); (iii) a *convivência e tolerância* que, "efeito em parte da consolidação democrática (...), essa habituação à alteridade que se admite e com que se coexiste sem problema, [se manifesta] mesmo a respeito dos valores tendencialmente mais rígidos, como são os valores morais, religiosos e políticos" (*ibidem*, pp. 67), mas sem implicar um relativismo ético significativo; e (iv) uma *atitude ecléctica face às ideologias*, "um novo artesanato das ideias" (pp. 70), que se caracteriza por uma postura mais autónoma e criativa e menos acrítica e consumista no confronto com os sistemas organizados de ideias.

Os vários estudos realizados nas duas últimas décadas, que ilustram estas tendências, mas simultaneamente assinalam a sua fragilidade, irão ser sistematizados em 3 áreas: (i) a identidade nacional e as atitudes face à integração europeia; (ii) a tolerância-intolerância face a outros grupos; (iii) as atitudes e participação políticas. É de salientar que estas três áreas têm sido fortemente associadas às questões a abordar no domínio da formação pessoal e social.

(i) a identidade nacional e as atitudes face à integração europeia

A investigação sobre o sentimento de pertença ao País tem revelado um padrão positivo consistente por parte dos jovens. De facto, com excepção de um estudo

conduzido em 1983, em que apenas 30% dos jovens se sentiam orgulhosos do seu país (Reis, 1985), todas as investigações posteriores tendem a demonstrar o contrário. Por exemplo, uma amostra de jovens universitários (Machado, Costa & Almeida, 1989), observados entre 1985 e 1988, refere o País como um lugar de pertença significativo⁸. Em 1986-87, um inquérito realizado pelo Instituto de Ciências Sociais, a pedido do Ministério da Juventude, numa amostra representativa de jovens, concluía que 61.4% dizem "gostar muito de Portugal", 16,5% "mais ou menos", 18.7% são indiferentes e apenas 1.9% não gostam do País (Conde, 1989, 1990).

Conde (1990) sugere que parece haver uma relação complexa e inesperada entre identidades nacional e regionais: nas áreas onde os sentimentos regionais são mais intensos, os sentimentos nacionais são também mais positivos (70-80%). As razões para ter uma imagem do país prendem-se com a beleza natural, o clima, o património histórico e a boa reputação desportiva para 90% dos inquiridos, enquanto a convivialidade, o regime democrático, a capacidade de trabalho e de iniciativa e um nível científico e técnico semelhante aos outros países eram referidos por 60%; adicionalmente, 66,9% referem que Portugal é o único país onde queriam ter nascido. A autora conclui que

"há um declínio geral nos rituais de nacionalidade que estão a dar lugar a um nacionalismo mais pragmático, estreitamente relacionado com as dinâmicas tangíveis do país, encontrando nestas a base de uma efectiva representação nacional face ao mundo exterior" (Conde, 1989, pp. 39).

Esta perspectiva positiva relativamente ao País, é confirmada num estudo coordenado por França (1993 b), que se inseria numa investigação sobre os valores dos europeus do *European Values Systems Study Group*. O orgulho nacional é o segundo mais alto na Europa: 91% dos Portugueses dizem estar bastante ou muito orgulhosos do seu país, em comparação com 79% dos Europeus (França, 1993 a). No que se refere à identificação com a cidade, a região, o país, a Europa e o Mundo, os resultados portugueses (40, 23, 23, 4 e 10%, respectivamente) são semelhantes à média europeia (40, 19, 28, 4 e 9%). Mas nos jovens entre os 18 e os 24 anos, as percentagens são 33, 21, 28, 8 e 10%, respectivamente, sendo de assinalar uma maior identificação com a Europa (Reis &

⁸ É importante salientar que o sentido de pertença está concentrado em 4 unidades: a família (46,2%), a humanidade (40,4%), e o país e o grupo de pares (37,1% cada); outras unidades a Europa (5,9%), a região (5,4%), o lugar onde se vive (4,1%), o lugar onde nasceu (6,8%), a

Dias, 1993). Na globalidade, um apoio positivo da integração europeia foi verificado em todos os países; a média portuguesa é ligeiramente mais baixa, embora positiva, e o grupo etários dos 18 aos 24 anos é o mais favorável (França, 1993 a; Reis & Dias, 1993).

Uma análise mais detalhada destes resultados revela que parece existir uma oposição entre nacionalismo e europeísmo, estando a maior identificação com a Europa relacionada com o menor orgulho nacional (Reis & Dias, 1993). No entanto, quando se pedia aos sujeitos para declararem, numa escala de 7 pontos, o seu apoio a duas visões contraditórias — a integração europeia implica o sacrifício da identidade e interesses nacionais vs. apenas uma Europa unida pode proteger as economias e as identidade nacionais — a maioria (46%) está "convencida das vantagens da União Europeia na preservação da identidade nacional" (Reis & Dias, 1993, pp. 271); esta convicção é significativamente maior nos grupos etários com menos de 44 anos.

Assim, nas camadas mais jovens o sentido de pertença ao País articula-se e harmoniza-se com o sentido de pertença à Europa. Este resultado é congruente com um estudo realizado na década de 80, junto de estudantes universitários: Figueiredo (1988) concluiu que a integração portuguesa na Comunidade Europeia é vista como muito positiva e importante, mesmo se se considera que os governos nacionais devem sempre ter a última palavra.

Refira-se, ainda, que a confiança dos Portugueses nos seus compatriotas é positiva (76%, em comparação com 56% na média europeia), embora seja menor nos mais jovens (*i.e.*, com menos de 24 anos) quando comparados com os mais velhos (*i.e.*, com mais de 65 anos). Na globalidade, os autores concluem que

"a distância entre Portugal e a Europa é menos importante do que poderíamos esperar. Tudo indica que, neste domínio, Portugal faz parte dum universo sócio-cultural mais vasto: o universo europeu" (Reis & Dias, 1993, pp. 305).

(ii) a tolerância-intolerância face a outros grupos

O inquérito aos valores dos europeus revela que os Portugueses são relativamente desconfiados das outras pessoas (para 76% "uma pessoa nunca pode ser demasiado

vizinhança (1,3%), e a escola (8,1%) revelam resultados muito baixos; o curso universitário é lugar de pertença para 25,2% dos jovens.

cuidadosa", em comparação com 60% dos europeus), embora esta atitude seja menos frequente nos jovens e nos idosos; os Portugueses são, ainda, os mais intolerantes para com os vizinhos (França, 1993 a).

Esta intolerância é maior quando estão em jogo "desvios pessoais" — "não gostava de ter como vizinho" um toxicod dependente (60% vs. 58% na Europa), uma pessoa com passado criminoso (59% vs. 35% na Europa), um alcoólico (51% vs. 52% na Europa), e um homossexual (50% vs. 32% na Europa) — do que quando existem diferenças étnicas e religiosas — "não gostava de ter como vizinho" um Judeu (19% vs. 9% na Europa), um Muçulmano (18% vs. 17% na Europa), um Hindu (17% vs. 11% na Europa), uma pessoa de outro grupo étnico (15% vs. 10% na Europa), e um imigrante/trabalhador estrangeiro (10% vs. 13% na Europa). A tolerância face aos "desvios pessoais" é significativamente maior nos mais jovens, mas não se verificam diferenças de idade quando estão em jogo diferenças étnicas e religiosas (Brederode Santos & Dias, 1993). As autoras concluem que as teorias ingénuas que afirmam que os Portugueses são tolerantes são claramente postas em causa pelos resultados, pois apenas 12% dos inquiridos não expressam qualquer rejeição.

(iii) as atitudes e participação políticas

Não há estudos que abordem especificamente as representações dos alunos sobre a cidadania; no entanto, a investigação no domínio da socialização política revela que os jovens apoiam o regime democrático e o multipartidarismo (Figueiredo, 1988; Stock, 1988) embora sejam cépticos quanto aos partidos políticos, aos políticos e ao funcionamento do sistema democrático (Braga da Cruz, 1985; Stock, 1988; Vala, 1985).

Aparentemente, os jovens portugueses não estão particularmente interessados ou são especialmente participativos na política: os resultados de vários inquéritos (Braga da Cruz, 1985; Conde, 1989; Correia Jesuíno, 1983; Ferreira, 1989; Figueiredo, 1985, 1988; Reis, 1985, 1986; Stock, 1988; Vala, 1985, 1986) indicam que os jovens têm uma pobre participação política, uma taxa de abstenção superior à média nacional, uma baixa participação nas campanhas eleitorais, nos partidos políticos, nas organizações de estudantes e nos sindicatos. As preferências dos jovens parecem ir para associações culturais ou desportivas. Na generalidade, apenas um grupo restrito afirma ter desenvolvido actividades políticas (*i.e.*, assistir a um debate parlamentar, submeter protestos, fazer greve, trabalhar com outros para resolver problemas sociais, etc.); as actividades passivas, como ouvir as notícias ou debates na rádio ou televisão, são a forma mais frequente de participação. Braga da Cruz (1985) conclui que os factores que

inibem a participação dos jovens na vida política são os mesmos que interferem na população em geral, a saber, um baixo nível de desenvolvimento e cultura políticos.

No inquérito do *European Values Systems Study Group* (França, 1993 b), Portugal é o segundo país europeu onde as pessoas revelam não ter qualquer interesse na política: 7% estão muito interessados (10% é a média europeia), 24% têm algum interesse (30%), 27% têm pouco interesse (29%) e 41% não têm nenhum interesse (29%)! Brederode de Santos & Dias (1993) também concluem que este não é um problema juvenil, mas um problema português; mais ainda, parece não se tratar de um problema especificamente político — de facto, a participação política é aquela em que os Portugueses revelam uma actividade igual ou superior à média europeia —, mas uma tendência geral de ser não-associativo e não-participativo.

Braga da Cruz (1995) considera que esta tendência no domínio político se pode explicar por vários factores. Em primeiro lugar, "pela crise das ideologias e pela crescente pragmatização da vida política, e também pela sua transformação no sentido da progressiva pessoalização e espectacularização" (pp. 315). Depois, por uma "maior desesquerdização" do espectro político português que "atendendo ao facto de que a cultura política de esquerda é tradicionalmente mais participativa (...) tem também contribuído para um decréscimo das tendências participativas" (pp. 316). Finalmente, pela "crescente partidocracia (...) [que se traduz no] reforço dos partidos e do seu poder na vida institucional e, dentro deles, das respectivas direcções, [o que] contribuiu para a desmobilização dos cidadãos, desencorajando a sua participação política" (*ibidem*).

No entanto, a conclusão de Braga da Cruz (1995) de que

"a menor participação institucional tem afectado sobretudo os jovens (...) [com] repercussões na composição social dos partidos, cujo envelhecimento dos quadros parece por isso acentuar-se" (pp. 367)

é posta em causa por um outro estudo. Villaverde Cabral (1995) analisa a identificação dos Portugueses com os partidos políticos para concluir que uma parte significativa (40%) não tem qualquer preferência pelos partidos existentes; mas, no entanto, aqueles que decidem tornar-se militantes são predominantemente jovens com menos de 35 anos.

Em todo o caso, embora ainda de forma discreta, parece haver uma tendência para o aumento de formas menos convencionais de participação política, como o

envolvimento em manifestações ou em movimentos de protesto/defesa de causas, a assinatura de petições, etc.:

"Trata-se de um processo de substituição da tradicional participação política, orientado pelas elites, por modernas formas de participação orientada *para* as elites dirigentes, onde a participação no processo de tomada de decisões tende a fazer-se com maior continuidade e não apenas pontualmente, de tempos a tempos e sob a forma de pressões de grupos organizados" (Braga da Cruz, 1995, pp. 317).

Num estudo recente realizado em Lisboa e no Porto sobre os direitos de cidadania, Benavente, Mendes e Schmidt (1997) concluem que existe alguma consciência dos direitos cívicos, com destaque para a liberdade e os direitos sociais. As concepções de liberdade em função da idade revelam uma perspectiva mais colectiva (liberdade é respeitar os direitos dos outros ou participar em decisões nacionais; na perspectiva individualista emergem significados como fazer o que se quer ou ter condições económicas) nos indivíduos mais novos (com menos de 45 anos), com uma orientação mais interventiva (*vs.* passiva) no grupo etário dos 18-24 anos e dos 35-44 anos. No entanto, verifica-se também uma "enorme descrença e desconfiança no funcionamento das instituições" (pp. 108) e percepções muito negativas sobre o Estado.

Esta constatação vem ao encontro da perspectiva de Villaverde Cabral (1995) que assinala a "enorme *distância-ao-poder* em que se encontra mergulhada (...) a esmagadora maioria da população" (sublinhado no original, pp. 202), sublinhando o quando este défice de cidadania é mais acentuado nos grupos socialmente mais desfavorecidos: as mulheres, os idosos, as pessoas menos instruídas e mais pobres.

Na globalidade, portanto, os estudos existentes sobre os valores, atitudes e representações dos jovens vêm sublinhar o papel que a escola, particularmente durante o ensino obrigatório, poderá e, diríamos mesmo, deverá ter, de forma a contrariar uma tendência de descrédito sobre o sistema e não participação que ameaça, indubitavelmente, a consolidação e qualidade do sistema democrático.

13. Integração: reconhecimento de uma dimensão psicológica da formação pessoal e social?

Embora a especificidade da experiência portuguesa esteja directamente relacionada

com a evolução social e política recente, a forma de pôr e resolver o problema da formação pessoal e social está, desde a estabilização do regime democrático, não apenas em consonância com as experiências europeias analisadas no capítulo anterior, como buscou inspiração nas soluções encontradas noutros países. Mas é verdade que os debates e tensões que, em Portugal, se desencadearam, a propósito tanto dos objectivos da formação pessoal e social como da opção por estratégias curriculares, embora em ligação estreita com as grandes questões que se têm colocado neste domínio, são reveladoras de um nível de complexidade particular, seja por razões relacionadas com a idiosincrasia das experiências educativas antes do 25 de Abril, seja porque repousam na experiência já acumulada nos outros países. Independentemente das razões subjacentes, o que é possível constatar é não apenas a intensidade do debate, como também a sua qualidade no questionamento do papel desejável da escola na formação pessoal e social dos alunos.

Ao longo deste capítulo, atendemos, particularmente, às mudanças substanciais no currículo enunciado, desde os objectivos de inculcação do respeito por Deus, pela Pátria e pela Autoridade, aos objectivos de endoutrinamento socialista e democrático no período revolucionário, até, finalmente, ao processo de criação de consensos que culminou com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Registe-se que a ausência de um ponto de vista psicológico que caracteriza a educação no pré-25 de Abril, é, desde logo, colmatada, na Constituição de 1975, que estipula, de entre os objectivos da educação, a promoção do desenvolvimento pessoal, pese embora a incapacidade das estratégias então ensaiadas de concretizar esta intenção (*vd.* Brederode Santos, 1985).

Com a LBSE é, como vimos, novamente reafirmada uma dimensão psicológica da educação, sistematizando múltiplos objectivos que apelam para o desenvolvimento de processos psicológicos (como a reflexão crítica ou a tomada de perspectiva), e afirmando a importância da transformação da instituição escolar como meio de promoção do desenvolvimento pessoal, não apenas dos alunos, mas de "todos os intervenientes do processo educativo" [alínea I) do art.º 3º]. É na mesma linha que podemos entender a criação da área de formação pessoal e social — muito embora Patrício, no parecer do CNE sobre o programa da disciplina de DPS (Parecer n.º 4/94, DR II série, n.º 41 de 17-2-95), considere que a intenção subjacente é sociológica — se tivermos em conta os objectivos eminentemente psicológicos formulados na Lei, quando se determinam as finalidades da educação escolar, parece-nos ter mais sentido considerar que a área de formação pessoal e social se constitui como um meio de operacionalizar a promoção do desenvolvimento psicológico.

Esta perspectiva foi também assumida pela própria CRSE e pelo CNE, que não apenas consideram prioritários os objectivos de mudança psicológica, como reforçam a noção de que a área de formação pessoal e social deve visar a transformação das estruturas transpessoais através da intencionalização da própria organização global da escola. Parece-nos, no entanto, evidente que, tal como sugere Patrício (*ibid.*), a perspectiva que esteve na base da decisão política de operacionalização da formação pessoal e social concretiza uma desvirtuamento desta lógica, pois se trata de uma proposta de carácter essencialmente moral. Com efeito, o Decreto-Lei n.º 286/89 reduz a área de formação pessoal e social à interiorização de valores, embora considere que este processo deva ter em conta o desenvolvimento dos alunos.

Ou seja, apesar das recomendações quer da CRSE quer do CNE, que salientavam a relevância da promoção da complexidade de processos e competências psicológicas, esta dimensão é claramente minorizada na proposta governamental. E esta é, aliás, uma questão central ao debate público que então se seguiu, especialmente a propósito da decisão política de criação de uma disciplina alternativa, em que múltiplos autores portugueses acentuaram a necessidade de conceber a formação pessoal e social segundo uma perspectiva psicológica (*vd.* Abreu, 1992; Brederode Santos, 1992; Campos, 1989 a, 1993; Carita & Abreu, 1994; Lourenço, 1991, 1992 a; Reis & Salgado, 1993; Roldão, 1993; Valente, 1989 a). A este debate não foi alheio o projecto de formação posteriormente definido (Despacho 65/ME/91 de 17 de Maio), que vem novamente ao encontro de algumas sugestões da CRSE e do CNE, nomeadamente no que se refere à ênfase na transformação da comunidade escolar ou à abordagem de questões relacionadas com a psicossociologia do desenvolvimento pessoal e social; no entanto, dá também sequência à lógica moral do Decreto-Lei n.º 286/89 ao privilegiar, de forma clara, a abordagem de conteúdos e metodologias relacionados com os valores.

Tendo em conta o ponto de vista sobre a formação pessoal e social que enunciámos no capítulo primeiro, é de salientar que, apesar de algumas opções nos parecerem claramente infelizes — como a atribuição do estatuto de disciplina, ainda mais alternativa, para o espaço curricular específico —, a conjugação de estratégias transdisciplinares, multidisciplinares e de complemento curricular, e disciplinares na área de formação pessoal e social, acompanhadas pelas referências sistemáticas ao papel da estrutura e organização das escolas, apresenta potencialidades não negligenciáveis. Nomeadamente porque, como tem sido sublinhado (Campos, 1993 b; Campos *et al.*, 1993), estão criadas as condições para a possibilidade de implementação de *projectos de acção*, no âmbito da Área Escola ou das actividades de complemento curricular, e de criação de momentos de *reflexão criteriosa*, fundamentalmente no espaço da disciplina

de DPS, com um eventual contributo das outras disciplinas; as recomendações quanto ao papel determinante da *relação* professor-aluno, reforçadas nos documentos relativos à disciplina específica, constituem outro condimento importante da intervenção nesta área. E mesmo, como vimos, o programa de DPS aprovado para o 3º ciclo, que dá margem para uma gestão aberta dos temas da LBSE, deixa supor uma abordagem de *conteúdos* com potencial significado para os jovens. Finalmente, o programa de Educação Cívica, ao salientar (e ilustrar) possibilidades de intervenção na *própria escola enquanto instituição* desejavelmente democrática, vem chamar a atenção para a necessidade de intervenção nas estruturas transpessoais. Estamos, porém, a evidenciar aspectos do currículo enunciado que podem permitir uma operacionalização da área de formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. Resta, no entanto, saber se tem sido esta a opção privilegiada nas poucas experiências postas em prática, ademais quanto se sabe que se tratam de experiências pontuais e que, em alguns casos, nem sequer atendem ao currículo enunciado (veja-se, por exemplo, o claro desconhecimento ou irrelevância do programa de Educação Cívica).

Ora, convém ter em conta que os estudos existentes, maioritariamente exploratórios, deixam entender vantagens dos "novos" currículos mas, concomitantemente, dificuldades na sua implementação. Aliás, como recentemente foi enunciado (Grilo, 1995), este é um domínio prioritário da investigação educacional em Portugal. Tanto mais quanto, ao nível dos resultados nos alunos, pouco é conhecido. De facto, a investigação no domínio da socialização política tem revelado resultados pouco animadores sobre o exercício da cidadania nas novas gerações, se bem que haja ganhos evidentes na tolerância e respeito pela diferença. Mas, como tivemos oportunidade de salientar, os estudos existentes não se centram explicitamente no currículo conseguido, isto é, nos resultados específicos da escola e dos programas escolares. O que vem reforçar, ainda mais, a necessidade premente de investigação educacional que pretenda responder à questão: finalmente, a escola, como instituição central num Estado de Direito Democrático, que papel está a desempenhar no aprofundamento da democracia? Considerando que este aprofundamento passa pela capacitação dos jovens para o desempenho de uma cidadania activa, cuja qualidade depende do desenvolvimento de processos e competências psicológicas, a ênfase nestas dimensões deve, portanto, ser central aos esforços de avaliação das experiências correntes de formação pessoal e social.

SEGUNDA PARTE

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

CAPÍTULO QUINTO

**CONTRIBUTOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL PARA O
DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO**

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

O principal objectivo do estudo que iremos apresentar é o de saber se a escola está a contribuir para o desenvolvimento psicológico dos jovens, no contexto de uma experiência específica de implementação da Reforma Educativa. Como vimos, a preocupação em realizar mudanças psicológicas através de intervenções sistemáticas, intencionalmente orientadas, no contexto educativo, está amplamente documentada. No entanto, neste domínio são claramente mais as propostas do que as experiências avaliadas (*vd.* capítulos segundo e terceiro). Adicionalmente, são praticamente inexistentes os estudos que combinam a ênfase na competência pessoal dos indivíduos, com a atenção ao papel das percepções do ambiente psicossocial. Ora, este estudo visa, exactamente, a análise conjunta de mudanças psicológicas ao nível das estruturas pessoais e transpessoais.

A implementação, em Portugal, da Área de Formação Pessoal e Social (FPS), no quadro da Reforma Educativa, cria condições especialmente favoráveis à realização deste estudo. Como vimos no capítulo anterior, a Lei de Bases do Sistema Educativo salienta os objectivos psicológicos desta área: trata-se de uma tentativa de operacionalizar preocupações com o papel da educação para além de dimensões estritamente relacionadas com a aquisição de conhecimentos. A prossecução destes objectivos é concretizada, de forma particular, na Área de FPS que envolve, não apenas um momento curricular próprio [a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS)], como a Área Escola, área interdisciplinar de realização de projectos, e todas as disciplinas curriculares; encontram-se mesmo referências ao papel que a organização da escola pode desempenhar neste sentido. Assim, ao nível do currículo enunciado, a Área de FPS assume objectivos de desenvolvimento psicológico tanto ao nível da capacitação dos sistemas pessoais como, simultaneamente, ao nível da mudança deliberada nas estruturas transpessoais.

Como foi sobejamente demonstrado em capítulos anteriores, a afirmação destes objectivos ao nível do currículo enunciado não implica, necessariamente, a sua tradução no currículo implementado. Assim, terá interesse confrontar uma perspectiva de desenvolvimento psicológico com uma experiência particular de concretização da Reforma Curricular e da Área de FPS junto de alunos do 3º ciclo do ensino básico.

Finalmente, há que determinar os resultados obtidos junto dos alunos, *i.e.*, o currículo conseguido. As dimensões do desenvolvimento psicológico que se vão observar incluem tanto mudanças ao nível do sistema pessoal — o raciocínio político (organização da vida em sociedade), as estruturas da compreensão interpessoal (tomada de perspectiva social), e o sentido de competência pessoal — como mudanças no contexto

psicossocial, nomeadamente a orientação dos alunos para as redes sociais de apoio e a sua percepção sobre o clima psicossocial da sala de aula.

Naturalmente, uma preocupação do plano metodológico é garantir que as mudanças observadas são devidas à intervenção. Neste sentido, são observados vários grupos de alunos que frequentam duas escolas similares quanto a certas características ecológicas, mas que diferem quanto ao momento de implementação da Reforma Curricular e à disponibilidade da Área de FPS: na Escola 1 está em curso a experimentação da Reforma e da Área de FPS e na Escola 2 a Reforma Curricular está apenas a ser implementada no 7º ano de escolaridade, mantendo-se o 8º e 9º anos com o currículo pré-Reforma. O estudo desenrolou-se ao longo de dois anos, com observações dos alunos no início, ao longo e no final deste período. Do ponto de vista metodológico, o estudo inspira-se nos modelos de sequências longitudinais.

Ao longo deste capítulo, serão discutidas as características principais do estudo, começando com a análise do processo de implementação da Área de FPS na Escola 1. Após a consideração das mudanças psicológicas desejáveis e dos instrumentos de observação, proceder-se-á à descrição das características metodológicas, com indicação da população seleccionada e dos procedimentos de observação.

1. O currículo implementado: o processo de experimentação da Área de FPS

Como vimos no capítulo quarto, a LBSE e a procedente Reforma Curricular definem um conjunto de objectivos do ensino básico que remetem para várias dimensões do desenvolvimento psicológico dos alunos, e salientam o importante papel da estrutura e organização da escola na promoção desse desenvolvimento. A criação da Área de FPS corporiza, de forma particular, esses objectivos, através de estratégias transdisciplinares (ou seja, envolvendo todas as disciplinas), multidisciplinares (através da Área Escola, em que se inclui, no 3º ciclo, um Programa de Educação Cívica Para a Participação nas Instituições Democráticas), disciplinares (consubstanciada na disciplina específica de DPS, alternativa à de Educação Moral e Religiosa), e de complemento curricular (acentuando o papel das actividades de complemento curricular). Deste modo, a implementação da Área de FPS cria condições privilegiadas para o estudo do papel da escola na promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos.

A Escola 1¹ foi uma das "escolas da experiência" da Reforma Curricular que, como já referimos, iniciou em 1990-1991 a experimentação dos novos programas para o 7º e 10º anos de escolaridade. Em 1991-1992, conjuntamente com mais 18 escolas do ensino básico de todo o país, procedeu à experimentação da nova disciplina de DPS, experiência que foi oficialmente "concluída" em 1993-94; no período compreendido entre Setembro de 1992 e Julho de 1994 acompanhamos este processo de implementação da disciplina, que não se limitava, como veremos, ao espaço da sala de aula, mas envolvia, também, a intervenção dos professores no espaço institucional da escola.

Há pois que descrever o projecto de inovação/intervenção educativa liderado pelos professores de DPS na Escola 1 e discutir o nosso estatuto de "investigadores participantes" ao longo desses dois últimos anos, no sentido de confrontar as práticas com uma perspectiva psicológica. Começaremos por referir a experimentação de DPS em 1991/92, passando depois ao processo de observação participante dessa experiência que se iniciou em 1992, salientando as características do projecto no espaço restrito da disciplina e no contexto alargado da escola e concluindo com uma análise crítica da implementação da FPS na Escola 1.

O processo de acompanhamento desta experiência implicou o estabelecimento de uma relação colaborativa com a comunidade escolar, em que o investigador assumiu estatuto de "recurso" (Vincent & Trickett, 1983) à disposição da comunidade. Esta relação foi consubstanciada num protocolo de colaboração entre a Escola 1 e o Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento, que sistematizou os objectivos da investigação, as formas de trabalho, a produção de documentos, o envolvimento do investigador e as contrapartidas para a escola.

1.1. a experimentação de DPS: o 1º ano de intervenção/inovação educativa

A experimentação de DPS iniciou-se em 1991/92, tendo sido seleccionados, pelo Conselho Directivo, quatro professores de três grupos disciplinares (História, Geografia e Biologia). Antes de iniciar o trabalho directo com os alunos, os professores, como estava regulamentado, receberam uma formação teórica na Escola Superior de Educação do Porto. No final do primeiro ano de experiência, um relatório elaborado pelos professores e publicado pelo Instituto de Inovação Educacional (I.I.E., 1992) revela a sua

¹ É do domínio público (por várias razões, a começar pela própria iniciativa da Escola e dos professores envolvidos no projecto) qual a Escola a que nos referimos. No entanto, optamos por esta designação "anónima" ao longo do texto, conscientes de que se trata mais de um hábito de escrita do que de uma "protecção" da identidade da escola que não tem, neste caso, o mínimo sentido.

preocupação em não limitar a intervenção na Área de FPS ao trabalho directo com os alunos:

"o esforço de integração e articulação da FPS e a reflexão teórica que lhe foi inerente, fez-nos descobrir, na abordagem da escola como instituição-organização e nas correntes de Educação para a Democracia, as perspectivas mais aliciantes de trabalho. A promoção de um ambiente educativo democrático como condição propiciadora do desenvolvimento pessoal e social dos alunos tornou-se, assim, o objectivo primeiro de todo o projecto e daí a proposta *Por uma escola mais democrática* que seria depois aprovada em Conselho Pedagógico" (pp. 6).

Assim, a escola, sob a liderança deste grupo de professores que mobilizaram e conquistaram o apoio dos órgãos de gestão, estava profundamente envolvida num processo de inovação/intervenção educativa que se caracterizava por uma importante disponibilidade para a mudança².

O processo de inovação/intervenção educativa caracterizava-se, neste primeiro ano, por:

(i) uma intervenção directa junto dos alunos (a "dimensão sala de aula") envolvendo estratégias como os jogos interpessoais, os trabalhos de grupo, as assembleias de turma, a discussão de dilemas reais e hipotéticos, para a abordagem das temáticas referidas na LBSE, mas preferindo "as questões levantadas nas turmas pelos próprios alunos decorrentes, naturalmente, das suas vivências pessoais" (I.I.E., 1992, pp. 7);

(ii) uma intervenção indirecta que incluía (a) a "dimensão transdisciplinar" que consistiu na dinamização da acção dos representantes dos alunos nos órgãos de gestão, na reactivação da Assembleia dos Delegados de Turma e na mobilização da escola para um "processo democrático de elaboração de um novo regulamento interno" (pp. 6) por uma comissão constituída por pais, professores, alunos e funcionários, e (b) a proposta de operacionalização da Área Escola, através de um documento apresentado ao

² Porque é revelador da disponibilidade da escola e dos professores para o trabalho que se iria seguir, mas também a título de curiosidade, mencione-se que durante este primeiro ano, num encontro sobre a formação pessoal e social organizado pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, um dos professores da escola lança o repto "aos investigadores das universidades": "porque é que não vêm fazer investigação para a minha escola?" Alguns meses depois, quando

Conselho Pedagógico, onde se defendia "a participação activa dos alunos em todas as fases dos projectos" (pp. 12) como metodologia geral para promover o seu desenvolvimento pessoal e social .

Torna-se claro que os professores consideravam que o seu papel não se limitava à implementação da disciplina de DPS, muito embora não tenham descurado a planificação e sistematização das aulas, como se pode constatar nos relatórios individuais (Bento, 1992; Queirós, 1992; Valente, 1992). No entanto, a ênfase colocada na intervenção indirecta no sistema transpessoal que é a escola, é reveladora das suas representações sobre a Área de FPS como catalisadora e polarizadora da mudança institucional:

"foi — está a ser — uma experiência muito gratificante e enriquecedora porque descobrimos na FPS algumas respostas a problemas com que nos defrontamos hoje na educação e que, radicando frequentemente na estrutura organizacional das escolas, acabam depois por se reflectir negativamente na relação pedagógica professor-aluno" (I.I.E., 1992, pp. 3).

Salientem-se algumas comunalidades importantes entre a perspectiva defendidas pelos professores e a perspectiva desenvolvimental-ecológica que sistematizamos para a operacionalização da Área de FPS e que foram importante um facilitador no processo de construção de uma aliança de trabalho.

1.2. a observação participante da experimentação de DPS

Em Setembro de 1992, iniciámos o processo de acompanhamento da experiência de implementação da disciplina de DPS na escola, uma vez obtido o acordo dos professores de DPS, dos órgãos de gestão da escola e definido e assinado o protocolo de colaboração entre as instituições, nos moldes que atrás referimos.

Os professores revelaram uma disponibilidade elevada quer para a realização do estudo de avaliação da experiência quer para a observação participante do processo de intervenção educativa que estavam a desenvolver na escola; o interesse pelo estudo de avaliação da experiência é visível, por exemplo, no relatório de avaliação do projecto do ano lectivo de 1992/93, em que o referem como "sendo o mais sério esforço de observação/intervenção da nossa experiência, [que] acaba por ser também a sua mais significativa repercussão" (Queirós, Valente, Rodrigues & Bento, 1993, pp. 10).

pensamos iniciar este projecto, o repto foi lembrado e estabelecemos o primeiro contacto com a Escola 1.

O processo de integração no grupo de professores e de construção de uma relação colaborativa, ou seja, da assunção do estatuto de "par entre os pares" numa equipa pluriprofissional de intervenção constituiu uma experiência que, como todas as "boas" experiências relevantes e significativas em contexto real (Sprinthall, 1991), foi desafiante, gratificante e potencialmente promotora do desenvolvimento pessoal e profissional, ao menos do investigador. Mas, como todas as experiências, foi um processo demorado em que questões de clarificação do estatuto foram emergindo à medida que o próprio investigador ia criando a sua própria síntese idiossincrática entre "ser animador" e "ser demissionário" e "estando em colaboração" genuína, assumida e legítima com a equipa (Campos, 1989 c).

Este processo envolveu a nossa presença nas reuniões periódicas que os professores *já realizavam* para planificar e preparar conjuntamente o trabalho na disciplina de DPS e a intervenção, enquanto professores de DPS, na "dimensão escola". Esta "intrusão" vinda do exterior da escola, embora consentida e legitimada pelos próprios professores, não foi imediatamente fácil ou simples e implicou uma continuidade: embora seja possível dizer que, no final dos dois anos de trabalho conjunto, estava construída a relação segura que permitia a discussão crítica, reflexiva e sistemática da prática quotidiana e implicava, frequentemente, o questionar dos objectivos da Área de FPS e do papel dos professores e da escola no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Convém, no entanto, salientar que a responsabilidade pelo projecto de experimentação de DPS se manteve, como é óbvio e legitimamente lhes competia, nas mãos dos professores; não se visou, portanto, uma apropriação de uma inovação que desvinculasse, em última análise, a concepção da execução, mas apenas uma observação próxima e, necessariamente, implicada e participante, neste processo.

1.3. a experimentação de DPS desde 1992: a "dimensão sala de aula"

Relativamente à docência de DPS, no primeiro ano de implementação (1991/92) a preocupação principal dos professores parece ter sido a construção, nas aulas, de um clima facilitador da discussão e do diálogo, que promovesse a interacção e a participação activa dos alunos. As assembleias de turma constituíram uma metodologia privilegiada ao longo das cerca de 30 aulas, com o objectivo de desenvolver "actividades de carácter cívico, [fazer] a coordenação de projectos e [promover] estratégias de gestão de conflitos" (Bento, 1992, pp. 9). As assembleias revelaram-se um importante contexto de aprendizagem de regras de funcionamento democrático, com particular atenção à valorização do papel do delegado de turma enquanto representante dos alunos na escola; a gestão de conflitos envolveu quer a discussão de problemas entre os alunos

quer entre estes e os professores, por vezes envolvendo a participação do professor implicado na Assembleia da turma (*vd.* Bento, 1992). Estratégias como a discussão de dilemas morais em grupo e os jogos interpessoais foram igualmente utilizadas. Do ponto de vista das temáticas abordadas, neste primeiro ano houve uma clara prevalência das questões relacionadas com a educação cívica e, esporadicamente, a análise de outros temas sugeridos na LBSE (por exemplo, a educação do consumidor).

No ano lectivo de 1992/93, os professores elegeram a *educação sexual* como tema central das aulas; deste modo e, ao longo do ano lectivo, várias aulas foram planeadas para a abordagem sistemática da sexualidade humana, tendo também em conta o contributo das outras disciplinas (por exemplo, o programa de Biologia para o 8º ano contempla o estudo da anatomia e fisiologia do aparelho reprodutor). Antes de iniciar as aulas, sensíveis à delicadeza do tema, os professores decidiram envolver os pais, apresentando-lhes e discutindo os principais temas que iriam ser abordados nas aulas. Aliás, este envolvimento dos pais é uma característica consistente e sistemática do trabalho dos professores ao longo do seu trabalho na disciplina de DPS e enquanto directores das turmas envolvidas. Os pais participaram também na avaliação deste projecto, sendo de salientar a tendência a expressar opiniões positivas quanto aos "efeitos" percebidos das aulas no desenvolvimento dos filhos e, mesmo, na comunicação familiar sobre estas questões.

Para além das aulas sobre educação sexual, que ocuparam cerca de 47% do total do ano lectivo (Queirós *et al.*, 1993), as aulas envolveram ainda a realização de assembleias de turma, quer para coordenação de projectos dos alunos, quer para a concretização de actividades cívicas, a abordagem de questões relativas à educação ambiental e os processos de apresentação e avaliação. No seu relatório final, os professores salientam "que se conseguiu escapar ao risco da excessiva repetição de conteúdos, estratégias e actividades", mas consideram que

"exceptuando o caso da educação sexual, as restantes temáticas do artigo 47º da LBSE foram pouco ou nada abordadas, o que demonstra pouca diversificação de conteúdos; a diminuição do número de assembleias de turma (...) parece indicar que (...) não foram muitas as aulas desenvolvidas a partir de assuntos trazidos pelos alunos; [e] os dilemas hipotéticos ou reais e os jogos interpessoais (...) quase desapareceram" (*ibid.*, pp. 3-4).

Esta análise do trabalho desenvolvido é fundamental para o planeamento das aulas de DPS em 1993/94, sendo de particular importância a auscultação dos alunos na selecção de estratégias e temáticas a desenvolver, logo no início do ano (Queirós, Valente, Rodrigues & Bento, 1994). As assembleias de turma, quer para coordenação de projectos, gestão de conflitos ou actividades cívicas, passaram a envolver 31% das aulas (vs. 22% em 1992/92 e 35% em 1991/92), a discussão de dilemas 14% (vs. 6% em 1992/92 e 28% em 1991/92) e a educação para a paz representou a abordagem das temáticas da LBSE. É de salientar que os professores decidiram, dado se tratar de um ano de transição, coordenar um projecto de orientação vocacional com os alunos, envolvendo não apenas o confronto e reflexão com a organização do ensino secundário, mas também a organização de visitas de grupos de alunos a escolas que dispõem dos diversos agrupamentos disponíveis.

Uma outra característica importante do trabalho realizado foi a atenção particular aos factos do quotidiano relatados nos média para a abordagem de temas nas aulas: por exemplo, a questão da integração numa escola de dois alunos hemofílicos seropositivos, o problema da guerra na ex-Jugoslávia a propósito da edição do diário de uma adolescente, ou o racismo em Portugal, tomando como ponto de partida uma situação descrita num jornal diário. Adicionalmente, os alunos estiveram envolvidos num projecto que tinha em vista a criação de uma sala de convívio para os alunos na escola e que implicou (i) a elaboração do regulamento de um concurso de ideias, (ii) a redacção de um texto de divulgação do projecto, (iii) a obtenção de fundos para premiar os "vencedores" do concurso, (iv) a construção de uma maquete, (v) a criação de um cartaz e logotipo, (vi) a realização de uma exposição dos trabalhos apresentados, e (vii) a elaboração de uma abaixo-assinado a enviar ao Director Regional de Educação do Norte, com pedido de apoio financeiro para as obras necessárias.

No que concerne aos procedimentos de avaliação dos alunos na disciplina, é de salientar o ensaio sistemático de formas participadas de avaliação (pelos alunos e pelos pais), entendida como um processo essencialmente formativo. No primeiro ano de implementação de DPS, a avaliação dos docentes incluía o registo da participação, interesse e atitudes revelados pelos alunos; estes, faziam, nos três períodos, uma auto-avaliação envolvendo a participação nas aulas, os interesses, os aspectos a melhorar no futuro e os temas que gostariam de ver abordados, as mudanças registadas no seu comportamento em virtude das aulas [*e.g.*, "aprendi a conhecer-me melhor" (Queirós, 1992, anexo 14)] e, no 3º período, uma apreciação geral sobre a disciplina. Um modelo similar foi utilizado no segundo ano de implementação, muito embora a opção fosse

agora por um registo mais detalhado, quer na ficha de avaliação do professor quer na de auto-avaliação, de capacidades demonstradas pelo aluno [*e.g.*, "participa de forma organizada nas actividades" "expressa e defende ideias próprias" "aprendi a respeitar os meus companheiros e a confiar neles" (Queirós *et al.*, 1993, anexos D e C)]. Finalmente, no terceiro ano de implementação, foi criada uma ficha de avaliação única, que circulava entre professores, alunos e pais; os alunos registavam as aulas que haviam preferido, a sua participação e aprendizagens, os professores referiam-se à participação e atitudes dos alunos, e os pais, se o desejassem, poderiam fazer comentários; no final do ano, foi ainda pedido aos alunos para elaborarem um texto livre sobre a disciplina. Este instrumento de avaliação é considerado mais adequado à natureza da disciplina, pelo seu carácter interactivo, embora os professores recomendem que a avaliação deva ser feita em momentos não simultâneos com a avaliação das outras disciplinas "o que só viria reforçar a especificidade da avaliação nesta área" (Queirós *et al.*, 1994, pp. 8).

Na globalidade, a avaliação que os alunos fazem da disciplina é positiva, salientando a relevância dos temas abordados, a própria metodologia das aulas, com particular referência ao novo papel assumido pelos professores [como afirma um aluno "nunca tinha tido uma disciplina em que os professores tivessem tanta disponibilidade para falar" (Queirós *et al.*, 1994, anexo H)] e os resultados obtidos, tanto ao nível dos conhecimentos adquiridos, como das capacidades e atitudes desenvolvidas.

Quanto aos professores, a sua avaliação da experiência, diferenciada e diversificada diga-se, parece depender, fundamentalmente, do facto de leccionarem DPS à totalidade da turma e de acumularem DPS com a docência de outra disciplina e com a função de directores de turma. Com efeito, recomendam que a leccionação da disciplina no ensino básico esteja dependente do professor ser também responsável por outras disciplinas, exercer funções de director de turma e envolver todos os alunos da mesma turma. É de notar que as turmas em que esta situação não se verificou foram aquelas em que os professores avaliam menos positivamente o impacto da disciplina e revelam maiores dificuldades na motivação dos alunos (*vd.* Queirós *et al.*, 1994, pp. 4 a 7). Estas dificuldades foram, aliás, intensamente discutidas e analisadas nas reuniões conjuntas e constituíram, sem margem para dúvida, um importantes desafio das concepções, talvez ingenuamente positivas, sobre os resultados que a introdução da disciplina só por si poderia criar. Assim, mesmo que estas experiências fossem por vezes vivenciadas como "dolorosas", não deixaram de constituir um importante e significativo analisador das práticas e das expectativas face à disciplina, garantindo uma visão quiçá mais realista dos possíveis efeitos da inovação em contexto educativo.

1.4. a experimentação de DPS desde 1992: a "dimensão escola"

Como tivemos já oportunidade de referir, as concepções dos professores sobre o seu papel não se limitavam à sala de aula e reconheciam a importância de transformar a escola no sentido de um clima e funcionamento mais democráticos. Este processo de intervenção foi iniciado no ano lectivo de 1991/1992 com a reformulação do regulamento interno e a reactivação das Assembleias de Delegados, mas teve continuidade ao longo da experimentação de DPS.

No ano lectivo de 1992/93, os principais projectos de intervenção na dimensão escola envolveram:

(i) a distribuição e discussão do novo regulamento interno pelas turmas, com um debate orientado pelos Directores de Turma;

(ii) a eleição dos delegados de turma segundo sugestões elaboradas pelos professores de DPS;

(iii) o acompanhamento pelos professores das Assembleias de Delegados, com vista a dinamizar a participação dos alunos na discussão e resolução de alguns problemas da escola.

No entanto, os professores relatam dificuldades que vão desde o aparente desconhecimento do novo regulamento por parte de funcionários da escola e o deficiente funcionamento dos órgãos e representantes dos alunos, quer no que diz respeito ao envolvimento em reuniões quer no que se refere a iniciativas concretas de resolução de problemas (*vd. Queirós et al., 1993*). As principais razões para estas dificuldades são referenciadas a

"alguma resistência burocrática (...) [à] inoperância das sucessivas Associações de Estudantes (...) [à] continuada ausência de um espaço regular de comunicação entre os Delegados de Turma [e permitem definir como prioridades a] aproximação aos professores e ao pessoal auxiliar de acção educativa através de acções de formação" (pp. 8-9).

Deste estabelecimento de prioridades decorrem os projectos para o ano lectivo de 1993/1994 que visam essencialmente

"melhorar o clima interpessoal da escola (...); criar oportunidades de intervenção (...); dinamizar e prestigiar a participação dos alunos nas

tomadas de decisão da escola (...); estudar o grau de conhecimento e aceitação do regulamento interno da escola (...); sensibilizar a comunidade escolar (alunos, professores e auxiliares de acção educativa) para as grandes finalidades da área de Formação Pessoal e Social e para a importância da democratização da escola" (Queirós *et al.*, 1994, pp. 2-3).

De entre as actividades a desenvolver são de destacar as seguintes:

(i) o apoio à Assembleia de Delegados, efectuando reuniões separadas para os delegados do 3º ciclo do ensino básico e os do secundário, com efeitos positivos traduzidos em reuniões regulares ao longo do ano, mas reforçando a necessidade de um acompanhamento contínuo pelos professores de DPS;

(ii) a realização de uma acção de formação dirigida ao pessoal auxiliar de acção educativa, "Diálogo entre nós", na qual participaram cerca de 90% dos trabalhadores da escola e durante a qual foi possível reflectir sobre as implicações da experimentação da Reforma para este grupo profissional (nomeadamente, o pouco envolvimento que lhes é atribuído no processo), analisar criticamente as principais dificuldades com que estes profissionais se confrontam no seu quotidiano e elaborar um "caderno de sugestões" a enviar aos órgãos de gestão da escola;

(iii) a prossecução de um inquérito sobre o regulamento interno a partir do qual foi possível constatar a existência de um relativo desconhecimento sobre o processo de elaboração do regulamento, sobre as principais aquisições em termos de direitos, especialmente pelos estudantes, e sobre o baixo envolvimento do pessoal administrativo "nas grandes questões da escola", sendo recomendado que uma futura revisão do regulamento implique um processo "ainda mais aberto e participado (...) extremamente visível para toda a escola" (pp. 13);

(iv) a colaboração com a Associação de Estudantes, que se viria a revelar, uma vez mais, difícil de concretizar;

(v) a tentativa de constituir um grupo de trabalho no âmbito da FPS, cujo objectivo seria dinamizar a participação de outros professores da escola em cursos de formação para a docência da disciplina, mas que se revelaria irrealizável em virtude da falta de comparência dos professores da escola à reunião pública marcada para o efeito.

Como é evidente, a recepção e sucesso das diferentes estratégias foi variável, mas os professores sublinhavam a importância da intervenção na "dimensão escola" na eficácia global do projecto de formação pessoal e social; a este propósito parece-nos útil citar as considerações dos próprios professores:

"(um) regulamento interno, mesmo sendo um passo importante nesse caminho, não assegura só por si uma escola mais democrática na sua organização ou funcionamento. Isso só se vai conseguindo no dia-a-dia, com alunos, professores e pessoal não-docente, nos corredores, nos órgãos de gestão e nas salas de aula a praticarem a democracia da única forma possível: intervindo, criticando, opinando, negociando e decidindo e, antes de mais, assumindo-se como realmente são, iguais em direitos e deveres" (pp. 14).

1.5. a Área de FPS como espaço de inovação: uma realidade co-construída

Tivemos já oportunidade de salientar algumas comunalidades entre a perspectiva desenvolvimental-ecológica da formação pessoal e social, que enunciámos no capítulo primeiro, e o projecto de inovação implementado na Escola 1 no âmbito da Área de FPS. Parece-nos, no entanto, ser este o momento de sistematizar as potencialidades do projecto, enquanto esforço intencional para a promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos.

Uma primeira (e fundamental) potencialidade do projecto descrito prende-se com a definição dos *alvos* de intervenção. Como se torna evidente, ao longo da descrição que efectuámos atrás, a intervenção dos professores não se limitou aos alunos e ao espaço da sala de aula, mas estendeu-se ao que designaram de "dimensão escola", com o objectivo de produzir transformações na estrutura e organização da instituição, na direcção de procedimentos mais democráticos e participativos. Deste modo tentou-se envolver não apenas os órgãos de gestão da escola, mas também os outros professores, os auxiliares de acção educativa, e as instâncias de participação dos alunos, nomeadamente através da reactivação da Assembleia de Delegados de Turma e da colaboração com a Associação de Estudantes.

Pese embora a eficácia diferencial destas estratégias de intervenção, há que reconhecer o esforço sistemático e intencional de transformar o contexto institucional da escola e de não limitar a intervenção à sala de aula. O resultado foi um ensaio de estratégias de intervenção educativa não tradicionais, nomeadamente a consultadoria,

que deixam entrever a emergência de uma nova concepção sobre o papel dos professores.

Pelo seu carácter inovador, merece uma referência particular o projecto de consultadoria-formação implementado junto dos auxiliares de acção educativa, que adquiriu um particular significado na instituição, apesar do seu carácter episódico. Por um lado, porque corresponde ao reconhecimento explícito do importante papel que este grupo profissional desempenha na qualidade da vivência dos alunos na escola, papel frequentemente negligenciado: note-se que embora a escola estivesse envolvida desde 1990 no processo de experimentação dos novos programas, se tratou da primeira experiência formal com objectivos de capacitação dos auxiliares de acção educativa. Por outro, porque houve a preocupação de envolvimento dos próprios profissionais na definição das questões a trabalhar ao longo da intervenção, quer previamente à sua implementação quer no decurso das sessões de trabalho cuja flexibilidade visava, exactamente, dar espaço à análise de problemas reais e significativos vivenciados no quotidiano. Finalmente, porque este tipo de projecto pode criar as condições para o desenvolvimento de um novo tipo de relação entre professores e auxiliares de acção educativa, reconhecendo implicitamente uma perspectiva colaborativa que necessariamente terá de existir se o objectivo é transformar a qualidade das experiências dos alunos na escola.

Relativamente à implementação da disciplina de DPS, parece-nos ser de atender quer a questões relacionadas com os conteúdos abordados quer a questões relacionadas com as estratégias privilegiadas. É de salientar que os critérios que presidiram à selecção de conteúdos atenderam, fundamentalmente, à sua relevância para os alunos. São exemplo a abordagem de problemas práticos vivenciados no quotidiano escolar, como as dificuldades sentidas nas aulas ou a criação de uma sala de convívio para os alunos, ou as situações relatadas nos média, como a integração de homossexuais no exército norte-americano, os problemas causados à frequência de uma escola em Portugal por alunos hemofílicos seropositivos, ou as consequências do conflito armado na Bósnia-Herzegovina. Do mesmo modo, os temas relativos ao desenvolvimento psicossocial e vocacional tiveram em conta as características psicossociais do grupo etário dos alunos, visando a sua capacitação para lidar com os desafios com que se confrontam a curto e a médio-prazo.

No que concerne às estratégias, atenda-se ao recurso a algumas das estratégias de intervenção psicológica que caracterizámos no capítulo segundo, como a discussão de dilemas, o treino de competências, ou a clarificação de valores. No entanto, é de registar

a relativa menorização de estratégias que envolvam o desenvolvimento de projectos de acção, com excepção do projecto relativo à sala de convívio e à organização de visitas a outras escolas no âmbito da tematização de questões vocacionais; ora, mesmo nestes casos, podemos verificar que se tratam de oportunidades de acção relativamente pontuais, muito embora a discussão de problemas reais do quotidiano escolar dos alunos obvie, parcialmente, esta limitação. Apesar disto, é verdade que as aulas se constituíram, essencialmente, como um espaço de reflexão criteriosa sobre as experiências reais ou vicariantes dos alunos, mas não a propósito de oportunidades de acção sistemáticas e contínuas, organizadas pelos professores. Ora, muito embora registássemos anteriormente que as intervenções em que as experiências de acção são providenciadas pelo próprio projecto têm o desmérito de não visarem transformar as experiências reais dos sujeitos, antes acrescentando ocasiões para agir, há que reconhecer que, desta maneira, se torna possível garantir a qualidade desenvolvimental das experiências vividas pelos alunos.

Adicionalmente, é de atender às próprias percepções dos professores sobre a intervenção desenvolvida ao longo do segundo ano de experimentação da disciplina: a opção pelo projecto de educação sexual parece ter tido como consequência uma diminuição da inovação ao nível das estratégias utilizadas (sentindo-se, por vezes, que as aulas de DPS se aproximavam das "outras" aulas, muito embora houvesse a preocupação de apelar, de forma não intrusiva, para a participação activa dos alunos e para a reflexão sobre as suas vivências pessoais neste domínio, por exemplo, relativamente às mudanças corporais experienciadas), e uma menor variedade nos temas abordados. Esta avaliação resultou no reequacionamento do planeamento das aulas para o terceiro ano de implementação, tentando reencontrar a lógica assumida no início da experiência.

Ora, é exactamente este protagonismo assumido pelos professores no processo de desenvolvimento curricular da disciplina que nos parece constituir uma inovação substancial deste projecto. Ao longo de todo o processo, os professores envolveram-se, em conjunto, no planeamento das aulas e na avaliação contínua da eficácia das opções feitas, o que permitiu reformular, sempre que necessário, a implementação da disciplina e o trabalho na "dimensão escola". É verdade que a relativa inexistência de orientações programáticas facilitou este processo: aquando da experimentação, apenas estavam disponíveis sugestões de actividades para o 7º ano, não existindo um "programa" da disciplina; a quase ausência de normativos, teve como efeito (positivo, em nossa opinião) o investimento criativo na procura de soluções para a implementação da disciplina. Mas é, também, verdade que correspondeu a uma opção intencional dos

próprios professores e constituiu, sem dúvida, uma oportunidade privilegiada para questionar e reflectir sobre a própria experiência, que teve como resultado a sua (e a nossa) capacitação pessoal e profissional.

Há, ainda, que salientar que não se tratou, como se torna evidente na descrição que fizemos atrás, de um processo sem turbulência ou contradições. Como era inevitável (e, de um ponto de vista psicológico, até desejável), as transformações ensaiadas depararam-se com resistências e dificuldades. Por exemplo, ao instituir a circulação livre dos alunos por todos os espaços da escola, terminando com o acesso reservado de escadas para os professores, o novo regulamento interno gerou algum desconforto; curiosamente, o que implica o reconhecimento do seu papel institucional enquanto catalisadores da inovação na escola, os professores de DPS eram, por vezes, os receptores das "queixas" dos colegas. Outras dificuldades prendiam-se com o facto de nem sempre a disciplina de DPS ser leccionada a turmas inteiras, nem sempre o professor de DPS ser director de turma ou responsável pela docência de outra disciplina à mesma turma (por impedimentos que se prendiam com a organização curricular do 3º ciclo), ou, finalmente, com a variabilidade do grupo-turma, pela inclusão de alunos "novos"; ora, quando esta inclusão não resultava de um desejo de frequentar a disciplina (por exemplo, quando alunos que haviam frequentado a outra opção, pediam para frequentar DPS), mas do acaso (transferência de uma escola em que DPS não existia) os alunos não percebiam porque tinham, agora, uma "hora ocupada" em vez de poderem estar no recreio e colocavam desafios adicionais à relação professor-alunos construída em anos anteriores.

Por último, é legítimo reconhecer o apoio indiscutível dos órgãos de gestão da escola no desenvolvimento deste projecto. Aliás, sem essa base de apoio, muitas das iniciativas desenvolvidas não passariam de afirmações do desejável ou de pura retórica. Por outro lado, os professores de DPS, apesar de terem um papel de charneira, não eram um núcleo isolado de inovação, pois todos os docentes da escola estavam comprometidos nesse projecto de transformação das práticas que era a experimentação da Reforma. Tratava-se, portanto, de um processo colectivo de produção local de inovação em que todos os professores investiram: nas aulas, nos projectos da Área Escola, nas actividades de complemento curricular, na democratização do ambiente institucional, na melhoria da qualidade de vida psicossocial da escola. Só deste modo é inteligível a implementação, *de facto*, de iniciativas, como, por exemplo, a inclusão no horário dos alunos de uma hora semanal para coordenação das actividades de direcção de turma, envolvendo não apenas a resolução de questões mais burocráticas, mas também a discussão dos problemas sentidos pelos alunos. A existência de um contexto

globalmente propício à e legitimador da inovação foi, evidentemente, determinante para a qualidade do processo de implementação da Área de FPS.

2. Mudanças psicológicas desejáveis

A análise do currículo conseguido, ou seja, os resultados obtidos junto dos alunos na sequência da implementação da Área de FPS, repousa numa concepção sobre as mudanças desejáveis neste domínio, que importa agora clarificar, tendo em conta os pressupostos da perspectiva desenvolvimental-ecológica enunciados no capítulo primeiro. A concepção de desenvolvimento psicológico decorrente desta perspectiva enfatiza a importância de considerar dimensões centrais e periféricas do sistema pessoal (ou seja, mudanças de primeira e de segunda ordem), bem como de atender a mudanças nas estruturas transpessoais, salientando a relevância das percepções do sujeito sobre o seu meio ambiente. A visibilidade desta perspectiva no currículo enunciado foi objecto de uma análise detalhada no capítulo anterior, tendo sido identificadas, nos documentos orientadores da política educativa e nos programas das disciplinas, referências múltiplas ao papel da educação escolar, em geral, e da Área de FPS, em particular, na promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos; estas referências remetem também não apenas para dimensões centrais e periféricas do desenvolvimento individual, como para a importância da transformação das estruturas transpessoais.

Em consequência, houve a preocupação neste estudo em observar as mudanças decorrentes da implementação da Área de FPS em dimensões centrais (o raciocínio político e a tomada de perspectiva social) e periféricas (as percepções da competência pessoal) do sistema pessoal, e nas estruturas transpessoais (a orientação para as redes sociais de apoio e as percepções do clima psicossocial da sala de aula). Passaremos, em seguida, a sistematizar estas dimensões, fundamentando a sua selecção e descrevendo os instrumentos utilizados para a sua observação.

O *raciocínio político* constitui uma dimensão do desenvolvimento psicológico relativamente pouco estudada, não se conhecendo estudos que analisem esta variável como resultado de experiências de intervenção no contexto educativo; no entanto, dado o ênfase atribuído à Educação Cívica como objectivo específico da formação pessoal e social no 3º ciclo do ensino básico, o raciocínio dos jovens sobre a organização da vida em sociedade emerge como uma dimensão particularmente relevante. Aliás, a análise da eficácia de um projecto de educação cívica não se deve limitar, em nossa opinião, à aquisição de conhecimentos sobre a estrutura dos sistemas políticos ou à construção de

valores e atitudes, mas, essencialmente, à dimensão mais central da complexidade das concepções pessoais sobre a organização da vida social (Berti, 1988).

A investigação neste domínio é francamente exígua pois, para além do trabalho pioneiro de Adelson (1971; Adelson & O'Neill, 1966), poucos são os estudos que tentam considerar a dimensão estrutural ou tácita do conhecimento político, numa perspectiva desenvolvimental-cognitiva. Excepção relevante é a investigação conduzida por Berti (1988), que explora particularmente as noções de organização e conflito e tenta acompanhar o desenvolvimento destes conceitos numa amostra de 80 crianças e adolescentes italianos, com idades compreendidas entre os 6 e os 15 anos, confrontados com uma versão modificada da entrevista desenvolvida por Adelson e colaboradores. A autora identifica quatro tópicos principais que diferenciam a complexidade do raciocínio sobre estas questões: (i) o reconhecimento da *comunidade* e da sua necessidade de organização, que evolui desde o reconhecimento exclusivo de necessidades individuais ou familiares até à centralidade da organização política como reguladora da vida social; (ii) o reconhecimento do *conflito*, que caracteriza desde as situações de total desconhecimento da noção de conflito de interesses até às situações em que o conflito é conceptualizado como inerente à vida em sociedade; (iii) a identificação de *organismos políticos*, que diferencia concepções em que "ninguém governa" até representações de alguma complexidade com referência à articulação e democraticidade do sistema político; e (iv) o conceito de *leis*, que é diferenciável em função do grau de abstracção do raciocínio do sujeito sobre as leis (*vd.* Quadro V.1).

Neste estudo utilizámos a versão modificada da entrevista semi-estruturada desenvolvida por Berti (1988), em que os alunos são colocadas perante uma situação em que vários milhares de pessoas vão construir um país numa ilha deserta recém-descoberta; a entrevista analisa os vários temas (reconhecimento da comunidade e do conflito, organismos políticos e leis). Berti (1988) encontrou várias sequências de complexidade crescente nas concepções da organização da vida em sociedade; um completo reconhecimento do conflito e da organização política parece emergir apenas por volta dos 14-15 anos.

A *tomada de perspectiva social* é um constructo que revela uma complexidade crescente ao longo da adolescência (Selman, 1980), em que são evidentes importantes mudanças na forma de conceptualizar as relações com os outros, o que justifica a sua inclusão neste estudo; adicionalmente o currículo enunciado remete frequentemente para a promoção das capacidades de tomada de perspectiva no domínio interpessoal. Segundo a proposta de Selman (1980, 1981), a tomada de perspectiva social (TPS) é

Quadro V.1

Níveis de complexidade dos quatro tópicos da entrevista do raciocínio político (Berti, 1988).

Tópico 1: Reconhecimento da comunidade e da sua necessidade de organização

Critério: referência a necessidades colectivas.

Nível 1: Só são reconhecidas necessidades individuais e familiares. O sujeito descreve a procura de alimentos e a construção de casas e mobília.

Nível 2: Referência a algumas estruturas sociais: o sujeito menciona não apenas casas mas também infra-estruturas e edifícios para uso colectivo, como por exemplo, escolas, hospitais, igrejas, jardins, ...

Nível 3: São mencionadas estruturas políticas: o sujeito refere, quando fala das coisas que as pessoas têm de construir, da câmara municipal e/ou de um governo ou conselho local. No entanto, estas estruturas são apenas brevemente referidas pelo sujeito e não são centrais no seu discurso. Não há compreensão clara destas estruturas.

Nível 4: Deve existir uma organização política. O sujeito enfatiza a constituição de organismos políticos. Refere que antes de iniciar a construção da cidade as pessoas devem constituir um tipo de governo para organizar o trabalho ou prevenir a emergência de conflitos entre os habitantes.

Tópico 2: Reconhecimento do conflito

Critério: referência ao conflito.

Nível 1: O conflito não é reconhecido: o sujeito não só não o menciona como não considera a situação em que várias pessoas querem construir a casa no mesmo sítio como conflituosa. Acha que um acordo se pode obter rapidamente, quer pela construção de bairros ou condomínios quer porque algumas pessoas vão desistir do plano inicial.

Nível 2: O conflito é reconhecido: o sujeito não o refere espontaneamente mas reconhece a sua existência na situação em que várias pessoas querem construir a casa no mesmo sítio, referindo que não pode ser resolvido de forma a satisfazer toda a gente.

Nível 3: O conflito é espontaneamente referido: o sujeito menciona a existência de conflitos quando fala do que acontece quando as pessoas chegam à ilha ou da função do governo.

Tópico 3: Organismos políticos

Critério: articulação e democraticidade do sistema político referido (maior ênfase na democraticidade).

Nível 1: Ninguém governa. O sujeito não menciona nenhum "chefe". Quando muito fala de polícias ou de outras pessoas cuja função é manter a ordem.

Nível 2: Existe um "chefe". O sujeito menciona a existência de um "chefe" ou "presidente" da ilha que faz leis ou toma decisões em caso de conflito.

Nível 3: Existem vários "chefes". O sujeito menciona vários "chefes" que governam sectores específicos da comunidade.

Nível 4: Referências à democracia directa. Neste nível, fazer leis é tarefa de toda a comunidade. Os habitantes (na sua totalidade ou apenas os representantes das famílias) fazem as leis em reuniões magnas ou exercem controlo sobre órgãos legislativos.

Tópico 4: Leis

Critério: nível de abstracção da noção de lei.

Nível 0: O sujeito desconhece a palavra "lei".

Nível 1: As leis proíbem algumas acções particulares. Para explicar o que é uma lei, o sujeito enuncia a proibição de acções específicas como lutar, roubar, ser mau ou dizer palavrões, confundindo normas legais e morais.

Nível 2: As leis regulam a vida da comunidade. O sujeito fala das leis em termos concretos e abstractos e define-as como regras que promovem a vida comunitária prevenindo que algumas pessoas obtenham privilégios em detrimento de outras.

uma estrutura da compreensão interpessoal (Coimbra, 1991 b) relativamente à qual é possível identificar quatro níveis de complexidade crescente: nível 0, TPS indiferenciada e egocêntrica, nível 1, TPS diferenciada e subjectiva, nível 2, TPS auto-reflexiva e recíproca, nível 3, TPS mútua, e nível 4, TPS profunda e sócio-simbólica (*vd.* Quadro V.2).

Esta estrutura foi alvo de uma investigação em Portugal (Coimbra, 1991 b; Coimbra & Campos, 1991), com uma população similar à deste estudo, que viria a confirmar os resultados de outras investigações quanto à natureza desenvolvimental do constructo e à inexistência de diferenças de sexo (*e.g.*, Gurrucharri & Selman, 1982; Gurrucharri, Phelps & Selman, 1984; Selman, 1976, 1980; Selman & Byrne, 1974). Mais especificamente, Coimbra (1991 b) verificou que, aos 12 anos, a maioria dos sujeitos era capaz de uma tomada de perspectiva social recíproca (nível 2), enquanto que, aos 18 anos, predominava o nível 3, que traduz a capacidade de assumir uma perspectiva da 3ª pessoa.

Neste estudo, a *tomada de perspectiva social* (TPS) foi analisada através de uma entrevista semi-estruturada (Selman e col., 1986; Selman e col., 1979), adaptada por J. L. Coimbra (1991 d; 1993). O estímulo é um dilema interpessoal que apresenta uma situação de conflito, centrada numa relação de amizade, colocando-se ao sujeito um conjunto de questões que tentam recolher informação sobre a formação da amizade, os factores que contribuem para proximidade/intimidade na relação, o valor e a natureza da confiança e reciprocidade num amigo íntimo, a natureza do ciúme e seus efeitos na amizade, a resolução de conflitos e a ruptura.

Ford (1985) identifica duas áreas centrais da competência pessoal significativas: aeficácia comportamental nas transacções com o meio, que implica atingir, de forma adaptativa, os objectivos pessoais e sociais da escola nas relações com os outros, na realização académica, etc., e o desenvolvimento de percepções positivas sobre si próprio e a competência pessoal no desempenho em vários domínios; neste estudo, centrar-nos-emos nesta última. A *percepção da competência pessoal* emerge, assim, como uma dimensão relevante da mudança psicológica a promover, considerando-se que se trata de um constructo multidimensional, estruturado hierarquicamente e em desenvolvimento (Marsh, 1986; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976). Adicionalmente, são frequentes as referências do currículo enunciado à importância de promover percepções positivas sobre si próprio.

Saliente-se que a investigação tem revelado que o conceito de competência própria

Quadro V.1

Caracterização dos níveis da TPS (adaptado de Coimbra, 1991 b, pp. 100-106).

Nível	Características
0: TPS indiferenciada e egocêntrica	ausência de distinção de perspectivas indiferenciação entre físico e psicológico incapacidade em reconhecer que uma outra pessoa possa interpretar uma dada situação de modo diferente do seu
1: TPS diferenciada e subjectiva	tomada de perspectiva própria, da 1ª pessoa capacidade de diferenciação de características físicas e psicológicas relação entre perspectivas feita de forma unilateral
2: TPS auto-reflexiva e recíproca	tomada de perspectiva do outro, da 2ª pessoa capacidade para descentrar-se mentalmente de si mesmo reciprocidade de pensamentos e sentimentos
3: TPS mútua	tomada de perspectiva do "outro generalizado" possibilidade de o sujeito se descentrar, não apenas da sua perspectiva, mas também de si próprio e assumir a perspectiva de uma terceira pessoa, um observador hipotético, distanciado e imparcial reconhecimento da necessidade de coordenar perspectivas recíprocas
4: TPS profunda e sócio-simbólica	integração profunda das várias perspectivas possíveis emergência] da noção de inconsciente capacidade de empatia para com o outro

tende a ser mais diferenciado e realista com a idade (*vd.* Fontaine, 1991 a, 1991 b); este crescente realismo é particularmente visível se atendermos à correlação entre os conceitos de competência académica e os resultados escolares (*vd.* Marsh, 1990; Reuchlin, 1990; Fontaine, 1991), sendo de salientar que as estratégias educativas têm um efeito comprovado neste processo (*vd.* Fontaine, 1991 b). Adicionalmente, um estudo longitudinal com adolescentes portugueses revelou diferenças em função do sexo, nível sócio-económico e ano de escolaridade para alguns domínios do conceito de competência pessoal (Fontaine, 1991 a, 1991 b), sendo de realçar a não confirmação das diferenças de sexo verificadas noutros países, favoráveis aos rapazes, no sentido de competência pessoal no domínio da matemática.

O *sentido de competência pessoal* foi analisado através de um questionário (SDQ II) desenvolvido por Marsh, Relich e Smith (1983) e adaptado à população portuguesa por Fontaine (1991 b); o questionário inclui várias escalas (competência física/desportiva, aparência física, relação com os pares do mesmo sexo e do sexo oposto, relação com os pais, língua materna, matemática, disciplinas escolares em geral, auto-conceito global, auto-conceito não académico total, auto-conceito académico total e auto-conceito total), abrangendo domínios académicos e não académicos; o SDQ II é composto por 102 afirmações relativamente às quais o sujeito se deverá posicionar numa escala de 6 pontos, de concordo totalmente a discordo totalmente.

A importância das estruturas transpessoais tem sido extensivamente salientada ao longo deste trabalho (*vd.* Fraser & Fisher, 1983; Moos, 1987; Orford, 1990). Por exemplo, no já citado trabalho de Weissberg *et al.* (1989) salienta-se que a competência do sujeito apela não apenas à sua capacidade de utilizar os recursos pessoais, mas também os recursos ambientais. Ora, neste processo é particularmente relevante a percepção dos sujeitos sobre o seu meio, que constitui um indicador da sua qualidade psicossocial; as dimensões da qualidade psicossocial aqui consideradas, a orientação para a rede e as percepções do clima psicossocial da sala de aula, estão presentes no currículo enunciado, nomeadamente quando se acentuam objectivos no domínio da solidariedade e se enfatiza a "experiência pedagógica quotidiana" [LBSE, art.º 7º, alínea I)] como instrumento para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

O apoio social tem efeitos demonstrados na adaptação dos jovens em vários domínios, incluindo a competência escolar e a gestão de acontecimentos stressantes (*e.g.*, Cauce, Hannan & Sargeant, 1992; Levitt, Guacci-Franco & Levitt, 1993; Pollard, 1993); a importância da provisão de apoio social é particularmente saliente quando os jovens experienciam condições múltiplas de desvantagem sócio-económica (Dubois,

Felner, Meares & Krier, 1994). As investigações afirmam, ainda, a centralidade da escola como contexto de apoio social, quer no que se refere ao apoio prestado pelos pares, quer no que se refere ao apoio prestado pelos adultos (Carter & Janzen, 1994; Cauce, Hannan & Sargeant, 1992; Dubois, Felner, Brand, Adan & Evans, 1992; Dubois *et al.*, 1994; Levitt, Guacci-Franco & Levitt, 1993; Price, Cioci, Penner & Trautlein, 1993). A dimensão do apoio social que iremos considerar neste estudo, a *orientação para a rede social de apoio*, centra-se na importância que o sujeito atribui ao recurso à sua rede social, e constitui um indicador da qualidade do apoio social percebido.

Vaux, Burda & Stewart (1986) revelam que uma orientação negativa face ao apoio social está associada a redes mais pequenas, comportamentos menos apoiantes e avaliações de apoio menos positivas, enquanto que uma orientação positiva se correlaciona com várias características como a afiliação, a confiança e uma orientação feminina dos papéis sexuais. Um outro estudo realizado com adolescentes portugueses (Antunes, 1994) revela uma relação entre algumas dimensões do conceito de si próprio e as percepções de apoio social, e uma tendência à diminuição, ao longo da adolescência, da orientação para a rede.

A orientação para a rede social de apoio foi analisada através de uma escala (NOS) desenvolvida por Vaux, Burda e Stewart (1986) e adaptada por Antunes e Fontaine (1992); a escala é constituída por 20 itens que avaliam as expectativas quanto à acessibilidade e utilidade dos recursos da rede social de apoio, devendo o sujeito declarar a sua concordância com cada frase numa escala de Lickert de 6 pontos (de "concordo totalmente" a "discordo totalmente"); esta escala é considerada útil na compreensão das transacções entre as pessoas e as suas redes sociais de apoio.

No que se refere aos estudos sobre as percepções dos alunos sobre *o clima psicossocial da sala de aula*, têm sido comprovados os efeitos positivos no bem-estar de adolescentes (Cheung, 1995) e de crianças (Madonna, Bailey & Wesley, 1990; Wright & Cowen, 1982; Wright, Cowen & Kaplan, 1983), e no sucesso escolar (Felner, Aber, Primavera & Cauce, 1985; Moos, 1979; Trickett & Moos, 1974): Yuen, Grace e Watkins (1994), por exemplo, verificaram que climas percebidos como amigáveis e colaborativos, com tarefas variadas e desafiantes promoviam a orientação para a realização, enquanto percepções de competição e de controlo do professor encorajavam a memorização; Keyser e Barling (1981) constataram que as percepções do clima da aula podem ser um determinante do sentido de competência pessoal dos alunos. Outros estudos associaram outras dimensões das percepções do clima da sala de aula com atitudes mais positivas perante a matéria (Fouts & Myers, 1992; Fraser & Fisher, 1982; Haladyna, Olsen &

Shaughnessy, 1982; Shaughnessy, Haladyna & Shaughnessy, 1983) ou com comportamentos dos alunos na aula (Brown, 1982; Short & Short, 1988). Foi ainda demonstrado que a introdução de inovações educativas tem efeitos no aumento das percepções de apoio do professor, envolvimento e inovação, enquanto classes "tradicionais" tendem a enfatizar as percepções de orientação para a tarefa, competição e controlo do professor (Raviv, Raviv & Reisel, 1993); adicionalmente, Raviv, Raviv e Reisel (1990) constataram que alunos e professores apresentam importantes semelhanças nas percepções do clima ideal, mas revelam diferenças nas percepções do clima real da sala de aula. Finalmente, Huang e Waxman (1995) verificaram que os alunos de níveis de escolaridade mais baixos tendem a ter percepções mais elevadas de envolvimento e satisfação.

O clima psicossocial da sala de aula foi analisado através da Escala do Ambiente da Sala de Aula (CES) desenvolvida por Trickett e Moos (1974) e adaptada por Menezes e Campos (1992 a); a escala é constituída por 90 itens que avaliam a percepção de três dimensões do ambiente psicossocial da sala de aula: relação (envolvimento, afiliação, apoio do professor), orientação para objectivos (orientação para a tarefa, competição, ordem e organização) e manutenção e mudança sistémica (clareza de regras, controlo do professor e inovação); o sujeitos posicionam-se face a cada afirmação numa escala de 6 pontos, de concordo totalmente a discordo totalmente.

É, portanto, relativamente a este conjunto de dimensões do sistema pessoal e dos sistemas transpessoais que se vai centrar o estudo dos contributos da escola no desenvolvimento psicológico dos alunos, analisando de que modo a introdução da Área de FPS prevista na Reforma Curricular contribui para as mudanças psicológicas a observar nas estruturas do raciocínio político e da compreensão interpessoal, no sentido de competência própria, na orientação para a rede social de apoio, e nas percepções dos alunos sobre o clima psicossocial da sala de aula.

Note-se que a *administração dos instrumentos* variou em função do tipo de instrumento. Os questionários foram sempre administrados em grupo, observando turmas inteiras na situação de sala de aula; as entrevistas foram, como é evidente, realizadas individualmente, numa sala cedida pela escola. Houve sempre a preocupação de alternar a ordem de administração dos diversos instrumentos de forma a evitar qualquer efeito de "contaminação"; a alternância verificou-se quer quanto aos questionários, nas diversas administrações, quer quanto às duas entrevistas, nos dois momentos em que foram usadas. A confidencialidade foi assegurada em todos os instrumentos, muito embora a participação não fosse anónima.

3. Características gerais do estudo

O objectivo central deste estudo é determinar os resultados psicológicos da implementação da Reforma Curricular e da Área de FPS. Especificamente, pretende-se dar resposta às seguintes questões:

(i) considerando que a Reforma Curricular e a Área de FPS assumem objectivos de promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos, a sua implementação produz mudanças em dimensões desse desenvolvimento?

(ii) concretizando a disciplina de DPS, de forma particular, estes objectivos, a sua frequência produz ou potencia mudanças no desenvolvimento psicológico dos alunos?

(iii) que dimensões do desenvolvimento psicológico são influenciadas pela implementação da reforma e da disciplina de DPS?

(iv) as eventuais mudanças observadas são diferentes em função do contexto escolar ou do ano de escolaridade?

Para dar resposta a estas questões, a observação das mudanças psicológicas decorreu em *duas escolas do 3º ciclo* do ensino básico e secundário (Escola 1 e Escola 2), com características semelhantes do ponto de vista de algumas dimensões do clima ecológico: (i) o tamanho da instituição, avaliado em função da área total da escola (), do número de alunos () e do *ratio* professor/aluno (), (ii) o meio ambiente, definido com base em algumas características da população da escola, como o sexo, a idade e o nível sócio-económico, e (iii) a inserção geográfica (zona urbana central da cidade do Porto). As duas escolas são, ainda, idênticas quanto à arquitectura do edifício e têm componentes comuns na história institucional (ex-escolas comerciais e industriais).

As escolas seleccionadas diferem quanto ao momento de implementação e difusão da reforma educativa e quanto à existência de um espaço curricular disciplinar, com objectivos específicos de formação pessoal e social dos alunos: a disciplina de DPS, alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa (EMR). A Escola 1 foi, como vimos, uma das escolas vulgarmente designadas "da experiência", que iniciou a experimentação dos novos programas no ano lectivo de 1990/91 e da disciplina de DPS em 1991/92, enquanto que a Escola 2 implementou apenas em 1992/93 a reforma curricular, aquando da generalização a nível nacional, não dispondo de professores com formação para leccionar DPS. Como vimos, na Escola 1 foi acompanhada a implementação da Área de FPS, criando condições para descrever a intervenção corrente junto dos alunos que

frequentam a disciplina de DPS, bem como as transformações no espaço institucional da escola. Na Escola 2, o projecto limita-se à observação dos alunos.

Em cada escola foram seleccionadas *todas as turmas do 3º ciclo* do ensino básico (7º, 8º e 9º anos de escolaridade); a selecção do 3º ciclo deve-se ao facto da disciplina de DPS não estar em regime de experiência no ensino secundário. Os alunos destas turmas constituirão os grupos a observar, durante um período de dois anos (1992-1994). Deste ponto de vista, o estudo apresenta uma novidade relativamente a estudos de avaliação de inovações educativas, nomeadamente no que diz respeito à consideração de *todas as turmas* do ensino básico das escolas seleccionadas, e não apenas a um pequeno grupo. Esta opção visa aproximar o estudo, o mais possível, da situação natural.

A selecção dos 3 anos de escolaridade que constituem o 3º ciclo permite contemplar uma diversidade de situações de implementação da Reforma Curricular (*vd.* Quadro V.3). No início do estudo, em 1992, a *reforma curricular* está, na Escola 1, em vigor para todos os anos de escolaridade (com excepção de uma pequena turma do 9º ano); na Escola 2, apenas os alunos do 7º ano de escolaridade frequentam os novos currículos, mantendo-se os restantes alunos do 3º ciclo com o currículo pré-Reforma. No que concerne à frequência da *disciplina de DPS* apenas existe na Escola 1 e está limitada aos alunos que frequentam o 8º ano de escolaridade. Portanto, apenas o grupo que frequenta em 1992-93 o 8º ano da Escola 1 se caracteriza pela conjugação das duas situações: a reforma e a disciplina de DPS; note-se que este grupo frequenta a disciplina desde 1991³.

Todos os grupos de alunos foram alvo de *duas observações* entre 1992 e 1994. No entanto, dado que utilizámos dois tipos de instrumentos, questionários e entrevistas semi-estruturadas, os grupos observados, os planos de observação e os momentos de observação foram diferentes, tendo em conta as exigências e natureza diversas dos instrumentos. Assim, começaremos por referir os procedimentos de observação com as entrevistas semi-estruturadas, mencionando depois a utilização dos questionários.

Relativamente às *entrevistas semi-estruturadas* seria impossível observar todos os alunos, dada a exigência desta metodologia em termos de tempo e custos. Tendo em conta a ênfase atribuída no programa da disciplina de DPS às questões do desenvolvimento interpessoal e da organização política, consideramos prioritária a determinação dos efeitos da

³ A escola decidiu manter a disciplina como opção para os mesmos alunos durante todo o 3º ciclo, não alargando a sua frequência a outros grupos.

Quadro V.3
 Caracterização dos grupos de alunos.

		Reforma Curricular	
		Sim	Não
Disciplina de DPS	Sim	8º Escola 1	----- (*)
	Não	7º Escola 1 e 2 9º Escola 1	8º e 9º Escola 2

(*) Condição impossível: não pode existir a disciplina de DPS fora do quadro da Reforma Curricular.

disciplina na produção de mudanças nestas dimensões estruturais do desenvolvimento psicológico. Assim, o critério principal de selecção da amostra foi *a frequência da disciplina de DPS*.

No entanto, como vimos atrás, a frequência da disciplina estava limitada aos alunos da Escola 1 que frequentavam, em 1992, o 8º ano de escolaridade (*vd.* Quadro V.3). Portanto, para determinar apenas os efeitos da disciplina havia que considerar um outro grupo de alunos da mesma escola e com um currículo da reforma; a opção recaiu nos alunos que frequentavam, em 1992, o 7º ano de escolaridade. Dado que se previam duas observações, com um ano de intervalo, a comparação dos resultados da 1ª observação dos alunos que frequentavam DPS com os resultados da 2ª observação dos alunos que não frequentavam DPS, permitia determinar os efeitos da disciplina, controlando a idade e o tempo de vivência na escola, embora não eventuais efeitos de coorte.

Tendo em conta estes pressupostos, constituiu-se uma *amostra* (n=40), equilibrada quanto ao sexo, a partir dos grupos que, em 1992, frequentavam o 7º e 8º anos de escolaridade na Escola 1. A amostra foi randomizada em função de dois critérios principais: (i) frequência de DPS desde 1991 para os alunos do 8º ano, e (ii) não-frequência da disciplina ou da sua alternativa (EMR) para os alunos do 7º ano. Foram ainda utilizados dois critérios adicionais: (iii) ausência de reprovações; (iv) nível sócio-económico e cultural (avaliado em função da escolaridade e profissão dos pais) médio; a selecção destes critérios visou controlar o efeito diferencial das características do meio familiar que podem ser um importante mediador do desenvolvimento dos jovens, bem como garantir níveis equivalentes de sucesso escolar. As amostras foram observados duas vezes, com um ano de intervalo, em Abril de 1993 e de 1994 (Quadro V.4).

No que concerne aos *questionários* optou-se pela observação de *turmas inteiras*. Tal como nas entrevistas, todos os grupos de alunos foram alvo de *duas observações*. No entanto, para otimizar a observação dos efeitos da reforma e da disciplina, a 1ª observação, em Dezembro de 1992, foi comum para todos os grupos, mas a 2ª observação decorreu em momentos diversos para os vários grupos, definidos em função do ano de escolaridade (Quadro V.5). Este procedimento permite aumentar as possibilidades de comparação entre os grupos, controlando eventuais efeitos de idade e tempo de vivência na escola, muito embora não efeitos de coorte. Por exemplo, para analisar os efeitos da disciplina é possível comparar os resultados da 1ª observação do G2 (8º ano em 1992 da Escola 1) com os da 2ª observação do G1 (8º ano em 1993 da Escola 1).

Quadro V.4

Caracterização da amostra de alunos para as duas entrevistas semi-estruturadas.

Amostra	Frequência de DPS	Sexo	1993		1994	
			ano	n	ano	n
A1	Não*	M	7º	10	8º	10
		F		10		10
A2	Sim**	M	8º	10	9º	10
		F		10		10
Total				40		40

* a condição de frequência de DPS era impossível para o 7º ano, dado que a disciplina só estava disponível para os alunos do 8º ano.

** a frequência da disciplina foi uma das condições de selecção dos alunos do 8º ano.

Quadro V.5

Momentos de observação dos grupos de alunos para os questionários.

Escola	Momento Grupos	1ª observação		2ª observação	
		Dezembro.92	Junho.93	Dezembro.93	Junho.94
1	G1	7º ano		8º ano	
	G2	8º ano			9º ano
	G3	9º ano	9º ano		
2	G4	7º ano		8º ano	
	G5	8º ano			9º ano
	G6	9º ano	9º ano		

Adicionalmente, foram seleccionadas, ao acaso, duas turmas inteiras do 8º ano de escolaridade da Escola 1, com o objectivo de controlar o *efeito de teste* para os questionários.

A *constituição das amostras* nas duas administrações para os vários grupos é discriminada no Quadro V.6. Dado que a observação foi feita em turmas inteiras, foram eliminados todos os alunos que reprovaram; os novos elementos que não estiveram presentes na 1ª administração foram também eliminados *a posteriori*. Portanto, a redução do número de sujeitos corresponde a perdas temporais. Como a administração dos questionários implicava mais do que uma hora lectiva, o número de sujeitos varia também em função do questionário utilizado.

A comparação entre os vários grupos observados nas duas administrações e a análise das mudanças experienciadas ao longo do tempo permitirá determinar os *efeitos da reforma, da disciplina de DPS e da escola*. A análise destes efeitos visa dar resposta às questões enunciadas atrás, determinando em que medida a implementação da Reforma Curricular e da Área de FPS produz mudanças no desenvolvimento psicológico dos alunos. Finalmente, a análise das diferenças nas mudanças psicológicas dos alunos em função das condições de intervenção terá, ainda, em conta as seguintes variáveis moderadoras: a idade-ano de escolaridade, o sexo e o nível sócio-económico e cultural das suas famílias de origem (avaliado em função do nível de escolaridade e profissional dos pais). Tal como nas entrevistas, o plano metodológico não permite controlar eventuais efeitos de coorte.

4. Conclusão

Ao longo deste capítulo, apresentamos as características do estudo realizado junto dos alunos do 3º ciclo do ensino básico com a objectivo de avaliar as mudanças psicológicas decorrentes da implementação da Área de FPS.

Neste sentido, começamos por descrever e analisar o processo de implementação da Área de FPS numa das escolas que esteve envolvida na chamada "experiência da Reforma". Num segundo momento, foram sistematizadas as mudanças psicológicas desejáveis, tendo em conta não apenas os pressupostos da perspectiva desenvolvimental-ecológica como os objectivos do currículo enunciado (cuja análise detalhada foi realizada no capítulo quarto), a partir das quais se fez a opção pelas variáveis (e os instrumentos) a utilizar neste estudo. Finalmente, foram apresentadas as características gerais do estudo, fundamentando a selecção das escolas e dos grupos

Quadro V.4

Constituição dos grupos de alunos para os diversos questionários nos diferentes momentos de observação.

Momento		1º Dez.92	2º Jun.93	3º Dez.93	4º Jun.94
Grupo	Instrumentos**	(n)	(n)	(n)	(n)
G1 7º Escola 1 *	SDQII	90		81	
	NOS	104		86	
	CES	104		84	
G2 8º Escola 1 *	SDQII	131		40	110
	NOS	133		40	110
	CES	128		39	109
G3 9º Escola 1 *	SDQII	195	180		
	NOS	198	179		
	CES	197	179		
G4 7º Escola 2 *	SDQII	127		104	
	NOS	129		104	
	CES	129		104	
G5 8º Escola 2 *	SDQII	118			54
	NOS	118			48
	CES	119			55
G6 9º Escola 2 *	SDQII	166	160		
	NOS	170	161		
	CES	169	160		
TOTAL	SDQII	827	340	225	164
	NOS	852	340	230	158
	CES	846	339	227	164

* Os grupos são designados em função do ano de escolaridade que frequentavam em 1992/93.

** SDQ II, Self-Description Questionnaire; NOS, Network Orientation Scale; CES, Classroom Environment Scale.

observados e a elaboração de um plano metodológico, inspirado nas sequências longitudinais, que teve características diferenciadas em função dos instrumentos utilizados.

De entre as características do estudo que nos parecem merecedoras de maior saliência refiram-se as seguintes:

(i) o envolvimento do investigador, através de uma metodologia de observação participante, no processo de intervenção que se pretende avaliar;

(ii) a consideração de variáveis pessoais e transpessoais, combinando dimensões geralmente independentes na literatura;

(iii) a justificação das variáveis (e dos instrumentos) a partir de uma concepção sobre o desejável, explicitada e decorrente da análise de perspectivas teóricas e do currículo enunciado a que se procedeu em capítulos anteriores;

(iv) a análise de todas as turmas do 3º ciclo das escolas consideradas;

(v) a construção de um plano de observação complexo que permite controlar, em meio natural, os efeitos da idade-ano de escolaridade, da escola, da reforma e da disciplina de DPS.

Evidentemente, algumas das opções enunciadas implicaram riscos que a "investigação fundamental" (se é que esta existe em Psicologia) tenta arduamente evitar, nomeadamente o envolvimento do investigador do processo de intervenção. No entanto, esta opção não implica o descuido, antes reforça o cuidado a ter, com as questões referentes à metodologia da própria investigação.

CAPÍTULO SEXTO

INSTRUMENTOS DE OBSERVAÇÃO DAS MUDANÇAS PSICOLÓGICAS -

Como salientámos no capítulo anterior, este estudo visa analisar os contributos da Área de Formação Pessoal e Social na promoção do desenvolvimento psicológico de jovens que frequentam o 3º ciclo do ensino básico, considerando mudanças em dimensões centrais e periféricas do sistema pessoal e nas estruturas transpessoais. Decorrente da natureza diversificada dos constructos em análise é a opção por instrumentos de observação também diversos, sendo utilizadas entrevistas semi-estruturadas para a observação das estruturas sócio-cognitivas (raciocínio político e tomada de perspectiva social) e instrumentos de tipo questionário para as restantes dimensões (sentido de competência própria, orientação para a rede e percepções do clima da sala de aula); todos os instrumentos são apresentados em anexo.

Este capítulo centrar-se-à na análise da sensibilidade, validade e fidelidade dos instrumentos utilizados. Todos os tratamentos de dados foram realizados com o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versões 6.0 e 7.0 para *Windows*. Para facilitar a leitura dos resultados, serão, geralmente, apresentados quadros apenas quando se registam diferenças significativas. Para as entrevistas semi-estruturadas, recorreremos à análise do acordo entre juizes, através da percentagem de acordo e da fiabilidade "correlacional" entre juizes, utilizando ainda a análise de variância em medidas repetidas. Para os questionários, a sensibilidade e fidelidade será determinada através da análise do poder discriminativo dos itens; a fidelidade e validade de constructo através da consistência interna e da análise factorial; os dados da análise factorial servirão, ainda, para evidenciar a organização das percepções dos sujeitos. Após uma secção destinada a analisar eventuais efeitos de teste, o método diferencial será, finalmente, utilizado para determinar a sensibilidade dos instrumentos e a sua validade de constructo (e, em alguns casos, convergente), tomando como factores diferenciadores o nível de escolaridade, o sexo e o nível sócio-económico; o método diferencial terá, face a algumas destas variáveis, uma função exploratória. Para não sobrecarregar excessivamente o texto, são apenas apresentados detalhadamente os resultados para a 1ª administração dos questionários, referindo brevemente os resultados obtidos na 2ª administração.

1. Estudo da validade das entrevistas semi-estruturadas

A utilização de entrevistas semi-estruturadas implica o recurso a juizes com formação específica no domínio da entrevista, cuja função é codificar as respostas dos sujeitos de acordo com um modelo conceptual pré-determinado. Assim, a validade deste tipo de investigação depende, fundamentalmente, da fiabilidade dos juizes, isto é, do

grau em que a avaliação de cada juiz pode ser generalizada à de um outro (Wiggins, 1973): o principal problema desta metodologia é, portanto, relativo ao próprio "sistema de recolha de dados — um observador-codificador humano" (Hartmann, 1977, pp. 103).

Nesta investigação, foram utilizadas duas entrevistas, uma centrada no raciocínio político (Berti, 1988) e outra na compreensão interpessoal (Selman, 1975). Relativamente a cada uma foram definidos dois juizes independentes, um dos quais cotou a totalidade das entrevistas, enquanto que o outro cotou metade das entrevistas efectuadas, escolhidas ao acaso. Assim, o acordo entre juizes é determinado a partir de um subconjunto da amostra total, procedimento que tem sido utilizado noutros estudos (Beardslee, Schultz & Selman, 1987; Berti, 1988).

De entre as várias estratégias utilizadas para determinar a fiabilidade dos juizes, utilizaremos duas abordagens correntes: (i) a percentagem de acordo entre juizes, e (ii) a "fiabilidade «correlacional»" (Hartmann, 1977, pp. 104). A fiabilidade é avaliada através da determinação de três coeficientes: o *kappa* de Cohen (1960), uma medida da proporção de acordo entre juizes, uma vez excluído o acordo devido ao acaso, o *phi*, uma medida baseada no qui-quadrado que traduz a correlação entre as avaliações dos juizes, e o coeficiente de incerteza simétrico, que permite verificar até que ponto as avaliações dos juizes se predizem mutuamente. Adicionalmente serão utilizadas análises de variância, tomando as cotações dos dois juizes como medidas repetidas; este procedimento permite determinar em que medida existem diferenças significativas intra-sujeito e, deste modo, é também um indicador da fiabilidade entre juizes.

Como referimos no capítulo anterior, para as duas entrevistas, a amostra é constituída por 40 alunos da Escola 1, igualmente distribuídos por sexo e ano de escolaridade (7º e 8º anos); os alunos do 8º ano frequentam a disciplina de DPS desde 1991. A constituição das amostras para as duas entrevistas nos dois momentos de observação está discriminada no Quadro VI.1; note-se que, por dificuldades no registo audiográfico de duas entrevistas do raciocínio político, faltam os dados relativos a uma das observações em dois sujeitos (um rapaz do 7º ano em 1993 e uma rapariga do 8º ano em 1994).

Os alunos foram entrevistados duas vezes, com um intervalo de um ano, em 1993 e 1994; a ordem das entrevistas foi não apenas alternada dentro do própria amostra (*i.e.*, metade dos alunos realizaram, em primeiro lugar, a entrevista do raciocínio político e, em segundo lugar, com um intervalo de 2 a 5 dias, a entrevista da tomada de perspectiva social; na outra metade ocorreu o inverso), como entre momentos de observação (ou

Quadro VI. 1

Constituição das amostras para as entrevistas, nos dois momentos de observação.

Entrevista	N	Ano de escolaridade		Sexo	
		1993			
Raciocínio político	39	7º	19	M	19
		8º	20	F	20
Compreensão interpessoal	40	7º	20	M	20
		8º	20	F	19
		1994			
Raciocínio político	39	8º	20	M	20
		9º	19	F	20
Compreensão interpessoal	40	8º	20	M	20
		9º	20	F	20

seja, o grupo que havia realizado a entrevista do raciocínio político em primeiro lugar em 1993, começava, em 1994, pela entrevista da tomada de perspectiva social).

As entrevistas foram administradas individualmente, na escola, por entrevistadores treinados de forma a garantir a fidelidade ao guião da entrevista e os requisitos de uma entrevista clínica. A formação dos entrevistadores envolveu a realização de várias entrevistas de treino, com vista ao conhecimento do guião e ao aperfeiçoamento das suas capacidades na condução de uma entrevista clínica; factores como a necessidade de dar tempo ao entrevistado para elaborar o seu raciocínio, estimular o entrevistado a responder ao seu nível mais elevado de competência, sem influenciar a sua resposta, são fundamentais neste processo e exigem uma sensibilidade particular, que decorre do exercício e da reflexão crítica sobre as próprias entrevistas realizadas.

Quanto aos juizes, o seu processo de formação decorreu ao longo de vários meses, com vista à clarificação dos critérios de cotação das entrevistas, essencial para a fidelidade das cotações. Naturalmente, a formação dos juizes implica um conhecimento aprofundado dos modelos teóricos subjacentes às entrevistas, de forma a permitir discriminar diversos níveis de complexidade nas respostas e dominar os critérios de diferenciação. A supervisão deste processo foi da responsabilidade de especialistas no domínio¹. Registe-se, ainda, que os desacordos entre os dois juizes na cotação das entrevistas foram resolvidos por recurso a um terceiro juiz, opção também assumida por Coimbra (1991 a).

(i) a entrevista do raciocínio político de A. E. Berti (1988)

A partir da entrevista originalmente utilizada por Adelson e O'Neill em 1966, Berti (1988) desenvolveu uma metodologia para avaliar o raciocínio político. A nova proposta inclui a análise dos conceitos de "organização" e "conflito", conceptualizados como fundamentais para o raciocínio político (Aron, 1965). Especificamente, a entrevista pretende analisar as concepções dos sujeitos relativamente a quatro tópicos do raciocínio político, a saber: (i) o reconhecimento da comunidade e da sua necessidade de organização, (ii) o reconhecimento do conflito, (iii) os organismos políticos e (iv) as leis. Relativamente a estes tópicos, Berti (1988) identificou, a partir de um estudo com 80 crianças e jovens italianos, vários níveis de complexidade cujos critérios de diferenciação são a referência a necessidades colectivas, a referência ao conflito, a

¹ O especialista no desenvolvimento interpessoal que supervisionou a formação dos juizes na entrevista que avalia a tomada de perspectiva social foi o Professor Doutor Joaquim L. Coimbra, a quem reconhecidamente se agradece a colaboração.

articulação e democraticidade do sistema político e o nível de abstracção da noção de lei, respectivamente.

O estímulo da entrevista é uma história: é descoberta uma ilha deserta "muito bela" a que acorrem rapidamente muitas pessoas de vários países, com o objectivo de criar um país. É pedido aos adolescentes que concluem a história dizendo o que acontece depois. A estrutura da entrevista depende, em boa medida, da forma como o adolescente continua a história. Assim, se é mencionada a necessidade de estabelecer uma organização política (por exemplo, definição de leis ou definição de um líder ou de um governo), com vista à resolução de potenciais conflitos ou problemas, exploram-se as formas de funcionamento dessa organização. Se o sujeito apenas reconhece necessidades individuais (por exemplo, casas, alimentos), ou estruturas para uso colectivo (por exemplo, escolas, hospitais, jardins públicos), é apresentada uma situação de conflito em que várias pessoas querem construir a sua casa no mesmo local, para induzir a menção de estruturas políticas. Se, ainda assim, o sujeito não identifica a necessidade de uma organização política, refere-se que algumas pessoas afirmam que é preciso definir leis e pede-se ao sujeito para definir o que são, para que servem e quem as propõe. Deste modo, os quatro tópicos da entrevista são sempre considerados, quer porque o sujeito os refere espontaneamente quer por sugestão do entrevistador; registre-se que esta metodologia exige uma elevada flexibilidade na gestão da própria entrevista pelo entrevistador.

A determinação do acordo entre juizes é feita, como já referimos, num sub-grupo ($n=20$) da amostra seleccionada; assim, o número total de entrevistas é de 40, correspondendo a 20 entrevistas cotadas por cada um dos juizes.

Nos Quadros VI.2 a VI.5 estão registados as frequências de cotação para cada nível, relativamente aos quatro tópicos da entrevista. Como se pode observar, o total de desacordos é de 21 cotações, em 160 possíveis, o que equivale a uma percentagem de acordo de 87%; se tomarmos cada tópico isoladamente, o acordo é o seguinte: 85% para o tópico 1, 80% para o tópico 2, 90% para o tópico 3 e 93% para o tópico 4. A variação de acordo é claramente aceitável, embora exceda os limites inferior e superior encontrados por Berti (1988) — 85 e 92%, respectivamente.

A análise do *kappa* de Cohen, que elimina a proporção de acordo devida ao acaso, revela, do mesmo modo, um grau de fiabilidade significativo entre os juizes. Note-se que o valor máximo de *kappa* é +1, quando não existem desacordos entre juizes. O *phi* pode interpretado como uma percentagem corrigida do acordo (Hartmann, 1977) e revela,

Quadro VI.2

Distribuição de frequências para os vários níveis de cotação no tópico 1.

	TÓPICO 1	Juiz 1				Total
		nível 1	nível 2	nível 3	nível 4	
Juiz 2	nível 1	3				3
	nível 2	2	15	1	1	19
	nível 3			2	2	4
	nível 4			1	13	14
	Total	5	15	4	16	40

Phi 1.23808 (p≤.00000)
Kappa .73585 (p≤.00000)
 Coef. Incerteza simétrico .60479 (p≤.00000)

Quadro VI.3

Distribuição de frequências para os vários níveis de cotação no tópico 2.

	TÓPICO 2	Juiz 1			Total
		nível 1	nível 2	nível 3	
Juiz 2	nível 1	7	2	1	10
	nível 2	2	12		14
	nível 3	2	1	13	16
	Total	11	15	14	40

Phi .98606 (p≤.00000)
Kappa .69697 (p≤.00000)
 Coef. Incerteza simétrico .46573 (p≤.00000)

Quadro VI.4

Distribuição de frequências para os vários níveis de cotação no tópico 3.

	TÓPICO 3	Juiz 1				Total
		nível 1	nível 2	nível 3	nível 4	
Juiz 2	nível 1	1				1
	nível 2		3		2	5
	nível 3			-	2	2
	nível 4				32	32
	Total	1	3	-	36	40

Phi 1.25167 (p≤.00000)
Kappa impossível calcular, porque existe uma células vazia (3:3)
 Coef. Incerteza simétrico .55980 (p≤.000570)

Quadro VI.5

Distribuição de frequências para os vários níveis de cotação no tópico 4.

	TÓPICO 4	Juiz 1			Total
		nível 1	nível 2	nível 3	
Juiz 2	nível 1	1			1
	nível 2		2		2
	nível 3		3	34	37
	Total	1	5	34	40

Phi 1.16943 (p≤.00000)
Kappa .63746 (p≤.00000)
 Coef. Incerteza simétrico .57183 (p≤.000103)

igualmente, um elevado nível de significância. Finalmente, o valor do coeficiente de incerteza simétrico é sempre significativo, o que permite constatar que as avaliações de cada juiz são boas predictoras das do outro.

A análise de variância em medidas repetidas (Quadro VI.6), considerando como medidas repetidas as cotações dos juizes, revela que não existem diferenças significativas intra-sujeito, o que nos permite constatar a fiabilidade das avaliações realizadas.

Assim, todos os indicadores disponíveis permitem excluir a hipótese do acordo entre juizes ser devido ao acaso e afirmar a validade da entrevista do raciocínio político neste estudo.

(ii) a entrevista da compreensão interpessoal de Selman (1975)

A entrevista original de Selman sobre a compreensão interpessoal (1975) assume um formato comum às entrevistas no domínio sócio-cognitivo: o estímulo é uma história que envolve um conflito de interesse entre os participantes (ou seja, um dilema) relativamente ao qual o sujeito se deve posicionar; Selman (1980) desenvolveu entrevistas em quatro domínios da compreensão interpessoal: concepções de indivíduos, de amizade, das relações grupais e das relações pais-filhos.

Neste estudo foi utilizada uma reformulação elaborada por Coimbra (1993), com base na sua investigação anterior com esta metodologia (Coimbra, 1991 a) e que assume como características principais: a utilização de apenas um dilema ("o dilema da amizade") para avaliação da compreensão interpessoal, e a criação de uma versão "masculina" e de uma versão "feminina" da história (no original, os protagonistas são sempre raparigas), com vista a potenciar a identificação do sujeito com o dilema. A entrevista permite aceder a diferentes níveis de complexidade das concepções sobre a amizade (*vd.* Quadro VI.7), a saber: estágio 0, a amizade como interacção física momentânea, estágio 1, a amizade como assistência unidireccional, estágio 2, a amizade como cooperação nos bons momentos, estágio 3, a amizade como partilha mútua e íntima, e estágio 4, a amizade como interdependência autónoma (Selman, 1980).

A história descreve a relação entre três raparigas que frequentam a mesma escola, uma das quais é uma recém-chegada; o conflito é experienciado pela protagonista que é colocada perante duas solicitações simultâneas da "velha" e da "nova" amiga: falar sobre um problema ou ir a um concerto. A partir do estímulo inicial são colocadas algumas

Quadro VI.6

Análise de variância em medidas repetidas para a cotação dos dois juizes, nos quatro tópicos da entrevista do raciocínio político (1,39 GL).

Fonte de variância	Σ Quadrados	Quadrado Médio	F	p
Tópico 1: Reconhecimento da comunidade				
inter-sujeito	605.00	605.00	274.36	.000
intra-sujeito	.05	.05	.39	.534
Tópico 2: Reconhecimento do conflito				
inter-sujeito	357.01	357.01	335.61	.000
intra-sujeito	.11	.11	.52	.474
Tópico 3: Organismos políticos				
inter-sujeito	1095.20	1095.20	1073.19	.000
intra-sujeito	.45	.45	3.86	.057
Tópico 4: Leis				
inter-sujeito	277.51	277.51	902.86	.000
intra-sujeito	.11	.11	3.16	.083

Quadro VI.7

Níveis de complexidade das concepções de amizade (adaptado de Selman, 1980, pp. 136-142).

Níveis de complexidade e suas características centrais
Estádio 0: A amizade como interacção física momentânea Incapacidade de reconhecer ou diferenciar as qualidades físicas e psicológicas das pessoas e relações e de definir a amizade para além das interacções momentâneas ou repetidas entre as pessoas.
Estádio 1: A amizade como assistência unidireccional Reconhecimento das funções de fenómenos psicológicos como motores das acções e diferenciação das perspectivas de si próprio e do outro.
Estádio 2: A amizade como cooperação nos bons momentos Consciencialização da capacidade de ter em conta as perspectivas do outro relativamente aos seus próprios motivos, pensamentos e sentimentos.
Estádio 3: A amizade como partilha mútua e íntima Capacidade de distanciamento e assunção do ponto de vista de uma terceira pessoa e de uma perspectiva de desenvolvimento da própria relação de amizade.
Estádio 4: A amizade como interdependência autónoma Concepção das relações de amizade como sistemas relacionais abertos, susceptíveis de mudança, flexibilidade e crescimento, que são importantes para a definição de si próprio.

questões que visam observar as concepções do sujeito face a seis domínios: a formação da amizade (incluindo três sub-domínios, motivos, mecanismos e amigo ideal), a proximidade-intimidade, a confiança-reciprocidade, o ciúme, a resolução do conflito, e a ruptura (*vd.* Quadro VI.8). O objectivo é permitir ao sujeito expressar a sua teoria "ingénua" sobre a amizade, servindo as questões para "ajudar o sujeito a articular os seus pensamentos" (Coimbra, 1991 b, pp. 59) sobre o tema.

Tal como na entrevista anterior, a determinação do acordo entre juizes é feita num sub-grupo (n=20) da amostra total, o que equivale a 20 entrevistas cotadas por dois juizes. A avaliação das entrevistas resulta em dois índices: o nível clínico que expressa o juízo sobre a qualidade do pensamento elaborado ao longo da entrevista como um todo, e o nível geral que é a média das seis cotações para cada domínio; como salienta Coimbra (1991 a), apesar de se tratar de um procedimento generalizado, o cálculo do nível geral implica "um certo artificialismo (...) pois estamos a 'transformar' uma variável categorial numa variável intervalar" (pp. 430).

No Quadro VI.9 estão registadas as frequências de cotação para cada estágio, relativamente ao nível clínico da entrevista. Como se pode observar, o total de desacordos para o é de 4 cotações, em 40 possíveis, o que equivale a uma percentagem de acordo de 90%. A análise do *kappa* de Cohen, que elimina a proporção de acordo devida ao acaso, revela, do mesmo modo, um elevado grau de fiabilidade entre os juizes. O *phi* apresenta, também, um elevado nível de significância. Finalmente, o valor do coeficiente de incerteza simétrico é sempre significativo, o que permite constatar que as avaliações de cada juiz são boas preditoras das do outro.

Se tomarmos as cotações relativas ao nível geral enquanto medidas repetidas para cada sujeito e utilizarmos uma análise de variância (Quadro VI.10) podemos constatar que não existem diferenças significativas para a variação intra-sujeito, o que permite afirmar a fidelidade das cotações entre juizes. Finalmente, para a totalidade dos seis domínios considerados, o acordo é de 89.2% (*vd.* Quadro VI.11). Este acordo é claramente aceitável, situando-se na proximidade dos valores encontrados por Coimbra (1991 a), embora o acordo no nível clínico seja ligeiramente inferior.

A análise destas medidas permite-nos, assim, excluir a hipótese do acordo entre juizes ser devido ao acaso e afirmar a validade da entrevista da amizade para a avaliação da compreensão interpessoal neste estudo.

Quadro VI.8

Domínios e questões exemplares da entrevista da amizade (adaptado de Coimbra, 1991 a)

Domínios	Questões exemplares
<p>I. Formação da amizade A. <i>Motivos</i> porque os amigos são importantes B. <i>Mecanismos</i>: como se procede para fazer amigos C. <i>O amigo ideal</i>: qualidades</p>	<p>porque é que os amigos são importantes? é fácil ou difícil fazer um bom amigo? qual será o tipo de pessoa que é um bom amigo(a)?</p>
<p>II. Proximidade-intimidade diferentes tipos de amizade e factores que contribuem para uma amizade íntima e afectuosa</p>	<p>o que é uma verdadeira amizade íntima? que tipo coisas é que os bons amigos sabem um do outro?</p>
<p>III. Confiança-reciprocidade o valor e a natureza da confiança e da reciprocidade num amigo íntimo</p>	<p>que tipo de coisas é que os bons amigos fazem um pelo outro?</p>
<p>IV. Ciúme a natureza do ciúme e os seus efeitos na amizade</p>	<p>o que significa ter ciúmes numa amizade?</p>
<p>V. Resolução do conflito como é que as discussões ou os conflitos se estabelecem entre bons amigos e o efeito das discussões nas amizades</p>	<p>as pessoas poderão ser amigas mesmo se tiverem discussões? Como é que isso é possível?</p>
<p>VI. Ruptura como e porque é que amizades íntimas acabam</p>	<p>o que faz com que as amizades acabem?</p>

Capítulo sexto

Quadro VI.9

Distribuição de frequências para os vários níveis de cotação no nível clínico da entrevista da amizade, entre os 2 juizes.

	ESTÁDIOS	Juiz 1					Total
		0	1	2	3	4	
Juiz 2	0						
	1						
	2			35	4		39
	3				1		1
	4						
	Total			35	5		40

Phi .42366 (p≤.00737)

Kappa .30435 (p≤.00737)

Coef. Incerteza simétrico .22021 (p≤.03704)

Quadro VI.10

Análise de variância em medidas repetidas para as cotações dos 2 juizes no nível geral da entrevista da amizade (N = 1, 39).

Fonte de variância	Σ Quadrados	Quadrado Médio	F	p
inter-sujeitos	339.78	339.78	6597.31	.000
intra-sujeitos	.04	.04	2.34	.134

Quadro VI.11

Frequência de desacordo e percentagem de acordo para os seis domínios da entrevista da amizade, entre os 2 juizes.

Domínio	frequência de desacordo	% de acordo
I. Formação da amizade	2	95.0
II. Proximidade-intimidade	5	87.5
III. Confiança-reciprocidade	7	82.5
IV. Ciúme	8	80.0
V. Resolução do conflito	2	95.0
VI. Ruptura	2	95.0
Total	26	89.2

2. Análise da qualidade psicométrica dos questionários utilizados

No sentido de determinar a validade das medidas utilizadas impõe-se uma análise relativamente detalhada das qualidades psicométricas dos três questionários, a saber: o *Self-Description Questionnaire* (SDQ II) de Marsh, Relich e Smith (1983); o *Network Orientation Scale* (NOS) de Vaux, Burda e Stewart (1986); e o *Classroom Environment Scale* (CES) de Trickett e Moos (1974); note-se que apenas o SDQ II e o NOS haviam sido previamente utilizados em estudos com amostras nacionais (Fontaine, 1991 a; Antunes & Fontaine, 1992; Antunes, 1994).

Os procedimentos com vista a este estudo serão seguidamente apresentados para cada escala; assim, para cada instrumento serão apresentados os resultados relativos (i) à consistência interna através da análise da estrutura factorial e do alfa de Cronbach, e (ii) ao poder discriminativo dos itens.

Tal como já foi mencionado, todos os instrumentos foram homogeneizados quanto ao formato de cotação, no sentido de facilitar a administração, pois a tarefa dos sujeitos seria dificultada se o formato de cotação variasse: os itens são avaliados numa escala de Likert de 6 pontos, quanto à sua concordância (de "concordo totalmente" a "discordo totalmente"). Assim, o formato de cotação aqui utilizado não foi necessariamente o mesmo das investigações anteriores; a versão portuguesa do NOS, de Antunes & Fontaine (1992), utiliza uma escala de Lickert de 4 pontos, enquanto que a versão original do CES (Moos & Trickett, 1987) utiliza uma escala dicotómica (sim/não).

Como já tivemos oportunidade de referir, a administração dos questionários junto dos alunos foi sempre feita no contexto do grupo-turma, alternando a ordem dos questionários nos vários momentos; a constituição dos grupos varia ao longo do tempo e não é necessariamente a mesma para todos os questionários (*vd.* Quadro VI.12).

(i) o Self-Description Questionnaire II de Marsh, Relich e Smith (1983)

Este instrumento, adaptado à população portuguesa por Fontaine (1991), é constituído por 102 itens organizados teóricamente em 11 dimensões ou escalas baseadas no modelo teórico do auto-conceito Shavelson (Byrne & Shavelson, 1996; Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), que conceptualiza

"a percepção, por parte de cada um, das suas características próprias (...) como um conceito multidimensional, estruturado de modo

Quadro VI.12

Grupos de alunos para os diversos instrumentos, nas duas escolas, nos duas administrações.

Variáveis Instrumento	Escola	Reforma	Ano escolaridade	Sexo	NSE	Total
1ª ADMINISTRAÇÃO						
SDQ II	1	416	Sim 522	7 217	M 457	1 217
	2	411	Não 305	8 249	F 370	2 380
				9 361		3 230
NOS	1	435	Sim 543	7 233	M 470	1 227
	2	417	Não 309	8 251	F 382	2 389
				9 368		3 236
CES	1	429	Sim 537	7 233	M 466	1 226
	2	417	Não 309	8 247	F 380	2 384
				9 366		3 236
2ª ADMINISTRAÇÃO						
SDQ II	1	369	Sim 457	8 185	M 369	1 189
	2	314	Não 226	9 498	F 314	2 322
						3 172
NOS	1	373	Sim 461	8 190	M 365	1 189
	2	312	Não 224	9 495	F 320	2 323
						3 173
CES	1	372	Sim 460	8 188	M 368	1 189
	2	318	Não 230	9 502	F 322	2 324
						3 177

hierárquico e susceptível de desenvolvimento" (Fontaine, 1991a, pp. 34).

Shavelson *et al.* (1976) postulam a existência de uma estrutura do auto-conceito em cujo topo se situam as percepções gerais de si próprio, ou seja, o auto-conceito global, e na base os comportamentos; o auto-conceito global diferencia-se em duas facetas principais, o auto-conceito académico e o auto-conceito não-académico (nomeadamente, o auto-conceito físico, emocional, moral e social) que, por sua vez, se subdividem em componentes mais específicas.

O SDQ II (*vd.* Fontaine, 1991a) engloba 1 escala referente ao auto-conceito global; 3 escalas relativas ao auto-conceito académico: competência nos domínios da matemática, da língua materna e nas disciplinas escolares; e 7 escalas que concernem a domínios do auto-conceito não-académico, incluindo o auto-conceito físico (competência física e aparência física), social (competência nas relações com os pais, com os pares do mesmo sexo e com os pares do sexo oposto), emocional (estabilidade emocional) e moral (honestidade-fiabilidade). Esta estrutura foi validada por Fontaine (1991) junto de uma amostra de alunos do 7º, 9º e 11º anos de escolaridade, quer através do alfa de Cronbach quer através da análise factorial, o que lhe permite concluir que "o SDQ II é um instrumento fiel, adequado à avaliação do conceito de si próprio de adolescentes portugueses" (pp. 41). Esta constatação é confirmada neste estudo quer no que se refere à análise factorial (Quadro VI.13) quer no que se refere aos valores do alfa (Quadro VI.14).

As alterações verificadas na análise factorial à estrutura prevista são relativamente irrelevantes², pelo que será de seguir a sugestão de Fontaine (1991) quanto à manutenção das escalas originais nos tratamentos posteriores dos dados. De facto, com excepção da escala do auto-conceito emocional, todas as escalas têm um valor do alfa claramente satisfatório. Relativamente ao auto-conceito emocional é de salientar que um dos itens teoricamente considerados como constituintes da escala, o item 100 ("eu preocupo-me com muitas coisas"), tem uma correlação negativa com a escala nas *duas administrações* e a sua eliminação leva a um aumento do alfa de Cronbach para valores considerados razoáveis (respectivamente, .72, e .75), o que nos leva a considerar como mais válida a hipótese de eliminação deste item nos tratamentos dos dados; esta decisão não tem implicações nos valores do alfa para o auto-conceito não académico total.

² Fundamentalmente, verifica-se a deslocação dos itens 3, 7, 8, 9, 14, 28, 31, 36, 48, 51, 57, 58, 63, 80, 92, 97 e 98; em 4 destes casos, no entanto, a saturação no factor teórico é razoável.

Capítulo sexto

Quadro VI.13

Estrutura factorial do SDQ II (1ª administração; N=852).

it	EO	Fac.1	Fac.2	Fac.3	Fac.4	Fac.5	Fac.6	Fac.7	Fac.8	Fac.9	Fac.10	Fac.11
42	Esc	,78413	,23488	,06693	,10549	,11837	-,06556	,07687	,11510	,07654	-,06833	,03689
101	Esc	,74429	,20294	,05459	,08109	,09024	,10785	,03279	,00311	,03084	,13201	,06892
64	Esc	,73525	,26832	,11473	,10411	,14264	-,04925	,14231	,10812	-,03024	,00813	,13272
86	Esc	,71827	,31644	,06378	,11138	,02437	,01084	,19474	,01862	,04230	,05238	,09839
20	Esc	,60449	,17789	,21155	,03034	,18393	,02589	,05614	,17574	,02803	,14018	-,04508
94	Esc	,59974	,35451	,06748	,04844	,08070	-,00480	,20459	,08738	,33737	-,09693	-,10401
28	Lin	,59887	,10181	,04148	,11943	-,06955	-,01614	,32464	,04153	,06988	,24842	,12376
75	Esc	,58166	,42452	,02248	,09951	,12706	-,05929	,19349	-,00377	,35681	-,11415	-,02254
53	Esc	,57117	,30886	-,05261	,10207	,18045	,01122	,16135	-,05091	,38270	-,10207	-,05204
8	Pai	,50665	,10290	,17220	,10247	,38545	-,03299	,14414	,06965	,01566	,09606	-,01999
50	Lin	,45561	,03543	,20915	-,15295	-,04617	,01311	,06044	,11169	-,05146	,32507	,03731
97	Glo	,44781	,09084	,35396	,08454	,11100	,09037	-,02342	,35231	-,04966	,13112	,21122
14	Glo	,44596	-,03462	,40205	,03261	,08152	,17465	-,05164	,22395	,16618	,14339	-,00015
36	Glo	,40868	,13701	,38716	,09777	-,02092	,16923	-,00317	,02091	,04900	,21073	,20935
92	Lin	,33170	,04262	,17511	,11481	-,15120	,04607	,22342	-,04778	-,07058	,16860	,24149
1	Mat	,06164	,84886	,00450	-,02757	-,07790	,09990	-,03601	-,00421	-,05864	,10420	-,04906
67	Mat	,19928	,83670	,05455	-,02139	,02287	,00908	,00967	,02189	,10808	-,08726	,02958
89	Mat	,18333	,83027	-,02361	,00053	,01632	,04328	-,05048	,00962	,17152	-,07704	,04651
96	Mat	,14302	,81790	,05962	,01191	,04373	,05250	-,05311	,03806	-,10744	,11732	,10041
23	Mat	-,03453	,81295	-,10582	-,09469	,08291	,13186	,06132	-,03793	-,00293	,18744	,03611
78	Mat	,08750	,80967	-,01308	-,03953	,07956	,13420	,04874	,03245	-,10681	,15759	,08940
45	Mat	-,02263	,79667	-,03898	-,02734	,12571	,10740	,06708	-,01558	-,03488	,11455	,03116
56	Mat	,25962	,79099	,10219	-,06171	,02394	-,04432	-,09186	,04547	,07705	-,03809	,02491
12	Mat	,23946	,77730	,03593	-,09253	-,03245	-,02946	-,08597	-,06189	,04003	,00915	,13965
34	Mat	,26716	,74344	,10450	-,00177	-,00326	,03795	-,11647	-,00285	,05678	,00297	,08082
48	Hon	,22849	,35658	-,20292	-,11680	,23565	-,02744	,14310	-,10723	-,10616	,28684	,05275
9	Esc	-,04406	,35157	-,10903	,14697	,10702	-,01372	,14383	,16835	,26695	-,10434	-,12423
65	Pms	-,01723	,09775	,67633	,10608	,20134	,05706	,13613	-,06537	,11692	,02066	-,01018
54	Pms	,17139	-,11884	,67405	,15847	,04343	-,04241	,05095	,00810	-,02909	-,03212	,00772
32	Pms	,16275	-,00925	,66271	,16259	,05164	-,03771	-,01423	,00040	-,01805	,01290	-,00295
87	Pms	-,02544	,02546	,64807	,10564	-,01146	-,00133	,03910	-,08974	,40621	,02060	,04672
95	Pms	,13826	,13283	,60853	,09268	,06799	,06257	-,10380	,12264	-,09349	,04488	,15931
76	Pms	,31456	-,03425	,60155	,15175	,02176	,02612	-,02266	,08867	-,04639	,21478	,05790
21	Pms	-,01509	-,02272	,51530	,15459	,18261	,07725	,01498	-,11053	,37454	,07512	,04777
10	Pms	,15570	-,03834	,49378	,08047	-,01262	,04442	,03744	,02800	,04199	-,02645	,12901
102	Pms	-,12781	,02639	,47099	-,21045	,00496	,05295	,14691	,11650	,05663	,15102	,02985
43	Pms	,11293	,07932	,40425	,29056	-,08625	-,03700	,11385	-,00651	,29044	-,05080	,02911
58	Glo	,38341	-,01966	,38767	,12059	,06063	,04973	,05287	,04192	-,14143	,18468	,06565
3	Glo	,11332	,04444	,32960	,09206	,19821	,03617	,18489	,22221	,17455	-,01668	-,05133
80	Glo	,28043	,05621	,28193	,10884	,27015	,13035	-,06227	,15573	-,02244	,07400	,26893
22	Pso	,04732	-,04197	,17639	,72219	,05112	,10597	-,00879	,02144	,17576	,14511	-,01019
44	Pso	,15914	-,03928	,04495	,71957	-,00459	,11900	-,04163	,22000	,26140	-,01522	,09148
88	Pso	-,16416	-,12894	,16565	,68032	-,06354	,12166	-,00444	,22806	,09328	-,00539	-,00678
33	Pso	,17244	-,06928	,02828	,63467	-,15641	,05745	-,02593	,14932	,12382	,03028	,18562
55	Pso	,21494	,00351	,33996	,62880	,04190	,04943	-,06189	,08734	-,16520	,08876	-,00030
66	Pso	-,09434	,01832	,34699	,61403	,06535	,03269	,13616	,08200	-,04096	,04264	-,08465
77	Pso	,33964	-,00852	,31732	,53454	,13563	,07511	-,04844	,15883	-,14093	,10329	,11565
57	Corp	,05765	-,06698	,02979	,47264	,15235	-,11987	,05657	,41122	,13575	-,02913	-,08209
11	Pso	,24756	-,02869	,03150	,44829	-,02303	,07974	-,01035	,24623	-,16063	,15920	,12210
63	Emo	,13972	,05471	,07142	,02962	,79089	,03352	,05881	,20479	,10386	,09572	,12121
19	Pai	,06692	,03781	,07721	-,02867	,77588	,05791	-,01379	,06384	,12017	,06946	,08963
52	Pai	-,00107	,09177	-,00987	,01979	,77346	,00499	,11230	,06166	,04380	,03821	-,03827
30	Pai	,15315	,00405	,10909	,16338	,74355	-,04496	,05724	-,06394	-,08834	,07342	,08369
41	Pai	,04628	,17614	,14963	-,08830	,58080	,00673	,15623	,14435	,12478	,10571	,11376
74	Pai	,23389	-,10455	,13554	-,12394	,43727	,14582	-,17059	,03608	-,15125	,26996	-,04235
85	Pai	,02640	-,03557	,28422	-,11786	,28615	,06851	,06352	,21442	-,00987	,10924	-,08127

Quadro VI.13 (cont.)

Estrutura factorial do SDQ II (1ª administração; N=852).

it.	EO	Fac.1	Fac.2	Fac.3	Fac.4	Fac.5	Fac.6	Fac.7	Fac.8	Fac.9	Fac.10	Fac.11
27	Fis	-,14319	,06260	,05000	-,00291	,01196	,81547	,01163	,07981	,14964	-,02736	,07692
82	Fis	-,02108	,15198	,16693	,04742	,03135	,72302	,12516	-,00365	-,16208	,02113	,04362
38	Fis	-,12306	,07159	,12561	,04083	-,05709	,72191	-,05765	,02771	-,03992	-,00094	,15696
16	Fis	,14344	,07770	,04862	,08285	,06055	,66126	-,10800	-,13413	,00742	-,08485	,14591
49	Fis	-,03210	-,03396	-,15393	,16058	-,02609	,63028	,02285	,09993	,27453	-,11326	-,00303
60	Fis	,14609	,12060	-,01442	,05056	,13964	,61332	-,12571	-,07174	,09172	,13809	-,04715
5	Fis	-,01760	,06664	,09927	-,06077	-,03665	,56733	,21003	-,01116	-,11338	-,00695	-,18149
71	Fis	-,03654	-,01693	-,04437	,14886	,08349	,55772	-,02851	,06193	,25846	-,20572	-,01471
61	Lin	,01117	-,16946	,02219	-,05780	,11251	,07808	,79545	,01251	-,01652	,06755	,01659
17	Lin	-,03908	,03151	-,09268	-,05270	,18942	,05359	,70567	,04041	-,11233	,12458	,03972
99	Lin	,40538	,00278	,20542	-,00956	,11008	,00592	,68604	,05492	,12985	,04577	-,07788
39	Lin	,35501	-,03019	-,00950	,07232	-,01463	-,07775	,62914	,01557	,15228	,00904	-,02585
83	Lin	,43200	,00810	,19774	,00793	,02899	-,00885	,61469	-,06742	,21986	-,00115	,02827
6	Lin	,47816	,00412	,18781	,02896	-,03988	-,04902	,61094	,11331	-,04720	,00888	,10292
72	Lin	,34363	,00308	,15338	-,03795	-,06524	-,06868	,41244	,07519	-,09855	,28038	-,04860
35	Corp	,17055	,08449	,02663	,26513	,20915	-,02991	,05932	,67538	,01291	-,15421	-,02347
79	Corp	,04045	,06511	-,03194	,16121	-,12963	,01287	,07069	,67352	,21204	,03617	,09334
68	Corp	,22635	-,03257	,05750	,24616	,27403	-,04964	-,02847	,65142	-,04615	-,00226	,03688
46	Corp	,08384	,02986	-,00518	,12189	-,01456	-,03142	,00835	,62903	,02313	,06589	,21528
13	Corp	-,06219	-,00328	,29392	,07982	,21819	-,03933	,10763	,54428	,08228	,08733	-,14055
24	Corp	,21426	-,07741	-,07570	,35912	,25790	,08804	-,04678	,41675	-,16776	-,14558	,06991
2	Corp	,28959	,00665	,07573	,30734	,06222	,11544	-,07409	,40218	-,10588	,00482	,04766
31	Esc	,04055	,08455	-,00575	-,07711	,15234	,08718	-,10766	-,13087	,52632	-,06943	-,08477
69	Glo	,35929	,01922	,14854	,02112	-,06514	,12714	-,06910	,12988	,51866	,21255	,09106
47	Glo	,10701	,10531	,15193	,13479	-,03543	,12371	,24754	,07735	,48330	,22662	,08311
90	Glo	,09890	-,04258	,05451	,10172	,04759	,03274	-,03312	,19982	,40453	,00981	-,20265
25	Glo	,08881	,01224	,31977	-,05927	,01190	,25161	-,00675	,10018	,39776	,21614	-,00805
98	Hon	,10751	-,07835	,27992	,07397	,03797	,08563	,09931	,30787	,37090	,19789	,02274
51	Emo	-,19626	-,08121	-,02706	,16051	-,11516	,29852	,06612	-,12813	,30856	,04606	,11230
7	Emo	-,07389	-,08635	,13828	,08456	-,17120	,02354	,04728	,16994	,21834	,11660	,10793
91	Hon	,15328	,05605	,17082	,11698	,08087	,09987	-,01278	-,02278	,10713	,68279	,00298
70	Hon	,14255	,17101	,00005	,16759	-,00794	-,10727	,03265	-,02360	-,19058	,61757	,04639
59	Hon	-,03762	-,00495	,07015	-,07582	,16864	,04060	,07077	,23000	,07938	,57486	-,18905
37	Hon	,07318	,15607	-,11948	,20478	,24238	-,09993	,10210	-,16660	,35941	,49105	-,00277
15	Hon	,13328	-,02601	,19243	,02051	,01024	-,10322	,07379	,09712	,33077	,48270	-,04750
4	Hon	,11708	,09141	,09713	,07985	,17634	-,11069	,13470	-,15424	,07276	,46452	-,00329
26	Hon	,24915	,11747	-,06966	,18868	,21696	-,17300	,07341	-,31357	-,01444	,39793	,25668
81	Hon	-,05997	,09044	,03179	-,10917	,11389	-,09407	,06932	,16285	,35014	,38031	,09406
62	Emo	,02559	,17928	,11918	,07483	,07065	,03539	,08162	-,02342	,01973	-,01201	,72928
84	Emo	,08749	,14706	,23537	,01000	,05598	,19228	-,00170	,08998	-,07009	,12907	,63521
93	Emo	-,05203	,10488	,14170	,09206	,22651	-,05539	,21288	,15165	,12407	-,05417	,58138
18	Emo	-,01169	-,03838	-,15971	-,07246	-,14648	-,02885	,06892	-,00965	-,09875	-,20203	,55938
73	Emo	,40442	,05652	,12223	,08393	,27372	,03467	-,05511	-,00875	,07766	,07712	,55911
100	Emo	-,21672	,02531	,12101	,05012	,05983	,02069	,13080	,02573	,13788	,11966	-,54125
40	Emo	,19927	-,05325	,26651	,19312	,31119	,01519	-,19789	,11409	-,00700	,07624	,53655
29	Emo	-,17127	,11151	,14135	,05292	,01917	,15710	-,03138	,13367	,13520	,17976	,40666

Legenda: GLO, auto-conceito global, MAT, competência nos domínios da matemática, LIN, competência na língua materna, ESC, competência nas disciplinas escolares, FIS, competência física, CORP, aparência física, PAI, competência nas relações com os pais, PMS, competência nas relações com os pares do mesmo sexo, PSO, competências nas relações com pares do sexo oposto, EMO, estabilidade emocional e HON, [honestidade-fiabilidade]

Quadro VI.14

Valores do alfa de Cronbach para as onze escalas nas várias administrações, comparativamente com os resultados de Fontaine (1991 a).

Factores	Administração	1 ^a N=827	2 ^a N=683	Fontaine N=518
I. matemática		.94	.94	.95
II. aparência física		.84	.86	.82
III. global		.80	.81	.82
IV. honestidade		.74	.77	.74
V. competência física		.83	.83	.87
VI. linguagem		.85	.86	.87
VII. emocional		.66 (.72)*	.66 (.75)*	.75
VIII. relação com os pais		.83	.85	.86
IX. disciplinas escolares		.87	.88	.87
X. pares do mesmo sexo		.84	.85	.75
XI. pares do sexo oposto		.85	.84	.76
Auto-conceito académico total		.91	.91	.91
Auto-conceito físico total		.83	.82	.85
Auto-conceito social total		.86	.89	.86
Auto-conceito não-académico total		.91	.92	.90

* se eliminado o item 100.

Quanto à análise do poder discriminativo dos itens, calculado a partir da percentagem de escolha de cada alternativa de resposta, é possível concluir que há um núcleo de itens (constituído por um mínimo de 12 itens na 2ª administração e um máximo de 15 itens na 1ª administração) que tem uma concentração de escolhas numa opção extrema, superior a 50%. No entanto, apenas 4 destes itens apresentam uma distribuição de escolhas claramente desproporcionada, com concentrações superiores a 70% em, pelo menos, uma administração; é o caso dos itens 4 ("Às vezes roubo coisas que pertencem a outras pessoas"), 19 ("Dou-me muito bem com os meus pais"), 74 ("Não gosto muito dos meus pais") e 85 ("Os meus pais gostam muito de mim"). Saliente-se que esta concentração de escolhas não é de estranhar tendo em conta a natureza dos itens e as características psicossociais dos próprios grupos, não sendo, naturalmente, de excluir um factor de deseabilidade social. Apesar de tudo, podemos concluir que a maioria dos itens tem um poder discriminativo perfeitamente adequado.

Assim, todos os indicadores disponíveis nos permitem concluir que o SDQ II é um instrumento válido neste estudo.

(ii) o Network Orientation Scale de Vaux, Burda e Stewart (1986)

Este instrumento, adaptado à população portuguesa por Antunes e Fontaine (1992), é constituído por 20 itens organizados teoricamente num único factor que assenta no conceito de "orientação para a rede" proposto por Toldsdorf (1976) e que se refere às crenças e expectativas de uma pessoa face à utilidade potencial da sua rede de apoio na gestão de um problema. A versão portuguesa original, desenvolvida por Antunes e Fontaine, em que os sujeitos se posicionavam numa escala de 4 pontos, revelou um bom poder discriminativo dos itens e a adequação da estrutura prevista, validada através da análise factorial e de uma razoável consistência interna (*vd.* Antunes, 1994). Os resultados deste estudo apontam no mesmo sentido: a análise factorial com um só factor satura adequadamente os 20 itens (*vd.* Quadro VI.15) e os valores do alfa nas várias administrações são também satisfatórios (*vd.* Quadro VI.16).

No que se refere ao poder discriminativo dos itens, nas duas administrações apenas 5 itens apresentam concentrações de respostas superiores a 50%, mas apenas o item 1 excede 75% de escolhas, o que é explicável se tivermos em conta o conteúdo do item ("às vezes, é preciso falar com alguém acerca dos nossos problemas"). Consequentemente, o NOS também revela ser um questionário com validade neste estudo.

Quadro VI.15

Estrutura factorial da NOS (1ª administração; N=852).

Item	Factor	Comunalidade
13	,57735	,33333
7	,57029	,32523
2	,55037	,30290
9	,53390	,28505
8	,52489	,27551
10	,50818	,25825
14	,50704	,25709
20	,46242	,21384
5	,44529	,19828
18	,39421	,15540
4	,38429	,14768
19	,32905	,10827
1	,32474	,10546
11	,30899	,09547
6	,28498	,08121
12	,28402	,08067
16	,24469	,05987
15	,23534	,05539
3	,19202	,03687
17	,16510	,02726

Quadro VI.16

Valores do alfa de Cronbach para a escala de orientação para a rede, nas diversas administrações.

Administração	1ª N=852	2ª N=685
Factor		
Orientação para a rede	.71	.77

(iii) a Classroom Environment Scale de Trickett & Moos (1974)

Trata-se de um instrumento desenvolvido a partir do modelo da ecologia social preconizado por R. H. Moos (1974, 1978, 1979, 1984) e que parte do pressuposto que o clima de uma instituição se organiza em três dimensões principais, que caracterizam a experiência dos indivíduos: (a) *relacional*, relativa ao envolvimento dos indivíduos no seu ambiente, ao grau de apoio mútuo, de espontaneidade e expressão entre os participantes, (b) *de desenvolvimento pessoal ou orientação para objectivos*, apontando para aspectos do ambiente que se tornam salientes em função dos objectivos, por exemplo, a valorização de determinadas competências pessoais, (c) *de manutenção e mudança sistémica*, que inclui o grau de ordenação e clareza das expectativas, a manutenção do controlo através de regras, a iniciação de variedade nos processos e inovação no quotidiano, envolvendo, portanto, as relações de autoridade e as leis que regem o comportamento e a mudança, *i.e.*, o grau de alteração do sistema ao longo do tempo.

As dimensões relacional e de manutenção e mudança sistémica são conceptualizadas como universais — *i.e.*, estão presentes qualquer que seja o sistema analisado (escola, família, residências, contextos de trabalho, ...) — enquanto que a dimensão de orientação para objectivos é considerada como sujeita a maior variabilidade: por exemplo, numa escola a orientação para a tarefa e a competição são vistas como relevantes para o desenvolvimento dos alunos, enquanto numa família a independência, a autonomia, a orientação recreativa são enfatizadas.

A proposta de Trickett e Moos (1974) prevê a existência de 9 sub-escalas, com 10 itens cada, que caracterizam o ambiente da sala de aula (Quadro VI.17). A adaptação do instrumento envolveu, para além da tradução, a realização de um pequeno estudo de reflexão falada com um grupo de adolescentes de meios sócio-económicos e culturais diversificados, de forma a avaliar a adequação e compreensão da linguagem e das expressões utilizadas; as sugestões feitas por este grupo de adolescentes foram fundamentais para a introdução de alterações que promoveram, sem dúvida, a maior inteligibilidade do instrumento junto dos grupos, como se veio a comprovar nas administrações posteriores.

A análise da consistência interna das 9 escalas teoricamente definidas por Trickett e Moos (1974) revelou valores do alfa de Cronbach bastante abaixo do que seria satisfatório (*vd.* Quadro VI.18), tendo em conta os resultados da primeira administração. De igual modo, a análise factorial em componentes principais, após rotação *varimax*,

Quadro VI.17

Dimensões, escalas e itens exemplificativos do CES.

Dimensões	Itens exemplificativos
Escalas	
RELACIONAL	
I. envolvimento	"os alunos são participativos"
II. afiliação	"fazem-se muitas amizades nesta turma"
III. apoio do professor	"o professor pode parar a aula para ajudar um aluno que tem um problema"
ORIENTAÇÃO PARA OBJECTIVOS	
IV. orientação para a tarefa	"quase todo o tempo da aula é passado a dar matéria"
V. competição	"os alunos esforçam-se por tirar as melhores notas"
VI. ordem e organização	"o professor tem de dizer muitas vezes aos alunos para se acalmarem"
MANUTENÇÃO E MUDANÇA SISTÊMICA	
VII. clareza de regras	"as regras na aula estão sempre a mudar"
VIII. controlo do professor	"os alunos podem meter-se em sarilhos se falam quando o professor não manda"
IX. inovação	"estão sempre a ser experimentadas novas maneiras de dar as aulas"

Quadro VI.18

Consistência interna das escalas: valores obtidos neste estudo e valores encontrados por Moos & Trickett (1987).

Factores	1ª Administração N=846 Alfa de Cronbach	Moos & Trickett N=465 Kuder-Richardson
I. envolvimento	.61	.85
II. afiliação	.72	.74
III. apoio do professor	.52	.84
IV. orientação para a tarefa	.30	.84
V. competição	.32	.67
VI. ordem e organização	.56	.85
VII. clareza de regras	.45	.74
VIII. controlo do professor	.46	.86
IX. inovação	.54	.80

demonstrou uma estrutura extremamente confusa e não coincidente com a organização teoricamente prevista. No sentido de ultrapassar esta dificuldade e tendo em conta que, teoricamente, seria de esperar que os factores emergentes não fossem independentes, procedemos a uma análise factorial em componentes principais com rotação *oblimin*, tendo sido pedida uma organização em 9 factores, tantos quantos os teoricamente previstos. Os 9 primeiros factores extraídos antes da rotação explicam 38% da variância e apresentam uma distribuição dos valores próprios mais adequada. Os resultados da rotação evidenciaram uma nova estrutura do questionário em 5 factores bastante claros, que emerge como teoricamente consistente e, como veremos, permitem agrupar conjuntos de itens com valores razoáveis de consistência interna definida através do alfa de Cronbach; os "novos" factores foram designados (i) apoio e consistência do professor, (ii) ordem e organização, (iii) envolvimento e afiliação dos alunos, (iv) controlo autocrático do professor, e (v) inovação.

No Quadro VI.19 são apresentados os resultados desta análise factorial, mas já com algumas alterações introduzidas após avaliação dos valores do alfa de Cronbach. Os itens 43 e 63, que deveriam pertencer aos factores 2 e 3, respectivamente, foram transferidos para o factor 1; e os itens 77 e 73, que deveriam pertencer aos factores 5 e 7, respectivamente, foram transferidos para o factor 6. Com efeito, faziam baixar o valor do alfa nas escalas iniciais e os seus níveis de saturação nas escalas para as quais foram transferidos eram próximos. Ademais, em termos conceptuais, esta transferência justificava-se. Este método teve, ainda, como consequência a melhoria da consistência interna das escalas envolvidas.

Adicionalmente, como se verá, quando alguns dos itens apresentam uma saturação negativa no factor, foi invertida a sua cotação sempre que tal fazia sentido. É o caso do item 63, que satura o factor 1, "os alunos devem seguir certas regras para fazerem os trabalhos": a sua saturação negativa deve-se ao facto de ser, no questionário original, codificado como avaliando negativamente a inovação, enquanto que, neste caso, avalia positivamente a consistência do professor; os itens 71, 16, 39, 45, 75, 84, 22, 26, 67 e 76 encontram-se em situação semelhante.

Tal como em estudos anteriores com este instrumento, conduzidos pelos próprios autores (Trickett, Leone, Fink & Braaten, 1993) ou em investigações realizadas em Portugal com instrumentos similares (Gonçalves, 1997; Santos & Fontaine, 1996), houve a necessidade de excluir 20 itens que não obtinham uma saturação satisfatória nos 5 factores encontrados (*vd.* factor 3 e último segmento do Quadro VI.19).

Quadro VI.19

Análise factorial em componentes principais com rotação oblimin.

It.	Fac 1	Fac 2	Fac 3	Fac 4	Fac 5	Fac 6	Fac 7	Fac 8	Fac 9
34	,70080	-,04179	,01165	,16804	,16672	,13164	-,00198	-,13065	,03611
70	,57675	-,06434	,16148	,10247	,03628	,06847	-,01008	-,12005	-,33811
61	,57561	,11792	,02146	,16567	,04488	,33066	,05558	-,01092	-,08132
48	,56756	,10557	,18619	,22959	-,15435	,19126	-,04548	,06185	-,15997
66	,56220	,11905	,04252	,12682	,00670	,35773	,10033	-,02429	-,11499
25	,55261	-,12564	-,00415	,09156	,14158	,13982	-,04073	-,09569	-,06739
12	,54767	,12635	,07488	,14646	-,24433	,33746	-,09987	,20722	-,00108
78	,51571	,23294	,14522	,24124	,04086	,27805	-,11733	-,13199	-,27931
21	,51468	,09177	-,00052	,26959	-,22155	,33263	-,09606	,08392	-,06343
60	,51240	,12069	,39494	,17089	-,15550	,32218	-,13790	-,24987	-,07105
57	,46200	,01726	,05531	,12466	-,23541	,34633	,21174	-,00378	-,05332
89	,44377	-,00638	,30020	,00088	,15565	,09938	-,22550	-,24324	-,16156
49	,41085	,10022	,24977	,34883	-,15743	,24659	,03893	-,17056	-,15779
71	-,40945	,21874	-,19092	-,00512	,11813	,05076	-,03879	-,08024	,33610
7	,38180	-,24898	,34880	,05022	,04062	,05549	-,00992	-,06808	-,10068
88	,36358	,13994	,02945	,09207	-,05322	,17521	-,15602	-,24309	-,25061
43	,36035	-,37330	,30669	,25404	,11051	,00250	-,10407	-,20233	,04115
63	-,33744	,14319	-,34367	-,07558	-,18095	-,28286	-,06794	,15695	-,06152
30	,32617	-,09077	,16774	,12860	-,03464	,22342	-,07665	-,01677	-,17217
24	-,09674	,66745	-,05942	,07149	-,17355	-,11902	-,11916	,08048	,04522
15	-,02623	,59814	-,20366	,31906	,06964	,08680	-,05504	-,10348	-,05965
19	,07477	,59361	-,09511	-,10123	-,13217	-,12146	,07063	,24258	,18645
33	,10632	,57727	-,00166	,12497	-,37181	-,16339	-,17879	,13093	,10456
46	,01763	,56963	-,04366	,14304	-,21811	-,28051	-,21332	,04465	,07574
10	-,09326	,54529	,00955	,02653	-,00910	-,04493	,07198	,10070	,05403
87	,16713	,46705	-,05310	,22711	-,03734	,13002	-,31592	-,19655	-,09117
51	-,27186	,46542	-,12319	,05696	-,35143	,02084	-,30704	,01609	,05429
64	,10690	,44348	,05107	,12742	-,26685	-,03830	-,00068	,20861	,39363
69	,06934	,38895	,18936	,02604	-,31710	-,01156	-,01735	,08117	,18834
82	,21354	,38582	-,09678	,17718	-,13424	,12239	,16534	-,16477	-,02132
52	-,10837	,37795	,01951	-,09490	-,36824	,03089	-,15272	,00232	,16394
6	,35661	,37082	,14603	,35478	-,15543	,26184	-,10239	-,01780	-,21088
81	,13849	,30435	,25602	-,00319	-,13287	,05961	-,03330	,29912	,24201
40	,03000	-,04755	,55564	-,07743	-,04336	,00630	,08842	,21992	,15175
44	-,10689	,00949	,38077	-,29667	,10847	-,10616	-,06727	,34246	,22770
50	-,00756	,04754	,42215	,15427	-,11375	,10496	,14720	-,02565	-,02846
58	,18012	-,05012	,53936	-,01026	,23212	,12050	-,01726	-,07874	-,02797
65	-,10241	,05244	,42759	,25128	-,23885	-,17193	-,11553	,02997	,18298
68	,31149	-,16686	,44808	,07985	,12217	,16660	,00140	-,02076	-,19077
20	,06058	,01553	-,00376	,71459	-,04016	,10979	-,16826	,13368	-,03150
14	,06078	,01696	,11318	,62227	,14852	,11400	,06492	-,17170	,01695
1	,12825	,05220	-,09631	,61659	-,00263	,11967	-,05222	-,07470	-,03179
2	,11522	,03460	,06095	,60725	-,08081	,10776	-,16021	,08767	-,15044
28	,25102	,20482	,06709	,58473	-,01980	,28785	,08005	-,21381	-,10623
29	,21281	,20633	,06998	,52381	-,00632	,26117	-,18977	-,19627	-,00820
11	,02318	-,05256	,23607	,50624	-,00548	-,16361	-,14432	,37155	-,01624
37	-,04159	,26619	-,11972	,48112	-,27215	-,03484	,08619	,06735	,13670
47	,30021	,18641	,04980	,47756	-,05416	,07698	-,01081	-,06043	-,01233
38	,17146	-,17427	,19132	,36139	-,07107	,07577	,06891	-,26152	,17494
42	,26373	,27486	-,21164	,30876	-,00184	-,02961	-,13324	-,06214	-,09242

Quadro VI.19 (cont.).

Análise factorial em componentes principais com rotação oblimin.

It.	Fac 1	Fac 2	Fac 3	Fac 4	Fac 5	Fac 6	Fac 7	Fac 8	Fac 9
53	,07639	-,12618	,06724	-,19056	,63927	,07580	,02808	-,06348	,02689
17	,14356	,01915	,11369	,12563	,62510	-,02642	-,04021	-,08239	-,08399
35	,15875	-,14629	-,01668	,05401	,58398	,09383	,07869	-,13737	-,14030
39	,22689	,08927	-,00752	,08265	-,49282	-,04726	-,13041	,26883	-,00880
62	-,35769	-,20043	-,06922	-,04634	,48383	-,25141	,10196	-,13091	-,05900
41	-,16646	-,18905	-,00021	-,00244	,41265	-,09258	,12527	-,07324	,25512
85	-,21991	-,18265	-,02613	-,09902	,39290	,00197	,07227	,03239	-,29192
75	,33971	,22044	,16001	,17482	-,35097	,11014	-,23253	,19427	,07780
45	,14541	,24638	-,00385	,30904	-,35699	,07792	,02735	,16212	-,00153
80	,05584	-,10129	,14118	,02540	,29495	,07756	-,26225	-,21297	-,28662
84	-,08496	,22830	-,47877	-,01336	-,27745	-,02096	-,01432	,12328	,11044
16	,12631	,02334	,08466	,03312	-,26419	-,28126	-,14273	,01001	,52670
54	,27406	,04335	,11528	,01567	,00817	,68429	-,09814	-,11452	-,06584
9	,23020	,05471	-,01340	,01867	,10485	,61730	-,01030	,05617	-,20354
90	,50301	,14091	-,06764	,15953	-,15726	,55301	,27114	,04997	-,10380
55	,20964	-,09678	,19373	,21029	-,06603	,54910	,12528	-,05165	-,06441
31	,14124	-,07997	,08801	,14536	,01069	,53639	,12746	-,22909	-,18847
67	-,16333	,18266	,22029	-,07837	-,12919	-,50415	-,15198	,01516	,10896
36	,41598	-,05408	,13735	,17573	-,12420	,49261	,09094	,10484	,16818
18	,17099	-,01866	,22971	,20643	,05434	,46386	-,09475	,11568	-,14567
26	,02830	,11846	,23926	-,14175	,04216	-,38893	,01222	,08981	,10314
23	,23670	-,31788	-,04155	,16739	,06507	,32581	,30803	-,27630	,00870
77	,22406	-,16746	-,15160	,04737	,39134	,32352	,27215	-,17483	-,10712
73	,29390	-,03620	,14995	,28517	-,02693	,30648	,51547	-,04347	-,18638
76	-,01157	,00665	,57905	,05963	-,09091	-,30035	-,17241	-,02978	,02408
22	-,17830	,02798	,20759	-,08365	-,25717	-,26308	,06300	,10384	,14607
32	-,18122	,02496	,03727	-,11847	,05973	,01833	,45252	,06294	,10882
5	-,17404	,12192	,07278	-,04013	-,04096	-,02419	,41146	,10544	,13314
74	-,16964	,17242	,10503	,12780	-,21641	,03490	-,55058	,21384	,22450
83	-,04963	,22407	,03614	,16029	-,15075	,03586	-,61473	,23062	,20254
13	-,02923	,01252	-,01670	,01292	,15566	,00434	,03527	-,28662	-,06447
27	,00646	,30104	,14796	,10524	-,17944	,10098	,10794	,39205	-,16825
3	-,02914	,05523	-,11467	,00066	-,08573	,35007	,07547	,37280	,07386
4	,00028	-,11894	,16282	,06285	,08426	-,09539	-,01435	-,48132	-,04692
56	,05137	,10017	,23368	,19182	-,19745	-,12337	-,27286	,52507	-,04834
59	,00712	,06198	-,00886	,27558	,12379	-,11612	,22219	,33070	,14995
86	,02112	-,05471	,28583	-,17689	-,06141	,01248	-,04987	,31746	,25752
72	,20351	-,07194	,08167	,07460	-,12908	,01859	,01781	,01923	-,52394
79	-,02982	,26305	,05390	,10196	-,20648	-,23560	-,21888	,17456	,26588
8	-,06977	-,06343	,23325	-,00328	-,02643	-,15008	,02938	,19004	,40384

Assim, a nova estrutura factorial revela a seguinte organização das percepções do clima da sala de aula:

(i) *consistência e apoio do professor*, que associa itens oriundos principalmente das escalas apoio do professor, orientação para a tarefa e clareza de regras e de que emerge uma concepção do "bom professor" enquanto fonte de apoio para os alunos (itens 12, 21, 30, 48, 57, 66 e 71), mas que simultaneamente enfatiza a relevância das tarefas a realizar (itens 49, 60, 78 e 89), clarifica as suas expectativas quanto ao trabalho dos alunos (itens 7, 25, 34, 43, 61, 63 e 70) e é consistente nas suas respostas (item 88);

(ii) *ordem e organização*, que agrupa as escalas de envolvimento e ordem e organização e caracteriza as percepções quanto à organização do ambiente educativo (itens 6, 33, 51, 52, 69 e 81), incluindo o comportamento dos alunos que contribui para essa organização geral (itens 10, 15, 19, 24, 46, 64, 82 e 87);

(iii) *envolvimento e afiliação dos alunos*, que engloba os itens que se referem estritamente ao comportamento dos alunos na sala de aula, tanto ao nível do seu envolvimento nas tarefas da aula (itens 1, 14, 28, 37 e 42), como ao nível da qualidade da sua relação com os colegas (itens 2, 11, 20, 29, 38 e 47);

(iv) *controlo autocrático do professor*, que corresponde a uma representação do professor enquanto detentor absoluto do poder e autoridade na sala de aula, que exerce discricionariamente (itens 16, 17, 41, 53, 62, 75, 80 e 84), sem ter em atenção os alunos (itens 39, 45) e revelando alguma rigidez (itens 35 e 85); e

(v) *inovação*, que agrupa as percepções de mudança e criatividade (itens 9, 18, 31, 36, 54 e 90), num ambiente de alguma flexibilidade (item 26), com grande envolvimento por parte dos alunos (itens 23, 55, 73 e 77), mas também com uma certa imagem de menor ênfase na matéria (itens 22, 67 e 76).

No sentido de garantir a sua validade, esta estrutura foi, então, avaliada pelo alfa de Cronbach nas duas administrações do instrumento (Quadro VI.20); os resultados são claramente satisfatórios, com valores sempre superiores a .70 (embora, em alguns casos, apenas ligeiramente). Assim, a inteligibilidade dos factores encontrados e o facto de outros estudos com este instrumento encontrarem resultados ao nível da consistência claramente menos favoráveis (*vd.* Moos & Trickett, 1987; Trickett *et al.*, 1993), levou-nos a adoptar esta estrutura factorial.

Quadro VI.20

Valores do alfa de Cronbach para os cinco factores nas diversas administrações.

Administração	1ª N=842	2ª N=690
Factores		
I. Apoio e consistência do professor	.82	.81
II. Organização	.75	.80
III. Envolvimento e relação dos alunos	.77	.74
IV. Controlo autocrático do professor	.72	.73
V. Inovação	.73	.73

Finalmente, procedeu-se à análise do poder discriminativo dos 70 itens agora considerados, calculando a percentagem de escolha de cada alternativa de resposta. Na globalidade pode afirmar-se que o poder discriminativo dos itens é bastante razoável; na 1ª administração, apenas 3 itens apresentam uma concentração de escolhas superior a 50%: 84, "os alunos têm que ter cuidado com o que dizem na aula" (54.2%), 19, "os alunos estão sempre a olhar para o relógio para ver quando a aula acaba" (51.4%) e 51, "os professores têm de dizer muitas vezes aos alunos para se acalmarem" (51.1%). No entanto, o conteúdo dos itens não parece revelar dificuldades na sua compreensão, mas, mais provavelmente, uma tendência de resposta que pode corresponder a uma percepção de fenómenos habituais no contexto da sala de aula. Esta concentração desaparece por completo na 2ª administração, em que nenhum item apresenta concentrações de resposta superior a 50%.

Assim, cremos poder afirmar que o *Classroom Environment Scale* de Trickett e Moos (1974), embora com as modificações introduzidas, se revela um instrumento válido para analisar as percepções do ambiente da sala de aula, apresentando a estrutura revista valores satisfatórios de consistência interna, quer quando avaliada através do alfa de Cronbach quer através da análise factorial. Há, no entanto, que realçar que, se compararmos a estrutura proposta pelos autores deste instrumento com a por nós encontrada, é possível constatar que os grupos portugueses agora observados não diferenciam claramente as três dimensões do clima psicossocial propostas por Moos (1979), muito embora a forma como as percepções do clima psicossocial aparecem organizadas se revele compreensiva e inteligível do ponto de vista teórico.

3. Análise do efeito de teste

Para explorar os eventuais efeitos de uma "habituação" aos três questionários utilizados junto dos alunos (o SDQ II, o NOS e o CES) e, portanto, controlar o efeito de teste, foram seleccionadas ao acaso duas turmas inteiras do 8º ano de escolaridade da Escola 1, que foram alvo de uma terceira observação intercalar, em Dezembro de 1993 (*i.e.*, no 3º momento de observação)³. A selecção da Escola 1 e do 8º ano de escolaridade deveu-se, sobretudo, a questões práticas, relacionadas com a maior facilidade de observação dos alunos. Para facilitar a descrição, passaremos a designar os alunos destas turmas de grupo de "triplo teste", por oposição ao grupo de "duplo teste",

³ Os dados da observação intercalar serão considerados agora e não em análises posteriores.

que corresponde aos colegas da mesma escola e do mesmo ano de escolaridade que foram apenas submetidos a duas administrações. Os resultados do grupo de "triplo teste" serão comparados com os do grupo de "duplo teste" nos diversos momentos de observação (*vd.* Quadro VI.21). Apesar das turmas terem sido seleccionadas ao acaso, a colocação dos sujeitos nas turmas pode não ser casual, pelo que começaremos por determinar a equivalência entre os grupos na 1ª observação.

Assim, na 1ª administração, relativamente ao SDQ II, os alunos do grupo de "triplo teste" apresentam resultados mais elevados do que os seus colegas do grupo de "duplo teste" nas percepções da competência no domínio da língua materna, nas disciplinas escolares e no auto-conceito académico global (Quadros VI.22 e 23); em todos os outros domínios do auto-conceito os efeitos não são significativos [Fs (1,129) \leq 3.58]. No que concerne ao NOS (Quadros VI.24 e 25) também se verificam diferenças favorecendo o grupo de "triplo teste" no factor geral de orientação para a rede. Os grupos não apresentam diferenças significativas nos factores do CES [Fs (1,126) \leq 2.98].

Se compararmos os momentos em que os sub-grupos foram objecto de uma 2ª administração, efectuada em *momentos diferentes* para o grupo "triplo teste" e para o grupo de "duplo teste", concluímos que as diferenças iniciais que favoreciam o grupo de "triplo teste" se mantêm apenas na competência no domínio da língua materna, emergindo ainda uma diferença significativa nas percepções da competência no domínio da matemática favorecendo o grupo de "duplo teste" (Quadros VI.26 e 27); nos restantes domínios do auto-conceito não se verificam diferenças significativas [Fs (1,110) \leq 3.45]. No NOS também não se verificam diferenças entre os grupos [Fs (1,110) = .064]. Finalmente, no CES emerge uma diferença significativa na escala de consistência e apoio do professor, favorecendo o grupo de "triplo teste" (Quadros VI. 28 e 29), sendo irrelevantes todas as outras [Fs (1,108) \leq 3.64].

A comparação dos resultados para a observação realizada em *Junho de 1994* junto de todos os alunos do 8º ano — que corresponde ao 3º momento de observação junto dos alunos do grupo de "triplo teste" — permite constatar a existência de diferenças no SDQ II apenas nas percepções da competência nas disciplinas escolares favorecendo, uma vez mais, o grupo de "triplo teste" (Quadros VI.30 e 31); nos restantes domínios do auto-conceito não se verificam diferenças significativas (Fs (1,108) \leq 2.92). No NOS não se verificam, novamente, diferenças significativas [Fs (1,108) = .010]. Quanto ao CES emergem diferenças apenas na escala de controlo autocrático do professor, com valores mais altos no grupo de "duplo teste" (Quadros VI.32 e 33), sendo os dois grupos similares nas restantes escalas [Fs (1,107) \leq 2.78].

Quadro VI.21

Constituição dos grupos de triplo teste e duplo teste nos diversos momentos de administração

Grupo	Instrumento	1ª administração (Dez.'92)	administração intercalar (Dez.'93)	2ª administração (Jun.'94)
duplo teste	SDQ II	87		72
	NOS	86		72
	CES	81		71
triplo teste	SDQ II	44	40	38
	NOS	47	40	38
	CES	47	39	38
TOTAL	SDQ II	131	40	110
	NOS	133	40	110
	CES	128	39	109

Quadro VI.22

Efeitos significativos do grupo nos scores das escalas do SDQ II, em Dezembro de 1992 (GL 1,129).

Escala	Σ Quadrados	Quadrado médio	F	p
Língua Materna	7.06981	7.06981	7.88198	.006
Disciplinas Escolares	6.05289	6.05289	6.88987	.010
AC Académico	4.14650	4.14650	5.00327	.027

Quadro VI.23

Número de sujeitos, médias e desvios padrões dos grupos de duplo e triplo para as escalas do SDQ II em que apresentam diferenças significativas, em Dezembro de 1992.

Grupo	N	Média	D. P.
Língua Materna			
duplo teste	87	3.8318	.9899
triplo teste	44	4.3237	.8549
Disciplinas Escolares			
duplo teste	87	4.3256	1.0241
triplo teste	44	4.7807	.7336
AC Académico			
duplo teste	87	3.9393	.9610
triplo teste	44	4.3160	.7996

Quadro VI.24

Efeitos significativos do grupo nos scores da escala do NOS, em Dezembro de 1992 (GL 1,131).

Escala	Σ Quadrados	Quadrado médio	F	p
Orientação para a rede	1.5472	1.5472	5.1775	.025

Quadro VI.25

Número de sujeitos, médias e desvios padrões dos grupos de duplo e triplo para a escala do NOS em que apresentam diferenças significativas, em Dezembro de 1992.

Grupo	N	Média	D. P.
Orientação para a rede			
duplo teste	86	4.0466	.5670
triplo teste	47	4.2723	.5069

Quadro VI.26

Efeitos significativos do grupo nos scores das escalas do SDQ II, na 2ª administração (Dezembro de 1993 e Junho de 1994, respectivamente) (GL 1,110).

Escala	Σ Quadrados	Quadrado médio	F	p
Matemática	13.74460	13.74460	6.28915	.014
Língua Materna	7.79102	7.79102	8.85584	.004

Quadro VI.27

Número de sujeitos, médias e desvios padrões dos grupos de duplo e triplo para as escalas do SDQ II em que apresentam diferenças significativas, na 2ª administração (Dezembro de 1993 e Junho de 1994, respectivamente).

Grupo	N	Média	D. P.
Matemática			
duplo teste	72	3.9544	1.4285
triplo teste	40	3.2233	1.5050
Língua Materna			
duplo teste	72	3.8866	.9559
triplo teste	40	4.4370	.9043

Capítulo sexto

Quadro VI.28

Efeitos significativos do grupo nos scores da escala do CES, na 2ª administração (Dezembro de 1993 e Junho de 1994, respectivamente) (GL 1,108).

Escala	Σ Quadrados	Quadrado médio	F	p
Consistência e apoio p	5.44230	5.44230	13.53442	.000

Quadro VI.29

Número de sujeitos, médias e desvios padrões dos grupos de duplo e triplo para a escala do CES em que apresenta diferenças significativas, na 2ª administração (Dezembro de 1993 e Junho de 1994, respectivamente).

Grupo	N	Média	D. P.
Consistência e apoio do professor			
duplo teste	71	3.9682	.6161
triplo teste	39	4.4332	.6437

Quadro VI.30

Efeitos significativos do grupo nos scores da escala do SDQ II, em Junho de 1994 (GL 1,108).

Escala	Σ Quadrados	Quadrado médio	F	p
Disciplinas escolares	4.15650	4.15650	5.51116	.024

Quadro VI.31

Número de sujeitos, médias e desvios padrões dos grupos de duplo e triplo para a escala do SDQ II em que apresentam diferenças significativas, em Junho de 1994.

Grupo	N	Média	D. P.
Competência nas disciplinas escolares			
duplo teste	72	4.1434	1.0211
triplo teste	38	4.5898	.8807

Quadro VI.32

Efeitos significativos do grupo nos scores da escala do CES, em Junho de 1994 (GL 1,107).

Escala	Σ Quadrados	Quadrado médio	F	p
Controlo autocrático p.	4.49393	4.49393	7.60869	.007

Quadro VI.33

Número de sujeitos, médias e desvios padrões dos grupos de "duplo" e "triplo" teste para a escala do CES em que apresenta diferenças significativas, em Junho de 1994.

Grupo	N	Média	D. P.
Controlo autocrático do professor			
duplo teste	71	3.8406	.6866
triplo teste	38	3.4145	.9034

No Quadro VI.34 sumarizam-se as diferenças encontradas entre os grupos ao longo dos vários momentos. No sentido de perceber melhor a evolução dos diversos sub-grupos ao longo do tempo, efectuaram-se análises de variância unifactorial para as escalas que apresentam diferenças entre os grupos, considerando as duas (ou três) observações como factor de medidas repetidas (Quadros VI.35). Os resultados permitem constatar que (Quadro VI. 36):

(i) os alunos do grupo de "triplo teste" têm percepções mais positivas da competência na matemática e do auto-conceito académico na 1ª administração do que na 2ª e 3ª; revelam, ainda, diferenças significativas, entre a 1ª e 2ª administração, nas suas percepções de competência nas disciplinas escolares;

(ii) os alunos do grupo de "duplo teste" registam, igualmente, uma diminuição nas suas percepções de competência nas disciplinas escolares, da 1ª para a 2ª observação.

Ora, esta redução que parece observar-se na 2ª administração, pode corresponder ao desenvolvimento "normal" do conceito de si próprio nesta idade, ou ter sido induzido pela 1ª administração do questionário que, eventualmente, terá estimulado a reflexão sobre estas questões. No entanto, é de salientar que não se verificam diferenças significativas, no grupo de "triplo teste", entre a 2ª e a 3ª administração, o que, a revelar-se, poderia ser indicador de um efeito de habituação que, neste caso, podemos concluir não se verificar. Quanto ao NOS, não se verificam diferenças significativas intra-sujeito. Finalmente, no CES encontra-se uma variação intra-sujeito na escala de apoio e consistência do professor, revelando que as percepções do grupo de "triplo teste" são significativamente mais baixas na 3ª administração (comparativamente à 1ª e 2ª, que não apresentam diferenças entre si), o mesmo acontecendo no grupo de "duplo teste" na 2ª administração (em comparação com a 1ª); esta evolução vai no sentido de uma maior homogeneidade das percepções entre os dois grupos (note-se que, como mencionamos acima, quando comparamos a 2ª administração dos dois grupos, realizadas em momentos diferentes, havia diferenças favorecendo o grupo de "triplo teste"), que parece mais provavelmente associada com as especificidades do período em que decorreu a administração, em Junho de 1994 e, portanto, praticamente no final do ano lectivo, podendo existir um efeito associado com a pressão das actividades de avaliação que contribui para uma diminuição das percepções de apoio do professor.

Assim, na globalidade, os resultados não parecem indiciar a existência de um efeito de teste, resultante de uma possível "habituação" ao instrumento, que produziria resultados sistemáticos em cada observação. O carácter episódico das diferenças constatadas, parece

Quadro VI.34

Sumário das diferenças entre os grupos de "duplo" e "triplo" teste nas diversas observações.

Escalas	1ª administração Dez.92	2ª administração Dez.93 vs. Jun.94	2ª vs. 3ª administração Jun.94
Matemática	•	duplo > triplo	•
Língua Materna	triplo > duplo	triplo > duplo	•
Disciplinas Escol.	triplo > duplo	•	triplo > duplo
A.C. Académico	triplo > duplo	•	•
Orientação Rede	triplo > duplo	•	•
Apoio Consist. P.	•	triplo > duplo	•
Controlo Aut. P.	•		duplo > triplo

Quadro VI.35

Análise de variância unifactorial para os grupos de "duplo" e "triplo" teste tomando as duas observações como factor de medidas repetidas.

Fonte de variância	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p	Sentido das \neq
GRUPO DE "DUPLO TESTE"						
Competência no domínio da matemática						
inter-sujeitos	2087.90	1	2087.90	477.57	.000	
intra-sujeitos	.89	1	.89	1.86	.177	1 ^a =2 ^a
Competência na língua materna						
inter-sujeitos	2176.63	1	2176.63	1517.43	.000	
intra-sujeitos	.00	1	.00	.00	.995	1 ^a =2 ^a
Competência nas disciplinas escolares						
inter-sujeitos	2622.45	1	2622.45	1698.94	.000	
intra-sujeitos	3.71	1	3.71	9.83	.003	1 ^a >2 ^a
Auto-conceito académico						
inter-sujeitos	2289.87	1	2289.87	1453.69	.000	
intra-sujeitos	.11	1	.11	.60	.443	1 ^a =2 ^a
Orientação para a rede						
inter-sujeitos	2298.41	1	2298.41	4984.08	.000	
intra-sujeitos	.12	1	.12	.47	.495	1 ^a =2 ^a
Consistência e apoio do professor						
inter-sujeitos	2231.71	1	2231.71	3885.54	.000	
intra-sujeitos	6.63	1	6.63	21.76	.000	1 ^a >2 ^a
Controlo autocrático do professor						
inter-sujeitos	1748.14	1	1748.14	2359.29	.000	
intra-sujeitos	.27	1	.27	1.01	.320	1 ^a =2 ^a
GRUPO DE "TRIPLO TESTE"						
Competência no domínio da matemática						
inter-sujeitos	1292.11	1	1292.11	239.84	.000	
intra-sujeitos	5.30	2	2.65	7.24	.001	1 ^a >2 ^a ,3 ^a 2 ^a =3 ^a
Competência na língua materna						
inter-sujeitos	1826.43	1	1826.43	1185.75	.000	
intra-sujeitos	.37	2	.19	.49	.612	1 ^a =2 ^a =3 ^a
Competência nas disciplinas escolares						
inter-sujeitos	2062.68	1	2062.68	1193.99	.000	
intra-sujeitos	3.65	2	1.82	8.23	.001	1 ^a >2 ^a 1 ^a ,2 ^a =3 ^a
Auto-conceito académico						
inter-sujeitos	1711.18	1	1711.18	907.55	.000	
intra-sujeitos	1.48	2	.74	5.75	.005	1 ^a >2 ^a ,3 ^a 2 ^a =3 ^a
Orientação para a rede						
inter-sujeitos	1804.22	1	1804.22	3001.54	.000	
intra-sujeitos	1.03	2	.52	2.96	.059	1 ^a =2 ^a =3 ^a
Consistência e apoio do professor						
inter-sujeitos	1981.46	1	1981.46	2818.18	.000	
intra-sujeitos	5.32	2	2.66	19.19	.000	1 ^a =2 ^a 1 ^a ,2 ^a >3 ^a
Controlo autocrático do professor						
inter-sujeitos	1156.56	1	1156.56	589.80	.000	
intra-sujeitos	.00	2	.00	.00	.996	1 ^a =2 ^a =3 ^a

Quadro VI.36

Número de pares de sujeitos, médias e desvios padrões emparelhados dos grupos "duplo" e "triplo" teste para as escalas em que apresentam diferenças significativas intra-grupo, nas várias administrações.

Instrumento Escala	Administração	N (pares)	Média	D.P.
Grupo de "duplo teste"				
SDQ II				
Disciplinas escolares	1 ^a	70	4.4908	.952
	2 ^a		4.1652	1.008
CES				
Apoio e consistência	1 ^a	62	4.4736	.684
	2 ^a		4.0112	.641
Grupo de "triplo teste"				
SDQ II				
Matemática	1 ^a	38	3.7831	1.490
	2 ^a		3.2506	1.461
	1 ^a	36	4.1108	1.418
	3 ^a		3.6464	1.377
	2 ^a	34	3.4333	1.424
	3 ^a		3.4756	1.361
Disciplinas escolares	1 ^a	38	4.8346	.740
	2 ^a		4.4368	.954
	1 ^a	36	4.8630	.734
	3 ^a		4.6698	.831
	2 ^a	34	4.3588	.918
	3 ^a		4.5533	.888
AC acadêmico	1 ^a	38	4.3203	.834
	2 ^a		4.0606	.839
	1 ^a	36	4.4161	.810
	3 ^a		4.1949	.812
	2 ^a	34	4.0590	.868
	3 ^a		4.1015	.831
CES				
Apoio e consistência	1 ^a	38	4.7306	.629
	2 ^a		4.1562	.410
	1 ^a	33	4.7215	.666
	3 ^a		4.5359	.603
	2 ^a	33	4.5359	.603
	3 ^a		4.1639	.416

permitir concluir pela validade dos instrumentos, pese embora as limitações já referidas desta análise, nomeadamente o facto de ter decorrido em apenas uma escola e junto de um sub-grupo de alunos.

4. O método diferencial como instrumento de análise da validade de constructo e de exploração de diferenças inter-grupos

A exploração das diferenças nas várias dimensões do desenvolvimento pessoal e transpessoal consideradas neste estudo é uma forma de analisar a validade de constructo (e, em alguns casos, convergente) das medidas utilizadas; para além disto, o método diferencial terá, também, objectivos exploratórios, dado nem sempre os estudos existentes têm em conta todas as variáveis agora consideradas.

A revisão da literatura permitiu, globalmente, identificar alguns factores de diferenciação que se relevaram significativos para os *alunos*, a saber: a idade (ou o nível de escolaridade), o sexo e o nível sócio-económico: a investigação existente revela a existência de diferenças em função da *idade* no raciocínio político, na tomada de perspectiva social, na percepção do sentido de competência pessoal e na orientação para a rede; em função do *sexo*, na percepção do sentido de competência pessoal; e em função do *nível sócio-económico* na percepção do sentido de competência pessoal e nas percepções do clima da sala de aula. Especificamente, é possível formular as seguintes hipóteses:

(i) o *raciocínio político* revela uma complexidade crescente com a idade (Berti, 1988), pelo que serão de esperar diferenças quer intra-sujeito (Hipótese 1: H1) nos dois momentos de observação, quer entre os sujeitos mais velhos e mais novos; no entanto, o espectro de idades é relativamente reduzido (1 ano de intervalo) o que pode interferir com a emergência de diferenças inter-sujeitos; não tendo sido considerados, em investigações anteriores, os efeitos do sexo, a investigação destas diferenças terá um sentido exploratório³;

(ii) a *tomada de perspectiva social* é, também, um constructo desenvolvimental pelo que é de esperar a existência de diferenças de idade (Hipótese 2: H2), quer intra quer inter-sujeitos, apesar do já referido baixo espectro de idades poder interferir neste

³ Lembre-se que a amostra observada é homogénea quanto à variável NSE.

último caso (*e.g.*, Coimbra, 1991 b; Selman, 1980); os estudos revelam, ainda, a inexistência de diferenças de sexo (Hipótese 3: H3) (*vd.* nota 3);

(iii) o *conceito de si próprio* revela uma crescente diferenciação com a idade, que, em estudos portugueses, se prolonga até ao 9º ano de escolaridade (Fontaine, 1991 a), e uma redução dos *scores* das escalas (Hipótese 4: H4) que, em Portugal, se verifica consistentemente até ao 9º ano, com excepção do conceito de aparência física em que se verifica uma estabilização a partir do 7º ano (Fontaine, 1991 a); as diferenças de sexo são congruentes com os estereótipos sexuais (Hipótese 5: H5), com os rapazes a revelarem vantagens nos domínios físico e da competência na matemática (Marsh, 1989), embora os resultados nesta última escala não sejam reproduzidos em Portugal, emergindo, antes, diferenças na estabilidade emocional e na relação com pares do sexo oposto (Fontaine, 1991a, 1991 b); as raparigas têm, geralmente, vantagens nos domínios da competência na língua materna e das disciplinas escolares (Marsh, 1989; Fontaine, 1991 a, 1991 b) e, em Portugal, na honestidade-fiabilidade (Fontaine, 1991 b); os efeitos do NSE fazem-se sentir nos domínios académicos do auto-conceito, com os alunos de NSE mais baixos a revelarem desvantagens (Hipótese 6: H6) (Fontaine, 1991 a; Veiga, 1990);

(iv) a *orientação para a rede social de apoio* tem tendência a diminuir com a idade (Hipótese 7: H7) (Antunes, 1994) e encontra-se associada a uma orientação feminina dos papéis sexuais (Vaux, Burda & Stuart, 1986), embora Antunes (1994) não tenha encontrado efeitos principais do sexo (Hipótese 8: H8); os efeitos do NSE apontam para a existência de diferenças favorecendo os jovens de NSE mais elevado (Hipótese 9: H9) (Antunes, 1994);

(v) as percepções sobre o *clima psicossocial da sala de aula* tendem a ser mais elevadas em alunos de níveis de escolaridade mais baixos, pelo que será, também, de esperar uma diminuição com a idade (Hipótese 10: H10); não existem estudos que analisem os efeitos do sexo e do NSE pelo que a investigação destas diferenças terá um sentido exploratório.

Assim, junto dos alunos, serão consideradas as influências do nível sócio-económico somente para as escalas relativas ao sentido de competência pessoal, à orientação para a rede e às percepções do clima psicossocial da sala de aula, e do nível de escolaridade-idade e do sexo para todas as medidas utilizadas.

No que concerne às entrevistas semi-estruturadas o estudo das diferenças em função do sexo e da idade será feito através de análises de variância bifactorial. Este

procedimento, também utilizado por Berti (1988), pressupõe a natureza contínua das variáveis em estudo, o que não é incongruente com o racional teórico. Serão também realizadas análises de variância tomando as duas observações como factor de medidas repetidas, no sentido de observar as mudanças intra-sujeito.

Relativamente aos questionários as diferenças de idade-ano de escolaridade, do sexo e do nível sócio-económico são analisadas através de uma análise de variância multifactorial 3x2x3 (ano de escolaridade, 7º, 8º e 9º; sexo, masculino e feminino; e nível sócio-económico, alto, médio e baixo), recorrendo-se a análise de variância univariada e ao teste de Scheffé (as excepções serão assinaladas) para discriminar o sentido das diferenças. Adicionalmente, serão realizadas análises de variância tomando as duas observações como factor de medidas repetidas, no sentido de observar as mudanças intra-sujeito. Como referimos no início, serão apenas apresentados com detalhe os resultados para a 1ª administração.

(i) a entrevista do raciocínio político de A. E. Berti (1988)

A amostra considerada neste estudo é, como já dissemos, constituída por um total de 39 alunos — como já referido, faltam os dados relativos a uma das observações em dois sujeitos —, de NSE homogéneo, distribuídos igualmente por sexo e por nível de escolaridade, tendo sido observada em dois momentos (1993 e 1994). Lembre-se que, em 1993, os anos de escolaridade considerados são o 7º e o 8º e, em 1994, o 8º e o 9º.

Nos Quadros VI.37 e 38 encontram-se discriminadas as frequências de cotação para cada nível dos quatro tópicos da entrevista, nos dois momentos de observação; por facilidade de realização das análises subsequentes, os níveis "0", "1" e "2" do tópico 4, leis, foram transformados em "1", "2" e "3", respectivamente. Como seria de esperar a partir dos resultados de Berti (1988), há uma tendência à concentração de respostas nos níveis mais elevados para os tópicos da organização política e das leis, sendo visível uma maior concentração de respostas de nível superior para os tópicos relativos à organização da comunidade e ao conflito na segunda observação.

A análise das diferenças de sexo e idade (*vd.* Quadro VI.39 e 40) permite constatar a existência de

(i) diferenças de *idade* no tópico 1, reconhecimento da comunidade, apenas em 1994, com os alunos mais novos a apresentarem uma maior complexidade; em nenhum outro tópico se registam diferenças significativas [$F_s(1, 35) \leq 1.52$] em 1993 e $F_s(1, 39) \leq .25$ em 1994];

Quadro VI.37

Frequências (e percentagens) para os vários níveis de cotação da entrevista do raciocínio político, em 1993.

Níveis	Tópico 1	Tópico 2	Tópico 3	Tópico 4
7º ano de escolaridade				
1	3 (15.8%)	10 (52.6%)	1 (5.3%)	-
2	8 (42.1%)	6 (31.6%)	2 (10.5%)	6 (31.6%)
3	3 (15.8%)	3 (15.8%)	-	13 (68.4%)
4	5 (26.3%)	-	16 (84.2%)	-
TOTAL	19 (100%)	19 (100%)	19 (100%)	19 (100%)
8º ano de escolaridade				
1	6 (30.0%)	7 (35.0%)	2 (10.0%)	1 (5.0%)
2	9 (45.0%)	7 (35.0%)	3 (15.0%)	6 (30.0%)
3	1 (5.0%)	6 (30.0%)	1 (5.0%)	13 (65.0%)
4	4 (20.0%)	-	14 (70.0%)	-
TOTAL	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)

Quadro VI.38

Frequências (e percentagens) para os vários níveis de cotação da entrevista do raciocínio político, em 1994.

Níveis	Tópico 1	Tópico 2	Tópico 3	Tópico 4
8º ano de escolaridade				
1	-	5 (25.0%)	1 (5.0%)	-
2	3 (15.0%)	4 (20.0%)	1 (5.0%)	2 (10.0%)
3	5 (25.0%)	11 (55.0%)	1 (5.0%)	18 (90.0%)
4	12 (60.0%)	-	17 (85.0%)	-
TOTAL	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)	20 (100%)
9º ano de escolaridade				
1	2 (10.5%)	5 (26.3%)	-	-
2	6 (31.6%)	4 (21.1%)	2 (10.5%)	3 (15.8%)
3	3 (15.8%)	10 (52.6%)	2 (10.6%)	16 (84.2%)
4	8 (42.1%)	-	15 (78.9%)	-
TOTAL	19 (100%)	19 (100%)	19 (100%)	19 (100%)

Quadro VI.39

Número de sujeitos, médias e desvios padrões dos grupos observados em 1993 e em 1994, nos tópicos do raciocínio político em que apresentam diferenças significativas em função da idade e do sexo.

Variável	Grupo	N	Média	D. P.
1993				
Tópico 3: Organismos políticos				
SEXO	Masculino	19	3.8947	.4588
	Feminino	20	3.1500	1.2258
1994				
Tópico 1: Reconhecimento da comunidade				
IDADE	8º ano	20	3.4500	.7592
	9º ano	19	2.8947	1.1002
SEXO	Masculino	20	3.5000	.7609
	Feminino	19	2.8421	1.0679
IDADE x	8º ano Masculino	10	3.5000	.8498
SEXO	8º ano Feminino	10	3.4000	.6992
	9º ano Masculino	10	3.5000	.7071
	9º ano Feminino	9	2.2222	1.0929

Quadro VI.40

Efeitos significativos da idade e do sexo nos scores dos tópicos do raciocínio político, em 1993 e 1994 (GL 1,35).

Efeitos	Tópico	Σ Quadrados	Quadrado médio	F	p
1993					
SEXO	Organismos políticos	5.31201	5.31201	6.26933	.017
1994					
IDADE	Reconhecimento da comunidade	3.37417	3.37417	4.73226	.036
SEXO		4.61742	4.61742	6.47590	.016
IDADExSEXO		3.37417	3.37417	4.73226	.036

(ii) diferenças de *sexo* favorecendo os rapazes, em 1993, no tópico 3, organismos políticos e, em 1994, no tópico 1, comunidade; nos outros tópicos não se registam diferenças significativas, quer em 1993 [$F_s(1, 35) \leq 3.97$] quer em 1994 [$F_s(1, 35) \leq 2.67$]; e

(iii) efeitos de *interacção entre a idade e o sexo*, em 1994, para o tópico 1, revelando que apenas nas raparigas se verificam diferenças de idade, favorecendo as mais novas, e apenas no 9º ano há diferenças de sexo, com superioridade masculina; os outros tópicos não apresentam diferenças em 1994 [$F_s(1, 35) \leq 2.67$] e não se verificam diferenças entre os grupos em 1993 [$F_s(1, 35) \leq 2.20$].

O facto de, com uma excepção, não se verificarem diferenças de idade, o que contraria a nossa hipótese, poderá dever-se ao baixo espectro de idades consideradas (12-14 anos); com efeito, Berti (1988), com uma variação de idades entre os 6 e os 15 anos, encontra diferenças significativas aos 14-15 anos para os tópicos 1, 2 e 4, e aos 12-13 anos para o tópico 3; assim, a nossa amostra situa-se, aparentemente, num intervalo em que não existe variação significativa entre os sujeitos. No entanto, é de registar que, em 1994, as alunas mais novas, contrariamente ao que seria de esperar, apresentam resultados reveladores de uma maior complexidade no reconhecimento da comunidade; para além de eventuais deficiências nos procedimentos de cotação, não nos parece haver uma explicação plausível para esta diferença; atenda-se, no entanto, a que nos rapazes não se verificam diferenças de idade, o que pode levar a pensar que os resultados das raparigas do 9º ano são "anormalmente" baixos. Assim, parece existir aqui um efeito de coorte que importa clarificar, embora os grupos sejam muito próximos.

Os resultados quanto ao sexo não foram analisados por Berti (1988), mas vão no sentido dos estereótipos sexuais e dos resultados da investigação nacional que constata uma maior exclusão das mulheres face à política (Villaverde Cabral, 1995); aparentemente este fenómeno traduz-se, aqui, numa menor complexidade do raciocínio sobre a organização social: em 1993, relativamente ao tópico dos organismos políticos e, em 1994, ao tópico sobre a comunidade, embora apenas no 9º ano. Assim, estas diferenças não emergem sistematicamente nos dois momentos de observação, o que pode apontar para um carácter circunstancial que apenas novas investigações podem (ou não) infirmar; no entanto, é possível também considerar que se trata de um agravamento dos fenómenos de exclusão com o tempo ou, alternativamente, uma diluição destes mesmos fenómenos nas gerações mais novas. Refira-se, ainda, que a inexistência de diferenças de sexo na capacidade de abstracção do conceito de lei vai no

sentido dos resultados encontrados no domínio do desenvolvimento moral (Rest, 1986), o que aponta para a validade convergente desta entrevista.

No sentido de aprofundar as diferenças em função da idade e clarificar os resultados que apontam para um efeito de coorte, foi realizada uma análise de variância unifactorial, considerando as duas observações como factor de medidas repetidas (Quadro VI. 41); os resultados permitem-nos constatar que apenas o tópico relativo aos organismos políticos não apresenta diferenças significativas, o que parece indiciar alguma cristalização do desenvolvimento das concepções deste tópico mais cedo do que para os outros, resultado congruente com os dados de Berti (1988). Com efeito, verifica-se uma tendência geral para o desenvolvimento da complexidade nas concepções relativas ao reconhecimento da comunidade e do conflito e às leis (Quadro VI. 42), o que parece confirmar as hipóteses anteriormente colocadas quanto à existência de um efeito de coorte, responsável pelas diferenças de idade encontradas em 1994. Na globalidade, portanto, é possível afirmar a existência de diferenças de idade intra-sujeito, revelando a evolução da capacidade de raciocínio sobre a organização social, o que confirma a H1.

Dada a interacção entre efeitos de idade e sexo, a análise de variância unifactorial em medidas repetidas foi realizada separadamente para os dois grupos de idade (Quadro VI. 43 e 44) e para os dois sexos (Quadro VI. 45 e 46).

Relativamente à idade, é possível constatar uma evolução dos dois grupos no tópico 1, mas apenas para os alunos mais novos (que frequentam o 7º ano em 1992 e o 8º em 1994) no tópico 2; curiosamente, embora na amostra total se verifiquem diferenças significativas no tópico 4, em nenhum dos grupos etários, considerados separadamente, se reproduzem estas diferenças. Quanto ao sexo, constata-se que os rapazes apenas evoluem nas suas concepções quanto ao reconhecimento da comunidade, enquanto que nas raparigas se regista uma evolução no reconhecimento da comunidade (tópico 1), no reconhecimento do conflito (tópico 2), e nas concepções das leis (tópico 4). Estes dados parecem indiciar um percurso desenvolvimental diversos para os dois sexos, que será necessário explorar em investigações posteriores.

Assim, parece confirmar-se a existência de um efeito de coorte que, saliente-se, pode ser devido à frequência da disciplina específica de DPS, experiência que contribui para a especificidade das coortes, dado que se pretendeu controlar, o mais possível, o efeito de outras eventuais diferenças entre os grupos (NSE, repetência); este eventual efeito "perverso", pois que parece produzir desvantagens para os alunos que frequentam a disciplina (ou seja, os mais velhos), será analisado no capítulo seguinte.

Quadro VI.41

Análise de variância em medidas repetidas, dos scores das duas observações nos quatro tópicos da entrevista do raciocínio político (1,37 GL).

Fonte de variância	Σ Quadrados	Quadrado Médio	F	p
Tópico 1: Reconhecimento da comunidade				
inter-sujeito	574.75	574.75	395.64	.000
intra-sujeito	12.64	12.64	18.10	.000
Tópico 2: Reconhecimento do conflito				
inter-sujeito	308.01	308.01	312.35	.000
intra-sujeito	3.80	3.80	8.43	.006
Tópico 3: Organismos políticos				
inter-sujeito	1009.59	1009.59	1208.59	.000
intra-sujeito	.33	.33	.60	.442
Tópico 4: Leis				
inter-sujeito	574.75	574.75	2430.37	.000
intra-sujeito	1.07	1.07	6.13	.018

Quadro VI.42

Número de sujeitos, médias e desvios padrões emparelhados para os tópicos do raciocínio político que apresentam diferenças significativas intra-grupo, nas duas administrações.

Tópicos	Administração	N (pares)	Média	D.P.
Reconhecimento da comunidade	1ª	38	2.3421	1.097
	2ª		3.1579	.973
Reconhecimento do conflito	1ª	38	1.7895	.811
	2ª		2.2368	.883
Leis	1ª	38	2.6316	.088
	2ª		2.8684	.056

Quadro VI. 43

Análise de variância em medidas repetidas dos scores das duas observações nos quatro tópicos da entrevista do raciocínio político, para os dois grupos de idade-ano de escolaridade (1,37 GL)

Fonte de variância	Σ Quadrados	Quadrado Médio	F	p
7º ano'92 (8º ano'93)				
Tópico 1: Reconhecimento da comunidade				
inter-sujeito	336.03	336.03	310.60	.000
intra-sujeito	7.61	7.61	18.10	.000
Tópico 2: Reconhecimento do conflito				
inter-sujeito	144.11	144.11	186.68	.000
intra-sujeito	3.79	3.79	6.68	.019
Tópico 3: Organismos políticos				
inter-sujeito	508.45	508.45	701.17	.000
intra-sujeito	.03	.03	.04	.853
Tópico 4: Leis				
inter-sujeito	295.68	295.68	1605.14	.000
intra-sujeito	.42	.42	2.94	.104
8º ano'92 (9º ano'93)				
Tópico 1: Reconhecimento da comunidade				
inter-sujeito	242.53	242.53	143.25	.000
intra-sujeito	5.16	5.16	6.71	.018
Tópico 2: Reconhecimento do conflito				
inter-sujeito	164.24	164.24	132.79	.000
intra-sujeito	.66	.66	2.03	.172
Tópico 3: Organismos políticos				
inter-sujeito	501.16	501.16	505.59	.000
intra-sujeito	.42	.42	1.15	.297
Tópico 4: Leis				
inter-sujeito	279.18	279.18	945.36	.000
intra-sujeito	.66	.66	3.08	.096

Quadro VI.44

Número de sujeitos, médias e desvios padrões emparelhados para os tópicos do raciocínio político em que os dois grupos de idade apresentam diferenças significativas intra-grupo, nas duas administrações.

Tópicos	Administração	N (pares)	Média	D.P.
7º ano'92 (8º ano'93)				
Reconhecimento da comunidade	1ª	19	2.5263	1.073
	2ª		3.4211	.769
Reconhecimento do conflito	1ª	19	1.6316	.761
	2ª		2.2632	.872
8º ano'92 (9º ano'93)				
Reconhecimento da comunidade	1ª	19	2.1579	1.119
	2ª		2.8947	1.100

Quadro VI.45

Análise de variância em medidas repetidas dos scores das duas observações nos quatro tópicos da entrevista do raciocínio político, para os dois sexos (1,18 GL).

Fonte de variância	∑ Quadrados	Quadrado Médio	F	p
Masculino				
Tópico 1: Reconhecimento da comunidade				
inter-sujeito	342.00	342.00	342.00	.000
intra-sujeito	8.53	8.53	9.92	.006
Tópico 2: Reconhecimento do conflito				
inter-sujeito	190.13	190.13	256.00	.000
intra-sujeito	1.29	1.29	2.83	.110
Tópico 3: Organismos políticos				
inter-sujeito	576.42	576.42	2899.06	.000
intra-sujeito	.00	.00	.00	1.000
Tópico 4: Leis				
inter-sujeito	290.13	290.13	1550.39	.000
intra-sujeito	.24	.24	1.31	.268
Feminino				
Tópico 1: Reconhecimento da comunidade				
inter-sujeito	237.50	237.50	137.90	.000
intra-sujeito	12.64	12.64	18.10	.000
Tópico 2: Reconhecimento do conflito				
inter-sujeito	121.68	121.68	113.40	.000
intra-sujeito	2.63	2.63	5.66	.029
Tópico 3: Organismos políticos				
inter-sujeito	437.92	437.92	349.11	.000
intra-sujeito	.66	.66	.75	.399
Tópico 4: Leis				
inter-sujeito	284.63	284.63	954.35	.000
intra-sujeito	.95	.95	5.59	.030

Quadro VI.46

Número de sujeitos, médias e desvios padrões emparelhados para os tópicos do raciocínio político em que os dois sexos apresentam diferenças significativas intra-grupo, nas duas administrações.

Tópicos	Administração	N (pares)	Média	D.P.
Masculino				
Reconhecimento da comunidade	1 ^a	19	2.5263	1.124
	2 ^a		3.4737	.772
Feminino				
Reconhecimento da comunidade	1 ^a	19	2.1579	1.068
	2 ^a		2.8421	1.068
Reconhecimento do conflito	1 ^a	19	1.5263	.772
	2 ^a		2.0526	.970
Leis	1 ^a	19	2.5789	.607
	2 ^a		2.8947	.315

Na globalidade, os resultados encontrados face à variável idade, ao nível das variações intra-sujeito, parecem confirmar a natureza desenvolvimental do constructo, postulada na H1, mas a inexistência de diferenças inter-sujeitos revelam a dificuldade em observar diferenças entre grupos de níveis etários tão próximos, como havíamos antecipado; ademais, as vantagens dos alunos mais novos em 1994 no tópico 1 são incongruente com esta hipótese. Quanto ao sexo, apesar de não existirem estudos similares, os resultados encontrados são congruentes com os dados gerais da investigação sobre as diferenças de sexo no domínio político, nomeadamente quando revelam a inexistência de diferenças de idade no tópico relativo às leis, e alguma desvantagem nas raparigas em algumas áreas mais estritamente políticas (como é o caso do reconhecimento da comunidade e dos organismos políticos).

Assim, parece-nos ser possível afirmar a validade de constructo e convergente desta entrevista, se bem que a opção por grupos etários tão próximos tenha revelado desvantagens na tentativa de evidenciar diferenças de idade.

(ii) a entrevista da compreensão interpessoal de Selman (1975)

Como referimos atrás, os resultados da investigação sobre a tomada de perspectiva social tendem a revelar a existência de diferenças de idade e a inexistência de diferenças de sexo (Hipóteses 2 e 3, respectivamente) (*vd.* Coimbra, 1991 a). O problema anteriormente apontado quanto ao baixo espectro de idades da nossa amostra poderá constituir, no entanto, um obstáculo à confirmação dos resultados quanto à variável idade.

Nos Quadros VI.47 e VI.48 encontram-se registadas as frequências de cotação para os seis domínios e para o nível clínico da entrevista da amizade. Como se pode constatar relativamente ao nível clínico, os alunos encontram-se maioritariamente no nível 2, tomada de perspectiva social auto-reflexiva ou recíproca, o que é congruente com os resultados de Coimbra (1991 a) junto de uma amostra de adolescentes de 12 anos; no entanto, é possível observar quer nos alunos do 8º ano em 1993 quer na segunda observação, em 1994, o aparecimento de alguns sujeitos no estágio 3, tomada de perspectiva social mútua. Tendo em conta que Coimbra (1991 a) constatou que, numa amostra de adolescentes de 18 anos, a maioria se situava no estágio 3, esta frequência crescente de sujeitos mais velhos neste estágio é congruente com o percurso desenvolvimental esperado (H2).

A análise das diferenças de sexo e idade para o nível clínico e geral, em cada

Quadro VI.47

Frequências para os vários domínios e para o nível clínico da entrevista da amizade, em 1993.

Estádios	DOM. I	DOM. II	DOM. III	DOM. IV	DOM. V	DOM. VI	Nível Clínico
7º ano de escolaridade							
1				1		1	
2	19	20	20	19	20	17	20 (100%)
3	1						
TOTAL	20	20	20	20	20	18	20 (100%)
8º ano de escolaridade							
1				1		2	
2	19	16	17	16	16	15	16 (80%)
3	1	4	3	3	4	3	4 (20%)
TOTAL	20	20	20	20	20	20	20 (100%)

Quadro VI.48

Frequências para os vários domínios e para o nível clínico da entrevista da amizade, em 1994.

Estádios	DOM. I	DOM. II	DOM. III	DOM. IV	DOM. V	DOM. VI	Nível Clínico
8º ano de escolaridade							
1	1						
2	19	18	17	20	19	20	19 (95%)
3		2	3		1		1 (5%)
TOTAL	20	20	20	20	20	20	20 (100%)
9º ano de escolaridade							
1							
2	19	14	15	16	17	18	16 (80%)
3	1	6	5	4	3	2	4 (20%)
TOTAL	20	20	20	20	20	20	20 (100%)

momento de observação (Quadro VI.49 e 50), permite concluir que apenas se verificam diferenças de idade, em 1993, para o nível clínico, favorecendo os alunos mais velhos, o que vai de encontro à H2; no entanto, não se verificam diferenças significativas no nível geral [$F_s(1,36) = 2.89$]. Em 1994, as diferenças de idade não são significativas [$F_s(1,36) \geq 3.28$]. Quanto aos efeitos do sexo, tal como previsto na H3, não se verificam diferenças nem em 1993 [$F_s(1,36) \geq .10$], nem em 1994 [$F_s(1,36) \geq .23$]. Também não são significativos os efeitos de interacção entre a idade e o sexo em 1993 [$F_s(1,36) \geq .61$] e em 1994 [$F_s(1,36) \geq 2.08$].

No sentido de uma exploração mais aprofundada destas diferenças, procedeu-se a uma análise de variância multivariada para cada domínio da entrevista, nos dois momentos de observação (Quadro VI.51), constatando-se:

(i) diferenças de idade que favorecem os alunos mais velhos, como previsto, em 1993 (8º ano), no domínio da intimidade e, em 1994 (9º ano), no domínio do ciúme (Quadro VI.52); nos restantes domínios não se verificam diferenças significativas, nem em 1993 [$F_s(1,36) \geq 4.03$], nem em 1994 [$F_s(1,36) \geq 2.48$];

(ii) inexistência de efeitos do sexo, como postulado na H3, em 1993 [$F_s(1,36) \geq 1.07$], e em 1994 [$F_s(1,36) \geq 2.00$];

(iii) inexistência de efeitos de interacção, o que está em congruência com as hipóteses 2 e 3, em 1993 [$F_s(1,36) \geq .61$], e em 1994 [$F_s(1,36) \geq 2.08$].

Estes resultados parecem indiciar que a comprovada evolução da tomada de perspectiva social ao longo da adolescência decorre diferencialmente nos vários domínios.

Finalmente, tal como aconteceu com a entrevista anterior, foram também efectuadas análises de variância unifactorial, tomando as duas observações como factor de medidas repetidas (Quadro VI.53). Ora, não se verificaram diferenças intra-sujeito para os níveis clínico e geral e para os seis domínios da entrevista da amizade, o que não é congruente com a natureza desenvolvimental do constructo postulada na H2. Trata-se, provavelmente, de uma consequência do limitado intervalo de tempo que mediou entre as observações (apenas 1 ano), que não será provavelmente suficiente, nestas idades, para que se produzam mudanças significativas no desenvolvimento da tomada de perspectiva social.

Globalmente, os resultados encontrados, especialmente no que concerne à inexistência de diferenças de sexo e à existência de diferenças de idade inter-sujeito

Capítulo sexto

Quadro VI.49

Efeitos significativos da idade nos scores do nível clínico, em 1993 (GL 1,36).

Efeitos	Σ Quadrados	Quadrado médio	F	p
IDADE	.40000	.40000	4.50000	.041

Quadro VI.50

Número de sujeitos, médias e desvios padrões dos grupos observados em 1993, no nível clínico em que apresentam diferenças significativas em função da idade.

Variável	Grupo	N	Média	D. P.
IDADE	7º ano	20	2.0000	.000
	8º ano	20	2.2000	.410

Quadro VI.51

Efeitos significativos da idade nos scores dos domínios da entrevista da amizade, em 1993 e em 1994 (GL 1,36).

Efeitos	Domínio	Σ Quadrados	Quadrado médio	F	p
1993					
IDADE	Intimidade	.37895	.37895	4.29474	.046
1994					
IDADE	Ciúme	.40000	.40000	4.50000	.041

Quadro VI.52

Número de sujeitos, médias e desvios padrões dos grupos observados em 1993 e 1994, nos domínios da entrevista da amizade em que há diferenças significativas em função da idade.

Variável	Domínio	Grupo	N	Média	D. P.
1993					
IDADE	Intimidade	7º ano	20	2.0000	.000
		8º ano	20	2.2000	.410
1994					
	Ciúme	8º ano	20	2.0000	.000
		9º ano	20	2.2000	.410

Quadro VI.53

Análise de variância em medidas repetidas dos scores das duas observações nos domínios e níveis da entrevista da compreensão interpessoal (1,39 GL).

Fonte de variância	Σ Quadrados	Quadrado Médio	F	p
Domínio 1: Formação da amizade				
inter-sujeito	328.05	328.05	6561.00	.000
intra-sujeito	.05	.05	1.00	.323
Domínio 2: Intimidade				
inter-sujeito	369.80	369.80	2773.50	.000
intra-sujeito	.20	.20	1.62	.210
Domínio 3: Confiança-reciprocidade				
inter-sujeito	365.51	365.51	2380.79	.000
intra-sujeito	.31	.31	3.82	.058
Domínio 4: Ciúme				
inter-sujeito	340.31	340.31	2558.49	.000
intra-sujeito	.11	.11	1.30	.262
Domínio 5: Resolução do conflito				
inter-sujeito	352.80	352.80	2646.00	.000
intra-sujeito	.00	.00	.00	1.000
Domínio 6: Ruptura				
inter-sujeito	312.05	312.05	1941.35	.000
intra-sujeito	.05	.05	1.00	.324
Nível clínico				
inter-sujeito	347.36	347.36	4145.28	.000
intra-sujeito	.04	.04	1.87	.179
Nível geral				
inter-sujeito	357.01	357.01	2537.31	.000
intra-sujeito	.01	.01	.20	.660

(apesar de não se verificarem diferenças intra-sujeito) permitem-nos apoiar a validade de constructo da entrevista da amizade para avaliar a compreensão interpessoal.

(iii) o *Self-Description Questionnaire II* de Marsh e colaboradores (1983)

Como mencionado atrás, os resultados da investigação permitem esperar um crescente realismo das percepções de competência própria com a idade, com redução dos *scores* das escalas do SDQ II (H4) — embora o conceito de aparência física tenda a estabilizar no 7º ano (Fontaine, 1991 a) —, efeitos do sexo congruentes com os estereótipos sexuais, mas inexistência de diferenças na competência no domínio da matemática (H5), e *scores* mais reduzidos nos alunos de NSE mais baixos (H6). Serão, seguidamente, apresentados os dados resultantes das análises de variância multivariada, para as duas administrações.

Os resultados, na 1ª administração, da análise de variância multivariada para as escalas do SDQ II e domínios da competência pessoal estão discriminados no Quadro VI.54; as médias e desvios padrões para os grupos que apresentam diferenças significativas são indicadas no Quadro VI.55.

Relativamente às 11 escalas e 4 domínios do questionário, são de registar os seguintes efeitos:

(i) há efeitos principais da *idade-ano de escolaridade* na honestidade ($7^{\circ} > 9^{\circ}$), na língua materna ($7^{\circ} > 8^{\circ}$), nas relações com os pais ($7^{\circ} > 9^{\circ}$), com *scores* mais elevados dos alunos mais novos, e nas relações com os pares do sexo oposto ($9^{\circ}/8^{\circ} > 7^{\circ}$), com *scores* mais elevados dos alunos mais velhos; os efeitos relativos à competência física não são confirmados pelo teste de Scheffé, mas o teste de Duncan revela que os alunos mais novos apresentam resultados mais elevados do que os mais velhos ($7^{\circ} > 8^{\circ}, 9^{\circ}$); todas as restantes escalas não apresentam diferenças significativas [$F_s(2, 809) \leq 1.90$];

(ii) há efeitos principais do *sexo*, favorecendo os rapazes na aparência física, na competência física e nas relações com os pais, no auto-conceito global, emocional, físico e académico, e as raparigas na honestidade e na competência na língua materna; nas restantes escalas as diferenças não são significativas [$F_s(1, 809) \leq 2.74$];

(iii) há efeitos principais do *NSE* favorecendo os alunos de NSE alto na competência no domínio da matemática (Alto>Médio,Baixo), no auto-conceito global e na competência na língua materna e no auto-conceito não académico e social (Alto>Baixo); os alunos de NSE alto e médio apresentam *scores* mais elevados do que os de NSE baixo

Quadro VI.54

Efeitos significativos do ano de escolaridade-idade, do sexo e do NSE nos scores das escalas e dos domínios do SDQ II, no 1º momento de observação (N=827).

Variável	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: SEXO x NSE					
AC Global	4.14678	2, 809	2.07339	3.59318	.028
AC emocional	7.78239	2, 809	3.89119	5.33515	.005
Comp. relações pais	6.16716	2, 809	3.08358	3.80897	.023
EFEITO: ANOESCOLARIDADE-IDADE x NSE					
Comp. língua materna	10.30447	4, 809	2.57612	2.60850	.034
EFEITO: ANOESCOLARIDADE-IDADE x SEXO					
Aparência física	6.81478	2, 809	3.40739	3.99511	.019
Comp. relações pais	5.79308	2, 809	2.89654	3.57793	.028
C. rel. pares mesmo sexo	4.16207	2, 809	2.08104	3.41746	.033
AC Físico	3.17022	2, 809	1.58511	3.00980	.050
AC Social	3.50213	2, 809	1.75106	4.17141	.016
EFEITO: NSE					
Competência matemática	28.69351	2, 809	14.34675	6.41374	.002
AC Global	5.85844	2, 809	2.92922	5.07633	.006
Comp. língua materna	9.23372	2, 809	4.61686	4.67490	.010
C. disciplinas escolares	30.77950	2, 809	15.38975	17.67165	.000
AC Académico	20.17698	2, 809	10.08849	14.39555	.000
AC Social	2.76545	2, 809	1.38272	3.29395	.038
AC Nao Académico	2.02829	2, 809	1.01415	3.72592	.025
EFEITO: SEXO					
Aparência física	7.86318	1, 809	7.86318	9.21945	.002
AC global	3.16606	1, 809	3.16606	5.48677	.019
Honestidade (AC moral)	19.68455	1, 809	19.68455	40.18638	.000
Competência física	93.91660	1, 809	93.91660	99.70497	.000
Comp. língua materna	23.80687	1, 809	23.80687	24.10616	.000
AC emocional	28.30135	1, 809	28.30135	38.80348	.000
Comp. relações pais	3.17144	1, 809	3.17144	3.91750	.048
AC Físico	39.03247	1, 809	39.03247	74.11480	.000
AC Nao Académico	4.84194	1, 809	4.84194	17.78905	.000
EFEITO: ANOESCOLARIDADE-IDADE					
Honestidade (AC moral)	3.12172	2, 809	1.56086	3.18653	.042
Competência física	6.11032	2, 809	3.05516	3.24346	.040
Comp. língua materna	6.37966	2, 809	3.18983	3.22993	.040
Comp. relações pais	9.11437	2, 809	4.55719	5.62923	.004
C. rel. pares sexo oposto	18.99768	2, 809	9.49884	10.44420	.000

Capítulo sexto

Quadro VI.55

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas e domínios do SDQ II com efeitos principais e de interação significativos em função da idade, do sexo e do NSE no 1º momento.

Escalas	Efeito	Categoria	N	Média	D.P.
	IDADE				
Honestidade-fialibilidade		7	239	4.6921	.6935
		8	261	4.6036	.7561
		9	377	4.5405	.6972
Competência Física		7	239	4.7009	.9729
		8	261	4.4973	1.1131
		9	377	4.5121	1.0008
Competência na Língua Materna		7	239	4.0397	1.0645
		8	261	3.8053	1.0032
		9	377	3.9072	.9928
Competência nas Rel. Pais		7	239	5.1674	.7829
		8	261	4.9945	.8989
		9	377	4.9084	.9765
Comp. Rel. Pares Sexo Oposto		7	239	4.2749	.9494
		8	261	4.5303	1.0415
		9	377	4.6485	.9010
	SEXO				
Aparência Física		M	487	4.3697	.8989
		F	390	4.1756	.9660
Auto-conceito Global		M	487	4.7552	.7645
		F	390	4.6317	.7656
Honestidade-fialibilidade		M	487	4.4630	.7804
		F	390	4.7677	.5868
Competência Física		M	487	4.8626	.9057
		F	390	4.1800	1.0529
Competência na Língua Materna		M	487	3.7600	1.0203
		F	390	4.0981	.9842
Auto-conceito Emocional		M	487	4.0538	.8073
		F	390	3.6799	.9206
Competência nas Rel. Pais		M	487	5.0619	.8581
		F	390	4.9287	.9680
Auto-conceito Físico		M	487	4.6161	.6985
		F	390	4.1778	.7638
Auto-conceito Não-Académico		M	487	4.6352	.5340
		F	390	4.4809	.5133
	NSE				
Competência na Matemática		A	229	3.9349	1.5076
		Me	410	3.5646	1.4714
		B	238	3.4624	1.4864
Auto-conceito Global		A	229	4.8155	.7429
		Me	410	4.7053	.7545
		B	238	4.5820	.7952
Competência na Língua Materna		A	229	4.0444	1.0234
		Me	410	3.9134	1.0030
		B	238	3.7823	1.0245
Competência Disc. Escolares		A	229	4.5588	.9741
		Me	410	4.3820	.8933
		B	238	4.0441	.9592
Auto-conceito Académico		A	229	4.1793	.8965
		Me	410	3.9533	.8225
		B	238	3.7630	.7985
Auto-conceito Social		A	229	4.9296	.6190
		Me	410	4.8128	.6697
		B	238	4.7808	.6508
Auto-conceito Não-Académico		A	229	4.6404	.4750
		Me	410	4.5620	.5482
		B	238	4.5030	.5423

Quadro VI.55 (cont.)

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas e domínios do SDQ II com efeitos principais e de interação significativos em função da idade, do sexo e do NSE no 1º momento.

Escalas	Efeito	Categoria	N	Média	D.P.	
IDADE vs. SEXO						
Aparência Física	7	M	133	4.3470	.8085	
		F	106	4.0502	.9390	
	8	M	151	4.4983	.9394	
		F	110	4.0924	1.1332	
	9	M	203	4.2904	.9191	
		F	174	4.2960	.8483	
Competência nas Rel. Pais	7	M	133	5.0992	.7910	
		F	106	5.2619	.7660	
	8	M	151	5.0915	.7886	
		F	110	4.8700	1.0134	
	9	M	203	5.0156	.9470	
		F	174	4.7880	.9977	
Comp. Rel. Pares Mesmo Sexo	7	M	133	4.8572	.8313	
		F	106	5.1209	.6971	
	8	M	151	4.9079	.8149	
		F	110	5.0078	.6781	
	9	M	203	5.0618	.7563	
		F	174	4.9768	.8493	
Auto-conceito Físico	7	M	133	4.6312	.6549	
		F	106	4.2271	.6177	
	8	M	151	4.6821	.7445	
		F	110	4.0580	.9073	
	9	M	203	4.5578	.6903	
		F	174	4.2282	.7290	
Auto-conceito Social	7	M	133	4.7336	.6279	
		F	106	4.9000	.5822	
	8	M	151	4.8902	.6536	
		F	110	4.7424	.6505	
	9	M	203	4.9191	.6748	
		F	174	4.7926	.6728	
IDADE vs. NSE						
Aparência física	7	A	49	4.4512	.7975	
		Me	109	4.2746	.8795	
		B	59	3.9364	.8707	
	8	A	73	4.4113	.9119	
		Me	110	4.3041	1.0509	
		B	66	4.2478	1.1781	
	9	A	95	4.2045	.8277	
		Me	161	4.3383	.9220	
		B	105	4.3038	.8805	
	Comp. na Língua Materna	7	A	49	4.0846	1.0771
			Me	109	4.1938	1.0043
			B	59	3.7178	1.1092
8		A	73	3.8299	1.0355	
		Me	110	3.8432	.9588	
		B	66	3.7150	1.0485	
9		A	95	4.1884	.9672	
		Me	161	3.7714	.9994	
		B	105	3.8609	.9626	
SEXO vs. NSE						
Auto-conceito Global		M	A	118	4.8103	.7341
			Me	224	4.7319	.7920
	B		115	4.7440	.7439	
	F	A	99	4.8218	.7571	
		Me	156	4.6671	.6979	
		B	115	4.4199	.8149	
Auto-conceito Emocional	M	A	118	4.0163	.7758	
		Me	224	4.0019	.8391	
		B	115	4.1936	.7653	
	F	A	99	3.7987	.8953	
		Me	156	3.7267	.8653	
		B	115	3.5140	.9966	
Competência nas Rel. Pais	M	A	118	5.0104	.9789	
		Me	224	5.087	.8335	
		B	115	5.0650	.7738	
	F	A	99	5.1477	.8734	
		Me	156	4.8673	1.0096	
		B	115	4.8236	.9661	

na competência nas disciplinas escolares; verifica-se, ainda, um decréscimo consistente das percepções do auto-conceito académico (Alto>Médio>Baixo); nas restantes escalas não há diferenças significativas [$F_s(2, 809) \leq 2.95$];

(iv) há efeitos de interacção entre *a idade e o sexo* no auto-conceito físico, com os rapazes de todos os anos de escolaridade a terem percepções mais elevadas do que as raparigas; os rapazes mais novos (7º e 8º anos) revelam percepções mais elevadas do que as raparigas da mesma idade da aparência física; os rapazes do 7º ano também apresentam valores mais elevados do que as raparigas do 7º ano, na competência nas relações com os pares do mesmo sexo e no auto-conceito social; quanto ao auto-conceito social constata-se, ainda, que apenas nos rapazes se verificam diferenças de idade (9º>7º); finalmente, no 9º ano, os rapazes têm percepções mais positivas do que as raparigas da competência nas relações com os pais, enquanto que neste último grupo se verificam vantagens das mais novas (7º ano) neste domínio; as restantes escalas não apresentam diferenças significativas [$F_s(2, 809) \leq 2.50$];

(iv) há efeitos de interacção entre *a idade e o NSE* na competência na língua materna; as restantes escalas não apresentam diferenças significativas [$F_s(4, 809) \leq 2.37$];

(v) há efeitos de interacção entre *o sexo e o NSE* no auto-conceito global e emocional e na competência nas relações com os pais; as restantes escalas não apresentam diferenças significativas [$F_s(2, 809) \leq 2.63$];

(vi) não há efeitos de interacção entre *a idade, o sexo e o NSE* [$F_s(4, 809) \leq 2.38$].

Para facilitar a visualização das diferenças encontradas, apresenta-se no Quadro VI.56 um sumário das diferenças em função dos vários factores. Como se pode observar, quanto aos efeitos principais é o sexo que diferencia mais domínios do auto-conceito, com vantagens para os rapazes no domínio físico (aparência, competência e auto-conceito), emocional, global, relações com os pais, e não-académico, e para as raparigas no domínio moral e da língua materna. Estas diferenças permitem, na globalidade, confirmar a H5, dado que são congruentes com os estereótipos sexuais, sendo de sublinhar que, tal como noutros estudos nacionais (Fontaine, 1991 a, 1991 b) não se verificam diferenças na competência no domínio da matemática. A observação das interacções do factor sexo com os outros factores de diferenciação permite aclarar estas diferenças: assim, as percepções mais favoráveis dos rapazes quanto à aparência física parecem esbater-se com a idade (9º ano),

Quadro VI.56

Efeitos significativos encontradas para os vários factores de diferenciação na 1ª administração para as escalas e domínios do SDQ II (N=827).

Efeitos	Escalas e domínios do SDQ II	Sentido das diferenças
Idade	Honestidade	7>9 *
	Competência física	7>8,9 **
	C. língua materna	7>8 *
	C. relação com os pais	7>9 *
	C. relação com pares sexo oposto	9,8>7 *
Sexo	Aparência física	M>F *
	A.C. global	M>F *
	Honestidade	F>M *
	Competência física	M>F *
	C. na língua materna	F>M *
	A.C. emocional	M>F *
	C. relação com os pais	M>F *
	A.C. físico	M>F *
A.C. não-académico	M>F *	
NSE	C. na matemática	A>Me, B *
	A.C. global	A>B *
	C. língua materna	A> B *
	C. nas disciplinas escolares	A, Me>B *
	A.C. académico	A>Me>B *
	A.C. social	A>B ***
Idade x Sexo	Aparência física	7,8: M>F *
	C. relação com os pais	9: M>F; F: 7>8, 9 *
	C. relação com pares mesmo sexo	7: M>F *
	A.C. físico	7,8,9: M>F *
	A.C. social	7: F>M; M: 9>7
Idade x NSE	C. na língua materna	7: Me>B; 9: A>Me; Me: 7>8,9 *
Sexo x NSE	A.C. global	F: A, Me>B; B: M>F *
	A.C. emocional	Me, B: M>F *
	C. relação com os pais	F: A>B; Me, B: M>F *
Idade x Sexo x NSE	-	-

Idade: 7º (7), 8º (8) e 9º (9) anos de escolaridade; Sexo: Masculino (M) e Feminino (F); NSE: Alto (A), Médio (Me) e Baixo (B)

* teste de Scheffé; ** teste de Duncan; *** teste de Bonferroni

embora os resultados gerais do auto-conceito no domínio físico mantenham a tendência favorável para o sexo masculino em todos os anos de escolaridade. É, também, de salientar que a aparente desvantagem das raparigas no domínio emocional se dilui no NSE alto, em que não se verificam diferenças de sexo. Relativamente às influências da *idade-ano de escolaridade* atenda-se à tendência geral dos mais novos (7º ano) para terem percepções mais positivas do que os mais velhos nos domínios da honestidade e relações com os pais (9º) e da língua materna (8º), resultado que confirma a H4; no entanto, esta tendência é invertida na área das relações com o sexo oposto, o que também foi verificado noutros estudos e é congruente com as características desenvolvimentais da adolescência. Nos efeitos do *NSE*, é de registar a desvantagem dos alunos de NSE mais baixo em domínios como a competência na matemática, na língua materna e nas disciplinas escolares, e no auto-conceito global, havendo mesmo uma diminuição do auto-conceito académico à medida que vai diminuindo o NSE, o que confirma a H6.

Na globalidade, portanto, as diferenças observadas confirmam as hipóteses formuladas a partir dos resultados encontrados noutros estudos quanto aos efeitos da idade, sexo e NSE, sendo, ademais, congruentes com as perspectivas do desenvolvimento psicológico dos adolescentes. Com efeito, em investigações com adolescentes portugueses, Fontaine (1991 a; 1991 b) e Antunes (1994) observaram diferenças de sexo similares nos domínios da linguagem, honestidade, aparência física, competência física, auto-conceito físico, emocional, global e não-académico; do mesmo modo, são congruentes os efeitos registados quanto ao NSE nos domínios da matemática e das disciplinas escolares, e aos auto-conceitos global e académico total; no estudo de Antunes (1994) observam-se também diferenças de ano de escolaridade no domínio da língua materna. Finalmente, numa revisão de estudos nesta área, Marsh (1989) assinala alguns resultados quanto aos efeitos da idade similares aos agora encontrados, com uma diminuição geral de vários domínios do auto-conceito entre o 7º e o 9º ano; especificamente, o aumento da competência nas relações com o sexo oposto e o declínio nas relações com os pais são referidos por Marsh, Parker e Barnes (1985) e por Marsh, Smith, Marsh e Owens (1988). No entanto, Fontaine (1991 a; 1991 b) não detectou praticamente efeitos de interacção e Antunes (1994) apenas alguns, ao contrário dos resultados agora encontrados; Marsh (1989) também não encontra muitos efeitos de interacção, sendo de registar, no entanto, a relevante variação das percepções quanto à aparência física com a idade e o sexo, um resultado similar ao agora observado.

Para facilitar a visualização das diferenças nas duas administrações, apresenta-se uma súmula, no Quadro VI. 57, dos efeitos principais e de interacção, com indicação das diferenças que replicam estudos anteriores. Em anexo apresentam-se os quadros descritivos dos resultados na 2ª administração (Quadros Anexo VI.1 a VI.2).

No que concerne aos efeitos principais, apenas alguns efeitos da idade, do sexo e do NSE emergem nas duas administrações. É o caso, quanto à idade, das diferenças em favor dos mais novos na competência na língua materna e nas relações com os pais, e nas vantagens dos mais velhos nas percepções de competência nas relações com os pares do sexo oposto. Relativamente ao sexo, há diferenças sistemáticas que favorecem as raparigas na competência na língua materna, honestidade e auto-conceito académico, e os rapazes na aparência física, competência física, auto-conceito físico, competência nas relações com os pais, auto-conceito emocional e não-académico. Quanto ao NSE há, na globalidade, vantagens para os alunos de níveis mais elevados na competência na matemática, nas disciplinas escolares, no auto-conceito académico e global (embora variem os grupos envolvidos). Relativamente aos efeitos de interacção, a maioria verifica-se apenas numa das administrações.

De um modo geral, a análise da variância multivariada utilizando como factores de diferenciação o ano de escolaridade-idade, o sexo e o NSE revela resultados que são congruentes com a investigação no domínio (*vd.* Marsh, 1989) e com as perspectivas do desenvolvimento dos adolescentes, permitindo, na globalidade, confirmar as hipóteses 4, 5 e 6 formuladas anteriormente. No entanto, observam-se mais efeitos de interacção entre os factores de diferenciação do que em estudos anteriores.

No sentido de clarificar os efeitos da idade, foi realizada uma ANOVA unifactorial tomando as duas administrações, como factor de medidas repetidas⁴. Lembre-se que os alunos que frequentavam os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade no ano lectivo de 1992/93 foram alvo de uma primeira observação em Dezembro de 1992, e de uma segunda observação em Dezembro de 1993, Junho de 1994 e Junho de 1993, respectivamente.

Os resultados da análise de variância em medidas repetidas estão discriminados no Quadro VI.58; as médias e desvios padrões emparelhados são descritos no Quadro VI.59. Os resultados revelam uma diminuição dos *scores* na competência na matemática, nas relações com os pais e com os pares do mesmo sexo, e um aumento das percepções de competência nas relações com os pares do sexo oposto e na língua materna, o que vai

⁴ Dado que a observação intercalar do sub-grupo do 8º ano da Escola 1, realizada com o objectivo de controlar eventuais efeitos de teste, foi já detalhadamente analisada no ponto 3, serão apenas consideradas as duas observações realizadas junto de todos os grupos.

Quadro VI.57

Efeitos principais e de interação significativos e sentido das diferenças encontradas para os vários factores de diferenciação nas 2 administrações, para as escalas e domínios do SDQ II.

Escalas	Sentido das diferenças	
	1ª administração (N=827)	2ª administração (N=683)
EFEITOS: IDADE (ANO DE ESCOLARIDADE)		
C. língua materna	7>8 *	8>9*
Comp. física	7>8,9	
C. relação pais	7>9	8>9*
C. pares sexo oposto	9,8>7 *	9>8*
Honestidade	7>9	
EFEITOS: SEXO		
C. língua materna	F>M *	F>M *
A. C. académico		F>M *
Aparência física	M>F *	M>F *
Comp. física	M>F *	M>F *
A. C. físico	M>F *	M>F *
C. relação pais	M>F	M>F
A. C. social		M>F
Honestidade	F>M *	F>M *
A. C. emocional	M>F *	M>F *
A. C. não-académico	M>F *	M>F *
A. C. global	M>F *	
EFEITOS: NSE		
C. matemática	A>Me,B *	A,Me>B *
C. língua materna	A>B	
C. disciplinas escolares	A,Me>B *	A>Me>B *
A. C. académico	A>Me>B *	A>Me>B *
A. C. social	A>B	
A. C. emocional		A>B
A. C. não-académico	A>B	
A. C. global	A>B *	A>B *
EFEITOS: IDADE x SEXO		
Aparência física	7,8:M>F *	
A. C. físico	7,8,9:M>F	8, 9: M>F
C. relação pais	9:M>F; F:7>8,9	
C. pares mesmo sexo	7:M>F	F:8>9
A. C. social	7:F>M; M:9>7	9:M>F; F:8>9
EFEITOS: IDADE x NSE		
C. língua materna	7:Me>B; 9:A>Me; Me:7>8,9	
Aparência física	7:A>B	8:A,Me>B; B:9>8
A. C. físico		8:Me>B
C. pares sexo oposto		8:A>B; B:9>8
A. C. social		8:A,Me>B; A:8>9
A. C. não-académico		8:A,Me>B; A:8>9; B:9>8
A. C. global		8:A,Me>B
EFEITOS: SEXO x NSE		
C. relação pais	F:A >B; Me,B:M>F	
A. C. emocional	Me,B:M>F	
A. C. global	F:A,Me>B; B:M>F	
EFEITOS: IDADE x SEXO x NSE		
Aparência física		8A:F>M; 8Me, 9A:M>F FA, MMe:8>9; MB:9>8
A. C. físico		8A:F>M; 9A:M>F M,F Me:8>9; FA: 8>9
A. C. global		9 ^A ,Me,B: M>F MB:9>8; FA:8>9

* replicam os resultados de outros estudos (Antunes, 1994; Fontaine, 1991 a, 1991 b; Marsh, 1989; Marsh *et al.*, 1985, 1988).

Quadro VI.58

Análise de variância em medidas repetidas dos scores das duas observações nas escalas e domínios do SDQ II (1,654 GL).

Fonte de variância	Σ Quadrados	Quadrado Médio	F	p
Competência no domínio da matemática				
inter-sujeitos	17597.73	17597.73	4534.84	.000
intra-sujeitos	4.48	4.48	8.21	.004
Aparência física				
inter-sujeitos	24231.25	24231.25	16910.71	.000
intra-sujeitos	.31	.31	.95	.331
Auto-conceito global				
inter-sujeitos	29526.9	29526.9	31989.88	.000
intra-sujeitos	.01	.01	.04	.834
Honestidade-fiabilidade				
inter-sujeitos	27823.26	27823.26	33663.11	.000
intra-sujeitos	.21	.21	1.00	.318
Competência física				
inter-sujeitos	27428.39	27428.39	15399.57	.000
intra-sujeitos	.12	.12	.44	.510
Competência na língua materna				
inter-sujeitos	20792.48	20792.48	12779.49	.000
intra-sujeitos	1.55	1.55	4.54	.034
Auto-conceito emocional				
inter-sujeitos	19905.42	19905.42	15600.76	.000
intra-sujeitos	.00	.00	.01	.908
Competência nas relações com os pais				
inter-sujeitos	32302.02	32302.02	22515.85	.000
intra-sujeitos	4.71	4.71	15.67	.000
Competência nas disciplinas escolares				
inter-sujeitos	25720.57	25720.57	17590.88	.000
intra-sujeitos	.17	.17	.59	.442
Competência nas relações com os pares do mesmo sexo				
inter-sujeitos	32244.71	32244.71	35388.77	.000
intra-sujeitos	3.91	3.91	11.67	.001
Competência nas relações com os pares do sexo oposto				
inter-sujeitos	27606.87	27606.87	20566.14	.000
intra-sujeitos	3.89	3.89	10.07	.002
Auto-conceito acadêmico				
inter-sujeitos	21241.00	21241.00	17317.99	.000
intra-sujeitos	.02	.02	.13	.721
Auto-conceito físico				
inter-sujeitos	25805.06	25805.06	27658.24	.000
intra-sujeitos	.01	.01	.06	.801
Auto-conceito social				
inter-sujeitos	30677.39	30677.39	44903.49	.000
intra-sujeitos	.53	.53	2.96	.086
Auto-conceito não-acadêmico				
inter-sujeitos	25895.15	25895.15	60802.84	.000
intra-sujeitos	.08	.08	.87	.351

Quadro VI.59

Número de sujeitos, médias e desvios padrões emparelhados para as escalas do SDQ II que apresentam diferenças significativas intra-grupo, nas duas administrações.

Escalas	Administração	N (pares)	Média	D. P.
Competência na matemática	1 ^a	655	3.7236	1.473
	2 ^a		3.6067	1.502
Competência na língua materna	1 ^a	655	3.9496	.997
	2 ^a		4.0184	.988
Competência nas relações com os pais	1 ^a	655	5.0256	.912
	2 ^a		4.9057	.951
Competência nas relações com os pares do mesmo sexo	1 ^a	655	5.0159	.777
	2 ^a		4.9066	.801
Competência nas relações com os pares do sexo oposto	1 ^a	655	4.5362	.967
	2 ^a		4.6451	.890

no sentido geral da H4. Há algumas semelhanças entre estes dados e os resultados de estudos transversais realizados em Portugal e noutros países: a diminuição das percepções da competência na matemática também foi verificada por Antunes (1995) e por Fontaine (1991 b), e da competência nas relações com os pais foi constatada por Antunes (1995), Marsh *et al.* (1985, 1988); o aumento dos *scores* na competência nas relações com os pares do sexo oposto confirma os dados de Marsh *et al.* (1985, 1988). No entanto, Antunes (1995) encontrou uma redução nas percepções de competência na língua materna, o que é oposto aos resultados agora obtidos.

Na globalidade, os estudos diferencial e longitudinal do conceito de competência pessoal, confirmam as hipóteses formuladas inicialmente quanto aos efeitos principais da idade (H4), do sexo (H5) e do NSE (H6). Ou seja:

(i) os resultados quanto ao *ano de escolaridade*, vão de encontro à maior diferenciação do auto-conceito com a idade, com a conseqüente redução das percepções e parecem inteligíveis à luz das perspectivas sobre o desenvolvimento dos adolescentes (*vd.* Campos, 1990);

(ii) a influência do factor *sexo* também revela um sentido congruente com os estereótipos sexuais, traduzido nas diferenças em domínios do auto-conceito como o físico, a linguagem, o académico, o social, a estabilidade emocional e a honestidade já verificados noutros estudos (Antunes, 1994; Fontaine, 1991a, 1991 b; Marsh, 1987; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh *et al.*, 1983, 1984, 1985, 1988; Paxton *et al.*, 1991);

(iii) finalmente, confirma-se a desvantagem dos sujeitos de *NSE* mais baixo em domínios académicos e não-académicos, encontrada noutras investigações realizadas no nosso País (Antunes, 1994; Fontaine, 1991a, 1991b; Veiga, 1990).

Tendo em conta estes resultados, parece-nos possível concluir pela validade de constructo do SDQ II junto das amostras utilizadas neste estudo, apesar de se salientar que, contrariamente a outros estudos portugueses, as variações encontradas não têm exclusivamente um carácter aditivo, já que se detectam alguns efeitos de interacção.

(iv) a Network Orientation Scale de Vaux, Burda e Stewart (1986)

A revisão da investigação sobre a orientação para a rede social de apoio, nomeadamente um estudo realizado com adolescentes portugueses (Antunes, 1994), revelou, como vimos, a tendência à diminuição com a idade (H7), a inexistência de

diferenças de do sexo (H8), e vantagens para os jovens de NSE mais elevado (H9). Tal como aconteceu para o questionário anterior, serão apresentados em detalhe os resultados das análises de variância⁵, apenas para a 1ª administração, sendo remetidos para anexo os quadros relativos à 2ª administração.

Na 1ª administração, os resultados da análise de variância para a escala de orientação para a rede (Quadro VI.60) apenas permitem constatar a um efeito significativo relativo à interacção do ano de escolaridade-idade com o NSE e que se traduz no facto de, nos alunos de NSE baixo, a maior orientação para a rede se encontrar associada à idade (com os alunos do 9º ano a revelarem percepções mais positivas do que os do 7º e 8º) (vd. Quadro VI.61). Este resultado infirma as hipóteses, não replicando os dados de Antunes (1994) que encontra efeitos principais do NSE e do ano de escolaridade-idade, com diferenças de idade no sentido inverso das agora verificadas.

Na 2ª administração (vd. Quadros Anexo VI.3 e 4), os resultados revelam um efeito principal da idade, com menor orientação para a rede dos alunos mais velhos, confirmando a H7, e um efeito de interacção entre a idade e o sexo, revelando que apenas nas raparigas há diferenças de idade e apenas nos mais novos há diferenças de sexo, favorecendo as raparigas (o que vai contraria a H8). No entanto, esta vantagem das raparigas é congruente a perspectiva de Vaux (1988) e a investigação de Tolsdorf (1978) com famílias.

Globalmente, portanto, os resultados encontrados são mistos tanto para a idade como para o sexo; para o NSE nunca se verificam efeitos principais significativos, contrariando a H9.

A análise de variância univariada, tomando as duas observações a que os sujeitos foram submetidos, como factor de medidas repetidas, permitiu constatar a inexistência de efeitos intra-sujeito ($p=.367$), o que infirma a hipótese de uma evolução da orientação para a rede social de apoio (7º-9º ano). Dado que Antunes (1994) encontrou um padrão de evolução diferenciado deste constructo em função de sexo e do NSE, foram, ainda, realizadas análise de variância em medidas repetidas para cada sexo e cada NSE, separadamente; no entanto, tanto no que concerne ao sexo como ao NSE também não se verificaram diferenças significativas.

Assim, os resultados quanto à orientação para a rede não parecem comprovar a

⁵ Evidentemente, tratam-se de análises de variância univariadas, neste caso, dado que existe o NOS se organiza apenas num factor geral de orientação para a rede.

Quadro VI.60

Análise de variância para a orientação para a rede no 1º momento (N=852).

Fonte de variância	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
Efeitos principais	3.372	5	.674	2.034	.072
ANOESCOL	1.765	2	.882	2.527	.080
SEXO	.799	1	.799	2.342	.126
NSE	.808	2	.404	1.218	.296
Interacções de 2 variáveis	4.831	8	.604	1.822	.070
ANOESCOL SEXO	.388	2	.194	.585	.558
ANOESCOL NSE	3.421	4	.855	2.580	.036
SEXO NSE	1.171	2	.585	1.766	.172
Interacções de 3 variáveis					
ANOESCOL SEXO NSE	1.572	4	.393	1.186	.316
Variância explicada	9.775	17	.575	1.735	.032

Nota: estão assinalados em **caracteres carregados** os valores significativos de p.

Quadro VI. 61

Número de sujeitos, médias, desvios padrões para a orientação para a rede em função do ano de escolaridade-idade e sexo no 1º momento de avaliação.

Escala	Categorias		N	Média	DP
Orientação para a Rede	7	M	133	4.0246	.5303
		F	106	4.1548	.6448
		Total	239	4.0816	.5855
	8	M	151	4.0750	.5969
		F	110	4.1109	.5030
		Total	261	4.0904	.5576
	9	M	203	4.1610	.5956
		F	174	4.1970	.5819
		Total	377	4.1778	.5887

validade de constructo do NOS, pois as hipóteses formuladas a partir dos resultados da investigação quanto aos efeitos do NSE são infirmadas, havendo dados mistos quanto à idade e ao sexo. Ora, por um lado, o facto dos factores de diferenciação não darem origem a diferenças significativas entre os grupos parece indicar uma tendência de homogeneidade da amostra neste domínio; por outro, uma das diferenças encontradas quanto ao sexo é consistente com a teoria (Vaux, 1988), embora não vá no sentido dos resultados encontrados em Portugal (Antunes, 1994). A não confirmação da validade de constructo da NOS vai, no entanto, de encontro aos resultados da revisão de Vaux (1988) que salienta os dados inconsistentes da maioria das investigações no domínio das redes sociais de apoio, o que pode indiciar a influência de factores situacionais no apoio social.

(v) a *Classroom Environment Scale* de Trickett & Moos (1974)

A investigação existente sobre as percepções do clima da sala de aula permite esperar uma diminuição com a idade (H10), mas não tem analisado os efeitos do sexo e do NSE, pelo que este estudo terá um carácter exploratório na análise das influências destes factores. Tal como para o SDQ II, foram realizadas MANOVAS para os vários momentos de observação, no sentido de analisar os eventuais efeitos da idade, sexo e NSE nas duas administrações. No entanto, apenas serão, como nos casos anteriores, apresentados com detalhe os resultados para a 1ª administração.

Os resultados para as escalas do CES n 1ª administração estão discriminados nos Quadros VI.62 e 63. Relativamente às cinco escalas do questionário, são de registar os seguintes resultados:

(i) efeitos principais da *idade-ano de escolaridade*, com os alunos mais novos a revelarem percepções mais positivas de consistência e apoio do professor (7>8,9), de ordem e organização (7,8>9) e de inovação (7>8>9); todas as restantes escalas não revelam efeitos significativos [$F_s(2,828) \leq 1.66$];

(ii) efeitos principais do *sexo*, com os rapazes a revelarem percepções mais elevadas de controlo autocrático do professor; não se verificam outros efeitos significativos [$F_s(1,828) \leq 3.78$];

(iii) efeitos principais do *NSE*, com os alunos de NSE baixo a terem percepções mais positivas de consistência e apoio do professor do que os alunos de NSE alto; não há outras diferenças significativas entre os grupos de NSE [$F_s(2,828) \leq 2.26$];

(iv) efeitos de interacção entre *a idade e o sexo* nas percepções de ordem e

Quadro VI. 62

Efeitos significativos do ano de escolaridade-idade, do sexo e do NSE nos scores das escalas do CES, na 1ª administração (N=846).

Variável	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: SEXO x NSE					
Controlo autocrático prof.	5.06060	2,828	2.53030	4.35408	.013
EFEITO: ANOESCOLARIDADE-IDADE x SEXO					
Ordem e organização	6.28915	2,828	3.14458	6.84497	.001
EFEITO: NSE					
Consistência e apoio prof	3.99340	2,828	1.99670	4.47363	.012
EFEITO: SEXO					
Controlo autocrático prof.	5.03665	1,828	5.03665	8.66696	.003
EFEITO: ANOESCOLARIDADE-IDADE					
Consistência e apoio prof	23.23625	2,828	11.61813	26.03060	.000
Ordem e organização	4.72362	2,828	2.36181	5.14108	.006
Inovação	34.00103	2,828	17.00051	37.28410	.000

Quadro VI. 63

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas e domínios do CES com efeitos principais e de interacção significativos em função da idade, do sexo e do NSE na 1ª administração.

Escala	Categoria	N	Média	D. P.	
IDADE-ANO DE ESCOLARIDADE					
Consistência e apoio professor	7	239	4.7736	.6670	
	8	261	4.4609	.7223	
	9	377	4.3773	.6351	
Ordem e organização	7	239	2.6146	.7683	
	8	261	2.6021	.6706	
	9	377	2.4577	.6320	
Inovação	7	239	4.2410	.6572	
	8	261	3.9235	.7020	
	9	377	3.7528	.6644	
SEXO					
Controlo autocrático professor	M	487	3.8635	.7712	
	F	390	3.7089	.7571	
NSE					
Consistência e apoio professor	A	229	4.4066	.6861	
	Me	410	4.5167	.6728	
	B	238	4.6011	.7097	
IDADE x SEXO					
Ordem e organização	7	M	133	2.5290	.7528
		F	106	2.7246	.7776
	8	M	151	2.7116	.6469
		F	110	2.4589	.6770
	9	M	203	2.5342	.6557
		F	174	2.3704	.5938
SEXO x NSE					
Controlo autocrático professor	M	A	122	3.9221	.7304
		Me	225	3.8549	.8147
		B	119	3.8195	.7284
	F	A	104	3.5701	.7896
		Me	159	3.6591	.7311
		B	117	3.9000	.7305

organização, revelando que, nos alunos do 8º e 9º anos, há vantagens para o sexo masculino, enquanto que apenas nas raparigas se registam diferenças entre as mais novas e as mais velhas ($7 > 8,9$); nas outras escalas não existem diferenças [$F_s(2,828) \leq .72$];.

(v) efeitos de interacção do *sexo e NSE* para as percepções do controlo autocrático do professor, denotando-se que são os rapazes de NSE alto e médio que se diferenciam significativamente das raparigas, enquanto que nestas são as de NSE baixo que apresentam resultados superiores às de NSE médio e alto; nas outras escalas não existem diferenças [$F_s(2,828) \leq 2.34$];.

(vi) não existem efeitos de interacção entre a idade e o NSE [$F_s(4,828) \leq .77$], nem entre a idade, o sexo e o NSE [$F_s(4,828) \leq 2.18$];

Este resultados (*vd.* sumário das diferenças no Quadro VI.64) são congruentes com a hipótese que formulámos quanto à influência da idade (H10): especificamente, a percepção mais elevada dos alunos de anos de escolaridade mais baixos com dimensões relacionadas com a satisfação (Huang & Waxman, 1995) parece congruente com a percepção mais elevada dos alunos mais novos da consistência e apoio do professor, da ordem e organização e da inovação, factores provavelmente associados com a satisfação; no entanto, não se reproduziram as diferenças registadas pelos autores face ao envolvimento. As diferenças encontradas quanto ao sexo e ao NSE assumem, como dissemos, um carácter exploratório, mas parecem indiciar alguma relevância para a compreensão das diferenças nas percepções do clima da sala de aula. Ademais, constata-se alguns efeitos de interacção quanto às percepções de ordem e organização (idade x sexo) e de controlo autocrático do professor (sexo x NSE).

Como se pode observar no Quadro VI.65, na 2ª administração (Quadros Anexo VI.5 e VI.6) replicam-se: as diferenças de idade nas percepções de consistência e apoio do professor, ordem e organização e inovação; as diferenças de sexo nas percepções de controlo autocrático do professor; e os efeitos do NSE nas percepções de consistência e apoio do professor. Apenas se mantêm os efeitos de interacção entre idade e sexo nas percepções de ordem e organização com tendência das diferenças de idade apenas a se verificarem apenas nas raparigas e as diferenças de sexo nos mais velhos. No entanto, constata-se "novos" efeitos principais e de interacção: por exemplo, as percepções de envolvimento e afiliação revelam diferenças de idade e de sexo e as de inovação de sexo e de NSE). As diferenças encontradas reforçam o sentido da H10, afirmando a tendência mais "optimista" dos alunos mais novos (Huang & Waxman, 1995). É, ainda, enfatizada a

Quadro VI.64

Efeitos significativos encontrados para os vários factores de diferenciação na 1ª administração nas escalas do CES (N=846).

Efeitos	Escalas do CES	Sentido das diferenças
Idade	Consistência e apoio professor	7>8,9 *
	Ordem e organização	7,8>9 *
	Inovação	7>8>9 *
Sexo	Controlo autocrático professor	M>F
NSE	Consistência e apoio professor	B>A
Idade x Sexo	Ordem e organização	8,9: M>F; F: 7>8,9 *
Idade x NSE		
Sexo x NSE	Controlo autocrático professor	A,Me: M>F; F: B>A,Me *
Idade xSexo x NSE		

Idade: 7º (7), 8º (8) e 9º (9) anos de escolaridade; Sexo: Masculino (M) e Feminino (F); NSE: Alto (A), Médio (Me) e Baixo (B)

* teste de Scheffé

Quadro VI.65

Efeitos principais e de interacção significativos e sentido das diferenças encontradas para os vários factores de diferenciação nas duas administrações, para as escalas do CES.

Escalas	Sentido das diferenças	
	1ª administração (N=846)	2ª administração (N=690)
EFEITOS: IDADE (ANO DE ESCOLARIDADE)		
Consistência e apoio professor	7>8,9 *	8>9*
Ordem e organização	7,8>9 *	8>9*
Envolvimento e afiliação		8>9*
Inovação	7>8>9 *	8>9*
EFEITOS: SEXO		
Ordem e organização		M>F
Envolvimento e afiliação		M>F
Controlo autocrático professor	M>F	M>F
Inovação		M>F
EFEITOS: NSE		
Consistência e apoio professor	B>A**	B, Me>A**
Inovação		B>A**
EFEITOS: IDADE x SEXO		
Ordem e organização	8,9: M>F; F: 7>8,9	9:M>F; F:8>9
EFEITOS: SEXO x NSE		
Controlo autocrático professor	F:B>A,Me**; A, Me: M>F	
Inovação		F: B,Me>A** ; A: M>F
EFEITOS: IDADE x SEXO x NSE		
Envolvimento e afiliação		8 Me: M>F; 9 Me,B:M>F** M Me:8>9; F A,Me,B: 8>9

* vão no mesmo sentido dos resultados encontrados por Huang & Waxman (1995).

** teste de Scheffé

relevância do sexo de pertença e do NSE enquanto factores de diferenciação das percepções do clima da sala de aula.

No que à influência do sexo diz respeito é de salientar a aparente tendência dos rapazes para terem *scores* mais elevados nas percepções do clima psicossocial da sala de aula. De entre estas diferenças é de salientar que as percepções mais elevadas de controlo autocrático do professor emergem nas duas observações, assumindo, assim, uma relevância heurística particular. Com efeito, este resultado pode indiciar quer uma maior resistência e sensibilidade dos rapazes (ou, alternativamente, uma atitude menos conformista do que as raparigas) às manifestações de autoridade do professor quer uma eventual utilização, por parte dos professores, de estratégias de autoridade mais rígidas com os rapazes, seja em virtude dos estereótipos sexuais, seja porque os rapazes têm, de facto, comportamentos mais desafiadores. Um outro factor que pode aqui estar associado tem a ver com a crescente feminização da profissão docente: uma investigação realizada na Dinamarca por Krüger (no prelo) revela particulares dificuldades de relação entre os rapazes e as professoras, que se traduzem, exactamente, por alguma ambivalência mútua. Em todo o caso, trata-se de um resultado interessante que exige mais investigação. Quanto aos efeitos do NSE são de salientar as vantagens dos alunos de níveis mais baixos nas percepções de consistência e apoio do professor que se verificam em dois momentos, e a tendência à diluição das diferenças de sexo nos alunos mais novos e de NSE mais baixo.

Para aprofundar os efeitos da idade, foi realizada uma ANOVA unifactorial tomando as duas observações a que todos os grupos foram sujeitos (embora em momentos diversos) como factor de medidas repetidas. Os resultados para esta análise de variância estão discriminados no Quadro VI.66; as médias e desvios padrões emparelhados são descritos no Quadro VI.67. Os resultados revelam uma diminuição dos *scores* da consistência e apoio do professor e da inovação ao longo do tempo, o que confirma as expectativas quanto aos efeitos da idade (H10).

Na globalidade, parece existir algum fundamento para afirmar a validade de constructo e convergente do CES, apesar das alterações introduzidas à estrutura do instrumento. Saliente-se que foi confirmada a hipótese da tendência a uma diminuição das percepções do clima psicossocial da sala de aula em função da idade. Ademais, os resultados, de carácter exploratório, quanto aos efeitos do sexo e do NSE levantam pistas importantes para investigações futuras.

Quadro VI.66

Análise de variância em medidas repetidas, dos scores das duas observações nas escalas do CES (1,665 GL).

Fonte de variância	Σ Quadrados	Quadrado Médio	F	p
Cosistência e apoio do professor				
inter-sujeitos	26169.25	26169.25	39199.08	.000
intra-sujeitos	12.47	12.47	56.68	.000
Ordem e organização				
inter-sujeitos	8866.78	8866.78	12155.80	.000
intra-sujeitos	.73	.73	2.59	.108
Envolvimento e afiliação dos alunos				
inter-sujeitos	22990.59	22990.59	26819.10	.000
intra-sujeitos	.27	.27	.85	.358
Controlo autocrático do professor				
inter-sujeitos	18330.82	18330.82	21988.36	.000
intra-sujeitos	.35	.35	1.06	.303
Inovação				
inter-sujeitos	20014.63	20014.63	26249.28	.000
intra-sujeitos	3.94	3.94	17.26	.000

Quadro VI.67

Número de sujeitos, médias e desvios padrões emparelhados para as escalas do CES que apresentam diferenças significativas intra-grupo, nas duas administrações.

Escalas	Administração	N (pares)	Média	D.P.
Consistência e apoio do professor	1 ^a	666	4.5292	.679
	2 ^a		4.3357	.653
Inovação	1 ^a	666	3.9307	.691
	2 ^a		3.8219	.716

5. Conclusões

Neste capítulo, procedemos à análise da qualidade psicométrica dos instrumentos utilizados que se centram, como vimos, em dimensões centrais e periféricas do sistema pessoal e em características relevantes dos sistemas transpessoais. Especificamente foram seleccionadas duas entrevistas semi-estruturadas para observar o raciocínio político e a tomada de perspectiva social, e três escalas para analisar as percepções dos alunos sobre a competência pessoal, a orientação para a rede e o clima psicossocial da sala de aula. Como tivemos oportunidade de salientar, três destes instrumentos foram já alvo de validação em estudos realizados no nosso País (nomeadamente os que observam a tomada de perspectiva social, o sentido de competência pessoal e a orientação para a rede), enquanto que os restantes dois foram utilizados, pela primeira vez, neste estudo (a saber, a entrevista do raciocínio político e o questionário das percepções do clima psicossocial da sala de aula).

Num primeiro momento, procedeu-se à análise da sensibilidade, validade e fidelidade destas medidas, através de métodos diferenciados para as entrevistas e os questionários. No caso das entrevistas, recorreu-se à análise do acordo e da fiabilidade de juizes treinados, recorrendo ao cálculo da percentagem de acordo entre juizes, da fiabilidade correlacional e da análise de variância em medidas repetidas. Para os questionários foram utilizadas análises factoriais, da consistência interna e do poder discriminativo dos itens. Estes procedimentos permitiram, em geral, concluir pela validade das entrevistas semi-estruturadas e dos questionários. No entanto, foram introduzidas alterações substanciais à estrutura teoricamente proposta no *Classroom Environment Scale* de Trickett & Moos (1974). Apesar desta situação, os procedimentos utilizados dão indicações francamente positivas da qualidade psicométrica de todos os instrumentos utilizados.

O desenho metodológico deste estudo criava, ainda, condições para a análise do efeito de teste dos questionários utilizados junto dos alunos, tendo sido seleccionado um sub-grupo dos alunos do 8º ano de uma das escolas que foram alvo de uma observação suplementar, além das duas observações a que todos os grupos eram sujeitos. A análise de eventuais efeitos de "habituação" aos questionários, através da realização de análises de variância multivariada entre os grupos de "duplo" e "triplo" teste e de análises de variância em medidas repetidas, para comparar a evolução diferencial desses grupos, permite denotar o carácter episódico das diferenças inter-grupo e afirmar a validade dos instrumentos utilizados.

Finalmente, o método diferencial foi utilizado para analisar a validade de constructo e explorar as diferenças inter-grupos para os diversos instrumentos, utilizando como factores de diferenciação o ano de escolaridade-idade, o sexo e o NSE. A partir da investigação existente foi possível formular algumas hipóteses sobre os eventuais efeitos destes factores nos vários domínios do desenvolvimento pessoal e transpessoal considerados; em alguns casos, a análise dos efeitos assumia um carácter exploratório, dada a inexistência de estudos que se centrassem nas variáveis consideradas. No geral, é possível concluir não apenas pela capacidade da maioria dos instrumentos para discriminar grupos, muito embora haja importantes variações, como também pela confirmação da grande maioria das hipóteses quanto aos efeitos da idade, do sexo e do NSE; estes resultados permitem afirmar a validade de constructo (e, em alguns casos, convergente) dos instrumentos utilizados.

Quanto às entrevistas, as hipóteses apontavam para a existência de efeitos de idade, com uma maior complexidade do pensamento nos alunos mais velhos, e, na compreensão interpessoal, para a inexistência de efeitos do sexo. Ora, embora a análise dos efeitos principais da idade se tenha deparado com uma dificuldade associada à baixa amplitude da faixa etária considerada, o que provavelmente interfere com a capacidade para discriminar entre grupos, confirmaram-se a evolução intra-sujeitos no raciocínio político (mas não na compreensão interpessoal) e as diferenças inter-grupos na compreensão interpessoal (mas não no raciocínio político). No que concerne aos efeitos principais do sexo, os resultados na entrevista da compreensão interpessoal são congruentes com a investigação existente; quanto ao raciocínio político, embora não sendo uma variável analisada em estudos anteriores, deparamo-nos com resultados interessantes e congruentes com a investigação no domínio da socialização política em Portugal.

No que concerne aos questionários, os resultados do método diferencial são bastante satisfatórios quanto aos instrumentos utilizados para observar o sentido de competência pessoal (SDQ II) e as percepções do clima psicossocial da sala de aula (CES), em que se previa e foi confirmada uma tendência para a diminuição das percepções com a idade (com excepção de duas áreas do conceito de si próprio). Quanto aos efeitos do sexo e do NSE apenas haviam sido analisados noutros estudos para o sentido de competência pessoal e os resultados agora obtidos confirmam as hipóteses formuladas a partir da investigação.

Relativamente a estes dois instrumentos, parecem-nos particularmente de salientar dois resultados, a saber: o facto de, na percepção da competência pessoal, as raparigas

apresentarem vantagens em domínios académicos e os rapazes em domínios não-académicos e de os alunos de NSE baixo revelarem desvantagens sistemáticas, e, nas percepções do clima da sala de aula, serem os alunos mais novos, do sexo masculino e de NSE mais baixo a revelarem percepções mais positivas de algumas dimensões do clima psicossocial, e serem os rapazes a terem percepções mais elevadas de controlo autocrático do professor.

A escala que avalia a orientação para a rede (NOS) revela interessantes resultados que podem ser explicados à luz das perspectivas teóricas sobre o apoio social, mas, são globalmente inconclusivos, o que aponta, de algum modo, para a inconsistência empírica neste domínio.

Assim, é possível constatar que os instrumentos seleccionados neste estudo demonstram maioritariamente uma razoável sensibilidade, fidelidade e validade, comprovada ao longo das duas administrações.

CAPÍTULO SÉTIMO

MUDANÇAS PSICOLÓGICAS OBSERVADAS

O objectivo fundamental deste capítulo é analisar os contributos da Área de Formação Pessoal e Social para a promoção do desenvolvimento psicológico de jovens que frequentam o 3º ciclo do ensino básico, apresentando os resultados do estudo realizado junto de duas escolas similares do ponto de vista de características como o tipo de escola (3º ciclo + secundária), a inserção geográfica, o *ratio* professor-aluno, a arquitectura do edifício escolar e a história institucional. As duas escolas diferem, como vimos, quanto ao momento de implementação da Reforma Curricular: a Escola 1 foi envolvida na experimentação dos novos programas desde 1990/91, enquanto que a Escola 2 iniciou, em 1992/93, a sua implementação, aquando da generalização da Reforma para o 3º ciclo do ensino básico; significa isto que apenas as turmas do 7º ano da Escola 2 experienciavam os currículos da Reforma, enquanto que na Escola 1 isto acontecia em todas as turmas (com a excepção de uma pequena turma do 9º ano). Ademais, a Escola 1 iniciou, em 1991/92, a experimentação da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), que estava disponível para os alunos que, em 1992/93, frequentavam o 8º ano de escolaridade; na Escola 2 a disciplina não estava disponível.

Foi anteriormente sistematizado de que modo a Área de Formação Pessoal e Social corresponde a preocupações com a promoção do desenvolvimento dos jovens; do mesmo modo, a análise do currículo enunciado permite constatar que estas preocupações foram operacionalizadas ao nível dos documentos orientadores da política educativa e dos programas oficiais para as várias disciplinas do ensino básico (*vd.* Capítulo Quarto). Posteriormente, foi descrito o currículo implementado na Escola 1, referindo as principais práticas educativas, na sala de aula e na escola, e explicitada a selecção das variáveis e o plano de observação (*vd.* Capítulo Quinto). Resta-nos, pois, apresentar os resultados obtidos junto dos jovens na sequência da implementação da Área de Formação Pessoal e Social, considerando quer a influência geral da escola de pertença quer os efeitos dos novos currículos (reforma) e da disciplina específica de DPS.

Estes resultados serão observados junto de amostras constituídas por todos os alunos que frequentam o 3º ciclo em 1992-93 (com excepção das medidas de dimensões estruturais do sistema pessoal, por razões explicadas anteriormente), e que foram observadas por duas vezes, ao longo de um período de dois anos. Tal como no capítulo anterior, só serão apresentados quadros quando se verificarem diferenças significativas; todos os procedimentos estatísticos recorreram, salvo indicação em contrário, ao programa SPSS. No sentido de aumentar a inteligibilidade da análise dos resultados, começaremos por sistematizar algumas especificidades do plano metodológico, apresentado, de modo geral, no capítulo quinto.

Procederemos, então, à análise das mudanças em dimensões estruturais do sistema pessoal, explorando os efeitos da frequência da disciplina de DPS na promoção da complexidade do raciocínio político e da tomada de perspectiva social, dado que a amostra de alunos observada neste caso frequenta a mesma escola e experiencia a Reforma, sendo a frequência de DPS a única característica distintiva, para além da idade. Para as dimensões periféricas do sistema pessoal e nas variáveis transpessoais, serão considerados, inicialmente, os efeitos da reforma e da escola e, depois, da frequência da disciplina específica. O estudo das diferenças entre os vários grupos será realizado através da utilização de análise de variância multivariada e univariada, enquanto para o estudo da evolução intra-sujeitos serão utilizadas análises de variância em medidas repetidas.

Finalmente, será utilizada a análise factorial de correspondências múltiplas para aprofundar as diferenças entre os vários grupos observados neste estudo, cujos resultados serão confrontados com os obtidos através de uma análise discriminante que permitirá, ainda, identificar as variáveis que melhor discriminam os grupos.

1. Especificidades do plano de observação: os efeitos envolvidos

Como vimos no capítulo quinto, o plano de observação e os efeitos a observar são diferenciados em função das variáveis e tipo de instrumentos utilizados neste estudo.

A observação das dimensões estruturais do desenvolvimento psicológico através de *entrevistas semi-estruturadas* visa determinar os efeitos da frequência da *disciplina específica de DPS*. As entrevistas foram administradas a uma pequena amostra de 40 alunos, equilibrada quanto ao sexo, de NSE médio e sem experiências de reprovação. Estes alunos frequentavam, em 1992-93, o 7º e o 8º anos de escolaridade da Escola 1 (Quadro VII.1); só os alunos do 8º ano frequentavam a disciplina específica de DPS desde 1991-92, enquanto que os alunos do 7º ano não frequentavam qualquer disciplina específica.

A observação dos alunos em dois momentos, separados por um intervalo de 1 ano, tem a vantagem de permitir determinar os efeitos da disciplina específica, controlando eventuais diferenças decorrentes da idade e do tempo de frequência da Escola 1 (*vd.* zonas sombreadas do Quadro VII.1). Assim, ao compararmos os alunos do 8º ano em 1992-93 com os alunos do 8º ano em 1993-94 estamos a comparar duas coortes diferentes, mas com a mesma idade e o mesmo tempo de vivência na Escola 1. Como é

Quadro VII.1

Caracterização da amostra de alunos para as duas entrevistas semi-estruturadas.

Amostra	Frequência de DPS	Sexo	1993		1994	
			ano	n	ano	n
A1	Não*	M	7º	10	8º	10
		F		10		10
A2	Sim*	M	8º	10	9º	10
		F		10		10
Total				40		40

As comparação entre os grupos em zonas a sombreado permite determinar os efeitos da disciplina.

* a condição de frequência de DPS era impossível para o 7º ano, dado que a disciplina só estava disponível para os alunos do 8º ano

** a frequência da disciplina foi uma das condições de selecção dos alunos do 8º ano

evidente, o desenho metodológico não permite controlar os efeitos de coorte, nem observar efeitos da reforma ou da escola.

A observação do sentido de competência pessoal, da orientação para a rede e das percepções do clima psicossocial da sala de aula, através de *questionários*, permite determinar os efeitos da reforma, da escola e da disciplina. Para cada variável serão analisados, primeiramente, os efeitos da reforma e da escola e depois os efeitos da disciplina. Saliente-se que os efeitos da idade-ano de escolaridade, do sexo e do NSE foram objecto de análise no capítulo anterior.

Os questionários foram administrados a turmas inteiras, em dois momentos diferentes: a 1ª observação foi realizada em simultâneo para todos os grupos, enquanto a 2ª observação decorreu em momentos diferenciados para os diferentes anos de escolaridade. A constituição dos grupos para cada instrumento em função da escola, da reforma, e do ano de escolaridade nos dois momentos de observação, está discriminada no Quadro VII.2.

A opção de realizar a 2ª administração em momentos diferenciados para os vários anos de escolaridade permitiu maximizar as possibilidades de comparação inter-grupos, controlando os efeitos da idade; não é, no entanto, possível, controlar os efeitos de coorte. A discriminação dos efeitos envolvidos na comparação entre os vários grupos é feita no Quadro VII.3. É de registar a dificuldade em isolar os efeitos da disciplina dos efeitos da idade (cf. zonas a cinzento mais claro). Ora, se atendermos às células sombreadas a cinzento escuro, verificamos que a comparação entre os grupos, combinando a 1ª com a 2ª observação, permite já controlar os efeitos de idade, isolando os efeitos da disciplina. Esta possibilidade é particularmente relevante porquanto os alunos que frequentam a disciplina de DPS já o faziam há 1 ano quando este estudo se iniciou; assim, a determinação dos efeitos da disciplina só poderia fazer-se através da comparação entre os alunos do mesmo grupo-ano (G2) que frequentam DPS e que frequentam EMR, mas que compartilham a mesma turma; ora, não só esta experiência conjunta poderia produzir efeitos não controláveis como o número de sujeitos que frequenta EMR neste grupo é reduzido ($n=12$). Assim, ao criarmos condições para comparar alunos de turmas diferentes podemos determinar mais claramente os efeitos da disciplina. No entanto, registre-se que este procedimento não permite controlar os efeitos de coorte, pois os grupos são, inevitavelmente, de coortes diferentes. A constituição dos grupos a comparar para determinar os efeitos da disciplina é discriminada no Quadro VII.4.

Quadro VII.2

Grupos de alunos para os diversos instrumentos, nas duas escolas, nas duas administrações, em função da escola, da reforma e do ano de escolaridade.

Variáveis	Escola		Reforma		Ano escolaridade		Total
Instrumento							
1ª ADMINISTRAÇÃO							
SDQ II	1	416	Sim	522	7	217	827
	2	411	Não	305	8	249	
					9	361	
NOS	1	435	Sim	543	7	233	852
	2	417	Não	309	8	251	
					9	368	
CES	1	429	Sim	537	7	233	846
	2	417	Não	309	8	247	
					9	366	
2ª ADMINISTRAÇÃO							
SDQ II	1	369	Sim	457	8	185	683
	2	314	Não	226	9	498	
NOS	1	373	Sim	461	8	190	685
	2	312	Não	224	9	495	
CES	1	372	Sim	460	8	188	690
	2	318	Não	230	9	502	

Quadro VII.3

Discriminação dos efeitos envolvidos na comparação dos grupos de alunos.

TEMPO	1ª administração							2ª administração					
	Grupos	Dez/92						Jun/93		Dez/93		Jun/94	
		G1	G2	G3	G4	G5	G6	G3	G6	G1	G4	G2	G5
1ª adm ini str açã o	G1'92	-	IC+ D	IC	E	E+ IC+ R	E+ IC+ R	IC	E+ IC+ R	I	E+ I	IC+ D	E+ IC+ R
	G2'92	-	-	IC+ D	E+ IC+ D	E+ R+ D	E+ IC+ R+ D	IC+ D	E+ IC+ R+ D	C+ D	E+ C+ D	I	E+ I+ R+ D
	G3'92	-	-	-	E+ IC	E+ IC+ R	E+ R	I	E+ I+ R	IC	E+ IC	IC+ D	E+ IC+ R
	G4'92	-	-	-	-	IC+ R	IC+ R	E+ IC	IC+ R	E+ I	I	E+ IC+ D	IC+ R
	G5'92	-	-	-	-	-	IC	E+ IC	IC	E+C + R	C+ R	E+ I+ R+ D	I
	G6'92	-	-	-	-	-	-	E+ I+ R	I	E+ IC+ R	IC+ R	E+ IC+ R+ D	IC
2ª adm ini str açã o	G3'93	-	-	-	-	-	-	-	E+ R	IC	E+ IC+ R	C+ D	E+ C+ R
	G6'93	-	-	-	-	-	-	-	-	E+ IC+ R	IC+ R	E+ C+ R+ D	C
	G1'93	-	-	-	-	-	-	-	-	-	E	IC+ D	E+ IC+ R
	G4'93	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	E+ IC+ D	IC+ R
	G2'94	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	E+ R+ D
	G5'94	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Legenda: **I**, efeitos de idade-ano de escolaridade; **C**, efeitos de coorte; **IC**, efeitos de idade e coorte; **R**, efeitos de Reforma; **D**, efeitos de disciplina; **E**, efeitos de escola.

G1, G2 e G3, 7º, 8º e 9º anos em 1992 (1º momento), respectivamente, na Escola 1; G4, G5 e G6, 7º, 8º e 9º anos em 1992 (1º momento), respectivamente, na Escola 2.

Quadro VII.4

Grupos de alunos para os diversos instrumentos, nas Escola 1, nas duas observações, em função da disciplina.

Comparações	Momento			
	1ª observação		2ª observação	
	Dezembro.92		Junho.93	
			Dezembro.93	
			Junho.94	
SDQ II				
7º ano			- 66	
			EMR 15	
8º ano	EMR	16		EMR 12
	DPS	115		DPS 98
9º ano			- 163	
			EMR 1	
NOS				
7º ano			- 15	
			EMR 71	
8º ano	EMR	17		EMR 12
	DPS	116		DPS 98
9º ano			- 162	
			EMR 1	
CES				
7º ano			- 69	
			EMR 15	
8º ano	EMR	17		EMR 11
	DPS	111		DPS 98
9º ano			- 162	
			EMR 1	

* As opções para a disciplina são: nenhuma ("-"), Educação Moral e Religiosa ("EMR") e Desenvolvimento Pessoal e Social ("DPS").

2. Mudanças em dimensões estruturais do sistema pessoal: o raciocínio político e a tomada de perspectiva social

A disciplina de DPS assume objectivos explícitos de promoção do desenvolvimento psicológico e inclui conteúdos especificamente relacionados com as esferas interpessoal e política. Assim, é de particular relevância perceber até que ponto a frequência da disciplina constitui uma experiência promotora da complexidade do raciocínio sobre questões interpessoais e a organização da vida em sociedade. No sentido de determinar os efeitos da disciplina foi observada, em dois momentos, uma amostra ($n=40$) de alunos da Escola 1 que diferiam quanto à frequência da disciplina; tendo em conta os constrangimentos da oferta da disciplina na escola, a frequência da disciplina é dependente do ano de escolaridade, pelo que serão comparados os resultados dos alunos que, em 1992, frequentam o 8º ano de escolaridade (e DPS) com os dos seus colegas que, em 1993, frequentam o mesmo ano de escolaridade (e não DPS); não é possível controlar efeitos de coorte. Ora, na sequência dos objectivos do currículo enunciado parece ter sentido formular a hipótese que de os alunos que frequentam DPS revelarão uma maior complexidade do que os seus colegas tanto no raciocínio político (H11) como na compreensão interpessoal (H12)¹.

2.1. efeitos da frequência da disciplina de DPS

Os efeitos da frequência da disciplina específica resultam, já o dissemos, da comparação dos alunos que frequentam o 8º ano em 1993 e 1994.

Quanto ao *raciocínio político*, como se pode observar nos Quadros VII.5 e 6, são os alunos do 8º ano em 1994 (ou seja, os que não frequentam a disciplina) que, contrariamente à H11, apresentam resultados mais elevados no tópico 1 da entrevista do raciocínio político (reconhecimento da comunidade), não havendo diferenças a registar nas outras áreas da entrevista [$F_s(1,38) \leq 3.97$]. Assim, os resultados quanto ao raciocínio político não confirmam a hipótese quanto à superioridade dos alunos que frequentam DPS (H10), revelando, pelo contrário, que são os alunos não frequentam a disciplina que demonstram uma maior complexidade do raciocínio quanto ao reconhecimento da comunidade.

Na entrevista da *compreensão interpessoal*, não se verificam diferenças significativas nos níveis clínico e geral e nos seis domínios considerados na entrevista [$F_s(1,38) \leq 2.06$],

¹ Dado que foram formuladas hipóteses quanto aos efeitos da idade, do sexo e do NSE no capítulo anterior, optou-se por numerar as hipóteses em contínuo, para evitar qualquer confusão.

Quadro VII.5

Efeitos significativos da frequência de DPS nos scores dos tópicos do raciocínio político (N=40).

Variável	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: FREQUÊNCIA DE DPS					
Reconhecimento da comunidade	16.90000	1,38	16.90000	19.17015	.000

Quadro VII.6

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para os tópicos do raciocínio político com efeitos significativos em função da frequência de DPS.

Escala	Categoria	N	Média	D.P.
FREQUÊNCIA DE DPS				
Reconhecimento da comunidade	SIM	20	2.1500	1.089
	NÃO	20	3.4500	.759

o que infirma a H12. Assim, tal como na entrevista anterior, as diferenças encontradas não confirmam a hipótese da superioridade dos alunos que frequentam a disciplina.

Portanto, não se confirmam os efeitos esperados da frequência da disciplina de DPS no desenvolvimento das estruturas sócio-cognitivas dos alunos. Aliás, os resultados encontrados para o raciocínio político revelam mesmo uma maior complexidade no tópico do reconhecimento da comunidade nos alunos que não frequentam a disciplina; evidentemente estamos a comparar grupos que têm uma experiência diferente no confronto com a própria entrevista: apesar de distar um ano entre a primeira e a segunda observação, os alunos do 8º ano em 1994 já haviam contactado com a entrevista no ano anterior, enquanto que os alunos que frequentam o 8º ano em 1993 estão a ser observados pela primeira vez. Ou seja, poderia existir um efeito de teste que não foi controlado para as entrevistas, e que poderia ser responsável pelos *scores* mais elevados dos alunos observados pela 2ª vez.

Para além deste possível efeito de familiaridade com o instrumento de medida, é possível especular que a abordagem de questões relacionadas com a organização política e o desenvolvimento interpessoal nas aulas ou não implica mudanças na complexidade do pensamento sobre estas questões, *i.e.*, não produz transformações estruturais, ou (o que decorre da primeira hipótese explicativa) não se transfere para outras situações de vida. Esta possível explicação é congruente com a perspectiva de Edelstein (1985) sobre a (in)eficácia das intervenções para a promoção do desenvolvimento das estruturas do raciocínio moral no contexto escolar, secundada por Gardner (1991) e Berti (1994), e com os dados encontrados por Menezes, Xavier e Cibele (1997) num estudo exploratório sobre as representações dos alunos no domínio da cidadania.

Ou seja, poderá acontecer que a disciplina específica, pese embora os esforços intencionais noutra sentido (*vd.* Capítulo Quinto), enfatize essencialmente a análise e discussão de *conteúdos* relacionados com a política e as relações com os outros, o que teria um efeito limitado na promoção da complexidade dos *processos psicológicos* subjacentes ao raciocínio sobre estas questões que, em última análise, são objecto das entrevistas utilizadas.

No entanto, convém salientar que, na entrevista do raciocínio político, a determinação de níveis de complexidade superior depende, parcialmente, da expressão

de conhecimentos ou mesmo de "vocabulário" político²; No entanto, é exactamente nesta entrevista que não só a frequência da disciplina de DPS não produz vantagens como, aparentemente, cria "desvantagens" no tópico do reconhecimento da comunidade.

Por outro lado, convém reforçar que a disciplina se constitui como uma experiência relativamente pontual no conjunto do currículo (1 hora semanal), pelo que talvez tenha sido irrealista esperar que tenha efeitos significativos no desenvolvimento de processos psicológicos.

Assim, o que se constata é a inexistência de efeitos da disciplina em dimensões estruturais do sistema pessoal o que tanto pode apelar para a irrelevância das aprendizagens escolares para a promoção de processos psicológicos, como para a incapacidade da disciplina de DPS se constituir ou organizar de forma a produzir mudanças na complexidade desses processos. Em todo o caso a disciplina de DPS não parece ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento psicológico dos alunos, muito embora possamos especular se os seus efeitos não poderão ser visíveis apenas a mais longo prazo.

3. Mudanças em dimensões periféricas do sistema pessoal: o sentido de competência pessoal

A construção de percepções positivas sobre si próprio e a competência pessoal é, como vimos, uma dimensão de fundamental relevância no desenvolvimento dos adolescentes. Atendendo a que os efeitos diferenciais da idade, do sexo e do NSE foram já explorados no capítulo anterior, serão agora considerados os *efeitos diferenciais da "reforma" e da "escola"*, determinados através de uma análise de variância multifactorial 2x2 (reforma "sim" e "não" e escola "1" e "2"), recorrendo-se a análises de variância univariada para discriminar o sentido das diferenças verificadas. Posteriormente, serão considerados *os efeitos da frequência da disciplina de DPS*, dado que a reforma e a frequência de DPS não são variáveis independentes.

Tendo em conta que a introdução da reforma curricular visou responder a preocupações com a democratização do ensino, adaptando os currículos às novas realidades trazidas pela massificação da escola, no sentido de ter níveis de exigência

² Trata-se, parece-nos, de uma deficiência dos procedimentos de cotação já que, por exemplo, a simples menção da realização de eleições para escolha de um chefe da comunidade deverá, segundo o manual, determinar a colocação do sujeito no nível 3, muito embora a concepção de eleições possa ser meramente burocrática.

consentâneos com esta nova realidade e promovendo, deste modo, o desenvolvimento de todos os alunos, esperam-se encontrar efeitos principais da reforma, especialmente em dimensões acadêmicas do auto-conceito (H15), no sentido de percepções mais favoráveis para os alunos com um currículo da reforma. Quanto aos efeitos principais da escola, o mais longo investimento da Escola 1 na reforma curricular poderá também implicar algumas vantagens (H16). Um efeito similar será de esperar quanto à frequência da disciplina de DPS (H17).

3.1. Efeitos da reforma e da escola

Os efeitos encontrados no 1º momento de observação revelam, na globalidade, vantagens para os alunos da reforma e da Escola 1 em áreas relevantes do auto-conceito. Especificamente, constata-se (Quadros VII.7 e 8):

(i) efeitos principais da *reforma*, com vantagens para os alunos vantagens para os alunos "da reforma" em dimensões acadêmicas (competência na matemática, na língua materna, nas disciplinas escolares e auto-conceito acadêmico) e não acadêmicas (honestidade, competência física e auto-conceito físico), e dos alunos que não têm a reforma nas relações com os pares do sexo oposto; nas restantes escalas não se verificaram diferenças significativas [$F_s(1,823) \leq 3.1$];

(ii) efeitos principais da *escola*, com percepções mais positivas dos alunos da Escola 1 em dimensões acadêmicas (competência no domínio da matemática, escolar geral, e auto-conceito acadêmico) e não-acadêmicas (aparência física, competência nas relações com os pares do mesmo sexo e do sexo oposto, e auto-conceito global, social e não-acadêmico); nas restantes escalas não se verificaram diferenças significativas [$F_s(1,823) \leq 2.9$];

(iii) efeitos de interação entre *a escola e a reforma* na percepção da competência nas disciplinas escolares, revelando que entre os alunos "da Reforma" há vantagens para os que frequentam a Escola 1; nas restantes escalas não se verificaram diferenças significativas [$F_s(1,823) \leq 3.7$].

Os efeitos da reforma revelam, como esperado, algumas vantagens para os alunos "da reforma", mas não apenas em domínios académicos (H15) como também em áreas não-acadêmicas; no entanto, os alunos da não-reforma revelam percepções mais positivas da sua competência nas relações com o sexo oposto. Relativamente à escola, as diferenças encontradas também vão no sentido da hipótese formulada (H16), com vantagens dos alunos da Escola 1 em áreas académicas e não-acadêmicas. Os efeitos de

Quadro VII.7

Efeitos significativos da escola e da reforma nos scores das escalas do SDQ II, na 1ª administração (N=827).

Variável	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: REFORMA					
Competência matemática	9.688	1,823	9.688	4.403	.036
Honestidade	1.966	1,823	1.966	3.837	.050
Competência física	12.013	1,823	12.013	11.421	.001
Comp. língua materna	10.016	1,823	10.016	9.789	.002
C. disciplinas escolares	7.013	1,823	7.013	7.971	.005
C. rel. pares sexo oposto	4.450	1,823	4.450	4.890	.027
A. C. académico	8.852	1,823	8.852	12.665	.000
A. C. físico	2.360	1,823	2.360	4.102	.043
EFEITO: ESCOLA					
Competência matemática	24.945	1,823	24.945	11.336	.001
Aparência física	7.363	1,823	7.363	8.501	.004
A. C. global	6.363	1,823	6.363	10.971	.001
C. disciplinas escolares	13.658	1,823	13.658	15.524	.000
C. rel. pares mesmo sexo	3.168	1,823	3.168	5.170	.023
C. rel. pares sexo oposto	18.092	1,823	18.092	19.879	.000
A. C. académico	11.201	1,823	11.201	16.027	.000
A. C. não-académico	1.503	1,823	1.503	5.386	.021
A. C. social	2.244	1,823	2.244	5.281	.022
EFEITO: ESCOLA x REFORMA					
C. disciplinas escolares	4,484	1,823	4,484	5,096	.024

Quadro VII.8

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas e domínios do SDQ II com efeitos principais e de interação significativos em função da escola e da reforma na 1ª administração.

Escala	Reforma	Escola	N	Média	D.P.
REFORMA					
Competência na matemática	sim		522	3.7161	1.4646
	não		305	3.4917	1.5373
Honestidade	sim		522	4.6366	.7382
	não		305	4.5355	.6735
Competência física	sim		522	4.6493	.9988
	não		305	4.3995	1.0679
Comp. língua materna	sim		522	3.9954	1.0164
	não		305	3.7673	1.0055
C. disciplinas escolares	sim		522	4.4048	.9850
	não		305	4.2140	.8823
C. rel. pares sexo oposto	sim		522	4.4588	1.0043
	não		305	4.6108	.8978
A. C. académico	sim		522	4.0388	.8837
	não		305	3.8243	.7687
A. C. físico	sim		522	4.4609	.7401
	não		305	4.3501	.7891
ESCOLA					
Competência na matemática		1	416	3.8339	1.4877
		2	411	3.4304	1.4763
Aparência física		1	416	4.3440	.9207
		2	411	4.2210	.9443
A. C. global		1	416	4.7880	.7537
		2	411	4.6108	.7709
C. disciplinas escolares		1	416	4.4907	.9426
		2	411	4.1762	.9371
C. rel. pares mesmo sexo		1	416	5.0407	.7651
		2	411	4.9317	.8009
C. rel. pares sexo oposto		1	416	4.5764	.9899
		2	411	4.4526	.9436
A. C. académico		1	416	4.1145	.8700
		2	411	3.8030	.7981
A. C. não-académico		1	416	4.6139	.5342
		2	411	4.5178	.5221
A. C. social		1	416	4.8709	.6643
		2	411	4.7978	.6407
ESCOLA x REFORMA					
C. disciplinas escolares	sim	1	395	4.5100	.9435
		2	127	4.0776	1.0421
	não	1	21	4.1275	.8677
		2	284	4.2204	.8846

interacção revelam uma acentuação das vantagens da Escola 1 na competência escolar global, mesmo entre os alunos "da reforma". Assim, a frequência da reforma revela as vantagens esperadas, mas a escola também emerge também como fonte de vantagem, sendo impossível determinar se esta é, também, uma consequência da introdução da reforma curricular, como havíamos avançado, ou uma característica da própria escola anterior à reforma.

Na 2ª administração, o ano de escolaridade foi introduzido como co-variante dado que no capítulo anterior constatámos a existência de efeitos da idade e os grupos agora observados não se distribuíam equilibradamente nesta variável. Os resultados revelam a existência de (*vd.* Quadros VII.9 e 10):

(i) efeitos principais da *idade-ano de escolaridade* na competência na língua materna, nas relações com os pais e com os pares do sexo oposto; nas restantes escalas não há diferenças significativas [$F_s(1,678) \leq 3.4$];

(ii) efeitos principais da *reforma* nas percepções de competência na matemática e no auto-conceito académico, favorecendo os alunos da reforma, e no auto-conceito social, favorecendo os alunos da não-reforma; nas restantes escalas não há diferenças significativas [$F_s(1,678) \leq 3.3$];

(iii) efeitos principais da escola, favorecendo sempre os alunos da Escola 1, nas percepções de competência na matemática e escolar geral, de aparência física, e no auto-conceito global e académico; nas restantes escalas não há diferenças [$F_s(1,678) \leq 3.0$].

Não se verificam quaisquer efeitos de interacção entre a escola e a reforma [$F_s(1,678) \leq 3.2$].

Mais uma vez, a reforma produz efeitos significativos em domínios académicos do auto-conceito (H15), embora os alunos da não-reforma tenham, o que vai no sentido dos resultados da 1ª administração, vantagens no auto-conceito social. A escola também produz efeitos significativos na direcção esperada (H16), com vantagens para os alunos da Escola 1. No entanto, comparativamente ao 1º momento é de registar uma diminuição das áreas em que se verificam diferenças significativas (Quadro VII.11).

Em todo o caso, a reforma educativa emerge como claramente significativa na produção de diferenças em domínios académicos, o que parece indiciar que está, de facto, a contribuir para melhorar as percepções dos alunos sobre a sua competência

Quadro VII.9

Efeitos significativos do ano de escolaridade, da escola e da reforma nos scores das escalas do SDQ II, na 2ª administração (N=683).

Variável	∑ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: ANO DE ESCOLARIDADE - IDADE					
Comp. língua materna	9.606	1,678	9.606	9.986	.002
C. relação com pais	12.563	1,678	12.563	14.407	.000
C. rel. pares sexo oposto	4.838	1,678	4.838	6.248	.013
EFEITO: REFORMA					
Competência matemática	26.421	1,678	26.421	12.136	.001
A. C. académico	2.946	1,678	2.946	4.237	.040
A. C. social	1.861	1,678	1.861	4.272	.039
EFEITO: ESCOLA					
Competência matemática	20.246	1,678	20.246	9.299	.002
Aparência física	3.769		3.769	4.202	.041
A. C. global	2.553	1,678	2.553	4.364	.037
C. disciplinas escolares	5.856	1,678	5.856	6.602	.010
A. C. académico	6.689	1,678	6.689	9.621	.002

Quadro VII.10

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas e domínios do SDQ II com efeitos principais e de interação significativos em função da escola e da reforma na 2ª administração.

Escala	Reforma	Escola	N	Média	D. P.
REFORMA					
Competência na matemática	sim		457	3.7252	1.4526
	não		226	3.3808	1.5599
A. C. académico	sim		457	4.0731	.8410
	não		226	3.9131	.8334
A. C. social	sim		457	4.7927	.6649
	não		226	4.8602	.6547
ESCOLA					
Competência na matemática		1	369	3.8540	1.4604
		2	314	3.3259	1.4905
Aparência física		1	369	4.3462	.9626
		2	314	4.2826	.9311
A. C. global		1	369	4.7661	.7784
		2	314	4.7047	.7517
C. disciplinas escolares		1	369	4.4828	.9564
		2	314	4.3815	.9327
A. C. académico		1	369	4.1184	.8617
		2	314	3.9048	.8027

Quadro VII.11

Efeitos principais e de interação significativos e sentido das diferenças encontradas em função da escola e da reforma nos 2 momentos de observação, para as escalas do SDQ II.

Escalas	Sentido das diferenças	
	1º momento (N=827)	2º momento (N=683)
EFEITOS: REFORMA		
Competência matemática	sim>não	sim>não
Honestidade	sim>não	
Competência física	sim>não	
Comp. língua materna	sim>não	
C. disciplinas escolares	sim>não	
C. rel. pares sexo oposto	não>sim	
A. C. académico	sim>não	sim>não
A. C. social		não>sim
A. C. físico	sim>não	
EFEITOS: ESCOLA		
Competência matemática	1>2	1>2
Aparência física	1>2	
A. C. global	1>2	1>2
C. disciplinas escolares	1>2	1>2
C. rel. pares mesmo sexo	1>2	
C. rel. pares sexo oposto	1>2	
A. C. académico	1>2	1>2
A. C. social	1>2	
A. C. não-académico	1>2	
EFEITOS: ESCOLA x REFORMA		
C. disciplinas escolares	sim:1>2	

Legenda: 1 - Escola 1; 2 - Escola 2; não - não reforma; sim - reforma

pessoal face às matérias escolares; no entanto, estas vantagens não se manifestam, pelo contrário, no que diz respeito às percepções da competência social, o que pode significar uma menor atenção a dimensões não estritamente académicas. Ora, este resultado contraria, de algum modo, algumas expectativas quanto às preocupações da reforma curricular com a formação pessoal e social dos alunos. No entanto, a importância das vantagens em domínios académicos é significativa, especialmente quando a reforma produziu um reconhecido esforço de adaptação dos currículos no sentido de um nível de exigência mais razoável. Similarmente, a Escola 1 revela vantagens no auto-conceito em domínios académicos, mas também não-académicos. Ora, como mencionámos atrás, resta saber se estas vantagens são decorrentes do maior envolvimento desta escola na reforma curricular ou se correspondem a características particulares pré-existentes.

No sentido de verificar se as mudanças ao longo do tempo são influenciadas pela reforma e pela escola, foi realizada uma análise de variância tomando as duas observações como factor de medidas repetidas; a reforma e a escola foram definidas como factores de diferenciação inter-grupos. Este procedimento permite, ainda, controlar os efeitos da perda selectiva de sujeitos. Importa atender, de modo particular, aos efeitos de interacção entre o factor intra-sujeito e os factores de diferenciação inter-grupos, de forma a verificar se a reforma ou a escola produzem mudanças diversas ao longo do tempo, ou seja, se existem percursos desenvolvimentais diferenciados. Ora, os resultados revelam (Quadros VII.12 e 13):

(i) mudanças *intra-sujeito* com uma diminuição das percepções de competência na matemática, na língua materna e na relação com os pares do mesmo sexo e um aumento das percepções da competência com os pares do sexo oposto;

(ii) efeitos de interacção entre *a reforma e o factor intra-sujeito* nas percepções de honestidade, de competência física, de auto-conceito físico e não-académico com os alunos da reforma (e apenas estes) a demonstrarem uma diminuição das percepções com o tempo;

(iii) efeitos de interacção entre *a escola e o factor intra-sujeito* com as vantagens da Escola 1 a se manterem apenas na 1ª administração na competência na língua materna, nas disciplinas escolares, nas relações com os pares do mesmo sexo; esta diluição parece fazer-se à custa da diminuição, na Escola 1, das percepções de competência nas disciplinas escolares, das relações com os pares do sexo oposto e do auto-conceito social, e do aumento, na Escola 2, das percepções de competência na língua materna, nas disciplinas escolares e nas relações com pares do sexo oposto.

Quadro VII.12

Análise de variância em medidas repetidas, dos scores das duas observações nas escalas do SDQ II, tomando a reforma, escola e a idade como fontes de variação inter-sujeito (N=655).

Fonte de variância	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
Competência na matemática					
intra-sujeito	4.475	1	4.475	8.197	.004
intra x reforma	1.552	1	1.552	2.843	.092
intra x escola	.132	1	.132	.242	.623
intra x reforma x escola	6.352E-02	1	6.352E-02	.116	.733
Honestidade					
intra-sujeito	.206	1	.206	1.010	.315
intra x reforma	.825	1	.825	4.039	.045
intra x escola	1.113E-02	1	1.113E-02	.055	.815
intra x reforma x escola	.217	1	.217	1.065	.302
Competência física					
intra-sujeito	.124	1	.124	.440	.508
intra x reforma	1.911	1	1.911	6.801	.009
intra x escola	.331	1	.331	1.179	.278
intra x reforma x escola	.155	1	.155	.551	.458
Competência língua materna					
intra-sujeito	1.552	1	1.552	4.547	.033
intra x reforma	6.299E-02	1	6.299E-02	.185	.668
intra x escola	2.016	1	2.016	5.906	.015
intra x reforma x escola	.261	1	.261	.764	.382
Competência nas relações com os pais					
intra-sujeito	4.709	1	4.709	15.741	.000
intra x reforma	.763	1	.763	2.550	.111
intra x escola	.553	1	.553	1.850	.174
intra x reforma x escola	.304	1	.304	1.016	.314
Competência nas disciplinas escolares					
intra-sujeito	.169	1	.169	.608	.436
intra x reforma	1.037	1	1.037	3.728	.054
intra x escola	1.492	1	1.492	5.365	.021
intra x reforma x escola	4.916E-04	1	4.916E-04	.002	.966
Competência nas relações com os pares do mesmo sexo					
intra-sujeito	3.914	1	3.914	11.839	.001
intra x reforma	6.592E-02	1	6.592E-02	.199	.655
intra x escola	3.440	1	3.440	10.405	.001
intra x reforma x escola	2.214E-03	1	2.214E-03	.007	.935
Competência nas relações com os pares do sexo oposto					
intra-sujeito	3.889	1	3.889	10.147	.002
intra x reforma	.203	1	.203	.531	.467
intra x escola	2.908	1	2.908	7.588	.006
intra x reforma x escola	.153	1	.153	.400	.527
A. C. físico					
intra-sujeito	1.091E-02	1	1.091E-02	.064	.800
intra x reforma	1.065	1	1.065	6.241	.013
intra x escola	.395	1	.395	2.313	.129
intra x reforma x escola	6.441E-02	1	6.441E-02	.377	.539
A. C. social					
intra-sujeito	.526	1	.526	3.015	.083
intra x reforma	.278	1	.278	1.591	.208
intra x escola	2.058	1	2.058	11.789	.001
intra x reforma x escola	1.409E-03	1	1.409E-03	.008	.928
A. C. não-acadêmico					
intra-sujeito	7.813E-02	1	7.813E-02	.880	.349
intra x reforma	.651	1	.651	7.326	.007
intra x escola	.295	1	.295	3.318	.069
intra x reforma x escola	4.674E-03	1	4.674E-03	.053	.819

Quadro VII.13

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas do CES com efeitos de interação significativos em função da reforma, da escola e da variação intra-sujeito.

Escola	Categoria	N	Média	D.P.	Sentido das diferenças	
REFORMA x INTRA-SUJEITO						
Honestidade	sim	1 ^a	522	4,6366	,7382	sim: 2 ^a >1 ^a 1 ^a , 2 ^a : sim>não
		2 ^a	460	4,6123	,7609	
	não	1 ^a	305	4,5355	,6735	2 ^a : sim>não
		2 ^a	229	4,5623	,6689	
Competência física	sim	1 ^a	522	4,6493	,9988	2 ^a : sim>não
		2 ^a	460	4,6022	,9569	
	não	1 ^a	305	4,3995	1,0679	2 ^a : sim>não
		2 ^a	229	4,4836	1,0531	
AC físico	sim	1 ^a	522	4,4609	,7401	2 ^a : sim>não
		2 ^a	460	4,4502	,7117	
	não	1 ^a	305	4,3501	,7891	sim: 1 ^a >2 ^a 1 ^a , 2 ^a : sim>não
		2 ^a	229	4,4194	,7546	
AC não-acadêmico	sim	1 ^a	522	4,4569	,5088	sim: 1 ^a >2 ^a 1 ^a , 2 ^a : sim>não
		2 ^a	460	4,4329	,5205	
	não	1 ^a	305	4,3978	,5094	2 ^a : sim>não
		2 ^a	229	4,4489	,4998	
ESCOLA x INTRA-SUJEITO						
Competência língua materna	E1	1 ^a	416	4,0188	,9950	2 ^a : E1>E2
		2 ^a	371	4,0189	,9684	
	E2	1 ^a	411	3,8025	1,0300	2 ^a : E1>E2
		2 ^a	318	4,0024	1,0148	
Competência disciplinas escolares	E1	1 ^a	416	4,4907	,9426	2 ^a : E1>E2
		2 ^a	371	4,4781	,9594	
	E2	1 ^a	411	4,1762	,9371	2 ^a : E1>E2
		2 ^a	318	4,3902	,9323	
Comp. relações pares mesmo sexo	E1	1 ^a	416	5,0407	,7651	2 ^a : E1>E2
		2 ^a	371	4,8718	,7915	
	E2	1 ^a	411	4,9317	,8009	2 ^a : E1>E2
		2 ^a	318	4,9452	,8050	
Comp. relações pares sexo oposto	E1	1 ^a	416	4,5764	,9899	E2: 2 ^a >1 ^a
		2 ^a	371	4,6345	,8838	
	E2	1 ^a	411	4,4526	,9436	E2: 2 ^a >1 ^a
		2 ^a	318	4,6464	,8847	
AC social	E1	1 ^a	416	4,8709	,6643	1 ^a , 2 ^a : E2>E1 E2: 1 ^a >2 ^a
		2 ^a	371	4,7831	,6694	
	E2	1 ^a	411	4,7978	,6407	E2: 1 ^a >2 ^a
		2 ^a	318	4,8560	,6523	

Legenda: Reforma: sim; Não-reforma: não; Escola 1: E1; Escola 2: E2; 1^a administração: 1^a; 2^a administração: 2^a.

A análise destas diferenças confirma que a evolução do sentido de competência própria para os diversos grupos assume diferentes percursos de qualidade diversa. Lembre-se que, como vimos no capítulo anterior, os dados da investigação neste domínio permitem esperar um maior realismo do auto-conceito com a idade, traduzido na diminuição dos *scores* para as várias escalas e domínios do SDQ II, com excepção das percepções de competência nas relações com os pares do sexo oposto.

Ora, os resultados agora obtidos tendem a revelar que *apenas* os alunos da reforma e da Escola 1 reproduzem este perfil, diminuindo as suas percepções em alguns domínios da competência pessoal, enquanto os alunos da Escola 2 e da não-reforma tendem a revelar um aumento. Já havíamos detectado uma menor extensão das diferenças entre estes grupos da 1ª para a 2ª administração. Mas, se a diminuição das percepções é congruente com o percurso desenvolvimental esperado, os resultados apontam, portanto, para a maior maturidade dos alunos da reforma e da Escola 1 ao longo do tempo. Com efeito, exceptuando o aumento das percepções de competência nas relações com pares do sexo oposto, a evolução verificada nos alunos da Escola 2 não corresponde às previsões de um maior realismo com a idade, e, portanto, parece revelar uma grau de maturidade menor do que o esperado. Deste ponto de vista, a evolução dos alunos da Escola 1 é, na globalidade, mais consentânea com um maior realismo e, portanto, uma maior maturidade. No entanto, vale a pena salientar que, no que concerne às percepções de competência com o sexo oposto (em que os alunos já haviam revelado desvantagens na 1ª administração), a experiência da reforma não parece ter um efeito promotor do desenvolvimento esperado.

Portanto, na generalidade, é possível concluir pela confirmação das vantagens da reforma e da Escola 1, tanto porque apresentam *scores* mais elevados do que os seus colegas da não-reforma e da Escola 2, em importantes áreas do auto-conceito, com particular relevância para as dimensões académicas, como porque revelam um percurso desenvolvimental caracterizado por uma crescente maturidade. A excepção reside nas percepções da competência nas relações com o sexo oposto, em que os alunos da Escola 2 têm *scores* mais elevados e mais congruentes com o percurso desenvolvimental esperado.

3.2. Efeitos da frequência da disciplina de DPS

Considerando que a disciplina de DPS assume objectivos explícitos de promoção do desenvolvimento psicológico dos jovens, é de esperar que tal se traduza em vantagens em alguns domínios do conceito de competência pessoal. No sentido de explorar os efeitos

da frequência da disciplina de DPS foram envolvidos, como referimos no início deste capítulo, os resultados dos 3 grupos de alunos da Escola 1 (G1, G2 e G3, que frequentam em 1992 o 7º, 8º e 9º anos, respectivamente). Especificamente, serão comparados os resultados (Quadro VII. 14):

a) da 1ª administração dos alunos do G2 que frequentam DPS com os da 1ª administração dos alunos do G2 que frequentam EMR;

b) da 2ª administração dos alunos do G2 que frequentam DPS com os da 2ª administração dos alunos do G2 que frequentam EMR;

c) da 1ª administração dos alunos do G2 que frequentam DPS com os da 2ª administração dos alunos do G1 que frequentam EMR ou nenhuma opção;

d) da 2ª administração dos alunos do G2 que frequentam DPS com os da 2ª administração dos alunos do G3 que frequentam nenhuma opção³.

Serão, finalmente, considerados os eventuais efeitos

e) da frequência de DPS em turmas homogêneas (ou seja, em que todos os alunos frequentam DPS) vs. mistas (em que apenas uma parte da turma frequenta DPS)⁴ e

f) da continuidade da frequência (dado que apenas alguns alunos frequentam a disciplina desde o seu início em 1991-92) na produção de diferenças entre os alunos que frequentam DPS, tanto na 1ª como na 2ª administração.

Os resultados revelam:

a) a inexistência de diferenças significativas entre os alunos do 8º ano que frequentam DPS ou EMR, no 1º momento de observação, em 1992 [$F_s(1,129) \leq 3.54$];

b) que, em 1994, emergem diferenças nas percepções de honestidade (Quadros VII.15 e 16), favorecendo os alunos que frequentam DPS em relação aos colegas que frequentam EMR; nas restantes escalas não há diferenças significativas [$F_s(1,108) \leq 3.03$];

c) a inexistência de diferenças significativas entre os alunos de DPS que frequentam

³ Não foi aqui considerada a frequência de EMR (n=1) nem a pequena turma deste grupo que tinha um currículo pré-reforma.

⁴ A relevância desta variável foi-nos sugerida pelos próprios professores de DPS.

Quadro VII.14

Comparações entre os vários grupos da Escola 1 para determinar o efeito da disciplina.

Comparações	Momento			
	1ª observação	2ª observação		
	Dezembro.92	Junho.93	Dezembro.93	Junho.94
a)	G2, 8º ano DPS VS. EMR			
b))	G2, 9º ano DPS VS. EMR			
c)	G2, 8º ano DPS	VS.	G1, 8º ano, EMR ou nada	
d)	G3, 9º ano EMR ou nada		VS.	G2, 9º ano DPS

Quadro VII.15

Efeitos significativos da frequência da disciplina específica nos scores das escalas e domínios do SDQ II, em 1994 na Escola 1 (N=110).

Variável	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: DISCIPLINA ESPECÍFICA					
Honestidade	2.59343	1,108	2.59343	4.33890	.040

Quadro VII.16

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas e domínios do SDQ II com efeitos principais significativos em função da disciplina específica em 1994, na Escola 1.

Escola	Categoria	N	Média	D.P.
DISCIPLINA ESPECÍFICA				
Honestidade	DPS	98	4.5691	.736
	EMR	12	4.0755	1.045

o 8º ano em 1992, e os seus colegas de EMR ou nenhuma opção que frequentam o 8º ano em 1993 [Fs (2,193) \leq 2.19];

d) a inexistência de diferenças significativas entre os alunos de DPS que frequentam o 9º ano em 1994, e os seus colegas de nenhuma opção que frequentam o 9º ano em 1993 [Fs (1,259) \leq 2.73];

e) a inexistência de diferenças significativas, em 1992, dos alunos que frequentam DPS em turmas "homogéneas" vs. "mistas" [Fs (1,113) \leq 3.19]; em 1994, os alunos de DPS oriundos de turmas "homogéneas" apresentam percepções mais positivas do que os de turmas "mistas" no auto-conceito emocional (Quadros VII.17 e 18); não se verificam diferenças significativas nas restantes escalas [Fs (1,96) \leq 3.68];

f) vantagens, tanto em 1992 como em 1994, para os alunos que frequentam DPS desde 1991 (a data de início da oferta da disciplina na escola) face aos colegas que frequentam DPS há menos tempo, nas percepções da competência na matemática, nas disciplinas escolares e no auto-conceito académico (Quadros VII.19 e 20); nas restantes escalas não há diferenças significativas, nem em 1992 [Fs (1,112) \leq 3.53], nem em 1994 [Fs (1,93) \leq 3.15].

Ora, estes resultados revelam que, contrariamente à H17, a frequência de DPS tende a não produzir vantagens nas percepções do conceito de competência pessoal, tal como se verificou no raciocínio político e na tomada de perspectiva social. Apenas pontualmente, na 2ª observação, os alunos de DPS revelam percepções mais elevadas de honestidade relativamente aos seus colegas que frequentam EMR. No entanto, quando comparados com outros grupos de alunos, os que frequentam DPS não registam percepções diferentes dos seus colegas que frequentam EMR ou nenhuma opção. Estes resultados permitem afirmar a relativa irrelevância da disciplina específica na produção de mudanças no sistema pessoal dos alunos, o que pode estar relacionado com o carácter episódio da disciplina. Note-se que, como vimos, a reforma produz mudanças sistemáticas nas percepções do conceito de competência própria, pelo que não é válido o argumento da incapacidade do currículo para promover esta dimensão do desenvolvimento psicológico. O que parece acontecer é que a disciplina não acrescenta nada às mudanças introduzidas pela reforma, ao contrário do que a análise do currículo enunciado e implementado deixariam supor.

Quanto à homogeneidade das turmas, embora apenas se detectem diferenças na 2ª observação, indiciando que eventuais efeitos se fazem notar a mais longo prazo, as

Quadro VII. 17

Efeitos significativos da frequência de DPS em turmas homogêneas e mistas nos scores das escalas e domínios do SDQ II, em 1994 na Escola 1 (N=98).

Variável	∑ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: TIPO DE TURMA					
A. C. emocional	4.257	1,96	4.257	6.167	.015

Quadro VII. 18

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas e domínios do SDQ II com efeitos principais significativos em função frequência de DPS em turmas homogêneas e mistas em 1994, na Escola 1.

Escala	Categoria	N	Média	D.P.	sentido das diferenças
DISCIPLINA vs. TIPO DE TURMA					
A. C. emocional	DPS homogênea	78	4.0456	.832	H>M
	DPS mista	20	3.5285	.826	

Legenda: Turmas homogêneas - H; Turmas mistas - M

Quadro VII. 19

Efeitos significativos da frequência de DPS desde 1991 nos scores das escalas e domínios do SDQ II, em 1992 e 1994 na Escola 1 (N=114).

Variável	∑ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: FREQUÊNCIA DE DPS DESDE 1991					
1992					
Competência matemática	17.887	1,112	17.887	7.524	.007
C. disciplinas escolares	8.176	1,112	8.176	9.253	.003
A. C. acadêmico	8.848	1,112	8.848	10.711	.001
1994					
Competência matemática	19.810	1,93	19.810	9.483	.003
C. disciplinas escolares	4.731	1,93	4.731	5.130	.026
A. C. acadêmico	7.406	1,93	7.406	9.944	.002

Quadro VII.20

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas e domínios do SDQ II com efeitos principais significativos em função frequência de DPS desde 1991, em 1992 e 1994, na Escola 1.

Escala	Categoria	N	Média	D.P.	sentido das diferenças
1ª OBSERVAÇÃO: 1992					
Competência matemática	DPS desde 1991	97	3.9295	1.534	DPS:
	DPS posterior (92)	18	2.9944	1.626	91>92*
C. disciplinas escolares	DPS desde 1991	97	4.6029	.954	DPS:
	DPS posterior (92)	18	3.9022	.861	91>92**
A. C. acadêmico	DPS desde 1991	97	4.2001	.884	DPS:
	DPS posterior (92)	18	3.5062	1.065	91>92**
2ª OBSERVAÇÃO: 1994					
Competência matemática	DPS desde 1991	82	4.0518	1.448	DPS:
	DPS posterior (92)	12	2.9750	1.405	91>92**
C. disciplinas escolares	DPS desde 1991	82	4.4553	.991	DPS:
	DPS posterior (92)	12	3.7583	.792	91>92**
A. C. acadêmico	DPS desde 1991	82	4.2067	.862	DPS:
	DPS posterior (92)	12	3.4257	.818	91>92**

Legenda: DPS desde 1991 - 91; DPS posterior (1992) - 92

vantagens encontradas são congruentes com a investigação sobre os factores associados à eficácia das intervenções em contexto escolar, nomeadamente a importância da intervenção decorrer junto de grupos naturais, como a turma (Higgins, 1980).

Finalmente, a continuidade da intervenção parece ser o único factor a produzir efeitos sistemáticos, o que é congruente com a investigação sobre as condições de eficácia das intervenções educativas (Sprinthall, 1991). Note-se, ainda, que os efeitos encontrados parecem potenciar os efeitos observados da reforma, que também se verificam fundamentalmente em domínios académicos do conceito de competência pessoal. Ora, há que reconhecer que estes efeitos são relativamente inesperados, na medida em que a análise do programa da disciplina mais facilmente poderia fazer esperar mudanças em dimensões não-académicas do auto-conceito.

Globalmente, no entanto, a disciplina de DPS não é significativa para a mudança das percepções no sentido de competência pessoal, o que contraria as expectativas geradas com a sua criação, nomeadamente a noção de que constituiria como um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento psicológico, apesar do seu carácter pontual e do seu estatuto de alternativa.

4. Mudanças nos sistemas transpessoais: orientação para a rede e percepções do clima psicossocial da sala de aula

As dimensões transpessoais incluídas neste estudo envolvem as percepções dos alunos sobre a importância do recurso às redes sociais de apoio e sobre o clima psicossocial da sala de aula. Começaremos por considerar os eventuais *efeitos da reforma e da escola e*, posteriormente, *da frequência de DPS* para os alunos. Globalmente, esperam-se vantagens para os alunos que frequentam a Escola 1, a reforma e a disciplina, tanto na orientação para a rede, como em algumas dimensões das percepções do clima psicossocial da sala de aula.

(i) orientação para a rede

Embora não existam investigações sobre os efeitos da introdução de inovações educativas na orientação para a rede e os resultados nesta variável encontrados neste e noutros estudos tendam a ser inconsistentes, é legítimo esperar que a maior ênfase da reforma educativa no desenvolvimento pessoal e social dos alunos se traduza em vantagens para os alunos da Escola 1 (H18), da reforma (H19), e de DPS (H20).

4.2. Efeitos da escola e da reforma

Relativamente à orientação para a rede os resultados da análise de variância univariada na 1ª administração revelam a inexistência de diferenças em função dos factores *escola e reforma* [$F_s(1,842) \leq .54$]. Na 2ª administração, em que a idade foi definida como co-variante (Quadros VII. 21 e 22), constata-se:

(i) um efeito significativo do *ano de escolaridade-idade*, com vantagens para os alunos mais novos;

(ii) um efeito principal da *reforma* com vantagens para os alunos que não frequentam a reforma, contrariando a H18;

(iii) a inexistência de diferenças em função do factor *escola* [$F_s(1, 680) = .59$];

(iv) um efeito de interacção entre *a reforma e a escola*, com as vantagens dos alunos da não reforma a manterem-se entre os alunos da Escola 2.

Assim, não só as hipóteses formuladas não são validadas como, na 2ª administração, as diferenças entre os grupos contrariam os efeitos esperados da reforma. Note-se que este resultado se pode relacionar com os dados obtidos quanto ao conceito de competência própria em domínios sociais, em que os alunos da reforma também apresentaram desvantagens. Assim, confirmar-se-ia a aparente incapacidade da reforma em promover mudanças em domínios sociais. No entanto, o facto das diferenças só se verificarem numa das administrações não nos permite concluir pela desvantagem sistemática da reforma na orientação para a rede.

A análise das mudanças intra-sujeito, tomando a escola e a reforma como factores de diferenciação intra-grupos revela a inexistência quer de mudanças intra-sujeitos quer de interacções significativas entre o factor intra-sujeito e os factores de diferenciação intra-grupo [$F_s(1, 665) \leq .84$]. Assim, as diferenças encontradas entre os grupos em função da reforma não ficam a dever-se a um percurso desenvolvimental diverso.

Globalmente, portanto, embora seja de registar que a reforma parece produzir desvantagens pontuais quanto à orientação para a rede, reforçando a noção da relativa incapacidade em produzir mudanças em domínios interpessoais-sociais, a principal conclusão parece ser a da relativa homogeneidade das amostras quanto a esta variável.

5.2. Efeitos da frequência da disciplina de DPS

Tal como aconteceu para as percepções da competência própria, os alunos da Escola 1

Quadro VII.21

Efeitos significativos da escola nos scores da orientação para a rede, na 2ª administração (N=685).

Variável	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: ANO DE ESCOLARIDADE					
Orientação para a rede	1.480	1,680	1.480	4.374	.037
EFEITO: REFORMA					
Orientação para a rede	2.853	1,680	2.853	8.432	.004
EFEITO: REFORMA x ESCOLA					
Orientação para a rede	1.399	1,680	1.399	4.135	.042

Quadro VII.22

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para a orientação para a rede em função da escola, no 2º momento de observação.

Escala	Reforma	Escola	N	Média	D.P.
REFORMA					
Orientação para a rede	sim		461	4.1454	.6058
	não		224	4.2267	.5444
REFORMA x ESCOLA					
Orientação para a rede	sim	1	357	4.1322	.6097
		2	104	4.1905	.5928
	não	1	16	4.0156	.4843
		2	208	4.2429	.5465

que frequentam, em 1992, o 8º ano (G2), serão comparados quanto à frequência da disciplina específica (DPS ou EMR), em 1992 e 1994; os resultados da 1ª e a 2ª observação os alunos deste grupo que frequentam DPS serão, ainda, comparados com a 2ª observação dos alunos que frequentam, em 1992, o 7º ano (G1) e o 9º ano (G3), respectivamente (cf. Quadro VII.14). Finalmente, analisar-se-ão os eventuais efeitos da frequência de DPS em turmas mistas *vs.* homogêneas, e desde 1991-92 ou apenas depois desse ano. No que concerne aos resultados constata-se:

a) a inexistência de diferenças entre os alunos do G2 que frequentam DPS e os que frequentam EMR em 1992 [$F_s(1,131) = .53$],

b) a inexistência de diferenças entre os alunos do G2 que frequentam DPS e os que frequentam EMR como em 1994 [$F_s(1,108) = .06$];

c) a existência de vantagens dos alunos de EMR ou nenhuma opção que frequentam o 8º ano em 1993 face aos seus colegas de DPS que frequentam o 8º ano em 1992 (Quadro VII.23 e 24);

d) a inexistência de diferenças entre os alunos de DPS que frequentam o 9º ano em 1994 e os seus colegas de nenhuma opção que frequentam o 9º ano em 1993 [$F_s(1,258) = .69$];

e) a inexistência de diferenças entre os alunos que frequentam DPS em turmas mistas ou homogêneas, tanto em 1992 [$F_s(1,114) = .04$], como em 1994 [$F_s(1,108) = 3.28$];

f) a inexistência de diferenças entre os alunos que frequentam DPS desde 1991 ou DPS apenas depois, em 1992 [$F_s(1,114) = 3.23$], como em 1994 [$F_s(1,93) = .73$].

Assim, com exceção de um resultado pontual quanto ao tipo de turma, a disciplina de DPS não produz efeitos significativos na orientação para a rede, o que é incongruente com as expectativas decorrentes da análise do currículo enunciado (H20). No entanto, convém salientar que esta variável parece ser pouco discriminativa dos grupos considerados neste estudo.

(ii) clima psicossocial da sala de aula

Como referimos atrás são de esperar vantagens para os grupos da Escola 1 (H21), da reforma (H22) e da disciplina de DPS (H21) em dimensões do clima psicossocial da sala de aula. Especificamente, e na sequência de investigações anteriores (Raviv, Raviv &

Quadro VII. 23

Efeitos significativos da frequência de DPS vs. EMR ou nada nos scores da orientação para a rede, comparando os grupos que frequentavam o 8º ano em 1992 e 1993 (N=202).

Variável	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: FREQUÊNCIA DE DPS vs. EMR OU NADA					
Orientação para a rede	2.230	2,199	1.165	3.45	.034

Quadro VII. 24

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas e domínios do SDQ II com efeitos principais significativos em função frequência de DPS em turmas homogêneas e mistas em 1994, na Escola 1.

Escala	Categoria		N	Média	D.P.	sentido das diferenças
	DISCIPLINA					
Orientação para a rede	8º92	DPS	116	4.1129	.535	Nada, EMR
	8º93	EMR	15	4.4216	.442	>
		nada	71	4.2928	.639	DPS

Reisel, 1993), será de esperar percepções mais positivas dos alunos da Escola 1 e da reforma quanto à inovação, ao apoio do professor e ao envolvimento e percepções mais elevadas nos alunos da Escola 2 e da "não-reforma" quanto à ordem e organização e ao controlo autocrático do professor. As diferenças esperadas quanto à frequência de DPS vão no mesmo sentido do que as previstas para a Escola 1 e a reforma.

4.3. Efeitos da escola e da reforma

A análise dos *efeitos da reforma e da escola* nas percepções do clima psicossocial da sala de aula revela algumas diferenças significativas ao longo das duas administrações. Especificamente, na 1ª administração (Quadros VII.25 e 26) constata-se a existência de:

(i) efeitos principais da *reforma*, com *scores* mais elevados dos alunos "da reforma" na consistência e apoio do professor, na ordem e organização e na inovação, e dos alunos com currículo "não-reforma" no controlo autocrático do professor; não há outras diferenças significativas a registar [$F_s(1,842) = 2.8$];

(ii) efeitos principais da *escola*, com *scores* mais elevados dos alunos da Escola 1 nas percepções de consistência e apoio do professor e de inovação, e dos alunos da Escola 2 nas percepções de controlo autocrático do professor, favorecendo a Escola 2; todas as outras escalas não revelam diferenças significativas [$F_s(1,842) \geq 2.6$];

(iii) efeitos de interacção entre *a escola e a reforma* nas percepções de apoio e consistência do professor, envolvimento e afiliação dos alunos, e de inovação, revelando que nos alunos "da reforma" os da Escola 1 têm vantagens nas percepções envolvimento e afiliação dos alunos e dos da Escola 2 nas percepções de apoio e consistência do professor e de inovação; nestas duas últimas escalas verifica-se, ainda, na Escola 2, vantagens para os alunos da reforma; não existem diferenças significativas nas restantes escalas [$F_s(1,842) \leq 1.5$].

Assim, aparentemente a Reforma tem um claro efeito positivo, aumentando, como previsto na H21, as percepções de consistência e apoio do professor e de inovação, mas também de ordem e organização, contrariamente que havíamos previsto; regista-se, também, o esperado efeito de diminuição das percepções de controlo autocrático do professor. Para além de consistentes com as hipóteses formuladas (H21) estes resultados são congruentes com os dados de Menezes, Xavier & Cibele (1997) que, em entrevistas exploratórias com professores, registaram também impressões de efeitos positivos da

Quadro VII.25

Efeitos significativos do ano de escolaridade-da escola e da reforma nos scores das escalas do CES, na 1ª administração (N=846).

Variável	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: REFORMA					
Apoio e consistência prof.	12.098	1,842	12.098	26.822	.000
Ordem e organização	2.802	1,842	2.802	5.981	.015
Controlo autocrático prof	16.596	1,842	16.596	29.135	.000
Inovação	48.117	1,842	48.117	112.860	.000
EFEITO: ESCOLA					
Apoio e consistência prof.	6.735	1,842	6.735	14.931	.000
Controlo autocrático prof	2.414	1,842	2.414	4.238	.040
Inovação	5.893	1,842	5.893	13.822	.000
EFEITO: ESCOLA x REFORMA					
Apoio e consistência prof.	3.414	1,842	3.414	7.569	.006
Envolvimento e afiliação	3.404	1,842	3.404	5.326	.021
Inovação	3.562	1,842	3.562	8.356	.004

Quadro VII.26

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas do CES com efeitos principais e de interação significativos em função da escola e da reforma na 1ª administração.

Escala	Reforma	Escola	N	Média	D.P.
REFORMA					
Apoio e consistência do prof	sim		537	4.6016	.6632
	não		309	4.3532	.7075
Ordem e organização	sim		537	2.5867	.7071
	não		309	2.4672	.6429
Controlo autocrático prof	sim		537	3.6878	.7978
	não		309	3.9787	.6766
Inovação	sim		537	4.1180	.6559
	não		309	3.6227	.6689
ESCOLA					
Apoio e consistência do prof		1	429	4.5238	.6679
		2	417	4.4975	.7122
Controlo autocrático prof		1	429	3.6627	.7959
		2	417	3.9291	.7150
Inovação		1	429	4.0324	.6518
		2	417	3.8390	.7384
REFORMA x ESCOLA					
Apoio e consistência do prof	sim	1	408	4.5258	.6689
		2	129	4.8412	.5856
	não	1	21	4.4855	.6622
		2	288	4.3436	.7108
Envolvimento e afiliação alunos	sim	1	408	4.1820	.7793
		2	129	3.9861	.8702
	não	1	21	3.8681	.8113
		2	288	4.1290	.7940
Inovação	sim	1	408	4.0455	.6513
		2	129	4.3472	.6192
	não	1	21	3.7771	.6236
		2	288	3.6114	.6717

reforma curricular portuguesa na relação professor-aluno. Os efeitos da escola vão, também, no sentido esperado, com vantagens da Escola 1 nas percepções de consistência e apoio do professor e de inovação e scores mais elevados da Escola 2 quanto ao controlo autocrático do professor. No entanto, registe-se que as interações dos factores reforma e escola revelam vantagens dos alunos da reforma no interior da Escola 2, enfatizando o papel da reforma na mudança de percepções, mas, simultaneamente, que o grupo que experiencia a reforma na Escola 2 têm percepções mais elevadas que os seus colegas da Escola 1 ao nível da consistência e apoio do professor e da inovação. Este resultado pode ser explicado de duas formas diferentes: por um lado, dado que os alunos da reforma na Escola 2 frequentam, à data da 1ª observação, o 7º ano de escolaridade, a idade pode estar a desempenhar aqui um papel relevante; por outro lado, dado que estes alunos são os que experienciam, pela 1ª vez na sua escola, a reforma, podem ter uma percepção mais apurada das mudanças no estilo do professor, o que pode remeter para um efeito de "novidade".

Relativamente à 2ª administração (Quadros VII.27 e 28), para além dos efeitos da reforma e da escola, considerou-se a idade como co-variante. Os resultados revelam:

(i) efeitos principais do ano de escolaridade-idade nas percepções de apoio e consistência do professor, ordem e organização, envolvimento e afiliação dos alunos e inovação, com vantagens para os alunos mais novos; não há diferenças nas percepções de controlo autocrático do professor [$F_s(1,685) = 0.2$];

(ii) efeitos principais da *reforma* nas percepções de ordem e organização e de inovação, com vantagens para os alunos da reforma, e de controlo autocrático do professor, com percepções mais fortes para os alunos "não-reforma"; as restantes escalas não revelam diferenças significativas [$F_s(1,685) \leq 1.4$];

(iii) efeitos principais da *escola* nas percepções de ordem e organização, mais elevadas para os alunos da Escola 1, e de envolvimento e afiliação dos alunos e controlo autocrático do professor, mais elevadas nos alunos da Escola 2; não há outras diferenças significativas [$F_s(1,685) \leq 2.5$]; e

(iv) efeitos de interação entre *a escola e a reforma*, com os alunos da reforma na Escola 2 a terem percepções mais positivas do que os seus colegas da não-reforma nas percepções de apoio e consistência do professor e de inovação; de entre os alunos da reforma, os da Escola 2 têm percepções mais positivas de apoio e consistência do professor e, de entre os da não-reforma, são os da Escola 1 a terem percepções mais

Quadro VII.27

Efeitos significativos do ano de escolaridade-da escola e da reforma nos scores das escalas do CES, na 2ª administração (N=690).

Variável	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
EFEITO: ANO DE ESCOLARIDADE-IDADE					
Apoio e consistência prof.	25.669	1,685	25.669	65.111	.000
Ordem e organização	6.011	1,685	6.011	12.006	.001
Envolvimento e afiliação	9.723	1,685	9.723	19.005	.000
Inovação	16.082	1,685	16.082	35.019	.000
EFEITO: REFORMA					
Ordem e organização	7.940	1,685	7.940	15.859	.000
Controlo autocrático prof	12.190	1,685	12.190	21.024	.000
Inovação	11.242	1,685	11.242	24.481	.000
EFEITO: ESCOLA					
Ordem e organização	2.796	1,685	2.796	5.585	.018
Envolvimento e afiliação	6.134	1,685	6.134	11.989	.001
Controlo autocrático prof	2.651	1,685	2.651	4.573	.033
EFEITO: ESCOLA x REFORMA					
Apoio e consistência prof.	1.731	1,685	1.731	4.390	.037
Inovação	4.446	1,685	4.446	9.681	.002

Quadro VII.28

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas do CES com efeitos principais e de interação significativos em função da escola e da reforma na 2ª administração.

Escala	Reforma	Escola	N	Média	D.P.
REFORMA					
Ordem e organização	sim		460	2.7032	.7211
	não		230	2.4124	.6931
Controlo autocrático prof	sim		460	3.6145	.7948
	não		230	3.8797	.6974
Inovação	sim		460	3.9510	.6690
	não		230	3.5668	.7204
ESCOLA					
Ordem e organização		1	372	2.6399	.7072
		2	318	2.5668	.7433
Envolvimento e afiliação		1	372	4.1270	.7308
		2	318	4.2150	.7272
Controlo autocrático prof		1	372	3.6409	.8109
		2	318	3.7754	.7216
REFORMA x ESCOLA					
Apoio e consistência do prof	sim	1	356	4.2700	.6497
		2	104	4.7410	.6303
	não	1	16	4.3851	.6628
		2	214	4.2152	.6110
Inovação	sim	1	356	3.8834	.6561
		2	104	4.1825	.6638
	não	1	16	3.9217	.7220
		2	214	3.5402	.7149

positivas de inovação; as restantes escalas não revelam diferenças significativas [$F_s(1,685) \leq 3.8$].

Os resultados da 2ª administração vêm confirmar a tendência da reforma para promover mudanças positivas nas percepções de ordem e organização, o que contraria os resultados de outros estudos e a H21, e de inovação, o que vai de encontro ao esperado, tal como as percepções mais elevadas dos alunos que não frequentam a reforma de controlo autocrático do professor. Quanto à escola, mantêm-se os resultados da Escola 2 como produzindo percepções mais fortes de controlo autocrático do professor, mas acrescentando-se às de envolvimento e afiliação dos alunos; este resultado é curioso, na medida em que estas duas dimensões podem estar relacionadas, com a afiliação dos alunos a desempenhar um papel protector face à autoridade do professor. Na Escola 1 surgem, agora, maiores percepções de ordem e organização. Finalmente, no que à interacção da reforma com a escola diz respeito, registe-se que, de entre os alunos da reforma, são mais positivas as percepções de apoio e consistência do professor na Escola 2, o que também já se verificava na 1ª administração, e que nos alunos da não-reforma são os da Escola 1 a terem percepções mais positivas de inovação. Como mencionámos atrás, não é possível saber se os efeitos da escola são uma consequência secundária do envolvimento diferencial na reforma, ou se correspondem a características pré-existentes.

Globalmente, portanto, a reforma parece ter introduzido alterações positivas, tanto na 1ª como na 2ª observação (Quadro VII.29), nas percepções do clima psicossocial da sala de aula, nomeadamente no que concerne ao aumento das percepções de ordem e organização e de inovação e de diminuição das percepções de controlo autocrático do professor. Os alunos reconhecem, assim, uma maior variedade e flexibilidade nos métodos de ensino, mas também um ambiente mais organizado e para o qual os alunos contribuem; simultaneamente, o professor é visto como menos rígido no exercício do poder na sala de aula. Ora, estas mudanças vão no sentido das hipóteses formuladas⁵, sendo de salientar que reforçam a importância da reforma para a promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos, especialmente se tivermos em conta os estudos que relacionam as percepções positivas do clima com o bem-estar e o sucesso escolar dos adolescentes (Cheung, 1995; Felner, Aber, Primavera & Cauce, 1985; Moos, 1979; Trickett & Moos, 1974; Yuen, Grace e Watkins, 1994). No que concerne à escola, constata-se que, nas duas observações, os alunos da Escola 1 percebem os professores

⁵ Embora, como vimos, os resultados quanto à ordem e organização vão no sentido inverso ao esperado.

Quadro VII.29

Efeitos principais e de interação significativos e sentido das diferenças encontradas em função da escola e da reforma nos 2 momentos de observação, para as escalas do CES.

Escalas	Sentido das diferenças	
	1º momento (N=7)	2º momento (N=683)
EFEITOS: REFORMA		
Consistência e apoio professor	sim>não	
Ordem e organização	sim>não	sim>não
Controlo autocrático professor	não>sim	não>sim
Inovação	sim>não	sim>não
EFEITOS: ESCOLA		
Consistência e apoio professor	1>2	
Ordem e organização		1>2
Envolvimento e afiliação alunos		2>1
Controlo autocrático professor	2>1	2>1
Inovação	1>2	
EFEITOS: ESCOLA x REFORMA		
Consistência e apoio professor	sim: 2>1; 2: sim>não	sim: 2>1; 2: sim>não
Envolvimento e afiliação alunos	sim: 1>2	
Inovação	sim: 2>1; 2: sim>não	não: 1>2; 2: sim>não

Legenda: 1 - Escola 1; 2 - Escola 2; não - não reforma; sim - reforma

como menos autocráticos, sendo impossível determinar se estas percepções se devem a características próprias das escolas observadas independentes ou conseqüentes da reforma. Finalmente, os resultados da interacção entre a reforma e a escola, reafirmam o significado da reforma na produção de mudanças pois, no interior da Escola 2, são os alunos da reforma que apresentam percepções superiores tanto de apoio e consistência do professor como de inovação.

No sentido de aprofundar estas diferenças, analisámos a evolução das percepções do clima psicossocial ao longo dos dois momentos de observação, através de uma análise de variância em medidas repetidas, tomando a escola e a reforma como factores de diferenciação intra-grupos, o que permite controlar a perda selectiva de sujeitos (Quadros VII.30 e 31). Importa sobretudo atender aos efeitos de interacção entre o factor intra-sujeito e os factores de diferenciação inter-grupos, de forma a verificar se a reforma ou a escola produzem percursos desenvolvimentais diferenciados. Os resultados permitem perceber que:

(i) há mudanças *intra-sujeito* apenas nas percepções de consistência e apoio do professor, com diminuição dos *scores* da 1ª para a 2ª administração;

(ii) há efeitos de interacção entre a *reforma* e o factor *intra-sujeito* nas percepções de ordem e organização (com aumento dos *scores* da 1ª para a 2ª administração apenas nos alunos da reforma que, nas duas administrações, têm percepções mais elevadas do que os seus colegas da não reforma), envolvimento e afiliação dos alunos (com vantagens para os alunos da reforma apenas na 2ª administração), e inovação (com diminuição dos *scores* da 1ª para a 2ª administração apenas nos alunos da reforma que, nas duas administrações, têm percepções mais elevadas do que os seus colegas da não reforma);

(iii) há efeitos de interacção entre a *escola* e o factor *intra-sujeito* nas percepções de consistência e apoio do professor (com vantagens para a Escola 1 apenas na 1ª administração), de ordem e organização (com vantagens para a Escola 1 apenas na 2ª administração), de envolvimento e afiliação dos alunos (com diminuição da 1ª para a 2ª administração apenas na Escola 2) e de controlo autocrático do professor (com diminuição dos *scores* apenas nos alunos da Escola 2 que, nas 2 observações, são sempre mais elevados do que os dos seus colegas da Escola 1);

(iv) efeitos de interacção entre a *reforma*, a *escola* e o factor *intra-sujeito*

Quadro VII.30

Análise de variância em medidas repetidas dos scores das duas observações nas escalas do CES, tomando a reforma e a escola como fontes de variação inter-sujeito (N=666).

Fonte de variância	Σ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
Apoio e consistência do professor					
intra-sujeito	12,469	1	12,469	56,952	,000
reforma x intra	,369	1	,369	1,683	,195
escola x intra	,862	1	,862	3,937	,048
ref x esc x intra	,124	1	,124	,567	,452
Ordem e organização					
intra-sujeito	,734	1	,734	2,635	,105
reforma x intra	1,226	1	1,226	4,400	,036
escola x intra	1,413	1	1,413	5,070	,025
ref x esc x intra	1,631	1	1,631	5,854	,016
Envolvimento e afiliação dos alunos					
intra-sujeito	,274	1	,274	,903	,342
reforma x intra	1,256	1	1,256	4,139	,042
escola x intra	12,847	1	12,847	42,319	,000
ref x esc x intra	,214	1	,214	,706	,401
Controlo autocrático do professor					
intra-sujeito	,353	1	,353	1,064	,303
reforma x intra	1,296E-02	1	1,296E-02	,039	,843
escola x intra	1,435	1	1,435	4,328	,038
ref x esc x intra	,376	1	,376	1,133	,287
Inovação					
intra-sujeito	3,942	1	3,942	17,347	,000
reforma x intra	1,132	1	1,132	4,983	,026
escola x intra	1,477E-02	1	1,477E-02	,065	,799
ref x esc x intra	,294	1	,294	1,293	,256

Quadro VII.31

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas do CES com efeitos de interacção significativos em função da reforma, da escola e da variação intra-sujeito.

Escala	Categoria	N	Média	D.P.	Sentido das diferenças		
REFORMA x INTRA-SUJEITO							
Ordem e organização	sim	1 ^a	537	2,5867	,7071	sim: 2 ^a >1 ^a 1 ^a , 2 ^a : sim>não	
		2 ^a	461	2,7043	,7207		
	não	1 ^a	309	2,4672	,6429	2 ^a : sim>não	
		2 ^a	230	2,4080	,6912		
Envolvimento e afiliação alunos	sim	1 ^a	537	4,1349	,8056	2 ^a : sim>não	
		2 ^a	461	4,2256	,7346		
	não	1 ^a	309	4,1113	,7966		
		2 ^a	230	4,0539	,7078		
Inovação	sim	1 ^a	537	4,1180	,6559	sim: 1 ^a >2 ^a 1 ^a , 2 ^a : sim>não	
		2 ^a	461	3,9499	,6687		
	não	1 ^a	309	3,6227	,6689		
		2 ^a	230	3,5683	,7205		
ESCOLA x INTRA-SUJEITO							
Consistência e apoio professor	E1	1 ^a	429	4,5238	,6679	1 ^a : E1>E2	
		2 ^a	372	4,2749	,6498		
	E2	1 ^a	417	4,4975	,7122	2 ^a : E1>E2	
		2 ^a	319	4,3860	,6634		
Ordem e organização	E1	1 ^a	429	2,5847	,7082	2 ^a : E1>E2	
		2 ^a	372	2,6399	,7072		
	E2	1 ^a	417	2,5002	,6612		
		2 ^a	319	2,5657	,7424		
Envolvimento e afiliação alunos	E1	1 ^a	429	4,1666	,7828	E2: 2 ^a >1 ^a	
		2 ^a	372	4,1270	,7308		
	E2	1 ^a	417	4,0848	,8200		
		2 ^a	319	4,2169	,7269		
Controlo autocrático do professor	E1	1 ^a	429	3,6627	,7959	1 ^a , 2 ^a : E2>E1 E2: 1 ^a >2 ^a	
		2 ^a	372	3,6409	,8109		
	E2	1 ^a	417	3,9291	,7150		
		2 ^a	319	3,7758	,7205		
REFORMA x ESCOLA x INTRA-SUJEITO							
Ordem e organização	sim	E1	1 ^a	408	2,5984	,7105	sim, E2: 2 ^a >1 ^a sim, 2 ^a : E2>E1 E2, 2 ^a : sim>não
			2 ^a	357	2,6476	,7055	
		E2	1 ^a	129	2,5497	,6977	
			2 ^a	104	2,8989	,7414	
	não	E1	1 ^a	21	2,3176	,6196	
			2 ^a	15	2,4571	,7471	
		E2	1 ^a	288	2,4781	,6443	
			2 ^a	215	2,4046	,6888	

Legenda: Reforma: sim; Não-reforma: não; Escola 1: E1; Escola 2: E2; 1^a administração: 1^a; 2^a administração: 2^a.

nas percepções de ordem e organização, com os alunos da reforma na Escola 2 a aumentarem as suas percepções com o tempo, o que contribui para que tenham, na 2ª observação, scores mais elevados do que os seus colegas da reforma da Escola 1 e do que os seus colegas da não-reforma, mas da Escola 2.

Em geral, estes resultados revelam que tanto a reforma como a escola produzem diferentes percursos desenvolvimentais nas percepções do clima psicossocial da sala de aula, que são congruentes com as diferenças encontradas na 1ª e 2ª administrações. Por exemplo, apenas os alunos da reforma aumentam as suas percepções de ordem e organização com o tempo, o que contribui para a manutenção das diferenças iniciais com os seus colegas da não-reforma; por outro lado, também são apenas os alunos da reforma que experienciam uma diminuição das percepções de inovação com o tempo, o que corresponde ao percurso desenvolvimental esperado, mas que não altera o padrão diferencial nesta variável. No que concerne à interação da escola com o factor intra-sujeito, verifica-se que apenas os alunos da Escola 2 aumentam as suas percepções de envolvimento e afiliação com o tempo, o que explica a emergência de diferenças relativamente à Escola 1 na 2ª administração.

Em conclusão, na generalidade, é possível concluir pela confirmação das vantagens da reforma nas percepções de inovação, domínio em que são também apenas estes a revelarem uma mudança congruente com os resultados da investigação (Huang & Waxman, 1995); adicionalmente a reforma parece ter um importante efeito na redução das percepções de controlo autocrático do professor. Ademais, as diferenças encontradas em função da escola, indiciando vantagens da Escola 1, podem ainda, como referimos, ser um efeito indirecto do envolvimento há mais tempo desta escola na reforma (embora possam também corresponder a características independentes da própria escola).

4.4. Efeitos da frequência da disciplina de DPS

De acordo com as previsões da H22 são de esperar vantagens dos alunos de DPS nas percepções do clima da sala de aula. Como aconteceu nos instrumentos anteriores serão comparados os alunos do G2 que frequentam DPS e EMR e os resultados da 1ª e 2ª administrações dos alunos de DPS do G2 com a 2ª observações dos alunos de EMR e de nenhuma opção dos G1 e G3, respectivamente (cf. Quadro VII.14). Os resultados revelam:

- a) a inexistência de diferenças entre os alunos do G2 que frequentam DPS e os que frequentam EMR em 1992 [$F_s(1,126) \leq 2.55$];

b) a inexistência de diferenças entre os alunos do G2 que frequentam DPS e os que frequentam EMR como em 1994 [Fs (1,107) \leq 1.91];

c) a inexistência de diferenças entre os alunos de DPS que frequentam o 8º ano em 1992 e os alunos de EMR ou nenhuma opção que frequentam o 8º ano em 1993 [Fs (1,192) \leq 1.58];

d) a existência de vantagens dos alunos de nenhuma opção que frequentam o 9º ano em 1993 relativamente aos seus colegas de DPS que frequentam o 9º ano em 1994, som *scores* mais elevados na consistência e apoio do professor e na inovação e mais baixos no controlo autocrático do professor (Quadros VII. 32 e 33); nas restantes escalas não existem diferenças significativas [Fs (1,258) \leq 2.50];

e) a inexistência de diferenças entre os alunos que frequentam DPS em turmas mistas ou homogêneas, tanto em 1992 [Fs (1,109) \leq 2.37], como em 1994 [Fs (1,95) \leq 2.09];

f) a existência de diferenças entre os alunos que frequentam DPS desde 1991 ou DPS apenas depois, na 1ª observação, nas percepções de controlo autocrático do professor, mais elevadas para os que frequentam DPS desde há menos tempo (Quadros VII.34 e 35); não há diferenças nas restantes escalas [Fs (1,109) \leq 3.35], nem em 1994 [Fs (1,93) \leq 1.19].

Assim, tal como nas variáveis anteriores, a frequência da disciplina de DPS não parece produzir mudanças nas percepções do clima da sala de aula, sendo inclusivé os resultados numa das comparações (d), de efeito contrário ao esperado. Mais uma vez, a disciplina não acrescenta nada à experiência, essa sim positiva, da reforma. O carácter episódico da continuidade da frequência da disciplina, também não favorece a noção de que a disciplina se constitui como uma experiência significativa no que diz respeito à forma como os alunos percebem o clima psicossocial da sala.

5. Análise factorial de correspondências múltiplas

As análises realizadas até este momento revelaram que os grupos de alunos observados neste estudo diferem quanto às percepções de competência pessoal e do clima psicossocial da sala de aula, mas não informaram sobre o modo como estas variáveis podem ser combinadas para discriminar os diversos grupos. Assim, procedeu-se a uma análise factorial de correspondências (AFC), que é uma metodologia da família

Quadro VII.32

Efeitos significativos da frequência de DPS vs nada nos scores da orientação para a rede, comparando os grupos que frequentavam o 9º ano em 1993 e 1994 (N=260).

Variável	∑ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	P
EFEITO: FREQUÊNCIA DE DPS vs. EMR OU NADA					
Apoio e consistência prof.	4.1107	1,258	4.1107	12.0862	.001
Controlo autocrático prof.	2.7322	1,258	2.7322	4.3277	.038
Inovação	4.0970	1,258	4.0970	11.1740	.034

Quadro VII.33

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas e domínios do SDQ II com efeitos principais significativos em função frequência de DPS comparando os grupos que frequentavam o 9º ano em 1993 e 1994.

Escala	Categoria		N	Média	D.P.	sentido das diferenças
DISCIPLINA						
Apoio e consistência professor	9º94	DPS	98	4.0397	.557	Nada >
	9º93	nada	162	4.2992	.599	DPS
Controlo autocrático professor	9º94	DPS	98	3.6988	.807	Nada >
	9º93	nada	162	3.4873	.787	DPS
Inovação	9º94	DPS	98	3.7114	.661	Nada >
	9º93	nada	162	3.9074	.596	DPS

Quadro VII.34

Efeitos significativos da frequência de DPS desde 1991 nos scores das escalas e domínios do CES em 1992 na Escola 1 (N=111).

Variável	∑ Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	P
EFEITO: FREQUÊNCIA DE DPS DESDE 1991					
1992					
Controlo autocrático prof.	2.549	1,109	2.549	4.650	.033

Quadro VII.35

Número de sujeitos, médias e desvios padrões para as escalas e domínios do CES com efeitos principais significativos em função frequência de DPS desde 1991, em 1992 na Escola 1.

Escala	Categoria		N	Média	D.P.	sentido das diferenças
1ª OBSERVAÇÃO: 1992						
Controlo autocrático professor	DPS desde 1991		93			DPS:
	DPS posterior (92)		18			92>91*

Legenda: DPS desde 1991 - 91; DPS posterior (1992) - 92

das análises factoriais, tal como a análise em componentes principais (Cibois, 1983; Tracey, 1994). O programa estatístico utilizado foi o ANCORR.

A AFC foi realizada a partir de uma matriz de classificação cruzada que fazia corresponder a cada sujeito uma cotação que representava uma categorização tomando como critério a mediana de cada variável; ou seja, a cada sujeito foi atribuída uma cotação que descrevia se o seu *score* se situava acima ou abaixo da mediana dos resultados para essa variável, na população total. Dado que contrariamente à análise em componentes principais, mais frequentemente utilizada, a AFC não requer a assunção de multinormalidade dos dados, nem trabalha sobre dados padronizados (por exemplo, as correlações), permite representar no *mesmo* espaço factorial as variáveis-linha e -coluna da matriz factorizada. Assim, a AFC permite uma leitura fácil da relação entre sujeitos e variáveis, na medida em que a proximidade dos pontos que representam os dados indica a potência da sua relação.

Neste estudo, temos um total de 6 grupos de sujeitos que correspondem aos alunos que frequentavam, em 1992, o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade nas duas escolas consideradas (Escola 1 e 2) e foram observados duas vezes em momentos distintos (Quadro VII.36). Assim, é possível considerar os dados recolhidos na 1ª observação (N=803), que foi realizada simultaneamente para todos os grupos, e na 2ª observação (N=669), que foi realizada em momentos diversos. Consequentemente serão realizadas duas AFCs, uma para o 1º e outra para o 2º momentos de observação.

Tendo em conta o elevado número de variáveis relacionadas com as percepções da competência pessoal optou-se por incluir apenas as duas principais dimensões do auto-conceito observadas pelo SDQ II: académico (com as escalas da competência no domínio da matemática, da língua materna e das disciplinas escolares) e não-académico (agrupa as escalas de auto-conceito global, moral e emocional, aparência e competência física, competência nas relações com os pais, os pares do mesmo sexo e do sexo oposto). Quanto ao clima psicossocial da sala de aula mantêm-se as 5 escalas originais do CES, a saber: consistência e apoio do professor, ordem e organização, envolvimento e afiliação dos alunos, controlo autocrático do professor e inovação. Finalmente, embora a orientação para a rede, observada neste estudo através da NOS, tenha revelado não discriminar, de modo sistemático, os grupos considerados, decidimos não a eliminar à partida. Assim, a AFC foi realizada para as matrizes de classificação cruzada, em que a cada sujeito foi atribuída uma cotação para cada uma das 8 variáveis, consoante o seu *score* se situava acima ou abaixo da mediana da população nessas variáveis.

Quadro VII.36
Definição dos grupos envolvidos no estudo (N=1472).

Momento	1º: Dez.92	2º:Jun.93	3º: Dez.93	4º: Jun.94
Grupo				
7º Escola 1 *	G1 (N=88)		G9 (N=80)	
8º Escola 1 *	G2 (N=123)			G11 (N=108)
9º Escola 1 *	G3 (N=191)	G7 (N=175)		
7º Escola 2 *	G4 (N=121)		G10 (N=104)	
8º Escola 2 *	G5 (N=115)			G12 (N=43)
9º Escola 2 *	G6 (N=165)	G8 (N=159)		

5.1. Análise de correspondências na 1ª observação

A matriz resultante do cruzamento das cotações dos 803 sujeitos dos 6 grupos em estudo para as 8 variáveis observadas foi objecto de uma AFC que permitiu identificar 2 factores que explicam, no total, 43% da variância (Quadro VII. 37).

No Quadro VII.38 indicam-se as posições relativas do 6 grupos e das 8 variáveis (recodificadas, agora, em 16 modalidades, tendo em conta os *scores* acima ou abaixo da mediana) nos 2 factores, bem como a sua qualidade de representação (CO^2) e a respectiva contribuição para a inércia do factor (CTR). Como se pode constatar, todas as variáveis observadas apresentam uma contribuição elevada (acima de 20%) para a inércia do 1º factor, tendo as cotações superiores à mediana sempre coordenadas positivas, com excepção do controlo autocrático do professor; trata-se de um factor de escala (Cibois, 1983), fenómeno relativamente banal neste tipo de análise. Os resultados para o 1º factor põem em evidência a separação entre os grupos da reforma (1, 2, 3 e 4) e os da não-reforma (5 e 6), verificando-se o distanciamento mais acentuado entre o grupo dos alunos mais novos da Escola 2 (4), que frequenta a reforma, e o grupo dos alunos mais velhos da mesma escola (6), que frequentam um currículo anterior à reforma. No 2º factor são também estes grupos que apresentam um maior distanciamento, com os mais novos a situarem-se no pólo positivo; todos os restantes grupos apresentam uma baixa contribuição para o factor. As escalas com mais forte contribuição para o 2º factor são o apoio e consistência do professor, o controlo autocrático do professor, a inovação, o auto-conceito académico e não-académico e a orientação para a rede; as cotações superiores à mediana têm coordenadas positivas para todas as escalas do clima da sala de aula e negativas para as escalas do auto-conceito e da orientação para a rede.

A representação gráfica das coordenadas para os dois factores é feita na Figura VII.1. Como se pode constatar o 1º factor parece opor os grupos tendo como base a experiência da reforma, positivamente associada com as cotações superiores para todas as variáveis com excepção do controlo autocrático do professor, enquanto que o 2º factor distingue essencialmente os grupos de alunos mais novos e mais velhos da Escola 2, sendo que os primeiros frequentam a reforma e os segundos não.

Globalmente, os resultados da AFC para a 1ª observação permitem concluir da relevância da reforma na separação entre os grupos, como torna evidente o 1º factor (e, embora em menor grau, também o 2º).

Quadro VII.37

Descrição dos factores da análise de correspondências múltiplas na 1ª observação.

Factor	valores próprios	% variância	%
1	.05272	28.187	28.187
2	.02737	14.636	42.823
3	.01766	9.441	52.263
4	.01566	8.374	60.637
5	.01397	7.468	68.105
6	.01248	6.672	74.778
7	.01135	6.070	80.848
9	.01003	5.363	86.212
9	.00777	4.157	90.368
10	.00578	3.089	93.457
11	.00493	2.636	96.092
12	.00433	2.313	98.406
13	.00298	1.594	100.000

Quadro VII.38

Descrição da organização factorial para os 6 grupos e as 8 variáveis.

FACTOR	F1	CO ²	CTR1	F2	CO ²	CTR2
Grupo 1	.198	4.2	9	-.119	1.5	6
Grupo 2	.145	3.4	7	.121	2.3	9
Grupo 3	.087	2.1	4	-.127	4.4	16
Grupo 4	.165	4.0	9	.512	38.3	160
Grupo 5	-.160	3.8	8	-.050	.4	1
Grupo 6	-.324	21.3	45	-.219	9.8	40
Apoio e consistência prof. 1	-.336	60.3	106	-.183	17.8	60
Apoio e consistência prof. 2	.270	60.3	85	.147	17.8	49
Ordem e organização 1	-.210	38.3	49	.040	1.4	4
Ordem e organização 2	.238	38.3	56	-.046	1.4	4
Envolvimento e afiliação 1	-.305	56.4	91	.020	.2	1
Envolvimento e afiliação 2	.262	56.4	78	-.017	.2	1
Controlo autocrático prof. 1	.245	39.3	59	-.120	9.4	270
Controlo autocrático prof. 2	-.215	39.3	52	.105	9.4	24
Inovação 1	-.227	29.1	49	-.308	53.3	172
Inovação 2	.185	29.1	40	.250	53.3	140
AC académico 1	-.166	22.9	30	.145	17.5	44
AC académico 2	.175	22.9	31	-.153	17.5	46
AC não-académico 1	-.245	42.8	63	.170	20.6	58
AC não-académico 2	.241	42.8	62	-.167	20.6	57
Orientação para a rede 1	-.180	25.2	34	.141	15.5	40
Orientação para a rede 2	.180	25.2	34	-.141	15.5	40
			1000			1000

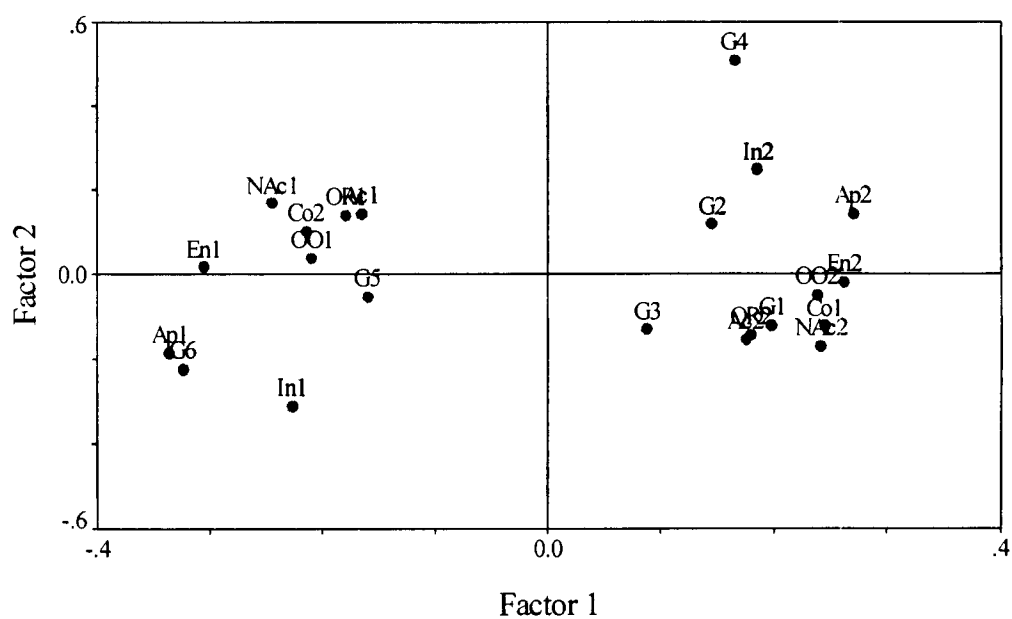


Figura VII.1. Distribuição dos grupos e variáveis pelos factores da análise de correspondências 1ª observação.

5.2. Análise de correspondências na 2ª observação

Os resultados da AFC para a matriz resultante do cruzamento das cotações dos 669 sujeitos dos 6 grupos em estudo para as 8 variáveis observadas permitiram identificar 2 factores que explicam, no total, 44% da variância (Quadro VII.39).

No Quadro VII.40 indicam-se as posições relativas do 6 grupos e das 8 variáveis (recodificadas, agora, em 16 modalidades, tendo em conta os *scores* acima ou abaixo da mediana) nos 2 factores, bem como a sua qualidade de representação (CO^2) e a respectiva contribuição para a inércia do factor (CTR).

Como se pode constatar, o 1º factor opõe os grupos 8 e 11 ao grupo 10, sendo o grupo 11 aquele que mais se distancia deste último. Aliás, o grupo 11 (que corresponde ao grupo 2 na 1ª observação, *i.e.*, aos alunos que frequentavam, em 1992-93, o 8º ano de escolaridade na Escola 1) é o único grupo da reforma a apresentar uma coordenada negativa neste factor, embora a contribuição dos grupos 9 e, especialmente, 7 para a inércia do factor seja muito baixa (o que, aliás, também se verifica com o grupo 12). Assim, o grupo 11, da Escola 1 e da reforma, aproxima-se do grupo 8, da Escola 2 e não-reforma. As variáveis que mais contribuem para este factor são o apoio do professor, a ordem e a organização, o envolvimento dos alunos, a inovação, o auto-conceito académico e não académico, e a orientação para a rede, constatando-se, em todos os casos, que as cotações superiores à mediana têm sempre coordenadas positivas. No 2º factor nota-se uma oposição entre os grupos 7 e 10 (que apresentam coordenadas positivas), e os grupos 8, 9 e 12. Lembre-se que os grupos 7 e 10 foram os primeiros, nas respectivas escolas, a estar envolvidos na reforma, o que parece revelar um efeito de "novidade" que, aparentemente, aproxima estes grupos, tanto mais que as distâncias maiores se verificam entre os grupos 9 e 10, ambos da reforma, mas de escolas diversas. No entanto, se tivermos em conta as escalas com mais forte contribuição para o 2º factor, verificamos que as cotações superiores à mediana apenas têm coordenadas positivas as escalas de apoio e consistência do professor e de inovação, sendo negativas para as escalas do auto-conceito académico e não-académico e a orientação para a rede; assim, a aparente "vantagem" só emerge nas percepções do clima psicossocial da sala de aula, traduzindo-se, contrariamente, em percepções mais baixas do auto-conceito e da orientação para a rede. Atenda-se, no entanto, a que no 1º factor, que explica a maior parte da variância, o grupo 10 se situa no pólo positivo, juntamente com percepções mais elevadas do auto-conceito e da orientação para a rede.

A representação gráfica das coordenadas para os dois factores é feita na Figura VII.2.

Quadro VII.39

Descrição dos factores da análise de correspondências múltiplas na 2ª observação.

Factor	valores próprios	% variância	% total
1	.05809	30.448	30.448
2	.02495	13.075	43.523
3	.02076	10.883	54.405
4	.01612	8.449	62.854
5	.01295	6.788	69.642
6	.01262	6.614	76.256
7	.01137	5.959	82.215
9	.00933	4.892	87.107
9	.00795	4.169	91.276
10	.00571	2.994	94.270
11	.00458	2.399	96.669
12	.00345	1.807	98.475
13	.00291	1.525	100.000

Quadro VII.40

Descrição da organização factorial para os 6 grupos e as 8 variáveis.

FACTOR	F1	CO ²	CTR1	F2	CO ²	CTR2
Grupo 9 (ex-1)	.194	4.4	9	-.381	17.1	77
Grupo 11 (ex-2)	-.245	10.0	19	-.002	0.0	0
Grupo 7 (ex-3)	.068	1.4	2	.226	15.1	60
Grupo 10 (ex-4)	.374	20.4	42	.407	24.1	115
Grupo 12 (ex-5)	-.163	1.6	3	-.250	3.7	18
Grupo 8 (ex-6)	-.207	10.8	19	-.255	16.4	69
Apoio e consistência prof. 1	-.292	72.0	93	-.024	0.5	2
Apoio e consistência prof. 2	.393	72.0	126	.033	0.5	2
Ordem e organização 1	-.137	12.9	17	-.170	19.8	59
Ordem e organização 2	.117	12.9	14	.146	19.8	51
Envolvimento e afiliação 1	-.342	70.6	109	-.021	0.3	1
Envolvimento e afiliação 2	.321	70.6	102	.020	0.3	1
Controlo autocrático prof. 1	.057	3.0	3	.076	5.2	13
Controlo autocrático prof. 2	-.063	3.0	4	-.082	5.2	14
Inovação 1	-.279	54.4	77	-.132	12.2	40
Inovação 2	.297	54.4	82	.141	12.2	43
AC académico 1	-.136	13.7	17	.186	25.7	75
AC académico 2	.127	13.7	16	-.174	25.7	70
AC não-académico 1	-.283	54.9	78	.171	20.0	66
AC não-académico 2	.289	54.9	79	-.175	20.0	67
Orientação para a rede 1	-.240	35.3	50	.208	26.4	87
Orientação para a rede 2	.198	35.3	41	-.171	26.4	71
			1000			1000

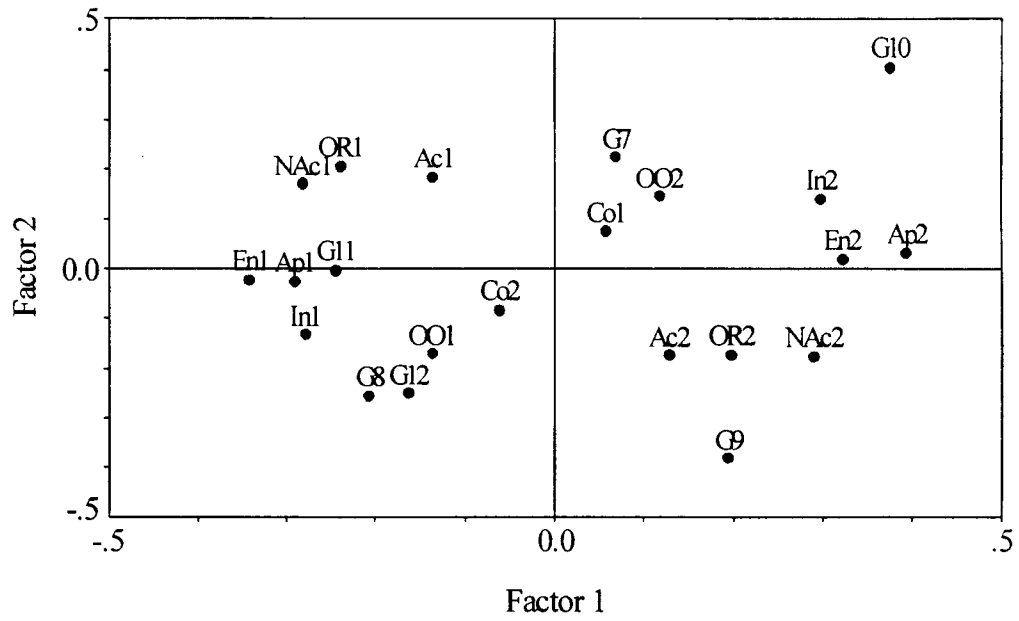


Figura VII.1. Distribuição dos grupos e variáveis pelos factores da análise de correspondências na 2ª observação.

Como se pode constatar, o 1º factor parece diferenciar os grupos tendo como base a experiência da reforma, positivamente associada com as cotações superiores para todas as variáveis: o apoio do professor, o envolvimento dos alunos, a inovação, o auto-conceito não académico e a orientação para a rede. No entanto, o grupo 11, que também é "da reforma", apresenta a coordenada mais negativa neste factor, aproximando-se dos grupos da "não-reforma". O 2º factor parece fazer emergir um efeito de "novidade" no que concerne às percepções do clima psicossocial da sala de aula, pois são apenas os alunos que, nas duas escolas, frequentaram a reforma pela primeira vez que têm cotações mais elevadas; no entanto, as consequências são as inversas para o auto-conceito e a orientação para a rede. Novamente, é possível verificar a aproximação entre um dos grupos da reforma na Escola 1 (9) e os grupos da não-reforma da Escola 2 (8, 12), o que pode indiciar uma maior diluição das diferenças produzidas pela reforma em implementações subsequentes (reforçando, portanto, o papel potenciador do efeito de "novidade").

Globalmente, os resultados da análise de correspondências para a 2ª observação indiciam a relevância de um efeito de "novidade" que aparentemente propicia a manutenção de algumas vantagens da reforma, ou, pelo menos, a prevenção da diluição dos seus efeitos nas percepções mais positivas do clima da sala de aula com o tempo.

A principal conclusão a extrair dos resultados das análises factoriais de correspondências múltiplas nos dois momentos é a saliência da experiência da reforma na produção de diferenças entre os grupos, sendo possível dizer-se que os efeitos de escola parecem assumir uma menor influência; no entanto, verifica-se a tendência para a diluição das diferenças entre os grupos da reforma e da não-reforma, quando a implementação da reforma não constitui, já, uma "novidade" na escola.

6. Análise discriminante

Os resultados deste estudo permitem, até agora, concluir que não só os grupos de alunos observados diferem quanto às percepções de dimensões pessoais e transpessoais do desenvolvimento psicológico, como também que estas dimensões se encontram associadas: as AFCs permitiram identificar como os grupos se diferenciam para o conjunto das variáveis, partindo de uma matriz de classificação cruzada em que os *scores* dos sujeitos foram categorizados de acordo com a mediana. Ora, ainda com o objectivo de estudar a natureza das diferenças entre os grupos, aprofundando os dados da análise

de correspondências, mas com uma metodologia que tome como ponto de partida os *scores* dos sujeitos, optou-se pela realização da análise discriminante. O objectivo principal desta análise é "identificar as variáveis (também designadas por atributos) que melhor discriminam os membros de dois ou mais grupos entre si" (Silva & Stam, 1995, pp. 277); este tipo de análise é designado de análise discriminante descritiva e permite responder a várias questões:

"Que atributos contribuem mais para a separação dos grupos e quais são irrelevantes? Ao longo de quantas dimensões (geralmente associadas a uma variável canónica que resulta de uma combinação linear dos atributos) diferem os grupos (...)? Podemos determinar uma interpretação substantiva de cada dimensão? (...)" (*ibid.*, pp. 282).

A análise discriminante é, assim, um procedimento que permite diferenciar grupos de sujeitos observados com múltiplas variáveis, determinando "(a) o número mínimo de funções (funções discriminantes) subjacentes às diferenças entre os grupos, (b) como as variáveis individuais se relacionam com as dimensões subjacentes e as outras variáveis, e (c) que variáveis são mais importantes" (Dalglish, 1994, pp.498).

O principal tipo de análise discriminante é a análise discriminante canónica que "identifica combinações lineares sucessivas dos atributos (as funções discriminantes canónicas) que contribuem mais para a separação dos grupos" (Silva & Stam, 1995, pp. 283). Assim, as variáveis ou atributos iniciais (as variáveis discriminantes) são transformados em novas variáveis (as variáveis canónicas) que são ordenadas em função do seu poder para discriminar os grupos. O número de funções discriminantes canónicas é igual ao número de grupos menos 1 ou ao número de atributos (se for menor); no entanto, geralmente, apenas um sub-grupo das funções discriminantes canónicas explica a maioria das diferenças entre os grupos, pelo que o resultado é a redução das dimensões ao longo das quais os grupos se diferenciam. O processo de selecção deste sub-grupo de funções deve atender aos valores próprios e à percentagem de variância explicada de cada função, e também ao valor do λ de Wilks depois de determinado o poder discriminativo da primeira função discriminante; o λ de Wilks pode fazer-se corresponder aos valores de uma distribuição de χ^2 a partir da qual é possível determinar o nível de significância (p) da função em análise.

Neste estudo, como vimos, temos um total de 6 grupos de sujeitos que foram observados duas vezes em momentos distintos (cf. Quadro VII.36). Assim, tal como na AFC, é possível considerar as diferenças entre os grupos na 1ª observação (N=803),

realizada simultaneamente para todos os grupos, e na 2ª observação (N=669), que foi realizada em momentos diversos. Portanto, tal como na secção anterior, serão realizadas duas análises discriminantes para o 1º e o 2º momentos de observação, respectivamente.

As 8 variáveis discriminantes são, tal como na análise de correspondências, as percepções do sentido de competência pessoal (auto-conceito académico e não-académico), do clima psicossocial da sala de aula (consistência e apoio do professor, ordem e organização, envolvimento e afiliação dos alunos, controlo autocrático do professor e inovação) e a orientação para a rede, no seguimento da recomendação de Silva e Stam (1995) de que, idealmente, todas as variáveis devem ser utilizadas.

Convém salientar que a validade da análise discriminante depende de dois pressupostos: a distribuição normal multivariada das variáveis discriminantes e a homogeneidade das matrizes de variância-covariância entre os grupos (Reis, 1997; Stam & Silva, 1995).

O primeiro pressuposto pode ser inferido a partir da normalidade univariada de todas as variáveis discriminantes¹, constatada visualmente através da comparação dos histogramas (Stam & Silva, 1995) ou dos gráficos Q-Q (Reis, 1997) dos *scores* de cada variável em cada grupo; este pressuposto foi confirmado para as 8 variáveis discriminantes agora consideradas, tanto na 1ª como na 2ª observação.

Quanto ao segundo pressuposto, a hipótese da igualdade das matrizes de variância-covariância pode ser verificada através do teste *M* de Box. Neste caso, o teste é sempre significativo ($p=.000$) nas duas situações em apreço, o que indicia que as matrizes de variância-covariância não são iguais para todos os grupos: 1ª observação, $M=310.53$, $F(180,683444)$ GL; 2ª observação, $M=267.73$, $F(180,197947)$ GL. A violação deste pressuposto afecta essencialmente, segundo Hair, Anderson, Tatham & Black (1995), a análise discriminante com objectivos de classificação, o que não é o caso. Como salientam Silva e Stam (1995), é relativamente fácil detectar violações em amostras grandes [*i.e.*, quando a proporção variável/sujeito excede claramente o valor desejável de 20/1 (Stevens, 1992)]. Assim, embora conscientes de que a violação deste pressuposto impõe algumas reservas, nomeadamente no que se refere à necessidade de alguma cautela na

¹ Como salientam Silva e Stam (1995) "embora a normalidade univariada de um grupo de variáveis não garanta a normalidade multivariada da sua distribuição conjunta, na prática, um grupo de variáveis aleatórias que têm uma distribuição univariada normal tendem a assumir uma distribuição multivariada normal" (pp. 285).

leitura da significância das funções discriminantes canónicas, é possível prosseguir à realização das análises discriminantes na 1ª e 2ª observações.

6.1. Análise discriminante na 1ª observação

O primeiro procedimento recomendado na análise discriminante é a realização de uma MANOVA tomando os grupos como variável independente; os testes F (7, 260) multivariados revelam que o valor do λ de Wilks é de .703, indicando que as médias para os 6 grupos na 1ª observação (N=803) são significativamente diferentes para $p=.000$ (Quadro VII.41). Os testes F (5,797) univariados revelam níveis de significância elevados ($p \leq .037$) para as variáveis apoio e consistência do professor, ordem e organização, controlo autocrático do professor, auto-conceito académico e não-académico; as variáveis envolvimento e afiliação dos alunos e orientação para a rede não apresentam diferenças significativas ($p \geq .235$).

Das 5 funções discriminantes canónicas correspondentes aos 6 grupos em análise, podemos observar (*vd.* Quadro VII.42) que apenas as 2 primeiras são significativas se atendermos à distribuição do χ^2 , embora os valores quer da correlação canónica quer do λ de Wilks para a 2ª função não propriamente favoráveis à manutenção desta função; no entanto, dado que, ainda assim, a 2ª função explica 17% da variância, optámos pela manutenção das duas funções, que explicam um total de 87% da variância, conscientes de que o poder explicativo da 1ª função é claramente superior ao da 2ª.

A melhor forma de interpretar as funções discriminantes tem sido alvo de intensa discussão (*vd.* Huberty, 1984). Na globalidade, no entanto, os vários autores tendem a considerar que se devem atender tanto aos coeficientes discriminantes estandardizados para cada variável, como às correlações entre as variáveis e as funções (Hair *et al.*, 1995; Silva & Stam, 1995; Stevens, 1992; Tatsuoka, 1988). Stevens (1992) salienta que as correlações devem ser usadas para "a interpretação substantiva da função discriminante, enquanto os coeficientes são úteis para determinar que variáveis são redundantes face às restantes" (pp. 277). Assim, os coeficientes permitem uma primeira análise do peso relativo de cada variável para a função discriminante², enquanto que as correlações revelam "o contributo [absoluto] da variável para a diferenciação dos grupos em termos daquela função discriminante específica" (Tatsuoka, 1988, pp. 417). Portanto, a selecção das variáveis mais importantes tomou como critério principal as correlações mais elevadas em cada função, atendendo ainda a outras variáveis que apresentam uma

² Note-se que um valor baixo deste coeficiente pode apenas indiciar que a variável em causa está fortemente correlacionada com outra variável que já contribuiu para a determinação da função.

Quadro VII.41

Médias e desvios padrões para os 6 grupos nas 8 variáveis na 1ª administração.

Grupo	N	CES1		CES2		CES3		CES4	
		Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
1	88	4.6469	.7776	2.6451	.8444	4.1080	.9511	3.6902	.8950
2	123	4.5699	.6536	2.6030	.7055	4.2203	.6536	3.6899	.7552
3	191	4.4204	.6015	2.5004	.6221	4.1468	.7845	3.6409	.7853
4	121	4.8380	.5886	2.5683	.7102	3.9971	.8896	3.7744	.7714
5	115	4.3825	.7684	2.5870	.6413	4.1560	.8036	3.9773	.6828
6	165	4.3440	.6632	2.3951	.6376	4.1134	.8046	4.0006	.6797
Total	803	4.5099	.6861	2.5330	.6846	4.1257	.8097	3.7960	.7692

Grupo	N	CES5		AC acadêmico		AC não-acadêm.		Orientação rede	
		Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
1	88	4.0893	.7111	4.2933	.8822	4.7373	.4471	4.0631	.5877
2	123	4.0992	.6619	4.0633	.9236	4.5523	.5721	4.1080	.5553
3	191	3.9706	.6078	4.0499	.8087	4.5937	.5252	4.1457	.6352
4	121	4.3576	.6266	3.7871	.8737	4.4746	.4874	4.1098	.5354
5	115	3.7594	.7019	3.7599	.8332	4.5507	.5432	4.0517	.5671
6	165	3.5149	.6468	3.8482	.7284	4.5336	.5291	4.2079	.5343
Total	803	3.9378	.7057	3.9561	.8480	4.5666	.5258	4.1248	.5742

Quadro VII.42

Funções discriminantes canônicas.

Fnc	Valores Próprios	% Variância	%	Corr Canônica	Depois Fnc	λ de Wilks	χ^2	GL	p
					0	.702846	280.331	40	.0000
1	.2681	69.47	69.47	.4598	1	.891261	91.519	28	.0000
2	.0659	17.08	86.55	.2486	2	.949988	40.788	18	.0016
3	.0296	7.67	94.22	.1695	3	.978090	17.612	10	.0619
4	.0178	4.60	98.82	.1321	4	.995469	3.610	4	.4613
5	.0046	1.18	100.00	.0673					

correlação moderada (superior a .300), procedimento relativamente corrente nestas situações (vd. Dalglish, 1994); a confrontação das correlações com os coeficientes permitirá detectar situações de redundância.

A análise dos coeficientes discriminantes estandarizados (Quadro VII.43) permite constatar que, na 1ª função, é a variável inovação que emerge como mais determinante, enquanto que na 2ª o maior peso é assumido pela consistência e apoio do professor. Se atendermos às correlações entre as variáveis e as funções discriminantes canónicas (Quadro VII.44), as funções discriminantes canónicas significativas podem ser descritas da seguinte forma:

(i) a 1ª função está fortemente correlacionada com a inovação (.807), apresentando também uma correlação positiva com a consistência e apoio do professor (.427); assim, a 1ª função foi designada de *inovação*,

(ii) a 2ª função tem uma correlação negativa moderada com o auto-conceito académico (-.629) e correlações mais baixas com o controlo autocrático do professor (.452), a consistência e apoio do professor (.423) e o auto-conceito não académico (-.373); assim, foi designada de *auto-conceito académico (vs. controlo do professor)*, para dar conta da correlação positiva, embora relativamente baixa, com esta última escala do clima da sala de aula.

O passo seguinte é analisar como os grupos se distribuem pelas 2 funções discriminantes canónicas (vd. Quadro VII.45), a partir das médias dos grupos (centróides), o que permite determinar as diferenças entre os grupos nas funções. A representação gráfica dos centróides para as duas funções é apresentada na Figura VII.4. Relativamente à 1ª função, *inovação*, os grupos de alunos das duas escolas que têm um currículo da Reforma (G1, G2, G3 e G4) posicionam-se, sem excepção, no pólo positivo da função, enquanto que os grupos da Escola 2 com um currículo não-reforma se situam no pólo negativo da função; as distâncias mais evidentes (e, portanto, as diferenças mais importantes) verificam-se entre o Grupo 4 e o Grupo 6 que, lembre-se, frequentam a mesma escola. Na globalidade, portanto, a tendência de polarização dos grupos está associada à experiência da reforma. Na 2ª função, *auto-conceito académico (vs. controlo do professor)*, são os Grupos 4 (da Escola 2) e 3 (da Escola 1) que apresentam as saturações mais polarizadas, com os grupos da Escola 2 a emergirem claramente no pólo positivo, de controlo do professor (Grupos 4, 5, 6), e os grupos da Escola 1 a emergirem no pólo negativo, do auto-conceito académico (Grupos 1, 2 e 3). Assim, a 2ª função separa os grupos claramente em função da escola de pertença.

Quadro VII.43

Coefficientes discriminantes estandarizados.

Variáveis	Função 1	Função 2
Inovação	.98609	-.18081
Envolvimento-afiliação alunos	-.45274	-.42114
Controlo autocrático professor	-.42248	.47590
Consistência e apoio professor	.00396	.74791
A.C. académico	.11211	-.55254
Ordem e organização	.20389	.29668
Orientação para a rede	-.07489	.16055
A.C. não académico	-.02175	-.17943

em caracteres carregados estão assinaladas as saturações superiores a .3

Quadro VII.44

Matriz estrutural da análise discriminante (N=803, 6 grupos).

Variáveis	Função 1	Função 2
Inovação	.80655*	.15896
Consistência e apoio professor	.42714*	.42295
A.C. não académico	.14524	-.62929*
Controlo autocrático professor	-.29872	.45177*
A.C. académico	.16876	-.37297
Ordem e organização	.07003	-.02600
Orientação para a rede	-.09244	-.01168
Envolvimento-afiliação alunos	-.04361	-.21934

* assinala a correlação mais elevada entre uma variável e uma função discriminante em caracteres carregados estão assinaladas as correlações superiores a .3

Quadro VII.45

Funções discriminantes canônicas avaliadas nas médias dos grupos (centróides) na 1ª observação.

Grupo	Ano*/Escola/Administração	Func 1	Func 2
Grupo 1	7º-Escola 1-1ª	.37865	-.19628
Grupo 2	8º-Escola 1-1ª	.28877	-.13369
Grupo 3	9º-Escola 1-1ª	.12286	-.29775
Grupo 4	7º-Escola 2-1ª	.71395	.45960
Grupo 5	8º-Escola 2-1ª	-.38837	.14323
Grupo 6	9º-Escola 2-1ª	-.81231	.11214

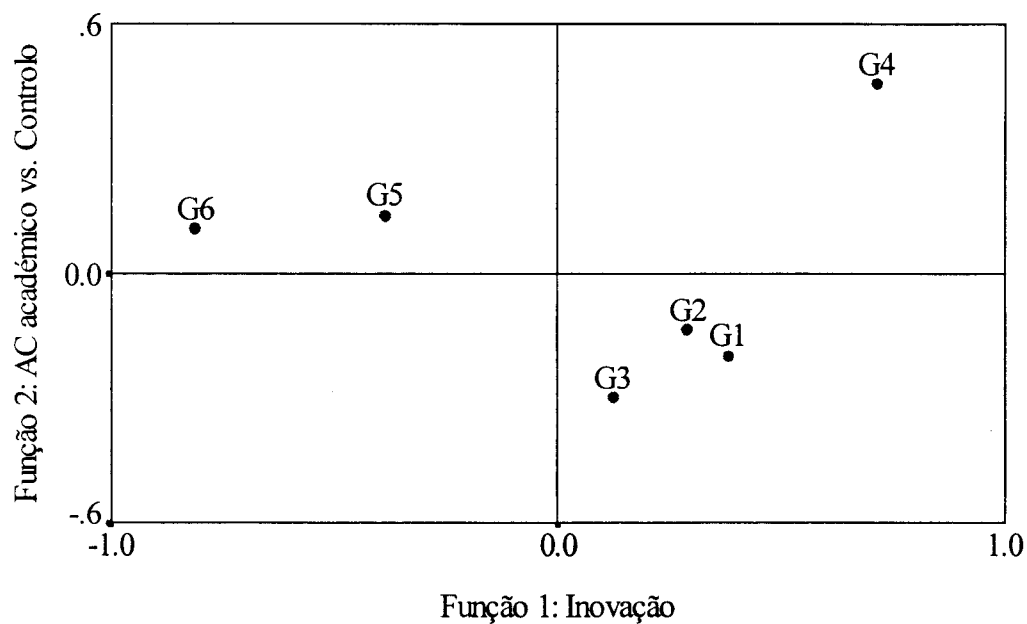


Figura VII.4. Distribuição dos grupos pelas funções discriminantes canônicas na 1ª observação.

Ou seja, os resultados da análise discriminante canônica na 1ª administração revelam uma clara separação entre os grupos em função da reforma e da escola, com a inovação a diferenciar os alunos da reforma dos da não-reforma, e com o auto-conceito acadêmico e (em menor grau) o controle autocrático do professor a diferenciar os alunos da Escola 2 dos da Escola 1, com os primeiros a revelarem elevadas percepções de controle e baixas de competência acadêmica, e os segundos o perfil oposto (*i.e.*, baixas percepções de controle e elevadas de competência acadêmica).

Para além destas diferenças entre os grupos que apontam para o efeito da reforma na melhoria das percepções de inovação, particularmente evidente se tivermos em conta o posicionamento dos alunos que frequentam a reforma na Escola 2 (G4), a análise ilustra ainda algumas interessantes relações entre as variáveis observadas, a saber: a proximidade entre as percepções de inovação e de apoio, na 1ª função, e a oposição entre o controle autocrático do professor e o auto-conceito acadêmico; neste último caso, o exercício de um poder discricionário por parte do professor parece estar associado à fragilização do sentido de competência pessoal no domínio acadêmico.

6.2. Análise discriminante na 2ª observação

Os resultados para a MANOVA, tomando os grupos como variável independente; os teste F (6, 485) multivariados revelam que o valor do λ de Wilks é de .685, indicando que as médias para os 6 grupos (N=669) são significativamente diferentes para $p=.000$ (Quadro VII.46). Os testes F (5,663) univariados indicam, para todas as variáveis, níveis de significância elevados ($p \leq .003$), com excepção das percepções do auto-conceito não-acadêmico ($p=.276$).

Tal como na 1ª observação, como se pode observar no Quadro VII.47, apenas as primeiras 2 funções discriminantes são significativas se atendermos à distribuição do χ^2 ; neste caso, tanto a correlação canónica ($>.3$), como o valor do λ de Wilks justificam, sem dúvida, a consideração da 2ª função; as duas primeiras funções discriminantes canónicas explicam um total de 84% da variância.

Uma primeira análise do peso relativo de cada variável para a função discriminante, através dos coeficientes discriminantes estandarizados para cada variável (*vd.* Quadro VII.48), permite concluir que, tal como na 1ª administração, na 1ª função a variável inovação emerge como mais determinante, enquanto que na 2ª o maior peso é assumido pela consistência e apoio do professor. Mas, a caracterização das funções discriminantes canónicas atendendo aos coeficientes estruturais (Quadro VII.49) revela

Quadro VII.46

Médias e desvios padrões para os 6 grupos nas 8 variáveis na 2ª administração.

Grupo	N	CES1		CES2		CES3		CES4	
		Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
7	175	4.3086	.5971	2.6913	.6411	4.1137	.7259	3.5212	.7919
8	159	4.2357	.6480	2.3831	.7108	4.0260	.7213	3.9185	.6798
9	80	4.4865	.7279	2.5744	.7495	4.1613	.7992	3.8018	.8704
10	104	4.7410	.6303	2.8989	.7414	4.4970	.6800	3.5888	.7313
11	108	4.0382	.5791	2.5958	.7855	4.0874	.6925	3.6938	.7952
12	43	4.0838	.4701	2.5598	.6051	4.2694	.6635	3.7344	.7573
Total	669	4.3217	.6579	2.6125	.7259	4.1639	.7320	3.7013	.7778

Grupo	N	CES5		AC acadêmico		AC não-acad.		Orientação rede	
		Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
7	175	3.9663	.5854	4.0742	.9068	4.5644	.5248	4.0476	.5943
8	159	3.5337	.7244	3.8531	.8329	4.5760	.5188	4.2653	.5281
9	80	3.9213	.7366	4.3166	.7049	4.6846	.5683	4.3170	.6196
10	104	4.1825	.6638	3.9089	.7402	4.5533	.5216	4.1905	.5928
11	108	3.7017	.6902	4.0501	.8853	4.4899	.5296	4.1075	.5962
12	43	3.4960	.6878	4.0339	.8158	4.5569	.5513	4.1509	.6213
Total	669	3.8188	.7123	4.0185	.8420	4.5673	.5313	4.1701	.5900

Quadro VII.47

Funções discriminantes canônicas.

Fnc	Valores próprios	% Variância	%	Corr Canônica	Depois Fnc	λ de Wilks	χ^2	GL	p
					0	.685130	249.955	40	.0000
1	.2295	56.24	56.24	.4320	1	.842356	113.397	28	.0000
2	.1134	27.80	84.05	.3192	2	.937916	42.366	18	.0010
3	.0406	9.94	93.99	.1974	3	.975956	16.087	10	.0972
4	.0198	4.85	98.83	.1392	4	.995255	3.144	4	.5340
5	.0048	1.17	100.00	.0689					

Quadro VII.48

Coefficientes discriminantes estandarizados.

Variáveis	Função 1	Função 2
Inovação	.73626	-.51326
Ordem e organização	.39183	.10670
Orientação para a rede	-.35372	.27850
Controlo autocrático professor	-.41227	.41663
Consistência e apoio professor	.14488	1.08269
Envolvimento-afiliação alunos	-.03122	.04120
A.C. não académico	-.10839	-.13288
A.C. académico	.15573	-.23584

em caracteres carregados estão assinaladas as saturações superiores a .3

Quadro VII.49

Matriz estrutural da análise discriminante (N=669, 6 grupos).

Variáveis	Função 1	Função 2
Inovação	.71297*	.19990
Ordem e organização	.46766*	.05161
Controlo autocrático professor	-.37017*	.23311
Consistência e apoio professor	.48881	.79217*
Orientação para a rede	-.17248	.37668*
A.C. académico	.10372	-.17872
Envolvimento-afiliação alunos	.30537	.32568
A.C. não académico	-.00709	.13679

* assinala a correlação mais elevada entre uma variável e uma função discriminante em caracteres carregados estão assinaladas as saturações superiores a .3

um perfil das duas funções relativamente diverso do encontrado na 1ª administração. Novamente, a selecção das variáveis mais importantes tomou como critério principal as correlações mais elevadas em cada função, embora se considerem outras variáveis que apresentam uma correlação moderada (superior a .300), procedimento corrente nestas situações (vd. Dalglish, 1994). As funções discriminantes canónicas significativas podem ser descritas da seguinte forma:

(i) a 1ª função está fortemente correlacionada com a inovação (.709), mas também com a ordem e organização (.454), o apoio do professor (.481), o controlo autocrático do professor (-.373) e o envolvimento e afiliação dos alunos (.305); assim, a 1ª função foi designada de *inovação*;

(ii) na 2ª função, a correlação mais elevada é com a consistência e apoio do professor (.791), mas há correlações menores com a orientação para a rede (.377) e com o envolvimento e afiliação dos alunos (.326); esta função foi designada de *apoio do professor*.

A análise dos centróides (vd. Quadro VII.50) permite constatar como os grupos se distribuem pelas 2 funções discriminantes canónicas; a representação gráfica dos centróides para as duas funções está discriminada na Figura VII.5. Como se pode constatar, relativamente à 1ª função, *inovação*, os grupos com médias mais extremadas são o G11 (os alunos da Escola 2 que experienciam a Reforma e que frequentavam, em 1992, o 7º ano de escolaridade: ex-G4) e o G8 (os alunos da Escola 2 que não experienciam a Reforma e que frequentavam, em 1992, o 9º ano de escolaridade: ex-G6): A distribuição dos vários grupos permite observar que os alunos que, nas respectivas escolas, experimentaram a reforma pela 1ª vez (G11 na Escola 2 e G7 na Escola 1) se situam claramente no pólo positivo desta função; num sector intermédio, próximo do 0, situam-se os grupos da Escola 1 que frequentam a reforma (G10 e G11); no pólo claramente negativo encontram-se os grupos que não frequentam a reforma (G12 e G10); assim, para além de um efeito da reforma, esta função parece revelar, também, um efeito de "novidade", a que já nos referimos atrás, que aparentemente contribui para potenciar as vantagens da reforma.

Quanto à distribuição dos grupos na 2ª função, o factor primordial de separação parece ser a idade, apesar do posicionamento do Grupo 8 constituir uma excepção a este pressuposto; lembre-se que, no momento em que foram sujeitos à 2ª observação, os Grupos 9 e 10 frequentam o 8º ano de escolaridade e os Grupos 7, 8, 11 e 12 se referem a alunos que frequentam o final do 9º ano de escolaridade (muito embora sejam oriundos

Quadro VII.50

Funções discriminantes canônicas avaliadas nas médias dos grupos (centróides) na 2ª observação.

	Grupo	Ano*/Escola/Administração	Func 1	Func 2
7	Grupo 7	9º-Escola 1-2ª	.38582	-.29738
8	Grupo 8	9º-Escola 2-2ª	-.65921	.23304
9	Grupo 9	7º-Escola 1-2ª	.01806	.21404
10	Grupo 10	7º-Escola 2-2ª	.66903	.49865
11	Grupo 11	8º-Escola 2-1ª	-.13606	-.43495
12	Grupo 12	8º-Escola 2-2ª	-.44266	-.16329

* os grupos são designados pelo ano de escolaridade que frequentavam em 1992-93.

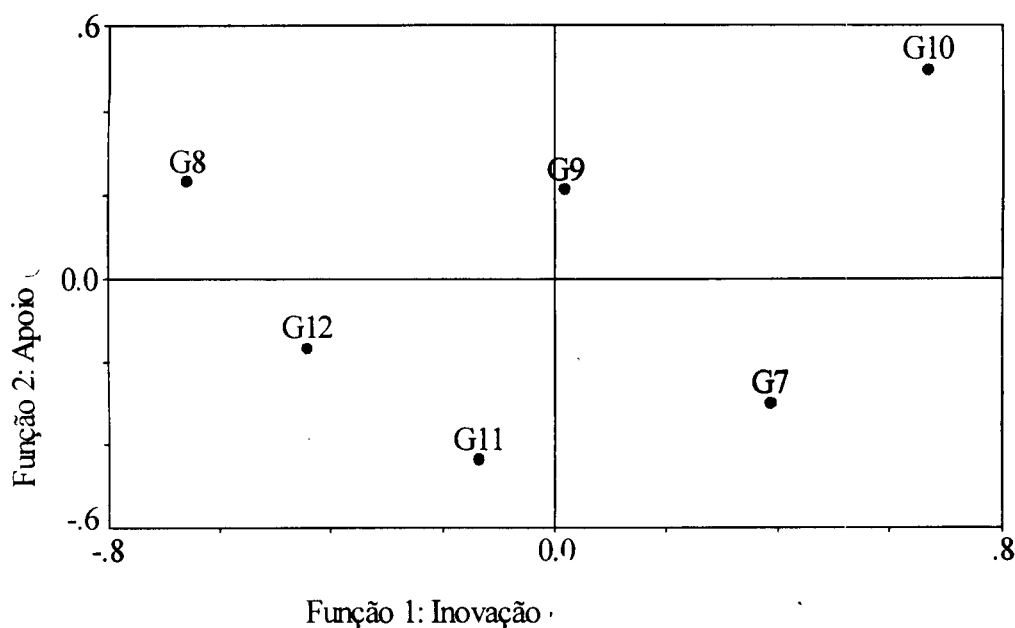


Figura VII.5. Distribuição dos grupos pelas funções discriminantes canônicas na 2ª observação.

de coortes diferentes e tenham sido observados com 1 ano de intervalo). Retomando a distribuição dos grupos, constata-se que os mais novos se situam no pólo positivo e os mais velhos, com excepção do Grupo 8, no pólo negativo; esta distinção em função da idade é congruente com os dados da investigação sobre as percepções do apoio do professor, que tendem a diminuir com a idade (Huang & Waxman, 1995); assim, seriam os alunos do Grupo 8 a apresentar um resultado incongruente com a evolução esperada em função da idade, revelando uma menor maturidade do que os restantes grupos.

Ou seja, os resultados da análise discriminante canónica na 2ª observação parecem revelar uma separação entre os grupos em função da reforma (associada com um efeito de novidade) e da idade; o dado mais interessante desta análise corresponde, sem dúvida, à distribuição dos grupos na 1ª função (que, evidentemente, possui mais poder explicativo das diferenças entre os grupos) que reforça os resultados que havíamos já detectado anteriormente quanto a um eventual efeito de "novidade", responsável pela maximização das vantagens dos grupos sujeitos à experiência da reforma pela primeira vez. Este efeito tem sido constatado por vários autores, que salientam que o impacto de intervenções de educação moral no desenvolvimento dos alunos tende a diluir-se com o tempo (Power *et al.*, 1989 a); este efeito poder dever-se ao abrandamento dos próprios esforços de inovação que, como revelam alguns estudos (Havelock & Huberman, 1980; Havelock & Zlotolow, 1995; Huberman, 1973), são mais poderosos numa fase inicial.

Assim, na globalidade, as análises discriminantes canónicas tendem a salientar a importância das percepções de inovação na diferenciação entre os grupos em função da sua experiência da reforma, embora potenciada por um efeito de novidade. O que estes resultados indicam é que as vantagens da reforma se tendem a manter para os alunos envolvidos na reforma pela 1ª vez nas duas escolas (e a diluir para os restantes), o que pode indicar tanto que a experiência "primeira" da reforma resulta em apreciações consistentemente mais positivas (ou, quiçá, benevolentes) destes alunos, como que os professores envolvidos tendem a manter, nas "primeiras" turmas, práticas sistematicamente inovadoras, diminuindo gradualmente o seu investimento nos outros anos em que a reforma é implementada. Como é evidente, uma confirmação destas hipóteses explicativas só poderia ser feita se o estudo tivesse incluído os grupos que, na Escola 2, experimentaram a reforma numa "segunda" aplicação.

No entanto, os efeitos da reforma, particularmente nas percepções de inovação, são claros nas duas escolas, o que não nos deixa de suscitar alguma perplexidade. Na Escola 1, a implementação da Reforma Educativa correspondeu, como referimos no

capítulo quinto, a um projecto de escola: não apenas o envolvimento na experimentação foi voluntário, como se verificou um investimento sistemático no processo de transformação das práticas e vivências no contexto da escola. Na Escola 2, a implementação da Reforma Educativa correspondeu à generalização a nível nacional e, portanto, a um imperativo exterior (não estando aqui em causa se ia, ou não, ao encontro dos anseios e necessidades da escola e dos professores, mas apenas que não se tratou de uma escolha). Ademais, o processo de experimentação da Reforma foi claramente mais acompanhado por instâncias exteriores à escola tanto formalmente (o Ministério da Educação), como informalmente (a comunidade científica, os *media*), do que a generalização. Finalmente, este estudo, porque permitiu ao investigador uma observação próxima (também possivelmente geradora de enviesamentos, convém, desde já, salientar) do projecto implementado na Escola 1, permitiu denotar diferenças qualitativas no investimento na Reforma (pese embora o nosso contacto com a Escola 2 ser claramente mais pontual e episódico): a Escola 1 aproveitou a Reforma como oportunidade de transformação institucional, enquanto que as implicações da Reforma no funcionamento da Escola 2 são menos claras, o que naturalmente pode ser apenas um consequência do menor tempo de envolvimento. Ou seja, os indicadores disponíveis à partida permitiam esperar que as condições da Escola 1 para a produção de mudanças junto dos alunos fossem mais favoráveis. Os resultados são claros em infirmar estas expectativas, ao revelar que os efeitos da reforma se verificam consistentemente nas duas escolas. No entanto, convém atender a que as mudanças observadas junto dos alunos se referem ao contexto da sala de aula e não atendem às vivências na escola como um todo, ou seja, nos órgãos de participação institucionais (incluindo os regulamentos), mas também nos espaços informais (os corredores, as escadas, o bar, a cantina, a papelaria, os espaços abertos). Portanto, pode ser possível que o esforço da Escola 1 na transformação da organização e do *ethos* da escola, claramente uma dimensão não observada neste estudo, não tenha implicações no espaço mais restrito e formalizado da sala de aula.

7. Conclusão

Foi objectivo deste capítulo apresentar os resultados de um estudo que pretende observar os efeitos da Reforma Curricular em dimensões centrais e periféricas do desenvolvimento pessoal dos alunos e nas suas percepções sobre dimensões transpessoais. As características do processo de experimentação e implementação da Reforma Curricular implicaram a selecção de duas escolas, similares do ponto de vista de

características ecológicas, geográficas, arquitectónicas e da história institucional, mas que diferiam no momento de implementação da Reforma e da oferta da disciplina de DPS. Assim, para além da consideração dos efeitos da "reforma" e da "disciplina de DPS", havia também que ter em conta os efeitos da "escola".

A análise diferencial das dimensões estruturais do desenvolvimento pessoal, raciocínio político e tomada de perspectiva social, junto de alunos da Escola 1 que frequentavam (ou não) DPS, revela a inexistência de diferenças favorecendo os alunos que frequentam a disciplina, apesar dos seus objectivos específicos envolverem a promoção do desenvolvimento dos alunos nestes domínios. Estes resultados vão no sentido das conclusões de Edelstein (1989) e de Berti (1994) sobre a relativa ineficácia das disciplinas escolares na transformação das estruturas sócio-cognitivas.

Quanto ao sentido de competência própria, a análise diferencial revela a existência de diferenças que, na generalidade, favorecem, os alunos da reforma, em dimensões académicas tanto na 1ª como na 2ª observação; similarmente, a escola produz também diferenças fundamentalmente em domínios académicos, sendo impossível determinar se as vantagens da Escola 1 se devem, ou não, ao seu maior envolvimento na reforma. Apesar deste perfil positivo dos alunos da reforma e da Escola 1, os resultados revelam que as diferenças sofrem uma diluição do 1º para o 2º momento. Ora, a análise das mudanças intra-sujeito permite complexificar esta análise, revelando percursos desenvolvimentais diferenciados para os alunos em função da reforma e da escola; estes percursos apenas vão no sentido esperado, ou seja de um maior realismo, para os alunos da reforma e da Escola 1; assim, a aparente diluição dos efeitos da escola e da reforma parece dever-se à maior maturidade dos alunos. No que concerne aos efeitos da disciplina verifica-se a inexistência de diferenças sistemáticas entre alunos que frequentam DPS e EMR, embora a frequência de DPS em turmas homogéneas e durante mais tempo esteja associada com percepções mais positivas da competência pessoal em domínios académicos.

As percepções sobre dimensões transpessoais incluem as percepções dos alunos sobre a importância do apoio dos outros e sobre o clima psicossocial da sala de aula. Quanto à orientação para a rede, não se verificam diferenças sistemáticas em função da escola, reforma ou disciplina. No que concerne às percepções do clima psicossocial da sala de aula, constata-se vantagens para os alunos envolvidos na reforma, com percepções mais positivas de inovação, apoio do professor e ordem e organização, e percepções mais elevadas dos alunos na não-reforma quanto ao controlo autocrático do professor. A escola regista efeitos similares, embora diferenças consistentes só se

verifiquem nas percepções de controlo autocrático do professor, com *scores* mais elevados dos alunos da Escola 2. Relativamente aos efeitos da disciplina de DPS não se verificam mudanças significativas consistentes dos alunos que frequentam DPS, pelo que a disciplina não parece ter o esperado efeito potenciador das mudanças introduzidas pela reforma.

Na globalidade, a reforma curricular e também a escola parecem produzir algumas mudanças em dimensões do desenvolvimento pessoal e transpessoal dos alunos. São de salientar as vantagens dos alunos da reforma e da Escola 1 em dimensões do auto-conceito académico, sendo de registar uma evolução dos grupos da reforma e da Escola 1 no sentido do percurso desenvolvimental esperado, revelador de um crescente realismo. A reforma parece, ainda, traduzir-se no aumento das percepções de inovação e na diminuição das percepções de controlo autocrático do professor, muito embora se denote, tal como para as percepções de competência própria, uma evolução dos grupos da reforma e da Escola 1 congruente com o percurso desenvolvimental esperado.

A análise factorial de correspondências múltiplas revela que, na 1ª observação, os grupos se diferenciam claramente em função da experiência da reforma; na 2ª observação, para além de um efeito da reforma, parece existir um efeito de "novidade" que potencia os efeitos da reforma nas percepções do clima psicossocial da sala de aula. São os grupos que experimentaram, pela 1ª vez na sua escola, a reforma, que registam as maiores vantagens.

A análise discriminante, realizada com o objectivo de identificar dimensões globais e latentes que diferenciasses os grupos de alunos envolvidos neste estudo, vem reforçar as conclusões anteriores. As percepções de inovação na sala de aula emergem como a variável com maior poder discriminativo, tanto na 1ª como na 2ª observação. A função discriminante *inovação* revela a tendência dos alunos da reforma a posicionarem-se no pólo positivo, com os grupos não-reforma a posicionarem-se no pólo negativo. No entanto, novamente os efeitos da reforma parecem ser potenciados por um efeito de "novidade", já que são os grupos que, nas duas escolas, experimentam a reforma pela primeira vez, que apresentam não só as maiores vantagens como a maior resistência à sua diluição com o tempo.

Assim, é possível concluir que a Reforma Educativa, mas não a disciplina específica de DPS, introduz vantagens em dimensões do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, tanto porque produz aumentos das percepções de auto-conceito académico e de inovação e reduz as percepções de controlo autocrático do professor, como porque induz,

com o tempo, uma maior maturidade e realismo; a este propósito é importante clarificar que as "vantagens" devem ser lidas à luz do percurso desenvolvimental esperado dos adolescentes no que concerne às percepções quer da competência pessoal quer do clima psicossocial da sala de aula, o que significa que é de esperar uma diminuição das percepções dos alunos com o tempo, que, neste estudo, é confirmada essencialmente para os alunos da reforma e da Escola 1. Por seu lado, os efeitos de escola chamam a atenção para a importância fundamental das características específicas do contexto ecológico em que a mudança curricular decorre: os resultados a obter junto dos alunos são, efectivamente, mediados pelas condições particulares da implementação da reforma numa escola particular, sendo ilusório esperar uma transcrição *ad verbum* dos princípios do currículo enunciado. As inovações educativas, como afirmámos no início deste trabalho, não podem ser conceptualizadas como *um projecto de mudança* à prova de contexto, actores e ponto de partida; o que este estudo parece indiciar é a de que a operacionalização da Reforma Curricular resulta em *projectos de mudança* diversos, embora o factor mais determinante pareça ser o envolvimento num (qualquer) projecto de inovação. Finalmente, a constatação de um efeito de "novidade" associado a resultados mais relevantes e sistemáticos junto dos alunos que experienciam a reforma pela primeira vez, é congruente com os resultados da investigação sobre a introdução de inovações sociais em contextos educativos (Havelock & Huberman, 1980; Havelock & Zlotolow, 1995; Huberman, 1973; Power *et al.*, 1989 a), que constata uma tendência à diminuição dos efeitos da inovação com o tempo no desenvolvimento psicológico dos alunos. O que reafirma a importância da apropriação, pelos actores locais, da mudança educativa, promovendo a sua autonomia, poder, responsabilização e controlo pela implementação da sua "reforma permanente" (Campos, 1989 a).

CONCLUSÃO

Conclusão

Foi objectivo deste trabalho dar resposta a duas questões principais, a saber: qual a relevância e as implicações de uma perspectiva psicológica da formação pessoal e social? e quais os resultados psicológicos de uma experiência de implementação da formação pessoal e social no nosso País?

Neste sentido, começámos, no capítulo primeiro, por afirmar um ponto de vista psicológico sobre a formação pessoal e social, sistematizando os contributos da perspectiva desenvolvimental-ecológica tanto para a conceptualização dos objectivos desejáveis nesta área como para a sua operacionalização em contexto educativo, concluindo pela inevitabilidade e desejabilidade de uma tal perspectiva quando o objectivo é a capacitação dos jovens para a vida, processo que deve atender tanto à promoção da complexidade e flexibilidade de dimensões centrais e periféricas do sistema pessoal como à transformação intencional das estruturas transpessoais. No segundo capítulo o contributo da Psicologia para a operacionalização da formação pessoal e social foi aprofundado através da revisão de estratégias paradigmáticas de intervenção no desenvolvimento psicológico, o que permitiu identificar critérios associados com a eficácia: a acção, traduzida em oportunidades reais e significativas de exercício de papéis em contextos variados, a reflexão-integração criteriosa dos significados da experiência, o apoio, pela constituição de uma base segura e desafiadora na qual decorre a exploração das experiências e a construção de novos significados, e a continuidade, apelando para a imperativa necessidade de intervenções de longa duração e contínuas.

No terceiro e quarto capítulos, pretendeu-se determinar a (in)visibilidade desta perspectiva psicológica nos modos correntes de pôr e resolver o problema no contexto europeu e nacional, respectivamente. Esta confrontação permitiu constatar a relativa inatenção a uma dimensão psicológica na grande maioria das propostas europeias de operacionalização da formação pessoal e social, o que resulta, como salientámos então, em três problemas principais: a desconsideração dos processos psicológicos subjacentes à construção da realidade, sendo os valores entendidos como entidades absolutas e os conhecimentos tratados como factos; o mimetismo da formação pessoal e social face à organização curricular tradicional, sem transformação intencional das experiências dos alunos; e a assunção de uma orientação prescritiva pela imposição de quadros de significação, sem preocupação em reproduzir as condições que conduzem à promoção de níveis mais integrados, complexos e flexíveis de auto-organização pessoal. No que à experiência portuguesa diz respeito a constatação é de sentido inverso: talvez pelas especificidades da transição para a democracia e das tentativas de endoutrinamento através da educação no período anterior e imediatamente posterior ao 25 de Abril, não só a criação da formação pessoal e social visou responder a preocupações com o papel

da escola na promoção do desenvolvimento psicológico dos jovens, como esta preocupação permeia o currículo enunciado na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo. Ou seja, a Reforma Educativa em Portugal não apenas assume e prioriza objectivos eminentemente psicológicos, como salienta que a área de formação pessoal e social deve visar a transformação das estruturas transpessoais através da intencionalização da própria organização global da escola. E, apesar do relativo retrocesso do Decreto-Lei nº 286/89, que reduz a formação pessoal e social á interiorização de valores, mantêm-se as potencialidades para a sua operacionalização numa perspectiva desenvolvimental-ecológica, pelo que é relevante saber se tem sido esta a opção privilegiada nas poucas experiências postas em prática.

Ora, é exactamente esta a questão central da segunda parte deste trabalho, que analisa os resultados psicológicos de uma experiência de implementação da formação pessoal e social no nosso País, através de um estudo que recorre a uma metodologia longitudinal e sequencial junto dos alunos que frequentam o 3º ciclo em duas escolas do Porto.

A descrição do currículo implementado numa das escolas envolvida na "experiência da reforma", no capítulo quinto, revela algumas dificuldades em ultrapassar a lógica disciplinar imposta pelo Decreto-Lei nº 286/89, mas, simultaneamente, como os professores podem protagonizar o processo de transformação da estrutura e organização da escola. Adicionalmente, a perspectiva desenvolvimental-ecológica é utilizada como fundamento para a selecção das dimensões do desenvolvimento psicológico a considerar, incluindo dimensões centrais (o raciocínio político e a tomada de perspectiva social) e periféricas (sentido de competência própria) do sistema pessoal e as percepções dos alunos em dimensões dos sistemas transpessoais (a orientação para as redes sociais de apoio e o clima psicossocial da sala de aula). A qualidade psicométrica dos instrumentos utilizados foi alvo de uma análise sistemática no capítulo sexto; globalmente, os resultados revelam uma boa sensibilidade, validade e fidelidade, tanto das entrevistas semi-estruturadas como dos questionários, sendo também possível concluir que, na maioria dos casos, são capazes de discriminar grupos, confirmando a grande maioria das hipóteses formuladas a partir da investigação quanto aos efeitos da idade, do sexo e do NSE; estes resultados permitem afirmar a validade de constructo (e, em alguns casos, convergente) dos instrumentos utilizados.

Finalmente, no capítulo sétimo, dão-se conta dos efeitos da reforma, da escola e da disciplina nas dimensões do desenvolvimento psicológico consideradas, através de análises de variância uni e multifactorial. Os resultados revelam a inexistência de efeitos

Conclusão

claros da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social nas estruturas do desenvolvimento sócio-cognitivo, indicando a aparente irrelevância do espaço disciplinar na transformação de processos psicológicos. Quanto às dimensões periféricas do sistema pessoal, as percepções de competência própria, a reforma e a escola têm efeitos positivos, especialmente no domínio académico, mas não se verificam efeitos sistemáticos da disciplina. Nas dimensões transpessoais, os resultados revelam a não alteração da orientação para a rede, mas a existência de efeitos claros da reforma e da escola nas percepções do clima psicossocial da sala de aula; especificamente, verifica-se que a reforma promove as percepções de inovação e diminui as percepções de controlo autocrático do professor. Adicionalmente, as mudanças intra-sujeito no auto-conceito e no clima da sala de aula, são influenciadas pela reforma, com tendência a promover uma maior maturidade. A utilização de análises factoriais de correspondências múltiplas e de análises discriminantes, nos dois momentos de observação, reforçam a relevância da reforma para a diferenciação dos grupos de alunos observados, nomeadamente no que concerne às percepções de inovação, indiciando ainda um possível efeito de "novidade" que potencia os efeitos da reforma: são os grupos que primeiro experimentam, *nas duas escolas*, a reforma curricular que têm tendência a manifestar uma manutenção dos efeitos da reforma, enquanto nos outros grupos se verifica uma diluição desses efeitos. Este efeito de "novidade" tem sido encontrado noutras investigações (Powell *et al.*, 1989 a) e pode estar relacionado com o próprio processo de desenvolvimento de projectos de inovação social em instituições educativas (Havelock & Huberman, 1980; Havelock & Zlotolow, 1995; Huberman, 1973).

Globalmente é possível concluir que a implementação da reforma, mas não da disciplina de DPS, produz vantagens em dimensões do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, tanto porque aumenta as percepções de competência em domínios académicos e de inovação e diminui as percepções de controlo autocrático do professor, como porque induz, com o tempo, uma maior maturidade nos alunos. No entanto, a aparente tendência a uma certa diluição dos efeitos da reforma com o tempo, vem reforçar a necessidade de criar condições para o investimento contínuo e sistemático em práticas inovadoras o que passa, como defendemos na primeira parte, pela apropriação, pelos agentes locais, de mecanismos sistemáticos de questionamento e transformação do seu próprio exercício profissional.

Assim, o estudo permite concluir pela existência de efeitos significativos da reforma curricular em importantes dimensões do desenvolvimento psicológico que têm sido associadas ao bem-estar e ao sucesso escolar dos adolescentes. Deste modo, parecem ter-se cumprido alguns dos princípios enunciados na LBSE e nos decorrentes

documentos orientadores da política educativa. No entanto, esta investigação revela também a aparente incapacidade da disciplina específica para produzir mudança no desenvolvimento psicológico dos alunos, tanto quando se consideram dimensões centrais e periféricas do sistema pessoal, como quando se atendem às percepções da orientação para a rede e do clima psicossocial da sala de aula. Ora, considerando que a disciplina foi conceptualizada com um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos (veja-se, por exemplo, a análise efectuada, no capítulo quinto, aos programas da disciplina), seria de esperar que potenciasse os efeitos da reforma, o que não acontece, seja porque por dificuldades inerentes à própria lógica disciplinar deste espaço, seja porque a disciplina se constitui como uma experiência relativamente pontual face ao conjunto do currículo. No entanto, saliente-se que na implementação da disciplina na Escola 1, os professores atenderam de forma especial à transformação da estrutura e organização da instituição, o que poderá estar subjacente às diferenças de escola encontradas que vão no mesmo sentido das diferenças da reforma; no entanto, como é evidente, este estudo não permite determinar este efeito de causalidade, podendo as diferenças de escola ficar a dever-se a características pré-existentes, independentes da implementação da área de formação pessoal e social.

Há, no entanto, que reconhecer que as diferenças encontradas, embora relevantes, são relativamente dependentes das contingências do meio, em particular no que concerne às percepções do clima da sala de aula. Ou seja, embora significativas para o bem-estar dos alunos, as mudanças nas percepções de inovação e de controlo autocrático do professor sofrerão alterações se mudarem as práticas. Assim, as vantagens encontradas dependem da manutenção, que o estudo permite questionar, das práticas no tempo. Deste ponto de vista, a inexistência de mudanças em processos psicológicos mais centrais e estruturantes da acção, não permite concluir que as vantagens da reforma perdurarão, significativamente, com o tempo. Se esta conclusão apela para a necessidade de investigação longitudinal, que analise eventuais mudanças a médio e longo prazo, e, portanto, a continuidade (ou não) da tendência de promoção do desenvolvimento psicológico, apela também para a necessidade de organizar as experiências de formação pessoal e social dos alunos de forma a reproduzir as condições associadas com a maior eficácia na promoção de níveis mais integrados, complexos e flexíveis de auto-organização pessoal. O que passa, necessariamente, por começar a pensar o currículo, conceptualizado como o conjunto das vivências, actividades e relações que os alunos experienciam na escola, segundo um lógica que desafie e questione a tradicional organização segmentada e "teórica" do saber escolar, no sentido de uma maior ênfase na experiência — real, significativa e em contexto — , na exploração de

Conclusão

significados e na construção de sínteses pessoais criteriosas. Ao advogar esta perspectiva estamos, não negando a centralidade da transmissão de um património de conhecimentos e saberes às gerações futuras, a enfatizar a importância de, nesse processo, a escola atender à promoção das capacidades que permitam aos jovens a apropriação pessoal desses saberes, fundamentada numa reflexão crítica e criteriosa, e a participação activa na revisão desse património, através do envolvimento em projectos de acção transformadores e criativos, no contexto de relações positivas, gratificantes e flexíveis com outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO NA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL

Referências bibliográficas

- (1987 a). L'éducation aux droits de l'homme. Classes de sixième, cinquième, troisième. *B.O. n° spécial 4 du 30 juillet 1987*.
- (1987 b). Thèmes transversaux. Annexe a l'arrêté du 14 novembre 1985. *B.O. n° 34 du 1^{er} octobre 1987*.
- (1988). Éducation civique. Annexe a l'arrêté du 14 novembre 1985. *Supplément au B. O. n° 25 du 30 juin 1988*.
- (1990). Ley Organica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE núm. 230, Jueves 4 octubre 1990*.
- (1991 a). *C. M. 2 agosto 1991, n. 240, prot. n. 5620.-Progetto Ragazzi 2000; primi orientamenti*. Servizi di medicina e igiene nella scuola.
- (1991 b). Real Decreto 1435/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE núm. 220, Viernes 13 septiembre 1991*.
- (1992 a). *C. M. 20 febbraio 1992, n. 47, prot. n. 1554.- Attività di educazione alla salute - Centri di informazione e consulenza - Proposte di iniziative da parte degli studenti (artt. 104, 105, 106 T. U. D. P. R. 309/90) - Progetto Giovanni'93 - Progetto Ragazzi 2000 - Progetto Genitori*. Servizi di medicina e igiene nella scuola.
- (1992 b). *Education for a changing world. Green paper on Education*. Department of Education. Dublin: The Stationery Office.
- (1993 a). Educazione alla legalità. *Circolare Ministeriale 25 ottobre 1993, n. 302*.
- (1993 b). Iniziative in materia ambientale. *Circolare Ministeriale 13 dicembre 1993, n. 346*.
- (1994). Decreto 5 agosto 1994. Determinazione dei programmi di educazione stradale da attuarsi, a partire dall'anno scolastico 1994-95, nelle scuole di ogni ordine e grado. *Gazzeta Ufficiale della Repubblica Italiana, Serie generale, n. 193, 19-8-1994*.
- (1995 a). Programmes de l'école primaire. *Le B. O., 5, 9 Mars*.
- (1995 b). *Act on the Folkeskole (Danish Primary and Lower Secondary School)*. Danish Ministry of Education, Consolidation Act No. 55 of 17 January 1995.
- (1997). *Civic Social and Political Education Journal*, April, pp. 1-8.
- Abrantes, J. C. (Ed.) (1994). *A outra face da escola*. Lisboa: M.E..
- Abreu, I. (1992). As práticas pedagógicas e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. In *Formação pessoal e social*. Porto: S.P.C.E..
- Abreu, I. (1995). *A formação pessoal e social na Escócia*. Lisboa: I. I. E..
- Adalbjarnadóttir, S. & Edelstein, W. (1989). Listening to children's voices: Psychological theory and educational implications. *Scandinavian Journal of Educational Research, 33, 1, 79-97*
- Adelson, J. & O'Neill, R. (1968). The development of political thought in adolescence: the sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology, 4, 295-306*.
- Adelson, J. (1971). The political imagination of the young adolescent. *Daedalus, 100, 1013-1050*.

- Almeida, J. F. (1994). Evoluções recentes e valores na sociedade. In E. Ferreira & H. Rato (Eds.), *Portugal hoje* (pp. 55-70). Lisboa: I.N.A..
- Anderman, E. M. *et al.* (1991). Teacher commitment and job satisfaction: The role of school culture and principal leadership. Comunicação apresentada na Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, April 3-7, 1991).*
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities* (Rev. ed.). London: Verso.
- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (1992). *N.O.S. Versão portuguesa*. Documento não publicado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Antunes, C. (1994). *O apoio social e o conceito de si próprio na adolescência*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Arbuthnot, J., Sparling, Y., Faust, D. & Kee, W. (1983). Logical and moral development in pre-adolescent children. *Psychological-Reports*, 52(1), 209-210.
- Aron, R. (1965). *Démocratie et totalitarisme*. Paris: Gallimard. *
- Audigier, F. (1996). *Civics education, human rights education and the Council of Europe. Summing up the outlook*. Comunicação apresentada no Consultation Meeting on the Project Education for Democratic Citizenship, CDCC, Council of Europe, Strasbourg, 24-25 June.
- Audigier, F. (1996). *L'éducation civique au collège*. Documento não publicado. Institut National de Recherche Pedagogique.
- Baker, S. B., Swisher, J. D., Nedenichek, P. E. & Popowicz, C. L. (1984). Measured effects of primary prevention strategies. *The Personnel and Guidance Journal*, 459-463.
- Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span psychology on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 5, 611-626.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Barclay, J. R. (1984). Primary prevention and assessment. *The Personnel and Guidance Journal*, 475-478.
- Barker, R. G. (1968). *Ecological psychology. Concepts and methods for studying the environment of human behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Barman, C. R. (1974). *The influence of values clarification techniques on achievement, attitudes and affective behavior in high school biology*. Tese de doutoramento não publicada, University of Northern Colorado. *
- Barnette, E. L. (1989). A program to meet the emotional and social needs of gifted and talented adolescents. *J. of Counseling & Development*, 67, 525-528.
- Barreto, A. (1994). Portugal, a Europa e a democracia. *Análise Social*, XXIX(129), 1051-1069.
- Barreto, A. (1996). *Tempo de mudança*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Barrow, J., & Hayashi, J. (1980). Shyness clinic: A social development program for adolescents and young adults. *The Personnel and Guidance Journal*, 9, 58-61.

Referências bibliográficas

- Battistich, V., Solomon, D, Watson, M., Solomon, J. & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *J. of Applied Developmental Psychology, 10*, 147-169.
- Battistich, V., Watson, M, Solomon, D, Schaps, E. & Solomon, J. (1991). The child development project: A comprehensive program for the development of prosocial character. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Volume 3: Application* (pp. 1-34). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Beane, J. A. (1990). *Affect in the curriculum. Towards democracy, dignity and diversity*. N.Y.: Teachers College, Columbia University.
- Beane, J. A. (1992). *Integrated curriculum in the middle school*. (Report No. RI88062012). Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Beardslee, W. R., Schultz, L. H., & Selman, R. L. (1987). Level of social-cognitive development, adaptive functioning, and a *DSM-III* diagnosis in adolescent offspring of parents with affective disorders: Implications of the development of the capacity for mutuality. *Developmental Psychology, 23*, 6, 807-815
- Beaulac, G. (1983). Le programme de formation personnelle et sociale: Un pas de plus vers une école ouverte à la vie. *Vie pédagogique, 22*, 12-15.
- Benavente, A, Mendes, H. & Schmidt, L. (1997). Direitos dos cidadãos em Portugal: conhecimentos e opiniões. *Sociologia - Problemas e Práticas, 24*, 71-114.
- Benavente, A. (1993). Educação, participação e democracia: Valores e práticas na instituição escolar. *Análise Psicológica, 3(XI)*, 325-33.
- Benavente, A. (1995). *As inovações nas escolas: Um roteiro de projectos*. Lisboa: I.I.E..
- Benetta, W. J. (1994). Lickona promotes false claims about sex education. *Educational Leadership, 52*, 2, 74-75.
- Bennett, W. J. & Delattre, E. J. (1978). Moral education in the schools. *Public Interest, 50*, 81-98. *
- Bento, P. (1992). *Experimentação de desenvolvimento pessoal e social e do programa de educação cívica no âmbito da área de formação pessoal e social*. Documento não publicado, Escola Secundária Filipa de Vilhena.
- Bergling, K. (1985). Moral development. In T. Husen & T. N. Postlewaithe (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 3413-17). Oxford: Pergamon Press.
- Berkowitz, M. W. & Gibbs, J. C. (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merril-Palmer Quartely, 29*, 4, 399-410.
- Berkowitz, M. W. (1985) The role of discussion in moral education. In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.), *Moral education: theory and application*. Hillsdale, N.J..
- Berkowitz, M. W., Gibbs, J. C. & Broughton, (1980). The relation of moral judgement stage disparity to developmental effects of peer dialogues. *Merril-Palmer Quartely, 26*, 341-357.
- Berti, A. E. (1988). The development of political understanding in children between 6-15 years old. *Human relations, 41*, 6, 437-446.
- Berti, A. E. (1994). Children's understanding of the concept of the State. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Bettencourt, A. M. & Brederode Santos, M. E. (1981). Papel da escola na formação democrática dos alunos. In *Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social*. Lisboa: Moraes Editores/I. E. D.
- Bettencourt, A. M. & Brederode Santos, M. E. (1983). O serviço cívico estudantil: proposta para uma discussão. *O Professor*, 51, 4-20.
- Bettencourt, A. M. & Marques, R. (Eds.) (1987). *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta*. Lisboa: GEP.
- Bettencourt, A. M. (1982). *La liaison école-milieu-production à l'école secondaire portugaise*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Paris V, Paris.
- Bierman, K. L. & Furman, W. (1984). The effects of social skills training and peer involvement on the social adjustment of pre-adolescents. *Child Development*, 55, 151-162.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Boerschig, S. & De Young, R. (1993). Evaluation of selected recycling curricula: Educating the green citizen. *Journal of Environmental Education*, 24(3), 17-22.
- Botvin, G. J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S. & Botvin, E. M. (1990). Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: Results of a 3-year study. *J. of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 4, 437-446.
- Botvin, G. J., Baker, E., Renick, N., Filazzola, A. D. & Botvin, E. M. (1984). A cognitive-behavioral approach to substance abuse prevention. *Addictive-Behaviors*, 9(2), 137-147.
- Braga da Cruz, M. (1985). A participação política da juventude em Portugal. *Análise Social*, XXI (87, 88, 89), 1057-1088.
- Braga da Cruz, M. (1988). *A situação do professor em Portugal*. Lisboa: M.E.
- Braga da Cruz, M. (1989). Nacionalismo e patriotismo na sociedade portuguesa actual. *Nação e Defesa*, 49, 3-22.
- Braga da Cruz, M. (1990). A participação política da juventude em Portugal — as elites políticas juvenis. *Análise Social*, XXV (105-106), 31-56.
- Braga da Cruz, M. (1995). *Instituições políticas e processos sociais*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- Brederode Santos, M. E. & Dias, M. (1993). Bem-estar individual, relações interpessoais e participação social. In L. França (Ed.), *Portugal. Valores europeus. Identidade cultural* (pp. 43-74) Lisboa: I.E.D..
- Brederode Santos, M. E. & Roldão, M. C. (1986). As associações de estudantes no ensino secundário. Um modo de promover o desenvolvimento sócio-moral e a educação cívica dos jovens? *Desenvolvimento*, 79-92.
- Brederode Santos, M. E. (1981). Inovação educacional. In M. Silva & M. I. Tamen (Eds.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brederode Santos, M. E. (1984). *Education for democracy: A developmental approach to teacher education*. Tese de mestrado não publicada, Universidade de Boston, Boston.
- Brederode Santos, M. E. (1985). *Os aprendizes de Pigmalão*. Lisboa: I. E. D.

Referências bibliográficas

- Brederode Santos, M. E. (1987). Educar para a democracia. In A. M. Bettencourt & R. Marques (Eds.), *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta* (pp. 23-48). Lisboa: GEP.
- Brederode Santos, M. E. (1992). Educação cívica. In *Formação pessoal e social* (pp. 99-104). Porto: SPCE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard: Harvard Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 6, 723-742.
- Brooks, B. D. & Kann, M. E. (1993). What makes character education programs work? *Educational Leadership*, 51, 3, 19-21.
- Brown, E. (1982). The climates within classrooms: A partial function of roles. *Dissertation Abstracts International*, 43, 3354A.
- Bulkeley, R. & Cramer, D. (1990). Social skills training with young adolescents. *J. of Youth and Adolescence*, 19, 5, 451-463.
- Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *J. of Personality and Social Psychology*, 70, 3, 599-613.
- C. R. S. E. (1988). *Proposta global de reforma*. Lisboa: GEP.
- Cabral, M. V. (1995). Grupos de simpatia partidária em Portugal: Perfil sociográfico e atitudes sociais. *Análise Social*, XXX(130), 175-205.
- Cadima, A. & Monteiro, I. (1993). *Avaliação do programa de experimental de educação cívica*. Lisboa: I.I.E..
- Cadima, A. (1993). Avaliação do programa de experimental de educação cívica. *Inovação*, 6, 3, 365-372.
- Campos, B. P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5-9.
- Campos, B. P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-12.
- Campos, B. P. (1989 a). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 125-134.
- Campos, B. P. (1989 b). Mesa redonda: "Caminhos para a formação pessoal e social dos alunos." *Inovação*, 2, 4, 483-513.
- Campos, B. P. (1989 c). *Questões de política educativa*. Porto: Asa.
- Campos, B. P. (1990). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.
- Campos, B. P. (1991) *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- Campos, B. P. (1992 a). A formação pessoal e social na reforma educativa portuguesa. In *Formação Pessoal e Social*. Porto: SPCE.
- Campos, B. P. (1992 b). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.

- Campos, B. P. (1993 a). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-13.
- Campos, B. P. (1993 b). Educação ambiental no quadro da formação pessoal e social. In *Educação ambiental: Actas do colóquio* (pp. 142-151). Lisboa: C. N. E..
- Campos, B. P. (1994 a). 2ª parte. Apreciações. In *Relatório sobre a reforma dos ensinos básico e secundário, 1989-1992* (pp. 67-100). Lisboa: C. N. E..
- Campos, B. P. (1995). Nota de apresentação. In I. Menezes, *Educação cívica em Portugal. Estudo preliminar*. Lisboa: I. I. E..
- Campos, B. P., Costa, M. E. & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18.
- Carita, A. & Abreu, I. (1994). *Desenvolvimento pessoal e social. Programa para o 3º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carter, S. P. & Janzen, H. L. (1994). Peer counseling or peer support: There is a difference. *Canadian Journal of School Psychology*, 10(1), 36-42.
- Carty, L. (1983). Shalom: A developmental group model for young adults. *Journal for Specialists in Group Work*, 8, 205-10.
- Carvalho, J. N. (1990). Programas de prevenção sobre drogas: Modelos e resultados. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 41-53.
- Carvalho, J. N. (1993). Avaliação de um programa de prevenção do abuso de drogas em alunos do ensino preparatório. In C. Agra (Ed.), *Dizer a droga, ouvir as drogas. Estudos teóricos e empíricos para uma ciência do comportamento adictivo* (pp. 161-164). Porto: Radicário.
- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa.
- Castro, L. B. (1992). A comunicação na sala de aula e a formação pessoal e social. In *Formação pessoal e social* (pp. 111-116). Porto: SPCE.
- Cauce, A. M., Hannan, K. & Sargeant, M. (1992). Life stress, social support, and locus of control during early adolescence: Interactive effects. *American Journal of Community Psychology*, 20(6), 787-798.
- Cheung, S.-K. (1995). Life events, classroom environment, achievement expectation, and depression among early adolescents. *Social Behavior and Personality*, 23(1), 83-92.
- Chiou, G.-F. (1985). Students' perceptions of classroom environment and quality of school life. *Dissertation Abstract International*, 46, 1558A.
- Cibois, P. (1983). *L'analyse factorielle*. Paris: P.U.F..
- CIDREE (1994). *CIDREE collaborative project on cross-curricular themes. First Workshop*. Slough, 20-21 Janeiro de 1994.
- Clarke, J. *et al.* (1974). Operation future: Third annual report. San Diego: Pennant Educational Materials. *
- Closets, F. (1996). L'économie civique. In *Le bonheur d'apprendre: Et comment on l'assassine* (pp. 119-150). Paris: Ed. du Seuil.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, XX, 1, 37-46.

Referências bibliográficas

- Coimbra, J. L. & Campos, B. P. (1991). The relationship between the interpersonal understanding and interpersonal negotiation strategies in adolescents: a cross-sectional study. In B. P. Campos & C. Vandenplas-Holper (Eds.), *Interpersonal and identity development. New research directions*. Porto and Louvain-La-Neuve: I.C.P.F.D. and Academia.
- Coimbra, J. L. (1991 a). *Desenvolvimento de estruturas cognitivas da compreensão e ação interpessoal*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Coimbra, J. L. (1991 b). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Porto: ICPFD.
- Coimbra, J. L. (1991 c). O psicólogo face aos outros profissionais de educação: Reflexões sobre a consultadoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 21-26.
- Coimbra, J. L. (1993). *Entrevista da amizade*. Porto: ICPFD.
- Conde, I. (1989). *A identidade social e nacional dos jovens*. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto das Ciências Sociais.
- Conde, I. (1990). Identidade nacional e social dos jovens. *Análise Social*, XXV(108-109), 675-693.
- Conyne, R. (1987). *Primary preventive counseling. Empowering people and systems*. Muncie, Indiana: A.D.
- Correia Jesuíno, J. (1983). Valores finais da juventude portuguesa em 1983. In *Situação, Problemas e Perspectivas da Juventude em Portugal*. Vol. VIII (pp. 121-139). Lisboa: I.E.D..
- Covault, T. (1973). *The application of values clarification strategies with fifth grade students to investigate their influence on students' self-concept and related classroom coping and interacting behaviors*. Tese de doutoramento não publicada, Ohio State University. *
- Crucillá, M. T. (no prelo). Affective Education and the quality of life in Italian schools. In P. Lang, Y. Katz & I. Menezes (Eds.), *Pupils can be people too: Perspectives on affective education*. London: Cassell.
- Cunha, P. O. (1993). Objectivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social. *Inovação*, 6, 3, 287-308.
- Cunha, P. O. (1994). A formação moral no ensino público. (Evolução de uma ideia). *Brotéria* 130, 59-80.
- Cunha, P. O. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Curwin, R. L. (1993). In search of effective character education. *Educational Leadership*, 51, 3, 36-39.
- Dalgleish, L. I. (1994). Discriminant analysis: Statistical inference using the jackknife and bootstrap procedures. *Psychological Bulletin*, 116, 3, 498-508.
- Damon, W. & Colby, A. (1996). Education and moral commitment. *Journal of Moral Education*, 25, 1, 31-37.
- Del Greco, L. (1980). Assertiveness training for adolescents: A potentially useful tool in the prevention of cigarette smoking. *Health Education Journal*, 39, 80-83.
- Del Greco, L., Breitbart, L., Rumer, S., McCarthy, R. H. & Suissa, S. (1986). Four-year results of a youth smoking prevention program using assertiveness training. *Adolescence*, 21(83), 631-640.

- Delattre, E. J. & Russell, W. E. (1993). Schooling, moral principles, and the formation of character. *Journal of Education, 175, 2, 23-44.*
- Delors, J. (1996). Prefácio: A educação ou a utopia necessária. In J. Delors, I. A. Mufti, I. Amagi, R. Carneiro, F. Chung, B. Geremek, W. Gorham, A. Kornhauser, M. Manley, M. P. Quero, M.-A. Savané, K. Singh, R. Stavenhagen, M. W. Suhr & Z. Nanzhao (Eds.), *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 11-30). Porto: Asa.
- Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W. & Nanzhao, Z. (Eds.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Asa.
- Delval, J. (1994). Stages in the child's construction of social knowledge. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Denham, S. A. & Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *J. of Applied Developmental Psychology, 8, 391-409.*
- Denham, S. A. & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year-olds. *J. of School Psychology, 34, 3, 225-245.*
- Desaulniers, M.-P. (1993). *Seminário "A formação pessoal e social no Québec"*, Instituto de Inovação Educacional, 10-11 Setembro, Lisboa.
- Developmental Studies Center (1993). *The child development project: Description of findings in two districts and the first phase of a further extension*. Oakland, CA: Developmental Studies Center. *
- Dewey, J. (1939). *Theory of valuation*. Chicago: University of Chicago Press. *
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Diaz-Aguado, M. J. (1992). Intervención psicoeducativa para desarrollar la tolerancia a la diversidad y la igualdad de oportunidades. In *Formação Pessoal e Social* (pp. 53-76). Porto: SPCE.
- Diniz, M. E. (1995). O valor formativo da história de Portugal. *Noesis, 36, 23-27.*
- Dionne, J. et al. (1993). Que se passe-t-il quand les delinquants vivent dans une communauté juste? *Canadian Journal of Special Education, 9, 1, 31-47.*
- Döbert, R. (1990). Against the neglect of "content" in the moral theories of Kohlberg and Habermas: Implications for the relativism-universalism controversy. In T. E. Wren (Ed.), *The moral domain. Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences* (pp. 71-108). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Dror, Y. (1995). The Anne Frank Haven in an Israeli kibbutz. *Adolescence, 30(119), 617-629.*
- Dubois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M. & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaptation in early adolescence. *Child Development, 63, 3, 542-57.*
- Dubois, D. L., Felner, R. D., Meares, H. & Krier, M. (1994). Prospective investigation of the effects of socioeconomic disadvantage, life stress, and social support on early adolescent adjustment. *Journal of Abnormal Psychology, 103(3), 511-522.*

Referências bibliográficas

- Dupont, P. J. & Jason, L. A. (1984). Assertiveness training in a preventive drug education program. *Journal of Drug Education*, 14(4), 369-378.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: The Free Press.
- Edelstein, W. (1985). Moral intervention: A skeptical note. In M.W. Berkowitz & F. Ozer (Eds.) *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum..
- Edwards, J. & Fogelman, K. (1993). Introduction. In J. Edwards and K. Fogelman (Eds.), *Developing citizenship in the curriculum*, (pp. 1-6). London: David Fulton.
- Ellenwood, S. & Ryan, K. (1991). Literature and morality: An experimental curriculum. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Volume 3: Application* (pp. 55-67). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, A. & Bernard, M. E. (Eds.) (1985). *Clinical applications of rational-emotive therapy*. New York: Plenum Press.
- Enright, R. D., Lapsley, D. K., Harris, D. J. & Shawver, D. J. (1983). Moral development interventions in early adolescence. *Theory-into-Practice*, 22(2), 134-144.
- Faubert, M., Locke, D. C., Sprinthall, N. & Howland, W. H. (1996). Promoting cognitive and ego development of African-American rural youth: a program of deliberate psychological education. *J. of Adolescence*, 19, 533-543.
- Feather, N. T. (1988). Moral judgement and human values. *British Journal of Social Psychology*, 27(3), 239-246.
- Felner, R. Aber, M., Primavera, J. & Cauce, A. (1985). Adaptation and vulnerability in high risk adolescents: An examination of environmental mediators. *American journal of Community Psychology*, 13, 365-379.
- Fernandes, R. E. T. (1995). *As escolas do 1º ciclo do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: Contributo para um reflexão*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Ferreira, P. M. (1989). *Os jovens e o futuro. Expectativas e aspirações*. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto das Ciências Sociais.
- Fess, R. (no prelo). Affective education in Germany: Existing structures and opportunities — Are we using them effectively? In P. Lang, Y. Katz & I. Menezes (Eds.), *Pupils can be people too: Perspectives on affective education*. London: Cassell.
- Figueiredo, C. C. & Branco, I. M. (1993). Área escola: Um espaço para a mudança? *Inovação*, 6, 191-204.
- Figueiredo, E. (1985). Mudança, valores e conflito de gerações em Portugal. *Análise Social*, XXI, (87, 88, 89), 1005-1020.
- Figueiredo, E. (1988). Conflito de Gerações. Conflito de Valores. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fisher, J. D., Fisher, W. A., Misovich, S. J., Kimble, D. L. & Malloy, T. E. (1996). Changing AIDS risk behavior: Effects of an intervention emphasizing AIDS risk reduction information, motivation, and behavioral skills in a college student population. *Health Psychology*, 15, 2, 114-123.
- Flavell, J. H. (1982). Structures, stages, and sequences in cognitive development. In W. A. Collins (Ed.), *The concept of development: The Minnesota Symposia on Child Psychology, Volume 15*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

- Fogelman, K. (1996). European citizenship. In *Political education towards a European democracy* (pp. 32-37). Maastrich: Bundeszentrale für politische Bildung & Instituut voor Publiek en Politiek.
- Fontaine, A, M. (1991 a). Desenvolvimento do conceito de si próprio e realização escolar na adolescência. *Psychologica, 2*, 1-19.
- Fontaine, A, M. (1991 b). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica, 7*, 33-54.
- Ford, M. E. (1985). Primary prevention: key issues and a competence perspective. *The Journal of Primary Prevention, 5*, 264-266.
- Fouts, J. T. & Myers, R. E. (1992). Classroom environments and middle school students' views of science. *Journal of Educational Research, 85*(6), 356-361.
- Fragateiro, L., Cadima, A., Cotrim, A., Leão, C. & Nunes, L. (1995). *Desenvolvimento pessoal e social: Situação em 1994*. Lisboa: I.I.E..
- França, L. (1993 a). Introdução. In *Portugal. Valores europeus. Identidade cultural*. (pp. 15-42) Lisboa: I.E.D..
- França, L. (Ed.) (1993 b). *Portugal, valores europeus, identidade cultural*. Lisboa: I.E.D..
- Francés, M. D. M. & Genovés, V. G. (1994). Un programa de habilidades sociales para la prevención de la desadaptación en la escuela. *Bordón, 46* (2), 201-208.
- Fraser, B. & Fisher, D. L. (1982). Predicting students' outcomes from their perceptions of classrooms psychosocial environment. *American Educational Research Journal, 19*, 498-518.
- Fraser, B. & Fisher, D. L. (1983). Use of actual and preferred classroom environment scales in person-environment fit research. *Journal of Educational Psychology, 75*, 303-13.
- Fraser, B. & Walberg, H. J. (1991). *Educational environments. Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon.
- Frommer, H., Heringer, H. J., Herold, T. & Müller, U. (1993 a). *Deutsch-stunden lesebuch 9*. Berlin: Cornelsen.
- Frommer, H., Heringer, H. J., Herold, T. & Müller, U. (1993 b). *Deutsch-stunden lesebuch 10*. Berlin: Cornelsen.
- Gallagher, C. (1996). *History teaching and the promotion of democratic values and tolerance. A handbook for teachers*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, Council of Europe.
- Galloway, D. (1990). *Pupil welfare and counseling. An approach to personal and social education across the curriculum*. London: Longman.
- Gardner, H. (1991). The tensions between education and development. *J. of Moral Education, 20*, 2, 113-125.
- Gibbs, J. C., Arnold, K. D., Ahlborn, H. H. & Chessman, F. L. (1984). Facilitation of sociomoral reasoning in delinquents. *Journal of Consulting and Clinical-Psychology, 52*(1), 37-45.
- Goble, F. G. & Brooks, B. D. (1983). *The case for character education*. Ottawa, Ill: Green Hill. *
- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Tese de mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Referências bibliográficas

- Gordon, J. E. (1965). *The effects on white student teachers of value clarification interviews with negro students*. Tese de doutoramento não publicada, New York University. *
- Gorsuch, R., Arno, D. & Bachelder, R. L. (1976). *Summary of research and evaluation of the Youth Values Project, 1973-1976*. Akron, Ohio: YMCA and National Board of YMCA's. *
- Grácio, R. (1981). *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Gresham, F. M., & Nagle, R. J. (1980). Social skills training with children: responsiveness to modeling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 48*, 718-729.
- Grilo, E. M. (1995). Uma reflexão sobre alguns temas educativos em Portugal. In B. P. Campos, (Ed.), *A investigação educacional em Portugal* (pp.76-81). Lisboa: I.I.E..
- Guerra, N. G. & Slaby, R. G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: II. Intervention. *Developmental Psychology, 26*, 2, 269-277.
- Guidano, V. F. (1987). *Complexity of the self. A developmental approach to psychopathology and therapy*. New York: The Guilford Press.
- Gurrucharri, C. & Selman, R. L. (1982). The development of interpersonal understanding during childhood, preadolescence, and adolescence: A longitudinal follow-up study. *Child Development, 53*, 924-927.
- Gurrucharri, C., Phelps, E., & Selman, R. (1984). Development of interpersonal understanding: A longitudinal and comparative study of normal and disturbed youths. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 1, 26-36.
- Gutman, A. (1987). *Democratic education*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Guziak, S. J. (1974). *The use of values clarification strategies with fifth grade students to investigate influences on self-concept and values*. Tese de doutoramento não publicada, Ohio State University. *
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action. Vol. 1: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1990). Justice and solidarity: On the discussion concerning Stage 6. In T. E. Wren (Ed.), *The moral domain: Essays in the ongoing discussion between philosophy and the social sciences. Studies in contemporary German social thought* (pp. 224-251). Cambridge, MA: MIT Press.
- Habermas, J. (1992). Citizenship and national identity: some reflections on the future of Europe. *Praxis International, 12* (1), 1-19.
- Haladyna, T., Olsen, R. & Shaughnessy, J. (1982). Relations of student, teacher and learning environment variables to attitudes toward science. *Science Education, 66*, 671-687.
- Hammond, J. & McCarthy, S. (1996). *Civic, social and political education. Junior cycle pilot project 1993-96. The development and work of the CPSE pilot project 1993-96*. Dublin: The Advisory Committee of the Junior Cycle Pilot Project 1993-96 for Civic, Social and Political Education.
- Hammond, J. (1994). *Civic, social and political education. Junior cycle pilot project 1993-96. Progress report. Year 1 - 1993-94*. Dublin: The Advisory Committee of the Junior Cycle Pilot Project 1993-96 for Civic, Social and Political Education.

- Händle, C., Osterreich, D. & Trommer, L. (1997). *Civic education. National case study*. Documento não publicado, Max-Plank-Institut für Bildungsforschung, Berlim.
- Hansen, J. C., Himes, B. S. & Meier, S. (1990). *Consultation. Concepts and practices*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Harding, C. G. & Snyder, K. (1991). Tom, Huck, and Oliver Stone as advocates in Kohlberg's just community: Theory-based strategies for moral education. *Adolescence*, 26, 102, 319-29.
- Harren, V. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Harrison, S. & Knights, G. (1993). Cross-circularity. In J. Edwards and K. Fogelman (Eds.), *Developing citizenship in the curriculum*, (pp. 16-24). London: David Fulton.
- Hartmann, D. P. (1977). Considerations in the choice of interobserver reliability estimates. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 1, 103-116.
- Hartshorne, H. & May, A. (1928-1930). *Studies in the nature of character (Vols. 1, 2, 3)*. New York: Macmillan. *
- Haste, H. & Torney-Purta, J. (1992). The development of political understanding: A new perspective. *New Directions in Child Development*, 56.
- Havelock, D. & Huberman, M. (1980). *Innovation et problèmes de l'éducation: Théorie et réalité dans les pays en développement*. Paris: Unesco.
- Havelock, R. G. & Zlotolow, S. (1995). *The change agent's guide. Second edition*. Englewood Cliff, N. J.: Educational Technology Publications.
- Haydon, D. (1997). *Teaching about values: A new approach*. London: Cassell.
- Heater, D. (1990). *Citizenship: The civic ideal in world history, politics and education*. Singapore: Longman.
- Heller, K. (1990). Social and community intervention. *Annual Review of Psychology*, 41, 141-168.
- Henriques, M. C. (1997). O estado e a escola na formação cívica. *Brotéria*, 144, 7-20.
- Hersh, R. , Reiner, J. & Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hesse, C. R. (1982). PEP: An enabling program for CETA-zen employment. *Personnel and Guidance Journal*, 61(3), 159-162.
- Higgins, A. (1980). Research and measurement issues in moral education interventions. In R.L., Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research and development*. New York: Praeger.
- Higgins, A. (1991). The just community approach to moral education: Evolution of the idea and recent findings. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Volume 3: Application* (pp. 111-141). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hladnik, M. (1995). All different — all equal: Who defines education for citizenship in a new Europe? In A. Osler, H.-F. Rathenow & H. Starkey (Eds.), *Teaching for citizenship in Europe* (pp. 35-39). Staffordshire: Trentham Books.
- Hopson, B. & Scally, M. (1981). *Lifeskills teaching*. London: Mcgraw Hill.

Referências bibliográficas

- How, T. B. (1996). Partnerships in prevention. *Drugs: education, prevention and policy*, 3, 3, 295-299.
- Howard, M. B. (1993). Service learning: Character education applied. *Educational Leadership*, 51, 3, 43.
- Huang, S.-Y., L. & Waxman, H. C. (1995). Motivation and learning-environment differences between Asian-American and White middle school students in mathematics. *Journal of Research and Development in Education*, 28(4), 208-219.
- Huberman, M. (1973). *Understanding change in education: An introduction*. Paris: Unesco.
- Hudley, C. & Graham, S. (1993). An attributional intervention to reduce peer-directed aggression: Aggression among African-American boys. *Child Development*, 64, 124-138.
- Hutchins, W. J. (1917). *Children's code of morals for elementary schools*. Washington, D.C.: Character Education Institution. *
- I. I. E. (1991/92 a). *Ensino básico. 1º ciclo. Programa de desenvolvimento pessoal e social*. Lisboa: I. I. E..
- I. I. E. (1991/92 b). *Ensino básico. 3º ciclo. Programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas (7º, 8º e 9º anos)*. Lisboa: I. I. E.
- I. I. E. (1991/92 c). *Sugestões de actividades para leccionação da disciplina de desenvolvimento pessoal e social, 7º ano*. Lisboa: I. I. E..
- I. I. E. (1992). *Formação pessoal e social: A experiência de uma escola*. Lisboa: I.I.E..
- Illback, R. J., Zins, J. E., Maher, C. A. & Greenberg, R. (1990). An overview of principles and procedures of program planning and evaluation. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.). *The handbook of school psychology*, (pp. 799-820). 2nd ed. N.Y.: Wiley.
- Jennings, W. S. & Kohlberg, L. (1983). Effects of a just community programme on the moral development of youthful offenders. *Journal of Moral Education*, 12(1), 33-50.
- Josephson, B. L. (1970). *A study of the effects of a values clarification technique on junior high school student's work attitudes and self-awareness*. Tese de mestrado não publicada, George Peabody College. *
- Kahn, P. H. (1991). Bounding the controversies: Foundational issues in the study of moral development. *Human Development*, 34(6), 325-340.
- Kalous, J., Dostálová, R. & Válbová, J. (1995). *IEA civic education study proposal: Czech Republic*. Documento não publicado. Institute for the Development of Education, Faculty of Education, Charles University, Praga.
- Kessler, G. R., Ibrahim, F. A. & Kahn, H. (1986). Character development in adolescents. *Adolescence*, 21 (81), 1-9.
- Keyser, V. & Barling, J. (1981). Determinants of children's self-efficacy beliefs in academic environment. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 29-40.
- Kilpatrick, W. K. (1992). *Why Johnny can't tell right from wrong*. N.Y.: Simon and Schuster.
- Kirby, D. (1980). The effects of school sex education programs: A review of the literature. *J. of School Health*, 50, 559-563.
- Kohlberg L. & Higgins, A. (1987). School democracy and social interaction. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Ed.), *Moral development through social interaction* (pp. 102-128). N.Y.: Wiley.

- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgement to moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Morality, moral behavior, and development* (pp. 52-73). N.Y.: Wiley.
- Kohlberg, L. & Levine, C. & Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Contributions to Human Development, Vol. 10. N.Y.: Karger.
- Kohlberg, L. & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Educational Review*. 42 (9), 449-496.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-development approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. N.Y.: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1970). Education for justice: A modern statement of the platonic view. In T. Sizer (Ed.), *Moral education: Five lectures*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. N.Y.: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just community. In R. Mosher (Ed.), *Moral Education*. New York: Praeger.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development. Vol. I. The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1983). The moral atmosphere of the school. In H. Giroux & D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education. Deception or discovery?* (pp. 61-81). Berkeley, C.A.: McCutchan.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development. Vol. 2. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1985) The just community approach to moral education in theory and practice. In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds), *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Kryger, N. (no prelo). Teacher's understanding and emotion in relation to the creation of boys masculine identity. In P. Lang, Y. Katz & I. Menezes (Eds.), *Pupils can be people too: Perspectives on affective education*. London: Cassell.
- Kuther, T. L. & Higgins-D'Alessandro, A. (1997). The role of moral reasoning and domain judgment in adolescent risk engagement. Comunicação apresentada na Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC, Abril 3-6. *
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, M.A. : Cambridge University Press.
- Lang, M. (1961). *An investigation of the relationship of effects value clarification to underachievement and certain other behavioral characteristics of selected college students*. Tese de doutoramento não publicada, New York University. *
- Langer, J. (1969). *Theories of development*. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston. *
- Law, B. (1991). Community interaction in the theory and practice of careers work. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 151-162). Porto e Louvain-La-Neuve: ICPFD e Academia.

Referências bibliográficas

- Leming, J. S. (1981). Curricular effectiveness in moral/values education: A review of research. *J. of Moral Education, 10*, 147-164.
- Leming, J. S. (1993). In search of effective character education. *Educational Leadership, 51*, 3, 63-71.
- Levitt, M. L., Guacci-Franco, N. & Levitt, J. L. (1993). Convoys of social support in childhood and early adolescence: Structure and function. *Developmental Psychology, 29*(5), 811-818.
- Lewis, C. S. (1947). *The abolition of man*. N.Y.: MacMillan. *
- Lewis, C., Battistich, V. & Schaps, E. (1990). School-based primary prevention: What is an effective program? *New Directions for Child Development, 50*, 35-59.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership, 51*, 3, 6-11.
- Lickona, T. (1994). Directive sex education is our best hope. *Educational Leadership, 52*, 2, 76-77.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education. *Journal of Moral Education, 25*, 1, 93-100.
- Lima, L. (1988). *Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, L. (1991). A escola como organização e a participação na organização escolar. *Inovação*.
- LIONS/TACADE (1994). *Skills for life. Core Manual*. Greater Manchester: TACADE.
- Lockwood, A. L. (1978). The effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: A critical review of research. *Review of Educational Research, 48*, 325-364.
- Lockwood, A. L. (1982). Beddin down in democratic high schools. *Harvard Educational Review, 52*, 2, 208-213.
- Lockwood, A. L. (1985/86). Keeping them in the courtyard: A response to Wynne. *Educational Leadership, 43*, 9-10.
- Lockwood, A. L. (1991). Character education: The ten per cent solution. *Social Education, 55*, 4, 246-48.
- Lockwood, A. L. (1993). A letter to character education. *Educational Leadership, 51*, 3, 72-75.
- Lopes da Silva, A. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, O. M. (1991). Educação para os valores morais na escola portuguesa: Considerações kohlbergianas. *Psychologica, 5*, 1-11.
- Lourenço, O. M. (1992 a). Desenvolvimento pessoal e social: Educação para a justiça ou educação para a "santidade"? *Revista Portuguesa de Educação, 5*(2), 129-136.
- Lourenço, O. M. (1992 b). *Psicologia do desenvolvimento moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Lourenço, O. M. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar! ...* Coimbra: Almedina.

- Lourenço, O. M. (1997). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Lyddon, W. J. (1989). Personal epistemology and preference for counseling. *J. of Counseling Psychology, 36*, 4, 423-429.
- Lyddon, W. J. (1990) First- and second-order change: Implications for rationalist and constructivist cognitive therapies. *Journal of Counseling and Development, 69*, 122-127.
- M. E. (1975). *Moral/values clarification: A comparison of different theoretical models. Preparation of teachers for implementation in grades K-12*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- M. E. (1975). *Programas do ensino primário elementar*. Lisboa: M. E..
- M. E. (1983). *Personal and societal values. A resource guide for the primary and junior divisions*. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- M. E. (1994). *Development of Education 1992-1994. National Report of Denmark*. 44th International Conference of Education, Geneva, 3-8 October 1994.
- M. E. C. (1992). Secundaria obrigatória. In *Cajas Rojas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M. E. R. F. (1990). *Le mouvement éducatif en communauté française de Belgique*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation.
- M. E. T. (1993). *The Common Curriculum, Grades 1-9*. Ontario: Ministry of Education and Training.
- Machado, F. L., Costa, A. F. & Almeida, J. F. (1989). Identidades e orientações dos estudantes — Classes, convergências, especificidades. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 27/28*, 189-209.
- Machado, J. P. (1990). *Relatório da comissão executiva do grupo coordenador para o estudo da formação pessoal e social no quadro do desenvolvimento curricular dos ensino básico e secundário*. Documento não publicado.
- Madonna, S., Bailey, G. K. & Wesley, A. L. (1990). Classroom environment and locus of control in identifying high and low self-concept in fourth- and fifth-graders. *Psychological Reports, 66*(3, 2), 1152-1154.
- Maes, B. (1995). Education for citizenship in the Flemish secondary education curriculum. *Citizenship, 4*, 2, 9-13.
- Mahoney, M. J. & Lyddon, W. J. (1988). Recent developments in cognitive approaches to counseling and psychotherapy, *The Counseling Psychologist, 16*, 190-234.
- Mahoney, M. J. & Patterson, K. M. (1992). Changing theories of change: Recent developments in counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*, (pp. 665-689). New York: Wiley.
- Mahoux, P. (Ed.) (1994). *Socles de compétences dans l'enseignement fondamental et au premier degré de l'enseignement secondaire*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation et de l'Audiovisuel.
- Maitland, K. A. & Goldman, J. R. (1974). Moral judgement as a function of peer group interaction. *J. of Personality and Social Psychology, 48*, 325-264.
- Mancuso, J. C. & Sarbin, T. R. (1976). A paradigmatic analysis of psychological issues at the interface of jurisprudence and moral conduct. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues* (pp. 326-341). N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.

Referências bibliográficas

- Marcia, J. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial developmental theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-34.
- Marcia, J. (1991). Counseling and psychotherapy from a developmental perspective. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da F. P. C. E. U. P. e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Marques, R. (1989). Deve a escola ensinar a justiça? Algumas notas a propósito do altruísmo e da moral. *Aprender*, 9, 10-12.
- Marques, R. (1990). A educação para os valores no ensino básico: Resultados parciais de uma análise dos currículos. In J. Tavares & A. Moreira (Eds.), *Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão* (pp. 151-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, R. (1991). *A educação para os valores morais no ensino básico: Currículo implícito e explícito*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Marques, R. (1992). A educação moral e cívica no currículo implícito e explícito. *Ler Educação*, 9, Set./Dez., 5-14.
- Marques, R. (1993). Os valores nos programas e nos manuais do 1º ciclo do ensino básico: Um estudo de análise curricular. *Revista da ESES*, 4, 35-39.
- Marques, R. (1994). Modelos curriculares de educação pessoal e social. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem, its relation to specific facets of self-concept and their importance. *J. of Personality and Social Psychology*, 37, 197-204.
- Marsh, H. W. (1987). The big-fish-little-pond effect on academic self-concept. *J. of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *J. of Educational Psychology*, 81, 3, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *J. of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L. & Tidman, M. (1984). The self-description questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *J. of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to achievement. *J. of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., Parker, J. & Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *American Educational Research Council*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., Relich, J. D. & Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *J. of Personality and Social Psychology*, 45, 173-187.

- Marsh, H. W., Smith, I. D., Marsh, M. R., & Owens, L. (1988). The transition from single-sex to co-educational high schools: Effects on multiple dimensions of self-concept and on academic achievement. *American Educational Research Journal*, 25, 237-269.
- Martin, J. (1990). Confusions in psychological skills training. *Journal of Counseling and Development*, 68, 402-407.
- McKay, R. (1994). Character education: A question of character. Current concerns. *Canadian Social Studies*, 28, 2, 46-47. *
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Menezes, I. & Campos, B. P. (1992 a). *C.E.S. Versão portuguesa*. Questionário não publicado.
- Menezes, I. & Campos, B. P. (1997). The process of value-meaning construction: A cross-sectional study. *European Journal of Social Psychology*, 27, 55-73.
- Menezes, I. (1993). A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. *Inovação*, 6, 3, 309-336.
- Menezes, I. (1994). *A formação pessoal e social em Ontário*. Lisboa: I.I.E..
- Menezes, I. (1995). *Educação cívica em Portugal: Estudo preliminar*. Lisboa: I.I.E..
- Menezes, I., Xavier, E. & Cibele, C. (1997). *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do ensino básico*. Lisboa: I.I.E..
- Meyer, J. R. (1986). Affective interventions and measures: A public elementary school case study. Toronto: Ministry of Education, Ontario.
- Miller, G. (1969). Psychology as a means of promoting human welfare. *American Psychologist*, 24, 1063-75.
- Mills, R. K. (1988). Using Tom and Huck to develop moral reasoning in adolescents: A strategy for the classroom. *Adolescence*, 23(90), 325-329.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- Moore, W. P. & Esselman, M. E. (1994). Exploring the context of teacher efficacy: The role of achievement and climate. Comunicação apresentada na Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994).*
- Moos, R. H. & Insel, P. M. (1974). Psychological environments: Expanding the scope of human ecology. *American Psychologist*, 29(3), 179-188.
- Moos, R. H. & Trickett, E. J. (1987). *Classroom environment scale manual*. 2nd ed.. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1974). *The social climate scales: An overview*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H. (1976). Conceptualizations of human environments. In H. Proshansky, W. Ittelson & L. Rivlin (Eds.), *Environmental psychology: Man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Moos, R. H. (1978). A typology of junior high and high school classrooms. *American Education Research Journal*, 15, 53-66.
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey-Bass.

Referências bibliográficas

- Moos, R. H. (1984). Context and coping: Towards an unifying conceptual framework. *American Journal of Community Psychology*, 12, 5-25.
- Moos, R. H. (1987). Person-environment congruence in work, school and health care settings. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 231-247.
- Moos, R. H. (1988). Psychosocial factors in the workplace. In S. Fisher & J. Reason (Eds.), *Handbook of life stress, cognition and health* (pp. 192-209). Chichester, England: Wiley.
- Morrison, K. (1994). *Implementing cross-curricular themes*. London: David Fulton.
- Mosher, R. L. (1978). A democratic high school: Damn it, your feet are always in the water. In N. A. Sprinthall & R. L. Mosher (Eds.), *Value development... as the aim of education* (pp. 69-116). New York: Character Research Press.
- Mosher, R. L., & Sprinthall, N. A. (1970). Psychological education in secondary schools: A program to promote individual and human development. *American Psychologist*, 25, 10, 911-924.
- Mourão, M. V., Pais, A. & Nunes, L. A. (1994). *Tranversalidade e especificidades da área de formação pessoal e social e o currículo do ensino básico*. Lisboa: I.I.E..
- N. B. E. (1994). *Framework curriculum for the comprehensive school 1994*. Helsinki: National Board of Education.
- N. C. C. A. (1993). *Civic, social and political education at post-primary level*. Dublin: National Council for Curriculum Assessment.
- N.C.C. (1990 a). *Curriculum guidance 3: The whole curriculum*. York: National Curriculum Council.
- N.C.C. (1990 b). *Curriculum guidance 4: Education for economic and industrial understanding*. York: National Curriculum Council.
- N.C.C. (1990 c). *Curriculum guidance 5: Health education*. York: National Curriculum Council.
- N.C.C. (1990 d). *Curriculum guidance 6: Careers education and guidance*. York: National Curriculum Council.
- N.C.C. (1990 e). *Curriculum guidance 7: Environmental education*. York: National Curriculum Council.
- N.C.C. (1990 f). *Curriculum guidance 8: Citizenship education*. York: National Curriculum Council.
- N.C.C.A. (1993). *Civic, social and political education at post-primary level*. Dublin: The National Council for Curriculum and Assessment.
- N.C.C.A. (1996). *The junior certificate. Civic, social and political education syllabus*. Dublin: The National Council for Curriculum and Assessment.
- Niles, W.J. (1986) Effects of a moral developmental discussion group on delinquent and predelinquent boys. *J. of Counseling Psychology*, 33, 1, 45-51.
- Nisan, M. (1984). Content and structure in moral judgement: An integrative view. In W. M. Kurtines & J. L. Gerwitz (Eds.), *Morality, moral behavior, and development* (pp. 208-224). N.Y.: Wiley.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*. (pp. 13-43). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1996 a). L'Europe et l'éducation: Éléments d'analyse socio-historique des politiques éducatives européennes. In T. Winther-Jensen (Ed.), *Challenges to european education*:

- Cultural values, national identities, and global responsibilities*, (pp. 29-79). Sonderdruck: Peter Lang.
- Nóvoa, A. (1996 b). The construction of the European: Changing patterns of identity through education. In H. Simola & T. S. Popkewitz (Eds.), *Professionalization and education* (pp. 28-49). Hakapaino: University of Helsinki.
- Nucci, L. P. (Ed.) (1989). *Moral development and character education. A dialogue*. Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- O'Neill, K., Baker, A., Cooke, M., Collins, E., Heather, N. & Wodak, A. (1996). Evaluation of a cognitive-behavioral intervention for pregnant injecting drug users at risk of HIV infection. *Addiction*, 96 (8), 1115-1125.
- Oja, S. N. & Smulyan, L. (1989). *Colaborative action research: A developmental approach*. Sussex: The Falmer Press.
- Oliveira-Formosinho, J. (1986). A intervenção da escola no desenvolvimento sócio-moral. *Desenvolvimento*, 3, 61-74.
- Oliveira-Formosinho, J. (1988). In C.R.S.E., *Proposta global de reforma*. Lisboa: GEP.
- Oliveira-Formosinho, J. (1989). Mesa redonda: "Caminhos para a formação pessoal e social dos alunos." *Inovação*, 2, 4, 483-513.
- Oliveira-Formosinho, J. (1990 a). FPS: Disciplina de desenvolvimento pessoal e social. In J. P. Machado (Coord.), *Relatório da comissão executiva do grupo coordenador para o estudo da formação pessoal e social no quadro do desenvolvimento curricular dos ensino básico e secundário*. Documento não publicado.
- Oliveira-Formosinho, J. (1990 b). FPS: Formação de professores e requisitos para a docência. In J. P. Machado (Coord.), *Relatório da comissão executiva do grupo coordenador para o estudo da formação pessoal e social no quadro do desenvolvimento curricular dos ensino básico e secundário*. Lisboa. Documento não publicado.
- Oliveira-Martins, G. & Roseta, P. (1990). FPS: Programa de educação cívica para a participação nas instituições democráticas. In J. P. Machado (Coord.), *Relatório da comissão executiva do grupo coordenador para o estudo da formação pessoal e social no quadro do desenvolvimento curricular dos ensino básico e secundário*. Documento não publicado.
- Orford, J. (1990). *Community intervention. Theory and practice*. Chichester: Wiley.
- Oser, F. (1992). The pilot project "Democracy and Education in the School" (DES) in Northrhine-Westphalia. *Moral Education Forum*, 17, 2, 1-4.
- Paisley, P. O. & Peace, S. D. (1995). Developmental principles: A framework for school counseling programs. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30(2), 85-93.
- Patrício, M. F. (1989). Mesa redonda: "Caminhos para a formação pessoal e social dos alunos." *Inovação*, 2, 4, 483-513.
- Paxton, S. J., Wertheim, E. H., Gibbons, K., Szmukler, G. I. et al. (1991). Body image satisfaction, dieting beliefs, and weight loss behaviors in adolescent girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(3), 361-379.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1970). *L' épistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1977). *Études sociologiques*. Genève: Librairie Droz.

Referências bibliográficas

- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 1* (pp. 103-128). N.Y.: Wiley.
- Pires, E. L. (1987). *Lei de bases do sistema educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Asa.
- Pollard, D. S. (1993). Gender, achievement, and African-American students' perceptions of their school experience. *Educational Psychologist, 28*(4), 341-356.
- Powell, R. E., Locke, D. C. & Sprinthall, N. A. (1991). Female offenders and their guards: A programme to promote moral and ego development of both groups. *Journal of Moral Education, 20*, 2, 191-203.
- Power, C. (1985). Democratic moral education in the large public high school. In M.W. Berkowitz & F. Oser (Eds.) *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Power, F. C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989 a). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. N.Y.: Columbia University Press.
- Power, F. C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989 b). The habit of common life: Building character through democratic community schools. In L. P. Nucci (Ed.), *Moral development and character education. A dialogue* (pp. 125-160). Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- Power, F. C., Higgins, A., Kohlberg, L. & Berkowitz, M. (1989). Individual moral development as an outcome of democratic schooling. In *Lawrence Kohlberg's approach to moral education* (pp.266-297). N.Y.: Columbia University Press.
- Pracejus, E. (1975). *The effect of values clarification on reading comprehension*. Tese de doutoramento não publicada, University of Pittsburg.
- Price, R. H., Cioci, M., Penner, W. & Trautlein, B. (1993). Webs of influence: School and community programs that enhance adolescent health and education. *Teachers College Record, 94*(3), 487-521.
- Proshansky, H., Ittelson, W. & Rivlin, L. (Eds.) (1979). *Environmental psychology: Man and his physical setting*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Puig Rovira, J. (1993). *Affective education in the new spanish educational reforms*. Comunicação apresentada no European Seminar on Affective Education, Warwick.
- Queirós, A. (1992). *Experimentação de desenvolvimento pessoal e social e do programa de educação cívica no âmbito da área de formação pessoal e social*. Documento não publicado, Escola Secundária Filipa de Vilhena.
- Queirós, A., Valente, I., Rodrigues, M. & Bento, P. (1993). *Avaliação do projecto e actividades do ano lectivo de 1992/93*. Documento não publicado, Escola Secundária Filipa de Vilhena.
- Queirós, A., Valente, I., Rodrigues, M. & Bento, P. (1994). *Avaliação do projecto e actividades*. Documento não publicado, Escola Secundária Filipa de Vilhena.
- R. M. C. E. R. (1994). *Core curriculum for primary, secondary and adult education in Norway*. The Royal Ministry of Church, Education and Research: Oslo.
- Ramalho, G. (1992). *Formação pessoal e social/Desenvolvimento pessoal e social. Avaliação de um ano de experiência*. Lisboa: I.I.E.
- Ramalho, G. (1993). Formação pessoal e social/Desenvolvimento pessoal e social. Avaliação de um ano de experiência. *Inovação, 6*, 3, 373-392.

- Rapaport, J. (1977). *Community psychology. Values, research and action*. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- Raths, J. (1962). Clarifying children's values. *The National Elementary Principal*, 42(2), 35-39. *
- Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1978) *Values and teaching*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Raths, L. E., Wasserman, S., Jonas, A. & Rothstein, A. M. (1967). *Teaching for thinking: Theory and applications*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Raviv, A. Raviv, A. & Reisel, E. (1990). Teachers and students: Two different perspectives? Measuring social climate in the classroom. *American Educational Research Journal*, 27(1), 141-157.
- Raviv, A. Raviv, A. & Reisel, E. (1993). Environmental approach used for evaluating an educational innovation. *Journal of Educational Research*, 86(6), 317-324.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, M.A.: Cambridge University Press.
- Rea-Poteat, M. & Martin, P.F. (1991). Taking your place: A summer program to encourage nontraditional career choices for adolescent girls. *The Career Development Quarterly*, 40, 182-188.
- Reiman, A. J. & Thies-Sprinthall, L. (1993). Promoting the development of mentor teachers: Theory and research programs using guided reflection. *Journal of Research and Development in Education*, 26, 3, 179-185.
- Reiman, A. J., Bostick, D., Lassiter, J. & Cooper, J. (1995). Counselor- and teacher-led support groups for beginning teachers: A cognitive-developmental perspective. *Elementary School Guidance & Counseling*; 30, 2, 105-17
- Reis, E. (1997). *Estatística multivariada aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, I. B. & Salgado, L. (1993). Para a construção de um currículo de formação pessoal e social. *Inovação*, 6, 3, 345-364.
- Reis, I. B. & Salgado, L. (1994). O contexto escolar e a formação pessoal e social. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação. Contributos dos Colóquios CIDInE*. Aveiro: CIDInE.
- Reis, M. L. B. & Dias, M. (1993). Grupos e valores de referência sócio-políticos. In L. França (Ed.), *Portugal. Valores europeus. Identidade cultural* (pp. 261-306) Lisboa: I.E.D..
- Reis, M. L. B. (1985). *Inserção e participação social dos jovens*. Lisboa I.E.D.
- Reis, M. L. B. (1986). Tendências recentes da atitude dos jovens portugueses face à política: análise comparativa com os indicadores europeus. *Desenvolvimento, número especial*, 67-68.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. N.Y.: Praeger.
- Rest, J., Turiel, E. & Kohlberg, L. (1994). Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others. In B. Puka (Ed.), *Fundamental research in moral development. Moral development: A compendium, Vol. 2*. (pp. 59-86). N.Y.: Garland.
- Reuchlin, M. (1990). *Les différences individuelles dans le développement conatif de enfants*. Paris: P.U.F..
- Rimm, D. C., Hill, G. A., Brown, N. N. & Stuart, J. E. (1974), Group-assertive training in treatment of expression of inappropriate anger. *Psychological Reports*, 34(3, 1), 791-798.

Referências bibliográficas

- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. N.Y.: Free Press.
- Roldão, M. C. (1993). Desenvolvimento pessoal e social: contradições e limites de uma área curricular. *Inovação*, 6, 3, 337-343.
- Roldão, M. C. (1995). Algumas reflexões sobre o ensino da história. *Noesis*, 36, 32-35.
- Rosenkoetter, L. I., Alderman, M. K., Nelson, R., Ottaviano, M. (1982). Moral education: An evaluation of the effect of moral dilemma discussions for sixth graders. *Journal of Early Adolescence*, 2, 1, 75-82.
- Ryan, K. & McLean, G. (Eds.) (1987). *Character education in schools and beyond*. New York: Praeger.
- Ryan, K. (1986). The new moral education. *Phi Delta Kappan*, 68, 228-233.
- Ryan, K. (1987). Introduction. In K. Ryan & G. McLean (Eds.), *Character education in schools and beyond* (pp. 1-17). New York: Praeger.
- Ryan, K. (1989). In defense of character education. In L. P. Nucci (Ed.), *Moral development and character education. A dialogue* (pp. 3- 17). Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- Ryan, K. (1993). Mining the values in the curriculum. *Educational Leadership*, 51, 3, 16-18.
- S. C. C. C. (1993 a). *Cross-curricular aspects. Curriculum and Assessment 5-14*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- S. C. C. C. (1993 b). *Gender awareness across de curriculum. Curriculum and Assessment 5-14*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- S. P. C. E. M. (1993). *Base de dados Entreculturas*. Lisboa: M.E.
- Santos, M. & Fontaine, A. M. (1995). Avaliação do ambiente familiar por crianças e pré-adolescentes: Adaptação da FES de Moos & Moos à população portuguesa. *Actas do III Congresso Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*.
- Satnick, R. D. (1991). *The Thomas Jefferson Center values education project: A survey of administrators in Los Angeles unified school district*. Van Nuys, CA: California Survey Research. *
- Schaps, E., Moskowitz, J. M., Malvin, J. H. & Sharffer, G. A. (1986). Evaluation of seven school-based prevention programs: A final report on the Napa project. *International Journal of the Addictions*, 21(9-10), 1081-1112.
- Schlaefli, A., Rest, J. R. & Thoma, S. J. (1985). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the defining issues test. *Review of Educational Research*, 55(3), 319-352.
- Schneider, F. W. & Vanmastrigi, L. A. (1974). Adolescent and pre-adolescent differences in beliefs and attitudes about cigarette smoking. *Journal of Psychology*, 87, 71-81.
- Schultz, L. H. & Selman, R. L. (1990). Relations among interpersonal action related though, self-reported social action and emotional maturity in early adolescents. In C. Vandenplas-Holper & B. P. Campos (Eds.), *Interpersonal and identity development. New directions*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Towards an universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.

- Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of human values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 1-14.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-43.
- Scruton, R. (1993). Oikophobia. *Journal of Education*, 175, 2, 93-98.
- Selman, R. L. (1975). Moral education in the primary grades: An evaluation of a developmental curriculum. *Journal of Educational-Psychology*, 67(5), 712-716.
- Selman, R. L. (1976). Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (1981). The child as a friendship philosopher. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships*. Cambridge: Cambridge University Press
- Selman, R. L., & Byrne, D. F. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development*, 45, 803-806.
- Selman, R. L., Beardslee, W., Schultz, L. H., Krupa, M., & Podorefsky, D. (1986). Assessing interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 22, 4, 450-7.
- Selman, R. L., Jaquette, D., Bruss-Saunders, E., Lavin, D., Cooney, E., Jacobs, M., & Brion-Meisels, S. (1979). *Entrevista de avaliação da compreensão interpessoal*. (Tradução e adaptação de J. L. Coimbra). Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional da FPCEUP.
- Selman, R.L. (1990) Fostering intimacy and autonomy. In B.P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Shaughnessy, J., Haladyna, T. & Shaughnessy, J. M. (1983). Relations of student, teacher, and learning environment variables to attitudes towards mathematics. *School Science and Mathematics*, 83, 21-37.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Short, P. M. & Short, R. J. (1988). Perceived classroom environment and student behavior in secondary schools. *Educational Research Quarterly*, 12(3), 35-39.
- Silva, F. da et al. (1988). *Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Relatório final*. Lisboa.
- Silva, M. J. & Miranda, G. (Eds.) (1990). *Projecto Alcácer*. Lisboa: Gulbenkian.
- Silva. A. P. D. & Stam, A. (1995). Discriminant analysis. In L. G. Grimm & P. R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 277-318). Washington, D. C.: A. P. A..

Referências bibliográficas

- Snarey, J. R. & Blasi, J. R. (1980). Ego development among adult kibbutzniks: A cross-cultural application of Loevinger's theory. *Genetic Psychology Monographs*, 102(1), 117-157.
- Soares, A. & Abreu, I. (Eds.) (1986). *Programas. Análise social da situação*. Lisboa: GEP.
- Soares, I. C. & Campos, B. P. (1986). Educação sexual e desenvolvimento psicossocial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 71-79.
- Solomon, D., Schaps, E., Watson, M. S. & Battistich, V. (1987). *Promoting prosocial behavior in schools: A second interim report on a five-year longitudinal project*. Comunicação apresentada na Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D. C.. *
- Solomon, D., Watson, M. S., Delluchi, K. L. & Battistich, V. (1988). Enhancing children's prosocial behavior in the classroom. *American J. of Educational Research*, 25, 527-554.
- Speaker's Commission on Citizenship (1990). *Encouraging citizenship*. London: HMSO.
- Speicher-Dubin, B. (1982). *Parental moral judgment, child moral judgment and family interaction. A correlational study*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Harvard. *
- Spoth, R. & Rosenthal, D. (1980). Wanted: A developmentally oriented alcohol prevention program. *Personnel and Guidance Journal*, 59(4), 212-216.
- Sprinthall, N. A. & McVay, J. G. (1987). Value development during the college years: A cause for concern and an opportunity for growth. *Counseling and Values*, 31 (2), 126-138.
- Sprinthall, N. A. & Scott, J. R. (1989). Promoting psychological development, math achievement, and success attribution of female students through deliberate psychological education. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 4, 440-446.
- Sprinthall, N. A. (1980). Psychology for secondary schools: The saber-tooth curriculum revisited? *American Psychologist*, 35, 4, 336-347.
- Sprinthall, N. A. (1991). Role taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 33-38). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento and Louvain-La-Neuve: Academia.
- Sprinthall, N. A., & Mosher, R. L. (Eds.) (1978). *Value development... as the aim of education*. New York: Character Research Press.
- Stock, M. J. (1988). A imagem dos partidos e a consolidação democrática em Portugal. Resultados de um inquérito. *Análise Social*, XXIV, 151-161.
- Stoer, S. (1986). *Educação e mudança em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Porto: Afrontamento.
- Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O. & Nelson, C. O. (1985). *Conducting educational needs assesment*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Sultana, R. G. (1992). Personal and social education: Curriculum innovation and school bureaucracies in Malta. *British Journal of Guidance and Counselling*, 20, 2, 164-185.
- Tatsuoka, M. M. (1988). Multivariate analysis of variance. In J. R. Nesselroade & R. B. Cattell (Eds.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 414-419). 2nd ed. N.Y.: Plenum Press.

- Taylor, M. J. (1994). *Values in education in Europe: A comparative overview of a survey of 26 countries in 1993. Volume 8*. Dundee: Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe.
- Taymens, J., Lewis, K., Ramsay, A. S. (1990). Contextual career education for urban youth. *J. of Career Development, 16*, 283-295.
- The Runnymede Trust (Ed.) (1993). *Equality assurance in schools. Quality, identity, society. A handbook for action planning and school effectiveness*. Stoke-on-Trent: Tretham Books.
- Thies-Sprinthall, L. (1984). Promoting the developmental growth of supervising teachers: Theory, research programs, and implications. *Journal of Teacher Education, XXXV*, 3, 53-60.
- Thies-Sprinthall, L. (1991). Supervising beginning teachers: a program for primary prevention. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 101-110). Porto e Louvain-La-Neuve: ICPFD e Academia.
- Thomas, B. H., Mitchell, A., Devlin, M. C., Singer, J. & Watters, D. (1992). Small group sex education at school. The MacMaster Teen Program. In B. C. Miller, J. J. Card, R. L. Paikoff & J. L. Peterson (Eds.), *Preventing adolescent pregnancy. Model program and evaluations* (pp. 28-52). Newbury Park: Sage.
- Toldsdorf, C. C. (1976). Social networks, support, and coping: An exploratory study. *Family Process, 15*(4), 407-417.
- Toohey, J. V. & Valenzuela, G. J. (1983). Values clarification as a technique family planning education. *Journal of School Health, 53*, 121-25.
- Torney-Purta, J. & Schwille, J. (1986). Civic values learned in school: Policy and practice in industrialized nations. *Comparative Education Review, 30*, 1, 30-49.
- Torney-Purta, J. (1994). *Proposal for the IEA Civic Education Study*. Proposta aprovada pela Assembleia Geral da IEA.
- Tracey, (1994). An examination of the complementarity of interpersonal behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*(5), 864-878.
- Trasher, F. & Bloland, P. (1989). Student development studies: A review of published empirical research, 1973-1987. *Journal of Counseling and Development, 67*, 547-554.
- Trickett, E. J. & Moos, R. H. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfaction in high school classrooms. *American Journal of Community Psychology, 2*, 1-12.
- Trickett, E. J., Leone, P. E., Fink, C. M., Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: A revision of the Classroom Environment Scale. *Exceptional Children, 59*(5), 411-420.
- Turiel, E. (1989). Multifaceted social reasoning and educating for character, culture and development. In L. P. Nucci (Ed.), *Moral development and character education. A dialogue* (pp. 161-182). Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- Vala, J. (1985). *Representações sociais dos jovens: Valores, identidade e imagens da sociedade portuguesa*. Lisboa: I.E.D.
- Vala, J. (1986). Identidade e valores da juventude portuguesa uma abordagem exploratória. *Desenvolvimento, número especial*, 17-28.
- Valente, I. (1992). *Experimentação de desenvolvimento pessoal e social e do programa de educação cívica no âmbito da área de formação pessoal e social*. Documento não publicado, Escola Secundária Filipa de Vilhena.

Referências bibliográficas

- Valente, O. (1989 a). A educação para os valores. In *O ensino básico em Portugal* (pp. 132-172). Porto: Asa.
- Valente, O. (1989 b). Mesa redonda: "Caminhos para a formação pessoal e social dos alunos." *Inovação*, 2, 4, 483-513.
- Van Hasselt, V. B., Hersen, M., Null, J. A., Ammerman, R. T. et al. (1993). Drug abuse prevention for high-risk African American children and their families: A review and model program. *Addictive Behaviors*, 18, 231-234.
- Vaux, A. (1988). *Social support. Theory and intervention*. N.Y.: Praeger.
- Vaux, A., Burda, P. & Stewart, D. (1986). Orientation towards utilization of support resources. *Journal of Community Psychology*, 14, 159-170.
- Veiga, F. H. (1990). *Auto-conceito e disrupção escolar dos jovens*. Tese de doutoramento não publicada, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Vincent, T. A. & Trickett, E. J. (1983). Preventive intervention and the human context: Ecological approaches to environment assessment and change. In R. D. Felner, L. A. Jackson, J. N. Moritsugu & S. S. Farber (Eds.) *Preventive psychology*. New York: Pergamon.
- Vinokur, A. D., Proce, R. H. & Schul, Y. (1995). Impact of the JOBS intervention on unemployed workers varying in risk for depression. *American J. of Community Psychology*, 23, 1, 39-74.
- Vitaro, F., Dobkin, L. & Tremblay, R. E. (1994). Programme de prévention des toxicomanies en milieu scolaire. *J. International de Psychologie*, 29(4), 431-452.
- Vitaro, F., Dobkin, L. & Tremblay, R. E. (1994). Programme de prévention des toxicomanies en milieu scolaire. *J. International de Psychologie*, 29(4), 431-452.
- von Biedermann, V. (1989). *Lehrplan Deutsch Jg. 9 und 10*. Documento não publicado. Porto: Externato Deutsche Schule zu Porto.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Walberg, H. J. & Wynne, E. A. (1989). Character education: Toward a preliminary consensus. In L. P. Nucci (Ed.), *Moral development and character education. A dialogue* (pp. 37-50). Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- Walker, L. J. & Taylor, J. H. (1991). Family interactions and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62(2), 264-283.
- Waterman, A. S. (1989). Curricula interventions for identity change: substantive and ethical considerations. *Journal of Adolescence*, 12, 389-400.
- Waters, E. & Stroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Watson, M, Solomon, D, Battistich, V., Schaps, E. & Solomon, J. (1989). The child development project: Combining traditional and development approaches to values education. In L. P. Nucci (Ed.), *Moral development and character education. A dialogue* (pp. 51-92). Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- Watzlavick, P. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil.
- Weed, S. (1993). *Character education Weber project summary*. Salt Lake City, Utah: Institute for Research and Evaluation. *

- Weiler, H. (1985). Politics of educational reform. In R. L. Merritt & A. J. Merritt (Eds.), *Innovation in the public sector*. Beverly Hills: Sage.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z. & Sivo, P. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.), *Primary prevention and promotion in the schools*. Newbury Park, CA.: Sage Publications, Inc..
- Wiggins, R. G. (1973). Differences in self-perceptions of ninth grade boys and girls. *Adolescence*, 8(32), 491-496.
- Williams, M. M. (1993). Actions speak louder than words: What students think. *Educational Leadership*, 51, 3, 22-23.
- Wright, S. & Cowen, E. L. (1982). Student perception of school environment and its relationship to mood, achievement, popularity, and adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 10(6), 687-703.
- Wright, S., Cowen, E. L. & Kaplan, E. (1982). Perceptions of classroom environment and their relationship to children's mood, achievement, popularity and adjustment. *Journal of Primary Prevention*, 3(1), 18-34.
- Wynne, E. A. & Ryan, K. (1992). *Reclaiming our schools: An handbook of teaching character, academics and discipline*. N.Y.: Merrill.
- Wynne, E. A. (1985-1986). The great tradition in education: Transmitting moral values. *Educational Leadership*, 43, 4-10.
- Wynne, E. A. (1989). Transmitting traditional values in contemporary schools. In L. P. Nucci (Ed.), *Moral development and character education. A dialogue* (pp. 19-36). Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Corporation.
- Yuen, Y., Grace, C. & Watkins, D. (1994). Classroom environment and approaches to learning: An investigation of the actual and preferred perceptions of Hong-Kong secondary school students. *Instructional Science*, 22(3), 233-246.
- Zabrodin, Y. M., Popova, M. V. & Minaev, A. V. (no prelo). Affective education: A russian perspective. In P. Lang, Y. Katz & I. Menezes (Eds.), *Pupils can be people too: Perspectives on affective education*. London: Cassell.