

Educação, Desenvolvimento Psicológico e Promoção da Cidadania

Isabel Menezes /Bártolo P. Campos

Instit. de Inovação Educacional/Universidade do Porto - Fac. de Psicologia e Ciências da Educação

Assumindo como referência um modelo desenvolvimental-ecológico da intervenção educativa, exploram-se as potenciais contribuições da escola para a promoção da cidadania dos jovens portugueses. Deste ponto de vista, a promoção da cidadania tem como objectivo último a capacitação dos jovens para agir autónoma e responsabilmente no contexto das oportunidades e constrangimentos das sociedades democráticas.

Assim, acentua-se a necessidade de perspectivar as intervenções educativas neste domínio enquanto ocasiões para transformar intencionalmente os sistemas pessoais e transpessoais, particularmente se se pretende ultrapassar as limitações de abordagens meramente retóricas. Simultaneamente, há que atender às dimensões idiossincráticas e sociais do processo de construção de significados sobre a participação política, em sentido lato.

Estas concepções serão ilustradas a partir de alguns resultados preliminares de um estudo internacional sobre educação cívica, coordenado pela International Association for the Evaluation of Educational Achievement e de que o IIE assegura a participação nacional, quer no que se refere à análise do currículo enunciado quer relativamente a indicadores do currículo implementado.

Num conjunto de ensaios recentemente publicados, Soromenho-Marques (1996) identifica duas tendências subjacentes às concepções de cidadania desde a Idade Moderna: por um lado, a generalização de uma noção de "ser humano como um sujeito jurídico-político portador de direitos universais" e, por outro, a duplicidade conflitual da relação entre o cidadão e o Estado, implicando simultaneamente a "reinvidicação do cidadão em participar na constituição de uma vontade geral (...) [e em exercer] a sua autonomia individual (...) perante o perigo da intromissão ou prepotência tentacular e paralisante do Estado" (pp. 205). A questão da cidadania coloca-se, assim, tanto ao nível da universalidade de direitos fundamentais do indivíduo (a liberdade, para citar apenas um), como da legitimidade da sua intervenção política, em sentido lato, e da preservação de um espaço de afirmação da sua singularidade. Deste modo, torna-se intelegível o progressivo alargamento dos discursos sociais sobre a cidadania quer quanto aos conteúdos quer quanto às formas do seu exercício: ser cidadão significa, cada vez mais, a assumpção de direitos e responsabilidades em esferas e contextos cada vez mais englobantes da existência, no contexto das oportunidades e constrangimentos das sociedades democráticas.

O contributo da Psicologia para esta discussão tem-se centrado quer nos conteúdos da cidadania, através da análise dos conhecimentos, crenças e comportamentos, quer na exploração dos processos subjacentes ao desenvolvimento de concepções sobre a cidadania e o seu exercício, quer,

finalmente, na elaboração de estratégias de capacitação para a análise e acção do sujeito enquanto cidadão.

A investigação sobre os conteúdos da cidadania tem resultado numa multiplicidade de estudos no âmbito da socialização política, que tentam explorar as representações, atitudes, valores e hábitos de participação dos indivíduos. Fundamentalmente, estes estudos revelam que, por exemplo, em Portugal há uma relativa intolerância face diferenças étnicas e religiosas (Brederode Santos & Dias, 1993), se assiste, nos jovens, à emergência de um nacionalismo mais pragmático e menos ritualizado (Conde, 1989) e a um relativo desinteresse pela política: os jovens apoiam o regime democrático e o multipartidarismo (Figueiredo, 1988; Stock, 1988), mas revelam cepticismo quanto aos partidos políticos, os políticos e o funcionamento do sistema (Braga da Cruz, 1985; Stock, 1988; Vala, 1985); adicionalmente, a sua participação política é baixa (Braga da Cruz, 1985; Conde, 1989; Correira Jesuino, 1983; Ferreira, 1989; Figueiredo, 1985, 1988; Reis, 1985, 1986; Stock, 1988; Vala, 1985, 1986), com prevalência de actividades passivas, o que tem repercussões na composição social dos partidos (Braga da Cruz, 1994). Aliás, é de assinalar a "enorme distância-ao-poder em que se encontra mergulhada (...) a esmagadora maioria da população" (Cabral, 1995, pp. 202), défice de cidadania que é mais acentuado nos grupos socialmente mais desfavorecidos: as mulheres, os idosos e as pessoas menos instruídas e mais pobres.

A exploração da complexidade dos processos psicológicos envolvidos na compreensão e acção políticas tem merecido uma atenção consideravelmente menor por parte dos investigadores (Furnham, 1994). Com efeito, para além do trabalho pioneiro de Adelson e colaboradores (1971; Adelson & O'Neill, 1966) sobre a imaginação política dos adolescentes, raros são os trabalhos que se têm centrado no "como" da cidadania (Berti & Bombi, 1988; Berti, 1994; Haste & Torney-Purta, 1992). Mas, o crescente reconhecimento da natureza eminentemente auto-organizadora dos processos de construção de significado (e.g., Campos, 1992; Coimbra, 1991; Guidano, 1987, 1991; Guidano & Liotti, 1983; Mahoney & Lyddon, 1988; Mahoney & Patterson, 1992), indicia a relevância ou, mesmo, a urgência da análise destes processos no domínio da cidadania. E, apesar da limitada produção científica nesta área, é possível identificar algumas pistas interessantes sobre o modo como os jovens conceptualizam a cidadania. Por exemplo, Berti (1994) confrontou alguns conceitos políticos (estado, governo, democracia, lei) apresentados nos manuais de História e Ciências Sociais com as concepções dos jovens, concluindo que o "estudo da matéria" não equivale à compreensão do seu significado nem à complexidade das teorias pessoais sobre a organização da vida em sociedade; com efeito, há uma tendência para a manutenção de representações ingénuas sobre a cidadania. Um estudo com adolescentes Portugueses, que temos vindo a desenvolver, aponta no mesmo sentido: a aquisição de uma "terminologia política complexa" corresponde, muitas vezes, a concepções relativamente simples do exercício do poder e da participação dos cidadãos. Se, a propósito da necessidade de formar um País, alguns jovens referem a realização de eleições para escolher um líder político, é frequente que este exerça o poder de forma absoluta, sem qualquer

controlo por parte dos cidadãos, cuja única e possível função é votar; um outro exemplo é o de um jovem que referia a necessidade de "ministérios" na gestão política da sociedade, para acrescentar que a sua função é "controlar" se os cidadãos cumprem ou não as leis, remeter-lhes "avisos para casa" e "multá-los" a gestão democrática reduz-se, assim, a uma concepção meramente burocrática da política. Note-se que estas concepções emergem em jovens que frequentam a escolaridade obrigatória, sendo, como veremos adiante, explicitamente abordados em diversas disciplinas conteúdos relacionados com a democracia, as instituições e formas de participação política e os direitos cívicos, sociais, económicos e políticos.

Finalmente, é, sem dúvida, relevante a contribuição da Psicologia no domínio da intervenção intencional com vista à capacitação para a cidadania. É possível distinguir as várias propostas segundo a racionalidade das suas estratégias (Coimbra, 1991; Campos, 1992) e os alvos de mudança que privilegiam (Campos, Costa & Menezes, 1993; Menezes, 1993). Relativamente à primeira dimensão, definem-se estratégias informativo-instrutivas e de exploração reconstrutiva.

As abordagens informativo-instrutivas, tendem a acentuar uma abordagem retórica e didáctica, com ênfase na transmissão de conteúdos ou formas supostamente adequados para conhecer e exercer a cidadania: é o caso dos programas de aquisição de conhecimentos no domínio da organização dos sistemas políticos, dos direitos humanos, e de competências, por exemplo, de comunicação, com vista à promoção da tolerância face a grupos sociais minoritários ou de assertividade, para que grupos discriminados aprendam a defender os seus direitos sem passividade ou agressividade. O pressuposto é, portanto, o da substituição da "irracionalidade" das crenças e comportamentos do sujeito, pela "boa racionalidade" das crenças e comportamentos do psicólogo; "boa racionalidade" cujo critério é, frequentemente, o da adequação a um determinado contexto histórico-social, o que pode ter como resultado que a intervenção psicológica assuma uma função de controlo social. Apesar disto, convém salientar que esta dimensão dos conteúdos da cidadania quer ao nível de conhecimentos quer ao nível das competências, não é irrelevante. Muito pelo contrário: o domínio de determinados conhecimentos e competências é, sem dúvida, instrumental para um apropriação e exercício críticos e pessoais do papel de cidadão; mas, esta apropriação e exercício dependem da relevância pessoal dos temas e da contextualização das experiências de intervenção. Há, pois, que passar de abordagens meramente retóricas para a estruturação das oportunidades da vida real, onde os conhecimentos e as competências a adquirir possam ser explorados, praticados, reforçados e recriados (Weissberg, Caplan & Sivo, 1989).

As estratégias de exploração reconstrutiva, tendem a enfatizar a promoção do desenvolvimento de processos que se supõe estarem implicados na (re)construção activa dos significados pessoais e sociais da cidadania. Nestas abordagens, há um reconhecimento da autonomia do sujeito na produção de si próprio e na reconstrução contínua da sua relação com o mundo, relação que, saliente-se, não é predominantemente de conhecimento mas de afecto e de emoção (Campos, 1992). Do ponto de vista da intervenção é fundamental atender às experiências

reais de vida que implicam interacções pessoais com os outros num determinado contexto social, tendo em atenção que 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. A intervenção constitui, então, uma oportunidade para o questionamento, a desequilíbrio e a integração pessoal e criteriosa dos significados da cidadania. A ênfase simultânea nas oportunidades de acção significativa e real (Campos, 1990; Coimbra, 1991; Sprinthall, 1991) e no respeito pelo direito das pessoas à condução autónoma dos seus destinos (Campos, 1989), resulta na capacitação dos indivíduos para o processo de transformação social inerente à própria natureza do exercício de uma cidadania responsável e participativa (Campos, 1990; Sultana, 1992).

Finalmente, tem vindo a ser reconhecida a necessidade de reconhecer a acção humana como uma "acção-em-contexto" e de considerar, para além dos sistemas pessoais, i.e., os indivíduos considerados na sua singularidade, nos sistemas transpessoais, como o processos de apoio social e de poder, as dimensões organizacionais ou o clima psicossocial das instituições, na medida em que condicionam e estruturam as oportunidades de desenvolvimento da cidadania, promovendo ou inibindo o conhecimento de direitos, o exercício de responsabilidades e a participação activa. Sem a transformação intencional destas estruturas, a intervenção para a cidadania corre o risco de se tornar numa medida de legitimação compensatória sem implicações no contexto em que decorre, nem nos cidadãos que visa capacitar (Galloway, 1990).

É, hoje em dia, claramente consensual que a escola, enquanto contexto virtualmente comum a todos os cidadãos, deve assumir, particularmente no ensino básico, um papel central no processo de construção de uma cidadania esclarecida e participativa. Ora, qualquer projecto de educação para a cidadania não pode alhear-se das contribuições da Psicologia, que temos vindo a constatar, no planeamento e desenvolvimento de intervenções educativas neste domínio.

Um estudo actualmente em curso no Instituto de Inovação Educacional, integrado numa investigação internacional coordenada pela I.E.A., tem vindo a explorar o papel da escola na capacitação dos jovens para o exercício da cidadania, nomeadamente pela análise do currículo enunciado e de algumas manifestações do currículo implementado. Embora ainda numa fase inicial, este estudo permite algumas constatações importantes, quanto ao papel que do ensino básico neste processo.

No currículo enunciado as contribuições da Reforma Educativa são evidentes, pela afirmação sistemática na legislação e nos documentos orientadores da política educativa de objectivos de capacitação para a cidadania. Estes objectivos são, por exemplo, explicitados nas finalidades gerais do ensino básico que incluem a promoção de "aptidões e atitudes de participação democrática e intervenção social", a "construção de um sistema pessoal de valores", envolvendo, entre outras, a capacidade "de participar democraticamente e de forma responsável, colaborando na definição de regras", de respeitar os "outros com base em princípios de justiça e solidariedade" ou a "consciência e capacidade de intervir autonomamente nos meios em que se insere".

Adicionalmente, os programas das diversas disciplinas concretizam estes objectivos gerais pela introdução de temas fundamentais para o exercício da cidadania, com menções frequentes aos conceitos de democracia, direitos e instituições políticas, à identidade nacional e europeia, às questões da coesão e diversidade social e aos problemas locais. Se atendermos, também, aos normativos sobre a Área Escola a mesma conclusão se pode extrair: a natureza dos projectos a desenvolver deve considerar "o exercício de uma cidadania responsável" e o "desenvolvimento do espírito iniciativa, organização, autonomia e solidariedade" [Anexo ao Despacho 142/ME/40, artigo 2, alíneas g) e i)].

Estes temas estão, também, presentes em alguns manuais escolares através da abordagem da democracia, do reconhecimento e aceitação da diversidade, dos movimentos de defesa da igualdade de direitos (ex. feminismo), da exploração do sentido de identidade nacional, do processo de construção da União Europeia, dos problemas ecológicos, embora a informação seja, por vezes, apresentada de uma forma relativamente simples e favorecendo metodologias instrutivas.

No entanto, tanto ao nível dos programas como dos manuais há referências a actividades a desenvolver dentro e fora da sala de aula que apelam a uma participação activa dos alunos, seja através da realização de discussões e debates, seja pelo apelo à realização de inquéritos e pequenos estudos no meio próximo (ex. entrevistas a familiares sobre a guerra colonial), seja, ainda, pela sugestão de projectos a implementar no âmbito da Área Escola.

Esta fase do estudo implicou, finalmente, a realização de entrevistas, em pequena escala e com carácter assumidamente exploratório, a alunos, pais, professores, especialistas na formação de professores, responsáveis pela política educativa, dirigentes de associações juvenis e de organizações partidárias de juventude e líderes de associações de grupos minoritários. Uma evidente comunalidade reside na importância que todos os entrevistados atribuem à abordagem destas questões pela escola. No entanto, é também consensual a falta de espaços e tempos para a análise e discussão destas questões, quer nas aulas quer fora das aulas quer, mesmo, fora da escola.

Adicionalmente, há dois indicadores particularmente interessantes.

Os alunos, mesmo quando os temas estão presentes nos conteúdos curriculares, consideram que geralmente não discutem estes problemas nas aulas, a não ser em situações excepcionais (ex. quando o professor é especial ou "acontece qualquer coisa"); no entanto, os projectos da Área Escola são, por vezes, mencionados como espaço para aprofundamento da cidadania, bem como algumas actividades extra-curriculares; adicionalmente, os contributos dos media e das organizações políticas juvenis não são reconhecidos como relevantes, sendo de sublinhar a não existência "de programas de televisão para a nossa idade que falem sobre estas coisas".

As dificuldades mais frequentemente enunciadas referem-se à necessidade de formação de professores, embora haja alguma variabilidade nas percepções da adequação da formação existente (inicial e contínua), a extensão dos currículos, a ênfase estritamente cognitiva das aquisições e

avaliações e a persistência de uma concepção da escola como espaço exclusivo de transmissão de conhecimentos.

Como é evidente, é ainda cedo para apresentar conclusões finais ou definitivas nesta matéria, mas os dados até agora recolhidos indiciam alguma distância entre o currículo enunciado e implementado. Uma forma curiosa de pôr esta questão é enunciada por um aluno entrevistado: "devíamos dar a matéria que nos ajudasse a ser cidadãos".

Bibliografia

- ADELSON, J. (1971). The political imagination of the young adolescent. *Daedalus*, 100, 1013-1050.
- ADELSON, J. & O'NEILL, R. (1966). The development of political thought in adolescence: the sense of community. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 295-306.
- BERTI, A. E. & BOMBI, A. S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.
- BRAGA DA CRUZ, M. (1985). A participação política da juventude em Portugal. *Análise Social*, XXI (87, 88, 89), 1057-1088.
- BRAGA DA CRUZ, M. (1994). In E. Ferreira & H. Rato (Eds.), *Portugal hoje* (pp. 55-70). Lisboa: I.N.A..
- 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..
- CABRAL, M. V. (1995). Grupos de simpatia partidária em Portugal: Perfil sociográfico e atitudes sociais. *Análise Social*, XXX (130), 175-205.
- CAMPOS, B. P. (1989 a). *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. (1992). A informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- CAMPOS, B. P., Costa, M. E. & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18.
- COIMBRA, J. L. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Porto: ICPFD.
- CONDE, I. (1989). *A identidade social e nacional dos jovens*. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto das Ciências Sociais.
- 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..
- FERREIRA, P. M. (1989). *Os jovens e o futuro. Expectativas e aspirações*. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto das Ciências Sociais.
- FIGUEIREDO, E. (1985). Mudança, valores e conflito de gerações em Portugal. *Análise Social*, XXI, (87, 88, 89), 1005-1020.
- FIGUEIREDO, E. (1988). *Conflito de gerações: Conflito de valores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- FURNHAM, A. (1994). Young people's understanding of politics and economics. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- GALLOWAY, D. (1990). *Pupil welfare and counseling: An approach to personal and social education across the curriculum*. London: Longman.
- GUIDANO, V. F. & LIOTTI, G. (1983). *Cognitive processes and emotional disorders*. New York: Guildford.

- GUIDANO, V. F. (1987). *Complexity of the self. A developmental approach to psychopathology and therapy*. New York: The Guilford Press.
- GUIDANO, V. F. (1991). *The self in process. Toward a post-rationalist cognitive therapy*. The Guilford Press, New York.
- HASTE, H. & TORNEY-PURTA, J. (1992). *The development of political understanding*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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.
- MENEZES, I. (1993). A formação pessoal e social numa perspectiva desenvolvimental-ecológica. *Inovação*, 6, 3, 309-336.
- 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*, 67-68.
- SOROMENHO-MARQUES, V. (1996). *A era da cidadania*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- 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*. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento e Louvain-La-Neuve: Academia.
- STOCK, M. J. (1988). A imagem dos partidos e a consolidação democrática em Portugal. Resultados dum inquérito. *Análise Social*, XXIV, 151-161.
- 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.
- 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*, 17-28.
- 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..