

Maria do Céu Taveira
José Tomás da Silva
Coordenação

Psicologia Vocacional

Perspectivas para a intervenção

2.^a edição

Capítulo 6

MUDANÇA DE PARADIGMA NA EDUCAÇÃO E NOVOS RUMOS PARA A ACTUAÇÃO DOS PROFESSORES E DOS PSICÓLOGOS NAS ESCOLAS¹

Introdução e reflexão preliminar sobre a motivação humana e educação

Introdução

Ao tentar corresponder à solicitação que me foi dirigida de identificar e caracterizar as principais linhas de rumo para a formação de psicólogos destinados a integrarem os Serviços de Psicologia e de Orientação que, desde 1984, têm vindo a ser criados em diversas escolas do País (embora com um ritmo muito lento relativamente às necessidades da população escolar), impunha-se, antes de mais, procurar fazer o ponto da situação relativamente ao estado actual do sistema educativo português, enquanto campo de actuação dos referidos psicólogos.

A primeira parte deste capítulo procura, por isso, analisar a situação de doença crónica e prolongada em que o nosso sistema escolar se vem arrastando e que tem, de resto, similitudes com a situação que a maioria dos sistemas educativos vêm revelando, de há anos a esta parte, à escala mundial (Coombs, 1960). Cabe aqui perguntar por que razões as diversas reformas empreendidas em muitos países (e designadamente em Portugal) permanecem sem resultados correspondentes? Porque se revelam as escolas resistentes aos esforços de aperfeiçoamento? Perante a falta de respostas convincentes e de soluções para a crise, começa a instalar-se uma atitude de pessimismo e de desânimo em relação aos eventuais efeitos das “grandes reformas”. E há mesmo quem defenda que este sistema educativo não tem cura encontrando-se definitivamente condenado à morte (Illich, 1971). Por esta mesma razão começam a surgir propostas para reinventar a escola e ensaiar novas formas institucionais de educação. Uma vez que as “grandes reformas” e até mesmo as “reformulações mais simples” não resultam, a palavra de ordem é: inventem-se ou reinventem-se novas escolas (Sinnot & Jonhson, 1996).

¹ O trabalho de pesquisa envolvido neste Capítulo foi realizado no âmbito das actividades do “Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social”, apoiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, integrado no Projecto PRAXIS XXI –2/2.1/CSH/ 871/95.

Além desta primeira parte, o Capítulo comporta mais outras quatro, distintas, embora com ligações íntimas entre si.

Na segunda parte serão apresentadas duas propostas que apontam no sentido da emergência de um novo paradigma de escola e de educação caracterizado pela centração das actividades no desenvolvimento global da personalidade dos alunos, o qual passa a ser concebido como a finalidade primordial do sistema educativo. Deste modo, a transmissão de conhecimentos (e, por conseguinte, a sua reprodução nos exames e a respectiva avaliação classificativa), considerada até agora como finalidade primeira da educação escolar, passa a ser vista não como fim mas como meio instrumental para se alcançar a finalidade do desenvolvimento global da personalidade. Embora partindo de campos científicos diferentes na análise do processo educativo, tanto Bruner (1996), com base na Psicologia, como Tedesco (1995;1999), com base na Sociologia da Educação, defendem que esta mutação na hierarquia de finalidades do sistema educativo requer a substituição de concepções tradicionais e implícitas, largamente aceites e muito arraigadas como se elas correspondessem à “natureza das coisas”. Sem essa mudança nas concepções implícitas tradicionais, sem uma nova visão teórica do processo educativo, não será possível suscitar mudanças nas práticas educativas susceptíveis de contribuir para o desenvolvimento da personalidade.

Por esta razão, a terceira parte procura esclarecer a natureza, origem e força (ou poder de convicção) das concepções implícitas acerca das principais actividades pedagógicas (ensino, aprendizagem, avaliação), concepções que, sendo aceites sem reserva pela grande maioria dos protagonistas do processo educativo, continuam a influenciar práticas quotidianas nas escolas e até decisões tendentes ao seu aperfeiçoamento. Acontece que para mudar as práticas, torna-se necessário, em primeiro lugar, questionar e substituir as concepções teóricas tradicionais, de natureza implícita, em que essas práticas assentam. E aqui reside uma das principais razões para os magros efeitos que as reformas dos sistemas educativos têm conhecido!

Uma vez que o novo paradigma emergente aponta o desenvolvimento global da personalidade como finalidade prioritária da escola, impunha-se como tarefa útil ou, até mesmo, indispensável proceder a uma tentativa de clarificação do conceito de personalidade, tanto mais que acerca desta “realidade complexa” que designamos por personalidade há várias concepções, e não apenas uma, e com acentuadas diferenças entre si.

A quarta parte é dedicada a esta tarefa de clarificação em torno do conceito de personalidade.

Finalmente, a quinta parte procura identificar as mudanças principais que o novo paradigma acarreta no plano das práticas, designadamente no plano das actividades dos psicólogos dos Serviços de Psicologia e de Orientação, embora dele decorram igualmente mudanças significativas no plano das práticas dos professores. Um novo paradigma de escola, polarizada para o desenvolvimento da personalidade dos alunos, exige necessariamente novos modos de agir, de trabalhar e de conviver, por parte de todos os intervenientes no processo educativo, sejam pais, professores ou psicólogos, todos eles envolvidos em contribuir, de forma integrada, para a concretização daquela finalidade educativa. A formação de professores e de psicólogos requer igualmente mudanças e aperfeiçoamentos, de entre os quais aparece, talvez como o mais importante, a indispensável formação teórica que envolve a revisão crítica das concepções que têm sustentado as práticas até agora dominantes.

Motivação humana e educação

Antes de passar à análise das questões enunciadas, julgo ser importante esclarecer que a perspectiva metodológica e teórica em que me coloco se enquadra no contexto do *behaviorismo subjectivo* (Miller, Galanter & Pribram, 1960) que recupera e valoriza o conceito fundamental da intencionalidade das actividades psicológicas, em que assenta a visão do comportamento como sistema de relações dinâmicas entre o sujeito de acção e o seu mundo, (mundo que é constituído pelas condições ou situações de vida em que o sujeito se encontra e em que a sua acção ocorre). A observação e a análise fenomenológica do comportamento humano mostram que ele integra, em maior ou menor grau, componentes biológicas, psicológicas, sociais e axiológicas. A energia subjacente à intencionalidade das relações do Homem com o Mundo tem origem nos motivos fundamentais de vida. Enquanto potência de acção, os motivos apresentam-se como “esquemas” ou “esboços” dinâmicos de relações Sujeito-Mundo cuja concretização comportamental é requerida ou indispensável para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito de acção e para o aperfeiçoamento do sistema interactivo sujeito-mundo. A concretização dos motivos (a sua passagem do plano de potência ao plano do acto) envolve um processo de construção do comportamento que parte de uma indeterminação intrínseca original. A motivação humana tem, por conseguinte, como sua característica específica fundamental a indeterminação inicial dos comportamentos concretos que irão dar corpo aos “esquemas dinâmicos” de interacção sujeito-mundo. É por esta indeterminação comportamental que os motivos se distinguem dos instintos. Enquanto estes últimos constituem um “programa” inato de comportamentos pronto a entrar em acção sempre que um estímulo desencadeador o suscita, os motivos são apenas potência de acção orientada para a realização ou passagem a acto dos “esquemas de relações requeridas”, não sendo esse acto fixado geneticamente. Deste modo, entre a origem inata dos motivos e a sua finalidade de concretização comportamental existe um “espaço” de indeterminação ou de flexibilidade, que permite a intervenção de processos diversos de organização e de escolha de comportamentos possíveis em função do “campo psicológico” do sujeito, isto é, em função das condições ou das circunstâncias do meio tal como o sujeito as percepçiona, lhes dá sentido e valor. A indeterminação comportamental dos motivos constitui, por conseguinte, a raiz bio-psicológica da liberdade humana. É neste espaço de “liberdade condicionada” que as aprendizagens intervêm. É por ela que a Natureza abre caminho aos processos de desenvolvimento da Educação e da Cultura.

Perspectivada no contexto da motivação humana, a educação, no duplo sentido de predisposição e plasticidade para ser educado e de intenção de educar, aparece como característica específica do homem, orientada, tal como as obras de cultura e a concretização de valores, para o desenvolvimento das suas potencialidades e para o aperfeiçoamento das suas relações com as circunstâncias de vida.

A esta luz, as raízes e as finalidades fundamentais da educação aparecem mais claras. Torna-se igualmente mais claro que o processo educativo comporta (e terá sido assim ao longo da evolução humana) *um componente universal*, que radica na motivação humana, e *um componente circunstancial ou local*, que se reporta às condições sociais dominantes e às disponibilidades culturais do tempo e do espaço. Daqui resulta que

a concretização institucional do processo educativo, designadamente sob a forma de sistema escolar, é sempre contingente, comportando o risco de sobrevalorização dos meios e procedimentos instrumentais relativamente às finalidades da educação. As reformas dos sistemas escolares surgem, em geral, sempre que o desfasamento entre a representação das finalidades e os meios utilizados para as alcançar é percebido por grande número de pessoas como demasiado acentuado, dando origem a resultados considerados dificilmente aceitáveis. Estamos então perante uma situação de crise, que pode arrastar-se ao longo de períodos temporais extensos. Como iremos analisar na secção seguinte é esta a situação em que se encontram, desde os finais dos anos 60, os sistemas escolares dos países que adoptaram o modelo de escola do “mundo ocidental”.

Uma outra reflexão conexas, relevante neste contexto, decorre do reconhecimento da tensão intrínseca existente entre a exigência de desenvolvimento das potencialidades das pessoas e a estrutura temporal de qualquer sistema escolar mesmo que a sua organização esteja orientada para o cumprimento daquela exigência, centrando nela todos os meios disponíveis e os procedimentos considerados úteis. Isto significa que a interacção entre a componente universal da educação e a componente temporal ou contingente requer a institucionalização de uma dinâmica de renovação cultural contínua, envolvendo uma avaliação permanente das práticas e uma reflexão crítica das concepções teóricas subjacentes e dos resultados obtidos em termos de desenvolvimento pessoal e cultural.

1. A situação de “crise crónica” do sistema escolar

Os múltiplos sinais de disfuncionamento ou de crise que os sistemas educativos começaram a apresentar, à escala mundial, desde a década de 60 (Coomb, 1968) têm vindo a persistir e, em muitos países, a agudizar-se, apesar dos esforços de aperfeiçoamento que se traduziram em aumentos significativos no investimento, na expansão da rede escolar em todos os níveis de ensino e no movimento de reformas dos sistemas educativos empreendidas em diversos sectores.

Embora objecto de graves críticas, acusada de reproduzir desigualdades sociais e de gerar excluídos, condenada à morte e ao desaparecimento da cena social por malefícios vários, a escola permanece como instituição social indispensável. E se por um lado, os progressos tecnológicos dos meios de comunicação fizeram perder à escola competitividade na função de transmitir informações, por outro a sua expansão e utilização generalizadas exigem que a escola prepare as pessoas para o domínio e aproveitamento selectivo desses meios. Mas são as grandes mudanças de ordem social e cultural ocorridas nas últimas três décadas que têm consolidado a escola como instituição social imprescindível. De entre essas transformações sócio-culturais, mencionemos, aqui, apenas as decorrentes do acesso das mulheres ao mercado de trabalho, das transformações da estrutura tradicional da família, da perda de influência de instituições tradicionais, como o Estado-Nação e as Igrejas, o esbatimento de fronteiras e os riscos de diluição dos factores de identidade cultural e pessoal. No contexto das concepções teóricas acerca do homem e da sociedade que influenciaram a formulação das finalidades da

escola e a diferenciação de funções de outras estruturas sociais, cabia à família a função de “socialização primária”. À Escola, ao Estado e às Igrejas, consideradas como fonte e referência dos valores de coesão, identidade, segurança e sentido, competiam as funções de “socialização secundária”.

Os efeitos que estas transformações sócio-culturais acima mencionadas tiveram nas escolas encaminharam-se no sentido de delegar nelas ou de lhes atribuir, de forma implícita ou explícita, funções educativas consideradas pertencerem à esfera de acção das mencionadas instituições em mudança. Mas se é certo que a delegação de novas atribuições educativas às escolas constitui uma revalorização da sua imprescindibilidade, importa reconhecer que a situação constitui também factor acrescido de perturbação e de crise. Com efeito, reconhece-se que a maioria das escolas não se encontram preparadas para a assunção de tarefas que, tradicionalmente, eram da esfera das famílias, do Estado ou das Igrejas, como a construção da identidade pessoal (núcleo-base da valorização e da segurança afectiva), a construção do sentimento de pertença, de integração e de sentido. O sentimento de crise agudizou-se, e um descontentamento generalizado com o sistema ainda em vigor continua a alastrar mesmo em países onde os indicadores de disfuncionamento não são tão acentuados, como é o caso do Reino-Unido, do Canadá e dos países escandinavos. A inevitabilidade de mudança parece impor-se a todos os que procuram compreender a persistência crónica de elevadas taxas de insucesso, a caducidade e ineficácia das aprendizagens, o aumento de violência nas escolas, de desmotivação dos alunos e de desencanto ou “mal-estar” dos professores (Esteve, 1992). Se a mudança parece ser desejável e mesmo inevitável, cabe perguntar: o que é que na escola deve ser mudado? Os currículos e os programas das disciplinas? A organização e a gestão das escolas? Os métodos de ensino e de apoio à organização de aprendizagens significativas para os alunos? Os procedimentos de avaliação do rendimento dos alunos e das escolas?

Importa assinalar que as tentativas de reforma têm incidido em todos ou quase todos os sectores referidos, embora de forma parcelar ou fragmentada, isto é, não sistémica. Sintomaticamente, a renovação dos métodos de ensino tem merecido uma atenção diminuta. Pelo contrário, a maioria das grandes reformas tem incidido na actualização dos planos curriculares ou na modernização dos conteúdos das respectivas disciplinas, o que denota a persistência da concepção de escola como transmissora de conhecimentos, que importa ter permanentemente actualizados para melhor cumprir a sua finalidade de permitir a adaptação dos alunos às exigências da Sociedade.

Os efeitos destes esforços reformistas têm ficado muito aquém das expectativas. O sistema escolar parece imune às tentativas de mudança. Manifesta uma rigidez feita de hábitos tão fortes como se eles constituíssem a própria natureza do sistema. Face a outras instituições sociais que se têm transformado, esta imobilidade da escola ressalta como um facto algo perturbador. Para ilustrar esta imobilidade persistente ao longo do tempo vamos referir duas avaliações sobre a realidade das escolas norte-americanas feitas com um intervalo de quase duas décadas e meia. Com efeito, em 1981, David Levine, numa conferência proferida na Universidade de Coimbra, diagnosticou a imobilidade das escolas como factor principal das dificuldades que enfrentavam perante o aumento da procura de escolaridade. Ao condensar a análise apresentada por Levine, escrevi o seguinte:

“O aumento da procura de ensino e as exigências crescentes de preparação profissional (...) encontraram as escolas tal como elas tinham sido criadas há um século, tanto no que respeita à sua estrutura física como no tocante ao funcionamento administrativo e pedagógico. Enquanto os hospitais ou as fábricas, por exemplo, foram sendo objecto de modificações significativas desde o século passado, as escolas mantiveram-se praticamente idênticas.” (Abreu, 1982, in 1996).

Por seu turno, em 1995, Lewis J. Perelman publicou um artigo profusamente difundido nos Estados Unidos e na Europa, onde *“se interroga por razão é que a educação não muda, como acontece com outros sectores da sociedade”* (Tedesco, 1995;1999).

Porque é que a educação não muda? Eis uma questão que nos deve merecer atenção especial um pouco mais adiante. Sublinhemos, por agora, que, comparativamente a outros sectores da sociedade, a escola, pelo menos no tocante ao seu núcleo duro, tem revelado uma resistência desesperante à mudança. A atitude de descrença de muitos responsáveis pela definição das políticas educativas é assim descrita por Tedesco (1995;1999):

“é evidente o esvaziamento do discurso reformista. As pretensões derivadas da reforma educativa das últimas décadas produziram resultados que ficaram muito longe das expectativas e dos esforços investidos. Por esta razão, em largos sectores políticos e sociais existe, actualmente, um cepticismo acerca das possibilidades de modificar o funcionamento do sistema educativo, que se expressa na opinião generalizada de que já tudo foi tentado e, apesar de tudo isso, os resultados são muito escassos”.

Estaremos condenados a esta posição de descrença quanto à possibilidade de renovar a escola? Não haverá saída para a “crise crónica” do sistema escolar?

Recentemente, foram formuladas duas propostas que se apresentam como alternativas na medida em que analisam com grande soma de informações e de experiência o actual impasse em que nos encontramos. É o que iremos analisar na secção seguinte.

2. Duas propostas de mudança radical

Quer Juan Carlos Tedesco (1995;1999), quer Jerome Bruner (1996) apresentaram propostas de mudanças globais do sistema. Diferenciando-se em muitos aspectos, as duas propostas têm em comum o facto de acentuarem a necessidade de transformar *radicalmente* o modelo de escola. Tedesco fala mesmo em *revolução* e Bruner em *mudança de paradigma na educação*.

Ambos defendem que o novo sistema escolar deve colocar como sua finalidade prioritária o desenvolvimento da personalidade global dos alunos, ao serviço da qual deve ser colocada a transmissão de informações ou a integração/adaptação dos alunos às exigências da Sociedade.

Que um psicólogo, como Jerome Bruner, proponha o desenvolvimento da personalidade como finalidade da escola não provoca surpresa de maior. De facto, podemos considerar que ela se insere na linha de propostas de renovação do ensino por intermédio de metodologias activas fundadas na participação dos aprendizes,

propostas que, de resto, foram sempre “submersas” e “neutralizadas” pela lógica do sistema de escola transmissiva e certificadora da reprodução do saber feito. (Veremos mais adiante de que forma se poderá ultrapassar este efeito de absorção pela escola transmissiva de propostas que acentuam a actividade dos aprendizes no processo de aprendizagem). Mas já nos deve merecer alguma atenção o facto de um sociólogo de educação, como Juan Carlos Tedesco, reconhecer que a nova escola deva ter por meta o desenvolvimento da personalidade humana e não uma renovada modalidade de “socialização” ou de adaptação dos educandos às necessidades da actual Sociedade do conhecimento e da globalização.

Ao fazê-lo, Tedesco reconhece que no contexto conceptual de dicotomia e oposição entre o indivíduo e a Sociedade em que o actual sistema escolar se fundou, foi a Sociedade que saiu sempre vencedora, submetendo o indivíduo às suas exigências. A importância atribuída pela própria Psicologia aos processos de adaptação, sob a influência do darwinismo, ajudou esta orientação. Nesse mesmo contexto conceptual, a educação foi vista (e continua ainda a sê-lo para um grande e influente número de pessoas) como um processo de socialização do indivíduo, que deve adquirir os conhecimentos que os representantes da Sociedade consideram indispensáveis para uma inserção eficaz na vida activa. De resto, para Tedesco são as próprias transformações sociais que permitiram que as características flexíveis, dinâmicas e imprevisíveis da individualidade fossem vistas como positivas em face de situações sociais em constante mudança. Em face do enfraquecimento da autoridade, da crise da família e do Estado-Nação, da perda de influência das grandes ideologias políticas, da diluição e relativismo dos valores tradicionais, e das ambiguidades da globalização, como pode a escola continuar a se apresentar como tendo por objectivo a socialização ou a submissão adaptativa às exigências da sociedade? Num mundo crescentemente caracterizado pela instabilidade, pela emergência acelerada de situações novas e pela competitividade à escala internacional, a escola tem de preparar os indivíduos não só para o confronto cognitivo com situações novas e para a resolução dos problemas que elas comportam mas também para o confronto com situações que exigem “o sentido de iniciativa, a curiosidade e criatividade” e tomadas de posição com base em escolhas éticas e princípios axiológicos de valor universal. Mais cedo do que os responsáveis políticos pela educação, os empresários reconheceram que a “solução” adequada à nova situação estava na formação de “homens completos e não de robots” (*Uma Educação Europeia*, 1994). A individualidade consegue finalmente libertar-se do jugo da socialização, tendo condições para desenvolver e revelar as suas potencialidades e características próprias. Surge aqui a grande interrogação: Como levar à prática esta revolução que consiste em transformar um sistema escolar orientado para a socialização substituindo-o por um outro que tem como finalidade o desenvolvimento integral da personalidade de cada aluno? Tedesco é neste ponto relativamente sucinto. Refere que a mudança tem de ter um carácter sistémico e não parcelar, exigindo a renovação da formação de professores e o fomento do trabalho em equipas de natureza interdisciplinar orientadas para a implantação de estratégias de motivação. Sublinha, por exemplo, que:

“assumir a formação da personalidade como tarefa educativa afecta todas as dimensões da instituição escolar, desde a definição do currículo até aos critérios de avaliação e ao pessoal docente”.

Apressa-se a esclarecer que:

“incorporar actividades ligadas à formação da personalidade não implica, de modo nenhum, o abandono da função cognitiva da educação. Porém, o desenvolvimento desta função não poderá continuar a guiar-se pelos padrões tradicionais de transmissão e acumulação de informação. Neste aspecto, o problema mais importante que a escola tem de resolver é definir como promover o desejo de saber, face à informação circulante, e como constituir os quadros de referência para o processamento da informação disponível.”

E é perante este desafio que o problema da motivação é colocado na primeira linha de prioridades da escola como instituição total:

“A construção das identidades e a construção da inteligência são processos muito exigentes em termos de trabalho subjectivo. A base do êxito deste trabalho subjectivo é a motivação e a adequação das propostas de aprendizagem às possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Mas é neste ponto que se abre uma via crucial para o desenvolvimento da pedagogia, que terá de resolver, de forma educativa, o problema da motivação para o esforço requerido pelo processo de aprendizagem” (Tedesco, 1999, 121).

Por seu turno, para a construção de uma escola centrada no desenvolvimento da personalidade dos alunos, Bruner propõe uma via que passa pela consciencialização por parte dos protagonistas do processo educativo da importância de concepções implícitas acerca das características da mente humana que comandaram concepções de ensino e de aprendizagem subjacentes às práticas pedagógicas²). Vejamos o que diz Bruner (1996, p. 20-21):

“Our Western pedagogical tradition hardly does justice to the importance of intersubjectivity in transmitting culture. Indeed, it often clings to a preference for a degree of explicitness that seems to ignore it. So teaching is fitted into a mold in which a single, presumably omniscient teacher explicitly tells or shows presumably unknowing learners something they presumably know nothing about. Even when we tamper with this model, as with ‘questions periods’ and the like, we still remain loyal to its unspoken precepts. I believe that one of the most important gifts that a cultural psychology can give to education is a reformulation of this impoverished conception. For only a very small part of educating takes place on such a one-way street – and probably one of the least successful parts.”

²Tocamos aqui um ponto muito relevante cuja análise nos coloca no caminho da clarificação das razões pelas quais o modelo de escola transmissiva, ainda em vigor, tem resistido tanto manifestando-se imune às reformas curriculares. Avançamos desde já a tese que iremos explicitar no ponto seguinte: os resultados das reformas do sistema escolar não têm produzido os efeitos esperados porque as concepções teóricas em que as práticas dos professores e dos alunos assentam, bem como as expectativas sociais sobre essas práticas, têm permanecido intocadas. Para mudar as práticas importa mudar primeiro as concepções teóricas em que se fundam. O que corresponde ao aforismo atribuído a Kurt Lewin segundo o qual não há melhor solução prática do que escolher uma boa teoria.

As concepções psicológicas que segundo Bruner se encontram subjacentes ao modelo de escola transmissiva e que ele próprio considera empobrecedoras são concepções que, embora provenientes de diversas orientações teóricas, têm em comum partilharem a mesma perspectiva individualista, intra-psíquica, solipsista dos processos psicológicos, cujas limitações ele pretende superar por intermédio da nova psicologia cultural. A nova psicologia cultural apoia-se no desenvolvimento de duas vertentes que se interpenetram. A primeira está polarizada no estudo do homem com base na apreensão das interações dos factores e processos ligados à evolução biológica, à emergência da identidade pessoal, e à sua inserção numa situação sócio-cultural marcada especialmente pelos seus dispositivos de atribuição de sentido e de valor. A segunda vertente visa desenvolver a compreensão dos processos da intersubjectividade, enquanto factores específicos da espécie humana e factores de educação ou seja de desenvolvimento psicológico e cultural. Desta nova psicologia cultural centrada, por um lado, na complexidade das interações dos factores biológicos, psicológicos e sócio-culturais e, por outro, na intersubjectividade decorrem implicações para a organização de um novo modelo de escola. A nova pedagogia estará predominantemente orientada para a expressão, valorização e desenvolvimento das potencialidades pessoais de cada aprendiz, por intermédio da comunicação entre sujeitos (intersubjectividade) e não predominantemente orientada para a transmissão unidireccional de conhecimentos.

A este propósito vale a pena salientar as seguintes reflexões de Bruner (1996, p. 38-39):

“Any system of education, any theory of pedagogy, any ‘grand national policy’ that diminishes the school’s role in nurturing its pupils’ self-esteem fails at one of its primary functions. The deeper problem - from a cultural-psychological point of view, but in workaday common sense as well - is how to cope with the erosion of this function under modern urban conditions... If school is an entry into the culture and not just a preparation for it, then we must constantly reassess what school does to the young student’s conception of his own powers (his sense of agency) and his sensed chances of being able to cope with the world both in school and after (his self-esteem). In many democratic cultures, I think, we have become so preoccupied with the more formal criteria of “performance” and with the bureaucratic demands of education as an institution that we have neglected this personal side of education.”

Por parte de Juan Carlos Tedesco, a identificação das características das concepções psicológicas subjacentes ao modelo tradicional de escola não é tão explícita como em Bruner. Mas há elementos que nos permitem afirmar que Tedesco denuncia as mesmas características individualistas e isolacionistas da vida mental, acrescidas das implicações decorrentes do dualismo e oposição entre o indivíduo e a sociedade.

A esperança de superação das dificuldades e limitações das concepções “solipsistas” e “dualistas” do indivíduo e da sociedade encontra-a Tedesco no conceito de Personalidade, que à partida é por ele considerado como indicador de uma visão integradora não só porque articula variáveis intrapsíquicas intelectuais e variáveis afectivas mas também porque através do trabalho de construção da identidade pessoal estão envolvidos processos intersubjectivos e sociais. A este propósito, escreve:

“A mudança mais importante que as novas exigências trouxeram à educação é a de ela incorporar, de forma sistemática, a tarefa da formação da personalidade. O desempenho produtivo e o desenvolvimento da cidadania requerem, como vimos, o desenvolvimento de uma série de capacidades (pensamento sistémico, solidariedade, criatividade, capacidade de resolver problemas, capacidade de trabalhar em equipa, etc.), que não se formam espontaneamente, nem através da mera aquisição de informações ou conhecimentos. A escola (...) deve, em síntese, formar não só o núcleo base do desenvolvimento cognitivo, mas também o núcleo básico da personalidade. Isto significa que a escola deve tender a assumir características de uma instituição total.”

O conceito de personalidade merece uma análise mais demorada, na medida em que não é isento de ambiguidades, uma vez que ele tem sido também amplamente utilizado pelas concepções individualistas dos processos psicológicos, não sendo, por isso, indicador inequívoco de concepção integradora e intersubjectiva.

Mas antes de procedermos a um ensaio de clarificação do conceito de personalidade, importa explicitar algumas características das concepções implícitas subjacentes ao sistema escolar, que se expandiu desde a revolução industrial do século passado até à actualidade.

3. Contributos para uma caracterização das concepções implícitas acerca do ensino

As concepções implícitas acerca de diversos aspectos da vida e da actividade humana têm, em geral, origens múltiplas. Provêm de uma condensação de ideias oriundas de sistemas filosóficos e de teorias científicas que se difundem por larguíssimos extractos da população científica, incidindo sobre diversos planos da realidade: sobre a natureza do Homem, do Mundo e da Vida; sobre a natureza, origem e evolução do conhecimento humano, sobre as relações entre o Homem e a Sociedade.

Outra característica das concepções implícitas é a de que têm origens temporais diversas, algumas delas de raiz longínqua na história do pensamento filosófico e científico. Ao longo do tempo vai ocorrendo, dentro do mesmo quadro conceptual, um processo de acumulação e caldeamento de ideias que, embora provenientes de teorias diferentes, são susceptíveis de “convivência”, esbatendo-se com o decurso do tempo quer a consciência da proveniência das ideias, quer as eventuais oposições entre contributos de fontes diversas. Ocorre uma espécie de ‘decantação’ da diversidade de origem e uma aglutinação que fornece às concepções implícitas um carácter ecléctico.

A noção comum de mentalidade (utilizada com frequência em expressões como “é preciso reformar primeiro as mentalidades”) tem o seu conteúdo neste conjunto de concepções amplas acerca do homem, do mundo e da vida, difundidas e aceites por vastas comunidades humanas como verdades e guias de acção (em diversos planos da vida), sem que haja nítida consciência do seu papel fundamentador e regulador. Uma vez que não necessita de nível elevado de consciência para funcionar, a mentalidade assemelha-se ao que “pensamento do senso-comum”, a um aglomerado de crenças partilhadas por grande número de pessoas, possibilitando-lhes um entendimento comum

da realidade e facilitando, por conseguinte, a comunicação entre elas, sem a necessidade de se proceder à clarificação dos seus fundamentos e à sua legitimação. Além da sua função “cognitiva”, as concepções implícitas desempenham um papel regulador da acção. Neste plano, as práticas influenciadas pela mentalidade funcionam como uma espécie de hábitos mentais, revelando uma força similar a uma “segunda natureza”, o que permite compreender o seu grau de resistência à mudança.

Para promover transformações nas práticas ancoradas em sistemas de concepções implícitas com larga difusão e longa duração, a primeira tarefa a empreender, conforme anteriormente ficou apontado, consiste na identificação dos sistemas teóricos, filosóficos e científicos de que as concepções implícitas se sustentam. Trata-se de uma tarefa exigente que requer tempo e que não poderá ser aqui empreendida. Por isso, dela ficam aqui apenas esboçadas as principais linhas orientadoras de uma análise que importa ser prosseguida.

a) A influência do dualismo cartesiano

As concepções implícitas e as práticas pedagógicas do modelo de escola ainda em vigor têm no dualismo cartesiano uma das suas fontes principais e mais antigas de inspiração. Com efeito, ao separar ontologicamente a *mente* (a *res cogitans*, a consciência, a razão ou o mundo das ideias) do *corpo* (a *res extensa*, matéria, o mundo da física e da mecânica), Descartes determinou a imagem de Homem que perdurou na Europa desde o século XVII, dominada pelo privilégio atribuído à vida intelectual em detrimento de todas as actividades motoras e capacidades corporais. Uma ilustração significativa da influência do dualismo cartesiano no sistema escolar está na persistência da distinção entre o que continua a ser designado por educação física e as actividades das disciplinas de natureza intelectual. A escola moderna valorizou as capacidades intelectuais e desvalorizou as actividades e capacidades expressivas de comunicação e de criatividade corporal. Separou a inteligência do corpo, colocou a aquisição de conhecimentos como actividade interna da mente sem o apoio da actividade transformadora e criativa das mãos.

Por outro lado, o dualismo cartesiano influenciou decisivamente a imagem da vida mental como uma realidade interna, a que só cada indivíduo tem acesso por intermédio da “percepção íntima” ou introspecção. A perspectiva individualista, solipsista ou insular da mente ou da vida psíquica que ainda hoje é dominante, mesmo no plano de muitas teorias científicas em Psicologia, tem aqui a sua origem. E é também na filosofia cartesiana que podemos encontrar a raiz da dicotomia e oposição entre o indivíduo e a sociedade. Foram muitos os filósofos e cientistas que prosseguiram esta via da oposição entre o indivíduo e a sociedade. Sem ser exaustivo, lembremos, por exemplo, Rousseau ao opor as imperfeições da sociedade às predisposições naturais da criança para o seu desenvolvimento saudável (“bom selvagem”), Wilhem Wundt, ao diferenciar a Psicologia Experimental da mente do projecto de construção da Psicologia dos Povos (*Volkerpsychologie*), e Durkheim, ao justificar a criação da Sociologia como disciplina nova, não apenas distinta mas, sobretudo, oposta da Psicologia, capaz de compreender muitos factores e condições do comportamento humano, superando as limitações de uma perspectiva individualista do psiquismo (Farr, 1998). É nesta oposição entre indivíduo e sociedade que radica a concepção de escola como instituição

de socialização. Rousseau pretendeu abrir uma brecha neste modo de pensar, ao defender que na aprendizagem se deveria ter em conta as características individuais dos aprendizes. Mas a intuição de Rousseau tem alimentado uma tradição que dificilmente mostra sinais de se libertar de concepções individualistas do psiquismo ou da vida mental. Deste modo, a tensão indivíduo-sociedade, que está latente no interior das concepções implícitas, tem sido atenuada pelo facto de as teorias psicológicas partilharem igualmente uma visão individualista e intrapsíquica do homem.

b) A influência do empirismo inglês

Da filosofia empirista inglesa de Lock e Hume, herdaram as concepções implícitas subjacentes ao sistema escolar as ideias fundamentais sobre a origem e evolução do conhecimento. Todo o conhecimento humano provém da experiência: nada existe na razão ou na mente humana que não tenha passado primeiro pelos sentidos. Deste modo, a inteligência humana, sobretudo no início da vida, é uma folha em branco, um espaço vazio, uma tabula rasa, onde não se encontra nenhuma ideia inata. Tudo o que o homem sabe resulta da aprendizagem. Daqui a escola ser concebida como instituição intencionalmente criada para ensinar, o ensino ser concebido como transmissão de conhecimentos, o professor como detentor do saber a transmitir e o aluno como o receptáculo vazio (destituído de quaisquer ideias, mesmo incorrectas ou ingénuas, acerca dos conhecimentos específicos das diversas disciplinas do currículo). Neste contexto teórico, a aprendizagem é vista como resultante da assimilação ou da absorção dos conhecimentos recebidos, da sua organização pelos processos de associação de ideias e da sua acumulação e reprodução por intermédio da memória. Deste modo, compreende-se a importância atribuída à memória, enquanto função de retenção dos conhecimentos assimilados e da sua respectiva reprodução. Nenhum destes processos se reporta ao eventual trabalho de comparação e de reestruturação de ideias prévias, ingénuas ou incorrectas, que o aprendiz eventualmente possua sobre os conhecimentos transmitidos pelo professor, isto é, um trabalho de reorganização ou de reconceptualização, com base no confronto entre as ideias implícitas ou do “senso comum” e as novas ideias apresentadas. A concepção da aprendizagem como uma transformação conceptual operada por um trabalho de reconstrução das concepções implícitas do aprendiz e de construção de um modo científico de pensar acerca dos problemas estudados ou das realidades analisadas provem de diferentes teorias sobre a aprendizagem e sobre a origem e desenvolvimento do conhecimento científico.

c) A influência do evolucionismo darwinista

A teoria da evolução das espécies que Darwin apresentou em meados do século passado teve um impacto enorme não só nas diversas ciências, além da Biologia, como também em diversos sectores sócio-culturais, da religião à política. A Psicologia e a Educação não lhe ficaram imunes e as concepções implícitas da escola e do ensino receberam dela contributos relevantes. A ideia de adaptação como critério de sobrevivência perante as condições adversas do meio e de sucesso na “luta pela vida” passou a ser vista como a finalidade das aptidões naturais e designadamente da inteligência. As concepções biológicas da inteligência, que a consideram como capacidade inata

de adaptação a situações novas, têm no darwinismo a sua raiz. E o mesmo se passa com as teorias genéticas da inteligência centradas nos processos de evolução natural em função da idade, teorias que defendem a tese da imutabilidade da inteligência, da impossibilidade de acelerar a sua evolução e de desenvolver o seu potencial. O papel atribuído à variabilidade aleatória como factor de evolução e de emergência de variantes sujeitas à selecção natural chamou a atenção para as diferenças de aptidões naturais perante os desafios da luta pela vida. Correlativamente, acentuou a importância das diferenças (e da respectiva avaliação) no desempenho das tarefas necessárias para vencer com sucesso as dificuldades. O movimento de medição dos processos psicológicos que a psico-física havia inaugurado encontrou um aliado forte no darwinismo por intermédio da medição e classificação daquelas diferenças, com base nos testes. Os ensaios de quantificação e de classificação das aptidões sensorio-motoras e da inteligência conduziram ao desenvolvimento da psicometria e, designadamente, à elaboração dos primeiros testes de inteligência. No domínio da Educação, o darwinismo gerou uma sensibilidade especial para as diferenças nos ritmos de aprendizagem e uma polarização em torno dos métodos de avaliação do rendimento escolar dos alunos.

A medição do rendimento escolar e a classificação dos aprendizes em função dos resultados dos exames assumiam um valor social acrescido uma vez que facilitavam a selecção dos melhores classificados quer para o prosseguimento dos estudos quer para o ingresso nas carreiras profissionais socialmente mais consideradas. A escola assumiu “naturalmente” o encargo de classificar e de seleccionar as elites da sociedade. Impunha-se, por isso, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação do rendimento dos alunos. Compreende-se, assim, o aparecimento da docimologia, enquanto ciência dos exames e das técnicas estatísticas tendentes a aperfeiçoá-los na sua elaboração e validade objectiva (Piéron, 1963). O refinamento estatístico de determinados procedimentos de avaliação do rendimento escolar sobrepôs-se, pelo seu carácter objectivo e quantitativo, a outras modalidades de avaliação formativa mais centradas na comparação entre as actividades realizadas e os objectivos a alcançar do que na classificação do rendimento de cada aluno por referência a uma escala métrica. A teoria da selecção natural acoplou-se bem com a concepção da função selectiva da escola, em princípio organizada para ser frequentada por aqueles que podiam usufruir de ócio ou de “tempo livre” para a frequentar, libertos pelos recursos financeiros disponíveis das tarefas ligadas ao sustento e às actividades produtivas. A teoria da selecção “natural” dos melhores, dos mais fortes em termos de exames, veio, assim, reforçar a ideia elitista da escola que ainda perdura, embora muito atenuada em termos declarativos, formais e oficiais, numa época em que a democratização do ensino o alargou a quase todos os cidadãos, tornando-o obrigatório. Todavia, a democratização de ingresso não tem sido acompanhada pela democratização de sucesso e este desfazamento tem origem na influência que as concepções implícitas da escola e do ensino receberam da doutrina darwinista da evolução das espécies por selecção natural, designadamente por via da importância atribuída à avaliação classificativa como meio de avaliar os melhores. E a importância desta modalidade de avaliação classificativa tornou-se de tal modo dominante na prática pedagógica que se transformou numa finalidade das actividades dos alunos e dos professores, concretizando o que designei por situação de alto risco de alienação dos objectivos prioritários da escola (Abreu, 1991, *in* 1996).

d) A diversificação dos contributos de diferentes concepções psicológicas

Ao longo do século xx, quase todos os grandes sistemas teóricos da Psicologia forneceram contributos à educação, desde, por exemplo, as teorias clássicas da aprendizagem por reforço de Thorndike, Hull e Skinner, às teorias cognitivas do desenvolvimento da inteligência de Piaget e Bruner ou às teorias da motivação e da personalidade de inspiração psicanalítica (Adler, Erickson) ou de inspiração personalista-humanista (Murray, Maslow e Rogers). É impossível inventariar e analisar aqui os numerosos contributos das concepções psicológicas para os ensaios de renovação das práticas pedagógicas. Mas para o fim que temos em vista, o que importa é referir que todos estes ensaios de transferência dos conhecimentos da Psicologia para a Escola foram feitos dentro do paradigma “individualista” da mente. Este paradigma individualista ou insular das actividades psicológicas constituiu o grande contexto enquadrador e assimilador de propostas provenientes de todos os sistemas teóricos mesmo que, entre si, apresentassem antagonismos de base ou soluções explicativas de natureza alternativa, como é o caso dos sistemas behavioristas e dos sistemas cognitivistas. Importa igualmente referir o facto de os contributos provenientes de teorias psicológicas mais centradas na rede de interacções sujeito-mundo, como a teoria do campo de Lewin ou a teoria relacional do comportamento humano de Nuttin (1984), que se desenvolveram sob a influência da concepção fenomenológica da intencionalidade da consciência, foram ignorados ou neutralizados pela perspectiva individualista dominante. Tal como aconteceu, de resto, com as propostas das pedagogias activas defensoras de renovação de métodos de ensinar apoiados nos processos de exploração e de organização pessoal dos conhecimentos por parte dos aprendizes, propostas que acabaram por ser neutralizadas ou absorvidas pelas concepções dominantes acerca do ensino e da aprendizagem, vistas as primeiras como transmissão de conhecimentos e vistas as segundas como a correspondente assimilação e reprodução. Importa, por fim, referir que os contributos da Psicologia provenientes de sistemas e orientações teóricas diversas, ao serem “assimilados” no quadro do paradigma da escola transmissiva e do paradigma individualista da mente, deram origem a uma amálgama conceptual característica de um eclectismo coleccionista atípico. E este eclectismo de acumulação conceptual em vez de gerar clarificação entre propostas alternativas (e fundamentação epistemológica e metodológica da escolha de uma delas) constitui um factor de confusão teórica e de desorientação prática. Torna-se, por isso, indispensável proceder a um esforço de clarificação teórica a partir das concepções implícitas dominantes acerca do sistema escolar. Importa reconhecer que as concepções implícitas subjacentes ao modelo dominante de escola alcançaram o limiar da inconsistência teórica. Em vez de gerarem uma visão clara e integradora da complexidade do processo educativo, suscitam perplexidade e confusão. Mas entendamo-nos: o mal do sistema educativo português não reside nos contributos das ciências da educação, mas na ausência de uma visão integradora ou de um novo paradigma teórico que tem tido dificuldade em emergir pelo conjunto de razões que temos vindo a descrever.

O novo paradigma de escola ao centrar as suas finalidades no desenvolvimento da personalidade, conforme Bruner e Tedesco defendem, requer o esforço de fundamentação da escolha de uma teoria psicológica suficientemente ampla, capaz de compreender a complexidade e o dinamismo das relações recíprocas entre o sujeito e

as suas circunstâncias, com base no passado mas abertas à indeterminação do futuro e à construção de projectos de vida.

4. Acerca do conceito de personalidade

Nunca, como hoje, foi tão reconhecida a necessidade de uma teoria integradora em Psicologia. O reconhecimento desta necessidade atravessa um vasto leque de áreas científicas, da psicologia experimental e cognitiva à psicologia clínica e psicoterapias. De resto, desde a década de 60, multiplicaram-se os apelos à integração de factores e processos próprios dos sujeitos que protagonizam a acção nas investigações e explicações em Psicologia científica. O “pontapé de saída” tinha sido dado por Miller, Gallanter e Pribram (1960) ao terem posto relevo o papel da intencionalidade e da organização cognitiva do sujeito que se comporta na explicação do comportamento. A sua proposta de a Psicologia passar a ser concebida como a “ciência do comportamento subjectivo” constituiu uma espécie de eco amplificador de vozes e de contributos que, na linha da teoria do campo de Kurt Lewin ou do movimento do “New Look”, ficaram submersas pelas concepções do behaviorismo dominante. Infelizmente, a renovação do estudo dos processos cognitivos desenvolveu-se na linha “individualista”, “isolacionista” ou “insular” da vida mental, com raízes longínquas na visão dualista cartesiana da consciência e do mundo. O modelo computacional das actividades cognitivas reforçou a quer perspectiva isolacionista da “mente” relativamente ao mundo, às situações de vida ou à estrutura do “campo”, quer o predomínio do estudo dos processos cognitivos relativamente aos processos afectivos e emocionais.

As teorias influenciadas pela psicologia do Acto de Brentano ou pela fenomenologia husserliana da consciência intencional aberta ao mundo e em relação intrínseca com ele continuaram a desenvolver-se, embora sem conseguirem vencer as concepções individualistas dominantes, há muito estabelecidas, largamente aceites e, por isso mesmo, resistentes à mudança. As propostas de Brunner de uma nova Psicologia cultural vão no sentido de um “renascimento” das concepções interactivas ou relacionais das actividades psicológicas. É com base neste contexto teórico que passaremos a descrever o conceito de personalidade.

4.1. Concepções individualistas e concepção fenomenológica de personalidade

No contexto da Fenomenologia de Husserl (1952), toda a actividade psíquica é intencional, isto é, processa-se num movimento de relação do sujeito de acção com objectos diversos e com outros sujeitos de acção que fazem parte das situações de vida ou do “mundo” em que a actividade psíquica ocorre e se desenvolve. Assim, toda a percepção é percepção de algo, de algum objecto ou de alguma situação de vida, consistindo a sua intencionalidade na orientação das actividades do sujeito no sentido de captar ou apreender as características do objecto visado ou da situação de vida em que se encontra. Por seu turno, todos os afectos e emoções são igualmente intencionais, na medida em que ocorrem perante situações do mundo, vividas ou representadas, e na medida em que envolvem “movimentos de preparação” do sujeito no sentido da aproximação, do acolhimento e do convívio, no caso da situação

ser percebida como benéfica ou favorável, ou no sentido do evitamento, da rejeição e do afastamento, no caso da situação ser percebida como prejudicial ou desfavorável. Integrando tanto as actividades cognitivas como as actividades afectivas e emocionais, a personalidade, na perspectiva fenomenológica, consiste num sistema funcional de relações dinâmicas e contínuas entre o sujeito de acção e as circunstâncias de vida ou o “seu” mundo. Esta concepção da personalidade como “sistema de relações sujeito-mundo”, porque se reporta não apenas aos atributos do sujeito de acção mas também às características das condições de vida ou do mundo em que as actividades do sujeito se processam, é necessariamente mais abrangente e simultaneamente mais complexa do que as concepções que se apoiam na perspectiva individualista (solipsista e insular) da vida mental e do comportamento, herdeira da concepção cartesiana da separação ontológica da “realidade espiritual” (consciência ou mente) e da “realidade material” (natureza ou mundo físico). Tanto as teorias que se apoiaram na vertente mentalista ou intelectualista do dualismo cartesiano como as que se fundaram na vertente fisicista ou mecanicista apresentaram concepções individualistas da personalidade, em que esta é definida como “estrutura intra-psíquica” ou “síntese” articuladora de diversos componentes. A principal diferença entre elas reside na natureza dos componentes. Assim, a personalidade é definida, no primeiro caso, como estrutura intra-psíquica ou sistema individual de aptidões, características emocionais e traços de carácter de natureza predominantemente inata, e, no segundo caso, como estrutura ou sistema articulado de hábitos ou de respostas aprendidas e integradas no reportório comportamental de cada indivíduo. Associadas à diferença de *natureza* dos componentes encontram-se outras diferenças respeitantes à *origem* dos componentes e aos *factores e processos de desenvolvimento* da personalidade. Para as concepções mentalistas, o ‘conteúdo’ da personalidade (aptidões, características emocionais e traços de carácter) tem a sua *origem* principal na herança genética, ao passo que para as concepções fisicistas a origem principal dos hábitos que integram a personalidade reside na aprendizagem e na selecção das respostas em função da sua adaptação ao meio. Na perspectiva das concepções mentalistas, o desenvolvimento da personalidade deriva da maturação ou de processos de crescimento ou de desenvolvimento interno dos seus componentes. Pelo contrário, na perspectiva das concepções fisicistas, o desenvolvimento da personalidade decorre da aquisição de novos hábitos, formados por intermédio do mecanismo de “selecção natural” por reforço das respostas adaptadas às exigências do meio natural e social (socialização). No primeiro caso, o desenvolvimento da personalidade é prioritariamente um processo de organização de aptidões e traços internos, orientado pelas potencialidades bio-fisiológicas do organismo, ao passo que no segundo caso é prioritariamente um processo de organização de respostas executadas perante estímulos externos, comandado pelas exigências do meio natural e pelas normas da sociedade.

4.2. A natureza relacional, intersubjectiva e interactiva de personalidade

Ao conceber a personalidade como uma estrutura sujeito-mundo, a perspectiva relacional ultrapassa as dicotomias em que as concepções individualistas se apoiam e supera as limitações que elas comportam. Com efeito, para compreender uma personalidade não basta identificar, diagnosticar ou inventariar o perfil das suas componentes

(das suas aptidões, traços ou características dominantes), sejam elas consideradas inatas ou adquiridas por aprendizagem ou por socialização. Na perspectiva relacional, a personalidade não se confina ao pólo individual ou subjectivo na medida em que requer para a sua compreensão a identificação e a caracterização das situações de vida e da rede de interações em que o sujeito se desenvolveu e em que as suas actividades ocorrem. A concepção fenomenológica da personalidade encontra-se bem expressa na formulação relativamente difundida de Ortega Y Gasset (1914) acerca da natureza do “Eu” e segundo a qual “Eu sou Eu e as minhas circunstâncias”. Com efeito, cada um de nós não é apenas a resultante das aptidões, características e traços “internos” que reconhecemos como nossos nem tão pouco o produto passivo das condições ou circunstâncias “externas” de vida. A especificidade e a “riqueza” da concepção fenomenológica da personalidade está no *elemento de ligação* entre o Eu e as circunstâncias, ou seja, na rede de relações que se estabelecem entre o Eu e as condições de vida que são as “suas”, isto é aquelas que o Eu experiênciam, que o afectam, que são para si significativas, às quais atribui sentido e valor. Daqui decorre que o estudo ou a compreensão de uma personalidade não se limite à avaliação dos dados relativos às componentes do pólo subjectivo da estrutura sujeito-mundo, concretizada em geral pela obtenção do *perfil psicológico* individual. Porque há “mundo” na estrutura da personalidade, a sua avaliação tem de se alargar também a ele, procurando caracterizá-lo nas suas vertentes gerais e específicas, seja na família, na escola, nos grupos de amigos ou no trabalho. E porque a realidade subjectiva é tecida de relações intersubjectivas, o esforço de avaliação da personalidade tem naturalmente de procurar identificar a rede de relações intersubjectivas mais significativas e, eventualmente, mais influentes no desenvolvimento do sujeito, na construção do seu estilo pessoal de vida, nos processos de tomada de decisão mais relevantes e na formulação dos projectos de futuro.

Na perspectiva fenomenológica, a *natureza* da personalidade é relacional, interactiva e intersubjectiva, superando, assim, quer o solipsismo ou o “enclausuramento intra-psíquico” das concepções individualistas quer as oposições dicotómicas entre o “organismo” e o “ambiente” ou, sobretudo, entre o “indivíduo” e a “sociedade”.

Tanto no que diz respeito à natureza da personalidade como no que se reporta aos seus componentes fundamentais e, ainda, aos factores e processos do seu desenvolvimento, a concepção fenomenológica da personalidade é mais complexa do que qualquer concepção centrada no estudo do indivíduo, procurando apreender a complexidade real da personalidade nas suas vertentes bio-psico-sócio-axiológicas, tal como Sílvia Lima (1954; 1958) as designou.

4.3. Os quatro componentes fundamentais da personalidade

A multiplicidade de relações de cada pessoa com o mundo envolve a interacção de quatro componentes ou vectores fundamentais: o *corpo* e as funções bio-fisiológicas que nele têm origem, nele ocorrem ou nele se repercutem; o *espírito* e as actividades psicológicas pelas quais movimenta e articula interações; a *cultura* e os processos sociais de organização de regras de inserção, convívio e desenvolvimento comunitário, e os *valores* que orientam e guiam a busca de sentido e de transcendência da existência humana.

Todos são componentes ou vectores fundamentais da personalidade, não podendo estabelecer-se hierarquia entre eles no sentido de afirmar que o vector biológico é mais fundamental do que o psicológico ou o social mais fundamental do que o axiológico. Para o desenvolvimento da personalidade todos eles são fundamentais, articulando-se entre si e gerando uma rede de interações complexa. Assim, por exemplo, enquanto componente da personalidade, e para além da sua especificidade própria, o corpo reveste-se de dimensões psicológicas únicas por intermédio do corpo vivido ou experienciado pelo próprio sujeito; é por ele que se operam e fundam comunicações e organizações sociais, e uma das primeiras normas de ética da humanidade (“Não matarás”) tem o corpo por objecto privilegiado, o que faz dele um valor em si mesmo ou um valor incarnado. Deste modo, para além das suas funções biológicas, o corpo assume dimensões psicológicas, sócio-culturais e axiológicas. E uma interpenetração similar ocorre com todos os outros componentes: todas as actividades psicológicas, sócio-culturais e valorativas, têm dimensões características dos restantes componentes. Os valores, por exemplo, sendo vectores *ideais* que orientam e guiam múltiplas actividades humanas e sociais, têm primordialmente uma realidade ideal, mas têm também uma dimensão psicológica, na medida em que são reconhecidos e apreciados subjectivamente, possuem uma dimensão sócio-cultural, na medida em que apoiam regras e formas de organização, e têm também uma dimensão corporal, na medida em que é pela “incarnação” dos valores que eles se exprimem e se concretizam nas experiências estéticas, nas exigências morais e nas vivências e práticas religiosas.

4.4. Os motivos, factores dinâmicos da personalidade

As acções concretas das pessoas, na diversidade e multiplicidade de relações recíprocas com o mundo, consubstanciam constelações de interações dos quatro componentes fundamentais da personalidade. A energia que suscita essas actividades de relação com o mundo e que suporta o seu desenvolvimento tem origem nas necessidades ou motivos de acção, que, na perspectiva fenomenológica, são “esquemas” de relações sujeito-mundo requeridas ou indispensáveis ao funcionamento e ao desenvolvimento das potencialidades da personalidade. Quaisquer obstáculos, deficiências ou limitações na concretização comportamental dos motivos têm efeitos nefastos, envolvendo dificuldades, desvios e lacunas no desenvolvimento das relações do sujeito com o seu mundo. Enquanto “esquemas” ou “esboços” de acção, os motivos ou necessidades constituem vectores ou forças orientadas para a finalidade intrínseca que consiste na concretização comportamental dos motivos ou na passagem da sua potência a acto manifesto. A concretização comportamental dos motivos requer processos de organização de uma estrutura de meios diversos e adequados a essa finalidade, de complexidade e duração temporal variável. As aprendizagens de diversa natureza que ocorrem, de forma explícita ou implícita, ao longo da vida desempenham um papel de fundamental importância como processos mediadores do desenvolvimento da personalidade. A aprendizagem e o domínio de competências básicas como a escrita, a leitura ou o cálculo constituem instrumentos de utilidade mediadora ou com interesse para o prosseguimento de projectos posteriores e sequenciais do desenvolvimento das pessoas, projectos cuja duração temporal pode abranger anos.

Deste modo, o desenvolvimento dos motivos sustenta e acompanha o desenvolvimento da personalidade ao longo da vida, apresentando uma dimensão temporal pontuada por configurações interactivas sujeito-mundo com características estruturais e dinâmicas específicas que permitem a diferenciação de etapas distintas de construção da personalidade como a infância, a adolescência, a adultez ou a velhice.

4.5. Transformações e fases de estabilidade na construção da personalidade

O desenvolvimento da personalidade tem, assim, uma dimensão temporal, constituída por um fluxo contínuo de mudanças pontuado por períodos de aparente estabilidade, donde emergem por vezes súbitos sinais de transformação e de ruptura, em busca de novo reequilíbrio. No movimento contínuo de construção da personalidade, as mudanças verificam-se em todos os seus quatro componentes. Todavia, as que ocorrem nas componentes somática e psicológica são as mais relevantes na emergência do sentimento do Eu e da consciência de si. A percepção do corpo próprio pela qual se processa a integração de múltiplas experiências sensorio-motoras e viscerais próprias ocorre por volta do ano de idade numa fase em que as crianças são capazes de focalizarem a sua atenção no corpo e nos movimentos da criança em sua frente (ou no seu corpo e movimentos defronte de um espelho). A percepção do corpo da outra criança é transposta para a percepção do próprio corpo, devido à similitude entre as formas ou configurações de ambos. A emergência da percepção do corpo próprio constitui uma experiência simultaneamente cognitiva e emocional, vivida pelas crianças com sinais de admiração, júbilo e encantamento que, em geral, acompanham as grandes descobertas e que pontuam o caminho de desenvolvimentos posteriores. A partir desta experiência diferenciadora, a fase primitiva da fusão simbiótica da criança com as figuras parentais (e designadamente com a mãe) vai dando lugar ao fortalecimento do sentimento do Eu e à diferenciação intersubjectiva no decurso da infância. Tanto a aquisição da linguagem como o desenvolvimento da memória vão permitir a constituição do eixo base em torno do qual se apoiará o desenvolvimento das actividades psicológicas, a constituição de configurações intersubjectivas específicas deste período etário, e a construção da intimidade, uma espécie de “espaço próprio” do sujeito, que ele partilha consigo mesmo e de difícil comunicação aos outros. É este eixo nuclear do Eu, da consciência de si ou do “mundo interior” que vai constituir o suporte da constância e da identidade pessoal ao longo das sucessivas e por vezes acentuadas transformações que o desenvolvimento da personalidade comporta.

Embora sem menosprezar a importância da infância no processo de construção da personalidade, a adolescência constitui a fase de desenvolvimento em que as mudanças se revestem de grande amplitude em todos os componentes da personalidade, das transformações bio-fisiológicas às mudanças decorrentes do desenvolvimento da inteligência, da reivindicação de autonomia relativamente à família à busca de sentido para a vida no plano da construção de projectos de futuro e de adesão pessoal a valores e a ideais. As transformações da adolescência comportam implicações significativas no evoluir da personalidade que convergem na abertura de possibilidades novas ou de caminhos diversos de desenvolvimento. Estas novos caminhos ou vias de desenvolvimento confrontam o sujeito com a necessidade de fazer opções. Com efeito, uma vez que nem todos podem ser encetados e prosseguidos, pelo menos em simultâneo,

o processo de desenvolvimento exige a necessidade de se proceder à escolha de um de entre os disponíveis, o que envolve a renúncia ou a rejeição de caminhos igualmente possíveis. Esta situação de confronto e de escolha entre diversas possibilidades é potencialmente geradora de conflitos, e a sua resolução não se apresenta para muitos jovens como tarefa fácil, exigindo um trabalho intrapsíquico de elaboração de cenários, de ponderação de representações projectivas de “eus possíveis” e, finalmente, de decisão e envolvimento na construção de um projecto de vida e de estruturação dos caminhos correspondentes. Exemplo ilustrativo da complexidade das implicações decorrentes dos processos de desenvolvimento da personalidade na adolescência é o que se reporta às transformações que verificam no próprio corpo, decorrentes da emergência da genitalidade que abre aos jovens a possibilidade da geração de vida e os coloca perante o problema da assumpção da sua sexualidade e da construção da sua identidade sexual. Neste domínio, a indeterminação “objectal” e comportamental da necessidade de vinculação afectiva torna possível investimentos de grande variabilidade e a constituição de configurações intersubjectivas diferenciadas desde as de natureza heterossexual às decorrentes de identificações homossexuais. Uma questão que os jovens vão ter de resolver é a conciliação entre a sexualidade como potência criadora de vida, (para cuja escolha e concretização nem todos se encontram em condições psicológicas e sociais), e a necessidade de investimento afectivo e de reconhecimento da valorização pessoal intersubjectiva. Como compatibilizar esta necessidade com a potencialidade e a responsabilidade de gerar vida e de construir uma estrutura relacional estável capaz de concretizar a vivência e o valor da maternidade e da paternidade? A intensidade com que são vivenciadas as transformações bio-fisiológicas da adolescência e as suas implicações inter-subjectivas na construção da personalidade é muito variável. Importa, no entanto, reconhecer que a gravidade de muitas implicações decorrentes das referidas transformações tem vindo a impor-se como uma realidade de dimensões relevantes que não pode continuar a ser escamoteada ou reservada ao recato das famílias ou à intimidade intrasubjectiva. Sem pretender retirar às famílias, sempre que a sua estrutura o permita, o seu papel prioritário e imprescindível no apoio aos adolescentes, compete às instituições educativas (sejam elas comunidades religiosas, organizações juvenis ou estabelecimentos escolares) prepararem-se para actuar como espaços de escuta, de acolhimento, de valorização e desenvolvimento da personalidade na integralidade dos seus componentes bio-psico-sócio-axiológicos.

4.6. A persistência do sentimento do Eu e a memória como fundamento da identidade

No fluxo contínuo das transformações que vão ocorrendo em todos os componentes da estrutura da personalidade no decurso das diversas fases da sua construção e desenvolvimento, algo nela permanece como suporte da identidade e continuidade pessoais. O sentimento do Eu (ou a consciência de si mesmo), embora submetido também à dinâmica da evolução, constitui a base da identidade. A persistência ao longo do tempo da “mesmidade” do Eu funda-se na *memória* que regista e mantém disponíveis a recordação de eventos, de pessoas e de situações relevantes com as quais o Eu se confrontou no decurso da existência. A identidade pessoal apoia-se exactamente na memória e na *história das relações do Eu com as suas circunstâncias de vida*.

Uma característica essencial da personalidade é, por conseguinte, a sua historicidade ou a sua dimensão histórica. Cada pessoa tem a sua própria história, susceptível de ser reconstituída e narrada. A história pessoal é o conjunto de situações vividas, de desejos e de realizações, de êxitos e fracassos, de esperanças e de desilusões que se encontram organizadas sob a forma de recordações pessoais e íntimas.

4.7. A textura “intersubjectiva” da interioridade

A história pessoal constitui, em grande parte, a substância ou o estofado de que é tecida essa realidade intrapsíquica que designamos por *interioridade*. O conceito de interioridade é susceptível de interpretações diversas e importa, por isso, tentar esclarecer, com a rapidez que aqui se impõe, em que sentido o tomamos no contexto da teoria relacional. Não partilhamos a posição de Merleau-Ponty, para o qual o conceito de homem interior tem apenas uma função metafórica não existindo nenhuma realidade específica a que se reporte ou que por ele seja objectivamente designada. Ao pretender valorizar a importância do corpo na estrutura do comportamento humano, Merleau-Ponty considerou que “não existe homem interior” para além da realidade biológica constituída por órgãos e vísceras que cumprem funções vitais na rede de relações do sujeito com o mundo. Porém, no prolongamento do conceito de identidade pessoal com base na memória, faz sentido reportar o conceito de interioridade a uma realidade psicológica com especificidade própria constituída pela memória de acontecimentos que foram ocorrendo ao longo da vida de cada um de nós, cuja vivência e reconstituição são estritamente subjectivas, mesmo que a sua composição seja por natureza intersubjectiva. Na verdade, o conceito de interioridade (“homem interior”, “mundo interior”) não pode ser entendido restritivamente no plano da realidade bio-fisiológica, embora tenha o “corpo vivido” como um dos seus componentes e referentes espaciotemporais mais importantes. Para além da interioridade biológica, há, na realidade, uma interioridade psicológica, constituída fundamentalmente pela história pessoal, embora não de forma exclusiva. Com efeito, na constituição da interioridade ao lado do passado temos de reconhecer também a dimensão do futuro, em que se situam as expectativas, aspirações e projectos de vida. O “espaço psicológico” da interioridade é também constituído por perspectivas de futuro, de cuja dinâmica se sustenta o desenvolvimento da construção da personalidade (Detry, 1996; Nuttin & Lens, 1985).

5. Principais mudanças e aperfeiçoamentos nas práticas tradicionais de professores e de psicólogos

Sendo a realidade psicológica intrinsecamente relacional e intersubjectiva, a prática que nela incide não pode deixar de reflectir estas características. Por isso, deve ser igualmente relacional e intersubjectiva. O que é que significa uma prática relacional e intersubjectiva? E que mudanças envolve relativamente ao modelo de prática dominante que podemos designar de psicotécnica e individualista?

Em primeiro lugar, mesmo que a situação em que a intervenção ocorre exija uma atenção centrada num indivíduo, a prática relacional envolve o alargamento do olhar e da atenção do psicólogo para a rede de relações desse indivíduo com as suas

circunstâncias próximas, cuja avaliação deve ser realizada com rigor a partir do modo como o “cliente” as percebe, como as descreve, procurando identificar que sentido lhes dá e que valor lhes atribui. Isto significa que o diagnóstico psicológico procura ir além da avaliação psicotécnica das características individuais do “cliente”, integrando e valorizando as características das condições de vida em que se encontra e o modo como afectam o seu comportamento. Sempre que possível, a avaliação psicológica deve alargar-se a outras pessoas próximas do sujeito, cuja posição seja importante ou indispensável recolher para uma visão mais completa da situação. Os pais, um ou outro professor, ou um amigo são, por exemplo, figuras significativas que, consoante as circunstâncias, importa ouvir.

A este alargamento de perspectiva no plano da avaliação deve corresponder um alargamento similar no plano da intervenção. Embora a intervenção psicológica possa incidir prioritariamente no “cliente” ela deve procurar suscitar, sempre que necessário ou conveniente, a introdução de mudanças junto de outros intervenientes ou a sua colaboração na busca de aperfeiçoamentos possíveis nas circunstâncias de vida do “cliente”. Concretamente, isto significa que o psicólogo que tenha a seu cargo o acompanhamento de casos individuais numa escola deve procurar, *em função das características de cada situação*, a colaboração dos responsáveis pela escola, dos directores de turma, dos professores, dos colegas ou dos pais do aluno.

Mas na perspectiva da prática relacional, a intervenção do psicólogo numa escola não deve limitar-se ao apoio individual, mesmo com o âmbito alargado que acabámos de enunciar. Em correspondência com a teoria relacional do comportamento, o psicólogo como colaborador no desenvolvimento dos jovens tem um espectro de acção mais lato do que o acompanhamento de casos individuais ou a execução de programas de desenvolvimento vocacional; impõe-se-lhes a colaboração com os professores e igualmente com os pais na organização de um conjunto de iniciativas centradas na prevenção do insucesso escolar ou, de forma mais construtiva, na promoção do sucesso educativo para todos. Deste modo, a intervenção dos psicólogos, quer incida no apoio a casos individuais, quer incida em iniciativas de prevenção e desenvolvimento em colaboração interpessoal e institucional, supera o carácter “individualista” e “isolacionista” da prática dominante.

Por outro lado, toda a prática psicológica tem, como o próprio comportamento humano, uma dimensão intersubjectiva, o que implica que o psicólogo está intrinsecamente envolvido como sujeito na relação que estabelece com as pessoas com se compromete em termos profissionais. A objectividade e o rigor no desempenho das competências profissionais não garante ao psicólogo ficar indiferente ou imune aos afectos, positivos ou negativos, que a relação com outras pessoas necessariamente suscita, nem o “defende” de se sentir pessoalmente envolvido na execução das suas tarefas não apenas em termos profissionais mas também em função das pessoas com que trabalha. Não é por actuar, em primeira linha, como profissional que o psicólogo deixa de ser uma pessoa, tal como o acontece com o professor (Abraham, 1982). O que significa que para além do domínio das competências profissionais, o psicólogo tem de estar preparado para saber identificar e gerir os seus afectos relativamente a situações da sua prática profissional. Como promotor do auto-conhecimento e colaborador nos processos de desenvolvimento da personalidade dos jovens, o psicólogo que trabalha nas escolas deve enfrentar as situações que conduzam ao aprofundamento do seu pró-

prio conhecimento e do seu desenvolvimento pessoal, e não refugiar-se em posições defensivas de neutralidade afectiva e axiológica. Em nome da objectividade da ciência e da prática profissional, não deve limitar-se à aplicação dos programas de acção, dos dispositivos técnicos e dos dados que eles fornecem com a distanciação afectiva de uma análise objectiva, psicotécnica. Os alunos a quem o psicólogo propõe a realização de actividades e exercícios, cujos resultados acompanha e avalia, são sujeitos e não objectos, não lhes sendo indiferente a qualidade da relação, o modo como as tarefas são apresentadas e como os resultados são comunicados. Reciprocamente, o psicólogo não fica indiferente ao modo como os alunos recebem e desenvolvem as actividades que lhes propõe nem se alheia do modo como o processo do seu desenvolvimento vai evoluindo. Esta realidade intersubjectiva da prática psicológica constitui um campo de análise a identificar nas suas principais vertentes devendo ser objecto de formação. A formação do psicólogo passa obviamente pela aquisição de conhecimentos teóricos e pelo treino de competências práticas mas passa também pelo desenvolvimento da sua capacidade de auto-reflexão e de aperfeiçoamento como “ser de relação”, como “treinador de desenvolvimento humano, pessoal e interpessoal”. É neste contexto que podemos dizer que a utilidade prática dos conhecimentos de Psicologia não se esgota no modelo de aplicação, uma aplicação que se pretenda distante e pseudo-objectiva, na medida em que este modelo escamoteia a realidade intersubjectiva de toda a relação humana, mesmo que essa relação tenha origem num compromisso de natureza profissional. A Psicologia, mais do que para ser aplicada, é útil para esclarecer a vida, aperfeiçoar a convivência e contribuir para o desenvolvimento das pessoas e das organizações. Dito de outro modo: a Psicologia serve, em primeira linha, para ser vivida e é por intermédio da sua vivência que melhor se processa a sua aplicação.

No contexto do sistema educativo cuja finalidade fundamental é o desenvolvimento da personalidade global dos alunos, a avaliação psicológica (levada a efeito no âmbito dos Serviços de Psicologia e Orientação) tem necessariamente que ser praticada como instrumento de apoio ao processo de desenvolvimento psicológico dos alunos, promovendo a comunicação dos resultados obtidos nas provas de avaliação como meios de auto-reflexão, auto-exploração e auto-conhecimento, e não como indicadores de uma estrutura individual que se manterá constante e imutável ao longo da vida. A finalidade da avaliação psicológica desloca-se da “caracterização” dos indivíduos e da sua “classificação” em função das normas estabelecidas para se focalizar no trabalho de confrontar os sujeitos com os seus próprios resultados, como se eles funcionassem como um espelho, suscitando a actividade reflexiva, a meta-cognição e a auto-regulação. É porque está centrada prioritariamente no processo de crescimento pessoal que este modo de avaliação psicológica é designado por *avaliação dinâmica* (Lidz, 1987). Os instrumentos utilizados podem até ser os mesmos que a avaliação psicológica estática usa, mas o modo como os resultados são interpretados e, sobretudo, o modo como são apresentados aos sujeitos é intencionalmente diferente. A avaliação dinâmica acompanha, apoia e testemunha as mudanças que vão ocorrendo no decurso do desenvolvimento psicológico dos alunos. Nesta medida, é natural que a avaliação dinâmica, estando envolvida no processo de desenvolvimento da personalidade dos alunos, se insira melhor numa prática preventiva do que numa prática curativa (Cole & Siegel, 1990). Isto não significa que as iniciativas visando a cura não sejam indispensáveis; são indispensáveis e para cumprir os seus objectivos terapêuticos necessitam de se apoiar

em avaliações psicológicas centradas no diagnóstico e no prognóstico de patologias e desvios do comportamento. Todavia em contexto educativo, uma vez que o desenvolvimento da personalidade global dos alunos constitui a sua finalidade fundamental, todos os esforços neste sentido convergem numa prática preventiva. Com efeito, tal como a Paz, a prevenção passa pelo desenvolvimento e pelo apoio à construção de projectos pessoais de vida.

O desenvolvimento da personalidade global dos jovens como tarefa prioritária da escola requer a convergência da contribuição dos principais protagonistas do processo educativo. Daqui resulta que psicólogos, professores e pais tenham de trabalhar em equipa. As equipas de turma constituídas de professores das várias disciplinas, em colaboração com os psicólogos e com os pais dos alunos, constituem peças centrais na concretização da missão educativa da escola. Mas o trabalho em equipa não está na tradição do nosso sistema educativo, nem nos nossos hábitos sociais e culturais. Exige, por isso, uma atenção especial em todas as modalidades de formação, inicial e contínua, de professores, de pais e de psicólogos.

Justifica-se por conseguinte que se refiram algumas indicações respeitantes à formação de professores. A emergência do paradigma de escola orientada para o desenvolvimento da personalidade dos alunos vai requerer dos professores que eles se vejam a si mesmos prioritariamente como promotores de desenvolvimento humano, tarefa que terão de realizar não de forma isolada mas em colaboração. A prática de ensino apoiar-se-á mais no uso de estratégias de motivação dos alunos para aprendizagens integradas na dinâmica de desenvolvimento cognitivo e afectivo, em que a transmissão dos conhecimentos aparece como tarefa subsidiária e não como finalidade principal da função do professor. Neste contexto, as modalidades de avaliação classificativa do rendimento dos alunos em provas de reprodução dos conhecimentos, ainda dominantes, tenderão a ser substituídas por modalidades de avaliação formativa. Trata-se de uma tarefa urgente na medida em que se multiplicam os sintomas de disfuncionamento e de mal-estar provocados por um “sistema de ensino-aprendizagem”, em que os conhecimentos são, em geral, transmitidos e adquiridos numa perspectiva de curto-prazo para os exames. Desintegrados de uma dinâmica de desenvolvimento de longo prazo, os conhecimentos adquiridos para realizar os exames iniciam de imediato um processo de esquecimento tanto mais rápido quanto rápido e apressado foi o tempo de “aprendizagem”. As aprendizagens que se incorporam no processo de desenvolvimento pessoal não ocorrem por assimilação repetitiva e retenção mnésica por parte dos alunos dos conhecimentos transmitidos pelos professores. Pelo contrário, exigem um processo prolongado de transformações no corpo conceptual dos alunos, de forma a que as concepções espontâneas e implícitas que os alunos trazem no início do processo de formação possam ser postas em questão e submetidas a uma reconceptualização consistente e fundamentada, única condição de durabilidade e de desenvolvimento. A formação de professores deverá, pois, incidir sobre mudanças teóricas a promover a partir das concepções implícitas dominantes acerca do ensino e da aprendizagem, numa linha de actuação formativa decorrente da análise apresentada na 3ª parte deste capítulo.

A renovação da prática de ensino requer obviamente, como anteriormente ficou referido, a renovação dos métodos de avaliação, substituindo-se as modalidades de avaliação classificativa por modalidades de avaliação formativa, como as mais adequadas

aos objectivos formativos do sistema educativo. Tal como a avaliação psicológica, também a avaliação pedagógica deve apresentar características de uma *avaliação dinâmica*, acompanhando o progresso dos alunos, o processo do seu desenvolvimento cognitivo e meta-cognitivo, servindo mais como um instrumento mediador e regulador de aprendizagens duradouras do que como instrumento de classificação de respostas executadas em provas de avaliação de conhecimentos, de caducidade comprovada. A formação de professores deverá incluir o treino na execução de modalidades de avaliação formativa adequadas à natureza dinâmica do processo de desenvolvimento dos jovens.

A actuação dos professores como promotores do desenvolvimento da personalidade dos alunos, em colaboração com os pais e com os psicólogos, deve ter como referência paradigmática a acção transformadora efectuada por Pigmalião, simbolicamente representada no mito clássico e na versão moderna de Bernard Shaw. Com base nesta última, e para ilustrar o que pretendemos significar, tentemos responder a esta pergunta: o que fez o Prof. Harry Higgins para ensinar Liza Doolittle a falar correctamente inglês? Embora especialista de Fonética, não foi por intermédio da transmissão-reprodução de conhecimentos deste ramo do saber, sob a forma de aulas expositivas e exames, que o Prof. Higgins conseguiu desenvolver as potencialidades linguísticas de Liza.

O que ele fez foi conceber e concretizar um programa de formação, com base em treinos de dicção e exercícios de elocução adequados ao objectivo em vista. E esse objectivo consistiu não em preparar Liza para exames de fonética, mas em proceder à transformação de uma florista de bairro, falando o calão mais baixo das ruas pobres de Londres, numa Lady exprimindo-se no melhor inglês da sociedade aristocrática. Este trabalho formativo exigiu, até a meta ser alcançada, um esforço persistente por parte dos dois principais protagonistas. Nele foram utilizados, sem dúvida, conhecimentos científicos de fonética e actividades de natureza cognitiva. Mas importa reconhecer que foram factores de natureza motivacional e afectiva que fizeram desencadear o processo e que sustentaram a sua marcha. E deste reconhecimento da inevitável participação dos afectos nas tarefas educativas (que muitas vezes se manifesta pelo entusiasmo posto na valorização das potencialidades das pessoas e no processo da sua transformação) decorre, à semelhança do que ficou dito para a intervenção dos psicólogos, a necessidade de formação de professores que valorize a problemática da integração dos afectos na prática de ensino e o treino da sua gestão.

Importa, por fim, assinalar que as actividades de psicólogos e de professores concretizam uma prática relacional que alarga o seu âmbito para além dos limites da intervenção profissional específica de uns e de outros, na medida em que essa intervenção e a qualidade dos seus resultados depende também das características da situação em que ela ocorre. Torna-se, por conseguinte, indispensável sensibilizar professores e psicólogos para a necessidade de se estar atento às possibilidades de identificar, propor e introduzir aperfeiçoamentos nas condições da situação que influenciam o exercício profissional ou o desempenho das tarefas de desenvolvimento da personalidade dos alunos. A prática relacional alarga-se necessariamente ao domínio das instituições. Para corresponder às exigências de se constituir como espaço de desenvolvimento, para além das mudanças de formação dos seus principais agentes, a escola tem de promover um conjunto de iniciativas que permitam aos alunos a expressão, o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades, de talentos e aptidões muito diversas, mesmo em domínios que não sejam tradicionalmente integrados nos currículos académicos,

mas que possam constituir a base da construção de um projecto de vida pessoal. Os professores e os psicólogos, enquanto protagonistas principais na concretização da finalidade da escola em promover o desenvolvimento global da personalidade dos alunos, não podem alhear-se de avaliar e de problematizar as condições estruturais e funcionais da escola, propondo as modificações adequadas à prossecução da sua missão de agentes de desenvolvimento pessoal e cultural.

Bibliografia

- Abreu, M.V. (1998). *Cinco Ensaios sobre Motivação*. Coimbra, Almedina.
- Abreu, M.V. (1985). Orientação Escolar e Profissional e Desenvolvimento da Personalidade, *Cadernos de Consulta Psicológica, 1*, 95-101.
- Abreu, M.V. (1996). *Pais, Professores e Psicólogos. Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra, Coimbra Editora.
- Abreu, M.V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizagens persistentes. *Psychologica, 26*, 9-26.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Colle, E. & Siegel, J.A. (1990). *Effective Consultation in School Psychology*. Toronto, Hogrefe & Huber Publishers.
- Coombs, P. (1968). *La Crise Mondiale de l'Éducation*. Paris, P.U.F.
- Detry, B. & Cardoso, A. (1996). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esteve, J. (1992). *O mal-estar docente*. (tr. port.). Lisboa, Escher.
- Farr, R.M. (1998). *As Raízes da Psicologia Social Moderna (1872-1954)*. (tr. port.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Feurerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment. An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore, University Park Press.
- Feurerstein, R. (1985). *Learning potential assesment device-LPAD. Experimental Version*. Hadasah-Viso-Canada Research Institut, Jerusalem.
- Husserl, E. (1952). *A Filosofia como Ciência de rigor*. (tr.port.).Coimbra,Atântida.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York, Harper & Row.
- Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei nº 46, *Diário da República* de 14 de Outubro 1986.
- Levine, D. (1981). Examples of secondary schools reforms for unsuccessful students, *Conferência na Universidade de Coimbra* (21 de Novembro).
- Lidz, C.S. (1987). *Dynamic Assesment: An international approach to evaluating learning potential*.New York,The Guilford Press.
- Lima, S. (1954;1958). Lições de Psicologia Geral e Lições de Psicologia Experimental, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra (não publicadas).
- Marques, J.H.F. (1985). Organização de serviços de orientação escolar e profissional no campo da educação, *Cadernos de Consulta Psicológica, 1*, 193-199.
- Marques, J.H.F. (1996/97). Da Filosofia à Psicologia dos valores, *Memórias da Academia das Ciências de Lisboa*, Tomo xxiii, p. 7-22 (Separata).
- Marques, J.H.F., Abreu, M.V., Campos, B.P. (1984). *A Orientação Escolar e Profissional no âmbito do Ministério da Educação*. Relatório da Comissão criada pelo Despacho conjunto ME/MTSS nº 86/83, de 19 de Outubro. Lisboa, Ministério da Educação.
- Miller, G., Galanter, E. & Pribram, K. (1960). *Plans and the struture of behavior*. New York, Holt. NUTTIN, J. (1984). *Motivation, planning and action. A relational theory of behavior dynamics*. Leuven & Hillsdale, N.J., Leuven University Press & Erlbaum.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: theory and research method*. Leuven & Hillsdale, N.J., Leuven University Press & Erlbaum.
- Ortega Y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quichote*. Madrid, Revista de Occidente.
- Pelletier, D., Bujold, C. Et Noiseux, G. (1974). *Développement vocationnel et croissance personnelle: Approche opératoire*. Montréal, McGraw-Hill. (tr. port., Ed. Vozes, Petrópolis, 1977).

- Piéron, H. (1969). *Examens et docimologie*. Paris, P.U.F.
- Reinventar a Universidade. Colóquio, Educação e Sociedade*. Fundação C. Gulbenkian, nº 2, Nova Série, 1998.
- Shaw, B. (1972). *Pigmalião*. (tr. port.) Lisboa, Editorial Verbo.
- Sinnot, J.D. & Jonhson, L. (1996). *Reinventing the University: A radical proposal for a problem-focused university*. Norwood,NJ, Ablex publishing Corp.
- Tedesco, J.C. (1999). *O novo pacto educativo*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Uma Educação Europeia: A caminho de uma Sociedade que aprende*. Brussels, ERT - The European Round Table of Industrialists.