

## Formação Pessoal e Social e Desenvolvimento Psicológico dos Alunos

Bártolo Paiva Campos\*

Explicita-se o processo que conduziu à definição das modalidades curriculares da área de formação pessoal e social criada pela Lei de Bases do Sistema Educativo: a *disseminação transdisciplinar*, a integração num *espaço curricular não disciplinar*, dedicado à realização de projectos na designada Área Escola e, finalmente, a atribuição de *uma disciplina*, apenas para quem não frequentar Religião e Moral, de que é alternativa. Acentua-se a dimensão psicológica desta formação pessoal e social: há processos psicológicos a desenvolver, indispensáveis para a aquisição das competências de vida, que permitam resolver, do modo mais criativo e flexível possível, as situações, cada vez mais diferentes e exigentes, com que as pessoas se confrontam ao longo da sua existência nos domínios familiar, sexual, profissional, social, político, económico, etc.. Salientam-se as novas oportunidades de exercício da consulta psicológica para o desenvolvimento humano por parte dos psicólogos nas escolas, valorizando-se a estratégia de intervenção centrada na transformação do sistema ecológico escolar, mais do que na disseminação de objectivos pelas disciplinas ou na criação de novas disciplinas, e a estratégia de inovação emergente localmente da participação dos principais intervenientes, em vez de ser produzida centralmente e consumida em cada escola.

Acaba de ser criada, nos ensino básico e secundário, uma área de formação pessoal e social dos alunos com importantes implicações e exigências para a actuação dos psicólogos nas escolas portuguesas. Esta área cria novas oportunidades de exercício de consulta psicológica para o desenvolvimento humano e incentiva experiências em curso de construção de um papel dos psicólogos nas escolas, diferente da imagem tradicional que dele tem a opinião pública. Importa que os psicólogos tenham um conhecimento exacto desta área e das potencialidades que abre para o desempenho das suas funções nas escolas, se souberem ser

criativos na elaboração de novas modalidades de intervenção psicológica.

Procurando contribuir para esclarecer o que está em jogo na nova área de formação pessoal e social, o presente artigo vai examinar com certo pormenor o tratamento que várias instâncias deram a esta questão na reforma dos planos curriculares dos ensino básico e secundário. De seguida, tendo em vista o futuro desenvolvimento curricular relativo à formação pessoal e social, acentua-se a dimensão de desenvolvimento psicológico presente nesta.

### Objectivos e modalidades curriculares

Para termos uma ideia mais exacta dos objectivos e das modalidades curriculares desta nova área será útil seguir as posições que a Comissão da Reforma, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e o Governo foram sucessivamente tomando sobre a mesma, após a sua criação pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta última, de facto, determina que

\* Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Director do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional. Este trabalho insere-se no âmbito da Linha de Acção nº 1 (Desenvolvimento Psicológico de Jovens e Adultos) do Centro de Psicologia da Universidade do Porto (INIC).

“os planos curriculares do 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, prevenção de acidentes, a educação para a saúde e a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito” (nº 2 do artº 47º da Lei 46/86, de 14 de Outubro).

Esta disposição, aprovada por unanimidade na votação na especialidade, não constava de nenhum dos cinco projectos de Lei de Bases apresentados pelos partidos à Assembleia da República. Foi proposta na Subcomissão Parlamentar encarregada de elaborar o projecto final a submeter à Comissão Parlamentar de Educação, para votação na especialidade, e, ao Plenário da Assembleia, para votação final global. Tal proposta corresponde ao que acontece na maioria dos países da CEE (CEE, 1987) onde a educação básica engloba temas interdisciplinares (ambiente, direitos humanos e educação cívica, educação para a saúde, educação para a segurança rodoviária, educação sexual, etc.), tem paralelo na experiência canadiana em curso no Québec, onde, desde 1972, existe na escola primária e secundária uma área de *Formation Personnelle et Sociale* com cinco vectores (educação para a saúde, educação sexual, educação para as relações interpessoais, educação do consumidor e educação para a vida em sociedade) e baseia-se nos movimentos que defendem a intencionalização do papel da educação escolar na aquisição de competências de vida (Hopson & Scally, 1981) e na promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos (Sprinthall, 1989).

Ao determinar que os planos curriculares da educação básica contenham uma área de formação pessoal e social, a Lei de Bases mais não faz que criar instrumentos de prossecução dos objectivos que define para a formação geral de todos os cidadãos; aqueles não se limitam à aquisição da cultura moderna nas suas dimensões literária, científica, tecnológica e artística, mas abrangem ainda o desenvolvimento de uma série de competências de vida. De facto, a educação deve contribuir para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do

trabalho; 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 inserem e de se empenharem na sua transformação progressiva; proporcionar experiências que forneçam a maturidade cívica e socio-afectiva, criando atributos e hábitos práticos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; contribuir para a aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres; fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional (artºs 2º e 7º da Lei de Bases).

#### *A proposta da Comissão de Reforma*

Tendo presente estes objectivos e na sequência do estipulado no referido art. 47º da Lei de Bases, a proposta dos novos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, elaborada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, inclui uma área de formação pessoal e social no ensino básico (C. R. S. E., 1988, 100). Sem prejuízo das componentes desta área, ou algumas delas, poderem ser integradas nas actividades pedagógicas de outros domínios curriculares, parecendo a Língua Portuguesa e o estudo do meio envolvente os mais favoráveis a essa integração, a proposta entende ser necessário reservar, no entanto, uma hora semanal para o desenvolvimento autónomo deste domínio ou área de formação; este espaço curricular próprio estaria a cargo de uma figura equivalente ao actual director de turma.

No estudo que a Comissão de Reforma anexa à sua proposta, elaborado por Júlia Formosinho da Universidade do Minho, esclarece-se o sentido da proposta quanto aos espaços curriculares a consagrar a esta área:

“Em entendimento possível e dentro do quadro da LBSE: (a) deve fazer-se uma disseminação de conteúdos da área de formação pessoal e social por várias disciplinas e pela área de projecto; (b) deve criar-se um espaço

curricular próprio, a cargo do orientador educativo de turma, onde se fazem debates, trabalhos de projecto, seminários, sínteses, etc. Assim, cria-se uma área interdisciplinar para a qual contribuem todos os professores envolvidos na docência desses conteúdos e cujo responsável é o orientador educativo. Os conteúdos curriculares disseminados pelas várias disciplinas serão objecto de uma formulação autónoma (um programa) e serão inspirados nas componentes determinadas na L.B.S.E..

O orientador educativo de turma, pela sua maior proximidade dos alunos - portanto, pelo seu melhor conhecimento de cada um individualmente bem como do grupo turma e da dinâmica que a cada momento se está a gerar nessa turma - é a figura privilegiada para a orientação desse espaço curricular próprio, onde se fazem trabalhos de projecto, debates, seminários, etc.. Este espaço curricular poderá ser um espaço aberto em duas acepções: aos pais e outros agentes educativos e aos interesses específicos dos próprios alunos e da turma.

Das disposições anteriores decorre que vários professores formam uma área interdisciplinar que os une num projecto educativo comum para além dos projectos educativos disciplinares em que já estão naturalmente envolvidos.

Esta solução, respeitando a Lei de Bases, garante aspectos fundamentais tais como o pluralismo e a eficácia desta área de formação. As razões aduzidas para a afirmação anterior têm suporte, em relação ao pluralismo, no facto de neste esquema a educação pessoal e social ser garantida por uma equipa de professores, oriundos de diferentes áreas disciplinares e muito provavelmente com diferentes perspectivas epistemológicas e visões do mundo e da vida. A garantia da eficácia parece poder ser antecipada do facto de esta formação percorrer horizontal e verticalmente todo o currículo” (C.R.S.E., 1988, 122).

#### *A posição do Ministério da Educação*

No parecer que solicitou ao Conselho Nacional de Educação sobre os planos curricu-

lares, o Ministro da Educação, Roberto Carneiro, embora afirme que está de acordo genericamente com a proposta da Comissão de Reforma, acentua que algumas questões lhe suscitam dúvidas. Entre estas, “a existência de uma área autónoma de “Formação Pessoal e Social”, com uma hora por semana, em contraste com a hipótese de integrar os objectivos e conteúdos desta área nas restantes contempladas no plano curricular” e “a introdução de uma disciplina alternativa à de “Religião e Moral Católicas” conforme parecer da Conferência Episcopal (C.N.E., 1989).

Tenha-se presente que na proposta da Comissão de Reforma o problema não está na existência de um tempo próprio *em contraste* com a integração nas outras áreas curriculares, mas *em complemento* de tal integração.

A oposição à existência de um tempo próprio para a formação pessoal e social obrigatória para todos foi presente ao Ministro por duas vias, pelo menos: pelo conhecido Grupo Fraústo (1) e pela Comissão Episcopal da Educação Cristã.

É o documento da Comissão de Reforma (C.R.S.E., 1988, 111) que ao enumerar os seus principais desacordos com o Grupo Fraústo, nos informa que este, embora considere a necessidade do tratamento da área de formação pessoal e social, discorda da sua autonomia como disciplina curricular, designadamente em consequência da inexistência de professores susceptíveis de garantir a sua docência generalizada.

No corpo do projecto alternativo do Grupo de Trabalho apenas há uma referência a um vector de formação pessoal e social, o da educação cívica, feita em resposta a críticas recebidas sobre a organização do 2º ciclo do ensino básico no projecto preliminar:

“Quanto à criação de uma disciplina de “Educação Cívica” mantém-se a posição referida no Relatório Preliminar. Pensa-se que a Lei de Bases não aponta no sentido de criação de uma disciplina específica e, muito menos, restringida ao âmbito do 2º ciclo do ensino básico. Pelo contrário, a leitura conjugada dos Princípios Gerais (artº 2º), dos Princípios Organizativos (artº 3º), dos Objectivos (artº 7º) e do Desenvolvimento Curricular (artº 47º) aponta, a

nosso ver inequivocamente, para que a educação cívica decorra naturalmente da própria condução do processo educativo na Escola e nas suas relações com a Família e o Meio e assumam um carácter transdisciplinar. Pensa-se, também, que a evidente diferença de objectivos não justificaria, em caso algum, uma posição de alternativa à Religião e Moral Católicas. Finalmente uma disciplina desta natureza colocaria problemas, certamente delicados de definição de programas e de selecção de professores" (Fraústo da Silva *et al.*, 1988a, 5-6).

No anexo IV do seu projecto alternativo, dedicado à Área-Escola, o Grupo de Trabalho indica que é no âmbito das actividades desta área que com mais proveito se incluirão *noções* essenciais para a vida moderna: a educação para a preservação e defesa do ambiente, a educação para a saúde, a educação do consumidor, a prevenção de acidentes no trabalho, a segurança no trânsito e a própria educação sexual, etc. (Fraústo da Silva *et al.*, 1988b, 43). Sem recorrer à expressão "formação pessoal e social" enumeram-se quase todas as componentes desta presentes na Lei de Bases; curiosamente, omite-se a educação para a participação cívica.

Pode resumir-se a posição do Grupo Fraústo sobre esta matéria do seguinte modo: (a) apesar de dar grande ênfase à dimensão para a cidadania e à dimensão pessoal da formação no enunciado dos objectivos (Fraústo da Silva *et al.*, 1988a, 34-35), este projecto alternativo não trata formalmente a questão; (b) no que à educação cívica diz respeito, privilegia uma situação de recurso ao currículo implícito e à disseminação transdisciplinar e rejeita que se constitua como disciplina alternativa à de Religião e Moral Católicas; (c) relativamente às outras vertentes da formação pessoal e social, insere-as nos objectivos da Área-Escola; (d) parece de qualquer modo excluir a hipótese de um espaço curricular próprio.

A *oposição da Comissão Episcopal da Educação Cristã*, expressa em carta enviada ao Ministro e que este remeteu ao Conselho Nacional de Educação, é mais radical:

"A Igreja não pode, de modo nenhum, aceitar a criação, por alguns sugerida numa disci-

plina de "formação pessoal e social" imposta a todos pela Escola, porque tal solução contraria a opção maioritariamente expressa pelos pais, consubstanciada nas taxas de frequência da aula de Religião e Moral Católicas, apesar das condições adversas em que é leccionada, e ainda porque ignora que a ética de inspiração cristã contém em si os princípios morais universalmente aceites e constitutivos das principais declarações internacionais, sendo mesmo inspiradora de muitos deles; tal ignorância desprestigia quem nele incorre e ofende a moral católica" (cit. in C. N. E., 1989).

Como se vê, aquele órgão da Igreja Católica opõe-se a que a formação pessoal e social, prevista na Lei de Bases, faça parte da formação geral de todos os alunos porque a considera concorrente com a disciplina de Religião e Moral Católica; consequentemente propõe, na mesma carta, que a formação pessoal e social seja garantida para uns pela Religião e Moral Católicas, ou disciplina equivalente de outras confissões religiosas, e, para os que não frequentarem a Religião e Moral, por outras disciplinas de educação ética que veiculem os valores universalmente aceites e aqueles que constituem a matriz cultural portuguesa (2).

#### *O parecer do Conselho Nacional de Educação*

No parecer, que tive o prazer de preparar com Barbosa de Melo, o Conselho Nacional de Educação, por unanimidade, definiu-se claramente face às dúvidas do Ministro, às posições do Grupo Fraústo e à oposição da Comissão Episcopal da Educação Cristã.

Começando por esta, o Conselho declarou:

"Crê-se que nesta tomada de posição a Igreja não se refere à maior parte das componentes da área de formação pessoal e social referidas na Lei de Bases: educação ecológica, educação do consumidor, educação familiar, educação sexual, prevenção de acidentes, educação para a saúde e educação para a participação cívica. Nesta área há conhecimentos científicos a aprender, processos e atitudes psicológicas a desenvolver e capacidades de acção a adquirir. *Constituindo*

*um domínio autónomo, não se vê razão para não serem proporcionadas a todos os alunos ocasiões de aprendizagem daqueles conhecimentos, de desenvolvimento daqueles processos e atitudes e de aquisição daquelas capacidades de acção"* (sublinhado meu) (C. N.E., 1989).

Como se vê, o Conselho considerou a formação pessoal e social (de que faz parte a educação cívica) como espaço autónomo de formação relativamente à Religião e Moral Católicas e, em consequência, estimou que devia ser proporcionada a todos os alunos (e não apenas aos que não optassem pela disciplina de Religião e Moral). Aliás, é a própria Lei de Bases que a seguir ao nº 2 do artº 47 sobre a inclusão da formação pessoal e social no ensino básico coloca o nº 3 onde estipula:

"Os planos curriculares dos ensinos básico e secundário integram *ainda* o ensino da Moral e da Religião Católicas, a título facultativo, no respeito dos princípios constitucionais da separação das igrejas e do Estado e da não confessionalidade do ensino público" (sublinhado meu).

Ao considerar que a formação pessoal e social era um domínio autónomo relativamente à disciplina de Religião e Moral e a proporcionar a todos os alunos, ficava clara a posição de Conselho quanto a colocá-la em alternativa à Religião e Moral como propunha a Igreja (3).

Relativamente às posições do Grupo Fraústo, o Conselho refere que todos estão de acordo que os objectivos de formação pessoal e social podem e devem ser procurados através de outras áreas curriculares, mas considera ainda oportuno criar para o efeito *um tempo curricular próprio*, estando assim genericamente de acordo com a proposta da Comissão de Reforma (C.N.E., 1989). Indica dois motivos: o carácter disciplinar das outras áreas dificulta a prossecução de objectivos que ultrapassam os específicos de cada disciplina, como aliás nos ensinam as experiências, realizadas nos outros países, de disseminação pelas disciplinas de objectivos que tradicionalmente não são os seus (Watts, 1985); além disso, estima que é necessário prever momentos para a realização de projectos e para

a sistematização e integração pessoal das experiências realizadas no âmbito das diferentes disciplinas ou fora delas.

Acerca das posições da Comissão de Reforma, o Conselho torna clara a sua opção quanto às formas que deve tomar o tempo próprio da formação pessoal e social e lembra um aspecto a considerar para além da disseminação pelas disciplinas e do tempo curricular próprio.

Quanto às formas a tomar por este último, segundo o estudo que a própria Comissão de Reforma anexa à sua proposta, podem considerar-se três soluções:

"(a) a criação de disciplinas ou áreas autónomas;

(b) a criação de espaços curriculares, mas não disciplinares, de frequência obrigatória (áreas de projecto, áreas de aplicação, áreas de actividade, seminários); (...)

(d) a criação de espaços curriculares não disciplinares de frequência facultativa" (C.R.S.E., 1988, 119-120).

Sem impedimento da área de formação pessoal e social poder (e dever) ocorrer em actividades de frequência facultativa, o Conselho considerou que tal formação deve ser assegurada em espaços curriculares não disciplinares de frequência obrigatória, excluindo a hipótese de espaços curriculares disciplinares. Este também parece ser o entendimento da Comissão de Reforma sobretudo no ponto 2. do referido estudo (C.R.S.E., 1988, 121-122); mas como, por vezes, existem afirmações no sentido da criação de espaços curriculares disciplinares, o Conselho especificou claramente as suas preferências. Como a Área-Escola é constituída por espaços curriculares não-disciplinares, de frequência obrigatória, o Conselho foi ainda de parecer que no seu âmbito devia ser englobada a formação pessoal e social, não só no ensino básico, mas ainda no ensino secundário (tendo em conta as necessidades específicas do correspondente grupo etário), devendo para o efeito ser dotada com a carga horária necessária.

As razões aduzidas pelo Conselho para excluir a criação de espaços curriculares disciplinares são duas: (a) a natureza da área de formação pessoal e social não se coaduna com a organização e metodologia disciplinar tradicional; (b) isso facilita a flexibilidade (e a

pluralidade, acrescentaria) no que se refere aos formadores encarregados desta área. E a este propósito, lembrando que a formação pessoal e social engloba o desenvolvimento de processos psicológicos, considera, em sintonia com o estudo anexado pela Comissão de Reforma, (Comissão de Reforma, 1988, 125), que os profissionais dos serviços de psicologia, previstos no artº 26º da L.B.S.E., podem e devem colaborar, juntamente com os outros docentes, nas actividades dos espaços curriculares (de frequência obrigatória ou facultativa) mais especificamente focalizados na formação pessoal e social (C.N.E., 1989).

Mas para além da formação pessoal e social se fazer pela disseminação de seus objectivos nas disciplinas dos planos curriculares e pela criação de um espaço curricular próprio, não-disciplinar, o Conselho acentua a influência substancial que a própria organização global da escola e a metodologia do processo de ensino/aprendizagem das outras áreas exercem naquela formação (C.N.E., 1989). É, aliás, a Lei de Bases que reconhece a função educativa da organização da escola e do sistema (e já não o seu mero carácter instrumental para que a educação possa acontecer), pelo menos no que se refere à educação cívica: à educação cabe "contribuir para desenvolver o espírito e a prática democrática através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias" (alinea b) do artº 3º) (sublinhado meu); "a administração e gestão do sistema educativo devem assegurar o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação que visem a consecução de objectivos pedagógicos e educativos, nomeadamente no domínio da formação social e cívica" (nº 1 do artº 43º)". Esquecer ou minimizar a dimensão implícita, organizacional e institucional da formação pessoal e social será dispendir muitas energias para magros resultados. Por isso, se compreende a chamada de atenção do Conselho Nacional de Educação.

#### A decisão governamental

No seguimento da proposta da Comissão de Reforma, das dúvidas que o projecto alternativo do Grupo Fraústo e a proposta da Comissão Episcopal da Educação Cristã suscitaram no Ministro da Educação e do parecer do Conselho Nacional de Educação, o que é que o Ministro e o Governo decidiram?

No decreto-lei sobre a reforma curricular do ensino básico e secundário, aprovado em Conselho de Ministros, a formação pessoal e social:

(a) é disseminada nas várias componentes dos planos curriculares, constituindo uma das três formações transdisciplinares, isto é, "todas as componentes curriculares dos ensino 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 objectivo do espaço curricular não disciplinar chamado Área Escola ao lado de dois outros: o da concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares e o da articulação entre a escola e o meio; para o conjunto dos três objectivos aquela Área, cuja organização cabe à escola ou à área escolar, dispõe entre 95 a 110 horas anuais a utilizar na carga horária das disciplinas envolvidas em cada projecto, sem impedimento de no futuro vir a dispôr de créditos horários próprios;

(c) sob a designação de Educação Cívica, é-lhe ainda atribuído um espaço curricular disciplinar (1 hora por semana) nos ensino básico e secundário mas em alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica e que será proporcionada pelas escolas apenas à medida que o sistema dispuser de docentes para tal habilitados.

Neste último ponto, o Governo não seguiu o parecer do Conselho Nacional de Educação, aproximando-se da proposta episcopal. De acordo com a comunicação social, foi precisamente este ponto que, pelo menos no que à formação pessoal e social diz respeito, suscitou dúvidas na Presidência da República, antes da promulgação do decreto-lei. Foi então que a

formação pessoal e social *continuou a dispôr de uma disciplina em alternativa à de Educação Moral e Religiosa Católica*, mas agora com designação de Desenvolvimento Pessoal e Social, e a inserção da formação pessoal e social na Área Escola passou a ter a designação de Educação Cívica nº 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, consagrada a temas relacionados com a participação nas instituições democráticas, usufruindo neste caso de um programa nacional e contando para a avaliação dos alunos (Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto).

Verifica-se, portanto, que, relativamente à formação pessoal e social como disciplina autónoma ou como disciplina alternativa à de Educação Moral e Religiosa Católica, continuou a vingar a proposta da Comissão Episcopal. Tenha-se, presente, no entanto, que a formação pessoal é uma formação transdisciplinar para todos e faz parte dos objectivos da área escola, também destinada a todos do 1º ao 12º ano de escolaridade.

#### A dimensão psicológica da formação pessoal e social

Torna-se agora necessário avançar no desenvolvimento curricular dos planos já fixados. A formação transdisciplinar e a Área Escola, pelas dificuldades inerentes, correm o risco de ser realidade apenas no papel e a formação pessoal e social de ficar reduzida à disciplina alternativa de Desenvolvimento Pessoal e Social, quando houver docentes.

Neste contexto, limitar-me-ei a acentuar a dimensão psicológica da formação pessoal e social e a chamar a atenção para as exigências que, entre outras, esta dimensão implica relativamente às estratégias a privilegiar e ao processo de reforma ou desenvolvimento curricular a seguir.

#### Os processos psicológicos a desenvolver

É o próprio estudo anexado pela Comissão de Reforma à sua proposta de reorganização curricular (C.R.S.E., 1988, 123 e ss.) que, na linha de propostas já feitas em Portugal por vários autores (Campos 1989b), se pronuncia pela importância em, para além dos conteúdos a incluir nesta formação, prestar

atenção ao processo de desenvolvimento psicológico que a Psicologia nas duas últimas décadas tem mostrado ser possível promover. O estudo refere mesmo o que poderemos considerar uma primeira lista de objectivos psicológicos a atingir no âmbito da formação pessoal e social:

"(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".

O desenvolvimento destes processos psicológicos é indispensável para a manifestação, nas mais diversas situações de vida (familiar, sexual, cívica, social, económica, profissional, etc.), de competências pragmáticas de linguagem, de competências relacionais e interpessoais, de competências de participação e de competências de juízo socio-moral, entre outros (Cf. *Ibidem*, 125).

Se a formação pessoal e social não se resume a promover a aprendizagem de conhecimentos científicos nem a adesão conformista a normas e valores, mas implica o desenvolvimento de processos e atitudes psicológicas indispensáveis para a aquisição das competências de vida que permitam resolver, do modo mais flexível e criativo possível, as situações cada vez mais diferentes e exigentes com que as pessoas se confrontam ao longo da sua existência, então a metodologia de aprendizagem de conceitos e de modelagem de normas e valores não é suficiente e necessário se torna ensaiar caminhos diferentes dos da educação tradicional (Campos, 1989a).

*Estratégias para o desenvolvimento psicológico*

Hoje já se considera o desenvolvimento psicológico como objectivo e resultado da história das pessoas, nomeadamente dos processos educativos sistemáticos em que se envolverem. Se a concepção naturalista já há um certo tempo deu lugar à que acentuava a influência das experiências de vida, só mais recentemente é que se começou a prestar atenção ao papel do processo educativo intencional e sistemático no desenvolvimento psicológico dos sujeitos. É certo que determinados aspectos do desenvolvimento socio-económico ajudaram a que seja cada vez mais largo o espectro dos grupos sociais a privilegiar o papel da educação na formação da personalidade dos cidadãos e dos trabalhadores tanto ou mais que no acesso ao conhecimento, à ciência, à tecnologia e às técnicas.

Não é o momento para diferenciar as várias perspectivas existentes sobre o papel da educação no desenvolvimento da personalidade; concentremo-nos apenas nos tipos de estratégias elaboradas para operacionalizar tal preocupação. Estas têm passado pela introdução de tempos educativos próprios para o efeito nos planos curriculares dos alunos e pela disseminação de objectivos de desenvolvimento pessoal e social nas disciplinas já existentes naqueles planos curriculares. Várias são as razões invocadas para os magros resultados verificados até agora com esta última estratégia. Melhores são os obtidos com as unidades educativas específicas, ainda assim relativamente moderados.

Menor tem sido a atenção prestada a uma terceira estratégia que se fundamenta no impacto sobre o desenvolvimento psicológico por parte do sistema ecológico constituído nomeadamente pela estrutura e organização da instituição escolar e do processo de ensino/aprendizagem. A estratégia de intervenção no sistema ecológico dirige-se em especial ao microsistema constituído pelas actividades, papéis e relações interpessoais experienciados pelos alunos em escolas com características físicas e materiais específicas e com uma determinada organização espaço-temporal, bem como ao mesossistema constituído pelas relações das escolas com a família e a comunidade; dirige-se ainda

às normas culturais subjacentes a um e outro. A ecologia do desenvolvimento humano não é apenas uma questão de contexto biofísico e económico; tem ainda a ver com o ambiente psicossocial. A melhoria da qualidade de vida passa também pela transformação dos ecossistemas psicossociais (Bronfenbrenner, 1979).

Para o efeito, a preocupação já não se centra na intervenção directa junto dos sujeitos em desenvolvimento, mediante programas específicos ou aproveitamento dos programas das outras áreas ou disciplinas curriculares, mas na transformação do contexto de vida que é a escola e de que fazem parte as relações desta com a família e a comunidade e as normas culturais que lhe subjazem. Não basta *acrescentar* oportunidades educativas para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos; é preciso, sobretudo, *transformar* do interior os contextos em que se desenvolvem, melhorando a qualidade de vida psicossocial que os mesmos proporcionam (Campos, 1987). E então já não estamos apenas perante um alargamento de estratégias mas ainda de processos psicológicos a prosseguir como objectivos: os processos transpessoais relativos aos grupos, à organização e às redes de relações (Campos, 1980, 1986, 1989b).

A tentação da facilidade leva sem dúvida a privilegiar, geralmente, as estratégias menos relevantes, ainda que úteis ou mesmo necessárias: disseminação dos objectivos de formação pessoal e social em algumas áreas ou disciplinas dos planos curriculares e criação de oportunidades específicas acrescentadas àquelas. A dificuldade em ir mais além reside sobretudo no facto de raramente se considerar o impacto educativo da estrutura e organização do sistema ecológico da escola. O planeamento das oportunidades educativas começa, tradicionalmente, com a definição dos planos curriculares (que áreas ou disciplinas e respectivos tempos lectivos), passa pela elaboração dos programas e pela determinação dos métodos de ensino e de avaliação para se concluir com o cálculo do tipo e número de professores, instalações e equipamentos necessários. Raramente se considera que o currículo, entendido como o conjunto das oportunidades educativas pro-

porcionadas com vista a alcançar determinados objectivos, engloba a estrutura e organização da escola; estas, no máximo, são percebidas como condições instrumentais para que as oportunidades educativas ocorram e não como oportunidades educativas de igual ou maior importância que as outras.

*O processo de reforma ou inovação curricular*

A prioridade à intervenção ecológica tem consequências sobre a perspectiva a adoptar no processo de reforma ou inovação curricular. A crer no que se vai sabendo, será este o processo seguido na reforma curricular: após a definição dos planos curriculares constituídos pelo elenco das áreas e disciplinas e respectivos tempos lectivos, os programas destas, elaborados centralmente, servirão de base a uma certa sensibilização dos professores para os mesmos a que se seguirá a respectiva implementação, primeiro em regime experimental e, depois, no seguimento dos acertos julgados necessários, em regime de generalização. Paralelamente, procurar-se-á melhorar o parque das instalações e dos equipamentos e definir-se-á um novo sistema de gestão dos estabelecimentos de ensino; este sistema será, no entanto, considerado apenas instrumental para a implementação das oportunidades educativas, percebidas como confinadas à realização dos programas das áreas ou disciplinas.

Dois reparos me merecem para já este processo: por um lado, o papel principal que cabe ao poder central e o secundário atribuído aos centros locais de ensino na elaboração, implementação e avaliação da reforma; por outro lado, a consequente prioridade dada ao desenvolvimento curricular sobre a formação de professores, a separação entre aquele e a produção de inovação curricular e a função marginal e paralela atribuída à estrutura e à organização dos centros locais de ensino, reduzida, aliás, aos aspectos relacionados com os órgãos e regras de gestão destes.

Noutra perspectiva, as escolas são consideradas os locais de produção de reforma educativa e as pessoas a elas pertencentes, os agentes principais da mesma, ainda que apoiadas

externamente. Não se trata de uma Reforma, mas de um processo permanente de renovação da dinâmica educativa. Além disso, as prioridades não vão, em primeiro lugar, para o desenvolvimento curricular (pelo menos no sentido em que este é entendido tradicionalmente), em seguida para a formação dos profissionais de educação e, finalmente, para a implementação do currículo previamente desenvolvido. Pelo contrário, focalizam-se, em primeiro lugar, na reestruturação e reorganização das instituições que são as escolas nomeadamente ao nível dos tempos, dos espaços, dos objectos, das relações interpessoais, dos papéis, das regras de vida, das actividades da vida diária (refeições, higiene, tempos livres, etc.), no pressuposto de que não só condicionam as oportunidades educativas a desenvolver e o respectivo processo de inovação local, como ainda constituem oportunidades educativas por excelência.

Pela participação no desenvolvimento curricular em situação (no sentido estrito e no sentido abrangente) os profissionais da educação vão adquirindo capacidades para o desempenho das suas funções educativas, isto é, o desenvolvimento curricular não precede a formação e esta, a implementação. A prioridade e o ponto de partida é dado à implementação curricular existente e à implicação das pessoas (individualmente, como grupos ou como instituições) num processo de transformação da mesma; assim acontecem, simultaneamente, o novo desenvolvimento curricular e a formação: a reforma emerge da situação actual (Campos, 1986).

Uma perspectiva de reforma educativa que dá prioridade à estrutura e organização dos centros educativos, não tanto pelo valor instrumental mas pela função educativa fundamental das mesmas, e que dá prioridade à emergência da reforma a partir da transformação da situação vigente, graças à participação e iniciativas dos principais agentes nela envolvidos, reserva para o poder central e para os centros locais funções totalmente diversas das que o actual processo de reforma lhes atribui. Ao poder central caberá apenas definir parâmetros e *criar condições de produção local* da reforma educativa contínua e permanente em vez de elaborar *produtos* a adoptar por cada centro local. Se esta reforma é para se produzir localmente, não há dúvida



de que é maior a responsabilidade dos centros de ensino, maior terá que ser a sua autonomia e maior será a diversidade consequente. Criar condições para que as escolas assumam a responsabilidade da sua reforma permanente, conciliar a sua autonomia com a respectiva função social e não recriar a diversidade, eis alguns desafios interessantes postos à actual reforma educativa.

### Conclusão

A criação da área de formação pessoal e social pela Lei de Bases do Sistema Educativo e o estabelecimento pelo Decreto-Lei da reforma curricular dos respectivos planos curriculares (área transdisciplinar, parte de área curricular não disciplinar e disciplina em alternativa) na medida em que implica a prossecução de objectivos de desenvolvimento psicológico, pessoal e transpessoal, tem implicações para o papel dos psicólogos a trabalhar nas escolas.

Em consonância, já a Lei de Bases define como objectivos da actividade dos psicólogos nas escolas: "O apoio ao desenvolvimento psicológico de alunos e à sua orientação escolar e profissional, bem como o apoio psicopedagógico às actividades educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar" (artº 26º). O que, aliás, o já referido estudo sobre formação pessoal e social, anexado pela Comissão de Reforma (1988) à sua proposta curricular lembra no seu termo (pág. 125).

A área de formação pessoal e social lança um desafio aos psicólogos das escolas e não se coaduna de modo algum com o perfil clássico e tradicional de actuação destes, sobretudo se se tiver presente a intervenção ecológica para a transformação do contexto escolar. Para além de intervenções directas junto de alunos, individualmente ou em grupo, tendo por objectivo o desenvolvimento dos processos psicológicos necessários para as competências de vida, boa parte da sua actuação terá de desenvolver-se em colaboração com os outros profissionais de educação, muitas vezes em projectos comuns: se podemos identificar objectivos e processos psicológicos a atingir e a utilizar, é mais difícil isolar actividades de carácter puramente psicológico.

É justo reconhecer que muitos dos psicólogos que actualmente se encontram nas escolas já

perspectivam o seu papel no quadro da promoção do desenvolvimento psicológico necessário para as diversas competências de vida, nos vários contextos de existência. Simplesmente, os serviços a que pertencem não foram ainda institucionalizados, como estipula a Lei de Bases, e têm existência precária, os quadros e carreiras ainda não foram definidos, a *ratio* psicólogo/alunos é muito elevada e é insuficiente o apoio que lhes é prestado para o desenvolvimento das suas actividades quer em termos de formação ou consultadoria quer em termos de material.

Para além da urgente resolução destes problemas, sempre adiada, torna-se imperioso que os centros de formação de psicólogos e de investigação psicológica respondam também ao desafio que lhes é lançado pela dimensão psicológica da nova área de formação pessoal e social dos alunos.

### Notas

(1) Este grupo, de que Roberto Carneiro fez parte até ser Ministro, embora fosse apenas um Grupo de Trabalho no âmbito da Comissão de Reforma, apresentou ele próprio ao Ministro, já depois de este ter recebido a Proposta Global da Comissão, um projecto de novos planos curriculares. O Ministro, ex-membro do Grupo de Trabalho, conferiu a este projecto o estatuto de "projecto alternativo" ao da Comissão (C. N. E., 1989).

(2) Acerca desta oposição da Igreja Católica será oportuno referir o depoimento insuspeito e desasombrado que sobre o mesmo prestou no Conselho Nacional de Educação, António Barbosa de Melo. Sobre a questão posta à discussão no Conselho "Os alunos que não frequentarem a disciplina de Religião e Moral Católicas ou uma disciplina equivalente de outras confissões religiosas, devem ser obrigados a frequentar, em alternativa, uma disciplina de Educação Ética que veicule "os valores universalmente aceites e aqueles que constituem a matriz cultural portuguesa?", escreveu Barbosa de Melo em documento distribuído a membros do Conselho:

"1. A liberdade da religião e de culto é autonomamente reconhecida pela Constituição (artº 41º) como liberdade fundamental inviolável. É esta uma das expressões da inviolabilidade da dignidade da pessoa humana, afirmada como base e fundamento do Estado Português (artº 1º CRP).

Pela sua própria definição, esta liberdade fundamental abrange e cobre a relação de cada pessoa com o seu Deus, quer no interior da sua consciência,

quer na dimensão cultural, quer na organização da sua igreja. Sem referência a Deus esta liberdade fundamental não tem qualquer sentido; os outros direitos e liberdades fundamentais assumirão, então, sozinho a protecção e respeito devidos pelo Estado e pela Sociedade à dignidade da pessoa humana (v. g. o direito à integridade moral, art. 25º, a liberdade de expressão e informação, artº 37º, o direito de reunião e de manifestação, artº 44º, a liberdade de criação intelectual, artística e científica, artº 42º.....).

Quando a LBSE prescreve a inclusão nos programas do ensino básico e secundário de uma disciplina, de frequência facultativa, de Religião e Moral Católicas visa apoiar e proteger essa liberdade fundamental relativamente aos que professam ou querem conhecer a religião católica. Em nome da mesma liberdade, as disciplinas alternativas a esta devem ser - e devem sê-lo de facto - apenas disciplinas que correspondem aos ensinamentos *das outras religiões*. Quer dizer: *uma disciplina "profana" não pode ser "Ersatz" para a disciplina de Religião e Moral Católicas*. Se a lei agora estabelecesse uma disciplina "profana" em alternativa com a prevista na LBSE *estaria a equiparar uma religião ao que confessadamente não o é e a revelar, assim, contra o sentido da liberdade de religião e de culto que a religião (seja qual for a igreja em causa) como tal não possui valor autónomo para os que frequentam o ensino do Estado* (sublinhado meu).

2. *Perante a alternativa a minha resposta é, pois, uma resposta de princípio e, assim, categórica: não é aceitável a inclusão de uma disciplina "profana" para os não-católicos ou, em geral, para os que não queiram frequentar a disciplina de Religião e Moral Católicas. Isto atentaria contra a liberdade fundamental de religião e de culto* (sublinhado meu).

3. Na disciplina de formação pessoal e social, de frequência obrigatória para todos (e, portanto, sem a opção de crenças religiosas) (...) é que, no meu modo de ver, devem ser veiculados "os valores universalmente aceites e aqueles que constituem a matriz cultural portuguesa".

(3) Sobre este outro lado da mesma questão, o Conselho decidiu não se pronunciar, então, mais directamente, entendendo que uma decisão na matéria devia assentar em negociações directas entre o Estado e a Igreja Católica (C.N.E., 1989). Compreende-se que seria delicado ao Conselho afirmar claramente que a Igreja estava a propôr um atentado contra a liberdade fundamental de religião e de culto e o valor autónomo da religião, utilizando as expressões de Barbosa de Melo. Para lá dos princípios, de facto o que a Igreja propunha era uma "isenção" de formação pessoal e social para os católicos ou que lhe fosse reconhecida competência para se ocupar nas escolas

de funções que manifestamente não lhe cabem, enquanto Igreja. Pelas mesmas razões que invoca, seria legítimo reivindicar que também a História, a Economia etc., fossem disciplinas alternativas à de Religião e Moral Católicas.

### Bibliografia

- Bronfenbrenner, V. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard: Harvard Press.
- Campos, B. P. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230.
- Campos, B. P. (1986). A formação de profissionais do desenvolvimento humano. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 1, 7-16.
- Campos, B. P. & Lemos. (1987). Promoção do desenvolvimento psicológico mediante transformação ecológica. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 2, 5-12.
- Campos, B. P. (1989a). Intervenção ecológica para o desenvolvimento da criança. In Silva, I. & Miranda, G., *Projecto Alcácer*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (no prelo).
- Campos, B. P. (1989b). *Le Développement Psychologique et la Formation Personnelle et Sociale*. Colóquio dos Directores dos Institutos de Investigação Pedagógica organizado pelo Conselho da Europa na Ericeira (17-20 Outubro de 1989) sobre o tema: Socialização e educação para os valores democráticos e os direitos do homem.
- C. C. E. (1987). *La Formation et les Compétences de Base dans des États Membres de la Communauté Européenne*. Bruxelles: Unité Européenne d' Eurydyce.
- C. N. E. (1989). *Novos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário*. Parecer do Conselho Nacional de Educação.
- C. R. S. E. (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: GEP do Ministério da Educação.
- Fraústo da Silva et al. (1988a). *Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. Relatório Final (1ª e 2ª Fases)*. Lisboa
- Fraústo da Silva et al. (1988b). *Proposta de Organização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário. Relatório Final (Anexos)*. Lisboa
- Hopson, B. & Scally, M. (1981). *Lifskills Teaching*. London: Mc Graw Hill.
- Sprinthall, N. (1989). Role taking programs for high school students: new methods to promote psychological development. in B. Campos (Ed.). *Psychological Intervention and Human Develop-*

ment. Porto: Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional (no prelo).

Watts, A. (1985). Vocational guidance in the curriculum. *Educational and Vocational Guidance*, 44, 30-37.

### Résumé

Campos, B. P. Formation personnelle et sociale et développement psychologique des élèves. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 1989, 123-134. On explicite le processus qui a conduit à la définition des suivantes modalités curriculaires du domaine de formation personnelle et sociale créée par la Loi Cadre du Système Educatif: la dissémination transdisciplinaire, l'intégration dans un espace curriculaire non disciplinaire dédié à la réalisation de projets et désigné par les termes "Domaine-Ecole" et, finalement, l'attribution d'une discipline à peine pour qui ne fréquente pas la Religion et Morale, dont elle représente l'alternative. On accentue la dimension psychologique de cette formation personnelle et sociale: certains processus psychologiques à développer sont indispensables pour l'acquisition de compétences de vie qui permettent résoudre, de la façon la plus créative et flexible possible, les situations, progressivement plus différenciées et exigeantes, avec lesquelles les personnes se confrontent au long de leur existence dans les domaines familial, sexuel, professionnel, social, politique, économique, etc.. On souligne les nouvelles opportunités d'exercice de la consultation psychologique pour le développement humain de la part des psychologues dans les écoles, valorisant, d'une part la stratégie d'intervention centrée sur la transformation du système écologique scolaire plus que sur la dissémination

d'objectifs dans les disciplines où la création de nouvelles disciplines et, d'autre part, la stratégie d'innovation émergeant localement de la participation des principaux intervenants au lieu d'être produite à niveau central et consommée dans chaque école.

### Abstract

Campos, B. P. Personal and social education and psychological development at school. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 1989, 123-134. The process that has led to the following curricular modalities' definition of the personal and social education area created by the recent Education Law is presented: the transdisciplinary dissemination, the integration in a non-disciplinary curricular space dedicated to school projects and, finally, the creation of one discipline as an alternative only for those who don't attend Religion and Moral. The psychological dimension of this personal and social education is underlined: there are psychological processes to develop which are indispensable to the acquisition of life skills that enable to solve in a most creative and flexible way, the more and more different and demanding situations with which people are confronted along the life span in the familial, sexual, vocational, social, political, economic or other domains. The new opportunities for psychologists to practice psychological intervention for human development in the schools is pointed out, emphasizing the intervention strategy focused in changing the school ecological system rather than in disseminating the objectives on the disciplines or creating new ones, and, the strategy in which innovation emerges locally from the participation of the main intervenients, instead of being centrally produced and consumed in each school.