

Contributo para uma reflexão (conclusão)
Rui Trindade

Educação escolar e desenvolvimento pessoal e social



Foto: J. P. Coutinho

alunos vivenciam nas escolas e as condições que esses contextos lhes proporcionam deverão ser considerados como factores que condicionam e determinam o sentido e a qualidade dessa formação. Deste modo, todas as áreas curriculares devem contribuir (independentemente da sua especificidade) para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, não só por causa das suas opções curriculares, mas, sobretudo, por causa dos processos de mediação social e instrumental que se desenvolvem neste âmbito, através de uma dada organização pedagógico-didáctica do processo de ensino-aprendizagem e do conjunto de interações que ocorrem entre os elementos envolvidos nesse mesmo processo.

Ou seja, de acordo com esta abordagem de natureza abrangente, o desenvolvimento pessoal e social dos alunos é entendido em função de uma perspectiva holística e sistémica, em função da qual se afirma a relação de imanência entre as múltiplas dimensões que caracterizam esse mesmo desenvolvimento, as dimensões cognitiva, afectivo-emocional, interpessoal, sócio-moral e ética.

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

De acordo com o conjunto de pressupostos enunciados defendemos então que o estatuto que se atribui ao aluno no âmbito do processo de ensino-aprendizagem assume uma importância estratégica inquestionável na construção e concretização de projectos curriculares articulados com os valores, as orientações e os propósitos que norteiam os projectos educativos vocacionados para promover o desenvolvimento pessoal e social das crianças, dos adolescentes e dos jovens no quadro do seu processo de escolarização. É neste âmbito que os contributos de Piaget e Vygotsky permitem balizar o campo conceptual onde aqueles valores, aquelas orientações e aqueles propósitos adquirem um sentido, em consonância, aliás, com a reflexão desenvolvida nas etapas precedentes.

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

De acordo com este tipo de orientação teórica pode afirmar-se que qualquer processo de ensino-aprendi-

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

Deste modo, a gestão dos processos de ensino-aprendizagem deixa de ficar confinada aos exercícios docentes de manipulação dos itinerários educativos dos alunos, para se desenvolver, antes, em função de uma dinâmica que estes protagonizam em interacção com agentes mediadores que se afirmam pelo seu interesse na criação das condições educativas que permitam aos alunos participar activamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de funcionamento mais complexos e integrados (Coimbra, 1991). A intervenção educativa nas escolas terá de ser implementada então mais como um projecto a desenvolver do que como um programa a cumprir, já que se torna urgente estabelecer uma diferença entre o que o aluno é capaz de fazer e de aprender por si só e o que é capaz de fazer e de aprender com o apoio de alguém, delimitando-se assim o que César Coll Salvador designa por "margem de incidência da acção educativa" (Salvador, 1994: 126). Neste sentido e corroborando as palavras deste autor pensamos que "desenvolvimento, aprendizagem e ensino são, portanto, três elementos relacionados entre si, de tal maneira que o nível de desenvolvimento efectivo condiciona as possíveis aprendizagens que o aluno pode realizar graças ao ensino e este, por sua vez, pode chegar a potenciar o nível de desenvolvimento efectivo do aluno mediante as aprendizagens específicas que promove" (Salvador, 1994:126). A acção do professor constrói-se assim em função do seu papel como agente de mediação entre o aluno e o saber colectivo culturalmente organizado, contribuindo para que a relação entre ambos possa constituir uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social do primeiro. Situámo-nos portanto no âmbito de uma concepção construtivista de intervenção pedagógica, a qual grosso modo se define pela valorização da implementação de actividades cujos conteúdos sejam potencialmente significativos quer do ponto de vista da sua significância lógica (Coll, 1992), implicando, por isso, a adopção de material relevante e passível de ser manipulado pelo aluno, quer do ponto de vista da sua significância psicológica (Coll, 1992), já que deverá permitir aos alunos estabelecer relações pertinentes entre esse material e os seus conceitos prévios.

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

No artigo que precedeu o trabalho que agora se apresenta, defendi que o contributo das escolas para o desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos, dependeria, em larga medida, do modo como se conseguisse apoiar as crianças e os jovens a aceder à experiência colectiva culturalmente organizada, aos instrumentos, noções e quadros conceptuais que a corporizam, bem como se soubesse valorizar, simultaneamente, o seu protagonismo no decurso de um tal projecto.

De acordo com o pressuposto acabado de enunciar, começo por discutir, então, a vulnerabilidade das abordagens que tendem a dicotomizar os espaços educativos em espaços curriculares de natureza eminentemente formativa e espaços curriculares de natureza formativa (Cunha, 1993), operação a partir da qual se corre o risco de legitimar a natureza insular dos programas de intervenção educativa especialmente vocacionados para promover a formação pessoal e social nas escolas. Sem pretender discutir a importância e a pertinência destes programas, e porque afirmamos que a formação pessoal e social dos alunos constitui o eixo estruturante e o principal propósito dos projectos educativos contemporâneos, defendemos então que a totalidade das experiências que os

Dimensões básicas dos processos de ensino-aprendizagem

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

a) uma dimensão que nos permite identificar esse tipo de processos com processos de "participação guiada" (Rogoff, 1990, in Lacasa, del Campo & Méndez, 1994:112) que se constroem em torno de cinco princípios elementares, os quais nos permitem caracterizá-los como: (i) processos que obrigam à participação activa, singular e diferenciada de alunos e professores; (ii) processos que se desenvolvem explicita e implicitamente através das interacções que ocorrem entre professores e alunos e, alunos entre si; (iii) processos que que permitam ao aluno relacionar o novo material a aprender com os seus conhecimentos prévios; (iv) processos que implicam que o aluno participe (e aprenda a participar) no seu controle e na sua condução; (v) processos que se desenvolvam no quadro de uma estrutura curricular que permita concretizar um modelo operacional congruente com os pressupostos acabados de enunciar;

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

- o aluno como o centro da intervenção educativa, o que implica que se conclua de imediato que não é possível ensinar de um modo creível e produtivo se não se tiver em conta a cartografia da sua rede de representações (Astolfi, 1993). O acto de aprender não pode ficar circunscrito, então e de acordo com esta perspectiva, apenas a um acto de apropriação de conhecimentos construídos por outros, já que é algo de mais complexo que terá de ser compreendido em função da relação de interdependência que se estabelece entre os saberes culturalmente organizados e o conjunto de informações, cognições e representações prévias que os alunos expressam.

- as relações de cooperação e colaboração entre os alunos que devem ser intencional e deliberadamente adequadas de um modo pedagógica-mente adequado, na medida em que podem assumir um papel fundamental na regulação do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo por causa do impacto desenvolvimental das actividades relacionadas com a organização cooperativa das turmas ou com as relações tutoriais entre pares. Brown e Palincsar, a este propósito, valorizam tanto a função de suporte que os outros podem proporcionar a vários níveis, como o papel que os potenciais conflitos sócio-cognitivos entre os membros de um grupo podem assumir, enquanto factor capaz de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. A necessidade de negociar significados, de partilhar responsabilidades, de colaborar entre si ou de definir acções conjuntas constituem oportunidades de desenvolvimento, não só cognitivo, como também interpessoal, ético e sócio-moral, já que supõem obrigatoriamente que, no âmbito de um processo co-regulado pelos professores, os alunos desenvolvam o seu sentido de competência próprio e a sua autonomia, exprimindo,

igualmente, comportamentos exploratórios e aproveitando a oportunidade de aprender a reflectir em conjunto acerca das actividades do grupo onde participam (Watson, Solomon, Dasho, Shwartz & Kendzir, 1994).

Escola a tempo inteiro

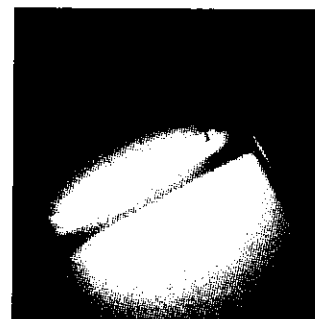
Se se defende que a Escola deve ser um espaço preocupado a tempo inteiro com a formação pessoal e social dos seus alunos, há que reconhecer que a prossecução de tal objectivo não pode ser dissociada da implementação, nas salas de aula, de modalidades de intervenção pedagógico-didáctica que se estruturam em torno de três vectores principais:

- de uma concepção que entende o conhecimento em função da sua natureza pragmática e adaptativa, cuja construção ocorre no decurso da acção e da reflexão sobre a acção, de acordo com a sua viabilidade num determinado espaço cultural e histórico;

- da subsequente valorização da actividade auto-estruturante dos alunos que, no âmbito de qualquer projecto de educação escolar, deverá ser compreendida e modulada em função da qualidade das interacções, quer de natureza interpessoal quer de natureza cultural, que ocorrem no seio de um tal projecto. Um projecto que utilizando as palavras do professor Eurico Lemos Pires se poderá definir em função de dois conjuntos de finalidades básicas, interessando, num primeiro momento na formação de "uma cidadã actuante nos campos político, económico e cultural" (Pires, 1996: 23) e, assumindo, posteriormente, "a intenção de conferir todo o potencial para que o indivíduo possa vir a ser feliz, conseguir resistir às adversidades que são próprias da condição humana e aprender a conviver sã e fraternalmente com todos os outros, aceitando-os e sendo aceite, num espírito de justiça e tolerância: realizar o céu na terra até onde for possível" (Pires, 1996: 23);

- da necessidade de se compreender os vínculos essenciais que se estabelecem entre a construção do conhecimento, a manipulação da informação e os reportórios metodológicos e comportamentais que se vão adquirindo e consolidando. Ou seja, não se pode dissociar, de acordo com esta perspectiva, o desenvolvimento cognitivo, da construção da identidade psicossocial, do desenvolvimento sócio-moral, interpessoal ou do desenvolvimento afectivo-emocional, no âmbito de qualquer projecto de educação escolar.

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



BIBLIOGRAFIA

- Astolfi, J-P (1993). L' école pour apprendre. Paris: ESF éditeur
- Coimbra, J.L.B. (1991). Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal. Prova complementar para a prestação de provas de Doutoramento (policopiado). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento (ICPCEUP)
- Coll, C. (1992). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concépcion constructivista del aprendizaje y de la enseñanza (435-453), in Coll, C.;
- Palacios, J. & Marchesi, A. (Ed.), Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Psicología
- Coll, C. & Martí, E. (1992). Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje (121-139), in Coll, C.; Palacios, J. & Marchesi, A. (Ed.), Desarrollo psicológico y educación, II: Psicología de la Educación. Madrid: Alianza Psicología
- Cunha, P.O. (1993). Objectivos, conteúdos e métodos da disciplina de desenvolvimento pessoal e social. Inovação, 6, 3, 287 - 308
- Lacasa, P.; Pardo, P.; Herranz, P. (1994). Escenarios interactivos y relaciones entre iguales (118-153), in Rodrigo, M.J. (Ed.), Contexto y desarrollo social. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Pires, E. L. (1996). O currículo educativo básico: essencialidades e trivialidades. Noesis, 39, 22-23
- Salvador, C.C. (1994). Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas
- Watson, M; Solomon, D.; Dasho, S.; Shwartz, P.; Kendzior, S. (1994). CDP cooperative learning: working together to construct social, ethical and intellectual understanding (135-156), in Sharan, S. (Ed.), Handbook of cooperative learning methods. London: Greenwood Press