

DESENVOLVIMENTO PSICOLÓGICO E FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL NA ESCOLA



Bártolo Paiva Campos
Professor da Universidade do Porto

RESUMO

Apresenta-se uma síntese das investigações, estudos e experiências desenvolvidas em Portugal relativamente ao tema deste Colóquio. A questão da socialização e da educação para os valores democráticos e os direitos do homem é da maior actualidade neste país, onde foi há pouco criado, desde o 1.º ao 12.º ano de escolaridade, um espaço curricular consagrado à formação pessoal e social. O acento posto sobre o desenvolvimento psicológico justifica-se pelo facto de ser um dos aspectos mais valorizados pelos autores portugueses no quadro da educação para a democracia.

Os inquéritos nacionais sobre a socialização para a vida democrática dos jovens portugueses evidenciam a passividade, ao nível da participação política, a opção pelo sistema democrático acompanhada pela descrença no seu funcionamento, no que se refere às atitudes, e a predominância dos valores humanos mais centrados na gratificação imediata do que sobre os projectos a longo prazo e mais focalizados no espaço imediato do que no espaço social alargado. Igualmente, os níveis de desenvolvimento psicológico atingidos pela maioria dos jovens não seriam os mais adequados aos comportamentos de cooperação e de participação autónoma, a crer em alguns estudos.

Ainda que a educação escolar não seja o único factor de formação pessoal e social, certos trabalhos, quase sempre estudos de casos, acentuam o papel negativo do currículo oculto sobre a educação para a democracia. As práticas pedagógicas propostas nos manuais escolares não favorecem a cooperação, a participação e a responsabilidade e as observadas nas salas de aula favorecem a dependência e a competição e não concedem aos alunos a ocasião de participar em algumas decisões, nem o mínimo de responsabilidade na gestão de projectos, espaços e tempos; mesmo as associações de estudantes não parecem desempenhar um papel positivo na educação cívica dos seus membros, a não ser nos seus dirigentes.

Além disso, as iniciativas curriculares de educação para a democracia, após Abril de 1974, tiveram uma existência efémera em 75 e 76. Só em 1986, com a nova Lei de Bases do Sistema Educativo e, em 1989, com a Reforma Curricular que a implementou, foram criadas as seguintes modalidades de formação pessoal e social na escola: constituição de uma área transdisciplinar

pela sua disseminação em todas as disciplinas dos planos curriculares; inserção desta dimensão num espaço curricular não disciplinar de actividades de projecto; criação de uma disciplina de “Desenvolvimento Pessoal e Social” em alternativa à de “Educação Moral e Religiosa”.

Para o futuro desenvolvimento curricular de todas estas modalidades, já há algumas experiências localizadas que podem constituir um ponto de partida, ainda que um longo caminho haja a percorrer. Alguns autores portugueses têm posto o acento, por um lado, na importância do desenvolvimento dos processos psicológicos pessoais e transpessoais mais do que na aquisição de competências e de conhecimentos e, por outro lado, na intervenção no sistema ecológico da escola, para além das iniciativas curriculares mais clássicas.

Este trabalho baseia-se nas investigações, estudos e experiências desenvolvidas em Portugal sobre “A socialização e a educação para os valores democráticos e os direitos do homem”, tema deste colóquio. O título do trabalho justifica-se porque na actual Lei de Bases do Sistema Educativo estas questões são designadas pela expressão “formação pessoal e social” e porque um dos aspectos mais acentuados em Portugal tem sido a dimensão dos processos psicológicos envolvidos naquela formação.

A primeira parte apresenta os resultados da socialização⁽¹⁾, sobretudo junto dos jovens, no que se refere, por um lado, à participação e às atitudes políticas bem como aos valores humanos e, por outro; a alguns processos psicológicos geralmente considerados indispensáveis para aquisição das competências necessárias para lidar com os vários problemas de vida, nomeadamente os relativos ao exercício da democracia e ao respeito dos direitos do homem. A segunda parte aborda questões relativas ao papel que a educação escolar tem desempenhado neste processo de formação pessoal e social. A terceira parte, finalmente, debruça-se sobre o papel que a educação escolar deveria desempenhar nesta formação tendo em conta as recentes disposições legais e várias propostas e experiências apresentadas e desenvolvidas em Portugal; será dado relevo especial ao desenvolvimento dos processos psicológicos.

I. A socialização para a passividade, o individualismo e o conformismo dos jovens

Como previsto, apresentamos resultados relativamente a quatro questões: participação e atitudes políticas, valores humanos, processos psicológicos; não dispomos de dados sobre os conhecimentos dos sujeitos neste domínio.

1. Participação política reduzida

Quanto à participação política nos actos eleitorais, regista-se, de acordo com um inquérito do I.C.S.⁽²⁾, um abstencionismo juvenil superior à média nacional. Se do exercício do direito de voto, passarmos à análise do grau de participação nas campanhas eleitorais, e ainda segundo o mesmo inquérito, apenas 20% declara participar nelas e, nestes, há 8% que afirma fazê-lo apenas pontualmente.

No que à participação organizacional diz respeito, apenas 5% dos jovens se declaram militantes

de partidos, 3% dos quais em organismos políticos partidários de juventude. Mas, na população em geral, segundo um inquérito da NORMA⁽²⁾, apenas 2,4% se declaram inscritos em partidos. Se dos partidos passarmos a associações, no estudo do I.C.S., há 45% de jovens que se dizem integrados em associações, enquanto isso acontece apenas em 24,7% dos inquiridos pelo I.E.D.⁽²⁾; assinala-se que os jovens abrangidos pelo estudo do I.C.S. têm menos de 30 anos, mas os do I.E.D. têm menos de 25 anos. Muitas destas associações, no entanto, são de carácter desportivo e cultural. Restringindo a análise às associações estudantis e sindicais, encontramos 13% e 17% de inscritos, respectivamente, e só 16% declaram ter participado pelo menos numa reunião ou assembleia geral de associações estudantis, sindicais ou profissionais (I.C.S.).

Quanto às acções destinadas a pressionar os dirigentes e a opinião pública, os inquéritos relativos aos jovens salientam os aspectos seguintes: participação em reuniões de assembleias do poder local ou do parlamento (5%: I.E.D.); apresentação de protestos, petições ou aplausos a quem governa (8,7%: I.E.D.; 22%: I.C.S.); participação em manifestações (17,8%: I.E.D.; 33%: I.C.S.); greves (2,1%: I.E.D.; 22%: I.C.S., mas só 2% muitas vezes); participação em reuniões para resolver problemas colectivos (11,7%: I.E.D.; 34%: I.C.S.); trabalhar com outras pessoas para resolver problemas sociais (12%: I.E.D.). Os resultados mais elevados no inquérito do I.C.S. talvez se devam, em parte, à inclusão de sujeitos mais idosos.

Mas também na população em geral (inquérito NORMA) este tipo de participação é reduzida: apenas 3% declara trabalhar “frequentemente” para um partido e 8% “às vezes”; 3,9% assistem “frequentemente” a comícios e 12,2 “às vezes”; 1,9% dedica-se “frequentemente” a convencer os outros a votar do mesmo modo e 7% “às vezes”; a única participação mais elevada é passiva: ouvir notícias e seguir debates pela rádio e pela televisão (11,8% “frequentemente”; 35,1%, “às vezes”).

Braga da Cruz (1985), que dirigiu o inquérito do I.C.S., conclui que os factores que parecem afectar a fraca participação política dos jovens são os mesmos da população em geral, a saber, o nível do desenvolvimento político e de cultura política. Reis (1985) define assim o perfil do jovem mais participativo, no inquérito do I.E.D.: sexo masculino, pertencente aos estratos sociais altos e médios altos, vivendo em regiões urbanizadas, com uma instrução superior ao ensino primário e não-católico.

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

As atitudes costumam ser consideradas factores importantes no comportamento. As atitudes estudadas referem-se ao orgulho nacional, aos modelos de transformação social, ao sistema político preferido, ao funcionamento do sistema democrático, ao sistema político preferido e, finalmente, ao posicionamento político.

Quanto ao orgulho nacional, apenas 30% estariam orgulhosos do seu país, segundo o inquérito do I.E.D. Mas num estudo do M.J.⁽²⁾ o panorama é diferente: três quartos dos jovens declaram gostar do seu país e apenas 20% declara indiferença. Os elementos da imagem nacional positiva são a beleza paisagística, o clima agradável, o património histórico e a notoriedade desportiva, no que estão de acordo 90% dos jovens; à volta de 60-70%, regista-se a boa convi-

vialidade, um regime democrático que respeita as liberdades fundamentais dos cidadãos, capacidade de empenho e de trabalho e competência teórico-científica idêntica à do estrangeiro. Perdem importância, no entanto, os símbolos emblemáticos da “Pátria” (bandeira, hino, desfiles); “assiste-se ao declínio generalizado dos rituais de nacionalidade em favor de um nacionalismo juvenil de raiz mais pragmática, estreitamente articulado e estimulado pelas dinâmicas concretas e quotidianas do país, nelas encontrando-se os sedimentos de uma eficaz representação nacional face ao exterior” (Conde, 1989, p. 39).

Os *modelos de transformação social* são medidos no inquérito do I.E.D. através da eficácia atribuída a várias formas de participação política na resolução de problemas: a preferência dos jovens vai pelo modelo reformista, recusando o modelo revolucionário, mas há uma boa parte, defensora do modelo conservador, que considera ineficaz o modelo reformista. Num inquérito da F.C.G.N.⁽²⁾ a afirmação de que “não é na revolução que reside a solução e a justiça, mas na evolução bem orientada” recebe a concordância de 82,7% dos pais e de 71,6% dos seus filhos universitários; no entanto, a de que “há circunstâncias em que só a violência se torna remédio adequado” tem a concordância de 22,4% dos filhos e de 11,15 dos pais.

Interrogados sobre o *tipo de sistema político* que deveria orientar as nações, se o de partido único se o pluripartidário, 76,2% dos pais e 85,3% dos seus filhos universitários optam por este último. No inquérito da NORMA, também só 12,3% dos jovens e adultos preferem um só partido, embora 6,1% optam pela resposta “nenhum”; 59,3% optam por vários partidos (só dois: 20%; três ou quatro: 32,7% e diversos: 6,6%); 19,8% não sabe.

Embora o sistema democrático pluripartidário recolha as preferências, o seu *funcionamento* é alvo de atitude negativa. No inquérito do I.E.D. os jovens manifestam uma atitude crítica e mesmo de descrença face aos dois sustentáculos principais do sistema democrático: os partidos e o voto; os primeiros “dividem mais do que unem as pessoas” e “são dominados por meia dúzia e os outros vão atrás”; quanto ao voto consideram que as pessoas votam influenciadas (49,7%) ou mesmo ao acaso (10%), só 38% estimando que se vota de modo consciente. Também no inquérito do M.J., cerca de metade dos jovens considera que Portugal é um país com uma dinâmica partidária estritamente envolvida em jogos de poder (30% discordam); mas, igualmente, não seria a ineficácia do regime político em si que estaria em causa (41,5% discorda que Portugal tenha um regime político ineficaz, só um terço concorda), mas sim um mau funcionamento do sistema partidário. No inquérito da NORMA, ainda, mais de 60% dos jovens e adultos declaram que “os partidos são todos iguais” e que “só servem para dividir as pessoas”; de qualquer modo cerca de 50% considera que “sem partidos não há democracia” e que “através deles as pessoas podem participar na política”.

De par com a descrença no modo de funcionamento do sistema democrático vai o *desinteresse pela política*. No inquérito do I.E.D., 89% manifesta pouco ou nenhum interesse pela política. Também no do I.C.S. só 9% se declara muito interessado, 61% algo interessado e 27% nada interessado. Também no estudo do M.J. a participação social e política é a menos valorizada de seis dimensões relativas ao futuro pessoal de cada um: apenas 3% a colocam numa das três primeiras prioridades; esta fraca valorização não se deveria apenas à concorrência das restantes cinco dimensões (realização profissional, dinheiro e segurança material, vida familiar, vida afectiva e tempos livres) pois esta dimensão suscita ainda a indiferença de 36%

quando nas outras dimensões tal nunca ultrapassa os 10%. E nem sequer os novos movimentos sociais, como o pacifismo e o ecologismo captam mais o interesse dos jovens; no inquérito do I.E.D. não é muito forte a adesão a estes projectos, ainda que mais elevada ao segundo.

Os resultados dos vários inquéritos (I.E.D., I.C.S., F.C.G.N.) são, finalmente, bastante concordantes quanto ao posicionamento político dos sujeitos: a maioria coloca-se no centro e a adesão é semelhante à esquerda e à direita. Num estudo que permite comparações entre pais e filhos universitários (F.C.G.M.^(?)), estes situam-se mais para a esquerda e os pais mais para a direita, embora a maioria das duas gerações prefira o centro.

3. Valores humanos: aumento das prioridades dos valores pessoais

Num nível mais geral que as atitudes, os valores também são considerados frequentemente em relação com os comportamentos. Vários estudos foram realizados na década de oitenta sobre os valores dos jovens portugueses, alguns limitados a universitários; um destes era um estudo intergeracional que nos permite assim ter elementos sobre os adultos. Todos utilizaram a Escala de Valores de Rokeach.

O inquérito do I.E.D. abrangeu apenas os valores finais⁽³⁾. Numa primeira análise, concluiu-se que era maior a orientação para os valores pessoais do que para os sociais (Correia Jesuino, 1983). Comparando estes resultados com os de anteriores aplicações da escala a amostras de populações jovens, em 1980 e 1983, este autor verifica a sua divergência com os de 1980 e convergência relativamente aos de 1983: em 1983, a predominância das orientações pessoais sobre as sociais é ainda maior.

Numa segunda análise dos resultados, Vala (1985) agrupa os valores em pessoais (que subdivide em hedonistas e de desenvolvimento, expressão e afirmação do eu), em relacionais e em sociais e verifica a seguinte hierarquia descendente de importância: (a) pessoais associados à satisfação e à gratificação imediatas; (b) relacionais ou afiliativos; (c) pessoais de desenvolvimento e realização e, finalmente, (d) sociais; os jovens aparecem assim mais centrados na gratificação imediata do que em projectos a longo prazo e no seu espaço social imediato do que num espaço social alargado. Constata, ainda, que os jovens estudantes preferem os valores pessoais expressivos e os valores sociais, enquanto que aqueles que já não estudam valorizam mais os pessoais hedonistas.

No estudo da Fundação Calouste Gulbenkian (F.C.G.M.), relativamente aos valores finais, também os jovens estudantes, de um concelho perto do Porto, dão mais importância aos valores pessoais e relacionais enquanto os seus pais privilegiam os sociais; relativamente aos instrumentais, se nos pais predominam os valores que implicam relação mesmo que já só interiorizada (valores de moralidade), nos filhos, isso acontece com os valores cujo padrão de medida é o próprio indivíduo em relação com ele próprio (valores de auto-realização).

Para Correia Jesuino (1983), a supremacia dos valores pessoais confirmaria a constância e a predominância do individualismo como traço cultural português detectável noutros estudos⁽⁴⁾. A redução dos valores sociais à medida que os estudos se aproximam dos anos noventa, levam-no a concluir que os jovens de hoje estariam a evoluir cada vez mais no sentido da maior predominância dos valores pessoais sobre os sociais. É esta conclusão que conduziu Vala (1986)

a interrogar-se se estaremos face à emergência de um neo-individualismo “Será que a par do que parece ser a emergência de uma elevada procura de autonomia pessoal, se regista igualmente o crescer de um sentimento de impotência, de ausência de controlo sobre os fenómenos sociais e políticos? Se assim for, compreende-se que percam saliência os valores de igualdade, solidariedade e intervenção social e que se tornem objecto de valor as estratégias individuais de resolução dos problemas vividos” (p. 26).

4. Processos psicológicos individualistas e conformistas

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

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

Junto de uma amostra representativa de estudantes a frequentar o 2.º ano de cinco cursos universitários, no Porto, foi estudado o processo seguido na definição da sua identidade, ou seja, o conjunto de objectivos, valores e crenças em que cada um investe porque os considera adequados para dar uma direcção e um sentido à sua existência nos vários domínios desta (profissional, interpessoal, político, etc.) (Costa e Campos, 1986; 1989a; 1989b). Observaram-se os seguintes resultados relativamente a quatro tipos de processos de definição da identidade: (a) em cerca de 40% não se encontram investimentos pessoais resultantes de prévia exploração de alternativas possíveis, mas investimentos que correspondem a uma adesão sem questionamento aos projectos de pessoas significativas ou de autoridade; (b) 8% encontra-se mesmo numa situação difusa, caracterizada pela ausência de investimentos; (c) 20% encontra-se no referido período de questionamento e de exploração de alternativas, enquanto (d) cerca de 30% já realizou investimentos pessoais. Nos mesmos sujeitos, observados três anos mais tarde, no final do curso, as percentagens dos mesmos tipos de processos são respectivamente (a) 30%, (b) 8%, (c) 22% e (d) 42%: crescem ligeiramente as identidades autónomas e diminuem as alienadas e conformistas; além disso, verifica-se que a qualidade do desenvolvimento não é a mesma em todos os cursos universitários.

Mas se analisarmos, no mesmo estudo, a questão da identidade relativamente ao domínio político, verifica-se que, no primeiro momento de observação, as percentagens das diferentes categorias são respectivamente de (a) 27%, (b) 52%, (c) 14% e (d) 8% e, três anos mais tarde, de (a) 30%, (b) 28%, (c) 30,5% e (d) 11,5%. Isto é, no 2.º ano da universidade, a política é uma área sem qualquer significado na vida para metade dos estudantes; no final do curso, isso é ainda verdade em 30%; nesta altura já há 30,5% a interrogarem-se neste domínio e a

explorar alternativas; nos dois momentos, investimentos próprios só em cerca de 10%, enquanto que os investimentos conformistas sobem a 30%.

Os resultados destas investigações fornecem certos indícios de que o nível do desenvolvimento atingido em alguns processos psicológicos relevantes para a cooperação, a responsabilidade pessoal e a participação autónoma não estão muito desenvolvidos na maioria dos jovens. Seriam necessárias outras investigações neste domínio.

II. O que tem feito a escola

Se os comportamentos e atitudes políticos são prioritariamente atinentes à educação para a democracia, já os valores e os processos psicológicos são também relevantes para as outras vertentes da formação pessoal e social.

É evidente que a educação escolar, a começar pelo nível de escolaridade atingido, não é o único factor de formação pessoal e social, mas tem sido considerada importante. Não se dispõe, em Portugal, de estudos que evidenciem tal influência; existe contudo uma série de análises que nos indicam a ausência de preocupação neste domínio por parte da educação ou, mesmo, o seu papel negativo.

Passando por cima dos estudos sobre o período da ditadura (Bivar, 1971; Cortesão, 1982; Formosinho, 1987; Mónica, 1978), abordar-se-ão os relativos ao período subsequente à implantação do sistema democrático pluripartidário, em 1974. Referem-se ao currículo oculto (práticas pedagógicas, estruturas e organização das escolas) e a iniciativas curriculares específicas de educação para a democracia ou mesmo de formação pessoal e social, em sentido mais abrangente.

1. O currículo oculto

Vários estudos, quase sempre exploratórios, qualitativos e abrangendo poucos casos, têm procurado evidenciar alguns elementos do currículo oculto das escolas que dificultariam a prossecução dos objectivos da formação pessoal e social, nomeadamente da educação para a democracia.

Valente (1988) coordenou a análise de *manuals escolares* de ciências naturais, estudos sociais, língua materna e matemática dos seis primeiros anos de escolaridade (correspondentes à educação básica, até 1987), utilizados na segunda metade dos anos oitenta. A análise feita relativamente à dimensão de valores presentes aos manuais é quase sempre crítica. Refira-se, a título de exemplo, a que é feita nos manuais de Ciências da Natureza acerca dos valores de cooperação, participação e responsabilidade. Nos seis manuais analisados, o número de solicitações ao trabalho conjunto entre colegas reduz-se a 4, enquanto que as actividades propostas para realização individual é de 124: “podemos afirmar que se o trabalho de grupo é escassamente motivado nos manuais, menos ainda se indica uma organização cooperativa do trabalho escolar. Muito raramente surgem projectos de trabalho onde seja necessário a *cooperação* dos alunos entre turmas, na Escola, ou entre Escolas pela troca de materiais e/ou correspondência e só esporadicamente se utiliza a comunidade como recurso” (p. 194). Quanto à *participação* conclui o estudo “que não é uma preocupação dos autores (...). A participação activa do aluno

é muito reduzida, quer a nível do seu próprio desenvolvimento, quer na Escola ou no Meio. O aluno não pode escolher nem participar na organização do seu próprio trabalho” (p. 197). Também não há propostas de actividades que explicitamente desenvolvam a *responsabilidade*: “as actividades propostas são demasiado estruturadas, dando pouca possibilidade aos alunos de organizar o trabalho segundo as suas experiências, interesses e gostos” (p. 198).

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

Outros estudos analisaram, já não a organização do processo ensino/aprendizagem como é proposta nos manuais, mas aspectos ligados às práticas pedagógicas e às próprias condições da organização da escola.

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

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

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

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

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

2. *Iniciativas curriculares específicas*

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

(a) *disseminação de noções* sobre as instituições democráticas em disciplinas de “Meio Físico e Social”, nos quatro primeiros anos de escolaridade, e de “Estudos Sociais”, nos 5.º e 6.º anos;

(b) criação, no 7.º ano de escolaridade, de um *espaço curricular não disciplinar* constituído por projectos de ligação ao meio e designado por “Educação Cívica e Politécnica” e de um ano de Serviço Cívico, a realizar em instituições da comunidade, antes de entrar na Universidade;

(c) inserção de *uma disciplina* de “Introdução à Política” nos 10.º e 11.º anos de escolaridade;

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

Praticamente, todas as referidas iniciativas de educação para a democracia foram suspensas em 1976(6). Dois tipos de críticas podem ser feitas àquelas iniciativas, estudadas de modo mais particular por Bettencourt (1982), no que diz respeito à Educação Cívica e Politécnica, e por Bettencourt e Brederode Santos (1983) relativamente ao Serviço Cívico: críticas de implementação e de conceptualização. Por um lado, foram experiências improvisadas, decididas a escassos meses antes de serem postas em prática, com poucos ou nenhuns apoios e sem preparação adequada dos professores. Por outro, teriam ignorado o aluno como principal destinatário das inovações, sobrevalorizando as suas capacidades reais de aprendizagem atendendo à sua idade e ao seu estágio de desenvolvimento. Apesar desses condicionalismos, reconhecem as duas autoras aspectos positivos nas experiências e potencialidades de aplicação futura noutras circunstâncias. No entender de Brederode Santos (1984, 1987), não têm razão de ser as críticas que legitimaram a decisão de suspensão das experiências: sejam as de endoutrinação, sejam as de inculcação ideológica. Reconhece, no entanto, que presidia a esta experiência “a tentativa de promover sociedades mais justas sem promover, num processo recíproco, o desenvolvimento máximo dos indivíduos que as compõem e justificam” (Brederode 1987, 131), o que é uma tentativa perigosa. Mas acrescenta que não é menos perigoso “ignorar a função doutrinadora da escola e o seu papel no desenvolvimento moral e social dos alunos”, podendo acontecer que, através do seu currículo escondido, continue a promover os valores da “escola antiga”, sob uma aparência de neutralidade.

III. O que pode e deve fazer a escola

1. Segundo à Lei de Bases do Sistema Educativo

A nova Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei 46/86, de 14 de Outubro) confere responsabilidades claras à escola na educação para a democracia e para os direitos humanos. A educação escolar deve contribuir para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, desenvolver o espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões; formar cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva; proporcionar experiências que forneçam a maturidade cívica e sócio-

-afectiva, criando atitudes e hábitos práticos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no de intervenção consciente e responsável na realidade circundante; fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional (Art. 2.º e 7.º).

No que aos planos curriculares diz respeito, a Lei para operacionalizar aqueles objectivos determina que no ensino básico “incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma *área de formação pessoal e social*, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde e a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (n.º 2 do art. 47.º).

2. Reforma curricular

No seguimento de propostas concretas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (C.R.S.E., 1988) e do parecer do Conselho Nacional de Educação (C.N.E., 1989; Campos, 1989a), o Governo, a acreditar nos meios de comunicação social, decidiu o seguinte, nos primeiros dias de Agosto de 1989, sobre a formação pessoal e social na escola:

a) é disseminada nas várias componentes dos planos curriculares, constituindo uma *área de formação transdisciplinar*, isto é, todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário devem contribuir de forma sistemática para a formação social e pessoal dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos;

b) é um dos três grandes objectivos (os dois outros são: concretização de saberes e articulação entre a escola e o meio) de *um espaço curricular não disciplinar* de actividades de projectos, chamado Área Escola, cuja organização cabe à escola no horário das disciplinas envolvidas em cada projecto; no 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade, o objectivo de formação pessoal e social na Área Escola toma o nome de “Educação Cívica” com um programa nacional sobre as instituições democráticas e conta para a avaliação dos alunos;

c) sob a designação de “Desenvolvimento Pessoal e Social” é-lhe ainda atribuído *um espaço curricular disciplinar (1 hora por semana) em todos os anos dos ensinos básico e secundário mas em alternativa* à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica ou de outras religiões; de facto, a Igreja Católica propôs a “isenção” daquela disciplina para quem frequentasse Educação Moral e Religiosa, no que o Governo acedeu (Campos, 1989a).

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

A implementação da área transdisciplinar, da área curricular não disciplinar e da disciplinar relativas à formação pessoal e social constituem um importante desafio para os professores, escolas, centros de formação e de investigação e Ministério que, aliás, criou, em 1988,

uma Comissão para a Promoção de Direitos Humanos e Igualdade na Educação que não deixará de se empenhar nesta tarefa. As propostas que certos autores têm feito, em geral inspirados em autores ou ensaios realizados no estrangeiro, bem como algumas experiências sectoriais e localizadas constituirão, sem dúvida um ponto de partida, para a reflexão e acção ainda que muito caminho reste a percorrer. Vejamos primeiro as propostas.

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

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

Brederode Santos (1984, 1985 e 1987), quem mais se tem debruçado e de modo mais sistemático sobre esta questão, sublinha a pouca importância que tem sido dada em Portugal àqueles processos, o que faz da educação de valores uma mera adaptação quando não uma inculcação clara de valores sociais. Neste quadro, apresenta as correntes norte-americanas de educação moral de Kohlberg, (desde a discussão de dilemas até à organização democrática da escola, passando pela inserção em programas de educação psicológica deliberada) e a de clarificação de valores, de Raths e Simon, centrada no processo de "valorização" e não nos valores em si. Não deixa, porém, de referir a corrente, protagonizada por Ryan, segundo a qual é necessária uma formação para os próprios conteúdos dos valores sobre os quais haja consenso, num determinado momento, numa sociedade determinada.

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

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

e identidade. Como estratégias, propõe uma área curricular própria e o concurso de todas as disciplinas para este objectivo e salienta a importância de toda a atmosfera da escola.

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

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

“(a) um pensamento mais compreensivo que entre em conta com todas as variáveis e as suas relações, que coloque alternativas e antecipe consequências;

(b) a capacidade de perceber vários pontos de vista (de *outros* mais próximos e de *outros* mais distantes) e incorporar esses pontos de vista no diálogo e nas decisões;

(c) a capacidade de ter um comportamento empático integrando nas atitudes a sensibilidade a círculos cada vez mais alargados de relações humanas;

(d) o desenvolvimento do *self* tanto mais identificado quanto mais integrador de possibilidades múltiplas, de perspectivas e sentimentos diferentes;

(e) e, finalmente, a construção de valores universais que orientam o pensamento e o posicionamento moral do sujeito para além das meras convenções” (C.R.S.E., 1988, 123).

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

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

Esta perspectiva psicológica alarga-se ao desenvolvimento de professores. A Lei de Bases do Sistema Educativo, quando se refere à formação destes, assinala que deve proporcionar a ocasião de formação pessoal e social necessária para o exercício da profissão (alínea a), n.º 1, art.º 3.º); esta formação é, antes de mais, necessária para a participação que aos professores cabe na formação pessoal e social dos alunos. E é neste sentido que tem vindo a ser perspectivada a formação psicológica dos professores em alguns centros de formação (Brederode Santos, 1985; Campos 1983b e 1983c; Formosinho e Santos, 1983; Gonçalves *et al.*, 1983). Esta problemática constitui objecto de um encontro nacional sobre formação psicológica de professores em 1983 (Campos, 1983a) e, desde então, outros estudos foram publicados, aprofundando esta

questão: Brederode Santos, 1984; Campos, 1986; Formosinho, 1987; Gonçalves & Cruz, 1985; Joyce-Moniz, 1988.

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

4. Algumas experiências

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

Centrada na introdução de formas alternativas de *organização escolar*, uma experiência realizada, entre 85 e 87, em três escolas (primária, preparatória e secundária), permitiu concluir que, porque foram poucas e pequenas as alterações introduzidas, o seu impacto foi limitado; inventariaram-se, no entanto, outros aspectos estruturais e funcionais que urge mudar (Correia, 1988; Veloso e Rodrigues, 1987). Já foram apresentados, em seminário anterior do Conselho da Europa (Starkey, 1987, 9-14), experiências realizadas em algumas escolas secundárias portuguesas que consistiam na implementação de *projectos transdisciplinares* envolvendo relações com o meio. Quanto à promoção da formação pessoal e social pela criação de um *espaço curricular próprio*, iniciou-se, no passado ano lectivo, uma experiência em cinco escolas da Casa Pia de Lisboa, abrangendo 39 turmas e 6 docentes, que está a ser implementada através de seminários, debates, visitas de estudo, clubes, etc. (Freitas Dinis, 1988).

É no sentido do desenvolvimento dos processos psicológicos subjacentes às competências de vida necessárias para lidar, ao longo do ciclo vital, com as várias situações com que as pessoas se defrontam, nos vários domínios da existência, que se tem desenrolado a actuação de um bom número de psicólogos a trabalhar, desde 1983, em escolas secundárias. Apesar dos obstáculos ligados à sua situação profissional precária e à juventude da prática psicológica em Portugal, têm procurado contribuir para a formação pessoal e social nas escolas, quer organizando programas de grupo com os alunos, quer colaborando com os professores, individualmente ou em grupo, tendo em vista apoiá-los no esforço de transformação das suas práticas pedagógicas, da organização escolar ou ainda das redes de relações desta com a comunidade. Não exercem a sua prática em abstracto, mas a propósito do confronto dos professores com as várias situações do seu exercício profissional e dos alunos com as várias questões que os vão preocupando: realização escolar, planeamento e decisões vocacionais, relações interpes-

soais (de camaradagem, amizade ou intimidade) participação social, independência e autonomia, etc.; não visam apenas o desenvolvimento dos processos psicológicos pessoais mas também dos transpessoais (Abreu *et al.* 1988; Campos, 1985, 1988, 1989; Campos *et al.* 1985; Carvalho *et al.*, 1987; Coimbra *et al.*, 1986; Imaginário & Campos, 1987; Soares, 1987; Soares & Campos, 1986). É, aliás, a própria Lei de Bases do Sistema Educativo que veio acentuar o papel dos serviços de psicologia e orientação vocacional, a criar nas escolas no sentido de apoiar o desenvolvimento psicológico dos alunos e o sistema de relações da comunidade escolar (art.º 26.º).

IV Conclusão

Se é justo assinalar que se assistiu, nos últimos quinze anos, em Portugal, ao despertar do interesse da investigação no domínio da educação para a democracia ou da formação pessoal e social e à realização de um bom número de pesquisas, não se pode dizer que estas questões tenham constituído uma prioridade importante. A razão principal é talvez o desenvolvimento recente, neste país, da investigação em ciências sociais, nomeadamente no domínio das ciências da educação. Além disso, a investigação em ciências sociais ainda não é considerada relevante para o desenvolvimento do país na medida em que uma visão economicista do mesmo tem prevalecido; o que para um país a braços com transformações profundas do próprio tecido socioeconómico, no seguimento da entrada na CEE, poderá vir a ter consequências graves. É por isso que o desenvolvimento da investigação em ciências sociais poderá constituir, neste contexto, um dos pilares da consolidação e aprofundamento da vida democrática em Portugal.

Se a criação de oportunidades educativas na escola, com vista a tornar os jovens capazes de realização pessoal e de vida social em democracia, parece ser necessária, convirá não esperar muito dela, sobretudo se nada mais for realizado. Com efeito, para além do nível de escolaridade atingido, há toda a influência dos outros contextos de socialização e dos valores, normas, estruturas e práticas sociais presentes, aliás, também na escola. É por isso, que na escola, a estratégia eventualmente mais eficaz, para além de uma escolaridade sucedida e suficientemente longa, talvez seja a que visa a transformação dos valores, normas, estruturas e práticas sociais presentes na própria vida escolar. O que pressupõe uma perspectiva de reforma educativa, de inovação pedagógica e de desenvolvimento curricular totalmente diferente da que tem vindo a ser seguida neste país: não cabe aos organismos centrais produzir uma reforma a consumir nos centros escolares, mas criar condições para o desenvolvimento nestes de uma dinâmica permanente de inovação, com o apoio de centros externos de formação e investigação.

Esta perspectiva é aliás válida para o desenvolvimento das estratégias curriculares: disseminação nas outras disciplinas e área/disciplina própria. Ainda que de impacto mais limitado, podem prestar o seu contributo, sobretudo se (a) se afastarem das pedagogias livrescas e passivas tradicionais e se basearem na realização de projectos significativos e desafiantes para os jovens; (b) proporcionarem ocasiões de integração pessoal das experiências realizadas, sem o que correm o risco de se reduzirem a um activismo inconsequente; (c) se não se limitarem à aquisição de conhecimentos e à modelagem de valores, normas e comportamentos mas visa-

rem o desenvolvimento de processos psicológicos e de competências de vida das pessoas e dos grupos sociais; (d) se se inscreverem no quadro de relações personalizadas, o verdadeiro lugar do desenvolvimento pessoal e social.

Tendo em conta que nem todas as estratégias previstas de formação pessoal e social são de natureza disciplinar-nacional e sem esquecer o provável fracasso, a médio prazo, das inovações limitadas a esta formação, talvez haja aqui uma oportunidade para ensaiar um outro tipo de pedagogia e um outro modelo de desenvolvimento curricular local, em que os professores, entre outros, deixem de agir como *funcionários* do Estado e actuem como *profissionais* da educação, o que também é uma questão de democracia.

Questões para discussão

1. Como desencadear e realizar o processo de transformação do currículo escondido da escola de modo a contribuir para a educação para a democracia?

2. Como fazer de modo a que a educação para a democracia e a formação pessoal e social não se limitem à aquisição de conhecimentos e à modelagem de normas e comportamentos, mas englobe o desenvolvimento dos processos psicológicos e das competências de vida necessários para a resolução criativa e flexível das situações concretas encontradas ao longo da existência?

3. Quais são os principais resultados das experiências realizadas nos diferentes países no que diz respeito à disseminação dos objectivos da educação cívica nas diversas disciplinas e ao recurso a espaços curriculares específicos?

Notas

(¹) Aqui tomado no sentido definido por Hurrellmam (1988): "Socialization is the process of the emergence, formation and development of the human personality in dependence on and in interaction with the human organism, on the one hand, and the social and ecological living conditions that exist at a given time within the historical development of the society, on the other. Socialization designates the process in the course of which human being, with his or her specific biological and psychological disposition, becomes a socially competent person, endowed with the abilities and capacities for effective action within the larger society and the various segments of society, and dynamically maintains this status throughout the course of his or her life".

(²) Vários estudos representativos de sectores da população portuguesa, foram realizados na década de 80. Para simplificar, vamos caracterizá-los uma só vez, usando depois siglas para os identificar:

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

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

F.C.G.N. — Inquérito realizado pela Fundação Calouste Gulbenkian (F.C.G.), em 1986, junto de uma amostra nacional (N) representativa dos estudantes universitários (N=404) (Figueiredo, 1988).

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

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

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

(¹) Os valores finais dizem respeito aos *resultados*, enquanto que os instrumentais, aos *meios*.

(²) Paralelamente, contudo, e baseando-se sobre um estudo realizado com uma amostra nacional, nos Estados Unidos da América, no início dos anos setenta, no qual os jovens preferem os valores sociais e os adultos os valores pessoais, o mesmo autor emite ainda a hipótese de que os jovens portugueses estariam presentemente mais próximos do modelo adulto. Os resultados encontrados por Figueiredo (1985) junto dos pais, ainda que se refiram apenas a um concelho, contrariam os resultados americanos segundo os quais os adultos atribuíam mais importância aos valores pessoais que os jovens, bem como a hipótese de Correia Jesuino sobre o individualismo como traço cultural português.

(³) Observe-se que, relativamente à presença dos estereótipos sexuais nos manuais escolares ou nas práticas escolares, para além deste estudo, outros foram realizados nas duas últimas décadas (Bivar, 1971; Brandão, 1979; Fernandes, 1988; Fontaine, 1978; Leal, 1979).

(⁴) Paradoxalmente, por um governo constituído exclusivamente pelo partido socialista. Desde então, e até ao presente, apenas foi nomeado, em 1984, pelo Ministro da Educação, J. A. Seabra, um grupo de estudos para a introdução de uma disciplina de educação cívica, após o quarto ano de escolaridade. Foi uma orientação política sem consequência prática, até ao presente.

Bibliografia

- Abreu, M. V. (1985). Orientação escolar e profissional e desenvolvimento da personalidade. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 95-101.
- Abreu, M. V. (1988). Para uma psicopedagogia do sucesso escolar. In C.R.S.E., *Medidas que Promovam o Sucesso Escolar*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.
- Bettencourt, A. M. (1982). *La Liaison École-Milieu-Production à L'École Sécondaire Portugaise*. Tese de doutoramento, Universidade de Paris-V (policopiado).
- Bettencourt, A. M. & Brederode Santos (1981). Papel da escola na formação democrática dos alunos. In *Política Educacional num Contexto de Crise e Transformação Social*. Lisboa: Moraes Editora/I.E.D.
- Bettencourt, A. M. & Brederode Santos, M. E. (1983). O Serviço cívico estudantil: proposta para uma discussão. *O Professor*, n.º 51,4-20.

- Bettencourt, A. M. & Marques, R. (eds.) (1987). *Percursos Escolares, Estratégias de Vida, Códigos de Conduta*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.
- Bivar, M. F. (1971). *Ensino Primário e Ideologia*. Lisboa: Seara Nova.
- Braga da Cruz, M. (1985). A participação política da juventude em Portugal. *Análise Social*, XXI (87,88,89), 1057-1088.
- Brandão, E. (1979). *Os Estereótipos nos Manuais Escolares*. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.
- Brederode Santos, M. E. (1984). *Education for Democracy: A Developmental Approach to Teacher Education*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Boston (policopiado).
- Brederode Santos, M. E. (1985). *Os aprendizes de Pigmaleão*. Lisboa: I.E.D.
- Brederode Santos, M. E. (1987). Educar para a democracia. In Bettencourt, A. M. & Marques, R. (eds.). *Percursos Escolares, Estratégias de Vida, Códigos de Conduta*. Lisboa: GEP do Ministério de Educação.
- Brederode Santos, M. E. & Roldão, M. C. (1986). As associações de estudantes no ensino secundário. Um modo de promover o desenvolvimento sociomoral e a formação cívica dos jovens? *Desenvolvimento*, n.º especial, 79-92.
- Campos, B. P. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230.
- Campos, B. P. (ed.) (1983a). *Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores dos Ensinos Preparatório e Secundário*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.
- Campos, B. P. (1983b). A formação psicológica dos professores para o desenvolvimento humano dos alunos. *Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores dos Ensinos Preparatório e Secundário*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional, 6-12.
- Campos, B. P. (1983c). Que psicologia para professores? *Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores dos Ensinos Preparatório e Secundário*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional, 88-93.
- Campos, B. P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5-9.
- Campos, B. C. (1986). Formação participante de profissionais do desenvolvimento humano. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1,7-16.
- Campos, B. P. (1988). Consulta Psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-13.
- Campos, B. P. (1989a). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, (no prelo).
- Campos, B. P. (1989b). Intervenção ecológica para o desenvolvimento da criança. In Silva, I. L. & Miranda, G., *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (em publicação).
- Campos, B. P. et al. (1985). Consulta psicológica na orientação escolar e profissional em escolas secundárias da Região Norte. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 139-150.
- Carvalho et al. (1987). Desenvolvimento de competências de estudo nos jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 89-93.
- Coimbra et al. (1986). Consulta Psicológica e Desenvolvimento Interpessoal de Jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 59-69.
- Coimbra, J. & Campos, B. P. (1989). *The relationship between the interpersonal understanding and interpersonal negotiation strategies in adolescents: a crosssectional study*. Comunicação apresentada no "Tenth Biennial Meeting of the I.S.S.B.D.", Finlândia, Jyväskylä, Julho.
- C.N.E. (1989). *Novos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário*. Parecer do Conselho Nacional da Educação.
- Conde, I. (1989). *A Identidade Social e Nacional dos Jovens*. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto de Ciências Sociais.
- Correia, Jesuíno, J. (1983). Valores finais da juventude portuguesa em 1983. In *Situação, Problemas e Perspectivas da Juventude em Portugal*. Vol. VIII. Lisboa: I.E.D., 121-139.
- Correia, M. A. P. (1988). *A Escola e o Desenvolvimento dos Alunos. A Escola Serve para Educar?* Lisboa: GEP, do Ministério da Educação.
- Cortesão, L. (1982). *Escola, Sociedade. Que Relação*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Costa, M. E. & Campos, B. P. (1986). Identidade de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 5-11.
- Costa, M. E. & Campos, B. P. (1989a). Social context and identity development. The case of university area of study. In B. Campos (ed.). *Interpersonal and Identity Development. New Research Directions*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional (em publicação).
- Costa, M. E. & Campos, B. P. (1989b). *University area of study and identity*. Comunicação apresentada no "Tenth Biennial Meeting of the ISSBD", Finlândia; Jyväskylä, Julho.
- C. R. S. E. (1988). *Proposta Global de Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.
- Fernandes, J. V. (1988). *A Escola e a Desigualdade Sexual*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ferreira, P. M. (1989). *Os Jovens e o Futuro. Expectativas e Aspirações*. Lisboa: Instituto da Juventude e Instituto de Ciências Sociais.
- Figueiredo, E. (1985). Mudança, valores e conflito de gerações em Portugal. *Análise Social*, XXI, (87-88-89), 1005-1020.
- Figueiredo, E. (1988). *Conflito de Gerações. Conflito de Valores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontaine, A. M. (1977). A discriminação sexual dos papéis sociais nos manuais portugueses de aprendizagem da leitura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XI, 149-183.
- Formosinho, João (1987). *Educating for Passivity — a Study of Portuguese Education, 1926-1968*. Tese de Doutoramento, Instituto da Educação da Universidade de Londres.
- Formosinho, Júlia & Santos, M. R. (1983). Reflexão sobre o lugar da psicologia na formação de professores. *Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores do Ensino Preparatório e Secundário*. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional, 62-68.

- Formosinho, Júlia (1986). A intervenção da escola no desenvolvimento sociomoral. *Desenvolvimento*, 3, 61-74.
- Formosinho, Júlia (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia*, V,3, 247-252.
- Freitas Dinis, J. F. (1988). Educação ética e social. *Revista da Casa Pia*, 1, n.º 2, 12-13.
- Gonçalves, O., Soares, I. Lemos, M. & Póvoas. A formação psicológica dos professores nos ramos educacionais da Faculdade de Ciências do Porto. Actas do Primeiro Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores dos Ensino Preparatório e Secundário. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional. 30-43.
- Gonçalves, O. & Cruz, J. F. (1985). Desenvolvimento interpessoal e formação de professores. In J. Cruz et al (eds.). *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia, 199-217.
- Hurrelman, K. (1988). *Social Structure and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Imaginário, L. & Campos, B. P. (1987). Consulta psicológica vocacional em contexto escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 107-113.
- Joyce-Moniz, L. (1988). Formação de professores, desenvolvimento dialéctico e dialéctica no ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 1,5-20.
- Leal, I. (1979). A imagem feminina nos manuais escolares. *Cadernos da Comissão da Condição Feminina*, n.º 11.
- Lima, L. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1986). *A Criança na Pré-Escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1989). A educação para os valores no ensino básico: resultados parciais de uma análise dos currículos (policopiado).
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- 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*, n.º especial, 67-68.
- Soares, A. & Abreu (eds) (1986). *Programas. Análise de Situação*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.
- Soares, I. & Campos, B. P. (1986). Educação sexual e desenvolvimento psicosexual. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 71-79.
- Soares, I. (1987). Consulta Psicológica e realização escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 81-88.
- Starkey, H. (1987). *L'enseignement et l'étude des droits de l'homme dans les écoles secondaires*. Relatório do Seminário Europeu de Professores, Carcavelos, Portugal, 9-12 Dezembro 1986. (doc. DECS/EGT [87] 20), Conselho da Europa.
- Stock, M. J. (1988). A imagem dos partidos e a consolidação democrática em Portugal. Resultados de um inquérito. *Análise Social*, XXIV, 151-161.
- Vala, J. (1985). *Representações Sociais dos Jovens: Valores, Identidade e Imagens da Sociedade Portuguesa*. Lisboa: I.E.D.

- Vala, J. (1986). *Identidade e valores da juventude portuguesa — uma abordagem exploratória*. *Desenvolvimento*, n.º especial, 17-28.
- Valente, O. (ed). *Manuais Escolares. Análise de Situação*. Lisboa: GEP. do Ministério da Educação.
- Valente, O. (1989). *A escola e os valores* (em publicação).
- Veloso, M. G. Rodrigues, M. J. (1987). *A Escola e o Desenvolvimento dos Alunos. Um Ano de Trabalho Com as Escolas*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.

Porto, 10 de Agosto de 1989

