

FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

ANTÓNIO MANUEL FONSECA *

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objectivo analisar em que medida poderá repercutir-se no desenvolvimento da personalidade dos alunos a área de formação pessoal e social, formulada na Lei de Bases do Sistema Educativo (artº 47, 2) e operacionalizada através da reforma curricular em curso nos ensinos básico e secundário.

A formação pessoal e social, enquanto formação transdisciplinar e para a qual concorrem igualmente todas as áreas e disciplinas do currículo, ao contribuírem de forma sistemática para a aquisição do espírito crítico e para a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos (Decreto-Lei nº 286/89), resume em si um vasto conjunto de objectivos da educação escolar e apresenta nos seus fundamentos preocupações "até certo ponto relacionadas com as mudanças em curso no processo de socialização das novas gerações: a capacitação para a resolução de problemas de vida, a promoção do desenvolvimento psicológi-

co e a educação para os valores" (Campos, 1991, p.7).

Tendo a formação pessoal e social como pano de fundo, o acento que este trabalho coloca no desenvolvimento da personalidade (extensivo aos processos de socialização que lhe são inerentes e ao desenvolvimento psicológico que o abrange), deve-se a vários factores, que a seguir se legitimam e justificam:

- ▣ ser esse o terreno privilegiado de interesse científico do autor, interesse alicerçado em experiências concretas vividas no contexto educativo português, sobretudo junto do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário (ao qual este trabalho se dirige em particular),
- ▣ encarar o desenvolvimento nas suas diferentes dimensões (cognitivo, afectivo, sócio-moral) enquanto desenvolvimento global, da personalidade (Dewey, 1963, in Sprinthall & Mosher,

* Docente na Universidade Católica Portuguesa no Porto

1978; Hurrelmann, 1988), tendo em conta o indivíduo adolescente ou jovem (neste texto ambos os termos serão usados indistintamente) como um todo, vivendo intensamente as relações consigo, com os outros, com as coisas,

- ▣ questionar até que ponto os objectivos enunciados para a área de formação pessoal e social se articulam com um dos princípios gerais a que o sistema educativo tem de responder - "contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade,..." (LBSE: artº 3º, e),
- ▣ discutir condições, estratégias e fins subjacentes à implementação dessa área, questão que permanece pouco clara e é objecto de disputa, com alguns autores a enfatizar as potencialidades e constrangimentos da pessoa, outros os do ambiente e outros ainda a interacção entre ambos.

Aliás, a criação da área de formação pessoal e social, tendo naturalmente presente um conjunto de valores e de princípios ético-filosóficos, tem suscitado enorme controvérsia, passando até pela discussão da legitimidade da sua implementação (nomeadamente, através da nova disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social) e pela forma como será concretizada. Não basta, assim, que a sua existência seja reconhecida e assumida pela comunidade educativa. É importante explicitar os princípios em que assenta, os conteúdos, os fins que visa atingir e os fundamentos que devem assegurar o sucesso da sua concretização, para que os seus critérios possam ser discutidos, aprofundados e mesmo questionados.

Finalmente, serão frequentes ao longo deste trabalho tentativas de articulação entre as esferas do psicológico, do social, do cultural e do político. Tal sucede porque ao autor parece - e esta consciência já "sus-

peitada" vai adquirindo com a prática uma outra lucidez - que uma visão sistémica da existência humana confere à acção educativa um horizonte vasto de intervenção, quer directamente sobre os sistemas humanos, quer sobre as organizações sociais em que eles evoluem.

1. SOCIALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

A adolescência, a juventude, são etapas de crescimento e de socialização do ser humano que só podem ser inteiramente compreendidas com referência, simultânea e entrosada, à história pessoal, ao contexto social e a um sistema psicológico que, progressivamente, vai sendo objecto de construção por um sujeito que se pretende activo e cada vez mais protagonista do seu próprio desenvolvimento. "Ao longo do período da infância, da adolescência, da juventude, cada pessoa vive um processo de maturação dialéctico entre a sua matéria bio-psico-afectiva e a sua pátria sócio-cultural" (Ambrósio, 1985, p.11). O processo juvenil será, então, um processo marcado predominantemente pela dialéctica entre a construção de uma identidade pessoal e uma progressiva inserção social. Trata-se, assim, de um período da existência caracterizado pela elaboração pessoal de valores, atitudes e competências psicológicas e sociais, tidas como necessárias para o desempenho de funções socialmente consignadas.

Enquanto tempo privilegiado de socialização, para além das ciências da educação a juventude tem vindo igualmente a suscitar o interesse de disciplinas como a psicologia do desenvolvimento, atendendo a que o processo de socialização não pode ser desligado do processo mais amplo de desenvolvimento humano. Este processo, sobre o qual actuam as mais variadas influências, é continuamente realizado numa situação existencial concreta, em que determinado sistema psicológico (personalidade), tomado como uma estrutura organiza-

da de motivações, atitudes e competências de acção, se confronta com características e exigências do meio, daí resultando mudanças na estrutura da personalidade ao longo do ciclo de vida (Hurrelmann, 1988).

Iguamente preocupada com a progressiva acomodação entre o sujeito em desenvolvimento e as propriedades em mudança do seu espaço de existência, a perspectiva ecológica delimita o desenvolvimento humano como um "desenvolvimento-em-contexto", a ocorrer continuamente quer em microsistemas de acções, relações interpessoais e papéis, quer em outros sistemas mais alargados, onde se jogam acontecimentos e se definem forças com influência sobre o desenvolvimento da pessoa (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986; Hurrelmann, 1988).

O desenvolvimento psicológico é compreendido, assim, como um desenvolvimento protagonizado por um sujeito activo em determinado(s) contexto(s), com o(s) qual(is) estabelece uma relação de reciprocidade. O papel activo do sujeito é realçado por Silbereisen & Eyferth, que concebem o desenvolvimento como o "resultado da acção intencional e orientada para objectivos, com o fim de ajustar os potenciais e objectivos do indivíduo às oportunidades e exigências contextuais" (Silbereisen & Eyferth, 1986, p.4). Para estes autores, esta concepção de desenvolvimento é especialmente apropriada para o período da adolescência e juventude, nomeadamente no que diz respeito ao processo de confronto com as tarefas desenvolvimentais próprias desse período etário e relativas à transição para a vida adulta.

As tarefas desenvolvimentais da adolescência apresentam um carácter histórico-social e, tendo em atenção a estrutura social das sociedades industrializadas contemporâneas, podem considerar-se as seguintes como as principais tarefas desenvolvimentais:

- ✕ o desenvolvimento de competências sociais e intelectuais, que permitam a

obtenção das qualificações académicas e vocacionais necessárias para a escolha de uma profissão, com a consequente autonomia económica e material própria da condição adulta,

- ✕ o desenvolvimento de um papel sexual e o estabelecimento de relações interpessoais íntimas,
- ✕ o estabelecimento de um sistema pessoal de normas e valores, isto é, o aprofundamento de uma consciência ético-política que possibilite uma acção responsável enquanto cidadão,
- ✕ o desenvolvimento de padrões de comportamento que permitam a exploração dos bens de consumo, das oportunidades de lazer e a consequente construção de um estilo de vida equilibrado (Hurrelmann, Rosewitz & Wolf, 1985, in Hurrelmann, 1988).

M. Claes sinaliza ainda outras tarefas, como a construção da identidade - "uma nova subjectividade, que modifica a representação de si próprio e do outro" (Claes, 1985, p.53) -, a reconstrução da imagem sexual corporada e a aceitação da respectiva identidade de género, a autonomia relativamente à família (Claes, 1985).

A capacidade de lidar com cada uma destas tarefas e de as coordenar entre si, estabelecendo simultaneamente prioridades e compromissos entre as exigências das expectativas contextuais e as necessidades e objectivos individuais, exige competências em vários níveis de funcionamento (cognitivo, emocional, social, moral), as quais vão ocupando o centro da cena psicológica em diferentes momentos da adolescência e juventude (Hurrelmann, 1988; Claes, 1985). Assim e segundo Coleman, os adolescentes resolvem as tarefas desenvolvimentais de forma gradual e sucessiva, mudando o foco das suas preocupações de forma a manter a ansiedade a níveis super-

táveis (Coleman, 1980, in Silbereisen & Eyferth, 1986).

A acessibilidade dos mecanismos e estratégias que permitem ao adolescente processar activa e satisfatoriamente a realidade interna e externa depende da qualidade de experiências de vida possibilitadas pelo contexto, nas suas dimensões de interacção social e material (Silbereisen & Eyferth, 1986; Hurrelmann, 1988). Assim, os mecanismos impulsionadores e explicativos da mudança parecem passar por algo como a acção, o contacto com o diferente e desafiante para os equilíbrios estabelecidos ou a vivência de experiências significativas, sendo aqui oportuna a ponte com os teóricos da socialização, que explicam a mudança desenvolvimental através do progressivo assumir de diferentes papéis sociais ao longo da vida.

Por fim, deve atender-se ao facto de as trajectórias desenvolvimentais no período da adolescência e juventude serem amplamente diferenciadas - associadas a diferentes aprendizagens e a experiências psicológicas e sociais distintas -, permitindo que se fale em diferentes processos de entrada na vida adulta. A juventude não constitui um grupo homogéneo ou uma categoria uniforme, mesmo no seio de uma mesma sub-população, no caso a dos jovens estudantes. As condições de crescimento social e psicológico que caracterizam os espaços de inserção do jovem - sobretudo ao nível da família e da escola -, determinam diferentes processos de chegada a uma maturidade social e psicológica (Andrade & Ferreira, 1989).

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

É pela educação - "acções e actividades pelas quais se procura exercer influência sobre o desenvolvimento da personalidade de outras pessoas em ordem a promover o seu crescimento de acordo com valores específi-

cos" (Hurrelmann, 1988, p.2) -, formal e informal, que o processo de socialização se concretiza.

Primeiro, durante a infância, pela formação "básica" do indivíduo, visando a sua construção como ser humano histórico, proporcionando-lhe os instrumentos operatórios mínimos para apropriar e representar, a si mesmo e à realidade natural e social que o cerca, no quadro de normas, valores e representações da respectiva condição de classe, sexo, etc. Depois, essencialmente no período da juventude, pela formação específica do actor social, promovendo a construção das condições e competências necessárias ao desempenho dos (futuros) papéis da condição adulta (Matias, 1989).

Se novamente a "ecologia do desenvolvimento humano" alerta para a necessidade de considerar que múltiplos contextos contribuem para a ocorrência de uma progressão desenvolvimental - processo nunca acabado - ao longo do ciclo de vida, a instituição escolar assume, entre todas as instituições sociais, um lugar de destaque para essa formação básica e específica. A escola representa, justamente, um contexto social específico, sistemático e organizado, em que determinadas acções e actividades são postas deliberadamente em prática para influenciar o desenvolvimento dos sujeitos, de acordo com valores e objectivos mais ou menos explícitos. "O principal objectivo organizacional é treinar a inteligência, competências de raciocínio, conhecimento e valores sociais, (...)mas a sua influência real vai muito para além destas dimensões cognitivas da personalidade dos seus utentes e afecta também as dimensões social e emocional" (Hurrelmann, 1988, p.69). Esta influência exerce-se tanto através dos objectivos formais e das actividades intencionais, como através do ambiente físico e material e da interacção entre educadores, alunos e funcionários.

Durante o longo período de maturação entre a intimidade das relações familiares e a participação adulta na vida da comunidade social, a escola - designadamente a

escola secundária -, assume um papel decisivo no processo de desenvolvimento da personalidade do sujeito, como expressão do grupo social, dos valores e da cultura em que insere, contribuindo para a formação e modelagem - processo muitas vezes gerador de tensões no desenvolvimento, note-se - dos futuros sujeitos adultos. Isto mesmo é afirmado por Emília Pedro ao salientar que a escola, enquanto agente de socialização (aliada a outros agentes de socialização, como a família, a Igreja ou o grupo de pares), contribui fortemente para a interiorização de valores, de representações e de mitos, "sobretudo em certas idades, a nível do ensino secundário" (Pedro, 1985, in Pinto, 1986, p. 219). Por outro lado, a educação formal tende, progressivamente, a assumir a formação integral do indivíduo, desempenhando funções anteriormente atribuídas à família "promover o crescimento pessoal, alicerçado numa justa autonomia e adequada imagem de si próprio; estimular a consciência pessoal e colectiva de índole cultural, moral, política" (Rocha, 1988, p. 20).

Tendo em conta que se desenrola, na classe etária abrangida pela fase terminal do ensino básico e pelo ensino secundário, uma etapa fundamental do processo de desenvolvimento do sujeito, a escola constituirá para adolescentes e jovens um espaço de grandes expectativas e, simultaneamente, de desafios. De expectativas, na medida em que nela se preparam e, de certa forma, se antecipam por meio de comportamentos exploratórios, dois importantes momentos "de entrada" na vida adulta - a inserção no mercado de trabalho e o acesso a uma situação de não dependência em relação à família de origem. De desafios, na medida em que o processo de desenvolvimento neste grupo etário visa, como principal meta, atingir fundamentalmente a autonomia e a responsabilidade. Ora, se "para se separar da família e constituir a sua própria alternativa ao meio familiar é preciso ter amigos, para ter autonomia é preciso arranjar trabalho" (Fleming, 1985, in Pinto, 1986, p. 228), o que constituem, de facto, duas das funções mais importantes da realidade escolar. Não surpreende, por isso, que interrogados acerca

das funções ideais da escola, "preparar para a vida profissional" seja assinalado por 44,7% de jovens e "ter amigos" por 30,7%, numa amostra de 1656 jovens (Pinto, 1986). Percebe-se, então, que uma compreensão do desenvolvimento dos jovens deve tematizar adequadamente estes aspectos fundamentais - a profissão e os amigos -, "porque é isto que efectivamente lhes permite conseguir concretizar objectivos de desenvolvimento psicossocial" (Fleming, 1985, in Pinto, 1986, p. 228).

Se "preparar para o mundo do trabalho" vem no sentido daquilo para que o sistema educativo está institucionalizado, procurando corresponder a determinados objectivos que o sistema sócio-económico impõe, a escola também corresponde a objectivos de ordem social e individual que não seriam prioritários, atendendo unicamente a uma visão funcionalista das suas finalidades. No entanto, é assinalável a distância que separa o discurso político sobre a educação da valorização que os próprios jovens fazem do sistema que os afecta directamente: se, por um lado, afirmam o seu descontentamento com a eficácia da escola no cumprimento da sua função de facilitar a inserção social futura nas estruturas económicas e produtivas, o aspecto face ao qual estão mais satisfeitos é a possibilidade que a escola oferece para fazer amigos e alargar os espaços de convivência (Ambrósio, 1985).

Estes dados merecem algumas considerações. A influência exercida pela escola não é unívoca, pois os jovens, embora condicionados por ela, não a "recebem" de forma passiva: atribuem significado à sua experiência escolar, dão-lhe importância, apropriam-se desse contexto de formas distintas e modificam-no. "O jovem passa muito tempo na escola, depende dela para ser valorizado socialmente, para ser gratificado pelos pais, para ser olhado pelos colegas e para ser certificado com vista ao acesso a empregos e à universidade. Se pouco pode fazer para influenciar a sua vida na escola, ele sabe que a escola influencia, e muito, a sua vida presente e a sua vida futura" (Pinto, Formosinho & Ambrósio, 1986, p. 142).

Para compreender o papel da escola na vida dos adolescentes e jovens que percorrem os nossos estabelecimentos de ensino importa, por isso, perceber as suas expectativas, atitudes e representações. E, nesta medida, é sentida a distância entre os objectivos formais da escola e as percepções dos estudantes. Num estudo realizado na Alemanha, os jovens vêem a escola como o tempo mais importante nas suas vidas e interpretam o seu percurso educacional como tendo uma função fortemente instrumental, pois consideram-no determinante para a carreira profissional e estatuto social futuros. Apesar disso, a tendência generalizada é para considerar que a escola não vai de encontro às suas necessidades presentes (Hurrelmann, 1987). Em Portugal, se a maioria dos estudantes sabe que em parte a escola é decisiva na sua vida, essa mesma maioria não atribui à escola um sentido positivo, não a valoriza, não se sente lá bem (Pinto, Formosinho & Ambrósio, 1986). Se "o esforço de uma pessoa para se ver positivamente, para a si se atribuir valor, faz-se na interacção com outros significativos (pais, professores, colegas, etc.) nos vários contextos sociais que atravessa, uma escola onde essa pessoa se sinta alienada parece ser o lugar menos desejável para a sua identificação, para a construção positiva de si" (Pinto, Formosinho & Ambrósio, 1986, p. 142).

3. FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL E DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE

Não obstante a previsibilidade de se verificarem diferenças Intra-individuais no processo de maturação biológica, psicológica e social, o processo de desenvolvimento humano na idade juvenil é assumido como um processo dinâmico de diferenciação e integração, isto é, o desenvolvimento opera-se por uma progressiva consciência da autonomia do eu e da integridade do outro (diferenciação), com a correspondente capacidade de doação, colaboração e confronto (integração). "Antes da consciência e da aceitação da diferença entre o eu e o

outro não há possibilidade de amor, mas apenas dependência. Antes da consciência e da aceitação do pluralismo de ideias, visões e competências não há possibilidade de cooperação, mas tão-só de opressão ou submissão" (Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário, 1988, p. 39). Contudo, "tal processo de diferenciação/integração não se desenvolve sempre de modo determinístico. Jovens há que nunca se separam dos pais, tornando-se dependentes e inadequados. Outros nunca caíram na conta da integridade e diferença dos outros, mantendo com os demais apenas relações de exploração ou absorção. No desenvolvimento humano, como em todo o desenvolvimento, há atrasos, fixações e regressos" (Perfil..., 1988, p. 40).

Se, por um lado, será discutível até que ponto as escolas secundárias portuguesas proporcionam o contexto comunitário desejável para que a pessoa se reconheça a si própria como sujeito em desenvolvimento, também nesta medida se deverá questionar o papel que a educação escolar actualmente desempenha no desenvolvimento dos sujeitos. A implementação de formas de ensino-aprendizagem quase exclusivamente centradas na memorização de conteúdos pouco contribuirá - podendo mesmo exercer um efeito negativo - para o desenvolvimento cognitivo, afectivo e sócio-moral de adolescentes e jovens. Na generalidade, tanto autores portugueses como estrangeiros consideram que os sistemas educativos actuais pouco contribuem para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, dando mais privilégio à transmissão de conhecimentos do que ao desenvolvimento e aquisição de atitudes, valores e competências ((Sprinthall & Sprinthall, 1981; Hopson & Scally, 1981; Bettencourt & Marques, 1987; Marques, 1992).

Perspectivar o desenvolvimento dos jovens no sentido da sua inserção social implica reconhecer que "a escola é, serve, é um meio de socialização" (Ambrósio, 1985, in Pinto, 1986, p. 229). Por outro lado, implica também perceber se a escola, cumprindo o que a LBSE aponta - 50% dos objectivos

gerais do sistema educativo evidenciam uma finalidade socializadora (Oliveira-Formosinho, 1988) -, fornece ou não os meios necessários para um desenvolvimento pessoal e uma inserção social personalizados, ou se, pelo contrário e precisamente porque é um meio de socialização, funciona como um "aniquilador da personalização" (Ambrósio, 1985, in Pinto, 1986, p. 229). Este receio encontra consistência quando se constata que a escola não considera o processo de desenvolvimento dos jovens. A elaboração de programas e estratégias não passa habitualmente por uma concepção desenvolvimental, reduzindo o adolescente e o jovem a um "homem pequeno". Não intencionalizando muitas experiências que o próprio contexto escolar proporciona para o desenvolvimento dos jovens, este é deixado um pouco ao acaso, reduzindo a escola as suas funções à transmissão de conhecimentos "úteis" para a vivência social de acordo com determinado projecto ideológico.

Descuidando a construção de projectos pessoais, não tomando como função essencial a personalização das pessoas, pode então perguntar-se até que ponto a escola funciona já não apenas como um sistema que socializa de uma certa maneira mas, inclusivamente, como um espaço de aniquilação do desenvolvimento pessoal. Necessariamente envolvidas no domínio dos valores (Formosinho, 1989), as instituições educativas não podem subtrair-se à responsabilidade de favorecer o "desenvolvimento global da personalidade" (LBSE: artº 1, 2), onde entra uma forte dimensão pessoal mas também uma "faceta personalizada e personalizante sem a qual o indivíduo se massificaria, tornado (...) rodízio submisso da grande máquina social" (Rocha, 198, p. 20), faceta que a LBSE torna pertinente falando do direito à diferença "mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais de existência" (artº 3, 4).

É reconhecido que "a escola, enquanto instituição de socialização, tem um poder ex-

traordinário na criação da imagem que os jovens fazem de si mesmos" (Ambrósio, 1985, p. 16). O jovem é simultaneamente sensível à percepção que tem de si mesmo (expressando o "quem sou eu?" numa imagem própria de si) e às imagens reenviadas pelo meio envolvente (expressando o "como é que os outros me vêem?" numa imagem social de si), interacção dialéctica cuja resolução passa pela construção de uma identidade psicossocial (Ambrósio, 1985). Na medida em que as pessoas actuam em conformidade com a ideia que têm de si próprias, de acordo com juízos feitos acerca de capacidades, motivações, preferências, interesses e valores, é possível estimar a importância do contexto escolar, situando-o no âmbito do processo de construção de uma identidade pessoal e social. Qualquer intervenção no sistema educativo que pretenda actuar no sentido da formação pessoal e social dos seus alunos deve, nesta medida, favorecer uma desejada personalização da educação, a dois níveis:

- ☒ por um lado, pela exploração e diferenciação da relação dos indivíduos com o mundo, os jovens podem reconhecer dimensões novas, (re)definidoras da imagem que têm de si próprios e das representações que desenvolvem sobre a relação com o mundo e com os outros,
- ☒ por outro lado, pela análise e exploração de preferências, aspirações, valores e capacidades, os alunos podem reflectir sobre as suas capacidades, experienciar o conhecimento que têm de si próprios e, ao mesmo tempo que se transformam, transformar o olhar sobre a realidade circundante, nela intervindo.

Um exemplo pode ajudar-nos a perceber melhor as necessidades e os caminhos a percorrer no sentido de uma "inovação personalizante" (Rocha, 1988) da educação.

PARTICIPAÇÃO CÍVICA DA JUVENTUDE PORTUGUESA

O que é possível constatar hoje, na sociedade portuguesa, entre a população juvenil estudante? Teresa Ambrósio fala de um comportamento social marcado pela competitividade, por um alheamento da realidade, por uma concentração exclusiva no estudo, pela exagerada preocupação do jovem em corresponder à avaliação dos seus conhecimentos, subestimando o desenvolvimento de capacidades de reflexão pessoal, de espírito crítico, de iniciativa e criatividade pessoal, de participação na vida social (Ambrósio, 1985). Os dados são elucidativos. A partir dos resultados obtidos pelo Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, "só 25% dos jovens estão inscritos em associações. Cinco por cento participaram em acções de índole cívico-cultural e a participação síndico-profissional dos jovens fica-se nos 16%. Para além disto, os jovens também escassamente intervieram em manifestações, greves, debates e reuniões, (...), quer estas acções se destinassem à solução de problemas nacionais, de problemas de grupo ou de problemas internacionais" (Barreno, 1988, p. 43). Ainda com base nestes resultados, B. Campos (1989) enfatiza, no que se refere às atitudes, a passividade no domínio da participação política acompanhada de descrença pelo seu funcionamento e, no que se refere aos valores, a predominância dos que se centram na gratificação e no espaço social imediatos. Pouco compelidos a intervir socialmente, é caso para se questionar como irão os jovens portugueses evoluir a este respeito, atendendo a que os objectivos do ensino secundário consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo referem a formação de jovens interessados na resolução dos problemas do país e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional, numa perspectiva de formação geral do carácter e da cidadania, com apreço pela intervenção na vida cultural e social (cf. Artº 9º, 4).

Este exemplo (entre vários possíveis) demonstra que para que a socialização se faça de uma outra maneira, objectivos desenvolvimentais a vários níveis (pessoal, interpessoal, vocacional, dos valores...) têm

que ser assumidos pela escola como sua função, dependendo a qualidade de vida de um indivíduo da sua maior ou menor capacidade para implementar projectos de transformação e aperfeiçoamento, de si e do que o rodeia. Nesta medida, há que promover a realização de experiências educacionais significativas para os jovens (Formosinho, 1989), há que criar espaços e tempos de formação pessoal e social com o fim de facilitar a construção de valores pelos alunos (Valente, 1989; Marques, 1992), há que promover o desenvolvimento de processos e atitudes psicológicos, há que promover a aquisição de capacidades de acção (Campos, 1989).

Há ainda que reconhecer que o valor formativo dos conteúdos escolares não pode ser dissociado do seu valor instrumental: a posse de um saber ou de um saber-fazer é valiosa em si mesma e é importante que, ao apreender ou ao construir esse saber, a propósito dele se faça uma reflexão crítica. "Se essa reflexão for bem feita, conduzirá a uma consciencialização axiológica: ver-se-á o sentido desse saber" (Patrício, 1991, p. 107), concretizando os objectivos que estão na base da emergência de uma área de formação pessoal e social. "A formação pessoal e social não se faz através da frequência de um curso, (...) faz-se mais pelas vivências, pelos exemplos, pelas interacções sociais" (Marques, 1990 b, p. 26). Ao invés da promoção tácita do cidadão passivo, que o "currículo escondido" da escola insinua (Formosinho, 1989, Marques, 1992), a formação pessoal e social exige que a instituição educativa seja um ambiente democrático, rico em interacções sociais, participativo, que facilite o acesso do indivíduo a uma moralidade autónoma, que esteja para além do respeito pelas convenções sociais (Marques, 1990 a).

No decorrer da progressiva diferenciação do eu e integração no outro, uma das características que exprime o nível e a intensidade desse processo é a capacidade de agir sobre a realidade, que "nasce da progressiva consciencialização de que o eu não está

absorvido no outro, que não está dependente do mundo de tal modo que tenha de aceitar o destino com a fatalidade de quem é apenas elemento" (Perfil..., 1988, p. 40). Porque pode agir, modificar e criar, o jovem amadurecido psicologicamente é capaz de questionar o próprio processo de socialização a que está a ser sujeito e de nele interferir.

Trata-se, igualmente, de problema de estratégias. Piaget explica o desenvolvimento através de um processo contínuo de equilíbrio, em que o desequilíbrio proporcionado pela acção do sujeito sobre o meio desempenha um papel fundamental. George Mead acentua a importância do "role-taking" enquanto "processo sócio-psicológico" através do qual os indivíduos aprendem a tomar a perspectiva do(s) outro(s), processo essencial "para o estabelecimento de relações sociais e da comunicação, mas também para o desenvolvimento moral e da socialização do indivíduo" (Mead, 1982, in Damon, 1983, p. 117). Num mesmo caminho, Kohlberg e Sprinthall defendem que as experiências de "role-taking" são particularmente impulsionadoras do desenvolvimento moral e psicológico global, nomeadamente sob a forma de discussões e de desempenho de papéis significativos (Sprinthall, 1991). Têm sido precisamente estas, aliás, as orientações gerais apontadas para a promoção da formação pessoal e social no contexto educativo português, como sejam a necessidade de "envolvimento do sujeito numa série de situações que provocam desequilíbrio (...) e criam uma necessidade para aprender" ou de desenvolver a capacidade de "tomar em conta os pontos de vista dos outros, (...) respeitando os sentimentos e os valores alheios" (Marques, 1990 b, p. 23).

4. DESENVOLVIMENTO DA PERSONALIDADE NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL: Potencialidades e Constrangimentos

Se "as teorias do desenvolvimento humano não têm sido tão aproveitadas na edu-

cação quanto o poderiam e deveriam ser" (Santos, 1989), intervir no contexto escolar com particular ênfase no desenvolvimento da personalidade deverá constituir, em primeiro lugar, uma chamada de atenção para que o desenvolvimento psico-socio-moral se torne uma finalidade central da educação.

Em segundo lugar, assumindo que é desejável promover o desenvolvimento de adolescentes e jovens e tendo em conta a importância do contexto escolar nas suas vidas, qual a melhor forma para o realizar? Que processos utilizar e que resultados se pretendem alcançar? Tem sido difícil isolar experiências que, só por si, sejam capazes de estimular o desenvolvimento, quer pela complexidade da sua avaliação e eventual generalização, quer porque o indivíduo não é previsível e também se apropria da realidade, quer ainda porque o desenvolvimento não ocorre de forma estanque em cada uma das suas dimensões, sendo difícil ou mesmo impossível imaginar programas que tenham em consideração todos os factores que influenciam o desenvolvimento global da personalidade.

Em terceiro lugar, a estimulação/promoção do desenvolvimento é indissociável da existência de estruturas sócio-ambientais que sejam favoráveis à progressão individual nos níveis identificados como sequências universais do desenvolvimento, em ordem à transformação da realidade (Formosinho, 1987).

Estes três pontos merecem algumas considerações complementares, por se tratarem, na opinião do autor, de aspectos de importância significativa para o sucesso da formação pessoal e social enquanto objectivo da educação escolar.

Quanto ao primeiro, considere-se como princípio básico do desenvolvimento a função de "integração", a qual está directamente relacionada com a complexificação da personalidade. Esta evolução processa-se no sentido da diferenciação e da sua

progressiva organização, susceptível de ser promovida através de uma "educação para o desenvolvimento". "As características essenciais de uma educação para o desenvolvimento podem resumir-se em: reconhecer, respeitar e valorizar o aluno como ele é, no que sabe, nos seus sentimentos e pontos de vista; ter sempre presente aquilo em que ele se pode tornar, promovendo o seu desenvolvimento máximo em todos os domínios através da apresentação de situações ligeiramente discrepantes, entendíveis mas desafiadoras para o aluno" (Santos, 1984, in Bettencourt & Marques, 1987, p. 13).

Quanto ao segundo, sobretudo nos E.U.A. e por iniciativa de educadores da linha cognitiva-desenvolvimental, têm sido desenvolvidas intervenções educacionais para facilitar e promover o desenvolvimento cognitivo e conceptual, moral e interpessoal, valorizando dimensões como a discussão e resolução de problemas/dilemas morais, interacção entre pares ou a exposição a situações problemáticas, "de desequilíbrio" (Rest & Thoma, 1986; Sprinthall, 1991). Em termos globais, os estudos implementados por Rest & Thoma produziram efeitos modestos sobre o desenvolvimento mas tais efeitos parecem ser definitivos, sobretudo os que enfatizam a discussão de dilemas e o desenvolvimento da personalidade. Sprinthall (1991), na linha do "movimento para a educação psicológica deliberada", apresenta uma proposta sistemática de programas de intervenção, cujos principais elementos são: **a)** acção - experiências de vivência de papéis significativos e reais ("role-taking"), **b)** reflexão - reflexão guiada sobre o significado das experiências e as mudanças ocorridas, entre educador e alunos, **c)** equilíbrio entre a acção e a reflexão, **d)** persistência na implementação do programa, **e)** atitude de apoio e desafio positivos pelo educador. Na Europa, é de referir a perspectiva de F. Oser que, em sintonia com o pensamento de Habermas, defende a importância de treinar os educadores e alunos numa "pedagogia do discurso", discurso que promova, no adolescente, a capacidade de dar razões às suas opções (Oser, 1986).

Quanto ao terceiro ponto, a forma como a escola se organiza e os aspectos institucionais do seu funcionamento (o "currículo escondido") influenciam inevitavelmente o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos jovens (Hurrelmann, 1988). No entanto, a função socializadora da escola, definindo um determinado papel de aluno e gerando na população juvenil um conjunto de expectativas em ordem a satisfazer futuros papéis da condição de adulto, torna muito difícil qualquer tentativa de mudança organizacional. É mais fácil pensar a mudança do adolescente e do jovem do que a mudança da escola. Redimensionar a escola é, contudo, tarefa urgente, favorecendo as relações humanas e sociais, facilitando o êxito escolar e pessoal, dando significado à relação dos alunos com o espaço físico e humano envolvente, formando os jovens para o exercício da democracia.

De facto, temos visto, ao longo deste trabalho, que "a relação dos alunos com a escola é uma relação anónima que não contribui, como seria desejável, para a sua educação cívica e para a aprendizagem da gestão responsável do quotidiano e das instituições numa perspectiva de educação para a vida adulta" (Bettencourt & Marques, 1987, p. 20). É desejável, então, promover a existência de um conjunto de funções que o contexto escolar deverá proporcionar em ordem à formação pessoal e social de adolescentes e jovens.

Kegan (1982) assinala três dessas funções essenciais, generalizáveis aos contextos humanos onde decorre o desenvolvimento do indivíduo: **a)** por um lado, uma função de segurança, de suporte, sem impor constrangimentos à expressão do indivíduo ("função de confirmação"); **b)** por outro lado, possibilitar ao indivíduo um "espaço de manobra" suficiente para deles se diferenciar ("função desequilibradora") e neles posteriormente se reintegrar com uma nova estrutura da personalidade, mais enriquecida; **c)** finalmente, proporcionar ao indivíduo uma sensação de continuidade no seu percurso de-

senvolvimental, funcionando simultaneamente como "base segura" e "rampa de lançamento" para o estabelecimento de relações mais vastas.

As funções da escola, qualquer que seja o seu nível, poderiam encontrar nestas funções básicas dos contextos humanos a sua principal fonte de inspiração, contribuindo para que o adolescente e o jovem, ao longo da sua trajectória desenvolvimental no contexto escolar, se prepare para "a mutualidade do amor, a colaboração na actividade e o empenhamento na construção da comunidade" (Perfil..., 1988, p. 40). Mas funções como reconhecer e valorizar o indivíduo, estimular o raciocínio, alargar o seu conhecimento a novas áreas, relacionar pensamento e acção e promover o conhecimento de si próprio e a construção da identidade (Santos, 1989), são funções que não cabem exclusivamente à escola (também à família, ao grupo de amigos,...), pelo que se deve atender ao papel de diversos contextos de desenvolvimento.

No entanto, o desenvolvimento não é meramente produto da maturação fisiológica e não acontece automaticamente. Para que a educação possa constituir, efectivamente, um agente activo de formação pessoal e social, tal processo não pode ser deixado ao acaso e necessita de ser intencionalizado: a) pela clarificação dos objectivos do acto educativo; b) adequando esses objectivos às condições materiais existentes; c) adequando objectivos, conteúdos e métodos às características, necessidades, atitudes e percepções dos diferentes indivíduos e grupos a quem a educação é dirigida, favorecendo um processo de personalização. Por outro lado, uma educação que compreenda nos seus objectivos o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos deve ter em conta que o "desenvolver-se" contempla diversas dimensões, que se interpenetram mas entre as quais não ocorre necessariamente uma transferência de experiências de aprendizagem, pelo que o desenvolvimento da área cognitiva, por exemplo, constitui um factor necessário, mas não

suficiente, para se poder falar no "desenvolvimento máximo" (Santos, 1984) de cada indivíduo.

Os níveis através dos quais é possível intencionalizar objectivos de estimulação do desenvolvimento da personalidade são, afinal, semelhantes aos apontados pelos diversos autores acerca das modalidades possíveis de implementação dos objectivos da área de formação pessoal e social (Marques, 1990 a, 1990 b; Oliveira-Formosinho, 1988):

- ☒ a nível da sala de aula, através de oportunidades em que, pela inserção de certas actividades nos planos curriculares, se faça uma disseminação de conteúdos de formação moral e cívica, intencionalizando objectivos de crescimento psicológico para além daqueles que o plano curricular procura atingir,
- ☒ a criação de momentos específicos onde, através de um acompanhamento personalizado, se "mexa" com a estrutura psicológica dos indivíduos, incluindo seminários, debates, planificação de experiências relacionadas com tarefas desenvolvimentais próprias da idade, avaliação e integração dessas experiências, podendo estes momentos específicos revelarem-se de significativa importância para a estrutura psicológica, com reflexos a nível comportamental, cognitivo e afectivo.

Pensamos, porém, que a intervenção educativa em ordem à formação pessoal e social não deve restringir-se à sala de aula ou aos aspectos curriculares (conteúdos e actividades). Deve, igualmente, ter em conta outras dimensões do contexto escolar, sendo de estimular e de valorizar:

- ☒ a participação dos alunos na elaboração de regras, na organização e gestão escolares, associando os alunos à gestão de espaços de convívio, de cultura, de desporto, não fazendo de-

les apenas consumidores de "clubes", de iniciativas ou até de valores, mas incitando ao estabelecimento de relações com outros intervenientes no processo educativo e com realidades externas à própria escola,

- ❖ o fomento das Associações de Estudantes, as quais podem desempenhar um importante papel no desenvolvimento pessoal e social dos alunos: "para os elementos que compõem uma Associação de Estudantes, a sua participação à esse nível tem permitido uma melhor integração na escola, o desenvolvimento de sentimentos de solidariedade, o desenvolvimento de atitudes de responsabilização e a prática de certas competências sociais, nomeadamente, da capacidade de comunicação com interlocutores variados" (Santos e Roldão, 1986, p. 92).

Nestas duas modalidades de promoção do desenvolvimento, fica patente a importância atribuída ao papel activo do indivíduo. As pessoas criam-se nas relações e estas são o suporte para que o desenvolvimento possa ocorrer. Não é o "ganhar consciência de" que se torna, por si, agente de desenvolvimento, pois este tem de ser perspectivado ao nível do querer, do agir. Seria paradoxal querer promover o desenvolvimento, a autonomia, a responsabilização cívica de adolescentes e jovens desprezando as suas capacidades e potencialidades, desempenhando por e/ou para eles papéis que lhes caberiam ou que poderiam aprender a desempenhar, ignorando que "é o próprio envolvimento dos alunos que é determinante para a sua construção pessoal" (Valente e outros, 1989, p. 490).

Nas palavras de Hurrelmann, deve-se "respeitar e fortalecer a autonomia do indivíduo e olhar crianças e adolescentes como sujeitos de acções, que aplicam os seus recur-

sos em ordem a atingir objectivos específicos, e como pessoas responsáveis que são potencialmente capazes de tomar as suas próprias decisões" (Hurrelmann, 1988, p. 141). Trata-se, fundamentalmente, de possibilitar as condições que facilitem ao adolescente e ao jovem lidar eficazmente com as exigências do quotidiano e com as tarefas desenvolvimentais que lhe estão inerentes.

Deu-se conta de algumas condições que poderão favorecer o desenvolvimento da personalidade de adolescentes e jovens no quadro da educação escolar, em particular no âmbito da área de formação pessoal e social. No entanto, se o desenvolvimento tem a ver com a estimulação e com o apoio, bem como com a forma pela qual o indivíduo percebe a realidade, a apropria e actua sobre ela, convém ter em conta que esse desenvolvimento se processa numa permanente dialéctica entre a expressão das potencialidades e a pressão de constrangimentos variados. De facto, perante determinadas dificuldades, o que é potencial pode não chegar a emergir; nem sempre os adolescentes e jovens se sentem capazes ou suficientemente motivados para assumir responsabilidades e participar activamente, mas também nem sempre as instituições e quem as controla estão receptivos e criam condições para uma educação em ordem ao desenvolvimento.

Apesar do tom "optimista" que encontramos nos textos oficiais acerca dos objectivos da educação escolar e da nova área de formação pessoal e social, parece-me fundamental, em jeito de conclusão, não perder de vista a frustração que os jovens de hoje sentem em relação à escola. Um dos meios de combate a esta frustração será, justamente, fazer da escola um espaço percorrido por valores, onde estes se possam discutir, explorar e questionar, permitindo ao jovem o desenvolvimento de uma personalidade aberta e participante da evolução da sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- AMBRÓSIO, T. (1985). Contributo para o estudo da identificação psicossocial dos jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 11-23.
- ANDRADE, M., Ferreira, P. (1989). "Variáveis de Caracterização". In *Juventude Portuguesa: Situações - Problemas - Aspirações*. Lisboa: IJ/ICS.
- BARRENO, I. (1988). "O direito ao presente". Um estudo sobre a juventude portuguesa. Lisboa: IED.
- BETTENCOURT, A. M., MARQUES, R. (1987). *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta*. Lisboa: GEP/ME.
- CAMPOS, B. (1989). *Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola*. Inovação, nº especial, 13-33.
- CAMPOS, B. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.
- CLAES, M. (1985). *Os problemas da adolescência*. Lisboa: Verbo.
- DAMON, W. (1983). *Social and personality development*. New York: Norton.
- FORMOSINHO, J. (1987). *Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores*. *Psicologia*, 5, 3, 247-257.
- FORMOSINHO, J. (1989). *A formação pessoal e social na reforma do ensino*. *Correio Pedagógico*, 34, 1.
- HOPSON, B., SCALLY, M. (1981). *Lifeskills teaching*. McGraw-Hill Book Co.
- HURRELMANN, K. (1987). "The importance of school" in the life course. *Journal of Adolescent Research*, 2, 111-126.
- HURRELMANN, K. (1988). *Social structure and personality development: The individual as a productive processor of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KEGAN, R. (1982). *The evolving self*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lei de Bases do Sistema Educativo**. Lisboa: INCM.
- MARQUES, R. (1990 a). *Educação cívica e desenvolvimento pessoal e social*. Lisboa: Texto Editora.
- MARQUES, R. (1990 b). *A educação pessoal e social nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. *Revista da ESES*, 2, 17-28.
- MARQUES, R. (1992). "A educação e desenvolvimento sócio-moral". *Uma análise curricular do ensino básico em Portugal*. *Cadernos CIDINE*, 2, 5-13.
- MATIAS, N. (1989). "A educação e a escola". In *Juventude Portuguesa: Situações - Problemas - Aspirações*. Lisboa: IJ/ICS.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1988). *A educação pessoal e social na Lei de Bases do Sistema Educativo e na Reforma Educativa*. Universidade do Minho: CIFOP. (Texto elaborado para a CRSE.)
- OSER, F. (1986). "Moral education and values education: The discourse perspective", in B. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. McMillan.
- PATRÍCIO, M. F. (1991). "Educação, valores e vocações". In *Actas do 1º Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*. Évora: AEPEC.
- Perfil Cultural Desejável do Diplomado do Ensino Secundário**. Lisboa: ME.
- PINTO, C. (1986). *A escola: Valores e aspirações dos jovens*. *Cadernos Juventude*, Vol. X, Lisboa: IED.
- PINTO, C., FORMOSINHO, J., AMBRÓSIO, T. (1986). *A escola, um caminho para todos: Qual? Desenvolvimento, nº especial*, 127-162.
- REST, J., THOMA, S. (1986). "Educational programs and interventions". In J. Rest (Ed.), *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- ROCHA, F. (1988). *Inovação personalizante*. Inovação, 1, 1, 19-22.
- SANTOS, M. E. (1984). *Education for democracy: A developmental approach to teacher education*. Boston University. (Tese de dissertação de mestrado.)
- SANTOS, M. E. (1989). "Funções de um contexto educativo". In *Diário de Notícias*, Educação, 30/4/89.
- SANTOS, M. E., ROLDÃO, M. C. (1986). *As associações de estudantes no ensino secundário - um modo de promover o desenvolvimento sócio-moral e a formação cívica dos jovens?* *Desenvolvimento, nº especial*, 79-92. Lisboa: IED.
- SILBEREISEN, R., EYFERTH, K. (1986). "Development as action" in context. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger

(Eds.), *Development as action in context*. Berlin: Springer-Verlag.

SPRINTHALL, N. (1991). "Role-taking programs for high schools students: New methods to promote psychological development". In **B. P. Campos (Ed.)**, *Psychological Intervention and Human Development*. Porto: ICPFD/Academia.

SPRINTHALL, N., MOSHER, R. (1978). "John Dewey revisited: A framework for developmental education". In **N. Sprinthal & R. Mosher (Eds.)**, *Value development as the aim of education*. New York: Character Research Press.

SPRINTHALL, N., SPRINTHALL, R. (1981). *Educational psychology: A developmental approach*. Reading: Addison-Wesley Publ.

VALENTE, O. (1989). "A educação para os valores". In *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.

VALENTE, O., FORMOSINHO, J., CAMPOS, B., MARQUES, R., PATRÍCIO, M. (1989). *A formação pessoal e social* (Mesa-redonda). *Inovação*, 2, 4, 484-513.

VONDRACEK, F., LERNER, R., SCHULLENBERG, J. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Reading: Addison-Wesley Publ.

A poupança é o motor do desenvolvimento

As poupanças colocadas à CAIXA GERAL DE DEPOSITOS são aplicadas na criação de novos meios de poupança. São um motor de desenvolvimento do País.

A CAIXA GERAL DE DEPOSITOS é um estabelecimento de crédito com raízes profundas na sociedade portuguesa. Criada em 1864, em plena actividade bancária. O 1.º de Janeiro de 1976 alterou a par do incremento das suas relações financeiras tendo já à abertura do mês de 500 agências tanto em Portugal como no estrangeiro.

Com a entrada do País na CEE, a CAIXA GERAL DE DEPOSITOS mostra-se não só a aceitar os desafios que se traduzem em desenvolvimento e progresso.

CAIXA GERAL DE DEPOSITOS